

MUĞLA SITKI KOÇMAN
ÜNİVERSİTESİ



Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN 2148-6999



MSKU Journal of
Education

Cilt / Volume 10, Sayı / Issue 1 (2023) Mayıs-May

Yılda iki defa yayımlanan hakemli dergi, Yıl: 10, Sayı: 1 – Mayıs 2023
A semiannual peer- reviewed Journal, Year 10, Issue: 1- May 2023

Sahibi/ Owner:

Prof. Dr. Özgür YILDIZ (Dekan/Dean)

Editör/ Editor

Prof. Dr. Hasan ŞEKER

Yardımcı Editör/ Co-Editor

Doç. Dr. Abbas ERTÜRK

Alan Editörleri

Kasım YILDIRIM - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Vural HOŞGÖRÜR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Burçak BOZ YAMAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Güliz AYDIN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Fatma KARAMAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Tuğba HOŞGÖRÜR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Mine KİZİR - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Seda KARAÇELİK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Perihan KORKUT - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Abbas ERTÜRK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Yabancı Dil Editörü

Bilge ASLAN ALTAN
Perihan KORKUT
Gülşen ÖZTÜRK

Yayın Kurulu Sekretarya (Secretariat)

Gülşen ÖZTÜRK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Handan ÇELİK - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Elif Iliman Püsküllüoğlu - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Orhan Kahya - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Danışma Kurulu / (Advisory Board)

Prof. Dr. Hasan ÜNDER	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Süleyman ÇELENK	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. Uğur ALPAGUT	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Prof. Dr. V. Doğan GÜNAY	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Zeki KAYA	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım YILDIRIM	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Vural HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Burçak BOZ YAMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Fatma KARAMAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Tuğba HOŞGÖRÜR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Mine KIZIR	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğrt. Üyesi Seda KARACELİK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Perihan KORKUT	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Abbas ERTÜRK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Editöryal Büro/ Editorial Office

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Eğitim Fakültesi 48000 Muğla, Turkey
(252) 211 1760

efdergi@mu.edu.tr

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/muefd>

Kapak resmi / Cover image: A. Cem ÖZAL, İsimsiz, 70x180 cm.(diptik), Tuval Üzerine Karışık Teknik, 2012

Değerli okuyucular,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Kasım 2014 sayısından bu yana yayın hayatını sürdürmektedir. Dergimiz 2019 yılından itibaren TR dizinde taranmaya başlamıştır. Dergimizin gelişimini sürdürmek anlamında her geçen gün dergiye yeni standartlar kazandırmaya devam edeceğiz. Dergimizin Mayıs 2023 sayısındaki değerli çalışmaları sizlerle paylaşmaktan büyük bir mutluluk duymaktayım. Mayıs 2023 sayısında eğitim bilimleri ve alan eğitiminin farklı alanlarına yönelik toplam 10 makale bulunmaktadır. Bu sayının çıkmasında önemli katkıları olan ülkemiz farklı üniversite ve kurumlarında görev alan çok sayıda hakem bulunmaktadır.

Bu sayının çıkmasında birçok kişinin katkıları ve destekleri oldu. Katkıları ve destekleri olan başta yazarlarımıza, görev alan hakemlerimize, alan editörlerimize, dergi kurullarında görevli tüm meslektaşlarımıza çok teşekkür ederiz. Derginin çıkartılmasındaki süreçte önemli katkıları olan ve bu sayının çıkmasında sekreteryaya sürecindeki katkıları nedeniyle Dr. Gülşen Öztürk, Dr. Handan Çelik, Arş. Gör. Orhan Kahya ve Dr. Elif İliman Püsküllüoğlu'na ve yayın kuruluna teşekkür ediyorum. Mayıs 2023 sayısının yayın aşamasındaki tüm süreçlerde sayılamayacak kadar önemli katkıları olan editör yardımcımız Dr. Abbas Ertürk'e teşekkürü borç biliriz.

Saygılarımızla,

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu adına

Prof. Dr. Hasan Şeker (Editör)

Bu Sayıda Görev Alan Hakemler

Sıra	Hakem	Kurum
1	Emrah BİLGİÇ	Sakarya Üniversitesi
2	Meltem SÜNKÜR ÇAKMAK	Dicle Üniversitesi
3	Metin DENİZ	Bartın Üniversitesi
4	Arzu Tasdelen	Akdeniz Üniversitesi
5	Mustafa YADİGAROĞLU	Aksaray Üniversitesi
6	Şenyurt Yenipınar	Aksaray Üniversitesi
7	Sıdika GİZİR	Mersin Üniversitesi
8	Mustafa ERDEM	Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi
9	Nedim ÖZDEMİR	Ege Üniversitesi
10	Cihad ŞENTÜRK	Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi
11	Ramazan BASTURK	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
12	Banu DİKMEN ADA	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
13	Uğur DOĞAN	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
14	Erkan GÖKTAŞ	Selçuk Üniversitesi
15	Soner DOĞAN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
16	Feyyaz KARACA	Pamukkale Üniversitesi
17	Zekavet TOPÇU KABASAKAL	Dokuz Eylül Üniversitesi
18	Hande GÜNGÖR	Pamukkale Üniversitesi
19	Mehmet SAĞLAM	İnönü Üniversitesi
20	Nisa G. KAYA	Erzincan Üniversitesi
21	Hülya ERTAŞ KILIÇ	Aksaray Üniversitesi
22	Şerife DEMİRDAĞLI	Bursa Uludağ Üniversitesi

Tüm Hakemlere katkılarından dolayı teşekkür ederiz.

Dergi Editörü
Prof. Dr. Hasan Şeker

İçindekiler / Content

N.	Başlık – Yazar / Title -Author	Sayfa / Page
1	Validity and Reliability Study of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale for Preschool Teachers Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması Zeliha Buket Yalçın & Ali Yiğit Kutluca	Research Article 1-27.
2	The Relationship Between Positive Psychological Capital Of Lower Secondary School Teachers, Perception Of Management Support and Organizational Citizenship Behavior Ortaokul Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermayeleri, Yönetsel Destek Algıları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki Tuğçe Erdoğan & Kamile Demir	Research Article 28-41
3	Young Soldiers of Supervision: Supervision Practices in Turkey Süpervizyonun Genç Neferleri: Türkiye’ de Süpervizyon Uygulamaları Semra KİYE	Research Article 42-59
4	International Students' Adaptation Problems and Strategies for Coping with These Problems: A Case Study Uluslararası Öğrencilerin Uyum Problemleri ve Bu Problemlerle Baş Etme Stratejileri: Bir Durum Çalışması Mesut Gönültaş, Aykut Kul & Amal Al-Khatib	Research Article 60-69
5	Inclusive Leadership Practices in Schools: A Mixed Methods Study Okullarda Kapsayıcı Liderlik Uygulamaları: Bir Karma Yöntem Çalışması Ali CULHA	Research Article 70-84.
6	Investigation of the Effectiveness in the Methods Used for Teaching Subject of Matter and its Nature: A Meta-Analysis Study Madde ve Doğası Konusu Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin İncelenmesi: Meta Analiz Çalışması Özge Göktürk & Sedat Kanadlı	Research Article 85-102
7	Teachers and Media Literacy in the COVID-19 Pandemic COVID 19 Pandemi Sürecinde Öğretmenler ve Medya Okuryazarlığı Alev ÜSTÜNDAĞ	Research Article 103-110
8	Examining the Relationship Between Fear of COVID-19 and Life Satisfaction in Gifted Students Özel Yetenekli Öğrencilerde COVID-19 Korkusu ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Pınar SANLI GÖRGÖZ & Osman AKTAN	Research Article 111-126
9	Child Development Department of Vocational School Students' Opinions on Recycling Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Görüşleri N. Bilge Koçak Tümer	Research Article 127-141
10	Evaluation of the Problems in Guidance and Psychological Counseling Services in Basic Education: A Meta-Synthesis Study Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Sorunlarının Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması Şerife Dönmez & Necdet Aykaç	Research Article 142-159

Validity and Reliability Study of the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Scale for Preschool Teachers¹

Zeliha Buket Yalcin², Ali Yigit Kutluca³

About the Article

Received: 14.02.2022
Accepted: 25.12.2022
Published: 01.05.2022

Keywords

Preschool Teachers
Technology
Technological
Pedagogical Content
Knowledge
TPACK
Preschool Education

Abstract

The main purpose of this study is to create a technological pedagogical content knowledge (TPACK) scale specific for preschool teachers. The secondary aim of the study is to test the statistical significance of preschool teachers' TPACK levels according to age, seniority and education level. A total of 311 preschool teachers participated in this study. First of all, exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyses and Cronbach Alpha reliability analyses were performed on the scores of the participants from the 42-item scale. As a result of EFA, four items that disrupted the structure were removed from the scale. The CFA results showed that most of the goodness-of-fit indexes of the scale met the perfect fit criterion. After the Cronbach Alpha reliability analysis, the internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.95. In the second stage of the study, normality test, descriptive statistics, Kruskal Wallis-H test and Pearson correlation analysis were performed on the scale data, respectively. The results of the analysis showed that the TPACK levels of the participating teachers were high and did not differ significantly according to age, seniority and education level. In addition, it was revealed that there was a positive-high and significant relationship between TPACK total scores and sub-dimension scores. In the light of these results, it is thought that the use of the scale introduced in the preschool education literature in different contexts will contribute to the literature in terms of the diversity of the results.

For Citation

Yalcin, Z. B. & Kutluca, A. Y. (2023). Validity and reliability study of the technological pedagogical content knowledge (TPACK) scale for preschool teachers. *Journal of Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10 (1), 1-27. DOI: 10.21666/muefd.1072821

In today's societies, there is a rapid change and development in the field of technology, as in every field. One of the areas most affected by this change is education. The rapid development of technology necessitates using technology in teaching environments and arranging it in a way that allows effective participation of children (Solak, 2012). Especially in the last 30 years, the integration of computer technology into learning and teaching environments has become an inevitable component of many new education reforms in terms of education policy, pedagogy, curriculum and teaching resources (Chen, 2010). For this reason, the use of technology in the field of education helps to move from the traditional method, to provide new teaching methods, and to increase the quality of education by increasing the communication between the child and the teacher. This is an element that ensures the inclusion of technology in early childhood education environments (Liang et al., 2013). In this period, since the small muscle development of children has not been completed yet, learning becomes permanent by being supported by audio and visuals thanks to the use of technology (Barrett et al., 2014).

Computers, tablets, mobile devices, games and electronic toys used to provide positive communication between the teacher and the child are integrated into the classroom environment, contributing to the development of the child (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2012). Research has shown that the use of technology can support children's *memory development, communication and problem-solving skills* (Haugland, 1992), and *innate musical skills* (Panagiotakou & Pange, 2010). However, the inclusion of technology in early childhood learning environments has some advantages as well as some concerns. One of these concerns is the inhibition of children's technology addiction or social skills development (Grimley & Allan, 2010; O'Mara & Laidlaw, 2011). The existing literature agrees that preschool teachers have great responsibilities to avoid these concerns (Aksan & Kutluca, 2021; Masoumi, 2015; Kara & Çagiltay, 2017). Here, first, it is expected that teachers will be able to use computers and the internet actively as a learning and teaching tool (Martinovic &

¹ This article was produced from the first author's master's thesis.

² Istanbul Aydin University – buketjkk@hotmail.com – ORCID: 0000-0001-6875-8430

³ Istanbul Aydin University – alikutluca@aydin.edu.tr – ORCID: 0000-0002-1341-3432

Zhang, 2012). In addition, they should prepare learning environments that are suitable for the classroom environment, taking into account the interests and needs of children, and using different methods-techniques (Rhodes, 2017). The more the teachers' ability to use technological materials in teaching activities increases, the more positively their technological pedagogical competencies are affected (Kabakci-Yurdakul, 2011). This revealed that preschool teachers should have technological pedagogical content knowledge (TPACK), which allows them to integrate technology and pedagogy appropriately in order to present unique contexts to children (Koehler & Mishra, 2009).

TPACK, which is an extension of pedagogical content knowledge proposed by Shulman (1986), has emerged as a powerful concept to reveal the knowledge and skills teachers need to design lessons for classes in line with 21st century standards (Harris et al., 2017). This model serves as a framework for examining teachers' and prospective teachers' knowledge of technology use in education, based on three basic knowledge domains: *technological knowledge* (TK), *pedagogical knowledge* (PK), and *content knowledge* (CK). In addition, these fields have integrated with each other and revealed the following sub-dimensions: *technological pedagogical knowledge* (TPK), *technological content knowledge* (TCK) and *pedagogical content knowledge* (PCK) (Mishra & Koehler, 2006). Therefore, TPACK is formed by the interaction of teachers' content knowledge, technology knowledge and the development of learning-teaching knowledge and what is aimed here is to present a basic approach to technology-assisted subject teaching of teachers by combining the aforementioned dimensions (Niess, 2005). Based on this approach, there are many studies in the existing literature on determining the TPACK levels of preschool teachers, teacher candidates, and the relationships between the dimensions (eg Liang, 2015; Ozdemir, 2016; Ozdurak-Singin & Gokbulut, 2020; Sancar-Tokmak, 2013). However, in these studies, it was determined that data collection tools developed with a field overview were used and there were no data collection tools developed for preschool teachers in the national literature. In addition, the claims that the adaptation of the TPACK model to early childhood learning and teaching environments should have a unique perspective are also important (Blackwell et al., 2016; Chai et al., 2013; Hsu et al., 2015). For example, children need concrete/analogical representations of content knowledge that they are developmentally inaccessible without any form of animation. Well-designed computer programs can also facilitate the understanding and various development of preschool children (Hsu et al., 2011). Considering this point of view, it is thought that it is necessary to develop a scale that will reveal the relationships between preschool teachers' TPACK levels and TPACK sub-dimensions.

Rationale of the Study

Young children have always been viewed as a vulnerable population when it comes to technology, leading to a sustained emphasis on the use of technology in developmentally appropriate ways in early childhood (Blackwell et al., 2016). At the same time, early childhood educators and standards have recognized that providing differentiated learning experiences according to the individual needs of children may be easier through the use of technology (Blum & Parette, 2015; Conole et al., 2008; NAEYC, 2012). However, preschool teachers need to consider the developmental levels and readiness of children when using technological materials (Sayan, 2016). While planning, teachers should choose technological tools according to children's ages and developmental stages; they should have sufficient knowledge, skills, experience about the subject they are dealing with, and be able to plan how technology will be included in education (Plowman & Stephen, 2007). However, the fact that teachers are not adequately equipped to use technology and technological materials may cause them to feel inadequate in integrating technology and pedagogy (Urban & Falvo, 2016). For this reason, the concept of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) blended with content knowledge has come to the fore in teacher training, as well as content knowledge, which includes having sufficient knowledge and competence arising from the behaviorist understanding of the 1960s (Turkish Education Association [TEA], 2009).

TPACK is considered a promising theoretical framework in terms of understanding the knowledge that teachers need to integrate technology into their own teaching (Harris et al., 2017; Koehler et al., 2014; Mishra and Koehler, 2006). Considering the integration of technology with early childhood learning environments, it has emerged that this theoretical framework should be handled in a different context for preschool teachers (Lavidas et al., 2021; Liang et al., 2013; Ozdemir, 2016). For example, Blackwell

et al. (2016) suggested that attitudes towards the value of technology and pedagogical trends are even more important in early childhood educators' use of technology compared to older children's teachers. On the basis of this and previous rationales, the existing literature on TPACK was examined in depth and its reflections on early childhood education settings were evaluated. Accordingly, in the literature, it has been determined that there are studies to examine the TPACK levels of preschool teachers and preservice teachers (eg Hsu et al., 2013; Lavidas et al., 2021), but *general* TPACK scales are used predominantly in national studies (e.g., Altun, 2019; Ilkay, 2017; Ozdemir, 2016; Sancar-Tokmak et al., 2013).

In the teacher education literature, many tools have been developed to identify technological pedagogical content knowledge, which represents in-service or preservice teachers' integration of pedagogical knowledge, content knowledge, and pedagogical content knowledge with technology (eg Bilici et al., 2013; Sang et al., 2016; Schmidt et al. others, 2009). These tools are either specific to *any course* (e.g., material development, Balcin & Ergun, 2016), *discipline-specific* (e.g., for mathematics teachers, Onal, 2016; science education specific Kadioglu-Akbulut et al., 2020) or *discipline-general* (Graham et al., 2009) were developed. As the structure of the developed scales; it was found to be in accordance with the theoretical framework of technological pedagogical content knowledge (TPACK) proposed by Koehler and Mishra (2009). These sub-dimensions are; *content knowledge* (CK), *pedagogical knowledge* (PK), *pedagogical content knowledge* (PCK), *technological knowledge* (TK), *technology content knowledge* (TCK) and *technological pedagogical knowledge* (TPK). When the adaptation studies of the national scale TPACK Scale are examined, the most adapted measurement tools by different researchers are; TPACK Self-Efficacy Scale (e.g., Ozturk & Horzum, 2011) developed by Schmidt et al. (2009) and TPACK Self-Confidence Scale (e.g.; Timur & Tasar, 2011) developed by Graham et al. (2009). In addition, it was determined that the participant group of these studies generally consisted of teachers and teacher candidates from the *elementary school* (Ozturk, 2013), *mathematics* (Onal, 2016) and *science* (Timur & Tasar, 2011) teaching fields. Therefore, it is thought that the TPACK scale to be developed or adapted for preschool teachers will fill the gap in the national literature. In line with these rationales, a part of the TPACK scale developed by Sang et al. (2016) in this study was revised based on the context of preschool education and adapted into Turkish. For this purpose, answers to the following research problems were sought:

1. What are the psychometric properties of the scale's validity and reliability?
2. What is the level of technological pedagogical content knowledge of preschool teachers?
3. Does the technological pedagogical content knowledge of preschool teachers differ significantly according to the variables of *seniority, education level* and *age*?

Method

In this study, the TPACK scale was created, which allows to describe the integration levels of technology, pedagogy and content knowledge of preschool teachers from different ages and seniorities. This scale was adapted to the preschool context based on the TPACK scale of Sang et al. (2016) and was supported with new items. Therefore, this research is a scale development research (Noar, 2009). In addition, by means of this scale, both the TPACK levels of the participants were discovered and the significance of the change according to variables such as education level, age and seniority was tried to be determined. In this respect, this research is a relational survey research, which is one of the descriptive research types (Buyukozturk et al., 2017). Therefore, in this study, first of all, the theoretical framework related to TPACK was determined by scanning the existing literature. Then, the TPACK scale items of Sang et al. (2016) were translated into Turkish and made suitable for preschool education with additional items. The item pool created in this way was presented to expert opinions. Finally, the final version of the scale was applied to preschool teachers and gained a valid and reliable structure.

Validity and Reliability of the Study

Within the scope of this study, the steps suggested by DeVellis (2016) were followed to adapt to Turkish and preschool education of the scale developed by Sang et al. (2016). In this way, the TPACK scale was created, which allows preschool teachers to reveal the hidden features underlying technology, pedagogy

and content knowledge in an integrated manner.

Participants

A total of 311 preschool teachers participated in this research. Teachers are preschool teachers working in institutions affiliated to the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year. In the study, it was tried to reach the minimum sample quality mentioned by Tabachnick and Fidell (2015) in order to ensure factorability. For this reason, it was thought that the sample size above 300 was appropriate to obtain more valid and reliable evidence (Henson & Roberts, 2006). Details have been presented in Table 1.

Table 1.
Sample Details

	Seniority			Total
	1-5 Years	6-10 Years	11 Years and Over	
Associate's Degree	17	20	8	45
Bachelor's Degree	100	59	57	216
Master's Degree	21	11	18	50
Total	138	90	83	311

According to the information in Table 1, this research, the study was carried out with the participation of preschool teachers who are at the *associate's degree*, *bachelor's degree* and *master's degree*. Although it was revealed that preschool teachers with a bachelor's degree appeared in the research, the presence of participants from other education levels adds diversity to the sample. On the other hand, it is noteworthy that there are three types of seniority level teachers in Table 1. It is thought that this diversity will serve to make the developed scale applicable to the field of preschool education. The criterion of the number of items was also taken into account in determining the sample size. Hair et al. (2010) stated that the sample size should be at least five times the number of items in the item pool in scale development studies. Considering that the scale consists of 38 items, it can be assumed that the number 311 is sufficient.

Scale Adaptation Process and Data Collection Tool

The steps followed for the adaptation of the scale developed by Sang et al. (2016) to Turkish and preschool education within the scope of this study are as follows: *literature review*, *obtaining necessary permissions*, *adaptation to Turkish and preschool education*, *writing new items*, *taking expert opinions*, *determining the measurement format*, *adding validity items*, *collecting data and evaluating items*. The mentioned steps have been detailed below.

Literature review

First of all, a detailed literature review was conducted on the concepts of technology, pedagogical content knowledge and pedagogy in preschool education (Aksan & Kutluca, 2021; Nacar & Kutluca, 2020). Then, a literature review focused on determining both the conceptual background and measurement tool related to TPACK was carried out. As a result of the literature review, many data collection tools for determining TPACK were found (Jang and Tsai, 2012; Kabakci-Yurdakul et al. 2012; Dong et al. 2015). It was determined that these scales were developed based on the TPACK theoretical framework proposed by Koehler and Mishra (2009). Accordingly, the common sub-dimensions are *content knowledge (CK)*, *pedagogical knowledge (PK)*, *pedagogical content knowledge (PCK)*, *technological knowledge (TK)*, *technology content knowledge (TCK)* and *technological pedagogical knowledge (TPK)*. It is assumed that the TPACK scale of Sang et al. (2016), which is based on this research, meets all of these dimensions. Researchers directed a 42-item TPACK scale to 436 prospective teachers. As a result of their exploratory and confirmatory factor analysis, they developed a TPACK scale consisting of 36 items and 8 factors. Sub-dimensions of the scale are CK, PCK, TK, TCK, TPACK, PK, TPK and TPW. After detailed scans, it was observed that there is no TPACK scale for preschool teachers in the literature. Therefore, both an idea about the sample scale items and the conceptual framework of the scale were created.

Obtaining necessary permissions

After a detailed literature review, permission to use was obtained from the researchers who developed the scale via e-mail. In addition, for the Turkish version of the form in the following processes, the necessary permissions were obtained by applying to the Ethics Commission of Istanbul Aydin University.

Adaptation to Turkish and preschool education

The related scale items were translated into Turkish by adhering to the existing theoretical framework. After the translation, attention was paid to the compatibility of each item with the preschool education integrated structure. In this way, sub-dimensions and items suitable for the context of preschool education were determined. Analytical coding and categorization were done while creating the dimensions and items mentioned here. For example, cross-matching was made between the *technology knowledge* sub-dimension and *curriculum development* areas. All items translated into Turkish have been revised specifically for preschool education environments.

Writing new items

Before starting to write new items, attention was paid to whether the sub-dimensions included in the theoretical framework of TPACK were integrated with preschool education. In addition, the articles already translated into Turkish were also used. The items were written hypothetically with the help of conceptual dimensions that include each dual cross-theme (*preschool education x TPACK sub-dimensions*). Another expert researcher in preschool education, technology and pedagogical content knowledge participated in this process. First of all, the expert and authors wrote the item independently, and then came together and the items were renewed or removed from the pool through negotiations. In this way, the items were cross-checked theoretically and conceptually and made ready for expert opinions. There are 53 items in total in the item pool.

Taking expert opinions

In order to run the validity and reliability analysis processes on the item pool, which were translated into Turkish and adapted to the preschool context, new items were added, primarily *preschool education* (n=2), *technology* (n=1), *TPACK* (n=1) and *measurement and evaluation* (n=1) expert opinions were obtained from academicians with doctoral studies in their fields. Then, expert opinions were obtained from academicians who are experts in the field of ensuring the language validity of the items, first in *English* (n=1) and then in *Turkish* (n=1). Other experts were also allowed to make language-related arrangements. All experts expressed their opinions on the scale items sent to them in table format in Excel. Each expert scored between 0 and 2 (adequate, should be improved, insufficient) for the scale items. This process to calculate the level of content validity is called the Lawshe Technique. Nine items with an average of content validity below .80 were removed from the form and the content validity index of the form was calculated as .96 (Allen & Yen, 2002).

Determining the measurement format

Evaluation results from each expert have been cross-compared and necessary adjustments have been made on the items. As a result of the arrangements made, a 42-item form was created. Opposite each sentence in the scale, there are options of *Strongly Agree* (5), *Agree* (4), *Undecided* (3), *Disagree* (2) and *Strongly Disagree* (1). Therefore, a participant who evaluates the items in the scale can give the items scores ranging from 1-5.

Adding validity items

Two control items were added to the 42-item scale in order to get more valid and reliable answers. There is a directive (Please do not mark this item) for participants not to respond to this control item. In this way, it was ensured that the participants gave sincere and realistic answers to the scale items.

Collecting data

The final version of the scale was administered to a total of 311 participants and data were collected for validity and reliability analysis. The data collection process was carried out in the 2020-2021 academic year. First of all, ethics committee approval was obtained from the ethics committee of Istanbul Aydin University (2020/11; meeting date: 22.12.2020). Then, a Likert-type scale form, which also contains demographic information, was created. This form consists of two parts. In the first part, the demographic

information including education level, age and seniority variables is included in the second part of the Likert type scale. The data collection process was carried out through the Google Forms platform.

Evaluating items

Based on the data collected in this study, exploratory factor analysis (EFA) was used to test the construct validity of the scale, confirmatory factor analysis (CFA) to determine the culture compatibility, and Cronbach's Alpha reliability analysis to determine the internal consistency. All details for these processes are detailed under the *Data Analysis* heading.

Data Analysis

In order to obtain accurate results from the measured structure, the data analysis process that started with EFA should continue with CFA (Cabrera-Nyugen, 2010; Henson & Roberts, 2006). Therefore, in this study, EFA and CFA were performed on the same data set. When the EFA and CFA analyzes were examined throughout the literature, it was concluded that some data were obtained from a single sample (Ozgen and Bayram, 2019; Kutluca et al., 2018) and some from different samples (Sarıkaya and Sokmen, 2021; Suer and Oral, 2021). Doğan et al. (2017) tried to determine which application would yield more valid results by comparing the EFA and CFA results obtained from a single sample with the EFA and CFA results obtained from different samples. The researchers found that there would be no significant difference in error between the results when the sample size criteria were followed. They also stated that dividing samples of 500 or less into two for EFA and CFA might pose a risk in terms of the validity of the results. Based on this rationale, the answers of 311 preschool teachers were used together for EFA and CFA in this study.

In this process, firstly, exploratory factor analysis (EFA) was carried out using the SPSS 20.0 program. EFA works on the concept known as dimensionality reduction, where measurable and observable variables can be reduced to fewer unobservable latent variables that share a common variance (Bartholomew et al., 2011). Essentially, EFA searches the data and provides guidance on the number of factors (Carpenter, 2018). Considering the relationships between variables, the purpose of factor analysis is to find a small number of new and conceptually significant variables (factors) by bringing together a certain number of interrelated variables (Field, 2013). Thus, it will be possible to explain how the structure obtained depending on the results obtained with the measurement tool created to measure an unknown structure. Before starting factor grouping and associations through EFA, Kaiser-Meyer Olkin (KMO) and Barlett Sphericity tests were performed on the data to test the suitability of the sample for factor analysis. Two main criteria are considered here: (1) *KMO value should be higher than 0.60*, (2) *Barlett Sphericity test result should be $p < 0.001$* (Field, 2013). Then, principal component analysis was performed to determine the number of factors and to include or exclude items from the relevant factors (Cokluk et al., 2012). Here, the Monte Carlo approach is applied to reduce the factor numbers on a more rational basis. The Monte Carlo approach is a simulation technique that provides the calculation of the eigenvalues of the factors that are likely to emerge based on 1000 different samples depending on the number of items and participants (Thomopoulos, 2012). Through this approach, the eigenvalues of possible factors were calculated based on the adaptability of at least 1000 different samples, taking into account the number of items and participants. Eigenvalues of Monte Carlo and EFA eigenvalues were compared (Robert & Casella, 2013). In addition, the scree graph created according to the factor eigenvalues was also taken into consideration. In this graph, which is considered more accurate than the basic eigenvalue rule, interpretations of the factor numbers were made based on high acceleration and rapid decreases (D'agostino and Russell, 2005).

Varimax rotation technique was used to reset the correlations between the factors and to assist in the interpretation of the factors. Rotation is required to more clearly define the factors (or dimensions) of the scale. Oblique and orthogonal rotation techniques are two types of rotation methods researchers can use. Content analyses reveal that most academics use Varimax, an orthogonal rotation that forces factors to be uncorrelated (e.g., Kutluca et al., 2018; Norris and Lecavalier, 2010). In this study, the varimax rotation technique was used based on this rationale. In order to determine the number of factors, the lower limit of the item eigenvalue was taken as 1.00. In addition, the lower limit of factor loading of each item was taken as .40 (Pallant, 2013) and the lower limit of the differences of each item within the

factors was taken as .10 (Kline, 2015). Item selections were made in accordance with these criteria, and factor analysis processes were run repeatedly until construct validity was achieved (Buyukozturk, 2018). After the factorization process, factor naming was made for the scale items collected under each factor based on TPACK and preschool education literature.

In the second stage of the data analysis, CFA was conducted in order to give a more theoretical structure to the factors reached in EFA and to test the adequacy of the relationship between the factors (Cokluk et al., 2012). CFA tries to validate hypotheses and uses path analysis diagrams to represent variables and factors (Child, 2006). CFA is a form of structural equation modeling that explains how a previously defined and limited multidimensional structure confirms the existing hypothesis and explains its adaptation to the current culture with the help of path analysis diagrams (Brown, 2015). Through CFA, it was discovered that *the level of the relationship between the factors reached in EFA, whether the correlations between the factors are independent or not, and whether the factors adequately explain the established model* (Orcan, 2018). Accordingly, CFA not only confirms the number of basic dimensions of the scale (factors) and the model of item-factor relationships (factor loads), but also provides convincing evidence for the convergent and discriminant validity of theoretical constructs (Wu & Estabrook, 2016). The first criterion in CFA is that the t values of the items collected under each factor exceed the critical threshold of 1.96. It is assumed that items below this value distort the aforementioned model and therefore should be removed from the model (Child, 2006).

The maximum likelihood method was used to estimate the parameters of the model (Murray et al. 2019). The model was tested according to the results of the fit statistics and modification indices. Modification indices provide an estimate of how much the chi-square value should fall from the overall model when a fixed or constrained parameter is freely estimated (Brown, 2015). A high index of variation between the two elements indicates that including a path between these two elements should improve the overall fit of the model. Based on the premise that for a new path to be included in the model, it must be meaningful within the theoretical framework, including the new path makes sense not only statistically but also theoretically (Harrington, 2009). Accordingly, a set of fit indices were calculated to provide information about the adequacy of the appropriate model (Cokluk et al. 2012). Some of these indexes are *chi-square/degrees of freedom ratio* (χ^2/SD), *goodness of fit index* (GFI), *adjusted goodness of fit index* (AGFI), *normed index of fit* (NFI), *root mean square error* (RMR), and *root mean square approximation error* (RMSEA). A χ^2/SD ratio of less than 2 indicates a good fit, and a χ^2/SD ratio of less than 5 indicates an acceptable fit (Sumer, 2000). According to Hoe (2008), RMSEA values less than .05 indicate good fit, values up to .08 show reasonable fit, and values between .08 and .10 show mediocre fit. Bentler and Bonnett (1980) suggest that NFI and NNFI values greater than .90 reflect a good model fit. Bentler (1990) suggested that a CFI value is less affected by sample size and gives a more accurate estimate than NNFI (Hartwick and Barki, 1994). The CFI also ranges from 0 to 1, with larger values indicating better fit. Again, CFI values greater than .95 indicate a better fit for the data, and CFI values greater than .90 are considered acceptable (Schermelleh-Engel et al., 2003). In addition, AGFI must be greater than 0.85, CFI 0.95, NFI 0.90 and NNFI greater than 0.95 (Secer, 2017). The Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated to explore the consistency of the scale itself and its sub-dimensions, which was finalized after EFA and CFA.

At the last stage of the data analysis, Kolmogorov-Smirnov normality test was performed on the data containing the final scale items (Genceli, 2007). After that, descriptive statistics were used to determine the minimum, maximum, standard deviation and mean values of the data. Finally, the Kruskal Wallis-H test was conducted to determine whether the TPACK scores of preschool teachers changed significantly according to the variables of age, seniority and education level. In addition, Pearson Correlation analysis was conducted to determine the level, direction and significance of the relationship between PSE-TPACK total scores and the mean scores of the sub-dimensions (Buyukozturk, 2018).

Findings

In this part of the study, the findings related to the validity and reliability analyses of the PSE-TPACK scale are included. In addition, findings regarding the effects of preschool teachers' TPACK levels and

age, seniority and educational status on TPACK scores are presented. In the validity and reliability study, first of all, the results of EFA performed on the TPACK scale to which 311 preschool teachers responded were presented. Among the EFA results, the results of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) and Bartlett Sphericity Test, scree plot, and factor loading values after Monte Carlo and Varimax rotation are included, respectively. After the EFA, the PSE-TPACK scale and Cronbach Alpha values for its sub-dimensions were presented. Finally, the interpretations of the path diagram and goodness-of-fit indices related to CFA are included. After determining the psychometric properties of the scale, Kolmogorov-Smirnov normality test, descriptive statistical values and analysis of variance results are presented.

EFA Results for the PSE-TPACK Scale

EFA was performed with the responses of the participants to 42 items in the PSE-TPACK scale. Before starting the EFA, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value for sampling adequacy and the suitability of the data set for EFA were determined by the Bartlett Sphericity Test value. The results of these tests are presented in Table 2.

Table 2.
Sampling Adequacy Measurement of EFA

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,925
	Chi-square value	8933,359
Bartlett Test of Sphericity	df	703
	p	,000

In line with the values given in Table 2, the KMO value was found to be 0.93. The KMO coefficient reached here can be defined as an excellent value. According to this value, it can be said that the sample size is quite sufficient in terms of factorization of the scale. On the other hand, the result of the Bartlett Sphericity test was found to be significant ($\chi^2= 8933,359$, $df= 703$; $p<.01$). Bartlett's Test is used to test whether the correlation matrix is the unit matrix and according to the result, it is determined whether the factor model is appropriate or not. Likewise, this value showed that the scale data had appropriate sufficiency for factor analysis (Buyukozturk, 2018). The results of the KMO coefficient and Bartlett Sphericity test, which are well above the limit value (.60) suggested in the literature, showed that the sample presented a factorable environment in terms of size (Field, 2013). On the other hand, a scree plot showing the factor eigenvalues was created in order to establish a rational basis for the factor load values and numbers to be reached before the principal components analysis and varimax rotation and to make a healthier decision (Figure 1).

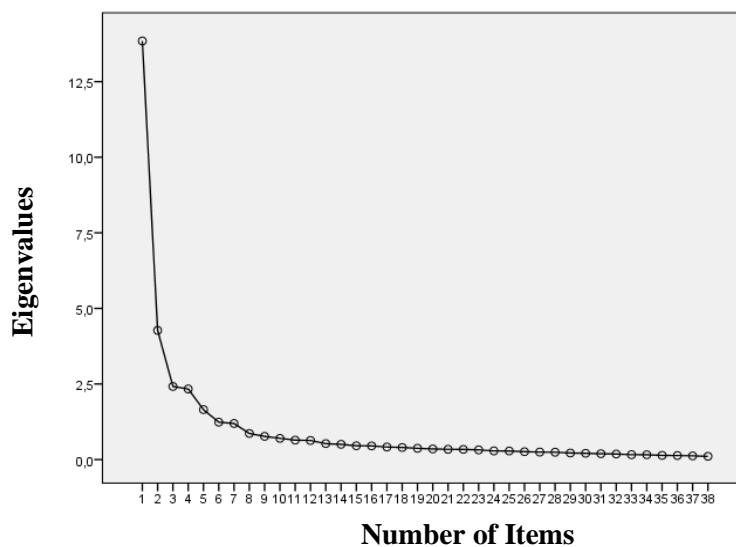


Figure 1. *Scree-Plot Graph of Factor Eigenvalues and Numbers*

By producing a visual graph of the eigenvalues derived from the factors, this test allows researchers to estimate the number of factors to retain (Carpenter, 2018). Here, the high acceleration and rapid declines

between the points on the graph, in other words, the excess of the slope between the points gives a clue about the number of factors. It is also accepted that the decisions made with this graph are more accurate than the eigenvalue rule (Preacher & MacCallum, 2003). When the scree graph given in Figure 1 is examined, it can be seen that the slope between the five points is more accelerated and steeper than the others. Here, each interval between two points from the point where the downward trend is seen represents a factor (Cokluk et al. 2012). Accordingly, it was revealed that a high-accelerated and rapid decline was observed among the first six points, while the accelerations among the others were very close to each other. This showed that the scale had a five-factor structure. However, Monte Carlo (MCA) calculations for factor eigenvalues were made to address this idea in a more theoretical structure (Thomopoulos, 2012). The decision expressions are also included in Table 3, where the eigenvalues calculated with the help of principal components analysis and the Monte Carlo calculation values are compared. Here, the basic expectation is that the eigenvalues calculated with the help of EFA are above 1.00 and higher than the eigenvalues calculated by the MCA.

Table 3.
Decision Results on Comparison of EFA and MCA Eigenvalues

Factors	EFA	Monte Carlo (MCA)	Decision
Factor-1	13,85	1,79	ACCEPT
Factor-2	4,27	1,70	ACCEPT
Factor-3	2,42	1,63	ACCEPT
Factor-4	2,34	1,57	ACCEPT
Factor-5	1,65	1,52	ACCEPT
Factor-6	1,24	1,47	REJECT
Factor-7	1,19	1,43	REJECT

According to the values given in Table 3, the TPACK scale, which is assumed to consist of seven sub-dimensions with an eigenvalue greater than 1.00 by the EFA calculation, was compared with the eigenvalues obtained in the Monte Carlo analysis, and it was revealed that five factors were suitable for *ACCEPTANCE*. Therefore, it can be said that the TPACK scale consists of five factors. Based on this information, the data were re-included in the principal component analysis process by fixing the factor number to five. In this direction, 42 items of the scale were included in the principal components analysis with the factor number of five, and varimax axis rotation was performed in order to facilitate the interpretation of the factors. Information on the load values after rotation and the percentage of variance explained by each factor are presented in Table 4.

According to the values given in Table 4, it is seen that the PSE-TPACK scale consists of five sub-dimensions. The items collected under each factor were highlighted with shading. When the criteria mentioned above were applied, four items from the 42-item TPACK scale were excluded from the scale on the grounds that they did not meet the criteria. When the factor loads of these items were examined, it was seen that the loads were at acceptable levels above 0.45 (Secer, 2017). In its final form, the scale consists of 38 items in total. Items 26, 35, 36 and 37 were excluded from the scale because their load was less than 0.40 or the load difference value between them and any other item was less than 0.1. Relevant factors explain 65% of the assumption that preschool teachers are embedded in their technological pedagogical content knowledge. This value is well above the variance weight, which should be at least 30% (Buyukozturk, 2018). Each of the five factors mentioned here has been given theory-based names (Figure 2).

Table 4.
Principal Component Analysis Results of PSE-TPACK Scale Data

Factor Load Values After Varimax Rotation						
Items	Factors					
	Factor-1	Factor -2	Factor -3	Factor -4	Factor -5	
Item-12	,828					
Item-13	,821					
Item-11	,819					
Item-14	,812					
Item-15	,804					
Item-16	,787					
Item-10	,756					
<hr/>						
Item-3		,753				
Item-5		,753				
Item-4		,709				
Item-6		,691				
Item-7		,685				
Item-9		,674				
Item-2		,662				
Item-1		,644				
Item-8		,580				
<hr/>						
Item-24			,755			
Item-23			,723			
Item-22			,712			
Item-30			,653			
Item-34			,650		,428	
Item-32			,642			
Item-25			,627			
Item-31			,620		,419	
Item-33			,556			
Item-27			,476			
<hr/>						
Item-18				,805		
Item-17				,784		
Item-20				,742		
Item-19				,734		
Item-21				,620		
Item-29				,594		
Item-28				,473		
<hr/>						
Item-41					,806	
Item-40					,796	
Item-39					,779	
Item-38					,701	
Item-42					,671	
<hr/>						
Rate of Variance						
	Total					64,54
	Factor-1					14,67
	Factor-2					13,54
	Factor-3					13,50
	Factor-4					11,76
	Factor-5					11,06

The first of the five factors (Factor-1) explained about 15% of the variance. Items 10, 11, 12, 13, 14, 15 and 16 were collected under Factor-1. Loads of these substances; It varies between 0.76 and 0.83. Factor-1 was named as PSE-TPACK. For example, Item-10, which is one of the items grouped under

this factor; "I can deal with children's misconceptions without using technology", while Item-15 is "I can involve children in applied activities without using technology". The first of the given items relates the understanding of technology and children, while the other relates technology and teaching strategies. This situation revealed that the related items integrate technology and pedagogical content knowledge components with each other for preschool teachers.

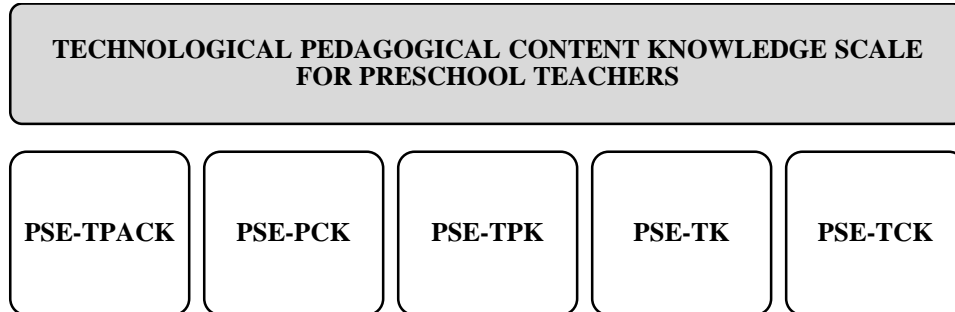


Figure 2. Factor Nomenclature of the PSE-TPACK Scale

Factor-2, which explains a 14% variance, represents nine items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 and 9. Loads of items collected under Factor-2; it varies between 0.58 and 0.75. When the nine related items were evaluated together, Factor-2 was named as PSE-PCK. For example, Item-6; "I can help children understand how they learn". This item refers to children's understandings, which are a component of pedagogical content knowledge in preschool education, regardless of technology. Another example of Factor-2 is Item-1. The item "I have sufficient information about the achievements and indicators in the preschool education curriculum" is an item related to the curriculum knowledge of pedagogical content knowledge. Factor-3, called PSE-TPK, explains a 14% variance. Items collected under this factor; 22, 23, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33 and 34 and item load values; it varies between 0.48 and 0.76. Item-25, which states "Using technology while teaching, allows me to express myself comfortably" is given as an example.

There are seven items under Factor-4, which explains a variance of approximately 12%. These items are as 17, 18, 19, 20, 21, 28 and 29. Load values of the items under the relevant factor; it varies between 0.47 and 0.81. This factor was named as PSE-TK. The items represent general information about the technology. Item-20, "I keep up with important new technologies" is given as an example. Finally, Factor-5 can partially explain 11% of the variance of the relevant variable in terms of relative values. In this context, five items numbered 38, 39, 40, 41 and 42 were determined as Factor-5. Load values of the items under the relevant factor; it varies between 0.67 and 0.81. An example of Item-38 is given as "I can use special software to conduct research on preschool education" for Factor-5, which is called PSE-TCK.

Cronbach Alpha Reliability Analysis Results for PSE-TPACK Scale

The five factors obtained after principal component analysis and varimax rotation in EFA, and the values obtained from the Cronbach Alpha reliability analysis performed for the entire scale have been given in Table 5.

Table 5.
PSE-TPACK Scale Cronbach Alpha Values

Factor	Number of Items	Number of Items Removed	Cronbach's Alpha
PSE-TPACK	7	0	0,94
PSE-PCK	9	0	0,91
PSE-TPK	10	1	0,89
PSE-TK	7	0	0,90
PSE-TCK	5	3	0,93
PSE-TPACK Scale Total	38	4	0,95

As seen in Table 5, the overall Cronbach alpha internal consistency coefficient was found to be 0.95 in the reliability study of the PSE-TPACK scale. When the related value is evaluated in terms of the sub-dimensions of the scale; The Cronbach alpha internal consistency coefficients of the factors named PSE-TPACK, PSE-PCK, PSE-TPK, PSE-TK and PSE-TCK are as follows: (0.94), (0.91), (0.89), (0.94) (0.90), (0.93). According to Pallant (2013), these values, which are well above the critical threshold (.70), revealed that the scale has excellent applicability.

CFA Results for the PSE-TPACK Scale

After EFA and Cronbach Alpha reliability analyses, CFA was conducted to test the cultural compatibility of the PSE-TPACK scale and to explore the construct fit of the five-factor model. As a result of the applied DFA, interpretations were made on the basis of both the t values in the path diagram, the fit indices and the χ^2/sd value. First of all, a path diagram including t values for each item is given in Figure 3.

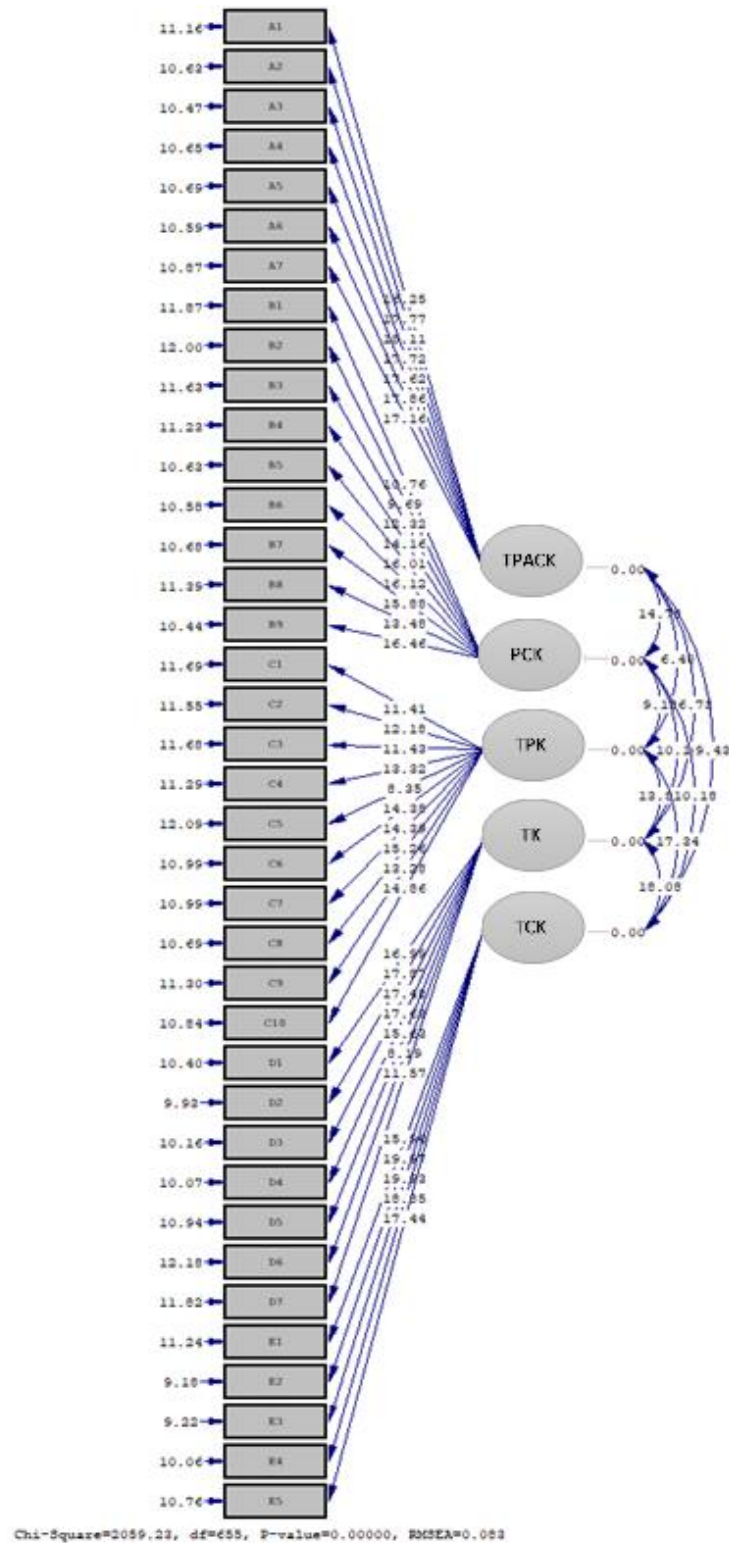


Figure 3. Path Diagram of the Factor Structures of the PSE-TPACK Scale

In the given path diagram, each t value is expected to exceed 1.96. Therefore, the t values in Figure 3 were found to be between 8.19 and 19.92. On the other hand, evaluations based on fit indices and χ^2/SD value revealed that the model's chi-square value ($\chi^2=2059.2$; $N=311$; $DF=655$; $p=0.00$) was significant for all items. Schermelleh-Engel et al. (2003) suggested that these values are appropriate values for an acceptable scale structure. This result shows that the theoretical structure and cultural compatibility of the model reached is high (Cokluk et al. 2012).

The fit values and standard fit criteria of the proposed model are presented in Table 6. Accordingly,

appropriate interpretations were made for each criterion. The accepted goodness of fit criteria for the model resulting from the confirmatory factor analysis are as follows: $\chi^2/SD < 3$, $GFI \geq 0.90$, $AGFI \geq 0.80$, $NFI \geq 0.90$, $NNFI \geq 0.90$, and $CFI \geq 0.90$ (Kline, 2015).

Table 6.
Goodness of Fit Indices for the TCI-TPACK Scale

Types of Index	Perfect Fit Criterion	Acceptable Fit Criteria	Obtained Index	DECISION
χ^2/SD	0-3	3-5	3,14 (2059,2/655)	Acceptable
RMSEA	.00 ≤ value ≤ .05	.05 ≤ value ≤ .10	0,083	Acceptable
CFI	.95 ≤ value ≤ 1.00	.90 ≤ value ≤ .95	0,95	Perfect
NNFI	.95 ≤ value ≤ 1.00	.90 ≤ value ≤ .95	0,95	Perfect
NFI	.95 ≤ value ≤ 1.00	.90 ≤ value ≤ .95	0,93	Perfect
SRMR	.00 ≤ value ≤ .05	.05 ≤ value ≤ .08	0,07	Perfect
GFI	.95 ≤ value ≤ 1.00	.90 ≤ value ≤ .95	0,91	Acceptable
AGFI	.90 ≤ value ≤ 1.00	.85 ≤ value ≤ .90	0,87	Acceptable

According to the CFA results performed through the LISREL 8.7 program, the ratio of the chi-square value (2059.2) to the degrees of freedom (655) of the TCI-TPACK scale is 3.14. In addition, the values of goodness of fit for the model given in Table 6 and revealed by DFA are as follows: $GFI=0.91$, $AGFI=0.87$, $NFI=0.93$, $NNFI=0.95$, $CFI=0.95$, $SRMR=0.07$ and $RMSEA=0.08$. Among these values, CFI, NNFI, NFI and SRMR values indicate perfect fit. On the other hand, χ^2/SD , RMSEA, GFI and AGFI values show an acceptable fit (Brown, 2015).

Therefore, the final version of the TCI-TPACK scale, which consists of 38 items and 5 sub-dimensions, was made applicable as a five-point Likert scale. The lowest score that can be obtained from the related scale is 38, while the highest score is 190. A high score indicates that the participant's technological pedagogical knowledge level is high. The normative mean value for the scale is 114.

Findings Concerning the Mean Scores of PSE-TPACK

First of all, Kolmogorov-Smirnov normality test was conducted on the responses of the preschool teachers participating in the study to the final version of the PSE-TPACK scale, which reached a valid and reliable structure after EFA, Cronbach Alpha and CFA. Test results are presented in Table 7.

Table 7.
PSE-TPACK Kolmogorov-Smirnov Normality Test Results

	N	\bar{X}	Standard Deviation	p
PSE-TPACK	311	29,84	4,94	,000
PSE-PCK	311	40,00	5,01	,000
PSE-TPK	311	42,30	6,24	,000
PSE-TK	311	30,20	4,58	,000
PSE-TCK	311	20,13	4,17	,000
TPACK-TOTAL	311	162,5	18,96	,000

$p < .05$

When the values in Table 7 were examined, it was revealed that the mean scores of the whole TCI-TPACK scale and its sub-dimensions did not comply with the normal distribution ($p < .05$). This result shows that non-parametric tests should be applied on the scale data. The findings obtained in the statistical analyses are presented in detail below. First of all, the descriptive statistical results of the preschool teachers' mean PSE-TPACK scores are detailed with the help of Table 8.

Table 8.
Descriptive Statistics Results of PSE-TPACK Average Scores

	N	Minimum	Maximum	\bar{X}	Standard Deviation
PSE-TPACK	311	10	35	29,84	4,940
PSE-PCK	311	17	45	40,00	5,016
PSE-TPK	311	20	50	42,30	6,238
PSE-TK	311	11	35	30,20	4,577
PSE-TCK	311	5	25	20,13	4,168
TPACK-TOTAL	311	63	190	162,47	18,955

In Table 8, the minimum, maximum and average values of the answers given by the preschool teachers regarding the PSE-TPACK scale and its sub-dimensions are presented. Accordingly, the minimum and maximum values for the scores of the participants in the *PSE-TPACK* sub-dimension are 10 and 35. The arithmetic mean for the relevant sub-dimension is $\bar{X}=29.8$. The minimum value received by the participants from the *PSE-PCK* sub-dimension is 17, the maximum value is 45. It is concluded that the arithmetic mean is $\bar{X}=40.0$.

Another finding in Table 7 is related to the mean scores of the preschool teachers' *PSE-TPK* sub-dimension. The minimum value for the scores the participants got from the items grouped under the relevant factor was found to be 20, while the maximum value was 50. The arithmetic mean of this sub-dimension is $\bar{X}=42.3$. Finally, the minimum values that the participating teachers got from the *PSE-TK* and *PSE-TCK* sub-dimensions were 11 and 5, respectively, while the maximum values were 35 and 25. When evaluated in terms of arithmetic means, $\bar{X}=20.2$ and $\bar{X}=20.1$ values were obtained, respectively. When all sub-dimensions are taken together, total scores of *PSE-TPACK* scale were obtained.

The minimum value for the total scores obtained from the relevant scale is 63 and the maximum value is 190. The average score from the scale is $\bar{X}=162.5$. Therefore, according to the findings, it was concluded that the average scores of the preschool teachers participating in the research in all of the *PSE-TPACK* scale and its sub-dimensions were higher than the normative values. This result shows that participant teachers have high level of technological pedagogical knowledge in preschool education.

Table 9.
Kruskal Wallis H-Test Results for Age Variable

	AGE	N	\bar{X}	Rank Sum	Degrees of Freedom	X ²	p
PSE-TPACK	22-26	43	27,72	133,70	3	3,92	,270
	26-30	151	30,03	157,09			
	31-35	54	30,11	159,76			
	36 and over	63	30,59	167,86			
	Total	311	29,84				
PSE-PCK	22-26	43	37,79	120,97	3	13,16	,084
	26-30	151	40,61	163,46			
	31-35	54	38,78	139,96			
	36 and over	63	41,10	178,13			
	Total	311	40,00				
PSE-TPK	22-26	43	40,74	141,58	3	2,22	,528
	26-30	151	42,77	162,65			
	31-35	54	41,83	149,62			
	36 and over	63	42,63	157,75			
	Total	311	42,30				
PSE-TK	22-26	43	29,65	155,20	3	2,21	,531
	26-30	151	30,82	162,46			
	31-35	54	29,31	141,44			
	36 and over	63	29,84	155,93			
	Total	311	30,20				
PSE-TCK	22-26	43	19,23	137,31	3	5,14	,162
	26-30	151	20,81	167,63			
	31-35	54	19,65	149,03			
	36 and over	63	19,52	149,15			
	Total	311	20,13				
PSE-TPACK (TOTAL)	22-26	43	155,14	130,87	3	6,02	,111
	26-30	151	165,04	165,49			
	31-35	54	159,69	145,41			
	36 and over	63	163,68	161,80			
	Total	311	162,47				

Based on these results, the Kruskal Wallis-H Test was performed on the data to determine the change in the total scores of the preschool teachers' PSE-TPACK scale according to age. Test results are detailed in Table 9. According to this, when the average scores of the participant teachers regarding the whole PSE-TPACK scale and its sub-dimensions are evaluated according to the age variable, it was concluded that age did not have a significant effect for any score group.

When considered in terms of total scores, it was revealed that the preschool teachers' technologic pedagogical content knowledge in the 26-30 age range was higher than that of the participants in the other age groups (\bar{X} =165.0; RS=165.5). However, according to the Kruskal Wallis H-Test results, there was no statistically significant difference between the mean scores of these four groups [$\chi^2(3) = 6,02$, $p>,05$].

The Kruskal Wallis-H Test was conducted on the data in order to determine the change in the total scores of the PSE-TPACK scale of the preschool teachers participating in the study according to seniority. According to the results detailed with the help of Table 10, it was concluded that the variable of seniority

did not significantly differentiate the mean scores of the whole PSE-TPACK scale and its sub-dimensions.

Table 10.
Kruskal Wallis H-Test Results in Terms of Seniority Variable

	SENIORITY	N	\bar{X}	Rank Sum	Degrees of Freedom	X ²	P
PSE-TPACK	1-5 years	138	29,84	156,19	2	,392	,820
	6-10 years	90	29,57	151,79			
	11-15 years	83	30,16	160,25			
	Total	311	29,84				
PSE-PCK	1-5 years	138	39,92	146,82	2	3,13	,209
	6-10 years	90	40,24	168,02			
	11-15 years	83	39,89	158,23			
	Total	311	40,00				
PSE-TCK	1-5 years	138	43,26	170,64	2	4,65	,128
	6-10 years	90	41,40	143,10			
	11-15 years	83	41,67	145,64			
	Total	311	42,30				
PSE-TK	1-5 years	138	30,91	165,68	2	3,74	,154
	6-10 years	90	30,02	154,25			
	11-15 years	83	29,14	141,80			
	Total	311	30,20				
PSE-TCK	1-5 years	138	20,82	168,51	2	4,80	,160
	6-10 years	90	19,89	152,12			
	11-15 years	83	19,27	139,40			
	Total	311	20,13				
PSE-TPACK (TOTAL)	1-5 years	138	164,75	163,22	2	1,97	,373
	6-10 years	90	161,12	154,22			
	11-15 years	83	160,13	145,92			
	Total	311	162,47				

Based on the data in Table 10, when considered in terms of total scores, it has been revealed that the technological pedagogical content knowledge of preschool teachers with a seniority between 1-5 years is higher than that of the participants in other seniorities (\bar{X} =164,8; RS=163,2). In addition, it can be said that as the years of seniority increase, the TPACK level decreases. However, Kruskal Wallis H-Test results show that preschool teachers' PSE-TPACK mean scores do not differ significantly by .05 according to the seniority variable [$\chi^2(2) = 1,97, p > ,05$]. This finding revealed that TPACK decreased as seniority increased, but this decrease was not statistically significant. Finally, the results of the Kruskal Wallis-H Test performed on the data in order to determine the changes in the total and sub-dimensions' scores of the preschool teachers according to the level of education are presented in Table 11.

Table 11.
Kruskal Wallis H-Test Results in Terms of Education Level Variable

	Education Level	N	\bar{X}	Rank Sum	Degrees of Freedom	X ²	p
PSE-TPACK	Associate's Degree	45	29,40	153,93	2	3,50	,174
	Bachelor's Degree	216	29,65	152,06			
	Master's Degree	50	31,04	178,06			
	Total	311	29,84				
PSE-PCK	Associate's Degree	45	38,98	151,58	2	5,33	,069
	Bachelor's Degree	216	39,94	151,33			
	Master's Degree	50	41,22	183,35			
	Total	311	40,00				
PSE-TPK	Associate's Degree	45	40,69	136,72	2	2,71	,258
	Bachelor's Degree	216	42,53	158,74			
	Master's Degree	50	42,74	164,60			
	Total	311	42,30				
PSE-TK	Associate's Degree	45	28,58	129,59	2	5,17	,075
	Bachelor's Degree	216	30,42	159,30			
	Master's Degree	50	30,70	168,58			
	Total	311	30,20				
PSE-TCK	Associate's Degree	45	19,87	149,98	2	5,49	,064
	Bachelor's Degree	216	19,92	151,61			
	Master's Degree	50	21,28	183,59			
	Total	311	20,13				
PSE-TPACK (TOTAL)	Associate's Degree	45	157,51	143,70	2	5,57	,062
	Bachelor's Degree	216	162,47	153,03			
	Master's Degree	50	166,98	183,08			
	Total	311	162,47				

The results of the analysis given in Table 11 show that the mean scores of the PSE-TPACK scale do not differ significantly by .05 according to the level of education [$\chi^2(2) = 5,57, p > .05$]. When evaluated in terms of sub-dimensions, it was seen that the same situation was valid. This finding revealed that the education level variable did not significantly affect the technological pedagogical content knowledge of preschool teachers. When Table 11 is examined, it can be seen that the PSE-TPACK total and sub-dimension scores of the participants in Master's Degree education are higher than the average scores of the participants in other education levels. This finding, although there is no significant difference, revealed that TPACK increases as the education level increases.

In this study, the level and significance of the relationship between the TPACK scale and its sub-dimensions adapted to the context of preschool education were also evaluated. The correlation values determined by the Pearson correlation test are given in Table 12.

Table 12.
Pearson Correlation Values of PSE-TPACK Scale Scores

	TPACK-TOTAL	PSE-TPACK	PSE-PCK	PSE-TPK	PSE-TK	PSE-TCK
TPACK-TOTAL (r)	-----	,682	,767	,772	,806	,777
PSE-TPACK	,682	-----	,561	,284	,365	,414
PSE-PCK	,767	,561	-----	,404	,520	,444
PSE-TPK	,772	,284	,404	-----	,586	,547
PSE-TK	,806	,365	,520	,586	-----	,630
PSE-TCK	,777	,414	,444	,547	,630	-----

$p < .05$

According to the values in Table 12, the correlations between the total score of the PSE-TPACK scale and the sub-dimension scores ranged from ,682 to ,806. On the other hand, it was observed that the correlations among the sub-dimensions varied between ,284 and ,630. According to Buyukozturk (2018), correlation coefficients between 0.7-1.0 can be defined as strong, between 0.30-0.70 as medium, and between 0.0-0.30 as weak correlation. Accordingly, it was determined that there was a mostly high, positive and significant ($p < 0.05$) relationship between the scale total scores and the sub-dimension average scores. On the other hand, it was found that the correlations between the sub-dimensions were mostly moderate, positive and significant.

Conclusion and Discussion

The aim of this research is to create a technological pedagogical content knowledge (TPACK) scale specific for preschool teachers. The secondary aim of the study is to determine the level of technological pedagogical content knowledge of preschool teachers and the statistical significance of the change according to age, seniority and education level. In order to achieve this aim, the TPACK scale was adapted with 311 preschool teachers. After the literature-based discussion of the findings reached in this study, the most striking results are given below:

1. The PSE-TPACK scale, which consists of 38 items and five sub-dimensions, is a valid and reliable scale in accordance with the context of preschool education.
2. The PSE-TPACK scale and the five sub-dimensions cover have a total variance rate of 65%.
3. Sub-dimensions of the PSE-TPACK scale has been named as PSE-TPACK (7 items), PSE-PCK (9 items), PSE-TPK (10 items), PSE-TK (7 items) and PSE-TCK (5 items).
4. Preschool teachers have high technological pedagogical content knowledge, which is determined by the PSE-TPACK scale.
5. Age, seniority and education level do not significantly differ in preschool teachers' technological pedagogical content knowledge.
6. It was found that there was a positive-high and significant relationship between the PSE-TPACK scale total scores and sub-dimension scores.

The results obtained in this part of the research are discussed in the light of the relevant literature. The results obtained in the studies presented on the theoretical basis were also taken into account. One of the results obtained in this study is that the preschool teachers participating in the research have obtained evidence for the validity of the PSE-TPACK scale, which consists of 38 items and five sub-dimensions, in accordance with the preschool context. The dimensions appearing in PSE-TPACK are TPACK, PCK, TPK, TK, and TCK. The scale dimensions used in some studies in the literature seem to be compatible with this. On the other hand, some seem to be incompatible with this. For example, Mishra and Koehler (2006) used TPACK scales consisting of six sub-dimensions in their study, seven sub-dimensions in Schmidt et al. (2009) and four sub-dimensions by Graham et al. (2009). The scales used by Lee and Tsai (2010) and Koh et al. (2014) in their research have five sub-dimensions. This situation reveals that the sub-dimensions of TPACK are also theoretically confirmed by the scale in this study. In addition to these, it was determined that the average of the scores of the participant group in PSE-TPACK was higher than the normative scores. It was determined that the preschool teachers included in the study had high TPACK levels. This situation shows that teachers contribute to the learning processes of

students by following technology and technological materials (Aksan & Kutluca, 2021; Sancar-Tokmak et al., 2013). In early childhood, teachers need to be able to integrate technology into education and have the ability to plan by considering the individual development of children (Margerum-Leys & Marx, 2002). As a result of these, it has been seen that the more the teachers' skills in using technology materials increase, the more their technological pedagogical field competencies will increase (Kabakci-Yurdakul, 2011). The findings of this research reveal that the participating preschool teachers will not have problems in meeting the specified standards.

The results obtained based on the validity and reliability of the PSE-TPACK scale are consistent with the research findings of Kabakci-Yurdakul (2011), Sahin (2011) and Bagheri (2020). Kabakci-Yurdakul (2011) who conducted her study with 995 preservice teachers, reached the finding of a valid and reliable measurement tool as a result of the analyses she made. Sahin (2011) revealed that the TPACK scale consisting of 47 items, which he applied to 348 preservice teachers, was a valid and highly reliable scale. In addition, Bagheri (2020), who worked with 206 English teachers, concluded that it is a valid and reliable tool to measure the TPACK levels of the participant group. Ercan and Kan (2004) stated that high validity depends on the ability to express the variable to be measured. At the same time, within the concept of reliability, they defined it as the stability of the values obtained from repeated measurements with the same facilities as the measurement tool. In the mentioned studies, it was determined that the TPACK scale was valid and reliable in accordance with the context.

According to another result reached in this study, the PSE-TPACK scale and its sub-dimensions represent 65% of the variance. Since the TPACK scale, which consists of 42 items, did not meet the criteria, it was removed from the scale and its final version was formed as 38 items. Considering the factor loadings of the obtained items, the results were found to be acceptable. Items 26, 35, 36 and 37 with factor loadings below 0.40 or with a load difference value less than 0.1 with another item were excluded from the scale. As a result, scale items and factors including preschool teachers' technological pedagogical content knowledge show 65% of the assumed variance. Buyukozturk (2018) stated that the minimum value that should be is 30%. The 65% variance rate resulting from the TPACK scale is well above this. When the literature was examined, the TPACK scale developed by Bilici and Guler (2016) was conducted with 435 teachers. Consisting of 30 items, the scale consists of four sub-dimensions. The results of the analysis showed that the reliability of the study was 0.95 and the total variance explained was 65%.

In this study, the sub-dimensions of the PSE-TPACK scale has been named as *PSE-TPACK* (7 items), *PSE-PCK* (9 items), *PSE-TPK* (10 items), *PSE-TK* (7 items) and *PSE-TCK* (5 items). When the five sub-dimensions were examined, items 10, 11, 12, 13, 14, 15 and 16, which were handled within the scope of Factor-1, were named as *PSE-TPACK*. When the items included here are examined, item-10 is "*I can address children's misconceptions without using technology*", item-15 is "*I can involve children in applied activities without using technology*". Considering these and other items, it is associated with technological and pedagogical content knowledge. Koehler and Mishra (2009) stated that the definition of TPACK is the application as a process of transferring knowledge by integrating technology materials with educational processes. Preschool teachers with high TPACK should be experienced in planning and mastering technological materials in order to actively use materials in the learning process, to solve positive-negative conceptual confusions that may occur in students, and to intervene immediately in problem situations (Atasoy et al., 2015). It is seen that early childhood should be used in order to acquire TPACK contents that develop creativity, prompt thinking and develop problem-solving skills in children. Considering the factor-2 items, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 and 9 were handled and named as *PSE-PCK*. When the articles are examined, item-6 is "*I can help children understand how they learn*". Here, regardless of technology, it refers to the understanding of children, which is the component of pedagogical content knowledge in preschool education. Another example of factor-2 is item-1. It is seen that the item "*I have sufficient information about the achievements and indicators in the preschool education curriculum*" is an item related to the curriculum knowledge of pedagogical content knowledge.

Shulman (1986) stated that the concept of PCK is a field of knowledge formed by the integration of content knowledge and pedagogical content knowledge. Mishra and Koehler (2006) stated that PCK is a teacher's ability to have knowledge of learning and teaching approaches appropriate to the course content and to plan appropriately for a more qualified teaching. It is considered very important to know how to integrate the field knowledge and the method to be applied in the education process. When the

Factor-3 items, which are named as PSE-TPK, consisting of 10 items are examined, they are 22, 23, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33 and 34. An example can be given as item-25, "*Using technology while teaching allows me to express myself comfortably*". In addition, item-27 "*I can effectively use social media (eg Facebook, Youtube, etc.) in my daily life.*" can be associated with the determination of teachers' technological pedagogical knowledge. Margerum-Leys and Marx (2002) stated that for the concept of TPK, knowing the pedagogical benefits and limitations of technological materials. In addition to this concept, Schmidt et al. (2009) expressed it as the selection, planning and application of technological material integrated into the teaching process in accordance with the child's cognitive level. It should not be forgotten that the important thing in TPK is to make technological materials functional in the education process beyond their general usage areas and to plan the educational environment without ignoring the individual differences of children (Margerum-Leys & Marx, 2002).

When factor-4 items are examined, it is seen that item numbers are 17, 18, 19, 20, 21, 28 and 29. This factor was named as PSE-TK. When the items are examined, it is seen that they contain general statements about technology. Examples include "*I keep up with important new technologies*" and "*I can effectively use collaboration tools (e.g. Google Site, Google Doc) in teaching and in everyday life.*" TK includes being able to adapt to the developing technology world, using various technological tools and having the knowledge of skills related to them (Harris et al., 2017). McGrath et al. (2011) stated that teachers with technology knowledge are more effective in planning and implementing the educational process. Technological knowledge, which is a whole with technology, is in a constantly changing and developing structure. Teachers need to keep up-to-date technology and follow the information in order to avoid disruptions in daily life, work environment and education process. According to Plowman and Stephen (2007), teachers' use of technology materials and keeping up with technological developments will make the education process more dynamic. At the same time, this situation allows the education process to be prepared in a way that attracts the attention of children. Finally, it is seen that Factor-5 consists of items 38, 39, 40, 41 and 42. Items 38 and 40 can be given as examples for Factor-5, which is called PSE-TCK. Item-38 is "*I can use special software to do research on preschool education*". On the other hand, item-40 is "*I can create self-directed learning activities using appropriate information and communication technological tools*". According to Niess (2005), TCK is to have knowledge about the ability to use technology materials to increase the quality of learning. In addition, TCK covers the integration of knowledge and skills for the use of technological tools into field teaching (Graham et al., 2009). In general, it is not enough for teachers to only have knowledge about the subjects they will convey to their students, it is also important that they choose and use appropriate technological materials for the subjects. What is important here is that the selected technological material facilitates learning. For TCK, the teacher should have a good content knowledge as well as technology knowledge (Koehler & Mishra, 2009).

When the literature was examined, Schmidt et al. (2009) developed a TPACK scale based on Shulman's pedagogical content knowledge skills, and after factor analysis, they obtained a scale consisting of seven dimensions as *TK, CK, PK, PCK, TCK, TPK, and TPACK*. Archambault and Barnett (2010) developed a three-dimensional scale consisting of *TK, PCK and TPACK*. Jang and Tsai's (2012) scale, which consists of eight-factor substructure, was named as *CK, PK, PCK, context knowledge, TK, TPK, TCK and TPACK*. In general, TPACK scales consisting of at least three and at most eight factors were found in the literature. Another finding obtained from the study is the conclusion that preschool teachers have high technological pedagogical content knowledge determined by the PSE-TPACK scale. Early childhood teachers with TPACK skills are expected to have a high level of knowledge about how to integrate technology into the learning process, how to solve misconceptions, and selection of materials suitable for the subject area (Koehler & Mishra, 2009). According to Niess (2005), TPACK is defined as taking into account the needs of the individual and the learning process in order to plan, follow and provide feedback in accordance with the teaching subjects. Considering these statements, the idea emerges that preschool teachers should have high TPACKs and integrate technological materials with other pedagogical strategies appropriately.

The final version of the scale used in the study consisted of 38 items and five sub-dimensions. Accordingly, the lowest score that can be obtained from the scale was determined as 38 and the highest score as 190. When the results are examined, it is seen that the TPACK levels of preschool teachers are high. It was observed that the average scores they got from the whole TPACK scale and its sub-dimensions applied to the preschool teachers were higher than the normative values. This result also

confirms the findings of the studies in the literature (e.g.; Liang et al., 2013; Ozdemir, 2016; Ozdurak-Singin & Gokbulut, 2020). According to another result obtained from the study, age, seniority and Singin level do not significantly differentiate the TPACK of preschool teachers. When the results are evaluated on the basis of the literature, while they are consistent with the research results of Ozdurak-Singin and Gokbulut (2020), they are not compatible with the research results of Alqurashi et al., (2017) and Chuang and Ho (2011). This may have revealed that the TCI-TPACK scale in this study showed resistance to change in terms of different groups, even though there were different results from the literature. Finally, the correlation values between the total scale score and the sub-dimension scores ranged from ,682 to ,806. In addition, it was determined that the correlation values of the sub-dimensions among themselves varied between ,284 and ,630. In this context, the existence of generally high, positive and significant relationships between the PSE-TPACK total scale score and the sub-dimension average scores indicates that the scale has a strong structure in applying it to different groups (Dogan et al., 2017).

Recommendations

The recommendations made as a result of the discussion of the results obtained in this study with the literature are given below.

1. The use of the scale, which was brought to the preschool education literature within the scope of this research, in different samples will contribute to the literature in terms of the diversity of the results. In this context, applications can be made in more specific provinces and districts.
2. The sub-dimensions of the relevant scale can be investigated as qualitative. In this way, an answer to the "how" question regarding the integration of technology and pedagogy in early childhood learning environments can be sought.
3. More different problem areas (e.g., *Web 2.0 tools*, *STEM applications*, etc.) can be focused on to explore the reflection of TPACK on early childhood learning environments for preschool teachers.
4. Different studies can be conducted by using the scale developed in this study by considering the variables (e.g., *pedagogical beliefs*, *epistemological beliefs*, *self-efficacy*, etc.) that are thought to predict the technology use of preschool teachers.

References

- Aksan, A. N., & Kutluca, A. Y. (2021). Investigation of preschool teachers' use of technology in teaching in terms of technology self-efficacy levels. *Kastamonu Education Journal*, 29(3), 611-626. Retrieved from: <https://10.24106/kefdergi.738068>
- Alqurashi, E., Gokbel, E. N., & Carbonara, D. (2017). Teachers' knowledge in content, pedagogy and technology integration: A comparative analysis between teachers in Saudi Arabia and United States. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1414-1426. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/bjet.12514>
- Allen, M. J., & Yen, W. M. (2002). *Introduction to measurement theory*. Waveland Press.
- Altun, D. (2019). Investigating pre-service early childhood education teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) competencies regarding digital literacy skills and their technology attitudes and usage. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 249-263. Retrieved from: <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p249>
- Archambault, L. M., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, 55(4), 1656-1662. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009>
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among k-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88. Retrieved from: <https://www.learntechlib.org/p/29332/>
- Atasoy, E., Uzun, N., & Aygun, B. (2015). Investigating pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge in learning environment supported by dynamic mathematics software. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 611-633. Retrieved from: <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000143622>

- Bagheri, M. (2020). Validation of Iranian EFL teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) Scale. *TESL-EJ*, 24(2), 1-20. Retrieved from: <https://www.tesl-ej.org/pdf/ej94/a2.pdf>
- Balcin, M. D., & Ergun, A. (2016). Technological pedagogical content knowledge (TPCK) self-efficacy scale for pre-service science teachers on material development: Development, reliability and validity study. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 130-143. Retrieved from: <https://doi.org/10.19128/turje.48236>
- Barrett, P. M., Cooper, M. & Teoh, A. B. (2014). When time is off the essence: A rationale for earlier early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(4), 133-140. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.4172/2329-9525.1000133>
- Bartholomew, D. J., Knott, M., & Moustaki, I. (2011). *Latent variable models and factor analysis: A unified approach* (Vol. 904). John Wiley & Sons.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bilici, S. C., Yamak, H., Kavak, N., & Guzey, S. S. (2013). Technological pedagogical content knowledge self-efficacy scale (TPACK-SeS) for pre-service science teachers: Construction, validation, and reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 37-60.
- Bilici, S., & Guler, Ç. (2016). Investigation of teachers' TPACK levels with respect to use of instructional technologies. *Elementary Education Online*, 15(3), 898-921. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.17051/ieo.2016.05210>
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2016). The influence of TPACK contextual factors on early childhood educators' tablet computer use. *Computers & Education*, 98, 57-69. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.010>
- Blum, C., & Parette, H. P. (2015). Universal design for learning and technology in the early childhood classroom. In L. Heider, & M. R. Jalongo (Eds.), *Young children and families in the information age* (pp. 165-182). Springer. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-94-017-9184-7_10
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Buyukozturk, S. (2018). *Data analysis handbook for social sciences*. Pegem Publishing.
- Buyukozturk, S., Cakmak, E. K., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2017). *Scientific research methods*. Pegem Publishing.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103. Retrieved from: <https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.8>
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2013). A review of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 31-51. Retrieved from: <http://91.239.204.132/>
- Chen, R. J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32-42. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.015>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. A&C Black.
- Chuang, H. H., & Ho, C. J. (2011). An investigation of early childhood teachers' technological pedagogical content knowledge TPACK in Taiwan. *Journal of Ahi Evran University Kirsehir Faculty of Education*, 12(2), 99-117.
- Conole, G., De Laat, M., Dillon, T., & Darby, J. (2008). 'Disruptive technologies', 'pedagogical innovation': What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology. *Computers & Education*, 50(2), 511-524. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.009>
- Cokluk, O., Sekercioglu, G., & Buyukozturk, S. (2012). *Multivariate statistics for social sciences: SPSS and LISREL practices* (Vol. 2). Pegem Academy.
- D'agostino Sr, R. B., & Russell, H. K. (2005). Scree test. *Encyclopedia of biostatistics*, 7. Retrieved

- from: <https://doi.org/10.1002/0470011815.b2a10082>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26), SAGE.
- Dogan, N., Soysal, S., & Karaman, H. (2017). *Can exploratory and confirmatory factor analysis be applied to the same sampling? Education in a Globalizing World. Pegem Academy.*
- Dong, Y., Chai, C. S., Sang, G., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2015). Exploring the profiles and interplays of pre-service and in-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in China. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(1), 158-169. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.18.1.158>
- Ercan, I., & Kan, I. (2004). Reliability and validity in the scales. *Journal of Uludag University Medical Faculty*, 30(3), 211-216.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- Genceli, M. (2007). Kolmogorov-smirnov, lilliefors and shapiro-wilk tests for normality. *Sigma Journal of Engineering and Natural Sciences*, 25(4), 306-328.
- Graham, R. C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L., & Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Grimley, M., & Allan, M. (2010). Towards a pre-teen typology of digital media. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(5), 571-584. Retrieved from: <https://doi.org/10.14742/ajet.1052>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford university press.
- Harris, J. B., Phillips, M., Koehler, M. J., & Rosenberg, J. M. (2017). Editorial 33 (3): TPCK/TPACK research and development: Past, present, and future directions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 1-8. Retrieved from: <https://doi.org/10.14742/ajet.3907>
- Hartwick, J., & Barki, H. (1994). Explaining the role of user participation in information system use. *Management Science*, 40(4), 440-465. Retrieved from: <https://doi.org/10.1287/mnsc.40.4.440>
- Haugland, S. W. (1992). The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3(1), 15-30. Retrieved from: <https://www.learntechlib.org/p/145258/>
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Hsu, C. Y., Liang, J. C., & Su, Y. C. (2015). The role of the TPACK in game-based teaching: Does instructional sequence matter?. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 463-470. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0221-2>
- Hsu, C. Y., Tsai, C. C., & Liang, J. C. (2011). Facilitating preschoolers' scientific knowledge construction via computer games regarding light and shadow: The effect of the prediction-observation-explanation (POE) strategy. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 482-493. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9298-z>
- Hsu, C. Y., Liang, J. C., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2013). Exploring preschool teachers' technological pedagogical content knowledge of educational games. *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), 461-479. Retrieved from: <https://doi.org/10.2190/EC.49.4.c>
- Ilkay, M. (2017). *Self-efficacy of perspective pre-school teachers' in content of technological pedagogical content knowledge (Sakarya University sample)* (Unpublished Master Thesis). Sakarya University, Sakarya.
- Jang, S. J., & Tsai, M. F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers & Education*, 59(2), 327-338. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.003>
- Kabakci-Yurdakul, I. (2011). Examining technopedagogical knowledge competencies of preservice teachers based on Ict usage. *Hacettepe University Journal of Education*, 40, 397-408.
- Kabakci-Yurdakul, I., Odabasi, H. F., Kilicer, K., Coklar, A. N., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58(3), 964-977. Retrieved from:

- <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.012>
- Kadioglu-Akbulut, C., Cetin-Dindar, A., Kucuk, S., & Acar-Sesen, B. (2020). Development and validation of the ICT-TPACK-science scale. *Journal of Science Education and Technology*, 29(3), 355-368. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09821-z>
- Kara, N., & Cagiltay, K. (2017). In-service preschool teachers' thoughts about technology and technology use in early educational settings. *Contemporary Educational Technology*, 8(2), 119-141.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)?. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101-111). Springer. Retrieved from: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Hong, H. Y., & Tsai, C. C. (2014). A survey to examine teachers' perceptions of design dispositions, lesson design practices, and their relationships with technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 378-391. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.941280>
- Kutluca, A. Y., Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Reliability and Applied Adaptation Study of the Epistemological Belief Scale towards Learning. *Journal of Theory and Practice in Education*, 14(2), 129-152. Retrieved from: <https://doi.org/10.17244/eku.335287>
- Lavidas, K., Katsidima, M. A., Theodoratou, S., Komis, V., & Nikolopoulou, K. (2021). Preschool teachers' perceptions about TPACK in Greek educational context. *Journal of Computers in Education*, 8, 395-410. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00184-x>
- Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, 38(1), 1-21. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9075-4>
- Liang, J. C., Chai, C. S., Koh, J. H. L., Yang, C. J., & Tsai, C. C. (2013). Surveying in-service preschool teachers' technological pedagogical content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 581-594. Retrieved from: <https://doi.org/10.14742/ajet.299>
- Liang, J. C. (2015). Exploring the relationships between in-service preschool teachers' perceptions of classroom authority and their TPACK. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 471-479. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0217-y>
- Margerum-Leys, J., & Marx, R.W. (2002). Teacher knowledge of educational technology: A case study of student/mentor teacher pairs. *Journal of Educational Computing Research*, 26(4), 427-462. Retrieved from: <https://doi.org/10.2190/JXBR-2G0G-1E4T-7T4M>
- Martinovic, D., & Zhang, Z. (2012). Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling expectations. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 461-469. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.001>
- Masoumi, D. (2015). Preschool teachers' use of ICTs: Towards a typology of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 5-17. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/1463949114566753>
- McGrath, J., Karabas, G., & Willis, J. (2011). From TPACK concept to TPACK practice: An analysis of the suitability and usefulness of the concept as a guide in the real world of teacher development. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(1), 1-23.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Murray, A. L., Booth, T., Eisner, M., Obsuth, I., & Ribeaud, D. (2019). Quantifying the strength of general factors in psychopathology: A comparison of CFA with maximum likelihood estimation, BSEM, and ESEM/EFA bifactor approaches. *Journal of Personality Assessment*, 101(6), 631-643. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1468338>
- Nacar, S., & Kutluca, A. Y. (2020). Exploration of the pedagogical content knowledge of a preschool teacher on science teaching. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 16(3), 529-

545. Retrieved from: <https://doi.org/10.17860/mersinefd.727664>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2012). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Retrieved from: <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media/preschoolers-and-kindergartners>
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.006>
- Noar, S. M. (2009). The role of structural equation modeling in scale development. *Structural Equation Modeling*, 10(4), 622-647. Retrieved from: https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1004_8
- Norris, M., & Lecavalier, L. (2010). Evaluating the use of exploratory factor analysis in developmental disability psychological research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(1), 8-20. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0816-2>
- Orcan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 414-421. Retrieved from: <https://doi.org/10.21031/epod.394323>
- O'Mara, J., & Laidlaw, L. (2011). Living in the iworld: Two literacy researchers reflect on the changing texts and literacy practices of childhood. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 149-159.
- Onal, N. (2016). Development, validity and reliability of TPACK scale with pre-service mathematics teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 93-107. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.02.009>
- Ozdemir, M. (2016). An examination of the techno-pedagogical education competencies (TPACK) of pre-service elementary school and preschool teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 70-78. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i10.1816>
- Ozdurak-Singin, R. H., & Gokbulut, B. (2020). Determination of technopedagogic competencies of preschool teachers. *Abant Izzet Baysal University Journal of Education Faculty*, 20(1), 269-280. Retrieved from: <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-556477>
- Ozgen, K., & Bayram, B. (2019). Developing Problem Posing Self-Efficacy Scale. *Elementary Education Online*, 18(2), 663-680. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562029>
- Ozturk, E., & Horzum, M. B. (2011). Adaptation of technological pedagogical content knowledge scale to Turkish. *Journal of Ahi Evran University Kirsehir Faculty of Education*, 12(3), 255-278.
- Ozturk, E. (2013). Prospective classroom teachers' technological pedagogical content knowledge assessment in terms of some variables (TPCK). *Usak University Journal of Social Sciences*, 6(2), 223-238.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-Hill education. Retrieved from: <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Panagiotakou, C., & Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3055-3059. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.464>
- Plowman, L., & Stephen, C. (2007). Guided interaction in pre-school settings. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(1), 14-26. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00194.x>
- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. *Understanding statistics: Statistical Issues in Psychology, Education, and the Social Sciences*, 2(1), 13-43. Retrieved from: https://doi.org/10.1207/S15328031US0201_02
- Rhodes, A. (2017). *Screen time and kids: What's happening in our homes*. Detailed report. Melbourne (VIC): The Royal Children's Hospital Melbourne.
- Robert, C., & Casella, G. (2013). *Monte Carlo statistical methods*. Springer Science & Business Media.
- Sancar-Tokmak, H. (2013). Changing preschool teacher candidates' perceptions about technology integration in a TPACK-based material design course. *Education as Change*, 17(1), 115-129. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.773927>
- Sancar-Tokmak, H., Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2013). An investigation of mersin university early childhood pre-service teachers' self-confidence about their technological

- pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 35-51.
- Sang, G., Tondeur, J., Chai, C. S., & Dong, Y. (2016). Validation and profile of Chinese pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(1), 49-65. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.960800>
- Sarikaya, I., & Sokmen, Y. (2021). Challenges and fundamental skills for primary school teachers: Developing self-efficacy beliefs scale. *Turkish Journal of Education*, 10(4), 274-296. Retrieved from: <https://doi.org/10.19128/turje.896092>
- Sayan, H. (2016). Using Technology in Preschool Education. *Education and Society in the 21st Century*, 5(13), 67-83.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. Retrieved from: <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Secer, I. (2017). Practical data analysis with SPSS and LISREL. *Ani Publishing*.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand; knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. Retrieved from: <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Solak, M. (2012). *The analysis of the teacher's attitudes towards the useage of the smartboards according to the technology acceptance model* (Unpublished Master Thesis). Sakarya University, Sakarya.
- Sumer, N. (2000). Structural equation modelling: basic concepts and applications. *Turkish Psychological Articles*, 3(6), 49-74.
- Suer, S., & Oral, B. (2021). Innovative pedagogical practices scale for teachers: A study of validity and reliability. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 132-147. Retrieved from: <https://doi.org/10.17860/mersinefd.694938>
- Sahin, I. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 97-105.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Using multivariate statistics*. Nobel.
- Thomopoulos, N. T. (2012). *Essentials of Monte Carlo simulation: Statistical methods for building simulation models*. Springer Science & Business Media. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6022-0>
- Timur, B., & Tasar, M. F. (2011). The adaptation of the technological pedagogical content knowledge confidence survey into Turkish. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 839-856.
- Türk Eğitim Derneği (Turkish Education Association) [TED]. (2009). *Teacher competencies summary report*. Adim Okan Printing House.
- Urban, M. J., & Falvo, D. A. (2016). Preface. In M. J. Urban, & D. A. Falvo (Eds.), *Improving K-12 STEM education outcomes through technological integration*. IGI Global.
- Wu, H., & Estabrook, R. (2016). Identification of confirmatory factor analysis models of different levels of invariance for ordered categorical outcomes. *Psychometrika*, 81(4), 1014-1045. Retrieved from: <https://doi.org/10.1007/s11336-016-9506-0>

* The authors declare that they have contributed equally to this article.

* Ethics committee approval was received for this research from the ethics committee of Istanbul Aydin University (2020/11; meeting date: 22.12.2020).

Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması⁴

Zeliha Buket Yalçın⁵, Ali Yiğit Kutluca⁶

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 14.02.2022
Kabul Tarihi: 25.12.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2022

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi
Öğretmenleri
Teknoloji
Teknolojik Pedagojik
Alan Bilgisi
TPAB
Okul Öncesi Eğitim

Özet

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmenlerine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ölçeği oluşturmaktır. Araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin yaş, kıdem ve öğrenim düzeyine göre istatistiksel anlamlılığını test etmektir. Araştırmaya toplamda 311 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların 42 maddeden oluşan ölçekten aldıkları puanlar üzerinde öncelikle açılımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri ve Cronbach Alpha güvenilirlik analizleri yapılmıştır. AFA sonucunda yapıyı bozan dört madde ölçekten çıkarılmıştır. DFA sonuçları, ölçeğin uyum iyiliği indekslerinin çoğunun mükemmel uyum kriterine uydüğünü göstermiştir. Cronbach Alpha güvenilirlik analizi sonrası ölçeğin iç tutarlık katsayısı 0,95 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ölçek verileri üzerinde sırasıyla normallik testi, betimsel istatistik, Kruskal Wallis-H testi ve Pearson korelasyon analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçları, katılımcı öğretmenlerin TPAB düzeylerinin yüksek olduğunu ve yaş, kıdem ve öğrenim düzeyine anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir. Ayrıca TPAB toplam puanları ile alt boyut puanları arasında pozitif-yüksek ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar ışığında, okul öncesi eğitim literatürüne kazandırılan ölçeğin farklı bağlamlarda kullanılmasının sonuçların çeşitliliği açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Atıf için

Yalçın, Z. B. & Kutluca, A. Y. (2023). Validity and reliability study of the technological pedagogical content knowledge (TPACK) scale for preschool teachers. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10 (1), 1-27. DOI: 10.21666/muefd.1072821

Günümüz toplumlarında her alanda olduğu gibi teknoloji alanında da hızlı bir değişim ve gelişim yaşanmaktadır. Bu değişimin en çok etkilendiği alanlardan biri de eğitimidir. Teknolojinin hızla gelişmesi öğretim ortamlarında teknolojiden yararlanmayı ve çocukların etkin katılımına imkân sağlayacak şekilde düzenlemeyi gerekli kılmaktadır (Solak, 2012). Özellikle son 30 yılda bilgisayar teknolojisinin öğrenme ve öğretme ortamlarına entegrasyonu, eğitim politikası, pedagoji, müfredat ve öğretim kaynakları açısından birçok yeni eğitim reformunun kaçınılmaz bir bileşeni haline gelmiştir (Chen, 2010). Bu nedenle eğitim alanında teknoloji kullanımı geleneksel yöntemden uzaklaşıp, yeni öğretim yöntemleri sağlamayı ve çocuk ile öğretmen iletişimini artırarak eğitimin niteliğinin artmasını sağlamaktadır. Bu durum, teknolojinin erken çocukluk eğitim ortamlarına da dâhil edilmesini sağlayan bir unsurdur (Liang ve diğerleri, 2013). Bu dönemde çocukların küçük kas gelişimi henüz tamamlanamadığı için teknoloji kullanımı sayesinde öğrenmeler ses ve görsellerle desteklenerek kalıcı hale gelmektedir (Barrett ve diğerleri, 2014).

Öğretmen ile çocuk arasında olumlu iletişimi sağlamak için kullanılan bilgisayarlar, tabletler, mobil cihazlar, oyunlar, elektronik oyuncaklar sınıf ortamlarına entegre edilerek çocuğun gelişimine katkı sağlanmaktadır (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2012). Araştırmalar, teknoloji kullanımının çocukların hafıza gelişimini, iletişim ve problem çözme becerilerini (Haugland, 1992) ve doğuştan gelen müzik becerilerini (Panagiotakou ve Pange, 2010) destekleyebileceğini göstermiştir. Fakat teknolojinin erken çocukluk öğrenme ortamlarına dâhil edilmesi avantajla birlikte içerisinde bazı endişeleri de barındırmaktadır. Çocukların teknoloji bağımlılığı veya sosyal becerileri gelişimlerine ket vurulması, bu endişelerin başında gelmektedir (Grimley ve Allan, 2010; O'Mara ve Laidlaw, 2011). Mevcut literatür bahsi geçen bu endişelerin gerçekleşmemesi için okul öncesi öğretmenlerine büyük görevler düştüğü konusunda hem fikirdir (Aksan ve Kutluca, 2021; Masoumi, 2015; Kara ve Çağıltay, 2017). Burada öncelikle öğretmenlerin

⁴ Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

⁵ İstanbul Aydın Üniversitesi – buketjkk@hotmail.com – ORCID: 0000-0001-6875-8430

⁶ İstanbul Aydın Üniversitesi – alikutluca@aydin.edu.tr – ORCID: 0000-0002-1341-3432

bilgisayar ve interneti bir öğrenme ve öğretme aracı olarak aktif bir şekilde kullanabilmesi beklenmektedir (Martinovic ve Zhang, 2012). Ayrıca sınıf ortamına uygun, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak ve farklı yöntem-teknikler kullanarak öğrenme ortamlarını hazırlamaları gerekir (Rhodes, 2017). Öğretmenlerin öğretim etkinliklerinde teknolojik materyalleri kullanım becerileri ne kadar artarsa aynı oranda teknolojik pedagojik yeterlilikleri de o oranda olumlu etkilenmektedir (Kabakçı-Yurdakul, 2011). Bu da okul öncesi öğretmenlerinin çocuklara benzersiz bağlamlar sunmaları için teknoloji ile pedagojiyi uygun bir şekilde bütünleştirmelerine olanak sağlayan teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) sahip olmaları gerektiğini ortaya çıkarmıştır (Koehler ve Mishra, 2009).

Shulman (1986) tarafından ön sürülen pedagojik alan bilgisinin bir uzantısı olan TPAB, öğretmenlerin 21. yüzyıl standartlarına uygun sınıflar için dersler tasarlamak için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri ortaya çıkarmak için güçlü bir kavram olarak ortaya çıkmıştır (Harris ve diğerleri, 2017). Bu model, öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin bilgilerini incelemek için üç temel bilgi alanına dayalı bir çerçeve görevi görür: *teknolojik bilgi* (TB), *pedagojik bilgi* (PB) ve *alan bilgisi* (AB). Ayrıca bu alanlar birbiriyle bütünleşerek şu alt boyutları da ortaya çıkarmıştır: *teknolojik pedagojik bilgi* (TPB), *teknolojik alan bilgisi* (TAB) ve *pedagojik alan bilgisi* (PAB) (Mishra ve Koehler, 2006). Dolayısıyla, TPAB öğretmenlerin sahip olduğu alan bilgisi, teknoloji bilgisi ve öğrenme-öğretme bilgisinin gelişiminin etkileşimiyle oluşmaktadır ve burada amaçlanan şey bahsi geçen boyutların birleştirilmesiyle öğretmenlerin teknoloji destekli konu alan öğretimi konusunda temel bir yaklaşım sunmaktır (Niess, 2005). Bu yaklaşıma dayalı olarak mevcut literatürde okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının TPAB düzeylerini ve boyutlar arasındaki ilişkileri belirlemeye dair çok sayıda araştırma bulunmaktadır (örn; Liang, 2015; Özdemir, 2016; Özdurak-Sıngın ve Gökbulut, 2020; Sancar-Tokmak, 2013). Fakat bu araştırmalarda alan genel bakış açısıyla geliştirilmiş veri toplama araçlarının kullanıldığı ve özellikle ulusal literatürde okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilmiş herhangi bir veri toplama aracının bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca TPAB modelinin erken çocukluk öğrenme ve öğretme ortamlarına uyarlanmasının kendine has bir bakış açısına sahip olması gerektiğine yönelik iddialar da önemli bir yer tutmaktadır (Blackwell ve diğerleri, 2016; Chai ve diğerleri, 2013; Hsu ve diğerleri, 2015). Örneğin çocuklar, herhangi bir animasyon türü olmaksızın gelişimsel olarak erişemeyecekleri alan bilgisinin somut/analitik temsillerine ihtiyaç duyarlar. İyi tasarlanmış bilgisayar programları, okul öncesi çağındaki çocukların anlamalarını ve çeşitli gelişimlerini de kolaylaştırabilir (Hsu ve diğerleri, 2011). Bu bakış açısı göz önünde bulundurularak, okul öncesi öğretmenlerinin TPAB düzeylerini ve TPAB alt boyutları arasındaki ilişkileri iyi bir şekilde ortaya çıkaracak bir ölçek geliştirilmesinin gerekli olduğu düşünülmüştür.

Araştırmanın Önemi

Küçük çocuklar, konu teknoloji olduğunda her zaman savunmasız bir nüfus olarak görülmüş ve bu durum, erken çocukluk döneminde teknolojinin gelişimsel olarak uygun şekillerde kullanımına sürekli vurgu yapılmasına yol açmıştır (Blackwell ve diğerleri, 2016). Aynı zamanda erken çocukluk eğitimcileri ve standartlar, çocukların bireysel ihtiyaçlarına göre farklılaştırılmış öğrenme deneyimleri sağlamanın teknoloji kullanımı aracılığıyla daha kolay olabileceğini kabul etmişlerdir (Blum ve Parette, 2015; Conole ve diğerleri, 2008; NAEYC, 2012). Fakat okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik materyallerden yararlanırken çocukların gelişim düzeyleri ve hazırbulunuşluklarını göz önünde bulundurmaları gerekmektedir (Sayan, 2016). Öğretmenler planlama yaparken çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine göre teknolojik araçları seçmeli; ele aldıkları konu hakkında yeterli bilgi, beceri ve deneyime sahip olmalı ve teknolojinin eğitime nasıl dahil edileceğini planlayabilmelidir (Plowman ve Stephen, 2007). Fakat öğretmenlerin teknoloji ve teknolojik materyallerin kullanımında yeterli donanımda olmaması, onların teknoloji ile pedagojiyi bütünleştirme konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir (Urban ve Falvo, 2016). Bu nedenle öğretmen yetiştirmede, 1960'lı yılların davranışçı anlayışından doğan yeterli bilgi ve yetkinlik sahibi olmayı içeren alan bilgisinin yanı sıra, alan bilgisi ile harmanlanmış Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramı ön plana çıkmaya başlamıştır (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009).

TPAB, öğretmenlerin teknolojiyi kendi öğretimlerine entegrasyonu için ihtiyaç duyduğu bilgileri anlamak açısından umut verici bir teorik çerçeve olarak kabul edilir (Harris ve diğerleri, 2017; Koehler ve diğerleri, 2014; Mishra ve Koehler, 2006). Teknolojinin erken çocukluk öğrenme ortamlarıyla

bütünleştirilmesi açısından düşünüldüğünde, bu teorik çerçevenin okul öncesi öğretmenleri için farklı bir bağlamda ele alınması gerektiği ortaya çıkmıştır (Lavidas ve diğerleri, 2021; Liang ve diğerleri, 2013; Özdemir, 2016). Örneğin; Blackwell ve diğerleri, (2016) teknolojinin değerine ve pedagojik eğilimlere yönelik tutumların daha büyük çocukların öğretmenlerine kıyasla erken çocukluk eğitimcilerinin teknoloji kullanımında daha da önemli olduğunu öne sürmüştür. Bu ve daha önceki rasyoneller temelinde TPAB ile ilgili mevcut literatür derinlemesine incelenmiş ve özellikle erken çocukluk eğitimi ortamlarına yansımaları değerlendirilmiştir. Buna göre literatürde, okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının TPAB düzeylerini inceleme amaçlı araştırmaların bulunduğu (örn; Hsu ve diğerleri, 2013; Lavidas ve diğerleri, 2021) fakat özellikle ulusal araştırmalarda ağırlıklı olarak *alan genel* TPAB ölçeklerinin kullanıldığı tespit edilmiştir (örn; Altun, 2019; İlkay, 2017; Özdemir, 2016; Sancar-Tokmak ve diğerleri, 2013). Öğretmen eğitimi literatüründe, hizmet içi veya öncesi öğretmenlerin pedagojik bilgilerini, alan bilgilerini ve pedagojik alan bilgilerini teknoloji ile bütünleştirme durumlarını temsil eden teknolojik pedagojik alan bilgisini belirlemek için birçok araç geliştirilmiştir (örn; Bilici ve diğerleri, 2013; Sang ve diğerleri, 2016; Schmidt ve diğerleri, 2009). Bu araçlar ya *herhangi bir derse özgü* (örn; materyal geliştirme, Balçın ve Ergün, 2016) ya *alana özgü* (örneğin matematik öğretmenleri için, Önal, 2016; bilim eğitimine özgü Kadıoğlu-Akbulut ve diğerleri, 2020) ya da *alan genel* (Graham ve diğerleri, 2009) olarak geliştirilmişlerdir.

Geliştirilen ölçeklerin yapı olarak; Koehler ve Mishra (2009) tarafından önerilen teknolojik pedagojik alan bilgisinin (TPAB) teorik çerçevesine uygun olduğu görülmüştür. Bu alt boyutlar; *alan bilgisi (AB)*, *pedagojik bilgi (PB)*, *pedagojik alan bilgisi (PAB)*, *teknolojik bilgi (TB)*, *teknoloji alan bilgisi (TAB)* ve *teknolojik pedagojik bilgi (TPB)* şeklindedir. Ulusal ölçekteki TPAB Ölçeği uyarlama çalışmaları incelendiğinde, farklı araştırmacılar tarafından en çok uyarlaması yapılan ölçme araçlarının Schmidt ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş olan TPAB Özyeterlik Ölçeği (örn; Öztürk ve Horzum, 2011) ve Graham ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilmiş olan TPAB Özgüven Ölçeği (örn; Timur ve Taşar, 2011) olduğu belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmaların katılımcı grubunun genel olarak *sınıf* (Öztürk, 2013), *matematik* (Önal, 2016) ve *fen bilgisi* (Timur ve Taşar, 2011) öğretmenliği alanlarından öğretmen ve öğretmen adaylarının oluşturduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilecek veya uyarlanacak TPAB ölçeğinin özellikle ulusal literatürdeki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Belirtilen bu rasyoneller doğrultusunda bu araştırmada Sang ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen TPAB ölçeğinin bir kısmı okul öncesi eğitim bağlamına dayalı olarak revize edilmiş ve Türkçeye uyarlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma problemlerine yanıt aranmıştır.

1. Ölçeğin geçerliği ve güvenilirliğine ait psikometrik özellikleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ne seviyededir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri; kıdem, öğrenim düzeyi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı olarak farklılaşır mı?

Yöntem

Bu araştırmada, farklı yaş ve kıdemlerden okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerini bütünleştirme düzeylerini betimlemeye olanak sağlayan TPAB ölçeği oluşturulmuştur. Bu ölçek Sang ve diğerlerinin (2016) TPAB ölçeği temel alınarak okul öncesi bağlamına uyarlanmış ve yeni maddelerle de desteklenmiştir. Dolayısıyla bu araştırma bir ölçek geliştirme araştırmasıdır (Noar, 2009). Ayrıca bu ölçek aracılığıyla katılımcıların hem TPAB düzeyleri keşfedilmiş hem de öğrenim düzeyi, yaş ve kıdem gibi değişkenlere göre değişiminin anlamlılığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle bu araştırma, betimsel araştırma türlerinden ilişkisel tarama araştırmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Dolayısıyla bu araştırmada öncelikle mevcut literatür taranarak TPAB ile ilgili teorik çerçeve belirlenmiştir. Ardından Sang ve diğerlerinin (2016) TPAB ölçek maddeleri Türkçeye çevrilerek ek maddelerle birlikte okul öncesi eğitime uygun hale getirilmiştir. Bu şekilde oluşturulan madde havuzu uzman görüşlerine sunulmuştur. Son olarak ölçeğin nihai hali, okul öncesi öğretmenlerine uygulanarak geçerli ve güvenilir bir yapıya kavuşturulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenilirliği

Bu çalışma kapsamında Sang ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe ve okul öncesi eğitime uyarlanması için DeVellis'in (2016) öne sürdüğü adımlar izlenmiştir. Bu şekilde, okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji, pedagoji ve alan bilgilerinin altında yatan gizil özellikleri bütünlük olarak ortaya çıkarmaya olanak sağlayan TPAB ölçeği oluşturulmuştur.

Katılımcılar

Bu araştırmaya toplamda 311 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Öğretmenler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında MEB'e bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenleridir. Araştırmada, faktörize edilebilirliği sağlamak için Tabachnick ve Fidell'in (2015) bahsettiği minimum örneklem niteliğine ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle 300'ün üzerindeki örneklem sayısının daha geçerli ve güvenilir kanıtlar elde etmek için uygun olduğu düşünülmüştür (Henson ve Roberts, 2006). Detaylar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Örneklem Detayları

Bölüm	Kıdem			Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11 Yıl ve Üzeri	
Ön Lisans	17	20	8	45
Lisans	100	59	57	216
Lisansüstü	21	11	18	50
Toplam	138	90	83	311

Tablo 1'deki bilgilere göre bu araştırma; *ön lisans, lisans ve lisansüstü* eğitim düzeylerinde olan okul öncesi öğretmenlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ağırlıklı olarak lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerinin boy gösterdiği ortaya çıksa da diğer eğitim düzeylerinden katılımcıların da bulunması, örnekleme çeşitlilik katmaktadır. Diğer yandan Tablo 1'de, üç çeşit kıdem düzeyinden öğretmenin yer aldığı dikkat çekmektedir. Bu çeşitliliğin geliştirilen ölçeğin okul öncesi eğitim alanına uygulanabilir olmasına hizmet edeceği düşünülmüştür. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde madde sayısı kriteri de dikkate alınmıştır. Hair ve diğerleri (2010) ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem büyüklüğünün madde havuzunda yer alan madde sayısının en az beş katı olması gerektiğini belirtmiştir. İlgili ölçeğin 38 maddeden oluştuğu düşünüldüğünde 311 sayısının yeterli olduğu varsayılabilir.

Ölçek Uyarlama Süreci ve Veri Toplama Aracı

Bu çalışma kapsamında Sang ve diğerleri (2016) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe ve okul öncesi eğitime uyarlanması için izlenen adımlar şu şekildedir: *literatür taraması, gerekli izinlerin alınması, Türkçe ve okul öncesi eğitime uyarlama, yeni madde yazımı, uzman görüşlerinin alınması, ölçme biçiminin belirlenmesi, geçerlik maddelerinin eklenmesi, verilerin toplanması ve maddelerin değerlendirilmesi*. Bahsi geçen adımlar aşağıda detaylandırılmıştır.

Literatür taraması

Öncelikle, okul öncesi eğitimde teknoloji, pedagojik alan bilgisi ve pedagoji kavramlarıyla ilgili detaylı bir literatür taraması yapılmıştır (Aksan ve Kutluca, 2021; Nacar ve Kutluca, 2020). Ardından TPAB ile ilgili hem kavramsal arka plan hem de ölçme aracı tespit etme odaklı literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Literatür taraması sonucu TPAB'ı belirlemeye yönelik birçok veri toplama aracına rastlanmıştır (Jang ve Tsai, 2012; Kabakçı-Yurdakul ve diğerleri 2012; Dong ve diğerleri 2015). Bu ölçeklerin yapı olarak Koehler ve Mishra (2009) tarafından önerilen TPAB teorik çerçevesi temelinde geliştirildikleri tespit edilmiştir. Buna göre ortak alt boyutlar; *alan bilgisi (AB), pedagojik bilgi (PB), pedagojik alan bilgisi (PAB), teknolojik bilgi (TB), teknoloji alan bilgisi (TAB) ve teknolojik pedagojik bilgi (TPB)* şeklindedir. Bu araştırmada temel alınan Sang ve diğerleri (2016)'nin TPAB ölçeğinin bu boyutların tümünü karşıladığı varsayılmıştır. Araştırmacılar; 436 öğretmen adayına 42 maddelik TPAB ölçeği yöneltmişlerdir. Yaptıkları açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 36 madde ve sekiz faktörden oluşan TPAB ölçeği geliştirmişlerdir. Ölçeğin alt boyutları; AB, PAB, TB, TAB, TPAB,

PB, TPB ve TPW şeklindedir. Detaylı taramalar sonrası literatürde okul öncesi öğretmenlerine yönelik TPAB ölçeği olmadığı gözlenmiştir. Dolayısıyla hem örnek ölçek maddeleri konusunda fikir sahibi olunmuş hem de ölçeğin kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

Gerekli izinlerin alınması

Detaylı bir literatür taramasının ardından ilgili ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-mail yoluyla kullanım izni alınmıştır. Ayrıca formun sonraki süreçlerdeki Türkçe hali için de İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonuna başvurularak gerekli izinler alınmıştır.

Türkçe ve okul öncesi eğitime uyarlama

İlgili ölçek maddeleri, mevcut teorik çerçeveye bağlı kalınarak Türkçe 'ye çevrilmiştir. Çeviri sonrası her bir maddenin okul öncesi eğitim ile bütünleşik yapıya uygunluğuna dikkat edilmiştir. Bu şekilde, okul öncesi eğitim bağlamına uygun alt boyutlar ve öğeler belirlenmiştir. Burada adı geçen boyutlar ve öğeler oluşturulurken analitik kodlama ve kategorileştirme yapılmıştır. Örneğin *teknoloji bilgisi* alt boyutu ile *müfredat gelişim alanları* arasında çapraz eşleştirme yapılmıştır. Türkçe'ye çevrilen tüm maddeler, okul öncesi eğitim ortamlarına özgü olarak revize edilmiştir.

Yeni madde yazımı

Yeni madde yazımına başlanmadan önce TPAB teorik çerçevesinde yer alan alt boyutların okul öncesi eğitim ile bütünleşik yapıda olup olmadığına dikkat edilmiştir. Ayrıca hâlihazırda Türkçe'ye çevrilen maddelerden de yararlanılmıştır. Maddeler, her bir ikili çapraz temayı (*okul öncesi eğitim x TPAB alt boyutları*) barındıran kavramsal boyutlar yardımıyla hipotetik olarak yazılmıştır. Bu sürece okul öncesi eğitim, teknoloji ve pedagojik alan bilgisinde uzman bir araştırmacı daha katılmıştır. Öncelikle uzmanlar madde yazımını bağımsız olarak yapmış, sonrasında ise bir araya gelerek müzakereler aracılığıyla maddeler yenilenmiş ya da havuzdan çıkarılmıştır. Maddeler bu şekilde teorik ve kavramsal açıdan çapraz olarak kontrol edilmiş ve uzman görüşlerinin alınmasına hazır hale getirilmiştir. Madde havuzunda toplamda 53 madde yer almaktadır.

Uzman görüşlerinin alınması

Türkçe'ye çevrilip okul öncesi bağlamına uyarlanarak yeni maddelerin eklendiği madde havuzu üzerinde geçerlik ve güvenilirlik analizi süreçlerinin işletilmesi için öncelikle *okul öncesi eğitimi* ($n=2$), *teknoloji* ($n=1$), *TPAB* ($n=1$) ve *ölçme ve değerlendirme* ($n=1$) alanlarında çalışmaları olan doktoralı akademisyenlerden uzman görüşleri alınmıştır. Ardından ise maddelere ilişkin dil geçerliliğinin sağlanması önce *İngilizce* ($n=1$) sonra ise *Türkçe* ($n=1$) alanında uzman akademisyenden uzman görüşleri alınmıştır. Diğer uzmanların da dil ile ilgili düzenlemeler yapmalarına olanak sağlanmıştır. Tüm uzmanlar, Excel'de tablo formatında kendilerine iletilen ölçek maddelerine görüşlerini bildirmişlerdir. Her bir uzman ölçek maddelerine ilişkin 0 ile 2 arasında (*yeterli, geliştirilmeli, yetersiz*) puanlama yapmışlardır. Kapsam geçerliğinin düzeyini hesaplamak için yapılan bu işleme *Lawshé Tekniği* adı verilmektedir. Kapsam geçerliği ortalaması .80'in altında olan 9 madde, formdan çıkarılmış ve formun kapsam geçerlik indeksi .96 olarak hesaplanmıştır (Allen ve Yen, 2002).

Ölçme biçiminin belirlenmesi

Her bir uzmandan gelen değerlendirme sonuçları, çapraz olarak karşılaştırılmış ve maddeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan düzenlemeler sonucu 42 maddelik bir form oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan her cümlenin karşısında *Kesinlikle Katılıyorum* (5), *Katılıyorum* (4), *Kararsızım* (3), *Katılmıyorum* (2) ve *Kesinlikle Katılmıyorum* (1) seçenekleri yer almaktadır. Dolayısıyla, ölçekteki maddeleri değerlendiren bir katılımcı, maddelere 1-5 arasında değişen puanlar verebilir.

Geçerlik maddesinin eklenmesi

42 maddeden oluşan ölçeğe, daha geçerli ve güvenilir yanıtlar almak amacıyla iki kontrol maddesi eklenmiştir. Katılımcıların bu kontrol maddesini yanıtlamamasına yönelik yönerge (Lütfen bu madde için herhangi bir işaretleme yapmayınız) yer almaktadır. Bu şekilde, katılımcıların ölçek maddelerine samimi ve gerçekçi cevaplar vermesi sağlanmıştır.

Verilerin toplanması

Ölçeğin nihai hali toplamda 311 katılımcıya uygulanmış ve geçerlik ve güvenilirlik analizleri için veri toplanmıştır. Veri toplama süreci 2020-2021 eğitim-öğretim döneminde gerçekleştirilmiştir. Öncelikle İstanbul Aydın Üniversitesi etik kurul komisyonundan etik kurul onayı alınmıştır (2020/11; Toplantı tarihi: 22.12.2020). Ardından içerisinde demografik bilgileri de barındıran Likert tipi ölçek formu

oluşturulmuştur. Bu form iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda; öğrenim düzeyi, yaş ve kıdem değişkenlerinin yer aldığı demografik bilgiler ikinci kısımda Likert tipi ölçek yer almaktadır. Veri toplama süreci Google Forms platformu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Maddelerin değerlendirilmesi

Bu araştırmada toplanan veriler temelinde, ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için açımlayıcı faktör analizi (AFA), kültür uyumluluğunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach's Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu işlemler için tüm ayrıntılar *Veri Analizi* başlığı altında detaylandırılmıştır.

Veri Analizi

Ölçülen yapıdan doğru sonuçlar elde edebilmek için AFA ile başlayan veri analizi sürecinin DFA ile devam etmesi gerekli görülmektedir (Cabrera-Nyugen, 2010; Henson ve Roberts, 2006). Dolayısıyla bu araştırmada AFA ve DFA, aynı veri seti üzerinden yapılmıştır. Literatür genelinde AFA ve DFA analizleri incelendiğinde bazı verilerin birlikte (Özgen ve Bayram, 2019; Kutluca ve diğerleri, 2018) bazılarının ise farklı örneklemeler üzerinden (Sarıkaya ve Sökmen, 2021; Süer ve Oral, 2021) elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğan ve diğerleri (2017) aynı örneklemde elde edilen AFA ve DFA sonuçları ile farklı örneklemeler üzerinden elde edilen AFA ve DFA sonuçlarını karşılaştırarak hangi uygulamanın daha geçerli sonuçlar vereceğini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmacılar, örneklem büyüklüğü kriterlerine uyulduğunda sonuçlar arasında kayda değer bir hata farkı oluşmayacağını tespit etmişlerdir. Ayrıca 500 ve altındaki örneklemelerin AFA ve DFA için ikiye bölünmelerinin sonuçların geçerliği açısından risk teşkil edebileceğini belirtmişlerdir. Bu rasyonelden yola çıkılarak bu araştırmada 311 okul öncesi öğretmeninin yanıtları, AFA ve DFA için birlikte kullanılmıştır.

Bu süreçte ilk olarak SPSS 20.0 programı aracılığıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiştir. AFA, ölçülebilir ve gözlemlenebilir değişkenlerin, ortak bir varyansı paylaşan ve gözlemlenemeyen daha az sayıdaki gizil değişkene indirgenebileceği ve boyutsallığın azaltılması olarak bilinen kavram üzerinde çalışır (Bartholomew ve diğerleri, 2011). Esasen, AFA verileri araştırır ve faktör sayısı konusunda rehberlik sağlar (Carpenter, 2018). Değişkenler arasındaki ilişkiler göz önüne alındığında, faktör analizi yapmanın amacı, birbiriyle ilişkili belirli sayıda değişkeni bir araya getirerek az sayıda yeni ve kavramsal olarak anlamlı değişkenler (faktörler) bulmaktır (Field, 2013). Böylece bilinmeyen bir yapıyı ölçmek için oluşturulan ölçme aracı ile elde edilen sonuçlara bağlı olarak elde edilen yapının nasıl oluştuğunu açıklamak mümkün olacaktır. AFA aracılığıyla faktör gruplandırma ve ilişkilendirmelerine başlanmadan önce örneklemin faktör analizine uygunluğunu test etmek için veriler üzerinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik testi yapılmıştır. Burada iki temel kriter göz önünde bulundurulmuştur. (1) *KMO değeri 0,60'dan yüksek olmalıdır*, (2) *Barlett Küresellik testi sonucu $p < 0,001$ olmalıdır* (Field, 2013). Ardından faktör sayısını belirlemek ve maddelerin ilgili faktörler içerisine dâhil edilmesi veya ayıklanmasını sağlamak için temel bileşenler analizi gerçekleştirilmiştir (Çokluk ve diğerleri, 2012). Burada, faktör sayılarını daha rasyonel temele dayalı olarak indirmek için Monte Carlo yaklaşımına başvurulmuştur. Monte Carlo yaklaşımı, madde ve katılımcı sayısına bağlı olarak 1000 farklı örneklem temelinde ortaya çıkması muhtemel faktörlerin sahip olabileceği özdeğerlerin hesaplanmasını sağlayan bir simülasyon tekniğidir (Thomopoulos, 2012). Bu yaklaşım aracılığıyla, madde ve katılımcı sayısı göz önüne alınarak en az 1000 farklı örnekleme uyarlanabilirliği temelinde, olası faktörlerin sahip olabileceği özdeğerler hesaplanmıştır. Monte Carlo'ya ait özdeğerler ile AFA özdeğerleri karşılaştırılmıştır (Robert ve Casella, 2013). Ayrıca faktör özdeğerlerine göre oluşturulan yamaç-birikinti grafiği de göz önüne alınmıştır. Temel özdeğer kuralından daha doğru kabul edilen bu grafikteki yüksek ivmeli ve hızlı düşüşler temelinde faktör sayılarına ilişkin yorumlamalar yapılmıştır (D'agostino ve Russell, 2005).

Faktörler arasındaki korelasyonları sıfırlamak ve faktörlerin yorumlanmasına yardımcı olmak için Varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin faktörlerini (veya boyutlarını) daha net bir şekilde tanımlamak için döndürme gereklidir. Eğik ve ortogonal döndürme teknikleri, araştırmacıların kullanabileceği iki tür döndürme yöntemidir. İçerik analizleri, çoğu akademisyenin, faktörleri korelasyonsuz olmaya zorlayan bir ortogonal döndürme olan Varimax'ı kullandığını ortaya koymaktadır (örn; Kutluca ve diğerleri, 2018; Norris ve Lecavalier, 2010). Bu araştırmada da bu rasyonele dayalı

olarak varimax döndürme tekniği kullanılmıştır. Faktör sayısını belirlemek için faktör sayısı, madde özdeğerinin alt sınırı 1.00 olarak alınmıştır. Ayrıca her bir maddenin faktör yükü alt sınırı .40 (Pallant, 2013) olarak alınmış ve her bir maddenin faktörler içindeki farklılıklarının alt sınırı olarak da .10 alınmıştır (Kline, 2015). Bu ölçütlere uyularak madde ayıklamaları yapılmış ve yapı geçerliği sağlanana kadar faktör analizi süreçleri tekrar tekrar işletilmiştir (Büyüköztürk, 2018). Gerçekleştirilen faktörleştirme süreci sonrası her bir faktörün altında toplanan ölçek maddeleri için TPAB ve okul öncesi eğitim literatürü temelinde faktör isimlendirmeleri yapılmıştır.

Veri analizinin ikinci aşamasında, AFA'da ulaşılan faktörlere daha kuramsal bir yapı kazandırmak ve faktörler arasındaki ilişkinin yeterliğini test etmek amacıyla DFA yapılmıştır (Çokluk ve diğerleri, 2012). DFA, hipotezleri doğrulamaya çalışır ve değişkenleri ve faktörleri temsil etmek için yol analizi diyagramlarını kullanır (Child, 2006). DFA, daha önceden tanımlanmış ve sınırlandırılmış çok boyutlu bir yapının var olan hipotezi ne kadar doğruladığını ve mevcut kültüre uyumunu yol analizi diyagramları yardımıyla açıklayan yapısal bir denklem modelleme biçimidir (Brown, 2015). DFA aracılığıyla; *AFA'da ulaşılan faktörler arasındaki ilişkinin düzeyi, faktörlerin birbiri arasındaki korelasyonların bağımsız olup olmama durum ve faktörlerin kurulan modeli yeterli bir şekilde açıklayıp açıklayamadığı* keşfedilmiştir (Orçan, 2018). Buna göre DFA da ölçeğin temel boyutlarının sayısını (faktörler) ve madde-faktör ilişkilerinin modelini (faktör yükleri) doğrulamakla kalmaz aynı zamanda, teorik yapıların yakınsak ve ayırt edici geçerliliğine dair ikna edici kanıtlar sağlar (Wu ve Estabrook, 2016). DFA'da ilk ölçüt, her bir faktör altında toplanan maddelerin t değerlerinin 1,96 kritik eşikini aşmasıdır. Bu değer altında kalan maddelerin bahsi geçen modeli bozduğu ve bu nedenle modelden çıkarılması gerektiği varsayılmaktadır (Child, 2006).

Modelin parametrelerini tahmin etmek için maksimum olabilirlik yöntemi kullanılmıştır (Murray ve diğerleri 2019). Model, uyum istatistikleri ve modifikasyon indekslerinin sonuçlarına göre test edilmiştir. Modifikasyon indeksleri, sabit veya kısıtlı bir parametre serbestçe tahmin edildiğinde ki-kare değerinin genel modelden ne kadar düşmesi gerektiğine dair bir tahmin sağlar (Brown, 2015). İki öge arasındaki yüksek bir değişiklik indeksi, bu iki öge arasında bir yolun dahil edilmesinin modelin genel uyumunu iyileştirmesi gerektiğini gösterir. Yeni bir yolun modele dahil edilebilmesi için teorik çerçeve içinde anlamlı olması gerektiği öncülünden hareketle, yeni yolun dahil edilmesi sadece istatistiksel olarak değil teorik olarak da mantıklıdır (Harrington, 2009). Buna göre, uygun modelin yeterliliği hakkında bilgi sağlamak için bir dizi uyum indeksi hesaplanmıştır (Çokluk ve diğerleri 2012). Bu indekslerden bazıları; *ki-kare/serbestlik derecesi oranı (χ^2/SD), uyum iyiliği indeksi (GFI), düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI), normlanmış uyum indeksi (NFI), kök ortalama kare hatası (RMR) ve kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)* şeklindedir. χ^2/SD oranının 2'den küçük olması iyi uyumu, 5'ten küçük olması ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Sumer, 2000). Hoe'ya (2008) göre .05'ten küçük RMSEA değerleri iyi uyumu, .08'e kadar olan değerler makul uyumu, .08 ile .10 arasındaki değerler ise vasat uyumu göstermektedir. Bentler ve Bonnett, (1980) .90'dan büyük NFI ve NNFI değerlerinin iyi bir model uyumunu yansıttığını öne sürmektedir. Bentler, (1990) bir CFI değerinin örneklem büyüklüğünden daha az etkilendiğini ve NNFI'den daha doğru bir tahmin verdiğini öne sürmüştür (Hartwick ve Barki, 1994). CFI ayrıca 0 ile 1 arasında değişir ve daha büyük değerler daha iyi uyumu gösterir. Yine, .95'ten yüksek CFI değerleri, veriler için daha iyi bir uyumu gösterir ve .90'dan büyük CFI değerlerinin kabul edilebilir olduğu kabul edilir (Schermelleh-Engel ve diğerleri, 2003). Ayrıca AGFI'nin 0,85, CFI'nin 0,95, NFI'nin 0,90 ve NNFI değerinin 0,95'ten büyük olması gerekmektedir (Seçer, 2017). AFA ve DFA sonrası nihai hale getirilen ölçeğin kendisi ve alt boyutlarının tutarlılığını keşfetmek için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Veri analizinin son aşamasında ise nihai ölçek maddelerinin yer aldığı veriler üzerinde Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır (Genceli, 2007). Bunun ardından verilerin minimum, maksimum, standart sapma ve ortalama değerlerini tespit etmek amacıyla betimsel istatistik yapılmıştır. Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin TPAB puanlarının yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı olarak değişip değişmediğini belirlemek için ise Kruskal Wallis-H testi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca OÖE-TPAB toplam puanları ile alt boyutların ortalama puanları arasındaki ilişkinin düzeyi, yönü ve anlamlılığını belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2018).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde OÖE-TPAB ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin TPAB düzeyleri ve yaş, kıdem ve eğitim durumlarının TPAB puanları üzerindeki etkisine ilişkin bulgular sunulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında öncelikle 311 okul öncesi öğretmenin yanıt verdiği TPAB ölçeği üzerinde gerçekleştirilen AFA sonuçları sunulmuştur. AFA sonuçları içerisinde sırasıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlet Küresellik Testi sonuçları, yamaç-birikinti grafiği ve Monte Carlo ve Varimax döndürmesi sonrasındaki faktör yük değerlerine yer verilmiştir. AFA'nın ardından OÖE-TPAB ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri sunulmuştur. Son olarak DFA'ya ilişkin yol diyagramı ve uyum iyiliği indekslerinin yorumlarına yer verilmiştir. Ölçeğin psikometrik özellikleri belirlendikten sonra Kolmogorov-Smirnov normallik testi, betimsel istatistik değerleri ve varyans analizi sonuçları sunulmuştur.

OÖE-TPAB Ölçeğine İlişkin AFA Sonuçları

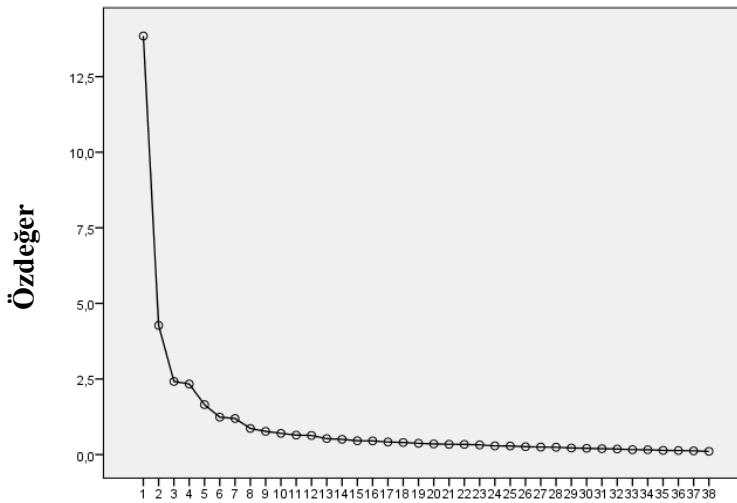
Katılımcıların OÖE-TPAB ölçeğinde yer alan 42 maddeye verdikleri yanıtlar ile AFA yapılmıştır. AFA'ya başlamadan önce örnekleme yeterliliğine Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ile veri setinin AFA'ya uygunluğu ise Bartlett Sphericity Testi değeri ile belirlenmiştir. Bu testlere ilişkin sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

AFA'ya Dair Örnekleme Yeterliliği Ölçümü

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)		,925
	Ki-kare değeri	8933,359
Bartlet Küresellik Testi	df	703
	p	,000

Tablo 2'de verilen değerler doğrultusunda KMO değerinin 0,93 olduğu tespit edilmiştir. Burada ulaşılan KMO katsayısı mükemmel bir değer olarak tanımlanabilir. Bu değere göre örnekleme büyüklüğünün ölçeğin faktörize edilebilirliği açısından oldukça yeterli olduğu söylenebilir. Diğer yandan Bartlett Küresellik testinin sonucu ise anlamlı bulunmuştur ($\chi^2= 8933,359$, $df= 703$; $p<.01$). Bartlett's Testi korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını test etmek amacı ile kullanılır ve sonuca göre faktör modelinin kullanılmasının uygun olup olmadığı belirlenir. Aynı şekilde bu değer de ölçek verilerinin faktör analizi için uygun yeterliğe sahip olduğunu göstermiştir (Büyüköztürk, 2018). Literatürde öne sürülen sınır değerinin (.60) oldukça üstünde olan KMO katsayısı ve Bartlett küresellik testi sonuçları, örneklemin büyüklük açısından faktörize edilebilir bir ortam sunduğunu göstermiştir (Field, 2013). Diğer yandan temel bileşenler analizi ve varimax döndürmesi öncesi ulaşılabilecek faktör yük değer ve sayılarına dair rasyonel bir zemin oluşturmak ve daha sağlıklı karar verebilmek için faktör özdeğerlerini gösteren yamaç-birikinti grafiği oluşturulmuştur (Şekil 1).



Madde Sayısı

Şekil 1. Faktör Özdeğerleri ve Sayılarına İlişkin Yamaç-Birikinti Grafiği

Faktörlerden türetilen özdeğerlerin görsel bir grafiğini ortaya çıkararak bu test, araştırmacıların elde tutacak faktörlerin sayısını tahmin etmelerini sağlar (Carpenter, 2018). Burada, grafikteki noktalar arasında yüksek ivmeli ve hızlı düşüşler, diğer bir ifadeyle noktalar arasındaki eğimin fazlalığı, faktör sayısına ilişkin ipucu verir. Ayrıca bu grafikte verilen kararların özdeğer kuralından daha doğru olduğu kabul edilir (Preacher ve MacCallum, 2003). Şekil 1’de verilen yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde beş nokta arasındaki eğimin diğerlerine nazaran daha ivmeli ve dik olduğu görülebilir. Burada, iniş eğilimi görülen noktadan itibaren iki nokta arasındaki her aralık bir faktörü temsil etmektedir (Çokluk ve diğerleri 2012). Buna göre ilk altı nokta arasında yüksek ivmeli ve hızlı bir düşüşün gözlendiği, diğerleri arasındaki ivmelerin ise birbirine çok yakın olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum, ölçeğin beş faktörlü bir yapıda olduğunu göstermiştir. Fakat bu fikri, daha kuramsal bir yapıda ele almak için faktör özdeğerlerine yönelik Monte Carlo (MCA) hesaplaması yapılmıştır (Thomopoulos, 2012). Temel bileşenler analizi yardımıyla hesaplanan öz değerler ile Monte Carlo hesaplaması değerlerinin karşılaştırıldığı Tablo 3’te karar ifadelerine de yer verilmiştir. Burada temel beklenti, AFA yardımıyla hesaplanan özdeğerlerin 1,00’in üzerinde ve MCA aracılığıyla hesaplanan özdeğerlerden yüksek olmasıdır.

Tablo 3.

AFA ve MCA Özdeğerlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Karar Sonuçları

Faktörler	AFA	Monte Carlo (MCA)	Karar
Faktör-1	13,85	1,79	KABUL
Faktör-2	4,27	1,70	KABUL
Faktör-3	2,42	1,63	KABUL
Faktör-4	2,34	1,57	KABUL
Faktör-5	1,65	1,52	KABUL
Faktör-6	1,24	1,47	RET
Faktör-7	1,19	1,43	RET

Tablo 3’te verilen değerlere göre AFA hesaplamasıyla özdeğeri 1.00’den büyük yedi alt boyuttan oluştuğu varsayılan TPAB ölçeğinin, Monte Carlo analizinde elde edilen özdeğerler ile karşılaştırılması sonucu beş faktörün *KABUL* için uygun olduğu ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla TPAB ölçeğinin beş faktörden oluştuğu söylenebilir. Bu bilgiye dayalı olarak veriler faktör sayısı *beş* ile sabitlenerek temel bileşenler analizi sürecine tekrar dâhil edilmiştir. Bu doğrultuda ölçeğin 42 maddesi faktör sayısı beş olacak biçimde temel bileşenler analizine alınmış ve faktörlerin yorumlanmasını kolaylaştırmak amacıyla varimax eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Döndürme sonrasındaki yük değerleri ve her bir faktörün açıkladığı varyans yüzdesine dair bilgiler Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

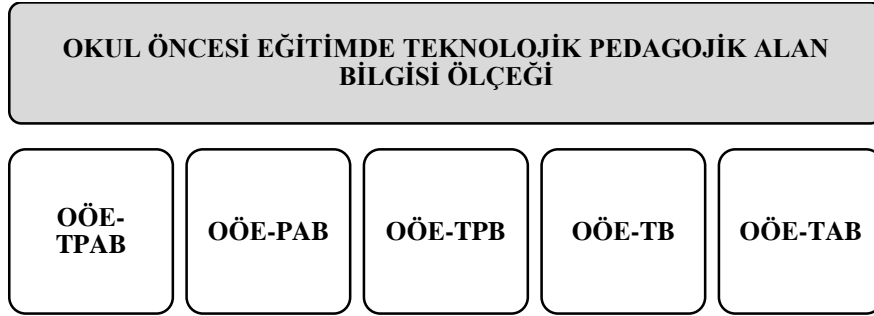
OÖE-TPAB Ölçeği Verilerine Dair Temel Bileşenler Analizi Sonuçları

Maddeler	Varimax Eksen Döndürmesi Sonrası Faktör Yük Değerleri				
	Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	Faktör-5
Madde-12	,828				
Madde-13	,821				
Madde-11	,819				
Madde-14	,812				
Madde-15	,804				
Madde-16	,787				
Madde-10	,756				
Madde-3		,753			
Madde-5		,753			
Madde-4		,709			
Madde-6		,691			
Madde-7		,685			
Madde-9		,674			
Madde-2		,662			
Madde-1		,644			
Madde-8		,580			
Madde-24			,755		
Madde-23			,723		
Madde-22			,712		
Madde-30			,653		
Madde-34			,650		,428
Madde-32			,642		
Madde-25			,627		
Madde-31			,620		,419
Madde-33			,556		
Madde-27			,476		
Madde-18				,805	
Madde-17				,784	
Madde-20				,742	
Madde-19				,734	
Madde-21				,620	
Madde-29				,594	
Madde-28				,473	
Madde-41					,806
Madde-40					,796
Madde-39					,779
Madde-38					,701
Madde-42					,671
Varyans Oranı					
	Toplam		64,54		
	Faktör-1		14,67		
	Faktör-2		13,54		
	Faktör-3		13,50		
	Faktör-4		11,76		
	Faktör-5		11,06		

Tablo 4'te verilen değerlere göre OÖE-TPAB ölçeğinin beş alt boyuttan oluştuğu görülmektedir. Her bir faktörün altında toplanan maddeler, gölgelendirme ile öne çıkarılmıştır. Yukarıda bahsi geçen kriterler uygulandığında, 42 maddelik TPAB ölçeği içerisinde dört madde, kriterleri karşılamadığı

gerekçesiyle ölçek içerisinde çıkarılmıştır. Bu maddelerin faktör yükleri incelendiğinde, yüklerin 0,45'in üzerinde kabul edilebilir düzeylerde olduğu görülmüştür (Seçer, 2017). Ölçek, nihai haliyle toplamda 38 maddeden oluşmaktadır. 26, 35, 36 ve 37 numaralı maddeler, yükleri 0,40'ın altında veya başka diğer herhangi bir madde ile arasındaki yük farkı değeri 0,1'den küçük olduğu için ölçekten çıkarılmışlardır. İlgili faktörler, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin içinde gömülü halde bulunduğu varsayılan varsayın toplamda %65'ini açıklamaktadır. Bu değer, en az %30 olması gereken varyans ağırlığının oldukça üzerindedir (Büyüköztürk, 2018). Burada belirtilen beş faktörün her birine teori temelli isimler verilmiştir (Şekil 2).

Belirtilen beş faktörden ilki (Faktör-1) yaklaşık %15'lik bir varyansı açıklamaktadır. Faktör-1 altında 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16 numaralı maddeler toplanmıştır. Bu maddelerin sahip olduğu yükler; 0,76 ile 0,83 arasında değişmektedir. Faktör-1, OÖE-TPAB olarak isimlendirilmiştir. Örneğin bu faktör altında gruplaşan maddelerden biri olan Madde-10; “*çocukların kavram yanılgılarını teknoloji kullanmadan da ele alabilirim*” şeklindeyken Madde-15 ise “*teknolojiyi kullanmadan da çocukları uygulamalı aktivitelere dâhil edebilirim*” şeklindedir. Örnek verilen maddelerden ilki, teknoloji ve çocuk anlayışlarını ilişkilendirirken diğeri ise teknoloji ve öğretim stratejilerini ilişkilendirmektedir. Bu durum, ilgili maddelerin okul öncesi öğretmenlerine yönelik olmak üzere teknoloji ve pedagojik alan bilgisi bileşenlerini birbiriyle bütünleştirdiklerini ortaya çıkarmıştır.



Şekil 2. OÖE-TPAB Ölçeği Faktör İsimlendirmeleri

%14'lük bir varyansı açıklayan Faktör-2 ise 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9 numaralı dokuz maddeyi temsil etmektedir. Faktör-2 altında toplanan maddelerin yükleri; 0,58 ile 0,75 arasında değişmektedir. İlgili dokuz madde birlikte değerlendirildiğinde Faktör-2, OÖE-PAB olarak isimlendirilmiştir. Örneğin Madde-6; “*çocukların nasıl öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olabilirim*” şeklindedir. Bu madde, teknolojiden bağımsız olarak okul öncesi eğitimde pedagojik alan bilgisinin bir bileşeni olan çocuk anlayışlarına atıf yapmaktadır. Faktör-2 ile ilgili diğer bir örnek olarak ise Madde-1'dir. “*Okul öncesi eğitim müfredatındaki kazanım ve göstergeler hakkında yeterli bilgiye sahibim*” şeklindeki madde, pedagojik alan bilgisinin müfredat bilgisiyle ilgili bir maddedir. OÖE-TPB olarak adlandırılan Faktör-3, %14'lük bir varyansı açıklamaktadır. Bu faktör altında toplanan maddeler; 22, 23, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33 ve 34 şeklinde ve madde yük değerleri; 0,48 ile 0,76 arasında değişmektedir. “*Öğretimi gerçekleştirirken teknolojiyi kullanmak kendimi rahat ifade etmemi sağlar*” şeklindeki Madde-25 örnek olarak verilmiştir.

Yaklaşık %12'lik bir varyansı açıklayan Faktör-4 altında yedi madde bulunmaktadır. Bu maddeler; 17, 18, 19, 20, 21, 28 ve 29 numaralı maddelerdir. Maddelerin ilgili faktör altındaki yük değerleri; 0,47 ile 0,81 arasında değişmektedir. Bu faktör, OÖE-TB olarak adlandırılmıştır. Maddeler, teknoloji ile ilgili genel bilgileri temsil etmektedir. “*Önemli yeni teknolojilere ayak uyduruyorum*” şeklindeki Madde-20 örnek olarak verilmiştir. Son olarak Faktör-5 ise nispi değerler itibariyle ilgili değişkene ait varyansın %11'lik kısımlarını parçalı olarak açıklayabilmektedir. Bu bağlamda; 38, 39, 40, 41 ve 42 numaralı beş madde Faktör-5 olarak belirlenmiştir. Maddelerin ilgili faktör altındaki yük değerleri; 0,67 ile 0,81 arasında değişmektedir. OÖE-TAB olarak adlandırılan Faktör-5 için “*okul öncesi eğitimi hakkında araştırma yapmak için özel yazılımlar kullanabilirim*” Madde-38 örneği verilmiştir.

OÖE-TPAB Ölçeğine İlişkin Cronbach Alpha Güvenirlik Analizi Sonuçları

AFA’da temel bileşenler analizi ve varimax döndürmesi sonrası ulaşılan beş faktör ve ölçeğin tamamı için gerçekleştirilen Cronbach Alpha güvenirlik analizinden elde edilen değerler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

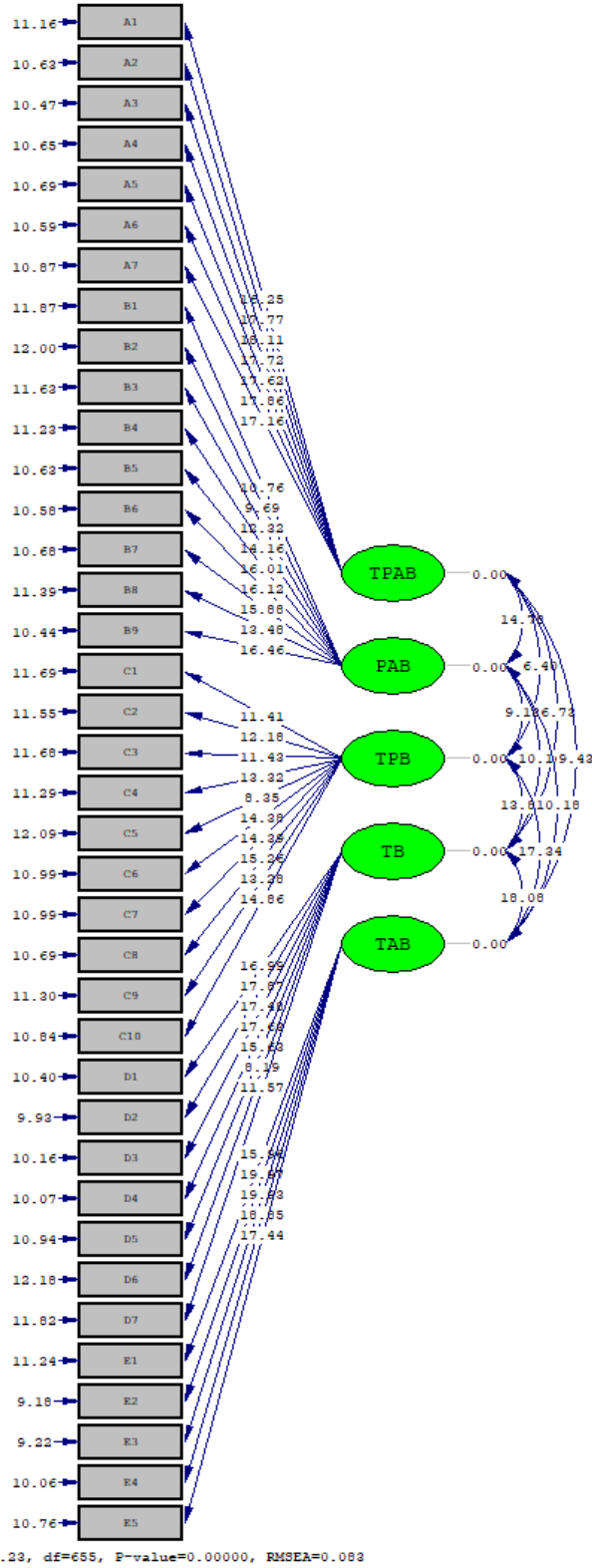
OÖE-TPAB Ölçeği Cronbach Alpha Değerleri

Faktör	Madde Sayısı	Çıkarılan Madde Sayısı	Cronbach’s Alpha
OÖE-TPAB	7	0	0,94
OÖE-PAB	9	0	0,91
OÖE-TPB	10	1	0,89
OÖE-TB	7	0	0,90
OÖE-TAB	5	3	0,93
OÖE-TPAB Ölçek Toplamı	38	4	0,95

Tablo 5’te de görüldüğü üzere, PSE-TPACK ölçeğinin güvenirlik çalışmasında genel Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,95 bulunmuştur. İlgili değer, ölçeğin alt boyutları açısından değerlendirildiğinde; PSE-TPACK, PSE-PCK, PSE-TPK, PSE-TK ve PSE-TCK isimli faktörlerin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla şu şekildedir: (0,94), (0,91), (0,89), (0,90), (0,93). Pallant’a (2013) göre kritik eşik (,70) oldukça üzerinde olan bu değerler ölçeğin mükemmel bir uygulanabilirliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır.

OÖE-TPAB Ölçeğine İlişkin DFA Sonuçları

AFA ve Cronbach Alpha güvenirlik analizleri sonrası, OÖE-TPAB ölçeğinin kültüre uygunluğunu test etmek ve beş faktörlü modelin yapı uyumunu keşfetmek amacıyla DFA gerçekleştirilmiştir. Uygulanan DFA sonucunda hem yol (path) diyagramı içerisinde bulunan t değerleri hem de uyum indeksleri ve χ^2/sd değeri temelinde yorumlamalar yapılmıştır. Öncelikle Şekil 3’te her bir madde için t değerlerinin de yer aldığı yol (path) diyagramına yer verilmiştir.



Şekil 3. OÖE-TPAB Ölçeğinin Faktör Yapılarına İlişkin Yol Diyagramı

Verilen yol diyagramında her bir t değerinin 1,96'yı aşmış olması beklenmektedir. Dolayısıyla Şekil 3'teki t değerlerinin 8,19 ile 19,92 arasında olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan uyum indeksleri ve χ^2/SD değeri temelinde yapılan değerlendirmeler, modelin ki-kare değerinin ($\chi^2=2059.2$; $N=311$; $SD=655$; $p=0.00$) tüm maddeler için anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Schermelleh-Engel ve diğerleri (2003) bu değerlerin kabul edilebilir bir ölçek yapısı için uygun değer olduğunu öne sürmüştür. Bu sonuç, ulaşılan modelin teorik yapı ve kültürel uyumunun yüksek olduğunu

göstermektedir (Çokluk ve diğerleri 2012).

Önerilen modelin uyum değerleri ve standart uyum kriterleri Tablo 6’da sunulmuştur. Buna göre her bir kriter için uygun yorumlamalar yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ortaya çıkan model için kabul edilen uyum iyiliği kriterleri şu şekildedir: $\chi^2/SD < 3$, $GFI \geq 0,90$, $AGFI \geq 0,80$, $NFI \geq 0,90$, $NNFI \geq 0,90$ ve $CFI \geq 0,90$ (Kline, 2015).

Tablo 6.

OÖE-TPAB Ölçeğine İlişkin Uyum İyiliği İndeksleri

İndeks Tipleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Elde Edilen İndeks	KARAR
X^2/SD	0-3	3-5	3,14 (2059,2/655)	Kabul edilebilir
RMSEA	.00≤değer≤.05	.05≤değer≤.10	0,083	Kabul edilebilir
CFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0,95	Mükemmel
NNFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0,95	Mükemmel
NFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0,93	Mükemmel
SRMR	.00≤değer≤.05	.05≤değer≤.08	0,07	Mükemmel
GFI	.95≤değer≤1.00	.90≤değer≤.95	0,91	Kabul edilebilir
AGFI	.90≤değer≤1.00	.85≤değer≤.90	0,87	Kabul edilebilir

LISREL 8.7 programı üzerinden gerçekleştirilen DFA sonuçlarına göre OÖE-TPAB ölçeğinin ki-kare değerinin (2059,2) serbestlik derecesine (655) oranı 3,14’tür. Ayrıca Tablo 6’da verilen ve DFA ile ortaya çıkan model için uyum iyiliği değerleri $GFI=0,91$, $AGFI=0,87$, $NFI=0,93$, $NNFI=0,95$, $CFI=0,95$, $SRMR=0,07$ ve $RMSEA=0,08$ şeklindedir. Bu değerler arasında CFI, NNFI, NFI ve SRMR değerleri, *mükemmel* uyuma işaret etmektedir. Diğer yandan χ^2/SD , RMSEA, GFI ve AGFI değerleri ise kabul edilebilir bir uyumu göstermektedir (Brown, 2015).

Dolayısıyla nihai hali 38 madde ve beş alt boyuttan oluşan OÖE-TPAB ölçeği, beşli likert olarak uygulanabilir bir yapıya kavuşturulmuştur. İlgili ölçekten alınabilecek en düşük puan 38 iken en yüksek puan ise 190’dır. Alınan puanın yüksek olması, katılımcının teknolojik pedagojik alan bilgi düzeyinin yüksek olduğunun göstergesidir. Ölçek için normatif ortalama değer, 114’tür.

OÖE-TPAB Ortalama Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin AFA, Cronbach Alpha ve DFA sonrası geçerli ve güvenilir bir yapıya ulaşan OÖE-TPAB ölçeğinin nihai haline verdikleri yanıtlar üzerinde öncelikle Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılmıştır. Test sonuçları, Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

OÖE-TPAB Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Standart Sapma	p
OÖE-TPAB	311	29,84	4,94	,000
OÖE-PAB	311	40,00	5,01	,000
OÖE-TPB	311	42,30	6,24	,000
OÖE-TB	311	30,20	4,58	,000
OÖE-TAB	311	20,13	4,17	,000
TPAB-TOPLAM	311	162,5	18,96	,000

$p < .05$

Tablo 7’deki değerler incelendiğinde OÖE-TPAB ölçeğinin tamamı ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanların normal dağılıma uymadığı ortaya çıkmıştır ($p < .05$). Bu sonuç, ölçek verileri üzerinde parametrik olmayan testlerin uygulanması gerektiğini göstermektedir. Aşağıda, yapılan istatistiksel analizlerde ulaşılan bulgular detaylı bir şekilde sunulmuştur. Öncelikle, okul öncesi öğretmenlerinin

OÖE-TPAB ortalama puanlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları, Tablo 8 yardımıyla detaylandırılmıştır.

Tablo 8.

OÖE-TPAB Ortalama Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Standart Sapma
OÖE-TPAB	311	10	35	29,84	4,940
OÖE-PAB	311	17	45	40,00	5,016
OÖE-TPB	311	20	50	42,30	6,238
OÖE-TB	311	11	35	30,20	4,577
OÖE-TAB	311	5	25	20,13	4,168
TPAB-TOPLAM	311	63	190	162,47	18,955

Tablo 8’de, okul öncesi öğretmenlerinin OÖE-TPAB ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin verdikleri yanıtların minimum, maksimum ve ortalama değerleri sunulmuştur. Buna göre katılımcıların *OÖE-TPAB* alt boyutundan aldıkları puanlar için minimum ve maksimum değerler; 10 ve 35’tir. İlgili alt boyut için aritmetik ortalama ise $\bar{X}=29,8$ şeklindedir. Katılımcıların *OÖE-PAB* alt boyutundan aldıkları minimum değer; 17, maksimum değer ise 45’tir. Aritmetik ortalamanın $\bar{X}=40,0$ olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7’de yer alan diğer bir bulgu, okul öncesi öğretmenlerinin *OÖE-TPB* alt boyutu ortalama puanlarına ilişkindir. Katılımcıların ilgili faktörün altında gruplaşan maddelerden aldıkları puanlar için minimum değer 20 iken maksimum değer ise 50 olarak bulgulanmıştır. Bu alt boyutun aritmetik ortalaması, $\bar{X}=42,3$ şeklindedir. Son olarak katılımcı öğretmenlerin *OÖE-TB* ve *OÖE-TAB* alt boyutlarından aldıkları minimum değerler sırasıyla 11 ve 5 iken maksimum değerler ise 35 ve 25’tir. Aritmetik ortalamalar açısından değerlendirildiğinde sırasıyla $\bar{X}=20,2$ ve $\bar{X}=20,1$ değerleri elde edilmiştir. Tüm alt boyutlar bir arada ele alındığında *OÖE-TPAB* ölçeği toplam puanları elde edilmiştir.

İlgili ölçekten alınan toplam puanlar için minimum değer 63, maksimum değer ise 190’dır. Ölçekten alınan ortalama puan, $\bar{X}=162,5$ ’tir. Dolayısıyla elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin OÖE-TPAB ölçeği tamamı ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanlarının normatif değerlerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, katılımcı öğretmenlerin okul öncesi eğitimde teknolojik pedagojik alan bilgi düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tablo 9.
Yaş Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	YAŞ	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X ²	p
OÖE-TPAB	22-26	43	27,72	133,70	3	3,92	,270
	26-30	151	30,03	157,09			
	31-35	54	30,11	159,76			
	36 ve üzeri	63	30,59	167,86			
	Toplam	311	29,84				
OÖE-PAB	22-26	43	37,79	120,97	3	13,16	,084
	26-30	151	40,61	163,46			
	31-35	54	38,78	139,96			
	36 ve üzeri	63	41,10	178,13			
	Toplam	311	40,00				
OÖE-TPB	22-26	43	40,74	141,58	3	2,22	,528
	26-30	151	42,77	162,65			
	31-35	54	41,83	149,62			
	36 ve üzeri	63	42,63	157,75			
	Toplam	311	42,30				
OÖE-TB	22-26	43	29,65	155,20	3	2,21	,531
	26-30	151	30,82	162,46			
	31-35	54	29,31	141,44			
	36 ve üzeri	63	29,84	155,93			
	Toplam	311	30,20				
OÖE-TAB	22-26	43	19,23	137,31	3	5,14	,162
	26-30	151	20,81	167,63			
	31-35	54	19,65	149,03			
	36 ve üzeri	63	19,52	149,15			
	Toplam	311	20,13				
OÖE-TPAB (TOPLAM)	22-26	43	155,14	130,87	3	6,02	,111
	26-30	151	165,04	165,49			
	31-35	54	159,69	145,41			
	36 ve üzeri	63	163,68	161,80			
	Toplam	311	162,47				

Bu sonuçlardan hareketle okul öncesi öğretmenlerinin OÖE-TPAB ölçeği toplam puanlarının yaşa göre değişimini belirlemek için veriler üzerinde Kruskal Wallis-H Testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları Tablo 9'de detaylandırılmıştır. Buna göre katılımcı öğretmenlerin OÖE-TPAB ölçeği tamamı ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları yaş değişkenine göre değerlendirildiğinde; yaşın hiçbir puan grubu için anlamlı olarak etki yapmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Toplam puanlar açısından düşünüldüğünde 26-30 yaş aralığındaki okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin diğer yaş grubundaki katılımcılarınkinden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{X}=165,0$; $SO=165,5$). Fakat Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre bu dört grubun ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$\chi^2(3) = 6,02$, $p>,05$].

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin OÖE-TPAB ölçeği toplam puanlarının kıdeme göre

değişimini belirlemek için veriler üzerinde Kruskal Wallis-H Testi gerçekleştirilmiştir. Tablo 10 yardımıyla detaylandırılan sonuçlara göre kıdem değişkeninin OÖE-TPAB ölçeği tamamı ve alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarını anlamlı olarak farklılaştırmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10.

Kıdem Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	KIDEM	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
OÖE-TPAB	1-5 yıl	138	29,84	156,19	2	,392	,820
	6-10 yıl	90	29,57	151,79			
	11-15 yıl	83	30,16	160,25			
	Toplam	311	29,84				
OÖE-PAB	1-5 yıl	138	39,92	146,82	2	3,13	,209
	6-10 yıl	90	40,24	168,02			
	11-15 yıl	83	39,89	158,23			
	Toplam	311	40,00				
OÖE-TPB	1-5 yıl	138	43,26	170,64	2	4,65	,128
	6-10 yıl	90	41,40	143,10			
	11-15 yıl	83	41,67	145,64			
	Toplam	311	42,30				
OÖE-TB	1-5 yıl	138	30,91	165,68	2	3,74	,154
	6-10 yıl	90	30,02	154,25			
	11-15 yıl	83	29,14	141,80			
	Toplam	311	30,20				
OÖE-TAB	1-5 yıl	138	20,82	168,51	2	4,80	,160
	6-10 yıl	90	19,89	152,12			
	11-15 yıl	83	19,27	139,40			
	Toplam	311	20,13				
OÖE-TPAB (TOPLAM)	1-5 yıl	138	164,75	163,22	2	1,97	,373
	6-10 yıl	90	161,12	154,22			
	11-15 yıl	83	160,13	145,92			
	Toplam	311	162,47				

Tablo 10'daki veriler temelinde toplam puanlar açısından düşünüldüğünde 1-5 yıl arasında kıdeme sahip olan okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin diğer kıdemlerdeki katılımcılarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır ($X=164,8$; $SO=163,2$). Ayrıca kıdem yılı arttıkça TPAB düzeyinin azaldığı da söylenebilir. Fakat Kruskal Wallis H-Testi sonuçları, okul öncesi öğretmenlerinin OÖE-TPAB ortalama puanlarının kıdem değişkenine göre ,05 derecesinde anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir [$x^2(2) = 1,97$, $p>,05$]. Bu bulgu, kıdem arttıkça TPAB'ın azaldığı fakat bu azalmanın istatistiksel olarak anlamlılığa sahip olmadığı sonucunu ortaya çıkarmıştır.

Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin OÖE-TPAB ölçeği toplam ve alt boyutlara ilişkin puanlarının eğitim düzeyine göre değişimini belirlemek için veriler üzerinde yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Eğitim Düzeyi Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

	EĞİTİM	N	\bar{X}	Sıra Ort.	Serbestlik Derecesi	X^2	p
OÖE-TPAB	Ön Lisans	45	29,40	153,93	2	3,50	,174
	Lisans	216	29,65	152,06			
	Lisansüstü	50	31,04	178,06			
	Toplam	311	29,84				
OÖE-PAB	Ön Lisans	45	38,98	151,58	2	5,33	,069
	Lisans	216	39,94	151,33			
	Lisansüstü	50	41,22	183,35			
	Toplam	311	40,00				
OÖE-TPB	Ön Lisans	45	40,69	136,72	2	2,71	,258
	Lisans	216	42,53	158,74			
	Lisansüstü	50	42,74	164,60			
	Toplam	311	42,30				
OÖE-TB	Ön Lisans	45	28,58	129,59	2	5,17	,075
	Lisans	216	30,42	159,30			
	Lisansüstü	50	30,70	168,58			
	Toplam	311	30,20				
OÖE-TAB	Ön Lisans	45	19,87	149,98	2	5,49	,064
	Lisans	216	19,92	151,61			
	Lisansüstü	50	21,28	183,59			
	Toplam	311	20,13				
OÖE-TPAB (TOPLAM)	Ön Lisans	45	157,51	143,70	2	5,57	,062
	Lisans	216	162,47	153,03			
	Lisansüstü	50	166,98	183,08			
	Toplam	311	162,47				

Tablo 11’de verilen analiz sonuçları, OÖE-TPAB ölçeği ortalama puanlarının eğitim düzeyine göre .05 derecesinde anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir [$\chi^2(2) = 5,57, p > .05$]. Alt boyutlar açısından değerlendirildiğinde de aynı durumun geçerli olduğu görülmüştür. Bu bulgu, eğitim düzeyi değişkeninin okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Tablo 11 incelendiğinde, lisansüstü eğitim durumunda olan katılımcıların OÖE-TPAB toplam ve alt boyut puanlarının diğer eğitim durumundaki katılımcıların ortalama puanlarından daha yüksek olduğu görülebilir. Bu bulgu; anlamlı bir farklılık olmasa bile, eğitim düzeyi arttıkça TPAB’ın arttığını ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim bağlamına uyarlanan TPAB ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişkinin düzeyi ve anlamlılığı da değerlendirilmiştir. Pearson korelasyon testi aracılığıyla belirlenen korelasyon değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

OÖE-TPAB Ölçek Puanlarına İlişkin Korelasyon Değerleri

	TPAB-TOPLAM	OÖE-TPAB	OÖE-PAB	OÖE-TPB	OÖE-TB	OÖE-TAB
TPAB-TOPLAM (r)	-----	,682	,767	,772	,806	,777
OOE-TPAB	,682	-----	,561	,284	,365	,414
OOE-PAB	,767	,561	-----	,404	,520	,444
OOE-TPB	,772	,284	,404	-----	,586	,547
OOE-TB	,806	,365	,520	,586	-----	,630
OOE_TAB	,777	,414	,444	,547	,630	-----

$p < .05$

Tablo 12’de yer alan değerlere göre, OÖE-TPAB ölçeğinin toplam puanı ile alt boyut puanları arasındaki korelasyonların ,682 ile ,806 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Diğer yandan alt boyutların kendi aralarındaki korelasyonlarını ise ,284 ile ,630 arasında değiştiği görülmüştür. Büyüköztürk’e (2018) göre 0,7-1.0 arasındaki korelasyon katsayıları güçlü, 0,30-0,70 arasındakiler orta ve 0,0-0,30 arasındaki katsayılar ise zayıf bir ilişkiye sahip olarak tanımlanabilir. Buna göre, ölçek toplam puanları ile alt boyut ortalama puanları arasında çoğunlukla yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ($p < 0,05$) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer yandan alt boyutların kendi aralarındaki korelasyonların ise çoğunlukla orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı olduğu bulgulanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim alanına özgü TPAB ölçeğini literatüre kazandırmaktır. Araştırmanın ikincil amacı ise okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin düzeyini ve yaş, kıdem ve öğrenim düzeyine göre değişiminin istatistiksel anlamlılığını belirlemektir. Bu amaca ulaşabilmek için 311 okul öncesi öğretmeni ile TPAB ölçeği uyarlanmıştır. Bu araştırmada ulaşılan bulguların literatür temelli tartışılması sonrası en dikkat çekici sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

1. 38 madde ve beş alt boyuttan oluşan OÖE-TPAB ölçeği, okul öncesi eğitim bağlamına uygun olacak şekilde geçerli ve güvenilir bir ölçektir.
2. OÖE-TPAB ölçeği ve kapsadığı beş alt boyut, toplamda %65’lik bir varyans oranına sahiptir.
3. OÖE-TPAB ölçeğinin alt boyutları; *OÖE-TPAB* (7 madde), *OÖE-PAB* (9 madde), *OÖE-TPB* (10 madde), *OÖE-TB* (7 madde) ve *OÖE-TAB* (5 madde) şeklinde isimlendirilmiştir.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin OÖE-TPAB ölçeği aracılığıyla belirlenen teknolojik pedagojik alan bilgileri yüksektir.
5. Yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi, okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini anlamlı olarak farklılaştırmamaktadır.
6. OÖE-TPAB ölçeği toplam puanları ile alt boyut puanları arasında pozitif-yüksek ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan sonuçlar, ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Kuramsal temellerde sunulan çalışmalarda elde edilen sonuçlar da göz önünde bulundurulmuştur. Bu araştırmada elde edilen sonuçlardan biri, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 38 madde ve beş alt boyuttan oluşan OÖE-TPAB ölçeği, okul öncesi bağlamına uygun olacak şekilde geçerliği için kanıtlar elde edilmiştir. OÖE-TPAB’de ortaya çıkan boyutlar TPAB, PAB, TPB, TB ve TAB’dır. Literatürde bazı araştırmalarda kullanılan ölçek boyutları bununla uyumlu gözükmektedir. Bazılarının ise uyumlu olmadığı görülmektedir. Örneğin Mishra ve Koehler (2006) çalışmasında altı alt boyut, Schmidt ve diğerleri (2009) araştırmasında yedi alt boyutlu yapıdan oluşmuş, Graham ve diğerleri (2009) ise dört alt boyuttan oluşan TPAB ölçekleri kullanmışlardır. Lee ve Tsai (2010) ve Koh ve diğerleri (2014)’nin araştırmalarında kullandıkları ölçeklerin ise beş alt boyutu vardır. Bu durum TPAB’a ilişkin alt boyutların teorik olarak bu araştırmadaki ölçekle de doğrulandığını ortaya çıkarmaktadır. Bunların yanı sıra katılımcı grubun OÖE-TPAB’den aldıkları puanların ortalamasının normatif puanlardan yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen okul öncesi öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin

yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum özellikle öğretmenlerin teknoloji ve teknoloji materyallerini takip ederek öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıda bulduklarını göstermektedir (Aksan ve Kutluca, 2021; Sancar-Tokmak ve diğerleri, 2013). Erken çocukluk döneminde öğretmenlerin teknolojiyi eğitime entegre edebilmek ve çocukların bireysel gelişimlerini göz önüne alarak planlama yapma becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Margerum-Leys ve Marx, 2002). Bunların sonucu olarak öğretmenlerin teknoloji materyallerini kullanım becerileri ne derece artarsa, teknolojik pedagojik alan yetkinlikleri de o derece artacağı görülmüştür (Kabakçı-Yurdakul, 2011). Bu araştırmanın bulguları ile katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin belirtilen standartları karşılama konusunda sıkıntılar yaşanmayacağını ortaya çıkarmaktadır.

OÖE-TPAB ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği temelinde ulaşılan sonuçlar Kabakçı-Yurdakul (2011), Şahin (2011) ve Bagheri'nin (2020) araştırma bulgularıyla uyumludur. 995 öğretmen adayı ile çalışmasını yürüten Kabakçı-Yurdakul (2011) yaptığı analizler sonucunda geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı bulgusuna ulaşmıştır. Şahin (2011), 348 öğretmen adayına uyguladığı 47 maddeden oluşan TPAB ölçeğini geçerli ve güvenilirliği yüksek bir ölçek ortaya çıkarmıştır. Ayrıca 206 İngilizce öğretmeni ile çalışan Bagheri (2020) katılımcı grubun TPAB düzeylerini ölçmek için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ercan ve Kan (2004), geçerliğin yüksek olması, ölçülmek istenen değişkenin ifade edilebilmesine bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Aynı zamanda güvenilirlik kavramı içinde, ölçme aracıyla aynı imkanlarda tekrarlanan ölçümlerden elde edilen değerlerin kararlılığı olarak tanımlamışlardır. Belirtilen araştırmalarda TPAB ölçeği bağlamına uygun olacak şekilde geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç, OÖE-TPAB ölçeği ve kapsadığı beş alt boyut, toplamda %65'lik bir varyans oranına sahip olmasıdır. 42 maddeden oluşan TPAB ölçeğinin kriterleri karşılamaması nedeniyle ölçekten çıkarılmış ve nihai hali 38 madde olarak oluşturulmuştur. Elde edilen maddelerin faktör yükleri göz önüne alındığında sonuçların kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Faktör yükleri 0,40'ın altından olan ya da başka bir madde ile arasındaki yük farkı değeri 0,1'den küçük olan 26, 35, 36 ve 37 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Sonuç olarak okul öncesi öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerini içeren ölçek maddeleri ile faktörler varsayılan varyansın %65'lik kısmını göstermektedir. Büyüköztürk (2018), olması gereken en az değer %30 olduğunu belirtmiştir. TPAB ölçeği sonucu çıkan %65'lik varyans oranı bunun oldukça üzerindedir. Literatür incelendiğinde Bilici ve Güler (2016) tarafından geliştirilen TPAB ölçeği 435 öğretmen ile yürütülmüştür. 30 maddeden oluşan ölçek, dört alt boyuttan oluşmuştur. Analiz sonuçları çalışmanın güvenilirliğinin 0.95 ve açıkladığı toplam varyansın ise %65 olduğunu göstermiştir.

Bu çalışmada OÖE-TPAB ölçeğinin alt boyutları; *OÖE-TPAB* (7 madde), *OÖE-PAB* (9 madde), *OÖE-TPB* (10 madde), *OÖE-TB* (7 madde) ve *OÖE-TAB* (5 madde) şeklinde isimlendirilmiştir. Beş alt boyut incelendiğinde, Faktör-1 kapsamında ele alınan 10, 11, 12, 13, 14, 15 ve 16 numaralı maddeler OÖE-TPAB olarak isimlendirilmiştir. Burada yer alan maddeler incelendiğinde Madde-10; “*çocukların kavram yanlışlarını teknoloji kullanmadan da ele alabilirim*”, Madde-15 “*teknolojiyi kullanmadan da çocukları uygulamalı aktivitelere dâhil edebilirim*” şeklindedir. Bu ve diğer maddeler göz önüne alındığında teknolojik ve pedagojik alan bilgileriyle ilişkilendirilmektedir. Koehler ve Mishra (2009), TPAB tanımını teknoloji materyallerinin eğitim süreçleriyle entegrasyonu sağlanarak bilgiyi aktarma süreci olarak uygulama olduğunu belirtmişlerdir. TPAB'a sahip okul öncesi öğretmenlerinin, öğrenim sürecinde materyalleri aktif bir şekilde nasıl kullanacağı, öğrencide meydana gelebilecek olumlu-olumsuz kavram karmaşalarının çözümü ve problem durumlarına anında müdahale için teknoloji materyallerine hâkim olma ve planlama konusunda deneyimli olması gerekmektedir (Atasoy ve diğerleri, 2015). Çocukta yaratıcılığı geliştiren, düşünmeye sevk eden, problem çözme becerilerinin gelişimini sağlayan TPAB içeriklerinin kazanılması için erken çocukluk dönemi itibarıyla faydalanılması gerektiği görülmektedir. Faktör-2 maddelerine bakıldığında 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9 numaralı maddeler ele alınmış ve OÖE-PAB olarak isimlendirilmiştir. Maddeler incelendiğinde Madde-6; “*çocukların nasıl öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olabilirim*” şeklindedir. Burada teknolojiden bağımsız olarak okul öncesi eğitimde pedagojik alan bilgisinin bileşeni olan çocuk anlayışlarına atıf yapmaktadır. Faktör-2 ile ilgili diğer bir örnek olarak ise Madde-1'dir. “*Okul öncesi eğitim*

müfredatındaki kazanım ve göstergeler hakkında yeterli bilgiye sahibim” maddesi, pedagojik alan bilgisinin müfredat bilgisiyle ilgili bir madde olduğu görülmektedir.

Shulman (1986), PAB kavramının alan bilgisi ile pedagojik alan bilgisinin entegrasyonu ile oluşan bir bilgi alanı olduğunu ifade etmiştir. Mishra ve Koehler (2006), PAB’ı ise öğretmenin ders içeriğine uygun öğrenme öğretme yaklaşımlarına ait bilgi birikimine sahip olmayı ve daha nitelikli bir öğretim için uygun planlama yapabilme becerisi olarak belirtmişlerdir. Eğitim sürecine alan bilgisi ile uygulanacak yöntemin nasıl entegre edileceğini bilmek oldukça önemli görülmektedir. 10 maddeden oluşan OÖE-TPB olarak isimlendirilen Faktör-3 maddeleri incelendiğinde 22, 23, 24, 25, 27, 30, 31, 32, 33 ve 34 şeklindedir. “*Öğretimi gerçekleştirirken teknolojiyi kullanmak kendimi rahat ifade etmemi sağlar*” şeklindeki Madde-25 örnek olarak verilebilir. Ayrıca Madde-27 “*Günlük yaşamda sosyal medyayı (ör. Facebook, Youtube vb.) etkili bir şekilde kullanabilirim.*” maddesi öğretmenlerin teknolojik pedagojik bilgilerinin belirlenmesiyle ilişkilendirilebilir. Margerum-Leys ve Marx (2002), TPB kavramı için teknoloji materyallerinin pedagojik açıdan faydalarını ve sınırlılıklarını bilme olarak belirtmişlerdir. Bu kavrama ek olarak Schmidt ve diğerleri (2009) ise öğretim sürecine entegre edilen teknoloji materyalinin çocuk seviyesine uygun seçilmesi, planlanması ve uygulanması olarak ifade etmiştir. TPB önemli olan, teknoloji materyallerini genel kullanım alanlarının ötesinde, eğitim sürecinde işlevsel hale getirmek ve çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı etmeden eğitim ortamını planlamak olduğu unutulmamalıdır (Margerum-Leys ve Marx, 2002).

Faktör-4 maddeleri incelendiğinde, madde numaralarının 17, 18, 19, 20, 21, 28 ve 29 olduğu görülmektedir. Bu faktör OÖE-TB olarak isimlendirilmiştir. Madde numaraları incelendiğinde teknoloji ile ilgili genel ifadeleri içerdiği görülmektedir. Örnek olarak “*Önemli yeni teknolojilere ayak uyduruyorum*” ve “*Öğretimde ve günlük yaşamda iş birliği araçlarını (ör. Google Sitesi, Google Doküman) etkili bir şekilde kullanabilirim.*” maddeleri verilebilir. TB, gelişen teknoloji dünyasına uyum sağlayabilmeyi, çeşitli teknolojik araçları kullanabilmeyi ve bunlara ait beceri bilgilerine sahip olmayı içermektedir (Harris ve diğerleri, 2017). McGrath ve diğerleri, (2011) teknoloji bilgisine sahip öğretmenlerin eğitim süreci planlama ve uygulamada daha etkili olduklarını belirtmişlerdir. Teknoloji ile bir bütün olan teknolojik bilgi, sürekli değişen ve gelişen bir yapıdadır. Öğretmenler günlük yaşamda, iş ortamında ve eğitim sürecinde aksaklıklar yaşanmaması amacıyla teknoloji bilgileri sürekli güncel olmalı ve bilgileri takip etmeleri gerekmektedir. Plowman ve Stephen’e (2007) göre öğretmenlerin teknoloji materyallerini kullanması, gelişmelere ayak uydurabilmeleri, eğitim süreci planlanırken çocukların ilgilerini çekecek şekilde hazırlanmasına imkân sağlamaktadır. Son olarak Faktör-5 maddeleri incelendiğinde 38, 39, 40, 41 ve 42 numaralı beş maddeden oluştuğu görülmektedir. OÖE-TAB olarak adlandırılan Faktör-5 için Madde-38 “*Okul öncesi eğitimi hakkında araştırma yapmak için özel yazılımlar kullanabilirim*” maddesi ile Madde-40 “*Uygun bilgi ve iletişim teknolojileri araçlarını kullanarak kendi kendini yöneten öğrenme aktiviteleri oluşturabilirim.*” maddeleri örnek olarak gösterilebilir. Niess’e (2005) göre TAB, öğrenme niteliğini arttırmaya yönelik teknoloji materyali kullanım becerisi hakkında bilgi sahibi olmaktır. Alan öğretimi ile birlikte kullanılacak olan teknolojik araçların kullanımına yönelik bilgi ve becerilerin nasıl bir ilişki içerisinde olduğunun bilinmesidir (Graham ve diğerleri, 2009). Genel olarak öğretmenlerin sadece öğrencilerine aktaracakları konular hakkında bilgi sahibi olmaları yeterli görülmemekte, konulara yönelik uygun teknoloji materyali seçip kullanmaları da önemlidir. Burada önemli olan seçilen teknoloji materyalinin öğrenmeyi kolaylaştırmasıdır. TAB için öğretmenin iyi bir alan bilgisi ve bunun yan sıra teknoloji bilgisine de sahip olmaları gerekmektedir (Koehler ve Mishra, 2009).

Literatür incelendiğinde Schmidt ve diğerleri (2009) Shulman’ın pedagojik alan bilgisi becerilerine dayanarak TPAB ölçeği geliştirmişler ve faktör analizleri sonrası TB, AB, PB, PAB, TAB, TPB, TPAB şeklinde yedi boyuttan oluşan bir ölçek elde etmişlerdir. Archambault ve Barnett (2010) ise TB, PAB ve TPAB’den oluşan üç alt boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir. Sekiz faktörlü alt yapıdan oluşan Jang ve Tsai (2012) ölçeği ise AB, PB, PAB, bağlam bilgisi, TB, TPB, TAB ve TPAB şeklinde isimlendirilmiştir. Genel olarak literatür kapsamında en az üç en fazla sekiz faktörlü alt yapıdan oluşan TPAB ölçeklerine rastlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bir başka bulgu ise; okul öncesi öğretmenlerinin OÖE-TPAB ölçeği aracılığıyla belirlenen teknolojik pedagojik alan bilgilerinin yüksek olduğu sonucudur. TPAB becerisine sahip erken çocukluk dönemi öğretmenleri, öğrenme sürecine teknolojiyi nasıl entegre

edecekleri, kavram yanılgılarını nasıl çözecekleri ve konu alanına uygun materyal seçimi hakkında yüksek bilgiye sahip olması beklenmektedir (Koehler ve Mishra, 2009). Niess'e göre (2005) TPAB, öğretim konularına uygun planlama yapma, takip etme ve geri bildirimde bulunmak için bireyin ihtiyaçlarının ve öğrenim sürecinin dikkate alınması olarak ifade etmiştir. Bu ifadeler göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenlerinin TPAB yüksek olması gerektiği, teknoloji materyallerinin öğrenciler için en uygun pedagojik yöntem ve tekniklerden faydalanarak eğitim ortamına aktarılmasının önemli olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada kullanılan ölçeğin nihai hali 38 madde ve beş alt boyuttan oluşmuştur. Buna bağlı olarak ölçekten alınabilecek en düşük puan 38, en yüksek puan ise 190 olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Okul öncesi öğretmenlerine uygulanan TPAB ölçeği tamamı ve alt boyutlarından aldıkları ortalama puanların normatif değerlerden yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç literatürdeki araştırmaların bulgularını da doğrulamaktadır (örn; Liang ve diğerleri, 2013; Özdemir, 2016; Özduvak-Sıngın ve Gökbulut, 2020). Çalışmadan elde edilen bir başka sonuç ise; yaş, kıdem ve öğrenim düzeyi, okul öncesi öğretmenlerinin TPAB'larını anlamlı olarak farklılaştırmadığı sonucu olmuştur. Sonuçlar literatür temelli olarak değerlendirildiğinde Özduvak-Sıngın ve Gökbulut'un (2020) araştırma sonuçlarıyla tutarlık gösterirken Alqurashi ve diğerleri, (2017) ve Chuang ve Ho'nun (2011) araştırma sonuçları ile uyumlu değildir. Bu durum, literatürden farklı sonuçlar olsa bile bu araştırmadaki OÖE-TPAB ölçeğinin farklı gruplar açısından değişime dirençlilik gösterdiğini ortaya çıkarmış olabilir. Son olarak ölçek toplam puanı ile alt boyut puanları arasındaki korelasyon değerlerinin ,682 ile ,806 arasında değiştiği görülmüştür. Bunun yanı sıra alt boyutların kendi aralarındaki korelasyon değerlerinin ise ,284 ile ,630 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bağlamda OÖE-TPAB ölçek toplam puanı ile alt boyut ortalama puanları arasında genellikle yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişkilerin varlığı, ölçeğin farklı gruplara uygulanması konusunda güçlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Doğan ve diğerleri, 2017).

Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçların literatür ile tartışılması sonucunda yapılan öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Bu araştırma kapsamında okul öncesi eğitim literatürüne kazandırılan ölçeğin farklı örneklerde kullanılması, sonuçların çeşitliliği açısından literatüre katkı sağlayacaktır. Bu kapsamda daha spesifik il ve ilçelerde uygulamalar yapılabilir.
2. İlgili ölçeğin alt boyutlarını nitel olarak araştıran çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde, erken çocukluk öğrenme ortamlarında teknoloji ve pedagojinin bütünleştirilmesine ilişkin nasıl? sorusuna yanıt aranabilir.
3. Okul öncesi öğretmenlerine yönelik TPAB'ın erken çocukluk öğrenme ortamlarına yansımaları keşfedecek daha farklı problem alanlarına (Örn; Web 2.0 araçları, STEM uygulamaları vb.) yoğunlaştırılabilir.
4. Okul öncesi öğretmenlerinin teknoloji kullanımlarını yordadığı düşünülen değişkenler (Örn; pedagojik inançlar, epistemolojik inançlar, öz yeterlik vb.) ele alınarak bu araştırmada geliştirilen ölçek de kullanılarak farklı araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Aksan, A. N., & Kutluca, A. Y. (2021). Investigation of preschool teachers' use of technology in teaching in terms of technology selfefficacy levels. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(3), 611-626. <https://10.24106/kefdergi.738068>
- Alqurashi, E., Gokbel, E. N., & Carbonara, D. (2017). Teachers' knowledge in content, pedagogy and technology integration: A comparative analysis between teachers in Saudi Arabia and United States. *British Journal of Educational Technology*, 48(6), 1414-1426. <https://doi.org/10.1111/bjet.12514>
- Allen, M. J., & Yen, W. M. (2002). *Introduction to measurement theory*. Waveland Press.

- Altun, D. (2019). Investigating pre-service early childhood education teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) competencies regarding digital literacy skills and their technology attitudes and usage. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 249-263. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p249>
- Archambault, L. M., & Barnett, J. H. (2010). Revisiting technological pedagogical content knowledge: Exploring the TPACK framework. *Computers & Education*, 55(4), 1656-1662. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.07.009>
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). Examining TPACK among k-12 online distance educators in the United States. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 71-88. <https://www.learnlib.org/p/29332/>
- Atasoy, E., Uzun, N., & Aygün, B. (2015). Dinamik matematik yazılımları ile desteklenmiş öğrenme ortamında öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 611-633. <https://doi.org/10.14686/buefad.v4i2.5000143622>
- Bagheri, M. (2020). Validation of Iranian EFL teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) Scale. *TESL-EJ*, 24(2), 1-20. <https://www.tesl-ej.org/pdf/ej94/a2.pdf>
- Balçın, M. D., & Ergün, A. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının materyal geliştirme konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) öz-yeterlik ölçeği: geliştirme, güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Turkish Journal of Education*, 5(3), 130-143. <https://doi.org/10.19128/turje.48236>
- Barrett, P. M., Cooper, M. & Teoh, A. B. (2014). When time is off the essence: A rationale for earlier early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(4), 133-140. <http://dx.doi.org/10.4172/2329-9525.1000133>
- Bartholomew, D. J., Knott, M., & Moustaki, I. (2011). *Latent variable models and factor analysis: A unified approach* (Vol. 904). John Wiley & Sons.
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bilici, S. C., Yamak, H., Kavak, N., & Guzey, S. S. (2013). Technological pedagogical content knowledge self-efficacy scale (TPACK-SeS) for pre-service science teachers: Construction, validation, and reliability. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 37-60.
- Bilici, S., & Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin TPAB düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *Ilkogretim Online*, 15(3), 898-921. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.05210>
- Blackwell, C. K., Lauricella, A. R., & Wartella, E. (2016). The influence of TPACK contextual factors on early childhood educators' tablet computer use. *Computers & Education*, 98, 57-69. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.010>
- Blum, C., & Parette, H. P. (2015). Universal design for learning and technology in the early childhood classroom. In L. Heider, & M. R. Jalongo (Eds.), *Young children and families in the information age* (pp. 165-182). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9184-7_10
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *Pegem Atf İndeksi*, 001-214.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Atf İndeksi*, 2017, 1-360.
- Cabrera-Nguyen, P. (2010). Author guidelines for reporting scale development and validation results in the journal of the society for social work and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2), 99-103. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2010.8>
- Carpenter, S. (2018). Ten steps in scale development and reporting: A guide for researchers. *Communication Methods and Measures*, 12(1), 25-44. <https://doi.org/10.1080/19312458.2017.1396583>
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2013). A review of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, 16(2), 31-51. <http://91.239.204.132/>
- Chen, R. J. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32-42.

- <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.11.015>
- Child, D. (2006). *The essentials of factor analysis*. A&C Black.
- Chuang, H. H., & Ho, C. J. (2011). An investigation of early childhood teachers' technological pedagogical content knowledge TPACK in Taiwan. *Ahi Evran Üniversitesi Kurşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 99-117.
- Conole, G., De Laat, M., Dillon, T., & Darby, J. (2008). 'Disruptive technologies', 'pedagogical innovation': What's new? Findings from an in-depth study of students' use and perception of technology. *Computers & Education*, 50(2), 511-524. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.009>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (Vol. 2). Pegem Akademi.
- D'agostino Sr, R. B., & Russell, H. K. (2005). Scree test. *Encyclopedia of biostatistics*, 7. <https://doi.org/10.1002/0470011815.b2a10082>
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26), SAGE.
- Doğan, N., Soysal, S., & Karaman, H. (2017). Aynı örnekleme açmılayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanabilir mi?. *Pegem Atıf İndeksi*, 373-400.
- Dong, Y., Chai, C. S., Sang, G., Koh, J. H. L., & Tsai, C. C. (2015). Exploring the profiles and interplays of pre-service and in-service teachers' technological pedagogical content knowledge (TPACK) in China. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(1), 158-169. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/jeductechsoci.18.1.158>
- Ercan, İ., & Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), 211-216.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. SAGE.
- Genceli, M. (2007). Kolmogorov-smirnov, lilliefors and shapiro-wilk tests for normality. *Sigma Journal of Engineering and Natural Sciences*, 25(4), 306-328.
- Graham, R. C., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St Clair, L., & Harris, R. (2009). Measuring the TPACK confidence of inservice science teachers. *TechTrends*, 53(5), 70-79.
- Grimley, M., & Allan, M. (2010). Towards a pre-teen typology of digital media. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(5), 571-584. <https://doi.org/10.14742/ajet.1052>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall Inc.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford university press.
- Harris, J. B., Phillips, M., Koehler, M. J., & Rosenberg, J. M. (2017). Editorial 33 (3): TPCK/TPACK research and development: Past, present, and future directions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(3), 1-8. <https://doi.org/10.14742/ajet.3907>
- Hartwick, J., & Barki, H. (1994). Explaining the role of user participation in information system use. *Management science*, 40(4), 440-465. <https://doi.org/10.1287/mnsc.40.4.440>
- Haugland, S. W. (1992). The effect of computer software on preschool children's developmental gains. *Journal of Computing in Childhood Education*, 3(1), 15-30. <https://www.learntechlib.org/p/145258/>
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 393-416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Hoe, S. L. (2008). Issues and procedures in adopting structural equation modelling technique. *Journal of Quantitative Methods*, 3(1), 76-83.
- Hsu, C. Y., Liang, J. C., & Su, Y. C. (2015). The role of the TPACK in game-based teaching: Does instructional sequence matter?. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 463-470. <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0221-2>
- Hsu, C. Y., Tsai, C. C., & Liang, J. C. (2011). Facilitating preschoolers' scientific knowledge construction via computer games regarding light and shadow: The effect of the prediction-observation-explanation (POE) strategy. *Journal of Science Education and Technology*, 20(5), 482-493. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9298-z>
- Hsu, C. Y., Liang, J. C., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2013). Exploring preschool teachers' technological pedagogical content knowledge of educational games. *Journal of Educational Computing Research*, 49(4), 461-479. <https://doi.org/10.2190/EC.49.4.c>

- İlkay, M. (2017). *Okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerine yönelik özyeterlilikleri (Sakarya Üniversitesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Jang, S. J., & Tsai, M. F. (2012). Exploring the TPACK of Taiwanese elementary mathematics and science teachers with respect to use of interactive whiteboards. *Computers & Education*, 59(2), 327-338. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.02.003>
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri kullanımları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397-408.
- Kabakçı-Yurdakul, I., Odabasi, H. F., Kilicer, K., Coklar, A. N., Birinci, G., & Kurt, A. A. (2012). The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale. *Computers & Education*, 58(3), 964-977.
- Kadioğlu-Akbulut, C., Cetin-Dindar, A., Küçük, S., & Acar-Şeşen, B. (2020). Development and validation of the ICT-TPACK-science scale. *Journal of Science Education and Technology*, 29(3), 355-368. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.012>
- Kara, N., & Cagiltay, K. (2017). In-service preschool teachers' thoughts about technology and technology use in early educational settings. *Contemporary Educational Technology*, 8(2), 119-141. <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09821-z>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Koehler, M., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? *Contemporary issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S., & Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. In J. Spector, M. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101-111). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_9
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., Hong, H. Y., & Tsai, C. C. (2014). A survey to examine teachers' perceptions of design dispositions, lesson design practices, and their relationships with technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(5), 378-391. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.941280>
- Kutluca, A. Y., Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Öğrenmeye yönelik epistemolojik inançlar ölçeğinin uygulamalı olarak uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(2), 129-152. <https://doi.org/10.17244/eku.335287>
- Lavidas, K., Katsidima, M. A., Theodoratou, S., Komis, V., & Nikolopoulou, K. (2021). Preschool teachers' perceptions about TPACK in Greek educational context. *Journal of Computers in Education*, 8, 395-410. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00184-x>
- Lee, M. H., & Tsai, C. C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the World Wide Web. *Instructional Science*, 38(1), 1-21. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9075-4>
- Liang, J. C., Chai, C. S., Koh, J. H. L., Yang, C. J., & Tsai, C. C. (2013). Surveying in-service preschool teachers' technological pedagogical content knowledge. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(4), 581-594. <https://doi.org/10.14742/ajet.299>
- Liang, J. C. (2015). Exploring the relationships between in-service preschool teachers' perceptions of classroom authority and their TPACK. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(3), 471-479. <https://doi.org/10.1007/s40299-014-0217-y>
- Margerum-Leys, J., & Marx, R.W. (2002). Teacher knowledge of educational technology: A case study of student/mentor teacher pairs. *Journal of Educational Computing Research*, 26(4), 427-462. <https://doi.org/10.2190/JXBR-2GOG-1E4T-7T4M>
- Martinovic, D., & Zhang, Z. (2012). Situating ICT in the teacher education program: Overcoming challenges, fulfilling expectations. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 461-469. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.001>
- Masoumi, D. (2015). Preschool teachers' use of ICTs: Towards a typology of practice. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(1), 5-17. <https://doi.org/10.1177/1463949114566753>
- McGrath, J., Karabas, G., & Willis, J. (2011). From TPACK concept to TPACK practice: An analysis of the suitability and usefulness of the concept as a guide in the real world of teacher development. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(1), 1-23.

- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Murray, A. L., Booth, T., Eisner, M., Obsuth, I., & Ribeaud, D. (2019). Quantifying the strength of general factors in psychopathology: A comparison of CFA with maximum likelihood estimation, BSEM, and ESEM/EFA bifactor approaches. *Journal of personality assessment*, 101(6), 631-643. <https://doi.org/10.1080/00223891.2018.1468338>
- Nacar, S., & Kutluca, A. Y. (2020). Bir okul öncesi öğretmeninin fen öğretimine yönelik pedagojik alan bilgisinin keşfedilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 529-545. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.727664>
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (2012). *Technology and interactive media as tools in early childhood programs serving children from birth through age 8*. Retrieved from: <https://www.naeyc.org/resources/topics/technology-and-media/preschoolers-and-kindergartners>
- Niess, M. L. (2005). Preparing teachers to teach science and mathematics with technology: developing a technology pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 509-523. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.006>
- Noar, S. M. (2009). The role of structural equation modeling in scale development. *Structural equation modeling*, 10(4), 622-647. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM1004_8
- Norris, M., & Lecavalier, L. (2010). Evaluating the use of exploratory factor analysis in developmental disability psychological research. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(1), 8-20. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0816-2>
- Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 414-421. <https://doi.org/10.21031/epod.394323>
- O'Mara, J., & Laidlaw, L. (2011). Living in the iworld: Two literacy researchers reflect on the changing texts and literacy practices of childhood. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 149-159.
- Önal, N. (2016). Development, validity and reliability of TPACK scale with pre-service mathematics teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 93-107. <http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2016.02.009>
- Özdemir, M. (2016). An examination of the techno-pedagogical education competencies (TPACK) of pre-service elementary school and preschool teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(10), 70-78. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v4i10.1816>
- Özdemir, M., & Gökbulut, B. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin teknopedagojik yeterliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 269-280. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-556477>
- Özgen, K., & Bayram, B. (2019). Problem kurma öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Ilkogretim Online*, 18(2), 663-680. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562029>
- Öztürk, E., & Horzum, M. B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin türkçeye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 255-278.
- Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 223-238.
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual*. McGraw-hill education. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Panagiotakou, C., & Pange, J. (2010). The use of ICT in preschool music education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3055-3059. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.464>
- Plowman, L., & Stephen, C. (2007). Guided interaction in pre-school settings. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23(1), 14-26. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00194.x>
- Preacher, K. J., & MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. *Understanding statistics: Statistical issues in psychology, education, and the social sciences*, 2(1), 13-43. https://doi.org/10.1207/S15328031US0201_02
- Rhodes, A. (2017). *Screen time and kids: What's happening in our homes*. Detailed report. Melbourne (VIC): The Royal Children's Hospital Melbourne.
- Robert, C., & Casella, G. (2013). *Monte Carlo statistical methods*. Springer Science & Business Media.

- Sancar-Tokmak, H. (2013). Changing preschool teacher candidates' perceptions about technology integration in a TPACK-based material design course. *Education as Change*, 17(1), 115-129. <https://doi.org/10.1080/16823206.2013.773927>
- Sancar-Tokmak, H., Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1), 35-51.
- Sang, G., Tondeur, J., Chai, C. S., & Dong, Y. (2016). Validation and profile of Chinese pre-service teachers' technological pedagogical content knowledge scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(1), 49-65. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.960800>
- Sarıkaya, İ., & Sökmen, Y. (2021). Challenges and fundamental skills for primary school teachers: Developing self-efficacy beliefs scale. *Turkish Journal of Education*, 10(4), 274-296. <https://doi.org/10.19128/turje.896092>
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13), 67-83.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schmidt, D. A., Baran, E., Thompson, A. D., Mishra, P., Koehler, M. J., & Shin, T. S. (2009). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) the development and validation of an assessment instrument for preservice teachers. *Journal of research on Technology in Education*, 42(2), 123-149. <https://doi.org/10.1080/15391523.2009.10782544>
- Seçer, İ. (2017). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. *Anı Yayıncılık*.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand; knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Solak, M. (2012). *Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına karşı tutumlarının teknoloji kabul modeline göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sumer, N. (2000). Structural equation modelling: basic concepts and applications. *Turkish Psychological Articles*, 3(6), 49-74.
- Süer, S., & Oral, B. (2021). Innovative pedagogical practices scale for teachers: A study of validity and reliability. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 17(1), 132-147. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.694938>
- Şahin, I. (2011). Development of survey of technological pedagogical and content knowledge (TPACK). *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(1), 97-105.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. Nobel.
- Thomopoulos, N. T. (2012). *Essentials of Monte Carlo simulation: Statistical methods for building simulation models*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6022-0>
- Timur, B., & Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 839-856.
- Türk Eğitim Derneği [TED]. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*. Adım Okan Matbaacılık.
- Urban, M. J., & Falvo, D. A. (2016). Preface. In M. J. Urban, & D. A. Falvo (Eds.), *Improving K-12 STEM education outcomes through technological integration*. IGI Global.
- Wu, H., & Estabrook, R. (2016). Identification of confirmatory factor analysis models of different levels of invariance for ordered categorical outcomes. *Psychometrika*, 81(4), 1014-1045. <https://doi.org/10.1007/s11336-016-9506-0>

* Yazarlar bu makaleye eşit katkıda bulduklarını beyan ederler.

* Bu araştırma için İstanbul Aydın Üniversitesi etik kurulundan etik kurul onayı alınmıştır (2020/11; toplantı tarihi: 22.12.2020).

The Relationship Between Positive Psychological Capital Of Lower Secondary School Teachers, Perception Of Management Support and Organizational Citizenship Behavior¹

Tugce Erdogan², Kamile Demir³

About the Article

Received: 08.11.2021
Accepted: 21.11.2022
Published: 01.05.2023

Keywords

Organizational
citizenship,
Psychology,
Admin support

Abstract

In this study, the relationship between lower secondary school teachers' positive psychological capital, perceptions of managerial support and organizational citizenship behaviors was examined. This research is a quantitative research and is in the relational screening model. The data of the study were obtained by measuring tools applied to 277 teachers working in public lower secondary schools in Alanya district. Personal information form, organizational citizenship behavior scale, positive psychological capital scale and managerial support perception scale were used as data collection tools. The data of the research were analyzed with simple linear correlation technique and stepwise multiple regression technique. According to the results of the correlation analysis, there is a significant positive relationship between the organizational citizenship behaviors of lower secondary school teachers, the levels of kindness, conscientiousness, altruism, sportsmanship and civic virtue dimensions, and the levels of positive psychological capital, hope, resilience, optimism and self-efficacy dimensions, and perception of managerial support determined. As a result of the regression analyzes, the predictors of teachers' organizational citizenship behavior dimensions were determined. In line with the findings, suggestions were presented to the practitioners to increase the level of organizational citizenship behavior of teachers.

Atf için: For Citation

Erdogan, T. & Demir, K. (2023). The relationship between positive psychological capital of lower secondary school teachers, perception of management support and organizational citizenship behavior. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10 (1), 28-41. DOI: 10.21666/muefd.1020702

It has become increasingly difficult for organizations trying to catch up with the era to keep up with the competition. In order for organizations to exist and maintain their existence in this competitive environment, they must use all their physical and human elements effectively and gain an advantage over their competitors. At this point, many elements of organizations can be mentioned. However, it is thought that the most important element for the success of the organization is the employees. Therefore, the way employees perceive themselves or the support of the organization, and the behaviors they exhibit for the benefit of the organization, come to the fore more and more in the management literature, and research on these concepts is increasing.

Organizational Citizenship Behaviors (OCB)

One of the key elements for educational organizations is teachers. Teachers exhibit many behaviors in the education process. Some of these behaviors are included in the teacher's job description. For example, they are behaviors such as applying teaching activities and evaluating the results, preparing a program, and providing materials. In addition to this, there are other behaviors that teachers undertake. For example, there are behaviors such as counseling, guiding, helping children relax, listening to students' problems (Sunbul, 1996, p. 598-607). Behaviors that contribute to education, which are outside of the job description, can also occur outside of working hours. For example, there are many behaviors such as preparing trial exams, following innovations and resources related to education, communicating effectively with students' parents, and continuing to cooperate with colleagues outside of work hours.

¹ This article was produced from the first author's master's thesis.

² Milli Eğitim Bakanlığı – t156234@hotmail.com- ORCID No: 0000-0001-9706-952X

³ Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi – kamile.demir@alanya.edu.tr- ORCID No: 0000-0001-7404-029X

Considering today's competitive environment, it is very important for the efficiency of the organization that the employees exhibit these behaviors that contribute to the organization beyond their job description, and that they help other employees even if it is not compulsory (Sezgin, 2005, p. 334-335). Organ (1988) defined these behaviors, which are called organizational citizenship behaviors, as voluntary behaviors that do not have a direct place in the reward system within the framework of official rules, but that contribute to the organization holistically. The behaviors mentioned in this definition are behaviors that are not compulsory and are not punished if they are not done (Cankir ve Yener, 2017, p. 131-133). According to Baron (2000), not only employees who contribute to the organization voluntarily, although they are not in the job description, but also employees who refrain from engaging in behaviors that may harm the organization despite the absence of any prohibitions exhibit organizational citizenship behaviors (Basim ve Sesen, 2015, p. 85).

As a result of the researches, it has been revealed that the concept of organizational citizenship behavior consists of some sub-dimensions. Although many researchers have made different sizing, the most focused on the sizing determined by Organ. Organ (1998) discusses organizational citizenship behaviors in five sub-dimensions: altruism, conscientiousness, sportsmanship, kindness and civic virtue (Kaplan, 2011, p. 29-30). Altruism has been described as helping others with work-related problems without remuneration (Ozdevecioglu, 2003, p. 120). Conscientiousness, on the other hand, has been evaluated as the behaviors of helping others to do their job better, taking additional duties and responsibilities voluntarily, and contributing to the innovative work of the organization (Cankir ve Yener, 2017, p. 137). Another sub-dimension, kindness, is the employee's willingness not to complain when faced with an uncomfortable situation or abuse while performing an activity (Cetin ve Fikirkoça, 2010, p. 47). The kindness dimension, on the other hand, includes behaviors such as giving information to other employees about important issues, respecting the rights of their colleagues, reminding their colleagues about certain issues, and consulting themselves, by asking the opinions of the employees who will be affected by a practice (Gurbuz, 2006, p. 56). Some of the civic virtue behaviors are expressed as 'willingness to take part in the administration even if it is personally costly', 'observing threats against the organization or looking for opportunities', 'trying to catch the best as possible on behalf of the organization' (Bolat, 2008, p. 128). These sub-dimensions can sometimes not be separated from each other with sharp boundaries, or a behavior may be considered to be covered by more than one sub-dimension.

Positive Psychological Capital (PPC)

It is an accepted fact from Hawthorne studies that there is a relationship between the emotions of employees and their performance. The effect of the psychological state of the employees on their performance in the workplace has started to gain importance as well as the concepts such as economic capital and social capital (Berberoglu, 2013, p. 10-18). With the definition of Luthans (2007), psychological capital refers to the generally positive development of the person psychologically. Positive psychological capital (PPC) is a concept defined through four components that make up this structure. Luthans (2007) identified these components as a sense of confidence (self-efficacy), a positive attitude towards being successful now and in the future (optimism), the will to achieve goals, and the ability to identify new paths if necessary (hope) to be able to accomplish a challenging task. resilience in the face of emerging problems and getting stronger from similar situations (psychological resilience) (Buyukgoze ve Kavak, 2017, p. 4-5).

Positive psychological capital often increases employee satisfaction with their job and being a member of the organization they work for (Torun, 2020, p. 7-11). The satisfaction of the employees, when combined with the support of the manager, can increase the organizational citizenship behaviors and thus the productivity of the organization.

Perception of Managerial Support (PMS)

Administrative support is the manager's positive business relations with her/his employees and meeting their needs in order to be more productive (Ozkuk, 2017, p. 12). It is important how supportive the manager is as well as how the manager makes his/her employees feel this. Perceived managerial support expresses the extent to which the value given to the employee by the manager and the assistance provided are felt by the employee (Aydin Goktepe, 2016, p. 11). Executive support can be seen in the form of informational support, financial support, or emotional support (Aksoy, 2017, p. 10).

The positive or negative attitudes of the managers, who are responsible for the management of the organization, to the employees because they are the representatives of the organization, are accepted as the criterion of whether they are liked by the organization or not (Aydin Goktepe, 2016, p. 28). According to Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski, and Rhoades (2002), teachers have a general view about how much the work they have done at school is appreciated by the administrators and how much the administrators consider the well-being of teachers. According to Randall et al. (1999), the assurance that teachers can get help from their administrators if necessary in order to continue their work effectively and to cope with stressful situations corresponds to the concept of perceived administrator support (Ozdemir, 2010, p. 98).

As can be seen, employees always want to see that they are supported by the manager of the organization (Dodanlioglu Irmak, 2019, p. 85). Employees who think that their personality, views and thoughts are valued and appreciated in an organization will integrate with the goals of the organization, become more attached to the organization, act for the benefit of the organization and avoid behaviors that will harm the organization (Aydin Goktepe, 2016, p. 28). At this point, if the employees' perception of managerial support is positive, it can be expected that organizational citizenship behaviors will be exhibited more frequently.

There are many different factors that affect organizational citizenship behavior. These factors include individual factors and the leader factor (Bolat, 2008, p. 129). People's personality traits, their stance in the face of difficulties are a determinant of their efforts to maintain a job. For example, optimistic people believe that when they do something, they can change the outcome. These people do not give in and show more organizational citizenship behavior to achieve success (Cavus ve Develi, 2015, p. 235-236). On the other hand, the tendency of employees to show organizational citizenship emerges with the effort of responding to the sense of trust they have in their managers (Berberoglu, 2013, p. 32). The fact that the leader is motivating, supportive (for example, in professional development, etc.), appreciating the success of the teachers and being fair increase the organizational citizenship behavior of the teachers. (Sezgin, 2005, p. 333). In this study, it was aimed to reveal the relationship between teachers' positive psychological capital and managerial support perceptions, which are two important variables of individual factor and leadership factor, and organizational citizenship behaviors. As a result of this, the factors that affect the organizational citizenship behaviors of the employees can be discovered and the efficiency of the organization can be increased by evaluating these factors.

Method

This research, which was conducted to determine the relationship between secondary school teachers' positive psychological capital, perceptions of managerial support and organizational citizenship behaviors, is in the relational screening model. Relational screening model is a research model that aims to determine whether there is a co-change between multiple variables and the level of this change (Karasar, 2018, p. 109-114). Ethics committee approval was obtained for the study, with the permission of the Antalya Provincial Directorate of National Education, with the decision of Alanya Alaaddin Keykubat University Educational Research Ethics Committee dated 03.03.2020 and numbered 2020/11.

Population and Sample of the Research

The universe of this research consists of 1069 secondary school teachers working in Alanya, Antalya. Random sampling method was used to determine the sample of the study. While determining the minimum sample size to represent the population of this research, Balci's (2015) sample table for theoretical sample sizes and 95% accuracy level tolerable error for different sizes of universes was used. According to the table, the number of samples to represent the teachers working in Alanya is 277. Demographic information of the participants is shown in Table.1.

Table.1.
Demographic Characteristics of Teachers

	Gender		Education status		Experience				Length of study at your current school		
	Woman	Man	Undergraduate	Postgraduate	1-7 years	8-14 years	15-21 years	21 years and above	0-3 years	4-6 years	7 years and above
<i>f</i>	158	119	261	16	41	112	74	50	153	79	45
<i>%</i>	57	53	94,2	5,8	14,8	40,4	26,7	18,1	55,2	28,5	16,2

As can be seen in Table.1, the gender of the majority of the teachers participating in the research is female and their education level is undergraduate. According to the grouping, it is seen that among the participating teachers, those who have 8-14 years of professional experience and have been working in the current school for 3 years or less are more than the others.

Data Collection Tools

In this study, a questionnaire consisting of three scales was used to collect data. In the first part of the form, there is the information presented about the research and the personal information form that the participants must fill, the organizational citizenship behavior scale in the second part, the positive psychological capital scale in the third part, and the managerial support perception scale in the fourth part.

Organizational Citizenship Behavior Scale

In the study, the organizational citizenship behavior scale adapted to Turkish by Basim and Sesen (2015) was used by making use of two different scales prepared by Vey, Campbell (2004) and Williams, Shiaw (1999) to measure the OCB display levels of the participants. The scale is a 6-point Likert type and consists of 19 statements. The scale includes dimensions determined by Organ (1988) as altruism, agreeableness, sportsmanship, kindness and civic virtue. In the adaptation study, the sample was divided into two groups for the validity and reliability studies of the scale. Factor analysis was applied to test the construct validity of the data obtained from the first sample. As a result, a five-factor structure was formed with an eigenvalue greater than 1. The factor loading values and explained variances obtained as a result of the exploratory factor analysis with the data obtained from the other sample group were higher than the first one. In the first study, the total variance explained by the scale was 63.69%; found 64.80% in the second study (Basim ve Sesen, 2015).

The Cronbach Alpha coefficients calculated for the dimensions of organizational citizenship behaviors on the first sample were 0.82 for altruism, 0.75 for conscientiousness, 0.86 for kindness, 0.81 for kindness, and 0.78 for civic virtue. The Cronbach Alpha coefficients calculated on the second sample were calculated as 0.86 for altruism, 0.77 for conscientiousness, 0.87 for kindness, 0.82 for gallantry, and 0.86 for civic virtue. According to these values, it was stated that the OCB scale was high and reasonably reliable (Basim ve Sesen, 2015). The Cronbach Alpha coefficients calculated from the data of this study for the scale of organizational citizenship behaviors altruism 0.60; kindness 0.58; conscientiousness 0.52; gallantry 0.58; civic virtue is 0.77 and 0.79 for the whole measuring instrument.

Positive Psychological Capital Scale

In order to measure the positive psychological capital levels of the participants, the positive psychological capital scale prepared by Luthans et al. (2007) and adapted to Turkish by Çetin and Basım (2012) was used. The scale consists of 24 items including the sub-dimensions of optimism, resilience, hope and self-efficacy and was prepared in a 6-point Likert type.

In the adaptation study, the Cronbach Alpha coefficients of the scale were calculated as 0.67 for the optimism dimension, 0.68 for the psychological resilience dimension, 0.81 for the hope dimension, and 0.85 for the self-efficacy dimension. The Cronbach Alpha coefficient of the whole scale was found to be 0.91 (Cetin ve Basım, 2012). With the data of this research, recalculations were made for the

psychological capital scale. Cronbach's Alpha coefficients were 0.43 for the optimism dimension; 0.40 for the psychological resilience dimension; 0.69 for the hope dimension; It was found to be 0.87 for the self-efficacy dimension and 0.84 for the whole scale.

Confirmatory factor analysis was performed by Luthans et al. (2007) to test the validity of the scale. It was revealed that the four-dimensional structure provided the best fit values for the sample. When the factor structure of the positive psychological capital scale was examined by Cetin and Basim (2012), the four-dimensional structure of the scale was confirmed and the factor loads of the items ranged from 0.45 to 0.73.

Managerial Support Perception Scale

In the study, the scale developed by Kottke and Sharafinski (1988) and translated into Turkish by Ozdemir (2010) and adapted to education workers was used to measure the perceived managerial support perception of the participants. The scale is one-dimensional, consists of 14 expressions and is in the 5-point Likert type. According to the factor analysis, it was seen that the expressions in the scale were collected in one dimension and the total variance was calculated as 0.71. As a result of the analyzes made, the Cronbach Alpha coefficient of the perceived administrator support scale was found to be 0.97, and the factor loads were between 0.58 and 0.90. Considering the obtained value, it has been determined that the scale is reliable (Ozdemir, 2010, p. 102). The Cronbach Alpha coefficient calculated from the data of this study is 0.97.

Analysis of Data

SPSS package program was used to analyze the data obtained from the participants. The skewness coefficients were examined to examine the distribution of the data. As a result, it was seen that the data were normally distributed in all sub-dimensions of the variables. The relationship between the dimensions of secondary school teachers' organizational citizenship behaviors and their levels of positive psychological capital and perception of managerial support was calculated by simple linear correlation. These variables were then analyzed with the stepwise multiple regression technique. VIF values were examined to determine whether there was a multicollinearity problem between the variables. The VIF value of the variables higher than 10 indicates multicollinearity (Buyukozturk, 2020, p. 102-103). According to the variables, these values are 1.00 for the perception of managerial support model 1, 1.09 for model 2; optimism dimension of positive psychological capital 1.21; resilience dimension 1.96; hope dimension 2.47; The self-efficacy dimension was calculated as 2.19. VIF values vary between 1.00 and 2.47, and these values indicate that there is no multicollinearity problem that would damage the reliability of the results.

Results

In this study, the relationship between positive psychological capital (PPC) dimensions and perception of managerial support (PMS) levels for organizational citizenship behaviors (OCB) dimensions of secondary school teachers was calculated with a simple linear correlation, and then these variables were analyzed by hierarchical regression technique. In this section, the findings that emerged as a result of the analysis of the data are presented.

Altruism: OCB Altruism Dimension Total Score, Conscien.: OCB Conscientiousness Dimension Total Score, Kind.:OCB Kindness Dimension Total Score, Sportsman.: OCB Sportsmanship Dimension Total Score, Civil. : OCB Civil Virtue Dimension Total Score, Optim.: PPC Optimism Dimension Total Score, P. Resilience: PPC Psychological Resilience Dimension Total Score, Hope: PPC Hope Dimension Total Score, Self-effi.: PPC Self-efficacy Dimension Total Score,PMS: Perception of Managerial Support Total Score

As seen in Table.2, it has been determined a low-level positive and significant relationship between teachers' OCB altruism dimension total scores and PPC optimism dimension total scores ($r=0,25$; $p<0,01$), PPC p. resilience dimension ($r=0,20$; $p<0,01$) , PPC hope dimension ($r=0,23$; $p<0,01$), PPC self-efficacy dimension ($r=0,26$; $p<0,01$) and PMS ($r=0,19$; $p<0,01$) total scores.

It has been determined a low level of positive and significant correlation relationship teachers' OCB conscientiousness dimension total scores and PPC optimism dimension ($r=0,27$; $p<0,01$), PPC p. resilience dimension ($r=0,15$; $p<0,01$), PPC hope dimension ($r=0,22$; $p<0,01$), PPC self-efficacy dimension ($r=0,18$; $p<0,01$) and PMS ($r=0,18$; $p<0,01$) total scores.

Table 2.

Correlation between Teachers' Positive Psychological Capital Dimensions and Perception of Managerial Support and Organizational Citizenship Behavior Dimensions

	Altruism	Conscien.	Kind.	Sportsman.	Civic.	Optim.	P. Resilience.	Hope	Self-effi.	PMS
Altruism										
Conscien.	0,17**									
Kind.	0,19**	0,16**								
Sportsman.	0,25**	0,39**	0,30**							
Civil.	0,29**	0,44**	0,24**	0,40**						
Optim.	0,25**	0,27**	0,18**	0,32**	0,25**					
P. Resilience	0,20**	0,15**	0,32**	0,31**	0,29**	0,30**				
Hope	0,23**	0,22**	0,31**	0,30**	0,35**	0,30**	0,66**			
Self-effi.	0,26**	0,18**	0,28**	0,27**	0,43**	0,20**	0,61**	0,711**		
PMS	0,19**	0,16**	0,11	0,26**	0,29**	0,27**	0,03	0,11	0,09	

** $P<0,01$ * $p<0,05$

It has been determined a low level of positive and significant correlation between the teachers' total scores on OCB kindness dimension and PPC optimism dimension ($r=0,18$; $p<0,01$) and PPC self-efficacy dimension ($r=0,28$; $p<0,01$) total scores. It has been a moderately positive and significant correlation between the teachers' total scores on OCB kindness dimension and PPC p. resilience dimension ($r=0,32$; $p<0,01$) and PPC hope dimension ($r=0,31$; $p<0,01$) total scores. It is observed that there is a low level of positive correlation between teachers' total scores on OCB kindness dimension and PMS total scores, but the relationship is not significant ($r=0,11$; $p>0,05$).

It has been determined a moderately positive and significant relationship between teachers' total scores on the OCB sportsmanship dimension, and PPC optimism dimension ($r=0,32$; $p<0,01$), PPC resilience dimension ($r=0,31$; $p<0,01$) and PPC hope dimension ($r=0,30$; $p<0,01$) total scores. A low-level positive and significant correlation was determined between the total scores of the teachers' OCB sportsmanship dimension and the total scores of the PPC self-efficacy dimension ($r=0,2$; $p<0,01$) and PMS ($r=0,26$; $p<0,01$).

It has been determined a low-level positive and significant relationship between the teachers' total scores on OCB civic virtue dimension, PPC optimism dimension ($r=0,25$; $p<0,01$), PPC p. resilience dimension ($r=0,29$; $p<0,01$) and PMS ($r=0,29$; $p<0,01$) total scores. It has been determined a moderately positive and significant relationship between the total scores of teachers' OCB civic virtue dimension and PPC hope dimension ($r=0,35$; $p<0,01$) and PPC self-efficacy dimension ($r=0,43$; $p<0,01$) total scores.

In the first step of the hierarchical regression analysis, which was conducted to test whether the perception of managerial support and positive psychological capital of secondary school teachers are significant predictors of organizational citizenship behaviors, the perception of managerial support was

analyzed in the second step, and the sub-dimensions of positive psychological capital were analyzed in the second step. Hierarchical regression analysis results are presented in tables.

Table 3.

Results of Hierarchical Regression Analysis on the Predictors of Teachers' OCB Altruism Dimension

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Standard Error of the Estimate
1	0,189	0,036	0,032	2,95
2	0,353	0,124	0,108	2,83

Step I = R² = 0,036; F (10,159) = 0,189; p<0,01

Step II = R² = 0,124; F (6,868) = 0,353; p<0,01

As seen in Table.3, middle school teachers' perception of managerial support in the first model explain 4% of the total variance in OCB altruism dimension behaviors. (R=0,189; R²=0,036). In the second regression model, PPC dimensions variables were added to the model after the perception of managerial support variable, and with the addition of these variables to the model, the total variance increased from 4% to 12%. (R=0,353; R²=0,124). In other words, it is seen that the variable of positive psychological capital of teachers contributes approximately 8% to the total explained variance.

Table 4.

B and Beta Correlation Coefficients and Significance Levels of Teachers' OCB Predictors of Altruism Dimension

Model	Predictors	B	Std. Error	β	t	P
1	(constant)	20,945	0,863		24,259	0,000
	PMS	0,050	0,016	0,189	3,187	0,002
2	(constant)	11,872	2,258		5,259	0,000
	PMS	0,032	0,016	0,123	2,063	0,040
	Optim.	0,147	0,054	0,170	2,718	0,007
	P.Resilience	0,014	0,094	0,012	0,146	0,884
	Hope	0,016	0,095	0,015	0,170	0,865
	Self-efficacy	0,169	0,071	0,201	2,387	0,018

Table 4 shows the beta value of PMS (0,189), the beta value of optimism (0,170) one of the positive psychological capital dimensions, beta value of PPC p. resilience dimension (0,012), beta value of PPC hope dimension (0,012), beta value of PPC self-efficacy dimension. It is seen that the value (0,201) is positive. It is concluded that the relationship between these variables and the OCB altruism dimension is positive. According to this, it is concluded that as the scores of the teachers' PMS, PPC optimism dimension, PPC psychological resilience dimension, PPC hope dimension, PPC self-efficacy dimension increase, OCB altruism dimension scores also increase.

The significant predictors of the organizational citizenship behavior altruism dimension are as follows, in order of importance: PPC self-efficacy dimension (β=0,201; p<0,01), perception of managerial support (β=0,189; p<0,01) and PPC the dimension of optimism (β=0,170; p<0,01). It is seen that psychological resilience (β=0,012; p>0,05) from PPC dimensions and hope (β=0,015; p>0,05) from PPC dimensions are not significant predictors of OCB altruism dimension.

Table 5.

Results of Hierarchical Regression Analysis on the Predictors of Teachers' OCB Conscientiousness Dimension

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Standard Error of the Estimate
1	0,158	0,025	0,021	2,27
2	0,325	0,105	0,089	2,19

Step I = R² = 0,025; F (7,040) = 0,158; p<0,01

Step II = R² = 0,105; F (6,099) = 0,325; p<0,01

As seen in Table 5, middle school teachers' perceptions of managerial support in the first model explain 3% of the total variance in their OCB conscientiousness dimension behaviors (R=0,158; R²=0,025). In

the second regression model, PPC dimensions variables were added to the model after the perception of managerial support variable, and with the addition of these variables to the model, the total variance increased from 3% to 11% ($R=0,353$; $R^2=0,124$). In other words, it is seen that the variable of positive psychological capital of teachers contributes approximately 8% to the total explained variance.

Table 6.

B and Beta Correlation Coefficients and Significance Levels of Teachers' OCB Conscientiousness Dimension Predictors

Model	Predictors	B	Std. Error	β	t	P
1	(constant)	12,370	0,665		18,590	0,000
	PMS	0,032	0,012	0,158	2,653	0,008
2	(constant)	5,941	1,749		3,397	0,001
	PMS	0,017	0,012	0,083	1,381	0,168
	Opim.	0,140	0,042	0,210	3,331	0,001
	P. Resilience	-0,032	0,073	-0,035	-0,440	0,660
	Hope	0,108	0,074	0,133	1,470	0,143
	Self-effi.	0,038	0,055	0,059	0,700	0,484

In Table 6, when the PMS is analyzed independently, it is seen that the beta value (0,158), the beta value of the PPC optimism dimension (0,210), the beta value of the PPC hope dimension (0,133), and the beta value of the PPC self-efficacy dimension (0,059) are positive. These values show that the relationship between teachers' OCB conscientiousness dimension is positive. From this, it is concluded that as the teachers' PMS, PPC optimism dimension behaviors, PPC hope dimension behaviors, and PPC self-efficacy dimension behaviors increase, OCB conscientiousness dimension behaviors increase as well. The beta value of the PPC p. resilience dimension (-0,035) indicates that the relationship between the PPC p. resilience dimension and the OCB conscientiousness dimension is negative, and it is seen that as the psychological resilience dimension score increases, the OCB conscientiousness dimension behaviors score decreases.

The significant predictors of the conscientiousness dimension of organizational citizenship behavior are as follows, in order of importance: PPC optimism dimension ($\beta=0,210$; $p<0,01$) and PMS ($\beta=0,158$; $p<0,01$). While PMS is a significant predictor when analyzed independently, it is not a significant predictor when PPC dimensions are included in the model ($\beta=0,083$; $p<0,01$). It was found that PPC resilience dimension ($\beta=-0,035$; $p>0,05$), PPC hope dimension ($\beta=0,133$; $p>0,05$) and PPC self-efficacy dimension ($\beta=0,059$; $p>0,05$) OCB conscientiousness dimension were not to be a significant predictor.

Table 7.

Hierarchical Regression Analysis Results on the Predictors of Teachers' OCB Courtesy Dimension

Model	R	R^2	Adjusted R^2	Standard Error of the Estimate
1	0,113	0,013	0,009	47,87
2	0,363	0,132	0,116	45,22

Step I = $R^2 = 0,013$; $F(3,525) = 0,113$; $p<0,01$

Step II = $R^2 = 0,132$; $F(8,209) = 0,363$; $p<0,01$

As seen in Table 7, in the first model, secondary school teachers' perceptions of managerial support explain 1% of the total variance in the behaviors of the OCB kindness dimension ($R=0,113$; $R^2=0,013$). In the second regression model, PPC dimensions variables were added to the model after the perception of managerial support variable, and with the addition of these variables to the model, the total variance increased from 1% to 13% ($R=0,353$; $R^2=0,124$). In other words, it is seen that the variable of positive psychological capital of teachers contributes approximately 12% to the total explained variance.

Table 8.

B and Beta Correlation Coefficients and Significance Levels of Teachers' OCB Kindness Dimension Predictors

Model	Predictors	B	Std. Error	β	t	P
1	(constant)	260,669	14,026		18,585	0,000
	PMS	0,475	0,253	0,113	1,878	0,061
2	(constant)	59,411	36,097		1,646	0,101
	PMS	0,312	0,250	0,074	1,251	0,212
	Optim.	0,774	0,866	0,056	0,894	0,372
	P. Resilience	3,476	1,508	0,183	2,306	0,022
	Hope	1,843	1,522	0,108	1,211	0,227
	Self-Effi.	1,053	1,130	0,078	0,932	0,352

Table 8 shows the beta value of the perception of managerial support (0,113), the beta value of the PPC optimism dimension (0,056), the beta value of the PPC resilience dimension (0,183), the beta value of the PPC hope dimension (0,108), and the PPC self-efficacy dimension. beta value (0,078) indicates that the relationship between these variables and the OCB kindness dimension is positive. From this, it is concluded that as the behaviors of PMS, PPC optimism dimension, PPC resilience dimension, PPC hope dimension and PPC self-efficacy dimension increase, OCB kindness dimension behaviors also increase.

The only significant predictor of organizational citizenship behavior kindness dimension is PPS resilience dimension ($\beta=0,183$; $p<0,01$). When the managerial support perception variable ($\beta=0,183$; $p>0,05$) is analyzed independently, it is seen that OCB is not a significant predictor of the kindness dimension. When analyzed together with the PMS variable, the PPC optimism dimension ($\beta=0,056$; $p>0,05$), PPC hope dimension ($\beta=0,108$; $p>0,05$) and PPC self-efficacy dimension ($\beta=0,078$; $p>0,05$) are not a significant predictor of the OCB kindness dimension.

Table 9.

Hierarchical Regression Analysis Results on the Predictors of Teachers' OCB Sportsmanship Dimension

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Standard Error of the Estimate
1	0,261	0,068	0,065	2,81
2	0,447	0,200	0,185	2,63

Step I = $R^2 = 0,068$; $F(20,064) = 0,261$; $p<0,01$

Step II = $R^2 = 0,200$; $F(13,513) = 0,447$; $p<0,01$

As seen in Table 9, middle school teachers' perceptions of managerial support in the first model explain 7% of the total variance in the behavior of the OCB sportsmanship dimension ($R=0,261$; $R^2=0,068$). In the second regression model, PPC dimensions variables were added to the model after the perception of managerial support variable, and with the addition of these variables to the model, the total variance increased from 7% to 20% ($R=0,447$; $R^2=0,200$). In other words, it is seen that the variable of positive psychological capital of teachers contributes approximately 13% to the total explained variance.

Table 10.

B and Beta Correlation Coefficients and Significance Levels of Teachers' OCB Sportsmanship Dimension Predictors

Model	Predictors	B	Std. Error	β	t	P
1	(constant)	15,504	0,825		18,800	0,000
	PMS	0,067	0,015	0,261	4,479	0,000
2	(constant)	3,041	2,097		1,450	0,148
	PMS	0,049	0,015	0,191	3,364	0,001
	Optim.	0,159	0,050	0,189	3,160	0,002
	P. Resilience	0,173	0,088	0,150	1,976	0,049
	Hope	0,079	0,088	0,076	0,889	0,375
	Self-effi.	0,060	0,066	0,074	0,917	0,360

In Table 10, the beta value of the perception of managerial support (0,261), the beta value of the PPC optimism dimension (0,189), the beta value of the psychological resilience dimension from the PPC capital dimensions (0,150), and the beta value of the PPC hope dimension (0,076), the beta value of PPC self-efficacy dimension (0,074) are seen. Accordingly, the relationship between these variables and the OCB sportsmanship dimension is positive. From this, it is concluded that as PMS, PPC optimism dimension, PPC psychological resilience dimension, PPC hope dimension and PPC self-efficacy dimension behaviors increase, OCB sportsmanship dimension behaviors also increase.

The significant predictors of the OCB sportsmanship dimension, in order of importance, are as follows: Perception of managerial support ($\beta=0,261$; $p<0,01$), PPC optimism dimension ($\beta=0,189$; $p<0,01$) and PPC resilience dimension ($\beta=0,150$; $p<0,01$). It is seen that PPC hope dimension ($\beta=0,060$; $p>0,05$) and PPC self-efficacy dimension ($\beta=0,074$; $p>0,05$) are not significant predictors of OCB sportsmanship dimension.

Table 11.

Results of Hierarchical Regression Analysis on the Predictors of Teachers' OCB Civil Virtue Dimension

Model	R	R ²	Adjusted R ²	Standard Error of the Estimate
1	0,292	0,085	0,082	2,65
2	0,511	0,261	0,247	2,40

Step I = $R^2 = 0,085$; $F(25,576) = 0,292$; $p<0,01$

Step II = $R^2 = 0,261$; $F(16,118) = 0,511$; $p<0,01$

As seen in Table 11, in the first model, secondary school teachers' perceptions of managerial support explain 9% of the total variance in the behaviors of the OCB civic virtue dimension. ($R=0,292$; $R^2=0,085$). In the second regression model, PPC dimensions variables were added to the model after the perception of managerial support variable, and with the addition of these variables to the model, the total variance increased from 9% to 26% ($R=0,511$; $R^2=0,261$). In other words, it is seen that the variable of positive psychological capital of teachers contributes approximately 17% to the total explained variance. Table 12.

B and Beta Correlation Coefficients and Significance Levels of Teachers' OCB Civil Virtue Dimension Predictors

Model	Predictors	B	Std. Error	β	t	P
1	(constant)	15,977	0,776		20,601	0,000
	PMS	0,071	0,014	0,292	5,057	0,000
2	(constant)	4,578	1,913		2,394	0,017
	PMS	0,055	0,013	0,227	4,157	0,000
	Optim.	0,082	0,046	0,102	1,779	0,076
	P. Resilience	0,009	0,080	0,008	0,116	0,908
	Hope	0,040	0,081	0,041	0,495	0,621
	Self-effi.	0,275	0,060	0,355	4,595	0,000

In Table 12, the beta value of the perception of managerial support (0,292), the beta value of the PPC optimism dimension (0,102), the beta value of the psychological resilience dimension from the PPC capital dimension (0,008) and the beta value of the PPC hope dimension (0,041), the PPC self-efficacy dimension beta value (0,355) are seen. Accordingly, the relationship between these variables and the OCB civic virtue dimension is positive. From this, it is concluded that as PMS, PPC optimism dimension, PPC resilience dimension, PPC hope dimension and PPC self-efficacy dimension behaviors increase, OCB civic virtue dimension behaviors also increase.

The significant predictors of the OCB civic virtue dimension are as follows, in order of importance: PPC self-efficacy dimension ($\beta=0,355$; $p<0,01$) and the perception of managerial support ($\beta=0,292$; $p<0,01$). It is seen that PPC resilience dimension ($\beta=0,008$; $p>0,05$) and PPC hope dimension ($\beta=0,041$; $p>0,05$) are not significant predictors of OCB civic virtue dimension.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, which was conducted to determine the relationship between secondary school teachers' positive psychological capital, perceptions of managerial support and organizational citizenship behaviors, it was concluded that there was a low level of positive significant relationship between teachers' altruistic behaviors and their levels of optimism, resilience, hope and self-efficacy. When the literature was examined, Yildiz Cakir's (2015) research found that there was a low-level positive relationship between altruism behaviors and optimism and resilience levels, and a moderately positive relationship with hope and self-efficacy levels. Research results support each other. This relationship between teachers' levels of optimism or hope and altruistic behaviors may result in preferring to help their colleagues because they feel more optimistic or hopeful so they prefer to help their colleagues with the problems they face, and this may be because they believe that the problems are solvable. The reason for the high level of altruism of teachers with high levels of resilience may be that it becomes easier for teachers with high levels of resilience to support their other colleagues by tackling problems without being intimidated. The high self-efficacy of teachers with high self-efficacy levels may also lead to the fact that these teachers do not hesitate to help their colleagues with the problems they encounter, as a result of their belief that they can cope with a situation by considering themselves competent in the face of a situation.

As a result of this research, it was determined that there was a low level of positive and significant relationship between the conscientiousness behaviors of secondary school teachers and their levels of optimism, resilience, hope and self-efficacy. Yildiz Cakir (2015) found a low level of positive and significant relationship between conscientiousness behaviors and optimism, psychological resilience, hope and self-efficacy levels as a result of her study with healthcare professionals. Although the samples of the studies are from different study groups, the results are similar. Since teachers with high levels of optimism have a more positive outlook on the future, they may be inclined to exhibit conscientious behaviors with the belief that the effort they put into school will be rewarded. Teachers with a high level of psychological resilience may be willing to exhibit conscientious behaviors by not holding back at the point of exhibiting behaviors that they believe will benefit even if they compromise themselves. Considering that individuals with a high level of hope focus on success rather than failure and think that the obstacles they encounter can be overcome, it can be said that these employees will be willing to exhibit conscientious behaviors such as taking additional duties and responsibilities for the organization and contributing to the innovative work of the organization. Considering that teachers with high self-efficacy levels consider themselves competent while taking additional duties and responsibilities, it can be said that they will not stay in the background while taking additional tasks that will benefit the organization. This may result in teachers with high self-efficacy levels exhibiting conscientious behaviors.

As a result of this research conducted with secondary school teachers, teachers' kindness behaviors, optimism and self-efficacy levels were found to be low; It was determined that there was a moderately significant relationship between psychological resilience and hope levels. When the literature is examined, it is seen that Onay (2018) has reached the conclusion that there is a positive and significant relationship between the dimensions of optimism, resilience, hope and self-efficacy. The result of the research supports the result of the current research. It can be said that teachers with a high level of optimism have more positive expectations about the future and will have positive expectations in their relations with the employees around them, and in this direction, they will exhibit behaviors such as making the necessary announcements to their colleagues in accordance with their kindness behavior and respecting their rights. Considering that teachers with a high level of hope are more motivated on the way to the goal, it can be expected that these teachers will display courtesy behaviors by reminding other employees about the work and consulting them when necessary. According to Luthans (2008), based on the fact that resilience is a concept that is valid not only for negative situations but also for situations such as positive change and increased responsibility, individuals with high levels of resilience should be aware of their responsibilities to their colleagues and provide them with the necessary information and maintain the necessary respect. can be expected. It can be said that teachers with high self-efficacy levels have high motivation to perform their duties successfully, avoiding the problems

that may arise while performing their duties, and informing their colleagues when necessary and developing a business relationship with them within the framework of kindness will be among the possible kindness behaviors of these teachers.

In this study, there was a low correlation between the sportsmanship behaviors of secondary school teachers and their levels of optimism, resilience and hope; It was concluded that there was a moderately positive and significant relationship with self-efficacy levels. According to Demirci's (2019) research, a moderately positive and significant relationship was found between sportsmanship behaviors and levels of optimism, resilience, hope and self-efficacy. The result of this research supports the current research. The fact that teachers with high levels of optimism have positive expectations about the future and that these problems will disappear, instead of complaining about the negative conditions of the situation they are in, may result in these teachers displaying sportsmanship behaviors. Considering that teachers with a high level of hope can be motivated on the way to the goal and determine new routes, it is thought that they will exhibit sportsmanship behaviors by not complaining about the problems they encounter. It can be said that teachers with a high level of resilience may not act intimidated in the face of negative situations in school life, but act tolerantly and exhibit behaviors at the level of sportsmanship. It can be expected that teachers with high self-efficacy level do not complain about many problems and think that these are problems that can be overcome for them, thanks to their self-confidence while fulfilling their duties, and this may be the reason for the high level of sportsmanship behavior of teachers with high levels of competence.

In this study conducted with secondary school teachers, civic virtue behaviors of teachers were found to be low among optimism, resilience and hope levels; It was concluded that there is a moderately positive and significant relationship between self-efficacy levels. When the literature is examined, as a result of Demirci's (2019) research, a moderately positive and significant relationship was determined between civic virtue behaviors and levels of optimism, resilience, hope and self-efficacy. The result of this research supports the results of the current research. The fact that teachers with high levels of optimism have high expectations for the future may cause them to exhibit civic virtue behaviors such as producing ideas that may be beneficial for the school, declaring these ideas, observing the opportunities and threats in front of education. Teachers with a high level of resilience may attend meetings and in-service trainings that they think will contribute to education, or display similar civic virtue behaviors despite the negative conditions they are in. Teachers with a high level of hope can follow innovative ideas that can contribute to education, and actively exhibit civic virtue behaviors at school, as they will focus on their goals, determine the necessary paths, and proceed on this path while doing their job. The belief of teachers with high levels of self-efficacy on the way to the goal may enable them to exhibit civic virtue behaviors by producing ideas that will enable them to fulfill their duties more healthily and not avoiding expressing these ideas.

As a result of this research, it was determined that there is a positive and significant relationship between the perception of administrative support of secondary school teachers and their altruism, conscientiousness, courtesy, sportsmanship and civic virtue behaviors. According to the research of Tenteriz (2020), it was determined that there is a moderately positive and significant relationship between the perception of managerial support and general organizational citizenship behaviors. It can be thought that teachers who are supported by their principals will display altruistic behaviors by acting selflessly for the interests of the school in return for this support. Teachers who believe that they are supported by their principals at school may be more open about taking new responsibilities by relying on this support, and by increasing their sense of belonging to the school, they may be displaying conscientious behaviors by avoiding behaviors that will harm the school. Teachers with a low perception of administrative support are likely to display behaviors that are not within the scope of kindness, such as not giving the necessary information to their colleagues by feeling helpless and developing a careless attitude. Considering the opposite, teachers who feel supported by their administrators are expected to display kindness behaviors. It can be said that the perception of administrative support should be high so that teachers do not complain about the conditions they are in and approach the problems they encounter with tolerance. Because it is easier for employees who feel supported to exhibit sportsmanship behaviors in the face of problems. It is thought that it is necessary for teachers to be supported by the administrator so that they can express their opinions frankly at the meetings and participate in

environments that will contribute to education. For this reason, it can be concluded that the civic virtue behaviors of teachers who have a high level of administrative support perception are also high.

In the present study, it was seen that the significant predictors of secondary school teachers' altruistic behaviors were, in order of importance, their self-efficacy levels, administrator support perceptions and optimism levels, and they were positive. It was determined that the significant predictors of teachers' conscientiousness behaviors were optimism levels and administrator support perception, in order of importance, and they were positive. It was observed that the only significant predictor of teachers' kindness behaviors was the level of resilience and it was positive. It was determined that the significant predictors of the teachers' gentlemanly behaviors were psychological resilience levels, optimism levels and managerial support perceptions, in order of importance, and they were positive. It was determined that the significant predictors of teachers' civic virtue behaviors were their self-efficacy levels and the perception of administrator support, in order of importance, and were positive. When the literature is examined, it is seen that the significant predictors of organizational citizenship behaviors in Berberoglu's (2013) research are self-efficacy, resilience, optimism and hope levels, in order of importance. Based on the results of the current research, it can be argued that teachers with high levels of optimism, resilience and self-efficacy and managerial support may exhibit organizational citizenship behaviors that are very important for efficiency in education.

In line with the results of the research, it is recommended to create work areas where teachers can develop themselves, socialize and realize their hobbies. It is thought that it would be beneficial to create a school environment where teachers can comfortably express their problems at school in order to increase the level of psychological resilience of teachers. If teachers are provided with the opportunity to advance in their careers, self-development through in-service training or opportunities to increase their income, organizational citizenship behaviors of teachers can be increased by adopting a purpose for the future. In addition, in order to strengthen teachers' self-efficacy perceptions, teachers' achievements can be supported and conditions can be created where teachers can develop their artistic abilities at school and participate in cultural, scientific or sportive activities according to their interests. It may be beneficial for school administrators to be sincerely interested in the problems of teachers in case they encounter a problem, in order to increase teachers' perceptions of administrator support.

References

- Aksoy, C. (2017). The Role Of Percieved Justice And Supervisor Support On Trust Among Employees: An Application On Aviation Sector. *Journal of Aviation* 1(1), 8-17.
- Aydin Goktepe, E. (2016). Relationship between new career attitudes, perceived supervisor support and work engagement: A research.(master thesis). Istanbul: Istanbul University Institute of Social Sciences.
- Basim, H. N., & Sesen, H. (2006). Organizational Citizenship Behavior Scale Adaptation and Comparison Study. *Journal of Ankara University Faculty of Social Sciences*, 61(4).
- Berberoglu, N. (2013). The impact of psychological capital on organizational citizenship behavior: A field study. Ankara: Gazi University Institute of Social Sciences.
- Bolat, T. (2008). The Relationship between Transformational Leadership, Employee Empowerment and Organizational Citizenship Behavior. Ankara: Detay.
- Buyukgoze, H., & Kavak, Y. (2017). The Relationship of Perceived Organizational Support and Psychological Capital: An Investigation among High School Teachers. *Educational Management in Theory and Practice* 23(1), 1-32.
- Buyukozturk, S. (2020). Manual of data analysis for social sciences. Ankara: Pegem.
- Cankir,B., & Yener,S. (2017). Positive Behavior at Work. Konya: Cizgi Kitabevi.
- Cavus, M., & Develi, A. (2015). The Effects of Human Resource Management Practices on Organizational Citizenship Behavior. *Tisk Akademi*, 10, 231-249.
- Cetin, F., & Basim, H. N. (2012). Organizational Psychological Capital: A Scale Adaptation Study.*Journal Of Amme* 45(1), 121-137.

- Cetin, F., & Fikirkoça, A. (2010). Can Beyond-Role Positive Behaviors be Predicted by Personal and Attitudinal Factors? *Journal of Ankara University Faculty of Social Sciences* 65(4), 42-66.
- Dodanlıoğlu Irmak, S. (2019). A Study on the Relationship between Psychological Harassment in the Workplace and Burnout, Intention to Leave and Perceived Manager Support. (master thesis). İstanbul: Marmara University Institute of Social Sciences.
- Gurbuz, S. (2006). A Research on the Determination of the Relationships between Organizational Citizenship Behavior and Affective Commitment. *Journal of Economic and Social Research* 3(1), 48-75.
- Kaplan, I. (2011). The Relationship between Organizational Citizenship Behavior and Job Satisfaction; An Application on Konya Police Organization. Konya: Selcuk University Institute of Social Sciences.
- Karasar, N. (2018). *Scientific Research Methods*. Ankara: Nobel.
- Ozdemir, A. (2010). The Relationship of Perceived Administrator Support and Individualism-Collaborative Behaviorism with Organizational Citizenship Behavior in Primary Schools. *Educational Administration: Theory and Practice* 16(1), 93-112.
- Ozdevecioğlu, M. (2003). A Research on the Determination of the Relationship between Organizational Citizenship Behavior and Some Demographic Characteristics and Academic Achievements of University Students. *Journal of Erciyes University Faculty of Economics and Administrative Sciences* 20, 117-135.
- Ozkuk, Z. (2017). Perceived Administrator Support and Teacher Views on Loneliness in Work Life. Bolu: Abant İzzet Baysal University Institute of Educational Sciences.
- Sezgin, F. (2005). Organizational Citizenship Behaviors: A Conceptual Analysis and Some Implications for School. *GÜ Journal of Gazi Education Faculty* 25(1), 317-339.
- Sunbul, A. (1996). Teacher qualification and their role in teaching. *Educational Management in Theory and Practice* 8(8), 597-608.

* The contribution rates of the authors to this article are: 1st author 50%, 2nd author 50%.

Ortaokul Öğretmenlerinin Pozitif Psikolojik Sermayeleri, Yönetmel Destek Algıları ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki⁴

Tuğçe Erdoğan⁵, Kamile Demir⁶

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 08.11.2021
Kabul Tarihi: 21.11.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2023

Anahtar Kelimeler

Örgütsel vatandaşlık,
Psikoloji,
Yönetmel desteği

Özet

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayeleri, yönetmel destek algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma nicel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmanın verileri Alanya ilçesinde devlete bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 277 öğretmene uygulanan ölçme araçları ile elde edilmiştir. Veri toplamak için kişisel bilgi formu, örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği, pozitif psikolojik sermaye ölçeği ve yönetmel destek algısı ölçeğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın verileri basit doğrusal korelasyon tekniği ve aşamalı çoklu regresyon tekniğiyle analiz edilmiştir. Yapılan korelasyon analizi sonucunda ortaokul öğretmenlerinin sergilemiş olduğu örgütsel vatandaşlık davranışları nezaket, vicdanlılık, diğerkamalık, centilmenlik ve sivil erdem boyutu davranış düzeyleri ile pozitif psikolojik sermaye umut, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik ve öz yeterlilik boyutları ve yönetmel destek algısı düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Yapılan regresyon analizleri sonucunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı boyutlarının yordayıcıları belirlenmiştir. Bulgular sonucunda uygulayıcılara, öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışı düzeyini artırmak için öneriler sunulmuştur.

Atf için:

Erdogan, T. & Demir, K. (2023). The relationship between positive psychological capital of lower secondary school teachers, perception of management support and organizational citizenship behavior. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10 (1), 28-41. DOI: 10.21666/muefd.1020702

Çağı yakalamaya çalışan örgütlerin rekabete ayak uydurabilmesi giderek zorlaşmıştır. Örgütlerin bu rekabet ortamında var olabilmesi ve varlığını koruyabilmesi için sahip olduğu bütün fiziki ve beşeri unsurları etkin bir şekilde kullanması, rakiplerine üstünlük sağlaması gerekmektedir. Bu noktada örgütlerin sahip olduğu pek çok unsurdan bahsedilebilir. Ancak örgüt başarısının sağlanabilmesi için en önemli unsurun çalışanlar olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışanların kendilerini veya örgütün desteğini algılama biçimleri, örgüt yararına sergiledikleri davranışlar yönetim alan yazınında giderek daha fazla öne çıkmakta ve bu kavramlar üzerine araştırmalar artmaktadır.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışları (ÖVD)

Eğitim örgütleri için anahtar unsurlardan biri öğretmenlerdir. Öğretmenler eğitim sürecinde pek çok davranış sergilemektedir. Bu davranışlardan bazıları öğretmenin görev tanımında yer alan davranışlardır. Örneğin öğretim etkinliklerini uygulama ve sonucu değerlendirme, program hazırlama, araç gereç sağlama gibi davranışlardır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin üstlendiği başka davranışlar da vardır. Mesela danışmanlık yapmak, rehberlik yapmak, çocukların rahatlamasını sağlama, öğrencilerin problemlerini dinleme gibi davranışlar bulunmaktadır (Sünbül, 1996, s. 598-607). Öğretmenlerin görev tanımı dışında bulunan eğitime katkı sağlar nitelikteki davranışları mesai saatleri dışında da gerçekleşebilmektedir. Örneğin deneme sınavları hazırlama, eğitimle ilgili yenilikleri ve kaynakları takip etme, öğrenci velileriyle etkili iletişim kurma, çalışma arkadaşlarıyla işbirliğini mesai haricinde de devam ettirme gibi pek çok davranış bulunmaktadır. Günümüz rekabet ortamı düşünüldüğü zaman çalışanların görev tanımının ötesinde örgüte katkı niteliğindeki bu davranışları sergilemesi, zorunlu

⁴ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

⁵ 1. Milli Eğitim Bakanlığı – t156234@hotmail.com- ORCID No: 0000-0001-9706-952X

⁶ 2. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi – kamile.demir@alanya.edu.tr- ORCID No: 0000-0001-7404-029X

olmasalar bile diğer çalışanlara yardımda bulunmaları örgüt verimliliği adına oldukça önemlidir (Sezgin, 2005, s. 334-335).

Örgütsel vatandaşlık davranışları olarak adlandırılan bu davranışları, Organ (1988) resmi kurallar çerçevesinde doğrudan ödül sistemi içerisinde yeri olmayan ancak bütüncül olarak örgüte katkı sağlar nitelikteki gönüllülük esaslı davranışlar olarak tanımlamıştır. Bu tanımda bahsedilen davranışlar yapılması zorunlu olmayan ve yapılmadığı takdirde ceza alınmayan davranışlardır (Çankır ve Yener, 2017, s. 131-133). Baron'a göre (2000) yalnızca görev tanımında olmamasına rağmen gönüllü olarak örgüte katkı sağlayan çalışanlar değil, herhangi bir yasaklama olmamasına rağmen örgüte zarar verebilecek davranışlarda bulunmaktan kaçınan çalışanlar da örgütsel vatandaşlık davranışları sergilemektedir (Basım ve Şeşen, 2015, s. 85).

Yapılan araştırmalar sonucu örgütsel vatandaşlık davranışı kavramının bazı alt boyutlardan oluştuğu ortaya konmuştur. Pek çok araştırmacı farklı boyutlandırmalar yapmış olsa da en çok Organ'ın belirlediği boyutlandırma üzerinde durulmuştur. Organ (1998) örgütsel vatandaşlık davranışlarını diğerkamlik, vicdanlılık, centilmenlik, nezaket ve sivil erdem olmak üzere beş alt boyutta ele alınmaktadır (Kaplan, 2011, s. 29-30). Diğerkamlik örgütlerde iş ile ilgili problemlerde diğer kişilere karşılıksız olarak yardımcı olmak şeklinde betimlenmiştir (Özdevecioğlu, 2003, s. 120). Vicdanlılık ise bir başkasının işini daha iyi yapmasına yardımcı olma, gönüllü olarak ek görev ve sorumluluk alma, örgütün yenilikçi çalışmalarına katkı sağlama şeklindeki davranışları olarak değerlendirilmiştir (Çankır ve Yener, 2017, s. 137). Bir diğer alt boyut olan centilmenlik çalışanın rahatsız edici bir durumla karşılaştığı zaman veya bir faaliyette bulunurken suistimalle karşılaştığı zaman şikayetçi olmama isteğidir (Çetin ve Fıkrkoca, 2010, s. 47). Nezaket boyutu ise yapılacak bir uygulamadan etkilenen çalışanların önceden görüşlerine başvurarak, diğer çalışanlara mühim konular ile alakalı bilgi vermek, çalışma arkadaşlarının haklarına saygı göstermek, çalışma arkadaşlarına bazı konularda hatırlatmalar yapmak ve kendilerine danışmak gibi davranışları içermektedir (Gürbüz, 2006, s. 56). Sivil erdem davranışlarından bazıları da 'kişisel olarak büyük maliyetli de olsa yönetimde yer almaya istekli oluş', 'örgüte karşı tehditleri gözlemek veya fırsatları kollamak', 'örgüt adına olabildiğince iyiyi yakalamaya çabalamak' şeklinde ifade edilmiştir (Bolat, 2008, s. 128). Bu alt boyutlar bazen birbirlerinden keskin sınırlarla ayrılamayabilir veya bir davranışın birden fazla alt boyutun kapsamına girdiği düşünülebilir.

Pozitif Psikolojik Sermaye (PPS)

Çalışanların duyguları ile performansları arasında bir ilişki olduğu Hawthorne araştırmalarından bugüne kabul görmüş bir gerçek olarak gelmiştir. Çalışanların iş yerindeki psikolojik durumlarının performanslarına etkisi ekonomik sermaye, sosyal sermaye gibi kavramların yanı sıra psikolojik sermaye kavramı da önem kazanmaya başlamıştır (Berberoğlu, 2013, s. 10-18). Luthans'ın (2007) tanımıyla psikolojik sermaye kişinin psikolojik açıdan genel olarak pozitif yönlü gelişimini ifade etmektedir. Pozitif psikolojik sermaye (PPS) ise bu yapıyı meydana dört bileşen üzerinden tanımlanan bir kavramdır. Luthans (2007) bu bileşenleri zorlu bir görevi başarabilmek için gerekli olan güven duygusu (öz-yeterlik), şuanda ve ileride başarılı olacağına ilişkin pozitif yönlü tutum (iyimserlik), amaçlara ulaşmak için gösterilen irade ve gerekli olursa yeni yollar belirleyebilme (umut) ve son olarak ortaya çıkan problemler karşısında dayanma gücü ve buna benzer durumlardan güçlenerek çıkma (psikolojik dayanıklılık) şeklinde belirlemiştir (Büyükgöze ve Kavak, 2017, s. 4-5).

Pozitif psikolojik sermaye çoğunlukla çalışanların işlerinden ve çalıştıkları örgütün bir üyesi olmaktan memnuniyetinin artmasını sağlamaktadır (Torun, 2020, s. 7-11). Çalışanların memnun olması, yönetici desteği ile birleştiğinde örgütsel vatandaşlık davranışlarında ve dolayısı ile örgütün verimliliğinde artışı sağlayabilir.

Yönetel Destek Algısı (YDA)

Yönetel destek yöneticinin çalışanlarıyla olumlu iş ilişkileri içerisinde bulunup, çalışanların daha verimli olabilmesi için onların ihtiyaçlarını karşılamasıdır (Özkuk, 2017, s. 12). Yöneticinin ne kadar destekleyici olduğu kadar bunu çalışanlarına ne kadar hissettirdiği de önemlidir. Algılanan yönetel destek, çalışana yönetici tarafından verilen değer ve sağlanan yardımların çalışan tarafından hangi ölçüde hissedildiğini ifade etmektedir (Aydın Göktepe, 2016, s. 11). Yönetici desteği bilgisel destek, maddi destek veya duygusal destek şeklinde görülebilmektedir (Aksoy, 2017, s. 10).

Örgütün yönetiminden sorumlu olan yöneticilerin örgütün temsilcisi olmaları sebebiyle çalışanlara sergiledikleri pozitif veya negatif tutumları, işgörenlerce örgüt tarafından beğenilip beğenilmediklerinin kıstası kabul edilmektedir (Aydın Göktepe, 2016, s. 28). Eisenberger, Stinglhamber, Vandenberghe, Sucharski ve Rhoades'e (2002) göre öğretmenler, okulda yapmış oldukları çalışmaların yöneticileri tarafından ne derece takdir edildiğiyle ilgili ve yöneticilerin öğretmenlerin iyiliğini ne derece düşündüğüyle ilgili genel bir görüşe sahip olurlar. Randall ve arkadaşlarına (1999) göre öğretmenlerin çalışmalarını etkili şekilde sürdürebilmesinde, stresli durumlarla başa çıkabilmelerinde gerektiği takdirde yöneticilerinden yardım alabileceklerinin güvencesi, algılanan yönetici desteği kavramına karşılık gelmektedir (Özdemir, 2010, s. 98).

Görüldüğü gibi çalışanlar her zaman örgütün yöneticisi tarafından desteklendiğini görmek istemektedirler (Dodanlıoğlu Irmak, 2019, s. 85). Bir örgütte kişiliğinin, görüş ve düşüncelerinin değer gördüğünü düşünen, takdir edilen çalışanlar örgüt amaçları ile bütünleşecek, örgüte daha çok bağlanacak, örgüt yararına davranışlarda bulunup örgüte zarar verecek davranışlardan kaçınacaktır (Aydın Göktepe, 2016, s. 28). Bu noktada çalışanların yönetsel destek algısı olumlu ise örgütsel vatandaşlık davranışlarının daha sıklıkla sergilemesi beklenebilir.

Örgütsel vatandaşlık davranışını etkileyen pek çok farklı faktör vardır. Bu faktörler arasında bireysel faktörler ve lider faktörü de yer almaktadır (Bolat, 2008, s. 129). İnsanların kişilik özellikleri, onların zorluklar karşısındaki duruşları bir işi sürdürmeye yönelik çabalarının bir belirleyicisidir. Örneğin, iyimser insanlar bir şeyler yaptığı zaman sonucu değiştirebileceğine inanmaktadır. Bu insanlar boş vermişlik içerisine girmezler ve başarıya ulaşmak için daha fazla örgütsel vatandaşlık davranışı sergilemektedirler (Çavuş ve Develi, 2015, s. 235-236). Diğer yandan çalışanların örgütsel vatandaşlık gösterme eğilimleri yöneticilerine beslemiş olduğu güven duygusuna karşı karşılık verme çabasıyla ortaya çıkmaktadır (Berberoğlu, 2013, s. 32). Okullarda liderin motive edici olması, destekleyici olması (örneğin mesleki gelişim vb. konularında), öğretmenlerin başarısını takdir ediyor olması, adil olması öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışını artırmaktadır (Sezgin, 2005, s. 333). Bu çalışmada bireysel faktör ve liderlik faktörünün iki önemli değişkeni olan öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayeleri ve yönetsel destek algılarının örgütsel vatandaşlık davranışları ile ilişkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun neticesinde çalışanların örgütsel vatandaşlık davranışlarını etkileyen unsurlar keşfedilebilir ve bu unsurlar değerlendirilerek örgüt verimliliği artırılabilir.

Yöntem

Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayeleri, yönetsel destek algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, birden çok değişken arasındaki beraber değişimin olup olmadığını ve bu değişimin düzeyini tespit etmeyi hedefleyen araştırma modelidir (Karasar, 2018, s. 109-114). Araştırmaya için Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni ile Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu'nun 03.03.2020 tarih ve 2020/11 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Antalya'nın Alanya ilçesinde görev yapmakta olan 1069 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini belirlemek amacıyla tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın evreni temsil edecek asgari örneklem büyüklüğü belirlenirken Balcı'nın (2015) farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri ve %95 kesinlik düzeyi tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem tablosundan yararlanılmıştır. Tabloya göre Alanya ilçesinde görev yapmakta olan öğretmenleri temsil edecek örneklem sayısı 277'dir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo.1'de gösterilmiştir.

Tablo.1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden çoğunluğunun cinsiyeti kadındır ve eğitim durumu lisans mezunudur. Yapılan gruplandırmaya göre katılımcı öğretmenlerden 8-14 yıl arası mesleki deneyime sahip ve mevcut çalıştığı okulda 3 yıl ve daha az süredir görev yapmakta olanların diğerlerine göre daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Cinsiyet		Öğrenim durumu			Deneyim			Mevcut okulunda çalışma süresi		
	Kadın	Erkek	Lisans	Yüksek lisans	1-7 yıl	8-14 yıl	15-21 yıl	21 yıl ve üzeri	0-3 yıl	4-6 yıl	7 yıl ve üzeri
<i>f</i>	158	119	261	16	41	112	74	50	153	79	45
<i>%</i>	57	53	94,2	5,8	14,8	40,4	26,7	18,1	55,2	28,5	16,2

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak için üç adet ölçekten oluşan anket formu kullanılmıştır. Formun birinci bölümünde araştırma hakkında sunulan bilgiler ve katılımcıların doldurması gereken kişisel bilgiler formu, ikinci bölümünde örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği, üçüncü bölümünde pozitif psikolojik sermaye ölçeği, dördüncü bölümünde ise yönetsel destek algısı ölçeği bulunmaktadır.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği

Araştırmada katılımcıların ÖVD sergileme düzeylerini ölçmek için Vey, Campbell (2004) ve Williams, Shiaw (1999) tarafından hazırlanmış olan iki ayrı ölçekten yararlanılarak Basım ve Şeşen (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 6'lı likert tipi olup 19 ifadeden oluşmaktadır. Ölçekte diğerkamalık, uyumluluk, centilmenlik, nezaket ve sivil erdem olmak üzere Organ'ın (1988) belirlediği boyutlar bulunmaktadır.

Uyarlama çalışmasında ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için örneklem iki gruba ayrılmıştır. Birinci örneklemde elde edilen veriler yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi uygulanmıştır. Bunun sonucunda özdeğeri 1'den fazla olacak şekilde beş faktörlü bir yapı oluşmuştur. Diğer örneklem grubundan elde edilen verilerle yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri ve açıklanan varyanslar birinciye göre daha fazla çıkmıştır. Birinci çalışmada ölçeğin açıkladığı toplam varyans %63,69; ikinci çalışmada %64,80 bulunmuştur (Basım ve Şeşen, 2015).

Birinci örneklem üzerinde örgütsel vatandaşlık davranışları boyutları için hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları diğerkamalık boyutu 0,82, vicdanlılık boyutu 0,75, nezaket boyutu 0,86, centilmenlik boyutu 0,81, sivil erdem boyutu 0,78 değerlerine ulaşılmıştır. İkinci örneklem üzerinde hesaplanan Cronbach Alfa katsayıları diğerkamalık boyutu 0,86, vicdanlılık boyutu 0,77, nezaket boyutu 0,87, centilmenlik boyutu 0,82, sivil erdem boyutu 0,86 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlere göre ÖVD ölçeğinin yüksek ve kabul edilebilir oranda güvenilir olduğu ifade edilmiştir (Basım ve Şeşen, 2015). Örgütsel vatandaşlık davranışları ölçeği için bu araştırmanın verilerinden hesaplanan Cronbach Alpha katsayıları diğerkamalık 0,60; nezaket 0,58; vicdanlılık 0,52; centilmenlik 0,58; sivil erdem 0,77 şeklinde ve ölçme aracının bütünü için 0,79'dur.

Pozitif Psikolojik Sermaye Ölçeği

Katılımcıların pozitif psikolojik sermaye düzeylerini ölçmek için Luthans ve arkadaşları (2007) tarafından hazırlanan Türkçeye Çetin ve Basım (2012) tarafından uyarlanan pozitif psikolojik sermaye ölçeği kullanılmıştır. Ölçek iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik alt boyutlarını içeren 24 maddeden oluşmuş olup, 6'lı likert tipinde hazırlanmıştır.

Uyarlama çalışmasında ölçeğin Cronbach Alpha katsayıları iyimserlik boyutu 0,67, psikolojik dayanıklılık boyutu 0,68 umut boyutu 0,81, ve öz yeterlilik boyutu 0,85 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alpha katsayısının ise 0,91 olduğu elde edilmiştir. (Çetin ve Basım, 2012). Mevcut araştırmanın verileri ile psikolojik sermaye ölçeği için tekrar hesaplamalar yapılmıştır. Cronbach Alpha katsayıları iyimserlik boyutu için 0,43; psikolojik dayanıklılık boyutu için 0,40; umut boyutu için 0,69; öz yeterlilik boyutu için 0,87 ve ölçeğin bütünü için 0,84 olarak bulunmuştur.

Luthans ve arkadaşları tarafından (2007) ölçeğin geçerliliğini test etmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Örneklem için en iyi uyum değerlerini dört boyutlu yapının sağladığı ortaya çıkarılmıştır. Çetin ve Basım (2012) tarafından pozitif psikolojik sermaye ölçeğinin faktör yapısı incelendiğinde ölçeğin dört boyutlu yapısı doğrulanmıştır ve maddelerinin faktör yükleri 0,45 ile 0,73 arasında değişmektedir.

Yönetsel Destek Algısı Ölçeği

Çalışmada katılımcıların algılanan yönetsel destek algısını ölçmek için ise Kottke ve Sharafinski'nin (1988) hazırlanmış olduğu Özdemir'in (2010) Türkçe'ye çevirip eğitim çalışanlarına uyarladığı ölçek kullanılmıştır. Ölçek bir boyutlu olup 14 ifadeden meydana gelmektedir ve 5'li likert tipindedir. Yapılan faktör analizine göre ölçekteki ifadelerin tek boyutta toplandığı görülmüş ayrıca toplam varyans 0,71 olarak hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda algılanan yönetici desteği ölçeğinin Cronbach Alpha katsayısı 0,97 şeklinde bulunmuş, faktör yükleri de 0,58 ile 0,90 arasındadır. Elde edilen değer göz önüne alındığında ölçeğin güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Özdemir, 2010, s. 102). Bu araştırmanın verilerinden hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı 0,97'dir.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan elde edilen verileri analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Verilerin dağılımını incelemek için çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Bunun sonucunda verilerin değişkenlerin tüm alt boyutlarında normal dağıldığı görülmüştür. Ortaokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarının boyutlarının, pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ve yönetici destek algısı düzeyleri ile ilişkisi basit doğrusal korelasyon ile hesaplanmıştır. Ardından bu değişkenler aşamalı çoklu regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantılılık sorunu olup olmadığını belirlemek için VIF değerleri incelenmiştir. Değişkenlerin VIF değerinin 10'dan yüksek olması çoklu bağlantının olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2020, s. 102-103). Bu değerler değişkenlere göre yönetici destek algısı model 1 için 1,00, model 2 için 1,09; pozitif psikolojik sermayenin iyimserlik boyutu 1,21; psikolojik dayanıklılık boyutu 1,96; umut boyutu 2,47; öz yeterlilik boyutu 2,19 olarak hesaplanmıştır. VIF değerleri 1,00 ile 2,47 arasında değişmekte olup bu değerler sonuçların güvenilirliğini zedeleyecek düzeyde çoklu bağlantı sorununun mevcut olmadığını göstermektedir.

Bulgular

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları (ÖVD) boyutları için pozitif psikolojik sermaye (PPS) boyutları ve yönetici destek algısı (YDA) düzeyleri arasındaki ilişki basit doğrusal korelasyon ile hesaplanmış ve ardından bu değişkenler hiyerarşik regresyon tekniği ile analiz edilmiştir. Bu bölümde verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular yer almaktadır

Diğer.: ÖVD Diğerkamlık Boyutu Toplam Puanı, Vicdan.: ÖVD Vicdanlılık Boyutu Toplam Puanı, Neza.:ÖVD Nezaket Boyutu Toplam Puanı, Centil.: ÖVD Centilmenlik Boyutu Toplam Puanı, Sivil. : ÖVD Sivil Erdem Boyutu Toplam Puanı, İyim.: PPS İyimserlik Boyutu Toplam Puanı, P. Day.: PPS Psikolojik Dayanıklılık Boyutu Toplam Puanı, Umut: PPS Umut Boyutu Toplam Puanı, Öz. Ye.: PPS Öz Yeterlilik Boyutu Toplam Puanı, YDA: Yönetsel Destek Algısı Toplam Puanı

Tablo.2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin ÖVD diğerkamlık boyutu toplam puanları ile PPS iyimserlik boyutu toplam puanları ($r=0,25$; $p<0,01$), PPS psikolojik dayanıklılık boyutu ($r=0,20$; $p<0,01$), PPS umut boyutu ($r=0,23$; $p<0,01$), PPS öz yeterlilik boyutu ($r=0,26$; $p<0,01$) ve YDA ($r=0,19$; $p<0,01$) toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ÖVD vicdanlılık boyutu toplam puanları ile PPS iyimserlik boyutu ($r=0,27$; $p<0,01$), PPS psikolojik dayanıklılık boyutu ($r=0,15$; $p<0,01$), PPS umut boyutu ($r=0,22$; $p<0,01$), PPS öz yeterlilik boyutu ($r=0,18$; $p<0,01$) ve YDA ($r=0,18$; $p<0,01$) toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ÖVD nezaket boyutu toplam puanları ile PPS iyimserlik boyutu ($r=0,18$; $p<0,01$) ve PPS öz yeterlilik boyutu ($r=0,28$; $p<0,01$) toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖVD nezaket boyutu toplam puanları ile PPS psikolojik dayanıklılık boyutu ($r=0,32$; $p<0,01$) ve PPS umut boyutu ($r=0,31$; $p<0,01$) toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖVD nezaket boyutu toplam

puanları ile YDA toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir ancak ilişki anlamlı değildir ($r=0,11$; $p>0,05$).

Tablo 2.

Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Boyutları ve Yönetmel Destek Algısı İle Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Boyutları Arasındaki Korelasyon

	Diğer.	Vicdan.	Neza.	Centil.	Sivil.	İyim.	P. Day.	Umut	Öz.Ye.	YDA
Diğer.										
Vicdan.	0,17**									
Neza.	0,19**	0,16**								
Centil.	0,25**	0,39**	0,30**							
Sivil.	0,29**	0,44**	0,24**	0,40**						
İyim.	0,25**	0,27**	0,18**	0,32**	0,25**					
P. Day.	0,20**	0,15**	0,32**	0,31**	0,29**	0,30**				
Umut	0,23**	0,22**	0,31**	0,30**	0,35**	0,30**	0,66**			
Öz. Ye.	0,26**	0,18**	0,28**	0,27**	0,43**	0,20**	0,61**	0,711**		
YDA	0,19**	0,16**	0,11	0,26**	0,29**	0,27**	0,03	0,11	0,09	

** $P<0,01$ * $p<0,05$

Öğretmenlerin ÖVD centilmenlik boyutu toplam puanları ile PPS iyimserlik boyutu ($r=0,32$; $p<0,01$), PPS psikolojik dayanıklılık boyutu ($r=0,31$; $p<0,01$) ve PPS umut boyutu ($r=0,30$; $p<0,01$) toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖVD centilmenlik boyutu toplam puanları ile PPS öz yeterlilik boyutu ($r=0,2$; $p<0,01$) ve YDA ($r=0,26$; $p<0,01$) toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ÖVD sivil erdem boyutu toplam puanları ile PPS iyimserlik boyutu ($r=0,25$; $p<0,01$), PPS psikolojik dayanıklılık boyutu ($r=0,29$; $p<0,01$) ve YDA ($r=0,29$; $p<0,01$) toplam puanları arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Öğretmenlerin ÖVD sivil erdem boyutu toplam puanları ile PPS umut boyutu ($r=0,35$; $p<0,01$) ve PPS öz yeterlilik boyutu ($r=0,43$; $p<0,01$) toplam puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin yönetmel destek algısı ve pozitif psikolojik sermayelerinin, örgütsel vatandaşlık davranışlarının anlamlı yordayıcıları olup olmadıklarını sınamak için yapılan hiyerarşik regresyon analizinin birinci adımında yönetmel destek algısı, ikinci adımda pozitif psikolojik sermaye alt boyutları analize alınmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin ÖVD Diğerkamalık Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Yord. Std. Hatası
1	0,189	0,036	0,032	2,95
2	0,353	0,124	0,108	2,83

Aşama I = $R^2 = 0,036$; $F(10,159) = 0,189$; $p<0,01$

Aşama II = $R^2 = 0,124$; $F(6,868) = 0,353$; $p<0,01$

Tablo.3'te görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin yönetmel destek algıları, ÖVD diğerkamalık boyutu davranışlarındaki toplam varyansın % 4'ünü açıklamaktadır ($R=0,189$; $R^2=0,036$).

İkinci regresyon modelinde yönetsel destek algısı değişkeninden sonra PPS boyutları değişkenleri modele eklenmiş ve bu değişkenlerin modele eklenmesiyle toplam varyans % 4'ten % 12'ye çıkmıştır ($R=0,353$; $R^2=0,124$). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri değişkeninin toplam açıklanan varyansa yaklaşık % 8'lik bir katkısı görülmektedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin ÖVD Diğerkamlık Boyutu Yordayıcılarının B ve Beta Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	P
1	(sabit)	20,945	0,863		24,259	0,000
	YDA	0,050	0,016	0,189	3,187	0,002
2	(sabit)	11,872	2,258		5,259	0,000
	YDA	0,032	0,016	0,123	2,063	0,040
	İyim	0,147	0,054	0,170	2,718	0,007
	P.Day	0,014	0,094	0,012	0,146	0,884
	Umut	0,016	0,095	0,015	0,170	0,865
	Öz. Ye.	0,169	0,071	0,201	2,387	0,018

Tablo 4'te YDA beta değerinin (0,189), pozitif psikolojik sermaye boyutlarından iyimserliğe ait beta değerinin (0,170), PPS psikolojik dayanıklılık boyutuna ait beta değerinin (0,012), PPS umut boyutuna ait beta değerinin (0,012), PPS öz yeterlilik boyutuna ait beta değerinin (0,201) pozitif olduğu görülmektedir. Bu değişkenler ile ÖVD diğerkamlık boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin YDA, PPS iyimserlik boyutu, PPS psikolojik dayanıklılık boyutu, PPS umut boyutu, PPS öz yeterlilik boyutu puanları arttıkça ÖVD diğerkamlık boyutu puanlarının da arttığı sonucuna varılmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışı diğerkamlık boyutunun anlamlı yordayıcıları önem sırasına göre şöyledir: PPS öz yeterlilik boyutu ($\beta=0,201$; $p<0,01$), yönetsel destek algısı ($\beta=0,189$; $p<0,01$) ve PPS iyimserlik boyutudur ($\beta=0,170$; $p<0,01$). PPS boyutlarından psikolojik dayanıklılığın ($\beta=0,012$; $p>0,05$) ve PPS boyutlarından umudun ($\beta=0,015$; $p>0,05$), ÖVD diğerkamlık boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 5.

Öğretmenlerin ÖVD Vicdanlılık Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R^2	Düzeltilmiş R^2	Yord. Std. Hatası
1	0,158	0,025	0,021	2,27
2	0,325	0,105	0,089	2,19

Aşama I = $R^2 = 0,025$; $F(7,040) = 0,158$; $p<0,01$

Aşama II = $R^2 = 0,105$; $F(6,099) = 0,325$; $p<0,01$

Tablo 5'te görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin yönetsel destek algıları, ÖVD vicdanlılık boyutu davranışlarındaki toplam varyansın % 3'ünü açıklamaktadır ($R=0,158$; $R^2=0,025$). İkinci regresyon modelinde yönetsel destek algısı değişkeninden sonra PPS boyutları değişkenleri modele eklenmiş ve bu değişkenlerin modele eklenmesiyle toplam varyans % 3'ten % 11'e çıkmıştır ($R=0,353$; $R^2=0,124$). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri değişkeninin toplam açıklanan varyansa yaklaşık % 8'lik bir katkısı görülmektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin ÖVD Vicdanlılık Boyutu Yordayıcılarının B ve Beta Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	P
1	(sabit)	12,370	0,665		18,590	0,000
	YDA	0,032	0,012	0,158	2,653	0,008
	(sabit)	5,941	1,749		3,397	0,001
2	YDA	0,017	0,012	0,083	1,381	0,168
	İyim	0,140	0,042	0,210	3,331	0,001
	P.Day	-0,032	0,073	-0,035	-0,440	0,660
2	Umut	0,108	0,074	0,133	1,470	0,143
	Öz. Ye.	0,038	0,055	0,059	0,700	0,484

Tablo 6’da YDA bağımsız olarak analize alındığında beta değerinin (0,158), PPS iyimserlik boyutuna ait beta değeri (0,210), PPS umut boyutu beta değerinin (0,133) ve PPS öz yeterlilik boyutuna ait beta değerinin (0,059) pozitif olduğu görülmektedir. Bu değerler öğretmenlerin ÖVD vicdanlılık boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu gösterir. Buradan öğretmenlerin sahip olduğu YDA, sergilemiş olduğu PPS iyimserlik boyutu davranışları, PPS umut boyutu davranışları, PPS öz yeterlilik boyutu davranışları arttıkça ÖVD vicdanlılık boyutu davranışlarının da arttığı sonucuna varılmaktadır. PPS psikolojik dayanıklılık boyutuna ait beta değeri (-0,035), PPS psikolojik dayanıklılık boyutu ile ÖVD vicdanlılık boyutu arasındaki ilişkinin negatif yönde olduğunu gösterir ve buradan PPS psikolojik dayanıklılık boyutu puanı yükseldikçe ÖVD vicdanlılık boyutu davranışları puanının azaldığı görülmektedir.

gütsel vatandaşlık davranışı vicdanlılık boyutunun anlamlı yordayıcıları önem sırasına göre şöyledir: PPS iyimserlik boyutu ($\beta=0,210$; $p<0,01$) ve YDA ($\beta=0,158$; $p<0,01$). YDA bağımsız olarak analize alındığında anlamlı bir yordayıcı iken PPS boyutları modele dahil edildiğinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı görülmektedir ($\beta=0,083$; $p<0,01$). PPS psikolojik dayanıklılık boyutunun ($\beta=-0,035$; $p>0,05$), PPS umut boyutunun ($\beta=0,133$; $p>0,05$) ve PPS özyeterlilik boyutunun ($\beta=0,059$; $p>0,05$) ÖVD vicdanlılık boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 7.

Öğretmenlerin ÖVD Nezaket Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Yord. Std. Hatası
1	0,113	0,013	0,009	47,87
2	0,363	0,132	0,116	45,22

Aşama I = $R^2 = 0,013$; $F(3,525) = 0,113$; $p<0,01$

Aşama II = $R^2 = 0,132$; $F(8,209) = 0,363$; $p<0,01$

Tablo 7’de görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin yönetsel destek algıları, ÖVD nezaket boyutu davranışlarındaki toplam varyansın % 1’ini açıklamaktadır ($R=0,113$; $R^2=0,013$). İkinci regresyon modelinde yönetsel destek algısı değişkeninden sonra PPS boyutları değişkenleri modele eklenmiş ve bu değişkenlerin modele eklenmesiyle toplam varyans % 1’den % 13’e çıkmıştır ($R=0,363$; $R^2=0,132$). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri değişkeninin toplam açıklanan varyansa yaklaşık % 12’lik bir katkısı görülmektedir.

Tablo 8.

Öğretmenlerin ÖVD Nezaket Boyutu Yordayıcılarının B ve Beta Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	P
1	(sabit)	260,669	14,026		18,585	0,000
	YDA	0,475	0,253	0,113	1,878	0,061
	(sabit)	59,411	36,097		1,646	0,101
2	YDA	0,312	0,250	0,074	1,251	0,212
	İyim	0,774	0,866	0,056	0,894	0,372
	P.Day	3,476	1,508	0,183	2,306	0,022
	Umut	1,843	1,522	0,108	1,211	0,227
	Öz. Ye.	1,053	1,130	0,078	0,932	0,352

Tablo 8’de Yönetmel destek algısına ait beta değeri (0,113), PPS iyimserlik boyutuna ait beta değeri (0,056), PPS psikolojik dayanıklılık boyutuna ait beta değeri (0,183), PPS umut boyutuna ait beta değeri (0,108) ve PPS öz yeterlilik boyutuna ait beta değeri (0,078) bu değişkenler ile ÖVD nezaket boyutu arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğunu gösterir. Buradan YDA, PPS iyimserlik boyutu, PPS psikolojik dayanıklılık boyutu, PPS umut boyutu ve PPS öz yeterlilik boyutu davranışları arttıkça ÖVD nezaket boyutu davranışlarının da arttığı sonucuna varılmaktadır.

Örgütsel vatandaşlık davranışı nezaket boyutunun anlamlı yordayıcısı yalnızca PPS psikolojik dayanıklılık boyutudur ($\beta=0,183$; $p<0,01$). Yönetmel destek algısı değişkeni ($\beta=0,183$; $p>0,05$) bağımsız olarak analize alındığında ÖVD nezaket boyutunun anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir. PPS iyimserlik boyutunun ($\beta=0,056$; $p>0,05$), PPS umut boyutunun ($\beta=0,108$; $p>0,05$) ve PPS öz yeterlilik boyutunun ($\beta=0,078$; $p>0,05$) YDA değişkeni ile birlikte analize alındığında ÖVD nezaket boyutunun anlamlı birer yordayıcısı olmadığı görülmektedir.

Tablo 9.

Öğretmenlerin ÖVD Centilmenlik Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Yord. Std. Hatası
1	0,261	0,068	0,065	2,81
2	0,447	0,200	0,185	2,63

Aşama I = $R^2 = 0,068$; $F(20,064) = 0,261$; $p<0,01$

Aşama II = $R^2 = 0,200$; $F(13,513) = 0,447$; $p<0,01$

Tablo 9’da görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin yönetmel destek algıları, ÖVD centilmenlik boyutu davranışlarındaki toplam varyansın % 7’sini açıklamaktadır ($R=0,261$; $R^2=0,068$). İkinci regresyon modelinde yönetmel destek algısı değişkeninden sonra PPS boyutları değişkenleri modele eklenmiş ve bu değişkenlerin modele eklenmesiyle toplam varyans % 7’den % 20’ye çıkmıştır ($R=0,447$; $R^2=0,200$). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri değişkeninin toplam açıklanan varyansa yaklaşık % 13’lük bir katkısı görülmektedir.

Tablo 10’da Yönetmel destek algısına ait beta değeri (0,261), PPS iyimserlik boyutuna ait beta değeri (0,189) PPS sermaye boyutlarından psikolojik dayanıklılık boyutuna ait beta değeri (0,150) ve PPS umut boyutuna ait beta değeri (0,076), PPS öz yeterlilik boyutuna ait beta değeri (0,074) göstermektedir ki bu değişkenler ile ÖVD centilmenlik boyutu arasındaki ilişki pozitif yöndedir. Buradan YDA, PPS iyimserlik boyutu, PPS psikolojik dayanıklılık boyutu, PPS umut boyutu ve PPS öz yeterlilik boyutu davranışları arttıkça ÖVD centilmenlik boyutu davranışlarının da arttığı sonucuna varılmaktadır.

Tablo 10.

Öğretmenlerin ÖVD Centilmenlik Boyutu Yordayıcılarının B ve Beta Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	P
1	(sabit)	15,504	0,825		18,800	0,000
	YDA	0,067	0,015	0,261	4,479	0,000
2	(sabit)	3,041	2,097		1,450	0,148
	YDA	0,049	0,015	0,191	3,364	0,001
	İyim	0,159	0,050	0,189	3,160	0,002
	P.Day	0,173	0,088	0,150	1,976	0,049
	Umut	0,079	0,088	0,076	0,889	0,375
	Öz. Ye.	0,060	0,066	0,074	0,917	0,360

ÖVD centilmenlik boyutunun anlamlı yordayıcıları önem sırasına göre şu şekildedir: Yönetmel destek algısıdır ($\beta=0,261$; $p<0,01$), PPS iyimserlik boyutu ($\beta=0,189$; $p<0,01$) ve PPS psikolojik dayanıklılık boyutu ($\beta=0,150$; $p<0,01$) şeklindedir. PPS umut boyutunun ($\beta=0,060$; $p>0,05$) ve PPS öz yeterlilik boyutunun ($\beta=0,074$; $p>0,05$) ÖVD centilmenlik boyutunun anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmektedir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin ÖVD Sivil Erdem Boyutunun Yordayıcılarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Model	R	R ²	Düzeltilmiş R ²	Yord. Std. Hatası
1	0,292	0,085	0,082	2,65
2	0,511	0,261	0,247	2,40

Aşama I = $R^2 = 0,085$; $F(25,576) = 0,292$; $p<0,01$

Aşama II = $R^2 = 0,261$; $F(16,118) = 0,511$; $p<0,01$

Tablo 11’de görüldüğü gibi birinci modelde ortaokul öğretmenlerinin yönetmel destek algıları, ÖVD sivil erdem boyutu davranışlarındaki toplam varyansın % 9’unu açıklamaktadır ($R=0,292$; $R^2=0,085$). İkinci regresyon modelinde yönetmel destek algısı değişkeninden sonra PPS boyutları değişkenleri modele eklenmiş ve bu değişkenlerin modele eklenmesiyle toplam varyans % 9’dan % 26’ya çıkmıştır ($R=0,511$; $R^2=0,261$). Diğer bir ifade ile öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri değişkeninin toplam açıklanan varyansa yaklaşık % 17’lik bir katkısı görülmektedir.

Tablo 12.

Öğretmenlerin ÖVD Sivil Erdem Boyutu Yordayıcılarının B ve Beta Korelasyon Katsayıları ve Anlamlılık Düzeyleri

Model	Yordayıcılar	B	Std. Hata	β	t	P
1	(sabit)	15,977	0,776		20,601	0,000
	YDA	0,071	0,014	0,292	5,057	0,000
2	(sabit)	4,578	1,913		2,394	0,017
	YDA	0,055	0,013	0,227	4,157	0,000
	İyim	0,082	0,046	0,102	1,779	0,076
	P.Day	0,009	0,080	0,008	0,116	0,908
	Umut	0,040	0,081	0,041	0,495	0,621
	Öz. Ye.	0,275	0,060	0,355	4,595	0,000

Tablo 12’de Yönelimsel destek algısına ait beta değeri (0,292), PPS iyimserlik boyutuna ait beta değeri (0,102) PPS sermaye boyutlarından psikolojik dayanıklılık boyutuna ait beta değeri (0,008) ve PPS umut boyutuna ait beta değeri (0,041), PPS öz yeterlilik boyutuna ait beta değeri (0,355) göstermektedir ki bu değişkenler ile ÖVD sivil erdem boyutu arasındaki ilişki pozitif yöndedir. Buradan YDA, PPS iyimserlik boyutu, PPS psikolojik dayanıklılık boyutu, PPS umut boyutu ve PPS öz yeterlilik boyutu davranışları arttıkça ÖVD sivil erdem boyutu davranışlarının da arttığı sonucuna varılmaktadır.

ÖVD sivil erdem boyutunun anlamlı yordayıcıları önem sırasına göre şu şekildedir: PPS öz yeterlilik boyutu ($\beta=0,355$; $p<0,01$) ve yönelimsel destek algısıdır ($\beta=0,292$; $p<0,01$). PPS psikolojik dayanıklılık boyutunun ($\beta=0,008$; $p>0,05$) ve PPS umut boyutunun ($\beta=0,041$; $p>0,05$) ÖVD sivil erdem boyutunun anlamlı yordayıcıları olmadığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermayeleri, yönelimsel destek algıları ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmenlerin diğerkamalık davranışları ile iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Yıldız Çakır’ın (2015) yapmış olduğu çalışmada diğerkamalık davranışları ile iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasında düşük düzeyde, umut ve öz yeterlilik düzeyleri ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçları birbirlerini desteklemektedir. Öğretmenlerin iyimserlik veya umut düzeyleri ile diğerkamalık davranışları arasında görülen bu ilişki, kendini daha iyimser veya daha umutlu hissetmelerinin çalışma arkadaşlarının karşılaştığı sorunlarla ilgili olarak onlara yardımcı olmayı tercih etme noktasında bu sorunun çözülebilir olduğuna dair inançlarının yüksek olmasına sebep olması ve neticede onlara yardımcı olmayı tercih etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin diğerkamalık davranışlarının da yüksek olmasının sebebi, psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin problemler karşısında yılmadan problemlerin üstüne giderek diğer çalışma arkadaşlarına da destek olmalarının daha kolay hale gelmesi olabilir. Öz yeterlilik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin diğerkamalık davranışlarının da yüksek olması bu öğretmenlerin kendilerini karşılaştıkları bir durum karşısında yeterli görerek bu durumla baş edebileceklerine olan inançları neticesinde diğer çalışma arkadaşlarının da karşılaştıkları problemlere yardımcı olmaktan çekinmemelerine yol açıyor olabilir.

Bu araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin vicdanlılık davranışları ile iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Yıldız Çakır (2015) sağlık çalışanları ile yapmış olduğu çalışmasının sonucunda benzer şekilde vicdanlılık davranışları ile iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki belirlenmiştir. Araştırmaların örneklemi farklı çalışma gruplarından olmasına rağmen sonuçları benzer nitelik taşımaktadır. İyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenler geleceğe daha pozitif baktığı için öğrencilere, okula verdiği emeğin karşılığını bulacağına olan inancıyla vicdanlılık davranışlarını sergilemeye eğilimli olabilirler. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenler kendinden ödün verse bile yarar sağlayacağına inandığı davranışları sergileme noktasında geri durmayarak, vicdanlılık davranışlarını sergilemeye istekli olabilirler. Umudun düzeyi yüksek olan bireylerin başarısızlık yerine başarıya odaklandıkları ve karşılaştıkları engellerin aşılabilir olduğunu düşündükleri göz önünde bulundurulduğu zaman, bu çalışanların örgüt için ek görev ve sorumluluk alma, örgütün yenilikçi çalışmalarına katkı sağlamak gibi vicdanlılık davranışlarını sergilemeye istekli olacakları söylenebilir. Öz yeterlilik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin ek görev ve sorumluluk alırken kendilerini yeterli gördükleri göz önünde bulundurulduğu zaman örgüte yarar sağlayacak ek görevler alırken geri planda kalmayacakları söylenebilir. Bu durum öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin vicdanlılık davranışları sergilemesiyle sonuçlanabilir.

Ortaokul öğretmenleri ile yapılan bu araştırma sonucunda öğretmenlerin nezaket davranışları ile iyimserlik ve öz yeterlilik düzeyleri düşük düzeyde; psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri arasında orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlendi. Alanyazın incelendiği zaman Öney’in (2018)

araştırmasında iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Araştırmanın sonucu mevcut araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir. İyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin gelecekle ilgili daha pozitif beklentilere sahip olduğu ve çevresindeki çalışanlarla ilişkilerinde de pozitif beklentiler içerisinde olacağı ve bu doğrultuda nezaket davranışlarına uygun şekilde çalışma arkadaşlarına gerekli duyuruları yapmak, onların haklarına saygı göstermek gibi davranışlar sergileyeceği söylenebilir. Umut düzeyi yüksek olan öğretmenlerin amaca giden yolda daha motive oldukları göz önünde bulundurulursa bu öğretmenlerin gerektiği zaman diğer çalışanlara işle ilgili hatırlatmalar yaparak ve onlara gerekli şekilde danışarak nezaket davranışları sergilemeleri beklenebilir. Luthans'a göre (2008) psikolojik dayanıklılığın yalnızca olumsuz durumlar için değil olumlu değişim, artan sorumluluk gibi durumlar için de geçerli bir kavram olduğu temel alındığı zaman psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan bireylerin çalışma arkadaşlarına karşı sorumluluklarının bilincinde olarak onlara gerekli bilgilendirmeleri yapması, gereken saygıyı koruması beklenebilir. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin görevlerini başarıyla gerçekleştirebilmek için motivasyonlarının yüksek olması sebebiyle görevini yaparken ortaya çıkabilecek pürüzlerden kaçınarak gerekli zamanlarda çalışma arkadaşlarını bilgilendirme davranışlarının ve onlarla nezaket çerçevesinde iş ilişkisi geliştirme davranışlarının bu öğretmenlerin olası nezaket davranışları arasında yer alacağı söylenebilir.

Bu çalışmada ortaokul öğretmenlerinin centilmenlik davranışları ile iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri arasında düşük; öz yeterlilik düzeyleri ile orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşıldı. Demirci'nin (2019) araştırmasına göre centilmenlik davranışları ile iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu mevcut araştırmayı destekler niteliktedir. İyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin içinde bulunduğu durumun olumsuz koşullarından yakınmak yerine bu problemlerin ortadan kalkacağına ve geleceğe dair pozitif beklentiler içerisinde olmaları bu öğretmenlerin centilmenlik davranışları sergilemeleri ile sonuçlanabilir. Umut düzeyi yüksek olan öğretmenlerin amaca giden yolda motive olup yeni rotalar belirleyebileceği göz önünde bulundurulduğu zaman karşılaştıkları problemler karşısında yakınıp şikayetçi olmayarak, centilmenlik davranışları sergileyecekleri düşünülmektedir. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenlerin okul hayatındaki olumsuz durumlar karşısında yığın davranmayı hoş görülür davranarak, centilmenlik boyutu düzeyi davranışlar sergileyebileceği söylenebilir. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin görevini yerine getirirken kendine olan güveni sayesinde pek çok problemden şikayetçi olmayarak bunların kendisi için aşılabilir pürüzler olduğunu düşünmesi beklenebilir ve bu durum yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin centilmenlik davranışlarının da yüksek olmasının sebebi olabilir.

Ortaokul öğretmenleri ile yapılan bu çalışmada öğretmenlerin Sivil erdem davranışları iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve umut düzeyleri arasında düşük; öz yeterlilik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde Demirci'nin (2019) araştırması sonucunda sivil erdem davranışları ile iyimserlik, psikolojik dayanıklılık, umut ve öz yeterlilik düzeyleri arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucu mevcut araştırma sonucunu destekler niteliktedir. İyimserlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin geleceğe dair beklentilerinin yüksek olması onların okul için yararlı olabilecek fikirler üretmeleri, bu fikirleri beyan etmeleri, eğitimin önündeki fırsatları ve tehditleri gözlemlemeleri gibi sivil erdem davranışları sergilemelerine sebep olabilir. Psikolojik dayanıklılık düzeyi yüksek olan öğretmenler içinde bulunduğu olumsuz koşullara rağmen eğitime katkı sağlayacağını düşündüğü toplantılara ve hizmet içi eğitimlere katılabilir veya bunlara benzer sivil erdem davranışları sergileyebilir. Umut düzeyi yüksek olan öğretmenler görevlerini yaparken amaçlarına odaklanıp gerekli yolları belirleyip bu yolda ilerleyecekleri için eğitime katkı sağlayabilecek yenilikçi fikirleri takip edebilir, okulda aktif bir şekilde sivil erdem davranışları sergileyebilirler. Öz yeterlilik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin amaca giden yolda kendilerine olan inançları, onların görevlerini daha sağlıklı yerine getirmelerini sağlayabilecek fikirler üretip bu fikirleri ifade etmekten kaçınmayarak sivil erdem davranışları sergilemelerini sağlayabilir.

Bu araştırma sonucunda ortaokul öğretmenlerinin yönetsel destek algısı ile diğerkamlik, vicdanlılık, nezaket, centilmenlik ve sivil erdem davranışları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Tenteriz'in (2020) araştırmasına göre yönetsel destek algısı ile genel örgütsel

vatandaşlık davranışları arasında orta düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Yöneticisi tarafından desteklenen öğretmenlerin bu destek karşılığında okul çıkarları için özverili davranarak, diğerkamlık davranışları sergileyebileceği düşünülebilir. Okulda yöneticisi tarafından desteklendiğine inanan öğretmenler bu desteğe güvenerek yeni sorumluluklar alma noktasında daha açık davranabilir ve okula aidiyet duygusu artarak okula zarar verecek davranışlardan kaçınarak, vicdanlılık davranışları sergiliyor olabilir. Yönetimsel destek algısı düşük olan öğretmenlerin kendini çaresiz hissedip umursamaz tavır geliştirerek çalışma arkadaşlarına gerekli bilgilendirmeleri yapmamak gibi nezaket davranışı kapsamında yer almayan davranışlar sergilemeleri olasıdır. Bunun tersi düşünüldüğünde yöneticisi tarafından desteklendiğini hisseden öğretmenlerin nezaket davranışları sergilemesi beklenir. Öğretmenlerin içinde bulunduğu şartlardan yakınmayıp karşılaştığı sorunlara hoşgörüyle yaklaşabilmesi için yönetimsel destek algısının yüksek olması gerektiği söylenebilir. Çünkü desteklendiğini hisseden çalışanların problemler karşısında centilmenlik davranışları sergilemesi daha kolaydır. Öğretmenlerin toplantılarda açık yüreklilikle fikirlerini beyan edebilmesi için ve eğitime katkı sağlayacak ortamlara katılması hususunda yönetici tarafından desteklenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle yönetimsel destek algısı düzeyi yüksek olan öğretmenlerin sivil erdem davranışlarının da yüksek olması sonucuna ulaşılabilir.

Mevcut araştırmada ortaokul öğretmenlerinin diğerkamlık davranışlarının anlamlı yordayıcılarının önem sırasına göre öz yeterlilik düzeyleri, yönetici destek algıları ve iyimserlik düzeyleri olup, pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin vicdanlılık davranışlarının anlamlı yordayıcılarının önem sırasına göre iyimserlik düzeyleri ve yönetici destek algısı olup, pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin nezaket davranışlarının anlamlı yordayıcısının yalnızca psikolojik dayanıklılık düzeyi olup, pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin centilmenlik davranışlarının anlamlı yordayıcılarının önem sırasına göre psikolojik dayanıklılık düzeyleri, iyimserlik düzeyleri ve yönetici destek algıları olup, pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin sivil erdem davranışlarının anlamlı yordayıcılarının önem sırasına göre öz yeterlilik düzeyleri ve yönetici destek algısı olup, pozitif yönlü olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Berberoğlu'nun (2013) araştırmasında örgütsel vatandaşlık davranışlarının anlamlı yordayıcılarının önem sırasına göre öz yeterlilik, psikolojik dayanıklılık, iyimserlik ve umut düzeyleri olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarına dayanarak iyimserlik, psikolojik dayanıklılık ve öz yeterlilik düzeyleri ve yönetimsel destek algısı yüksek öğretmenlerin eğitimde verimlilik için çok önemli olan örgütsel vatandaşlık davranışları sergileyebilecekleri öne sürülebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğretmenlere kendilerini geliştirebileceği, sosyalleşebileceği, hobilerini gerçekleştirebileceği çalışma alanları oluşturulması önerilmektedir. Öğretmenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin yükseltilebilmesi için öğretmenlerin okuldaki sorunlarını rahatça dile getirebileceği bir okul ortamı yaratılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin çalışmalarının karşılığında kariyerlerinde yükselebileme imkanı verilmesi, hizmetçi eğitimlerle kendini geliştirme olanağı sunulursa öğretmenlerin gelecekle ilgili bir amaç edinerek örgütsel vatandaşlık davranışı gösterme eğilimleri artırılabilir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlilik algılarının güçlendirilmesi için öğretmenlerin başarıları desteklenebilir ve öğretmenlerin okulda sanatsal yeteneklerini geliştirebileceği, ilgi alanına göre kültürel, bilimsel veya sportif faaliyetlere katılabileceği koşullar oluşturulabilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerin yönetici destek algılarını yükseltmek amacıyla, öğretmenlerin bir problemle karşılaşması durumunda öğretmenlerin sorunlarıyla içtenlikle ilgilenmesi faydalı olabilir.

Kaynakça

- Aksoy, C. (2017). Çalışanlarda Adalet ve Yönetici Desteği Algısının Güven Oluşumundaki Rolü: Havacılık Sektöründe Bir Uygulama. *Journal of Aviation 1(1)*, 8-17.
- Aydın Göktepe, E. (2016). *Yeni Kariyer Tutumları, Algılanan Yönetici Desteği ve İşe Tutkunluk Arasındaki İlişki: Bir Araştırma. (yayımlanmamış doktora tezi)*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Basım, H. N., & Şeşen, H. (2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Uyarlama ve Karşılaştırma Çalışması. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 61(4).

- Berberoğlu, N. (2013). *Psikolojik Sermayenin Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerine Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bolat, T. (2008). *Dönüşümcü Liderlik, Personeli Güçlendirme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bolat, T. (2008). *Dönüşümcü Liderlik, Personeli Güçlendirme ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İlişkisi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Büyükgöze, H., & Kavak, Y. (2017). Algılanan Örgütsel Destek ve Pozitif Psikolojik Sermaye İlişkisi: Lise Öğretmenleri Örneğinde Bir İnceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 23(1), 1-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Çankır, B., & Yener, S. (2017). *İş'te Pozitif Davranış*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Çavuş, M., & Develi, A. (2015). İnsan Kaynakları Yönetimi Uygulamalarının Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Üzerindeki Etkileri. *Tisk Akademi*, 10, 231-249.
- Çetin, F., & Basım, H. N. (2012). Örgütsel Psikolojik Sermaye: Bir Ölçek Uyarlama Çalışması. *Amme İdaresi Dergisi* 45(1), 121-137.
- Çetin, F., & Fıkrıkoca, A. (2010). Rol Ötesi Olumlu Davranışlar Kişisel ve Tutumsal Faktörlerle Öngörülebilir mi? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi* 65(4), 42-66.
- Dodanlıoğlu Irmak, S. (2019). *İşyerinde Psikolojik Taciz ile Tükenmişlik, İşten Ayrılma Niyeti ve Algılanan Yönetici Desteği İlişkisi Üzerine Bir Araştırma*. yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, S. (2006). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Duygusal Bağlılık Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3(1), 48-75.
- Kaplan, İ. (2011). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve İş Tatmini İlişkisi; Konya Emniyet Teşkilatı Üzerinde Bir Uygulama*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Özdemir, A. (2010). İlköğretim Okullarında Algılanan Yönetici Desteğinin ve Bireycilik-Ortaklaşa Davranışçılığın Örgütsel Vatandaşlık Davranışı İle İlişkisi. *Educational Administration: Theory and Practice* 16(1), 93-112.
- Özdevecioğlu, M. (2003). Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ile Üniversite Öğrencilerinin Bazı Demografik Özellikleri ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 20, 117-135.
- Özkuk, Z. (2017). *Algılanan Yönetici Desteği ve İş Yaşamında Yalnızlığa Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sezgin, F. (2005). Örgütsel Vatandaşlık Davranışları: Kavramsal Bir Çözümleme ve Okul Açısından Bazı Çıkarımlar. *GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(1), 317-339.
- Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 8(8), 597-608.

*Bu makalede yazarların katkı oranları: 1. yazar %50, 2. yazar %50 şeklindedir.

Young Soldiers of Supervision: Supervision Practices in Turkey¹

Semra KIYE²**About the article**

Received: 14.10.2021
Accepted: 11.11.2022
Published: 01.05.2023

Keywords

Supervision,
Counselor education,
Supervisor education,

Abstract

Supervision is a systematic intervention by the more experienced professional on the development of the less experienced. The aim of this research is to describe the current situation by examining the perceptions, opinions and experiences of research assistants who provide support in the supervision process in Turkey. The research was carried out as a phenomenology study, one of the qualitative research methods. The working group consisted of 12 research assistants (6 women, 6 men) working in nine universities which are located in the Eastern Anatolia Region, Central Anatolia Region and Aegean Region of Turkey. Demographic Information Form and Semi-Structured Interview Form were used in the interviews. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. According to the findings, three main themes were reached. These main themes were named as views on receiving supervision, views on giving supervision, and views on being a supervisor. As a result, it was determined that most of the participants received supervision during the training processes, but half of the group did not have any training on being a supervisor.

For Citation

Kiye, S. (2023). Young soldiers of supervision: Supervision practices in Turkey. *Journal of Muğla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 42-59. DOI: 10.21666/muefd.1009545

Supervision is an evaluative, hierarchical, time-spanning intervention conducted by the more experienced professional among colleagues on the development of the less experienced (Bernard & Goodyear, 2019). Defined as a distinctive and qualitative intervention for professionals to be trained in the field of mental health (Bernard & Goodyear, 2019), supervision is considered as one of the most important components of a qualified and effective psychological counseling process (Tozlu Guldal, Pusur, & Sayan, 2022). It is stated that the training of successful and professional counselors depends on their passing through a competent and ethical supervision process (Blalock, Ybanez-Llorente, & Morman, 2021). When the related literature is examined, it is seen that supervision defines an intervention process with multifaceted components such as models, principles, interventions, ethics, and evaluation processes (Borders & Brown, 2005). Accordingly, there are many supervision models abroad and these models are grouped under certain headings. It is understood that among these groups under which these models are gathered are psychotherapy-based supervision models (Alpher, 1991; Freeman & McHenry, 1996); developmental supervision models (Bernard & Goodyear, 2009; Borders & Brown, 2005) and social role models (Bernard, 1979; Holloway, 1887). In Turkey, it is understood that such models as the Micro Skills Supervision Model (Meydan, 2015), Developmental Comprehensive Supervision Model (Eryılmaz & Mutlu, 2018), Differential Supervision Model (Ulker Tumlul & Ceyhan, 2021), Reflective Team Practice (Cekici, Avcı and Colakkadioglu, 2017), Structured Active Peer Supervision Model (Tanhan, 2018), Peer Supervision Model (Amanvermez, Zeren, Erus & Buyruk Genc, 2020) are applied in supervision processes. From this point of view, when compared with abroad, it can be stated that the effects of different supervision models have been investigated in practice especially in recent years, although they are limited in number.

Supervision makes a significant contribution to the development of psychological counselor candidates' professional identities and their counseling skills and to transfer their theoretical knowledge into

¹ Part of this article was presented as an online oral presentation at the 22nd International Psychological Counseling and Guidance Congress.

² Muş Alparslan University, Faculty of Education, Department of Guidance and Psychological Counseling- s.kiye@alparslan.edu.tr- ORCID No:0000-0003-4414-5765

practice. In this process, it is emphasized the importance of handling critical and challenging situations in a detailed and supportive way, which can be experienced by candidate psychological counselors at the undergraduate level, especially at the beginning of their professional career, when evaluated from a developmental point of view (Borders, 2016). Accordingly, while the supportive supervision of counselors at this level can turn into an instructive experience for them and make them stronger professionally, their being exposed to a destructive evaluation by ignoring their developmental level can make them feel professionally inadequate (Tanhan, 2018). In this context, supervision is considered as a basic requirement for the development of the less experienced counselor candidates, one of the cornerstones of the education and development of counselors and an integral part of their education process (Bernard & Goodyear, 2019; Meydan, 2019; Meydan & Kocyigit Özyigit, 2016). In addition, it is stated that supervision is one of the most important teaching tools in the competent training of prospective psychological counselors (Meydan, 2015).

Studies show that receiving supervision in courses that include practice and are based on institutional experience enables counselors to become more effective practitioners (Bernard & Goodyear, 2009; Vallance, 2005; Worthington, 2006). As a result of the supervision process, it is understood that the candidate psychological counselors' awareness of the psychological counseling process has increased, they have learned different intervention skills, and they have developed a deeper understanding of the problems communicated by clients (Eryılmaz & Mutlu, 2018). Similarly, it is seen that supervision process contribute to psychological counselor candidates' case conceptualization skills, their use of interventions and techniques, and the establishment of a therapeutic relationship with their clients (Erbaş, Koc, & Esen, 2020). When all these findings are taken together, the critical importance and contribution of supervision in the training of a competent and qualified psychological counselor is understood.

The American Psychological Counseling Association (ACA), the American Psychological Association (APA), and the Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) have made it mandatory to receive supervision in practice and internship processes (ACA, 2014; APA, 2010, CACREP, 2016). For example, CACREP (2016) states that one hour of individual and one-half hour group supervision is required each week for the sessions to be conducted during the internship period.

ACA has specified many requirements and qualifications regarding supervision in its Counseling Ethics Guideline. Accordingly, it is stated that supervisors should establish a professional relationship, where appropriate boundaries are established, with the supervisee, and that they should know the supervision models and base the supervision on these models theoretically and pedagogically, and they should make fair, accurate and honest evaluations. In addition, monitoring the client's well-being, the professional development of the counselor, and the situation regarding ethical and legal issues are also counted among the supervisor's responsibilities (ACA, 2014). The Counselor Education and Supervision Association (ACES), on the other hand, shows the responsibilities of supervisors regarding their "supervising" role and states that the supervisor should implement supportive and educational activities to improve the application of counseling theories and techniques to clients during the supervision process (ACES, 1993).

Regarding the supervision processes in Turkey, it can be stated that the Individual Counseling Practicum course, which includes practice and supervision in counselor education, has a content that candidate counselors can gain experience in counseling and can benefit significantly in forming their professional identity (Erbaş et al., 2020). Additionally, under the title of "Education, Training and Supervision" in the publication on the ethical codes of psychological counseling published by the Turkish Psychological Counseling and Guidance Association (Turkish PDR-Der), the definition of psychological counselor educators, these educators' responsibilities, important issues about protection of the well-being of the psychological counselor candidates, evaluation process, relations between educators and candidates, boundaries and ethical issues related to multiculturalism are discussed. In addition to these, the competence and responsibilities of the supervisor, the responsibilities of the candidates, the rights of the clients and the situations that should be considered in the supervision relationship are explained (Meydan

& Arslan, 2021). However, in Turkey, it is understood that the standards or conditions determined in the field of supervision in psychological counselor education have not yet been established, there is no standard model regarding the practices (Aladag & Kemer, 2016; Sivis Cetinkaya & Karairmak, 2012), and universities carry out different practices in this area (Kemer and Aladag, 2013). This situation is considered as a serious limitation in the training processes of counselors/candidate counselors trained at both undergraduate and graduate levels (Ulker Tumlu & Ceyhan, 2021). Studies conducted in recent years show that even postgraduate and doctoral counselors cannot receive qualified and sufficient supervision despite their intense need, and that the supervision processes they go through are not similar (Avci, Poyrazli, & Gencoglu, 2020; Öz Soysal, Uz Bas, & Aysan, 2016). In this context, it can be stated that supervision and supervision practices are still a new field for Turkey. Researchers draw attention to the limitations of the Turkish literature on this field (Kalkan & Can, 2019; Meydan & Kocyigit Özyigit, 2016; Meydan & Kagnici, 2018). However, it can be stated that research on different topics in this field has begun to increase. In the studies, it was determined that the topics such as the opinions of counselor candidates for supervision, multiculturalism issues, components of supervision, supervision models, supervision methods and techniques, effective supervision practices, peer supervision, the effect of supervision on counseling self-efficacy, and critical events experienced in the process were discussed. In addition to these subjects, it is seen that the subjects of supervision relationship, supervisor training, current situation in Turkey and online supervision are also investigated (Aladag, 2014; Aladag & Bektas, 2009; Amanvermez et al., 2020; Atik, 2012; Atik, Celik, Guc & Tural, 2016; Atik, 2017; Atik & Erkan Atik, 2019; Büyükgöze-Kavas, 2011; Erbas et al., 2020; Kalkan & Can, 2019; Koc, 2013; Kocyigit-Özyigit & İslenen, 2016; Meydan, 2015; Meydan, 2019; Meydan & Kocyigit Özyigit, 2016; Zeren & Yilmaz, 2011).

In the light of the conducted studies, it is seen that the applications related to supervision processes in Turkey, although common standards have not been established in universities yet, the importance of supervision process and issues related to supervision have been discussed for more than 15 years (Atik & Erkan Atik, 2019). However, it is known that supervision practices in undergraduate education, which is the first level where psychological counselors are trained in universities, are mostly carried out by research assistants due to the excess number of students and the insufficient number of academicians conducting the course. Despite this, in the literature review, no descriptive research regarding research assistants' experiences and perceptions about the supervision process and how they carry out this process has been found in Turkey. In this context, this research investigates the perceptions and experiences of Guidance and Psychological Counseling research assistants who have not yet completed their doctoral processes, who conduct Individual Counseling Practicum courses and contribute to the supervision processes of candidate psychological counselors. It is thought that the findings to be obtained from this research will reveal the positive and negative experiences and experiences of the research assistants in this process and accordingly contribute to the determination of their needs regarding the process. In this way, it is aimed both to make a description of current practices and to identify the needs for a more effective and qualified supervision process for research assistants. In this context, the aim of this research is to reveal and describe the existing situation by examining the perceptions, opinions and experiences of the research assistants who provide expert support during the supervision process in the Individual Counseling Practicum course in Turkey.

Method

This research was carried out as a phenomenology study, one of the qualitative research methods. In the phenomenological method, the aim is to make sense of the common experiences of a group of individuals by examining them (Creswell, 2020). Phenomenology studies aim to reveal how individuals define their experiences about a certain concept or phenomenon, what their perspectives, perceptions and ways of making sense towards this certain concept or phenomenon are (Rose, Beeby, & Parker, 1995). The phenomenon discussed in this research is supervision, and the supervision process carried out in Individual Counseling Practicum courses has been examined in the context of the experiences and perceptions and views of the research assistants involved in these processes.

Study Group

In this study, the study group was formed by using the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. In the criterion sampling method, the aim is to reach the participants who meet the predetermined criteria (Patton, 2014). Accordingly, three criteria were determined in the selection of the participants, namely, being still working as a research assistant in the Guidance and Psychological Counseling Department of a university, having a postgraduate education in the field of Guidance and Psychological Counseling, and being actively providing supervision within the scope of the Individual Counseling Practicum course. Individuals meeting these criteria were included in the study. The study group consisted of 12 research assistants (6 females and 6 males) working in a total of nine universities, one of which is a foundation and eight of which are state universities, located in the Eastern Anatolia Region, Central Anatolia Region and Aegean Region of Turkey. The average age of the participants is 32.41, and the participants actively carry out the supervision processes within the scope of the Individual Counseling Practicum course. In this context, the supervisory experience of the participants varies between 1-9 years. Demographic information about the participants is given in Table 1.

Table 1. *Demographic Information about Study Group*

Participant	Sex	Age	Marital Status	Supervision Experience	Education Level*	University Type that is employed	The where the university is located	Region the is
P1	Male (M)	32	Married	9 year	Master of Arts (M.A.)	State	Eastern Anatolia	
P2	M	36	Married	4 year	M.A.	State	Eastern Anatolia	
P3	Female (F)	31	Married	8 year	M.A.	State	Central Anatolia	
P4	F	38	Single	2 year	M.A.	State	Central Anatolia	
P5	F	31	Married	6 year	M.A.	State	Central Anatolia	
P6	F	32	Married	8 year	M.A.	State	Central Anatolia	
P7	F	32	Married	3 year	M.A.	State	Aegean	
P8	M	36	Married	5 year	M.A.	State	Central Anatolia	
P9	M	27	Married	5 year	M.A.	Private	Eastern Anatolia	
P10	M	31	Married	6 year	M.A.	State	Aegean	
P11	M	28	Married	5 year	M.A.	Foundation (Private)	Eastern Anatolia	
P12	F	35	Married	1 year	M.A.	State	Eastern Anatolia	

*All the participants are PhD students, and their PhD processes are in progress.

When Table 1 is examined, it is understood that 50% of the participants are women, 91.6% are married, 100% are continuing their doctorate education, and 88.8% of the universities studied are state universities. It has been determined that 41.6% of the universities where the participants work are in the Eastern Anatolia Region, 41.6% in the Central Anatolia Region and 16.6% in the Aegean Region. The ages of the participants ranges from 27-38 years and their experiences as a supervisor ranges from 1-9 years.

Data Collection Tools

The data was collected by online interviews with the participants. All the interviews were recorded. Demographic Information Form and Semi-Structured Interview Form were used in the interviews.

Demographic Information Form: In this form, there are questions about participants' sex, age, marital status, education, postgraduate education information, how many years of supervision experience, and the institution they work for. At the beginning of the interviews, answers to these questions were obtained from the participants.

Semi-Structured Interview Form: Semi-structured interview forms are tools used to collect in-depth information, in which the order and style of the questions are predetermined, and the same questions are asked to all the interviewees in the same order (Patton, 2014). The form used in this study was developed by the researcher after reviewing the literature. There were 17 questions in the first draft of the form. The first form was sent to a faculty member who has been conducting research and lectures on supervision at undergraduate and graduate level for years from the Department of Guidance and Psychological Counseling at Ankara University to receive expert opinion. In addition, it was conveyed to another faculty member, who works at the same institution, conducted many national and international research on qualitative research, and has been conducting postgraduate courses on this subject for years, again to get expert opinion. The form examined by the two experts was edited and the second draft of the form including 11 questions were formed by the researcher, by removing questions that were not directly related to the research topic, could expand the scope by taking it out of focus and could lead to similar answers, and were sent to the expert in the field of Guidance and Psychological Counseling again. The semi-structured interview form was finalized as 10 questions by combining two questions with similar contents in a face-to-face conversation between the researcher and the relevant expert, discussing the questions one by one. The semi-structured interview form, which was developed after expert examinations, was tested by interviewing a research assistant with 8 years of supervision experience, working at a state university in the Central Anatolia Region, who met the research criteria to check its intelligibility, and after this stage, the actual interviews with the study group started.

Data Collection Process

Participants who met the research criteria were first contacted by the researcher by phone and were invited to the research by giving brief information about the research. As a result of these interviews, those who volunteered to participate in the research were determined, and the day and time of the interview were decided according to the day and time that the participants were suitable for. In this section, the participants were informed that they could leave the research if they wanted to. The interviews were conducted in places (home, workplace) where the participants felt comfortable and could express themselves easily and were planned in such a way that the interviews would not be interrupted and were conducted using the Zoom program on the internet. During the interviews, there were no technical or other disruptions occurred. The researcher recorded the interviews with the permission of the participants. The interviews lasted between 53 and 98 minutes. The researcher first transcribed the data obtained as a voice recording with the online interviews and made the analysis on this written material.

Data Analysis

Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. The purpose of descriptive data analysis is to evaluate and define the obtained data in depth. In order to clearly demonstrate this detailed evaluation and definition, direct quotations are often included in the findings (Yildirim & Simsek, 2013). In this context, first of all, all recorded interviews were transcribed. A systematic file was created for these transcripts. In order to create the main theme, sub-theme and categories within this prepared file, a coding chart was created including all the steps starting from the determination of the codes. First of all, the transcripts prepared for each interview were examined by the researcher, and codes were started to be created based on the words in the sentence or the meaning of the sentence. While creating the codes, the most pronounced words and the meaning of the sentence were evaluated. After the coding process for all interviews, categories were created based on common meanings and contexts, and the main themes were reached from the sub-themes consisting of bringing these categories together. While conducting the analysis, the researcher coded the data twice with an interval of four weeks to ensure the reliability and the reliability between the codings created at different times was calculated as .88 using the percentage of agreement index.

Credibility and Consistency

Detailed and clear description - in this context, to ensure the internal Reliability, the statements of the participants forming the categories and themes created by the researcher were directly taken and

reported. First of all, all the steps of the research related to increasing the external reliability of the research were explained in detail and clearly.

Another way to ensure reliability in qualitative research is to determine "inter-researchers" or "intra-researchers" reliability to be 70% or more. Accordingly, the codes created should not change between researchers or within a certain period of time (Tavsancil & Aslan, 2001). In this context, the researcher coded the data twice with an interval of four weeks and the researcher's internal consistency was calculated as .88. This evaluation can be considered as a data on the reliability of the coding.

Long-term interaction and observation - The researcher who conducted this research is a research assistant and expert who has been continuing her doctoral education in the field of Psychological Counseling and Guidance and has been providing supervision within the scope of individual counseling courses for about three years. In addition, she actively took part in the consultation processes of the research assistant experts working in the same institution and different institutions.

External evaluation – In this context, while conducting the research, two external experts were consulted. One of these experts is an expert who has many national and international publications on supervision and has been conducting supervision practices at undergraduate and graduate level for many years. This expert read, evaluated and provided feedback in deciding the scope of the research, in the formation of the interview questions and after the final version of the research was given. The other expert, who has been conducting postgraduate courses on qualitative research for years, has many national and international studies in this field, and especially contributed to the process of preparing the interview questions in the research and finalizing them after they were reviewed.

Participant confirmation - Regarding this, the Researcher summarized the answers she got to the questions in the interview forms and sent them back to the relevant participants in order to confirm the intelligibility of the answers she received. For this research, ethical approval decision numbered 85434274-050.04.04/97026 and dated 29.03.2021 was obtained from Ankara University Ethics Committee Presidency Social Sciences Sub-Ethics Committee.

Findings

In this section, the data obtained from the interviews with the participants are presented after analysis. Categories were reached from the codes obtained from the data, sub-themes were reached from the created categories and three main themes were reached by combining them. These main themes were named as views on receiving supervision, views on giving supervision and views on being a supervisor, and sub-themes and categories related to each main theme were presented, explained and interpreted by creating tables.

Findings about the main theme of “views on receiving supervision”

In this main theme, the sub-themes and categories obtained by analyzing the perceptions and opinions of the participants regarding the processes they were supervised were shown in the table, explained and interpreted. These sub-themes were named as "the situation of not getting supervision", "the situation of benefiting from supervision" and "the importance of getting supervision" and were shown in Table 2.

Table 2. *Participants' views on their experience of receiving supervision*

Situation of Receiving Supervision	Situation of Benefiting from Supervision
At Undergraduate degree	I benefitted from it.
During master's degree	I didn't benefit from it fully.
During PhD	I didn't benefit from it.
By participating in special trainings	It was a harmful process for me.
	Importance of Getting Supervision
	Vital/Very Important
	Essential / Important

Almost all of the participants stated that they received supervision during their undergraduate, graduate and doctoral education. In addition, it is understood that half of the group continues to enrich their supervision processes by taking one or more special trainings apart from their formal education. Regarding this, one participant said, *“I have actually been going through supervision since my undergraduate degree... Apart from that, I received CBT (Cognitive Behavioral Therapy) training and I took the first module of the first stage of supervision in CBT... I also take psychodrama training; I am an advanced stage student there..... I went through a supervision there as well.”*(P3, F, 31) and expressed the processes she went through. Although the participants stated that they benefited greatly from the supervision process they went through, it was also noteworthy that there were participants who stated that they could not benefit completely, did not benefit at all and suffered from this process. Regarding this, one participant said, *“When I did not undergo a systematic supervision process in my doctoral education or master's education, my anxiety increased a lot, and I always had a question mark in my mind about my professional competence. I think it was preventing me from immersing myself in the counseling process. This actually caused me to finish that lesson with a question mark about my counseling competence.”*(P5, F, 31) while another participant stated that *“If I had received a supervision where the instructor had watched my recording completely and not only noted my shortcomings but also the directions I could go, instead of feeling anxious in the next session, I would have gone better prepared. When you go through a bad supervision process, this is not the case, you worry so much that you will make mistakes and thus you try not to make mistakes and you cannot move forward, you keep talking about the same issues.”* (P12, F, 35). When the participants were asked what they thought about the supervision of a psychological counselor, it was seen that most of them described supervision as one of the most important elements for this profession. According to one participant, the difference between being supervised and not being supervised is as follows: *“I think there is as much difference as the difference between dead and alive... asking myself this question.. I think I would be an empty rant if I had not gone through the supervision processes. In other words, I would be a psychological counselor who only talks with theoretical knowledge and book information, because you can learn how it works only by doing the job.”* (P4, M, 38). According to another participant, the answer to this question was *“For me, there would be an abyss... It is definitely one of the processes that I attach great importance to.”* (P1, M, 32); for Another participant, it is *“Eighty percent, maybe ninety percent of PDR graduates, I don't know exactly, but they do not continue postgraduate education after undergraduate education, and in this sense, that supervision process in undergraduate education is perhaps the most systematic supervision process one can receive in his professional career... In my opinion, professional development, which is actually included in our ethical principles after what we actually call professional identity, is the only way to ensure development throughout professional life.”* (P5, F, 31).

The views of the participants on receiving supervision were discussed under three sub-themes. According to this, almost all of the participants have been supervised in the formal education processes, and some of them continued to improve themselves by taking special trainings. Regarding the evaluation of the supervision processes, the majority of them stated that they have benefited, but the number of those who do not benefit enough and those who do not benefit at all and suffer from damage is not small. There is no one among the participants who thinks that supervision is unimportant or that it can be ignored in the counseling profession training process. On the contrary, all participants drew attention to the importance of receiving supervision for the counseling profession, and some stated that they positioned supervision in a central place for this profession.

Findings about the main theme of “views on giving supervision”

In this main theme, categories and sub-themes were created from the perceptions and opinions of the participants regarding their "giving supervision" experiences. These sub-themes were named as *“supervision approaches”, “tools and methods used”, “supervisor attitudes”, “emotions”, “difficulties” and “metaphors about giving supervision”*. The sub-themes and categories created are presented in Table 3.

Table 3. *Participants' views on their experience of giving supervision*

Supervision approaches	Difficulties
In-class supervision	Huge class size
Peer Supervision	Limited time
Live Supervision	Heavy workload
Tools and Methods Used	Having conflicts
Audio recordings	Feeling anxious about incompetency
Transcripts	Being fully dependent to the course instructor
Case Summary	Lack of necessary environmental tools
Session Summary	Having no structure throughout the course
Case Notes	Metaphors about giving supervision
Video Recording	Mountain
Role-play	Tree
Individual Assignments	Swing
Supervisor Attitudes	Sea
Available when needed	Mutualism
Supportive/encouraging	Forest
Facilitator / Empathic	Chaos
Uncritical /non-judgmental	Home
Not knowing everything / not patronizing	Sailboat
Evaluative	Spring
Client oriented	Master Splinter
Authoritative	High speed train
Emotions	
Joyful / Happy	
Nervous / anxious	
Excited	
Strong / Competent	
Responsible / Cautious	
Fearful	
Tired	
Nurtured	

It was understood that the participants considered their own supervision processes as classroom, peer and live supervision. The way the majority gave supervision was determined as classroom supervision, which was given to the whole group at the same time, without relying on any system or theory. It was understood that one of the participants conducted live supervision to give feedback by intervening in the counseling at that moment by conducting a real consultation process in front of the group. Nearly half of the participants consider the process as peer supervision.

One participant who conducted the classroom supervision stated, *"I can say master-apprentice relationship, I did not make it based on any reference or any model. Let's just say the teacher of the course, frankly, based on what I learned from him and what I asked him, it's a similar process. We gather and go one by one on everyone's session. But there is something like this, since we go through everyone's speech one by one, the time in this context is two hours, but it takes two, so it takes too long and for some we can talk too long, for some we can talk too short. So, it has a disadvantage in that respect."* (P7, F, 32), and the participant who gave live supervision said, *"We seem to have handled this situation as a group, that is, in the context of supervision... The first session starts by me, then a friend comes and continues, we make additions from time to time during this process with suggestions like 'You can also ask this', 'you can touch on this'... Sometimes the psychological counselor candidate does this too, he stops the recordings and manages the process by asking whether he can ask this or that or say this or that."* (P2, M, 36). The tools used during supervision were identified as audio recording, transcript, video recording, case recording, case summary, session summary, role-plays and individual assignments. Voice recording and transcripts are used the most. It was also determined that there was one participant who used only session summary while more than two tools were used together. A participant who did not ask students to transcribe their sessions stated that *"I do not want video*

recording, audio recording is sufficient, transcript has happened a few times. I got a long session summary. I don't believe in transcripts; it seems like a huge waste of time to me. The student sometimes does it for the sake of doing it, we laugh, but sometimes there are times when I get bored while doing it and it is difficult to transcribe... This is my opinion, maybe there are benefits that I haven't discovered, I don't want to use a very precise expression at that point." (P1, M, 32), a participant who gave individual assignments along with other tools he used explained this by exemplifying like this: "For example, we talked and discussed that there were too many closed-ended questions. I wonder what it would be like if there were open-ended questions?" (P11, M, 28).

Participants identified their supervisory attitudes as available when needed, supportive/encouraging, facilitating/empathetic, non-critical/non-judgmental, not knowing everything/not patronizing, evaluative, client-focused, and sometimes authoritarian. More than half of the group stated that they particularly cared about being available when needed, encouraging, empathetic and non-critical. In addition, three people stated that they think that they do not have the final decision hierarchically and cannot be the one who knows everything, two people focus on the client instead of the counselor in the process, two people have the role of evaluation, and one person can be authoritarian when the conditions are not met. Accordingly, one participant stated the importance of encouragement: "I am frankly on the pro-student side because foundational knowledge is something that these children can gain from somewhere; they have a lot of basic and background trainings, they can also get it from the books provided, but if they are afraid of counseling once there, if they develop their belief that it will not be possible to manage a counseling process, they will not be involved at all." (P10, F, 31), and another participant, who emphasizes being available when needed, explains this as follows: "During the course week, I am always open to the students I supervise, they can write to me whenever they want, even if I don't call anyone back, I call them." (P8, M, 36).

It is understood that the participants experienced many different feelings about being a supervisor. These emotions were expressed as pleasant, happy, uneasy/anxious, excited, strong/competent, responsible/cautious, fearful, tired, nourished. One participant, who stated that he both enjoyed and felt responsible for this process, said, "It is an enjoyable process, I always look at it this way. A student who will change through me will start to touch other people as they should when they work at a school one day at work. This thought gives me pleasure. That's my main motivation..... I feel a little bit of his guilt on me. If I can't graduate that student well in terms of psychological counseling skills, I will be responsible for the processes he/she contacts with the students and parents at the school he/she goes to one day." (P9, M, 27). Similarly, another participant expressed their feelings as follows: "First of all, I feel a great responsibility, I feel happy, secondly, it gives me great pleasure regarding the well-being of the client. I've been on both the receiving and the giving side of this supervision. I can't choose either side, so both are very enjoyable." (P11, M, 28).

One of the most important focuses of this research was to describe the experience of managing the supervision process as a research assistant. In this part, the participants wanted to emphasize the difficulties they experienced, especially those who came from being research assistants. Accordingly, the high number of students, time constraints, excessive workload, role conflict, inadequacy anxiety, being loyal to the instructor, lack of academicians, lack of environment, tools and equipment, and lack of system were among the difficulties mentioned. While one participant explained her difficulty in workload by saying, "Yes, I am the only research assistant in the department; think about the rest, just think about our duties other than supervision..." (P7, F, 32), while another participant who questioned her competence in this subject said, "First I don't think I was very competent when I started, because I, in fact, didn't have a full theoretical knowledge about the subject of supervision as soon as I started my master's degree..." (P6, F, 32). One participant, who had a conflict with the students when the course instructor left the responsibility to her, said, "I had a problem with graduate students, I was a graduate student myself, so I am not above them. I was a research fellow, but not above them. But since the instructor left the responsibility to me, I had to do it, which created some conflict. At that time, it was difficult for me, but when I think about it later, I am in the same position as him, he expects to receive supervision from the instructor. If I were him, I would want to receive supervision from the course instructor instead of a research assistant, too" (P12, F, 35) while another participant stated that it is difficult for the instructor to intervene in his processes, "When we work with the instructor, my most basic need is usually freedom... For me, there are times when I get really bored... I mean, if you knead the process a little more like that, you feel like you're going to get better." (P1, M, 32). The statements

of another participant who questioned his competence were: *“I don't find it very ethical; I personally think that I should at least start after completing my master's degree... When I look back at my first courses, I worry about whether I did something wrong.”* (P9, M, 27).

All but two of the participants, who metaphorically addressed their supervision processes, used a positive metaphor. One of these two participants metaphorized the process he was in as *chaos*, and the other as *a high-speed train* due to the excitement and anxiety he experienced. The rest created metaphors such as *mountain, tree, swing, sea, mutualism, forest, house, sailboat, spring, splinter master*. As one participant compared her process to *spring*, she expressed *“Being together with my colleagues was really like a spring among my classes because... Being able to shed light on them and direct their lives in the future felt warmer to me, so I can liken it to spring.”* (P10, F, 31); another said, *“The counselor is sitting on the swing and swinging; we are behind the swing, pushing it at the speed he wants when he says, ‘swing fast’ or we are the ones who stop the swing by holding from its chains when he says ‘don't swing fast, I'm afraid’ and when he is afraid, we are the ones saying “OK, I'm here, don't be afraid. ‘Additionally, from time to time, we stand in front of the swing try to encourage him to swing it by himself and speed him up by saying ‘come on, I'll hold you’. I think it's the process of the person swinging, he's the one who wants the speed of the swing, we're just there for him trying to give him what he wants.”* (P4, M, 38).

In this theme, the perceptions of the participants towards giving supervision were discussed. While the supervision is being carried out, it is understood that peer supervision has started to become widespread, although mostly classroom supervision is used. In this process, supervisors use many tools, especially audio recordings and transcripts. It is understood that supervisors care most about being available when needed, encouraging, supportive, uncritical and empathetic attitudes and try to have them in their implementation processes. Considering their feelings about being a supervisor, it is seen that supervisors mostly have positive emotions such as pleasure, happiness and excitement. Along with these, it is understood that they have a sense of responsibility and anxiety. It was determined that in addition to creating mostly positive examples regarding the metaphorization of the process, two metaphors with negative and uneasiness meaning were created.

Findings about the main theme of “views on being a supervisor

In this theme, the perceptions and views of the participants about being a supervisor were analyzed and explained in tables. In this context, sub-themes were reached from the categories. These sub-themes were named as *“training to be a supervisor”, “qualities that a supervisor should have”, “needs and suggestions regarding the supervision process”*. Sub-themes and categories are given in Table 3.

Table 4. *Participants’ views on being a supervisor*

Training to be a supervisor	Needs and suggestions regarding the supervision process
I didn't receive any trainings.	Taking supervision trainings
I took a theoretical course.	Receiving supervision
I took a theoretical and practical course.	Having a structure in the process / Having standards
I took a training of five days.	Not Evaluating quantitatively in the supervision
Qualities that a supervisor should have	Enough resources
Having Counseling Skills	Extended practicum time
Theoretical Competence	Giving supervision to the field experts
Positive/Good relationship building skills	
Seeing clients actively	
Openness to Development and Criticism	
Being Focused on Client Characteristics (Developmental)	
Encouraging/ Supportive	
Received enough supervision	
Awareness/Insightful	
Being Systematic	
Being Non-Critical/Non-Judgmental	

In this theme, the participants' perceptions and views on whether they received training on being a supervisor, the qualifications expected of a supervisor, their need to be a supervisor, and their suggestions were described. Accordingly, half of the participants stated that they did not receive any

training to be a supervisor. Three of the participants stated that they took a theoretical course on this subject, two of them took a course that was mainly theoretical but also included practice, and one participant stated that they had a five-day training. A participant who participated in the only training process that included practice said, *"I only take the supervision course in psychological counseling at the doctorate. It is a theoretical course, but it is also a course in which we can practice, even if it is limited. This is the only course I'm currently training to become a supervisor for the first time. It was mostly theoretical as well; I have been able to do only one application so far."* (P4, M, 38).

Participants stated that they should have such qualifications to be a supervisor as having psychological counseling skills, theoretical competence, ability to establish positive relationships, seeing the client actively, being open to criticism and development, being aware of client characteristics, being encouraging and supportive, having passed the supervision process, having high insight, being systematic, being not critical and judgmental. Among these, counseling skills and theoretical competence are mainly emphasized. A participant related to these qualifications said, *"... It is very important for the person giving the supervision to have good theoretical competence, to have a good command of the theories, and to be equipped with the relevant knowledge and skills at work."* (P6, F, 32). Another participant said, *"There will definitely be a certain approach and there will be a certain trend. Currently, there are over 500 therapy theories applied around the world. 25 of them are accepted, traditional, widespread theories and no matter how eclectic you approach, you need to have a certain tendency to transfer different information in different situations."* (P2, M, 36). Additionally, most of the participants stated that the supervisors should have good relationship skills, see clients actively, be open to criticism and development, have a good command of the client's characteristics, be supportive and encouraging. For example, one of the participants described these qualities as *"First of all, it should be encouraging... I mean, I think the supervisor needs to be as flexible as the counselor needs to be... He definitely has practiced and is doing it."*, while another said, *"Supervisor's being in a serious implementation processes... For example, they do not give a plane to a pilot who does not exceed a certain hour in training. We work with people. Having more than a certain hour of experience, working with different client groups, at least having experience on different theories... I think supervisor should be open to learn and develop. And, of course, being understanding, empathetic, and encouraging are more important than what he says, but what matters is how he says it"* (P8, M, 36). Another participant, who discussed the importance of the characteristics of the client, said, *"I think knowing the developmental stage of the supervisee is a must-have feature for a supervisor because if you do not know what developmental stage your students are in, it is not possible to offer real supervision or understand them without knowing that their reactions are normal and what their needs are. I think it will be difficult."*(P3, F, 31). In addition, some of the participants stated that the supervisor should also be supervised, have insight, be systematic and not have critical judgments. As an example, one of the participants commented, *"At first, he has to have insight. We talk about self-acceptance and self-knowledge when we start guidance. That's all our definitions or starting point. I think he should have an insight into himself who knows what makes him angry, what prejudices he has. These are very important..."* (P2, M, 36), and another participant stated the subject of criticism as *"One should not make fun of the supervisee, and the criticism should not be overdosed. I strongly believe that if you have nothing to say, don't say anything bad."* (P12, F, 35) while another commented, *"While supervisors who impose their own truths, make destructive criticisms and do not work in a systematic way are very challenging, the supervision process carried out with constructive criticism is motivating for me."* (P5, F, 31).

Finally, it is understood that the participants identified their needs for being a supervisor and made suggestions. Accordingly, the most basic needs were determined as receiving trainings for being a supervisor, getting supervision and bringing the practices to a standard. Regarding the training need on this subject, one of the participants said, *"We need more training, I think that before I work as a supervisor, I should go through a standardized training and an accredited process and then be given the supervisor ID."* (P5, F, 31) while another expressed the need for more supervision as *"Again, I would like to receive supervision from an expert, I think it will be more stimulating for me regarding my own counseling process."*(P12, F, 35). Another participant evaluated the lack of standards in supervision practices and said, *"I think it is very necessary to carry out a common practice between all universities*

on this subject, and to have a common curriculum in this subject, just like the curriculum of our theories course is common, because I have friends at other universities, we communicate with them, really, a thousand things comes out and everyone creates a supervising process in their own way. It can be more effective if we run a more collaborative, clear-cut system.” (P10, F, 31). In addition, fewer of the participants stated their needs and suggestions as not evaluating the supervision practices with notes during and after the training processes, preparing the resources on this subject and providing trainings on this subject in line with the deficiencies of those working in the field. As an example, a participant said, “Our friends working in the Ministry of National Education, and the Ministry of Family and Social Policies are given a lot of seminars, especially in their first year. One of these study topics may be supervision in the counseling process.” (P1, M, 32), and Another participant stated that instead of grading in the application course, an evaluation should be made as failed-passed. “Maybe one of the main themes of our meeting, one of the things I would like to say, especially if the supervision process will be done with a grade in the course, pass-fail will be sufficient.” (P1, M, 32). In addition, another participant, who stated that there are not enough resources for supervision, said, “For example, resources for this need is to be increased in Turkey. In other words, we, the psychological counselors who will give supervision and training, do not know exactly where and what we will learn, resources need to increase.” (P7, F, 32).

As a result, it was determined that half of the participants in this main theme did not receive any training on being a supervisor, and the rest went through a single course or a very short training process. Considering the perceptions of the participants regarding the qualities that supervisors should have, it is seen that most of them stated the qualities of having counseling skills, being theoretically competent, having good relationship skills, being open to criticism and development, seeing the client, being focused on client characteristics, and being supportive. Fewer part of them stated the qualities of being supervised, having high awareness, being systematic, being not critical and judgmental. In the last category, getting more training to be a supervisor, not evaluating the practice courses with grades, establishing practice standards and getting supervision were expressed as needs and suggestions, while creating resources, extending the duration of practice courses and conducting supervision trainings for experts in the field were listed as important needs and suggestions.

Discussion, Conclusions and Suggestions

In this study, the experiences, perceptions, opinions and needs of twelve research assistants who supervised the Individual Counseling Practicum course from nine universities in eight cities of Turkey were examined. In this context, the data were analyzed, and categories, sub-themes and main themes were reached. The three main themes were named as the *views of research assistants on receiving supervision, giving supervision and being a supervisor*.

In the main theme of views on receiving supervision, it was determined that almost all of the participants received supervision during their undergraduate, graduate or doctoral education, and half of them continued to increase and enrich their supervision experience by receiving special training. These results show that although there are no specific standards for supervision education in Turkey, psychological counseling professionals need supervision, and they continue to improve themselves with special training in addition to the compulsory education they receive. This situation can be interpreted as the supervisions received during undergraduate and graduate education in Turkey are not sufficient and it is necessary to provide more training in this field. According to the findings, it was determined that most of the participants mostly benefited from the supervision they received, however, a few of them did not benefit or were harmed. According to Borders and Goodyear (2019), the supervisor has an unsymmetrical power in the supervisory relationship and if the supervisor cannot control this great power, problems may occur in the process. Similar to the current research findings, in a meta-analysis study in which 29 studies were synthesized, it was determined that the supervision relationship may help the supervisee depending on the quality of the created supervision alliance (cooperation), but sometimes it is not helpful or even harmful (Coleiro, Creaner, & Timulak, 2022). In another study, half of those

who received supervision stated that they were harmed in some way by this process (Ellis, Berger, Hanus, Avala, Swords & Siembor, 2014), while in another study, it was concluded that 21.3% of undergraduate students stated that they were exposed to bullying by their supervisors (Yamada, Cappadocia & Pepler, 2014). According to most of the research assistants participating in this research, supervision in practical courses is vital and indispensable. Accordingly, it was stated that the most important means of providing professional identity development and gaining psychological counseling competence is to undergo supervision. Fewer participants emphasized that supervision is necessary and important. As a result, it was determined that all of the research assistants participating in the study were aware of the importance of getting supervision and emphasized this importance in their expressions. Supervision basically aims to develop psychological counselors both professionally and personally (Bernard & Goodyear, 2019; Bradley & Ladany, 2001). Accordingly, it is stated that a competent and ethical supervision process has a critical importance for candidate counselors and newly graduated counselors (Blalock et al., 2021), and supervision is one of the most important components of a qualified and effective counseling process (Tozlu Guldal et al., 2022).) and is considered as one of the cornerstones of psychological counselor education and development (Meydan, 2019). The studies show the importance of supervision in parallel with the current research findings and show that it contributes to the establishment of a safe and equal relationship in terms of therapeutic relationship, to offer alternative perspectives in the conceptualization of the problem and to create a theoretical framework (Erbas et al., 2020; Eryilmaz & Mutlu, 2018). In addition, it is understood that supervision strengthens communication skills and empathy in terms of personal development, and contributes to the development of therapeutic skills, gaining professional experience, development of ethical understanding and strengthening the perception of professional competence in terms of professional development (Aladag, 2014; Erbas et al., 2020). As a result, in the present study, similar to the research findings mentioned above, it was determined that the important contributions of supervision to the personal and professional development of counselors were emphasized.

In the main theme of views on giving supervision, it was determined that more than half of the participants made classroom supervision, and the rest used the peer supervision approach. There are studies in the literature showing the effectiveness of group supervision (Enyedy Arcinue, Puri, Carter, Goodyear, Getzelman, 2003; Martin, Milne, Reiser, 2018; Trepal, Bailie, Leeth, 2010; Zeren & Yilmaz, 2011). According to a study that determined the various benefits of peer group supervision for mental health professionals, each member's unique perspective, which is formed as a result of cultural returns and professional experiences, nurtures and strengthens other members by enabling them to evaluate themselves as a part of a whole (Tullers, Taylor, Campbell, et al. 2022). According to Atik and Erkan Atik (2019), structured peer group supervision contributes to the self-efficacy of candidate counselors. In addition, in the peer group supervision process, psychological counseling skills such as new perspectives on the process, case conceptualization, therapeutic skills and intervention skills are developed through metaphors (Atik et al., 2016). In this context, it seems difficult to carry out an efficient process in the classroom supervision practice, which is not based on any standard, due to the size of the group. Instead, it can be stated that it would be more beneficial to apply the peer group supervision approach. According to the current research, audio recording and transcription, session summaries and case summaries are used most intensively among the tools used in the supervision process. Accordingly, it was concluded that various number of tools and equipment were used in the supervision processes, although the practices were different from each other. The findings obtained from here point out that there are no standards and similar practices in Turkey in parallel with the previous findings and show the results of this. Another finding related to the data obtained is that the participants generally have a supervisor attitude that is available when needed, encouraging, empathetic, facilitating, non-critical, non-judgmental, not imposing their own opinion and not knowing everything best. Studies show that a quality supervision relationship is based on the cooperation of the supervisor and the supervisee (Bernard & Goodyear, 2019; Campbell, 2000). DeLuciaWaack and Fauth (2004) stated in their research that inexperienced counselors highly need encouragement and support. In another study,

getting support from a supervisor was evaluated as one of the most important factors for those receiving supervision (Rabinowitz, Heppner, & Roehlke, 1986). Similarly, in studies conducted in Turkey (Aladag, 2014; Aladag et al., 2011; Atik, 2017; Erbas et al., 2020; Koc, 2013), the effectiveness of supportive supervisor attitudes in the process has been demonstrated. Tanhan (2018) states that the support of inexperienced counselors at the beginning of the practice process has a very serious effect on their gaining competence and states that if the opposite happens, a significant loss of self-confidence may occur. Accordingly, it can be stated that the supervisory attitudes of the participants are cooperative, supportive and encouraging, and this is extremely important for the professional development of the candidate psychological counselors. This situation can be interpreted as the participants have a high awareness of the importance of supportive supervisor attitudes in the context of ethical and competent conduct of the supervision process. In this study, it was determined that the participants felt a great deal of pleasure, happiness, excitement, as well as a heavy responsibility and uneasiness from being a supervisor as a research assistant and carrying out this process. According to these findings, it can be stated that although the participants experienced some challenging feelings from time to time due to some difficulties (insufficient education, students' perspective, other responsibilities and duties, etc.) and different dynamics arising from being a research assistant in this process, they mostly had positive emotions and they are satisfied by being a part of this supervision process in these practicum courses. In the context of the difficulties experienced by the participants regarding the execution of this process, there are the excess number of students, the duration of the course, the lack of technical equipment for the conduct of the course, and the lack of standards. Similarly, in a study conducted in Turkey, it was determined that the number of students was huge, and the duration of the courses was insufficient in this context, but it was determined that the supervisors spent long hours in order to meet the needs of the candidate psychological counselors (Erbas et al., 2020). Accordingly, it can be stated that there is a need for more appropriate course planning for the Guidance and Psychological Counseling Program practicum courses, or that measures such as increasing the number of academicians or reducing the number of students are needed.

The main subject of this research is the experiences of research assistants during the supervision process. In this respect, the situations that are expressed as the difficulties arising from being a research assistant were determined in the process. These were identified as unique difficulties, such as the difficulty of conducting such an intensive course with the workload, the anxiety of competence because the education process was not completed, the obligation to stay connected to the instructor of the course, and the conflicts with the students due to being a research assistant.

In the main theme of views on being a supervisor, it was determined that more than half of the participants did not have any training in this subject, and the other five people had limited education such as a course or a short 5-day training period. However, it has been determined that there are significant differences in the views of those who have a limited education on this subject and those who have not received any education. Accordingly, it can be emphasized as an important finding of this research that the standards for training on being a supervisor should be established and systematized and all the academicians trained in this program should undergo this training process. Similarly, in a study conducted in this context, it is suggested that supervisors receive adequate training and develop supervisor competencies, especially for group supervision related to educational processes in Turkey. Considering the limitations of not being able to take these trainings, it is stated that at least the current literature should be followed (Kocyigit, 2020). According to the participants, the most important qualities that a supervisor should have are to have psychological counseling skills, to have competence in theoretical knowledge, to have the ability to establish positive relationships, and to continue to see the client actively. In addition to these, the qualities of being open to development and criticism, being aware of the developmental characteristics of the client and being encouraging, supervised and insightful, systematic and uncritical were also determined. When the literature was examined, it was found that in a study conducted in Turkey, in parallel with the current research findings, supervisors described the supervision relationship as "close, warm, sincere, emotional and safe" (Aladag & Kemer,

2016). In another study, candidate psychological counselors stated that they benefited more from the process when they were able to establish a positive, empathetic and sincere communication with their supervisors and they did not hesitate to open up because they were not judged (Erbaş et al., 2020). In other studies, in the literature, being supportive, encouraging, informative and providing guidance when needed are stated among the effective supervisor attitudes (Linton, 2003; Meydan & Denizli, 2018; Rubel & Okech, 2006). In this regard, it can be stated that supervision, although it has evaluative and informative roles in the process, is usually paired with warm, safe, empathetic, supportive and encouraging attitudes that create positive connotations. Accordingly, it can be said that the participants are aware of a wide range of qualities, skills and competencies that the supervisor should have for an ethical and competent supervision process, and they can evaluate this with a holistic perspective.

Finally, it has been determined that among the most frequently expressed needs and suggestions about being a supervisor, firstly, is to receive supervision in every academic term and receiving supervision training, and secondly, is to establish standards regarding supervision practices in Turkey. Accordingly, it can be suggested that the trainings on being a supervisor are systematized and presented within the framework of certain standards, and that opportunities and resources should be created by deciding so that supervision can be obtained for mental health professionals if needed after the student period. In addition, in this research, the basic needs and suggestions expressed by the participants are not to give grades in the practicum courses and to make evaluations as fail-pass, to create more written and visual resources for the supervision process, to plan longer periods for the practices and to create opportunities that will enable those working in the field to receive supervision. In light of these needs and suggestions made by the participants, it can be suggested that supervisors be supported by providing them with necessary audiovisual written materials and tools related to supervision processes; that the duration of the practicum courses be extended. These can be considered and recommended as the most basic needs.

References

- Aladag, M. (2014). Critical Incidents in Individual Counseling Practicum Supervision Across Different Levels of Counselor Education. *Aegean Education Journal*, 15(2), 428–475.
- Aladag, M., ve Bektas, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 53-70. Retrieved from <http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/>
- Aladag, M., & Kemer, G. (2016) Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2),175-191.
- Alpher, V. S. (1991). Interdependence and parallel process: A case study of structural analysis of social behavior in supervision and short-term dynamic psychotherapy. *Psychotherapy*, 28, 218-231.
- Amanvermez, Y., Zeren, S. G., Erus, S. M. ve Buyruk Genc, A. (2020). Online supervision and peer supervision: Experiences of counselors. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2020(86), 249-268. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.12>
- American Counseling Association (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Washington, DC: Author.
- Association for Counselor Education and Supervision. (1993). Ethical guidelines for counseling supervisors. Retrieved from http://files.acesonline.net/doc/ethical_guidelines.htm
- Atik, G. (2012). Supervision process in undergraduate psychological counselor education: Ankara University example. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Bulletin*, 3(23), 24-27.
- Atik, G., Celik, E. G., Guc, E. ve Tural, N. (2016). Opinions of Counseling Students about the Use of Metaphor in the Structured Peer Group Supervision Process. *Aegean Education Journal*, 17(2), 597- 619.
- Atik, Z. (2017). *Evaluation of psychological counselor candidates on individual counseling practice and supervision*. (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University Institute of Educational Sciences, Ankara.

- Atik, G. ve Erkan Atik, Z. (2019). Undergraduate counseling trainees' perceptions and experiences related to structured peer group supervision: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 82, 101-120. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.82.6>
- Avci, D., Poyrazli, Ş. ve Gencoglu, C. (2020). An assessment of the graduate education in psychological counseling and guidance programs in turkey: views of graduate students. *National Education Journal*, 49(228), 175-213. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.756760>
- Bernard, J. M. (1979). Supervisory training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 6-68.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed). MA: Pearson.
- Blalock, S. M., Ybanez-Llorente, K., & Morman, M. K. (2021). Helping Beginning Supervisors Reduce Barriers to Licensure: Ethical Roadblocks in Supervision. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 14(3). Retrieved from <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol14/iss3/6>
- Borders, L. D. & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Lahaska Press.
- Borders, L. D. (2016). *The importance of clinical supervision to effective practice*. In J. S. Young & C. S. Cashwell (Eds), *Clinical mental health counseling: Elements of effective practice* (pp. 287-312). Sage Publications.
- Bradley, L. J., & Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Buyukgoze-Kavas, A. (2011). An evaluation regarding individual and group counseling practicums. *Turkish Education Sciences Journal*, 9, 411-432.
- Buyukozturk, S., Kilic-Cakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz ve S. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel arasturma yontemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselor and psychotherapist*. USA: Routledge.
- Coleiro, A. C., Creaner, M. & Timulak, L. (2022): The good, the bad, and the less than ideal in clinical supervision: a qualitative meta-analysis of supervisee experiences, *Counselling Psychology Quarterly*, doi: 10.1080/09515070.2021.2023098
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *2016 CACREP standards*. Alexandria, VA: Author.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc
- Creswell, J. W. (2020). *Qualitative research methods: Qualitative research and research design according to five approaches*, (Trans. Ed: Tüm, M. & Demir, S.B.). 5th Edition, Ankara: Siyasal Bookstore.
- Cekici, F., Avci, R. ve Colakkadioglu, O. (2017). A postmodern approach to psychological counseling: reflecting team technique, *Turkish Studies*, 12(28), 175-192.
- DeLucia Waack, J. L. & Fauth, J. (2004). Effective supervision of group leaders: Current theory, research and implications for practice. DeLuciaWaack, J, Gerrity, D., & Kalonder, C. (Ed.), *Handbook Of Group Counseling And Psychotherapy* içinde. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzelman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (3), 312-317.
- Ellis, M. V., Berger, L., Hanus, A. E., Avala, E. E., Swords, B. A. & Siembor, M. (2014). Inadequate and harmful clinical supervision: Testing a revised framework and assessing occurrence. *The Counseling Psychologist*, 42, 434-472. <http://doi.org/10.1177/0011000013508656>
- Erbas, M. Koc, İ. ve Esen, E. (2020). Counselor trainees' views about supervision process: a case study. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*. 53,183-205. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607215>.
- Eryilmaz, A. ve Mutlu, T. (2018). Examination of the opinions of psychological counselor candidates about the developmental comprehensive supervision model. *Electronic Journal of Social Sciences*, 17(65), 123-141.
- Freeman, B. & McHenry, S. (1996). Clinical supervision of counselors-in-training: A nationwide survey of ideal delivery, goals, and theoretical influences. *Counselor Education and Supervision*, 36 (2), 144-158.

- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology, 18* (3), 209-216
- Kalkan, B. ve Can, N. (2019). Supervision in Counselor Education: Exploration of Current Status and Standards in Turkey. *Adiyaman University Journal of Educational Sciences, 9* (2) , 271-290. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.592894>
- Kemer, G. ve Aladag, M. (2013). *Counseling practice and supervision with the individual in counselor education: A national survey study*. 12. National Psychological Counseling and Guidance Congress, İstanbul.
- Koc, I. (2013). *The effect of supervision with interpersonal process recall on the counseling skills, self-efficacy and anxiety levels of counselor trainees*. (Unpublished doctoral dissertation). Ege University Institute of Social Sciences, İzmir.
- Kocyigit, M. (2020). An investigation of group supervision process of "individual counseling practice course". *Journal of Qualitative Research in Education, 8*(4), 1116-1146. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.3m>
- Kocyigit-Ozyigit, M. ve Isleyen, F. (2016). Supervisor training in counseling. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education, 16*(4), 1813-1831.
- Linton, J. (2003). A preliminary qualitative investigation of group processes in group supervision: Perspectives of master's level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work, 28*(3), 215-226.
- Martin, P., Milne, D. L., & Reiser, R. P. (2018). Peer supervision: International problems and prospects. *Journal of Advanced Nursing, 74*(5), 998–999. <https://doi.org/10.1111/jan.13413>
- Meydan, B. (2015). Examining the effectiveness of microcounseling supervision model in individual counseling practice. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 5*(43), 55-68.
- Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Education and Training Journal, 9*, 171-208. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.007>
- Meydan, B. ve Arslan, U. (2021). *Education, training and supervision. Fatma Ebru İkiz, Aslı Uzbaş, Ümüt Arslan (Ed.) İn counseling ethical codes (61-68). Location Ankara: Turkish PDR Association Publications.*
- Meydan, B. ve Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees' views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research, 18*(74), 1-24.
- Meydan B. ve Kagnici D. Y. (2018) Establishing multicultural supervisory relationship. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 8*(51), 2-28.
- Meydan, B. ve Kocyigit-Ozyigit, M. (2016). Supervision relationship: A critical element of counseling supervision. *Ege Education Journal, 17*, 225-257.
- Oz-Soysal, F. S., Uz-Bas, A. ve Aysan, F. (2016). Opinions of school counselors on counseling approaches. *Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance, 6*(46), 53-69.
- Rabinowitz, F. E., Heppner, P. P. & Roehlke, H. J. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology, 33*(3), 292.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing. 21*(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Rubel, D. & Okech, J. E. A. (2006). The supervision of group work model: Adapting the discrimination model for supervision of group workers. *The Journal for Specialists in Group Work, 31*(2), 113-134.
- Tanhan, A. (2018). Beginning counselors' supervision in counseling and challenges and supports they experience: Based on developmental models. *Adiyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(1), 49–71. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.336222>
- Tavsancil, E. ve Aslan, E. (2001). *Content analysis and application examples for oral, written and other materials*. Epsilon Publishing, İstanbul.
- Tozlu Guldal, S., Pusur, R. ve Sayan, D. (2022). The effect of online peer supervision group on burnout levels of school counselors. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences, 55* (55), 175-197. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.956040>
- Trepal, H. C., Bailie, J., & Leeth, C. (2010). Critical incidents in practicum supervision: Supervisees' perspectives. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research, 38* (1), 28-38.

- Tulleners, T., Taylor, M., & Campbell, C. (2022). Peer group clinical supervision for community health nurses: Perspectives from an interpretive hermeneutic study. *Journal of Nursing Management, 30*(3), 684–693. <https://doi.org/10.1111/jonm.13535>
- Ulker Tumlu, G. ve Ceyhan, E. (2021). Structuring the supervision of individual counseling practice. *Education and Science, 46*(208), 293-319. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9364>
- Vallance, K. (2005). Exploring counsellor perceptions of the impact of counselling supervision on clients. *Counselling and Psychotherapy Research, 5*(2), 107-110. doi: 10.1080/17441690500211106
- Worthington, E. L. (2006). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Training and Education in Professional Psychology, 18*(3), 133-160. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.3.189>
- Yamada, S., Cappadocia, M. C. & Pepler, D. (2014). Workplace bullying in Canadian graduate psychology programs: Student perspectives of student-supervisor relationships. *Training and Education in Professional Psychology, 8*(1), 58–67. <http://doi.org/10.1037/tep0000015>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Zeren, S. ve Yilmaz, S. (2011, Ekim). The perspectives of the students who took the individual counseling practice course on supervision: The case of Yeditepe University. *XI. Oral presentation presented at the National Psychological Counseling and Guidance Congress*, Ege University, Selcuk, Izmir.

* Ethical approval decision numbered 85434274-050.04.04/97026 and dated 29.03.2021 was obtained from the Ethics Committee of Ankara University for the research.

Süpervizyonun Genç Neferleri: Türkiye' de Süpervizyon Uygulamaları³

Semra KİYE⁴

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 14.10.2021
Kabul Tarihi: 11.11.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2023

Anahtar Kelimeler

Süpervizyon,
Psikolojik danışman
eğitimi,
Süpervizör eğitimi,

Özet

Süpervizyon, bir meslekte daha deneyimli olan meslek elemanlarının daha deneyimsiz olanların profesyonel gelişimini desteklemek amacıyla uyguladıkları bir müdahaledir. Bu araştırmanın amacı Türkiye' de süpervizyon verme sürecinde uzman desteği sağlayan araştırma görevlilerinin bu konudaki algı, görüş ve deneyimlerini inceleyerek var olan durumu betimlemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması olarak yürütülmüştür. Çalışma grubu Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi ve Ege Bölgesi' nde yer alan toplam dokuz üniversitesinde görev yapan 12 araştırma görevlisinden (6 kadın, 6 erkek) oluşmaktadır. Verilerin toplanması katılımcılarla internet ortamında yapılan görüşmelerle sağlanmıştır. Yapılan görüşmelerde Demografik Bilgi Formu ile Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bulgulara göre üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temalar süpervizyon almaya ilişkin görüşler, süpervizyon vermeye ilişkin görüşler ve süpervizör olmaya ilişkin görüşlerdir. Sonuç olarak katılımcıların çoğunun eğitim süreçlerinde süpervizyon aldığı ancak grubun yarısının süpervizör olmaya ilişkin hiçbir eğitiminin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların çoğunun süpervizyon uygulamalarına ilişkin standartların oluşturulması gerektiğini dile getirdiği belirlenmiştir.

Atf için:

Kiye, S. (2023). Young soldiers of supervision: Supervision practices in Turkey. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 42-59. DOI: 10.21666/muefd.1009545

Süpervizyon, meslektaşlar arasında daha deneyimli olan meslek elemanının daha deneyimsiz olanın gelişimine ilişkin yürüttüğü değerlendirici, hiyerarşik, zamana yayılan bir müdahaledir (Bernard ve Goodyear, 2019). Ruh sağlığı alanında yetiştirilecek profesyoneller için ayırt edici, niteleyici bir müdahale olarak tanımlanan (Bernard ve Goodyear, 2019) süpervizyon, nitelikli ve etkili bir psikolojik danışma sürecinin en önemli bileşenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Tozlu Güldal, Püsür ve Şayan, 2022). Başarılı ve profesyonel psikolojik danışmanların yetiştirilmesinin yetkin ve etik bir süpervizyon sürecinden geçmelerine bağlı olduğu belirtilmektedir (Blalock, Ybanez-Llorente ve Morman, 2021). Alanyazın incelendiğinde süpervizyonun modelleri, ilkeleri, müdahaleleri, etik ve değerlendirme süreçleri gibi çok yönlü bileşenlere sahip bir müdahale sürecini tanımladığı görülmektedir (Borders ve Brown, 2005). Buna göre yurtdışında pek çok süpervizyon modeli bulunmakta ve bu modeller belirli başlıklar altında toplanarak gruplandırılmaktadır. Sözü edilen modellerin altında toplandığı bu gruplar arasında psikoterapiye dayalı süpervizyon modelleri (Alpher, 1991; Freeman ve McHenry, 1996); gelişimsel süpervizyon modelleri (Bernard ve Goodyear, 2009; Borders ve Brown, 2005) ve sosyal rol modellerin (Bernard, 1979; Holloway, 1887) yer aldığı anlaşılmaktadır. Türkiye' de ise bu gruplamaların altında yer alan Mikro Beceri Süpervizyon Modeli (Meydan, 2015), Gelişimsel Kapsamlı Süpervizyon Modeli (Eryılmaz ve Mutlu, 2018), Ayrıştırıcı Süpervizyon Modeli (Ülker Tümlü ve Ceyhan, 2021), Yansıtıcı Ekip Uygulaması (Çekici, Avcı ve Çolakkadioğlu, 2017), Yapılandırılmış Aktif Akran Süpervizyon Modeli (Tanhan, 2018), Akran Süpervizyonu Modeli (Amanvermez, Zeren, Erus, Buyruk Genc, 2020) gibi modellerin uygulandığı anlaşılmaktadır. Buradan hareketle yurtdışı ile karşılaştırıldığında Türkiye' de özellikle son yıllarda

³ Bu makalenin bir kısmı 22. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde çevrimiçi sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

⁴ Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı- s.kiye@alparslan.edu.tr- ORCID No:0000-0003-4414-5765

sınırlı sayıda olmakla birlikte farklı süpervizyon modellerinin uygulanarak etkilerinin araştırıldığı belirtilebilir.

Psikolojik danışman adaylarının mesleki kimlikleri ile danışmanlık becerilerini geliştirmelerinde ve sahip oldukları teorik bilgileri uygulamaya aktarabilmelerinde süpervizyon önemli düzeyde katkı sağlamaktadır. Bu süreçte özellikle profesyonel meslek yaşamının başında bulunan lisans düzeyindeki aday psikolojik danışmanların gelişimsel bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde deneyimleyebilecekleri, kritik ve zorlayıcı durumların detaylı ve destekleyici bir biçimde ele alınmasının önemi vurgulanmaktadır (Borders, 2016). Buna göre bu düzeydeki psikolojik danışmanların, süpervizörlerinden alacakları destekleyici süpervizyon onlar için öğretici bir deneyime dönüşerek mesleki olarak onları daha güçlü bir hale getirebilirken, gelişimsel düzeyleri göz ardı edilerek yıkıcı bir değerlendirmeye maruz kalmaları ise mesleki olarak yetersiz hissettirebilmektedir (Tanhan, 2018). Bu bağlamda süpervizyon; daha deneyimsiz olan psikolojik danışman adaylarının gelişimi için temel bir gereklilik olarak nitelendirilmekte, psikolojik danışmanların eğitim ve gelişimlerinin köşe taşlarından biri ve eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirilmektedir (Bernard ve Goodyear, 2019; Meydan, 2019; Meydan ve Koçyiğit Özyiğit, 2016). Ayrıca süpervizyonun, geleceğin psikolojik danışmanlarının yetkin bir biçimde yetiştirilmesinde en önemli öğretim araçlarından biri olduğu belirtilmektedir (Meydan, 2015).

Yapılan araştırmalar, uygulama içeren ve kurum deneyimine dayalı yürütülen derslerde süpervizyon almanın psikolojik danışmanların daha etkili uygulayıcılar olarak yetişmelerini sağladığını göstermektedir (Bernard ve Goodyear, 2009; Vallance, 2005; Worthington, 2006). Süpervizyon süreci sonucunda aday psikolojik danışmanların; psikolojik danışma sürecine ilişkin farkındalıklarının arttığı, farklı müdahale becerileri öğrendikleri ve danışmanların ilettikleri sorunlara daha derin bir anlayış geliştirdikleri anlaşılmaktadır (Eryılmaz ve Mutlu, 2018). Benzer biçimde süpervizyonun; psikolojik danışman adaylarına, sorunların kavramsallaştırılması, müdahale ve tekniklerin kullanılması konularında ile terapötik ilişkinin kurulmasında katkıları olduğu görülmektedir (Erbaş, Koç ve Esen, 2020). Yürütülen bütün bu araştırmalar birlikte ele alındığında süpervizyonun yetkin ve nitelikli bir psikolojik danışmanın yetiştirilmesindeki kritik önemi ve katkısı anlaşılmaktadır.

Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (ACA), Amerikan Psikoloji Derneği (APA), ve Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Kurulu (The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs [CACREP]) uygulama ve staj süreçlerinde süpervizyon almayı zorunlu hale getirmiştir (ACA, 2014; APA, 2010, CACREP, 2016). Örneğin CACREP (2016), staj döneminde yapılacak psikolojik danışma uygulamalarında yürütülecek oturumlar için her hafta bir saat bireysel ve bir buçuk saat grupla süpervizyon alınması gerektiğini belirtmektedir.

ACA, Psikolojik Danışma Etik Yönergesi' nde süpervizyona ilişkin pek çok gereklilik ve yeterlilik belirtmiştir. Buna göre süpervizörlerin süpervizyon alan ile aralarında uygun sınırların oluşturulduğu profesyonel bir ilişki kurmaları, yürütülecek süpervizyon sürecini, süpervizyon modellerini bilerek teorik ve pedagojik olarak temellendirmeleri adil, doğru ve dürüst değerlendirmeler yapmaları gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca danışanın refahını, psikolojik danışmanın profesyonel gelişimini, etik ve yasal konulara ilişkin durumu izlemek de süpervizör sorumlulukları arasında sayılmıştır (ACA, 2014). Danışman Eğitimi ve Süpervizyon Derneği (ACES) ise süpervizörlerin "süpervizörlük" rollerine ilişkin sorumluluklarını göstermekte ve süpervizyon sürecinde, psikolojik danışmanlık teori ve tekniklerinin danışanlara uygulanmasını geliştirmek üzere süpervizörün destekleyici ve eğitici etkinlikler uygulamasının gerektiğini belirtmektedir (ACES, 1993).

Türkiye' deki süreç ele alındığında ise psikolojik danışman eğitiminde uygulama ve süpervizyon içeren *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması* dersinin, aday psikolojik danışmanların psikolojik danışma yürütme deneyimi kazanabilecekleri ve mesleki kimliklerini oluşturmada önemli düzeyde faydalanabilecekleri bir içeriğe sahip olduğu ifade edilebilir (Erbaş vd., 2020). Bununla birlikte Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği (Türk PDR-Der) tarafından yayınlamış olan psikolojik danışma etik kodlarına ilişkin yayında "*Eğitim, Öğretim ve Süpervizyon*" başlığı altında süpervizyon konusuna ilişkin psikolojik danışman eğitimcilerinin tanımı, sorumlulukları, adayların iyilik halinin korunması, değerlendirme süreci, eğitimciler ve adaya arasındaki ilişkiler, sınırlar ile çokkültürlülüğe yönelik etik konular ele alınmaktadır. Bunların yanı sıra süpervizörün yetkinliği, sorumlulukları ile

adayların sorumlulukları, danışan hakları ve süpervizyon ilişkisinde dikkat edilmesi gereken durumlar açıklanmaktadır (Meydan ve Arslan, 2021). Ancak Türkiye’ de psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon alanında belirlenmiş standartların ya da koşulların henüz oluşturulmadığı, uygulamalara ilişkin standart bir modelin olmadığı (Aladağ ve Kemer, 2016; Siviş Çetinkaya ve Kararırmak, 2012) ve üniversitelerin bu alanda farklı uygulamalar yürüttüğü (Kemer ve Aladağ, 2013) anlaşılmaktadır. Bu durum hem lisans hem de lisansüstü düzeyde yetiştirilen psikolojik danışman/aday psikolojik danışmanların eğitim süreçlerindeki ciddi bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir (Ülker Tümlü ve Ceyhan, 2021). Son yıllarda yürütülen araştırmalarda yüksek lisans ve doktora düzeyindeki psikolojik danışmanların bile yoğun olarak ihtiyaç duymalarına rağmen nitelikli ve yeterli düzeyde süpervizyon alamadıklarını ve geçtikleri süpervizyon süreçlerinin benzer olmadığını göstermektedir (Avcı, Poyrazlı ve Gençoğlu, 2020; Öz Soysal, Uz Baş ve Aysan, 2016). Bu bağlamda süpervizyon ve süpervizyon uygulamalarının Türkiye için henüz yeni bir alan olduğu ifade edilebilir. Araştırmacılar, bu alana ilişkin Türkiye alanyazınındaki sınırlılığın dikkat çekmektedir (Kalkan ve Can, 2019; Meydan ve Koçyiğit Özyiğit, 2016; Meydan ve Kağnıcı, 2018). Bununla birlikte bu alanda farklı başlıklara yönelik araştırmaların artmaya başladığı ifade edilebilir. Yapılan araştırmalarda, süpervizyona yönelik psikolojik danışman adaylarının görüşleri, çokkültürlülük konuları, süpervizyonun bileşenleri, süpervizyon modelleri, süpervizyon yöntem ve teknikleri, etkili süpervizyon uygulamaları, akran süpervizyonu, süpervizyonun psikolojik danışma özyeterliliğine etkisi, süreçte yaşanan kritik olaylar gibi konu başlıklarının ele alındığı belirlenmiştir. Bu konuların yanı sıra süpervizyon ilişkisi, süpervizör eğitimi, Türkiye’ deki mevcut durum ve çevrimiçi süpervizyon konularının da araştırıldığı görülmektedir (Aladağ, 2014; Aladağ ve Bektaş, 2009; Amanvermez vd., 2020; Atik, 2012; Atik, Çelik, Güç, Tatal, 2016; Atik, 2017; Atik ve Erkan Atik, 2019; Büyükgöze-Kavas, 2011; Erbaş vd., 2020; Kalkan ve Can, 2019; Koç, 2013; Koçyiğit-Özyiğit ve İşleyen, 2016; Meydan, 2015; Meydan, 2019; Meydan ve Koçyiğit Özyiğit, 2016; Zeren ve Yılmaz, 2011).

Yürütülen araştırmalar ışığında, Türkiye’ de süpervizyon süreçlerine ilişkin uygulamaların, üniversitelerde ortak standartları henüz oluşturulmamakla birlikte önemi ve süpervizyonla bağlantılı konuların yaklaşık 15 yılı aşkın süredir tartışıldığı görülmektedir (Atik ve Erkan Atik, 2019). Bununla birlikte üniversitelerde psikolojik danışmanların yetiştirildiği ilk düzey olan lisans eğitiminde süpervizyon uygulamalarının çoğunlukla öğrenci sayılarındaki fazlalık ve dersi yürüten akademisyen sayısının yetersizliğine bağlı olarak araştırma görevlilerince yürütüldüğü bilinmektedir. Ancak yapılan alanyazın incelemesinde Türkiye’ de doktora sürecini tamamlamamış araştırma görevlilerinin süpervizyon sürecini nasıl yürüttüklerini detaylı bir şekilde ele alan, yaşantı ve deneyimleri ile bu konudaki algılarına ilişkin betimleyici bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda bu araştırma *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması* derslerini yürüten ve aday psikolojik danışmanların süpervizyon alma süreçlerine katkı sağlayan, doktora süreçlerini henüz tamamlamamış Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanı araştırma görevlilerinin algı ve deneyimlerini araştırmaktadır. Bu araştırmadan elde edilecek bulguların araştırma görevlilerinin bu süreçteki olumlu ve olumsuz yaşantı ve deneyimlerini ortaya koyması ve buna bağlı olarak sürece ilişkin ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böylelikle araştırma görevlileri özelinde hem mevcut uygulamalara yönelik bir betimleme yapılması hem de daha etkin ve nitelikli bir süpervizyon sürecine yönelik ihtiyaçların belirlenebilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda bu araştırmanın amacı Türkiye’ de Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersinde, süpervizyon verme sürecinde uzman desteği sağlayan araştırma görevlilerinin bu konudaki algı, görüş ve deneyimlerini inceleyerek var olan durumu ortaya koymak ve betimlemektir.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji çalışması olarak yürütülmüştür. Fenomenolojik yöntemde, bir grup bireyin ortak deneyim ve yaşantılarının incelenerek anlamlandırılması amaçlanmaktadır (Creswell, 2020). Fenomenoloji çalışmaları, belirli bir kavram ya da fenomene ilişkin bireylerin bu fenomene yönelik deneyimlerini nasıl tanımladıkları, ona yönelik bakış açıları, algıları ve anlamlandırma biçimlerinin neler olduğunu araştırarak ortaya çıkarmayı amaçlar (Rose, Beeby ve Parker, 1995). Bu araştırmada ele alınan fenomen süpervizyondur ve Bireyle

Psikolojik Danışma Uygulaması derslerinde yürütülen süpervizyon süreci, bu süreçlerde görev alan araştırma görevlilerinin deneyimleri ile sürece ilişkin algı ve görüşleri bağlamında incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş kriterlere (ölçütlere) uygun olan katılımcılara ulaşılması hedeflenmektedir (Patton, 2014). Buna göre katılımcıların belirlenmesinde halen bir üniversitenin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak çalışıyor olmak, lisansüstü eğitimini Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında yapıyor olmak ve aktif olarak Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında süpervizyon veriyor olmak şeklinde üç ölçüt (kriter) belirlenmiş ve bu ölçütlere uygun bireyler araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışma grubu, Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi ve Ege Bölgesi'nde yer alan biri vakıf, sekizi devlet olmak üzere toplam dokuz üniversitesinde görev yapan ve lisansüstü eğitimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında olan 12 araştırma görevlisinden (6 kadın, 6 erkek) oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalamaları 32,41'dir ve katılımcılar Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması dersi kapsamında süpervizyon süreçlerini aktif olarak yürütmektedirler. Katılımcıların bu kapsamda süpervizörlük deneyimleri 1-9 yıl arasında değişmektedir. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Medeni Durum	Süper vizyon Deneyimi	Eğitim Düzeyi*	Çalıştığı Üniversite Türü	Üniversitenin Bulunduğu Bölge
K1	E	32	Evli	9 yıl	Yüksek lisans	Devlet	Doğu Anadolu
K2	E	36	Evli	4 yıl	Yüksek lisans	Devlet	Doğu Anadolu
K3	K	31	Evli	8 yıl	Yüksek lisans	Devlet	İç Anadolu
K4	E	38	Bekâr	2 yıl	Yüksek lisans	Devlet	İç Anadolu
K5	K	31	Evli	6 yıl	Yüksek lisans	Devlet	İç Anadolu
K6	K	32	Evli	8 yıl	Yüksek lisans	Devlet	İç Anadolu
K7	K	32	Evli	3 yıl	Yüksek lisans	Devlet	Ege
K8	E	36	Evli	5 yıl	Yüksek lisans	Devlet	İç Anadolu
K9	E	27	Evli	5 yıl	Yüksek lisans	Vakıf	Doğu Anadolu
K10	K	31	Evli	6 yıl	Yüksek lisans	Devlet	Ege
K11	E	28	Evli	5 yıl	Yüksek lisans	Vakıf	Doğu Anadolu
K12	K	35	Evli	1 yıl	Yüksek lisans	Devlet	Doğu Anadolu

*Katılımcıların hepsi doktora eğitimlerine devam etmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %50'sinin kadın olduğu, %91,6'sının evli olduğu, %100'ünün doktora eğitimine devam etmekte olduğu, çalışılan üniversitelerin %88,8'inin devlet üniversitesi olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların görev yaptıkları üniversitelerin %41,6'sının Doğu Anadolu Bölgesi'nde, %41,6'sının İç Anadolu Bölgesi'nde ve %16,6'sının Ege Bölgesi'nde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların yaşları 27-38 ve süpervizörlük süreleri 1-9 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanması katılımcılarla internet ortamında yapılan ve kayıt altına alınan görüşmelerle sağlanmıştır. Yapılan görüşmelerde *Demografik Bilgi Formu* ile *Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu* kullanılmıştır.

Demografik Bilgi Formu: Bu formda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, eğitimi, lisansüstü eğitim bilgileri, kaç yıldır süpervizyon verdiği, çalıştığı kurum gibi konularda sorular bulunmaktadır. Görüşmelerin başında katılımcılardan bu soruların yanıtları alınmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Yarı yapılandırılmış görüşme formları, soruların sırası ve tarzının önceden belirlendiği ve tüm görüşmecilere aynı soruların aynı sırayla yöneltildiği, derinlemesine bilgi toplamak için kullanılan araçlardır (Patton, 2014). Bu araştırma için oluşturulan form araştırmacı tarafından alanyazın incelemesi yapıldıktan sonra oluşturulmuştur. İlk oluşturulan formda 17 soru yer almaktadır. İlk oluşturulan form uzman görüşü alınmak üzere Ankara Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndan süpervizyon konusunda lisans ve lisansüstü düzeyde yıllardır araştırmalar ve dersler yürüten bir öğretim üyesine iletilmiştir. Ayrıca yine uzman görüşü alınmak üzere aynı kurumda görev yapan ve nitel araştırmalar konusunda pek çok ulusal ve uluslararası araştırma yapmış ve yıllardır lisansüstü düzeyde bu konuda dersler yürüten başka bir öğretim üyesine iletilmiştir. İki uzmanın incelediği form araştırmacı tarafından araştırma konusuyla doğrudan ilgili olmayan, kapsamı odaktan uzaklaştırarak genişletebilecek ve benzer yanıtlara götürebilecek soruların çıkarılması suretiyle 11 soru olarak ikinci defa düzenlenmiş ve tekrar Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanındaki uzmana iletilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna, ilgili uzman ve araştırmacının bir araya gelerek, soruları tek tek tartışarak içerikleri benzer olan iki sorunun birleştirilmesiyle 10 soru olarak son hali verilmiştir. Uzman incelemeleri sonrasında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, anlaşılabilirliği kontrol edilmek üzere araştırma kriterlerine sahip, İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinde görev yapan ve 8 yıllık süpervizyon deneyimine sahip bir araştırma görevlisi ile görüşme yapılarak test edilmiş ve bu aşamadan sonra çalışma grubuyla asıl görüşmelere başlanmıştır.

Veri Toplanma Süreci

Araştırma kriterlerine uyan katılımcılara araştırmacı tarafından ilk olarak telefonla ulaşılmış ve araştırma hakkında kısaca bilgi verilerek araştırmaya davet edilmişlerdir. Bu görüşmeler neticesinde araştırmaya katılmaya gönüllü olanlar belirlenmiş, görüşme günü ve saatine katılımcıların uygun oldukları gün ve saate göre karar verilmiştir. Bu kısımda katılımcılara istemeleri durumunda araştırmadan ayrılacakları bilgisi verilmiştir. Görüşmeler katılımcıların kendilerini rahat hissedecekleri ve rahatlıkla ifade edebilecekleri mekânlarda (ev, iş yeri) ve görüşmelerin bölünmeyeceği şekilde planlanarak internet ortamında Zoom programı kullanılarak yapılmıştır. Yapılan görüşmelerde herhangi teknik vb. aksama yaşanmamıştır. Araştırmacı katılımcılardan izin alarak görüşmeleri kayıt altına almıştır. Yapılan görüşmeler 53- 98 dakika aralığında sürmüştür. Araştırmacı çevrimiçi görüşme ile ses kaydı olarak elde ettiği verileri öncelikle deşifre ederek yazılı hale getirmiş ve analizleri bu yazılı materyal üzerinden yürütmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel veri analizi yaparken amaç elde edilen verileri derinlemesine değerlendirmek ve tanımlamaktır. Bu detaylı değerlendirme ve tanımlamanın açıkça ortaya konması ve gösterilebilmesi amacıyla bulgularda sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda öncelikle kayıt altına alınan bütün görüşmeler yazılı hale getirilerek deşifre edilmiştir. Bu deşifreler için sistematik bir dosya oluşturulmuştur. Hazırlanan bu dosya içinde ayrıca ana tema, alt tema ve kategorilerin oluşturulabilmesi amacıyla kodların belirlenmesinden başlayarak bütün basamakları içeren bir kodlama çizelgesi oluşturulmuştur. Öncelikle her bir görüşme için hazırlanan deşifreler araştırmacı tarafından incelenerek cümle içinde geçen kelimeler ya da cümlenin anlamından yola çıkılarak kodlar oluşturulmaya başlanmıştır. Kodlar oluşturulurken en fazla telaffuz edilen sözcükler ve cümlenin içerdiği anlam değerlendirilmiştir. Bütün görüşmeler için yapılan kodlama sürecinden sonra ortak anlamlara ve bağlamlara dayalı olarak kategoriler oluşturulmuş ve bu kategorilerin bir araya getirilmesinden oluşan alt temalardan da ana temalara ulaşılmıştır. Araştırmacı analizleri yaparken güvenilirliği sağlamaya yönelik verileri dört hafta arayla iki kere kodlamış ve uyum yüzdesi indeksi kullanılarak farklı zamanlarda yapılan kodlamalar arası güvenilirlik .88 olarak hesaplanmıştır.

İnandırıcılık ve Tutarlılık

Detaylı ve açık betimleme, bu kapsamda iç güvenilirliği sağlamaya ilişkin araştırmacının oluşturduğu kategori ve temaları oluşturan katılımcı ifadeleri doğrudan alınarak raporlanmıştır. Öncelikle araştırmacının dış güvenilirliği artırmaya ilişkin araştırmacının bütün basamakları detaylı bir şekilde ve açıkça ele alınarak açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamanın bir başka yolu *araştırmacılar arası ya da araştırmacılar içi güvenilirliği* %70 ve üzerinde olacak şekilde tespit etmektir. Buna göre oluşturulan kodlar araştırmacılar arası ya da belli bir süre aralığında değişmemelidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu bağlamda araştırmacı verileri dört hafta ara ile iki kere kodlamış ve araştırmacının kendi içindeki tutarlığı .88 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlendirme kodlamanın güvenilirliğine ilişkin bir veri olarak değerlendirilebilir.

Uzun süreli etkileşim ve gözlem, bu araştırmayı yürüten araştırmacı Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında doktora eğitimini sürdüren ve yaklaşık üç yıldır bireyle psikolojik danışma ders kapsamında süpervizyon veren bir araştırma görevlisi ve uzmandır. Ayrıca aynı kurum ve farklı kurumlarda çalışan araştırma görevlisi uzmanların çalışmalarına yönelik konsültasyon süreçlerinde aktif olarak yer almıştır.

Dış değerlendirme, bu kapsamda yapılan araştırma yürütülürken dışardan iki uzmanın değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bu uzmanlardan biri süpervizyon konusunda pek çok ulusal ve uluslararası yayına sahip, uzun yıllar lisans ve lisansüstü düzeyde süpervizyon uygulamaları yürüten bir uzmandır. Bu uzman gerek araştırma kapsamına karar verilmesinde gerek görüşme sorularının oluşturulmasında ve gerekse araştırmacının son hali verildikten sonra okuyarak değerlendirmiş ve geribildirim sağlamıştır. Destek alınan diğer uzman ise nitel araştırmalar konusunda yıllardır lisansüstü düzeyde dersler yürüten ve bu alanda pek çok ulusal, uluslararası araştırmaya sahiptir ve özellikle araştırmada görüşme sorularının hazırlanması ve gözden geçirildikten sonra son halinin verilmesi sürecine katkıları sağlamıştır.

Katılımcı teyidi, bununla ilgili olarak araştırmacı katılımcılara sorduğu sorulardan sonra aldığı yanıtların anlaşılabilirliğini teyit etmek amacıyla özetleyerek ilgili katılımcıya geri iletmış ve böylece katılımcılardan aldığı yanıtlarla anlaşılabilirliğe ilişkin teyit almıştır. Bu araştırma için Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu'ndan 85434274-050.04.04/97026 sayılı ve 29.03.2021 tarihli etik onay kararı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, analiz edildikten sonra sunulmuştur. Verilerden elde edilen kodlardan kategorilere ulaşılmış, oluşturulan kategorilerden alt temalara ve bunların bir araya getirilmesiyle de üç ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temalar; süpervizyon almaya ilişkin görüşler, süpervizyon vermeye ilişkin görüşler ve süpervizör olmaya ilişkin görüşler olarak isimlendirilmiş, her bir ana temaya ilişkin alt tema ve kategoriler tablolar oluşturularak sunulmuş, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

‘Süpervizyon Almaya İlişkin Görüşler’ Ana Temasına İlişkin Bulgular

Bu ana temada katılımcıların kendilerinin süpervizyon aldıkları süreçlere ilişkin algı ve görüşlerinin analiz edilmesiyle elde edilen alt temalar ve kategoriler tabloda gösterilmiş ve açıklanarak yorumlanmıştır. Bu alt temalar “*süpervizyon alma durumu*”, “*süpervizyondan faydalanma durumu*” ve “*süpervizyon almanın önemi*” olarak isimlendirilmiş ve Tablo 2’ de gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Süpervizyon Alma Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Süpervizyon Alma Durumu	Süpervizyondan Faydalanma Durumu
Lisansta	Faydalandım
Yüksek lisansta	Tam faydalanamadım
Doktorada	Faydalanmadım
Özel eğitimlere katılarak	Zarar gördüm
	Süpervizyon Almanın Önemi
	Hayati/Çok önemli
	Gerekli/ Önemli

Katılımcıların tamamına yakını kendi lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimleri sürecinde süpervizyon aldıklarını ifade etmişlerdir. Ek olarak grubun yarısının örgün eğitimleri dışında bir veya birden fazla özel eğitim de alarak süpervizyon süreçlerini zenginleştirmeye devam ettiği anlaşılmaktadır. Buna yönelik olarak bir katılımcı *“Lisanstan itibaren aslında süpervizyondan geçiyorum... onun dışında BDT(Bilişsel Davranışçı Terapi) eğitimi aldım ve BDT’ de süpervizyonu ilk aşaması ilk modülünü aldım... bir de psikodrama eğitimi alıyorum orada ileri aşama öğrencisiyim..... orada da bir süpervizyondan geçtim.”*(G3, K, 31) diyerek geçirdiği süreçleri ifade etmiştir. Katılımcılar geçirdikleri süpervizyon alma sürecine ilişkin büyük oranda faydalandıklarını ifade etmiş olmalarına rağmen tamamen faydalanamadığını, hiç faydalanmadığını ve bu süreçten zarar gördüğünü ifade eden katılımcılar olduğu da dikkati çekmiştir. Buna yönelik bir katılımcı görüşünü *“Ben doktora eğitimimde ya da yüksek lisans eğitimimde sistemli bir süpervizyon süreci geçirmediğimde kaygım çok artıyordu ve mesleki yetkinliğime dair kafamda hep bir soru işareti ile gidiyordum... Orada danışabileceğim ya da süpervizyon sürecinde bunu ele alabileceğim hocam olmayınca, süpervizörüm olmayınca onun kaygısı bence benim danışma sürecine kendimi vermemi engelliyordu. Benim mesleki yetkinliğim de aslında bir soru işaretiyle o dersi bitirmeme sebep oldu.”*(G5, K, 31) şeklinde belirtirken bir diğer katılımcı *“Hocanın kaydımı tamamen izleyip sadece benim eksiklerimi değil gidebileceğim yönleri de belirttiği bir süpervizyon almış olsaydım bir sonraki oturuma endişeli hissetmek yerine daha hazırlıklı giderdim. Kötü bir süpervizyon süreci geçirince bu böyle olmuyor, hata yapacağından o kadar endişe diyorsun ki hata yapmamaya uğraşıyorsun ve ileriye gidemiyorsun aynı konular üzerinde sürekli konuşup duruyorsun.”* (G12, K, 35) olarak ifade etmektedir. Katılımcılara bir psikolojik danışmanın süpervizyon alması konusunda ne düşündükleri sorulduğunda çok büyük bir kısmının süpervizyonu bu meslek için en önemli öğelerden biri olarak tarif ettiği görülmektedir. Bir katılımcıya göre süpervizyon almayla almama arasındaki fark *“Bence ölü ile diri arasındaki fark kadar fark vardır... Kendimi düşündüm bu soruyu sorarken ben şu an süpervizyon süreçlerinden geçmemiş olsaydım ne olurdu diye bence boş bir gürültü olurdu. Yani sadece teorik bilgiler kitabi bilgiler ile konuşan ve işte onlardan ibaret biri bir psikolojik danışman olurdu çünkü neyin nasıl hangi bilginin hangi becerinin öğrendiğini o kadar şeyin neye yaradığını nasıl kullanıldığını nasıl işlediğini ancak işi yaparak öğrenebilirsiniz.”* (G4, E, 38) olarak ifade bulurken diğer bir katılımcıya göre *“Bana göre bir uçurum olur... Kesinlikle çok önemseydiğim süreçlerden bir tanesi.”* (G1, E, 32), bir diğeri için ise *“PDR mezunlarının yüzde sekseni belki yüzde doksanı oranı tam bilmiyorum ama lisans eğitiminden sonra devam etmiyor lisansüstü eğitime ve bu anlamda lisans eğitiminde ki o süpervizyon süreci belki meslek kariyerinde alabildiği en sistemli süpervizyon süreci oluyor... Bence, bizim aslında profesyonel kimlik dediğimiz işte sonrasında aslında etik ilkelerimizde yer alan profesyonel gelişim meslek hayatı boyunca gelişimi sağlamanın tek yolu gibi.”* (G5, K, 31) şeklinde algılanmaktadır.

Katılımcıların süpervizyon alma süreçlerine ilişkin algıları üç alt tema altında ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların hemen hepsi örgün eğitim süreçlerinde süpervizyondan bir şekilde geçmiş ve bazıları özel eğitimler alarak kendilerini geliştirmeye devam etmiştir. Süpervizyon süreçlerinin değerlendirilmesine ilişkin olarak çoğunluğu faydalanmış olduğunu belirtmekle birlikte yeterince faydalanmayanlar ile faydalanmayan ve zarar görenlerin sayısı da az değildir. Katılımcılardan süpervizyonun önemsiz veya psikolojik danışma mesleği eğitim sürecinde görmezden gelinebileceğini düşünen kimse yoktur. Aksine bütün katılımcılar süpervizyon almanın psikolojik danışma mesleği için önemine dikkat çekmiş, bazıları süpervizyonu bu meslek için merkezi bir yerde konumlandığını belirtmiştir.

‘Süpervizyon Vermeye İlişkin Görüşler’ Ana Temasına İlişkin Bulgular

Bu ana temada, katılımcıların yürüttükleri süpervizyon verme deneyimlerine ilişkin algı ve görüşlerinden elde edilen kategoriler ve alt temalar oluşturulmuştur. Bu alt temalar; *“süpervizyon yaklaşımları”, “kullanılan araç ve yöntemler”, “süpervizör tutumları”, “duygular”, “yaşanan zorluklar”* ve *“süpervizyon vermeye ilişkin metaforlar”* olarak isimlendirilmiştir. Oluşturulan alt temalar ve kategoriler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Süpervizyon Verme Deneyimlerine İlişkin Görüşleri

Süpervizyon yaklaşımları	Yaşanan zorluklar
Sınıf Süpervizyonu	Öğrenci sayılarının fazlalığı
Akran Süpervizyonu	Zaman kısıtlılığı
Canlı Süpervizyon	İş yükü fazlalığı
Kullanılan araç ve yöntemler	Çatışma yaşama
Ses kaydı	Yetersizlik kaygısı
Deşifre	Dersi yürüten hocaya bağlı kalma
Vaka özeti	Ortam, araç-gereç eksikliği
Oturum Özeti	Sistemsizlik
Vaka Kaydı	Süpervizyon vermeye ilişkin metaforlar
Video Kaydı	Dağ
Canlandırma	Ağaç
Bireysel Ödevler	Salıncak
Süpervizör tutumları	Deniz
Ulaşılabilir	Mutualizm
Desekleyici/ Cesaretlendirici	Orman
Kolaylaştırıcı/ Empatik	Kaos
Eleştirmeyen/ Yargılamayan	Ev
Her şeyi bilmeyebilen/ Dayatmayan	Yelkenli
Değerlendirici	Bahar
Danışan Odaklı	Splinter Usta
Otoriter	Hızlı Tren
Yaşanan Duygular	
Keyifli/ Mutlu	
Tedirgin/ Kaygılı	
Heyecanlı	
Güçlü/Yetkin	
Sorumlu/ Temkinli	
Korkulu	
Yorgun	
Beslenmiş	

Katılımcıların kendi yürüttükleri süpervizyon süreçlerini sınıf, akran ve canlı süpervizyon olarak ele aldıkları anlaşılmıştır. Çoğunluğun süpervizyon verme biçimi sınıf süpervizyonu olarak adlandırılan bütün guruba aynı anda, herhangi bir sistem ya da kurama dayanmadan verilen süpervizyon olarak belirlenmiştir. Bunlardan bir katılımcının grup karşısında gerçek bir danışma süreci yürütmek suretiyle, danışmaya o anda müdahale ederek geribildirim vermek üzere canlı süpervizyon yürüttüğü anlaşılmıştır. Katılımcıların yarıya yakını ise süreci akran süpervizyonu olarak ele almaktadır.

Sınıf süpervizyonu yürüten bir katılımcı durumu “*Usta çırak ilişkisi diyebilirim herhangi bir referansa ya da herhangi bir modele dayanarak yapmadım. Sadece diyelim ki dersin hocası, açıkçası ondan ne öğrendiysem ona ne sorduysam ona dayanarak onu sürecine benzer bir süreç. Toplanıyoruz ve herkesin danışması üzerinden tek tek gidiyoruz Ama şöyle bir şey var herkesin konuşması üzerinden tek tek gittiğimiz için bu bağlamda süre iki saat ancak ikiyi de geçiyor yani çok uzun sürüyor ve bazıları için çok uzun konuşulabiliyorsa bazıları için çok kısa konuşabiliyoruz. Yani bu yönden dezavantajı var.*” (G7, K, 32) şeklinde betimlerken canlı süpervizyon veren katılımcı “*Grupça bu durumu ele almış gibi oluyoruz yani süpervizyon bağlamında... İlk oturum benim tarafımdan başlıyor sonra bir arkadaş gelip devam ediyor biz ara ara eklemeler de yapıyoruz bu süreç içerisinde. İşte şunu da sorabilirsin, şuna da değinebilirsin gibi... Bazen bunu danışman da yapıyor, durdurup hocam şöyle de olabilir miydi gibisinden ya da şunu da sorabilir miyiz şekilde süreci yönetiyor.*” (G2, E, 36) şeklinde açıklamaktadır.

Süpervizyon verilirken kullanılan araçlar ses kaydı, deşifre, video kaydı, vaka kaydı, vaka özeti, oturum özeti, canlandırma ve bireysel ödevler olarak tespit edilmiştir. En fazla ses kaydı ve deşifre kullanılmaktadır. Genellikle ikiden fazla araç bir arada kullanılırken sadece oturum özeti kullanan bir katılımcı olduğu da belirlenmiştir. Deşifre almayan bir katılımcı durumunu “*Ben görüntü kaydı istemiyorum ses kaydı yeterli oluyor, deşifre bir kaç defa oldu. Uzun bir oturum özeti aldım. Ben deşifreye pek inanmıyorum çok büyük bir zaman kaybı gibi geliyor bana. Öğrenci bazen yapmak için*

yapıyor, gülüyoruz ama bazen benim de yaparken çok sıkıldığım zamanlar oluyor hem deşifre zor... Bu benim görüşüm, belki benim keşfedemediğim faydaları vardır, o noktada çok kesin bir ifade kullanmak istemiyorum.” (G1, E, 32) diyerek aktarmış kullandığı diğer araçlarla birlikte bireysel ödevler de veren bir katılımcı ise verdiği ödevlendirmeyi “Örneğin çok fazla kapalı uçlu soru olduğunu konuştuk tartıştık, akran süpervizyonunda, bu danışmayı baştan sona dinleyip kapalı uçlu soruları açık uçlu sorulara çevirmeni istiyorum, acaba açık uçlu sorular olsaydı nasıl olurdu?” (G11, E, 28) şeklinde örnekleyerek açıklamıştır.

Katılımcılar süpervizör olarak takındıkları tutumları ulaşılabilir, destekleyici/ cesaretlendirici, kolaylaştırıcı/empatik, eleştirmeyen/yargılamayan, her şeyi bilmeyen/dayatmayan, değerlendirici, danışan odaklı ve kimi zaman otoriter olarak belirlemişlerdir. Grubun yarısından fazlası özellikle ulaşılabilir, cesaretlendirici, empatik olmayı ve eleştirel yaklaşmamayı önemseydiğini belirtmiştir. Ayrıca üç kişi hiyerarşik olarak nihai karar sahibi olmadığını düşündüğünü ve her şeyi bilen kişi olamayacağını, iki kişi süreçte psikolojik danışman yerine danışana odaklandığını, iki kişi değerlendirme rolüne sahip olduğunu ve bir kişi ise koşullar yerine getirilmediğinde otoriter olabildiğini ifade etmiştir. Buna göre cesaretlendirmenin önemini bir katılımcı “Ben açıkçası öğrenci yanlısı taraftayım. Çünkü alt yapı bir şekilde bu çocukların bir yerlerden kazanabileceği bir şey, pek çok alt yapı eğitimleri var verilen kitaplardan da edinebilirler ama orada bir kere danışmadan korkarlarsa, danışma yapılamayacağına dair inançları gelişirse bir daha hiç bulaşmıyorlar.” (G10, K, 31) diyerek vurgulamakta ulaşılabilir olmayı ön plana çıkaran diğer bir katılımcı ise bunu şöyle açıklamaktadır: “Ders haftası içerisinde ben her zaman süpervizyon verdiğim öğrencilere açığım istedikleri zaman bana yazabiliyorlar kimseye dönmesem bile onlara dönüyorum.” (G8, E, 36).

Katılımcıların süpervizör olmaya ilişkin pek çok farklı duygu yaşadıkları anlaşılmaktadır. Bu duygular keyifli, mutlu, tedirgin/ kaygılı, heyecanlı, güçlü/yetkin, sorumlu/temkinli, korku, yorgun, beslenmiş şeklinde ifade edilmiştir. Bu süreçten hem keyif aldığını hem de sorumluluk hissettiğini belirten bir katılımcı durumu “Keyifli bir süreç, ben olaya hep şöyle bakıyorum benim aracılığım ile değişecek bir öğrenci yarın bir gün işte bir okulda çalıştığı zaman diğer insanlara olması gerektiği şekilde dokunmaya başlayacak. Onun vermiş olduğu bir keyif var. Benim temel motivasyonum işte o..... onun vebalini de biraz üzerimde hissediyorum. Ben o öğrenciyi iyi bir şekilde mezun edemezsen psikolojik danışma becerileri açısından yarın bir gün gittiği okulda temas ettiği öğrencilerle velilerle yürüttüğü süreçlerden bende sorumlu olacağım.” (G9, E, 27) cümleleriyle ele almaktadır. Benzer olarak bir diğer katılımcı da hislerini “Her şeyden önce çok büyük bir sorumluluk hissediyorum, mutlu hissediyorum danışanın iyi oluşuna dair olarak ikincisi çok keyif veriyor. Ben bu süpervizyonu alan tarafta da oldum veren tarafta da oldum her iki tarafın birini seçemem yani her ikisi de çok keyifli.” (G11, E, 28) gibi dile getirmektedir.

Bu araştırmanın en önemli odaklarından biri süpervizyon sürecini araştırma görevlisi olarak sürdürme yaşantısını betimlemektir. Bu kısımda katılımcılar yaşadıkları sıkıntıları dile getirirken özellikle araştırma görevlisi olmalarından ileri gelenleri vurgulamak istemişlerdir. Buna göre öğrenci sayılarının fazlalığı, zaman kısıtlılığı, iş yükü fazlalığı, rol çatışması, yetersizlik kaygısı, dersi yürüten hocaya bağlı kalma, akademisyen eksikliği, ortam, araç, gereç eksikliği, sistemsizlik belirtilen zorluklar arasında yer almıştır. İş yükü konusunda yaşadığı zorluğu bir katılımcı “Evet, ben PDR deki tek araştırma görevlisiyim öyle söyleyeyim, gerisini düşünün, sadece süpervizörlük dışındaki işlerimizi düşünün...” (G7, K, 32) diyerek açıklarken, bu konudaki yetkinliğini sorgulayan diğer bir katılımcı ise durumunu “İlk başladığım zamanlarda çok yetkin olduğumu düşünmüyorum süpervizyon konusuyla ilgili çünkü benim de daha tam bir kuramsal bilgim yoktu aslında yüksek lisans başlar başlamaz...” (G6, K, 32) şekline ifade etmiştir. Ders yürütücüsünün sorumluluğu kendisine bırakmasıyla öğrencilerle çatışma yaşayan bir katılımcı yaşantısını “Yüksek lisanslılarla şöyle bir sorun yaşıyordum, ben kendim de yüksek lisans öğrencisiydim o zaman dolayısıyla ben onların üstü değilim. Araştırma görevlisiydim ama onların üstü değildim. Ama hocanın sorumluluğu bana bırakması nedeniyle ben mecburen yapmak zorunda kalıyordum bu da biraz çatışma yaratıyordu. O zaman zoruma gitmişti bu ama sonradan düşününce ben onunla aynı konumdayım onun süpervizyon almayı hocadan beklemesi... Ben de olsam dersin hocasından almak isterdim.” (G12, K, 35) şeklinde açıklarken hocanın süreçlerine müdahale etmesini zorluk olarak ifade eden diğer bir katılımcı bunu “Hocayla çalıştığımız süreçte, en temel ihtiyacım genelde özgürlük oluyor... Benim açımdan bazen gerçekten öyle bunaldığım sıkıldığım zamanlar

oluyor... Yani biraz daha böyle siz süreci yoğursanız daha iyi olacakmış gibi hissediyorsunuz.” (G1, E, 32) ifadeleriyle değerlendirmektedir. Yetkinliğini sorgulayan diğer bir katılımcının ifadeleri ise “Çok etik bulmuyorum kendi adıma en azından yüksek lisans eğitimimi tamamladıktan sonra başlamam gerektiğini düşünüyorum... İlk derslerime dönüp baktığımda yanlış bir şey yaptım mı diye kendim de kaygılanıyorum.” (G9, E, 27) şeklindedir.

Kendi süpervizyon süreçlerini metaforik olarak ele alan katılımcılardan ikisi hariç hepsi olumlu bir metafor kullanmıştır. Bu iki katılımcıdan biri içinde olduğu süreci *kaos*, bir diğeri ise yaşadığı heyecan ve kaygı nedeniyle *hızlı tren* olarak metaforlaştırmıştır. Geriye kalanlar ise dağ, ağaç, salıncak, deniz, mutualizm, orman, ev, yelkenli, bahar, splinter usta gibi metaforlar oluşturmuşlardır. Bir katılımcı sürecini bahara benzetirken “Derslerim arasındaki gerçekten bir bahar gibiydi meslektaşlarımla bir arada olmak çünkü... onlara ışık tutacak olmak, ilerde ki hayatlarına yön verecek olmak bana daha sıcak geldi o yüzden bahara benzetebilirim.” (G10, K, 31), bir diğeri “Danışman salıncağa oturmuş sallanıyor, biz de salıncağın arkasında onu istediği hızda, şimdi beni hızlı salla ya da hızlı sallama korkuyorum dediğinde tamam ben buradayım korkma diyen, zinciri tutan, zaman zaman önüne geçip işte hızlandırmaya çalışan, hadi atla ben seni tutacağım diyen. Bence salıncakta sallanan kişinin süreci o, salıncağın hızını isteyen kişi o, biz sadece ona istediğini vermeye çalışan onun için orada olunuz.” (G4, E, 38) olarak metaforlaştırmaktadır.

Bu temada, katılımcıların süpervizyon vermeye yönelik algıları ele alınmıştır. Süpervizyon yürütülürken çoğunlukla sınıf süpervizyonu kullanılmakla birlikte akran süpervizyonun da yaygınlaşmaya başladığı anlaşılmaktadır. Bu süreçte süpervizörler başta ses kayıtları ve deşifreler olmak üzere pek çok araç kullanmaktadır. Süpervizörlerin uygulama süreçlerinde en fazla ulaşılabilir, cesaretlendirici, destekleyici, eleştirel olmayan ve empatik tutumları önemsedikleri ve buna sahip olmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Bir süpervizör olmaya ilişkin duyguları ele alındığında süpervizörlerin çoğunlukla keyif, mutluluk, heyecan gibi olumlu duygular taşıdıkları görülmektedir. Bunlarla birlikte sorumluluk duygusu ve kaygı içinde oldukları da anlaşılmaktadır. Sürecin metaforlaştırılmasına ilişkin çoğunlukla olumlu örnekler oluşturulmasının yanı sıra bir olumsuz bir de tedirginlik içeren metafor oluşturulduğu belirlenmiştir.

‘Süpervizör Olmaya İlişkin Görüşler’ Ana Temasına İlişkin Bulgular

Bu temada, katılımcıların süpervizör olmaya ilişkin algı ve görüşleri analiz edilmiş, tablolaştırılarak açıklanmıştır. Bu kapsamda kategorilerden alt temalara ulaşılmıştır. Bu alt temalar; “süpervizör olmaya yönelik alınan eğitim”, “süpervizörün sahip olması gereken nitelikler”, “süpervizyon sürecine ilişkin ihtiyaç ve öneriler” olarak isimlendirilmiştir. Alt temalar ve kategoriler Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların süpervizör olmaya ilişkin görüşleri

Süpervizör Olmaya Yönelik Alınan Eğitim	Süpervizyon Sürecine İlişkin İhtiyaç ve Öneriler
Eğitim almadım	Süpervizyon Eğitimi Alma
Teorik bir ders aldım	Süpervizyon Alma
Teorik ve uygulamalı bir ders aldım	Standartların Oluşturulması
5 günlük bir eğitim aldım	Süpervizyonda notla değerlendirmenin yapılmaması
Süpervizörün Sahip Olması Gereken Nitelikler	Kaynak
Psikolojik Danışma Becerilerine Sahip Olma	Uygulama Sürelerinin uzatılması
Kuramsal Yetkinlik	Alan çalışanlarına süpervizyon verilmesi
Olumlu/İyi ilişki kurma becerisi	
Aktif Olarak Danışan Görmeli	
Gelişime ve Eleştiriye Açıklık	
Danışan Özelliklerine (Gelişimsel) Odaklı Olması	
Cesaretlendirici/ Destekleyici	
Süpervizyondan geçmiş olma	
Farkındalık/İçgörü Sahibi	
Sistematik Olmalı	
Eleştirici/Yargılayıcı Olmama	

Bu temada katılımcıların süpervizör olmaya ilişkin eğitim alıp almadıkları, bir süpervizörün sahip olması beklenen nitelikler ve süpervizör olmaya ihtiyaçları ile önerilerine ilişkin algı ve görüşleri betimlenmiştir. Buna göre katılımcıların yarısı süpervizör olmaya yönelik herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların üçü bu konuda teorik bir ders aldıklarını, ikisi ağırlıkta teorik olan ancak uygulamayı da içeren bir ders aldıklarını, bir katılımcı ise beş gün süren bir eğitimden geçtiğini belirtmiştir. İçerisinde uygulamayı da içeren tek eğitim sürecine katılan bir katılımcı bu eğitim sürecini *“Sadece doktorada psikolojik danışmada süpervizyon dersini alıyorum. Teorik bir ders ama içinde de belli yani kısıtlı da olsa uygulama yapabildiğimiz bir ders. Şu anda ilk kez süpervizör olma eğitimi aldığım tek ders bu. O da çoğunlukla teorik geçti, tek bir uygulama yapabildim şu ana kadar.”* (G4, E, 38) şeklinde açıklamaktadır.

Süpervizör olmaya ilişkin niteliklerin olması gerektiğini belirten katılımcılar bunları; psikolojik danışma becerilerine sahip olma, kuramsal yetkinlik, olumlu ilişki kurabilme becerisi, aktif olarak danışan görme, eleştiriye ve gelişime açık olma, danışan özelliklerinin farkında olma, cesaretlendirici ve destekleyici olma, süpervizyon sürecinden geçmiş olma, içgörüsü yüksek olma, sistematik olma, eleştirici ve yargılayıcı olmama olarak belirlemişlerdir. Bunlar arasında temelde psikolojik danışma becerileri ile kuramsal yetkinlik vurgulanmaktadır. Bu niteliklerle ilgili bir katılımcı *“...Süpervizyon veren kişide çok önemli kuramsal donanımının iyi olması, kuramlara hâkim olması işte ilgili bilgi ve becerilerle donanımlarının olması.”* (G6, K, 32) gibi değerlendirirken, diğer bir katılımcı ise *“Belli bir yaklaşım muhakkak olacaktır belli bir eğilim de olacaktır şu an 500’ü aşkın bir terapi kuramı var dünya üzerinde uygulanan. Bunlardan 25 tanesi kabul gören, geleneksel, yaygın olan kuramlar ve siz ne kadar eklektik yaklaşırsanız yaklaşın değişik durumlarda farklı bilgileri transfer edin belli bir eğiliminizin olması gerekiyor.”* (G2, E, 36) demektedir. Bunların devamında katılımcıların büyük bir kısmı süpervizörlerin iyi ilişki kurma becerisine sahip, aktif olarak danışan gören, eleştiriye ve gelişime açık, danışan özelliklerine hâkim, destekleyici ve cesaretlendirici olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Örnek olarak katılımcılardan biri bu nitelikleri *“Her şeyden önce cesaretlendirici olmalı... Yani psikolojik danışmanın ne kadar esnek olması gerekiyorsa bence süpervizörün de o kadar esnek olması gerekiyor... Kesinlikle ve kesinlikle uygulama yapmış ve yapıyor olmalı.”* diyerek ele almakta iken bir diğeri *“Kendisinin ciddi uygulama süreçleri içinde olması. Mesela belli bir saati aşmayan pilota uçak vermiyorlar biz bir insanı teslim ediyoruz. Belli bir saatin üzerinde tecrübesinin deneyiminin olması farklı danışan gruplarıyla çalışmış olması en azından farklı kuramlar üzerine deneyimi olması. Öğrenmeye ve gelişmeye büyük bir yönünün olması gerekir diye düşünüyorum. Bir de tabii anlayışlı, empatik, biraz cesaretlendirici işte ne söylediğinden çok nasıl söylediği önemlidir”* (G8, E, 36) şeklinde ifade etmektedir. Danışanın özelliklerinin önemini ele alan bir diğeri katılımcı ise *“Süpervizyon alanın hangi gelişim aşamasında olduğunu bilmek bence bir süpervizörün sahip olması gereken özellik çünkü öğrencilerinizin hangi gelişim aşamasında olduğunu bilmezseniz onların tepkilerinin normal olduğunu, ihtiyaçlarının neler olduğunu bilmeden onlara gerçek anlamda bir süpervizyon sunmanın ya da onları anlamının zor olacağını düşünüyorum.”* (G3, K, 31) demektedir. Ek olarak katılımcıların bir kısmı ise süpervizörün de süpervizyondan geçmiş olması, iç görü sahibi olması, sistematik olması ve eleştirel yargılar tutumlarına sahip olmaması gerektiğini belirtmektedirler. Bunlara örnek olarak katılımcılardan biri görüşünü *“Bir kere iç görüye sahip olması lazım. Biz rehberliğe başlarken ne diyoruz kendini kabul, kendini tanıma başlıyoruz. Bütün tanımlarımız ya da başlangıç noktamız bu. Kendisini tanıyan kendisine yönelik bir iç görüye sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Kişi kendi benliğiyle ilgili... nelere sinirleniyor, neye öfkeleniyor, hangi konularda önyargıları var. Bunlar çok önemli...”* (G2, E, 36) şeklinde belirtmekte, bir başka katılımcı da eleştiri konusunu *“Alay etmemeli, eleştirinin dozajını çok kaçırmamalı. Ben şuna çok inanırım söyleyecek bir şeyin yoksa kötü bir şey söyleme.”* (G12, K, 35) şeklinde değerlendirirken bir diğeri ise *“Kendi doğrularını dayatan, yıkıcı eleştirilerde bulunan ve sistemli bir biçimde çalışmayan süpervizörler çok zorlayıcı iken yapıcı eleştiriler şeklinde sürdürülen süpervizyon süreci benim için motive edicidir.”* (G5, K, 31) şeklinde açıklamaktadır.

Son olarak katılımcıların süpervizör olmaya ilişkin ihtiyaçlarını tespit ettikleri ve önerilerde buldukları anlaşılmaktadır. Buna göre en temel ihtiyaçlar süpervizör olmaya yönelik eğitimlerin verilmesi, süpervizyon alma ve uygulamaların bir standarda kavuşturulması olarak belirlenmiştir. Bu konudaki eğitim ihtiyacına yönelik olarak katılımcılardan biri ihtiyacını *“Daha fazla eğitime ihtiyacımız var, ben şuan süpervizörlük yapmadan önce aynı şekilde standartlaştırılmış bir eğitimden, akredite bir*

süreçten geçerek sonrasında süpervizör kimliğinin bana verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (G5, K, 31) şeklinde ifade ederken bir diğeri daha fazla süpervizyon alma gereksinimini “Yine tam anlamıyla bir uzmandan süpervizyon almak isterim kendi danışma sürecime dair bunun benim için daha çok ufuk açıcı olacağını düşünüyorum.”(G12, K, 35). Başka bir katılımcı süpervizyon uygulamalarında standartların olmayışını değerlendirerek “Bu konuda bütün üniversiteler arası ortak bir uygulama yürütülmesi, nasıl bir kuramlar dersimizin müfredatı ortaksa bunda da bir ortak müfredat olmasını aslında çok ihtiyaç olarak görüyorum çünkü diğer üniversitelerde de arkadaşlarım var onlarla da haberleşiyoruz gerçekten bin kafadan bin şey çıkıyor ve herkes kendi kafasına göre bir süpervizör süreci oluşturuyor. Daha ortak, neyin ne olacağı belli olan bir sistem yürütürsek daha etkili olabilir.” (G10, K, 31) ifadeleriyle görüşünü dile getirmektedir. Ayrıca katılımcıların daha az bir kısmı da ihtiyaç ve önerilerini eğitim süreçlerinde ve sonrasında süpervizyon uygulamalarının notla değerlendirilmemesi, bu konuda kaynakların hazırlanması ve alanda çalışanlara da eksiklikleri doğrultusunda bu konuda eğitimler verilmesinin sağlanması olarak belirlemiştir. Bunlara örnek olarak bir katılımcı “Milli Eğitim Bakanlığında, Aile Sosyal Politikalar Bakanlığında çalışan arkadaşlarımıza özellikle ilk yıllarında, çok fazla seminer veriliyor. Bu çalışma konularından biri öncelikle psikolojik danışma sürecinde süpervizyon olabilir.” (G1, E, 32) önerisinde bulunurken, bir diğeri uygulama dersinde not vermek yerine kaldı-geçti şeklinde bir değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmektedir “Belki görüşmemizin ana temalarından biri, benim söylemek istediğim şeylerden biri özellikle süpervizyon süreci derste bir notlandırma ile yapılacaksa geçti-kaldı yeterli olacaktır.” (G1, E, 32). Ek olarak süpervizyon konusunda yeterli kaynak olmadığını belirten başka bir katılımcı da “Örneğin buna yönelik kaynakların Türkiye’de artması gerekiyor. Yani şu an bizler yani süpervizyon verecek olan, yetişen psikolojik danışmanlar nereden ne öğreneceğimizi tam olarak bilmiyoruz, kaynakların artması gerekiyor.” (G7, K, 32) diyerek ihtiyacını belirtmektedir.

Sonuç olarak bu ana temada katılımcıların yarısının süpervizör olmaya ilişkin hiçbir eğitim almadığı, geriye kalanlarında tek bir ders ya da çok kısa bir eğitim sürecinden geçtikleri belirlenmiştir. Katılımcıların, süpervizörlerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin alguları ele alındığında çoğunluğunun psikolojik danışma becerilerine sahip olma, kuramsal olarak yetkin olma, iyi ilişki kurma becerisine sahip olma, eleştiri ve gelişime açık olma, danışan görüyor olma, danışan özelliklerine odaklı olma ve destekleyici olma niteliklerini belirttiği görülmektedir. Daha az bir kısmı ise süpervizyondan geçmiş olma, farkındalığı yüksek olma, sistemli olma, eleştiri ve yargılayıcı olmama niteliklerini ifade etmiştir. Son kategori olan ihtiyaç ve öneriler kategorisinde çoğunlukla süpervizör olmaya yönelik daha fazla eğitim alabilme, uygulama derslerini notla değerlendirmeme, uygulama standartlarının oluşması ve süpervizyon almak olarak dile getirilirken bunlardan sonra kaynakların oluşturulması, uygulama ders sürelerinin uzatılması ve alandaki çalışanlara yönelik süpervizyon eğitimlerinin yapılması belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Türkiye’nin sekiz ilinde bulunan, toplam dokuz üniversiteden, *Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması* dersinde süpervizyon veren on iki araştırma görevlisinin bu sürece ilişkin deneyim, algı, görüş ve ihtiyaçları incelenmiştir. Bu kapsamda elde edilen veriler analiz edilerek kategoriler, alt temalar ve ana temalara ulaşılmıştır. Elde edilen üç ana tema, araştırma görevlilerinin *süpervizyon almaya, süpervizyon vermeye ve süpervizör olmaya ilişkin görüşleri* olarak isimlendirilmiştir.

Süpervizyon almaya ilişkin görüşler ana temasında, katılımcıların hemen hepsinin lisans, yüksek lisans veya doktora eğitimleri sırasında süpervizyon aldıkları, yarısının özel eğitimler almak suretiyle süpervizyon deneyimlerini artırmaya ve zenginleştirmeye devam ettikleri tespit edilmiştir. Bu sonuçlar Türkiye’de süpervizyon eğitimi konusunda henüz belirli standartlar olmamasına rağmen psikolojik danışmanlık alanı profesyonellerinin süpervizyon alma ihtiyacı içinde olduklarını ve aldıkları zorunlu eğitimin yanı sıra özel eğitimlerle kendilerini geliştirmeye devam ettiklerini göstermektedir. Bu durum Türkiye’de lisans ve yüksek lisans eğitimi sırasında alınan süpervizyonların yeterli olmadığı ve bu alanda daha fazla eğitim alınmasının sağlanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunun aldıkları süpervizyondan çoğunlukla faydalandıkları, bununla birlikte az bir kısmının faydalanmadığı veya zarar gördüğü tespit edilmiştir. Borders ve Goodyear

(2019)'a göre süpervizyon ilişkisinde süpervizörün simetrik olmayan bir gücü vardır ve süpervizör bu büyük gücünü kontrol edemezse süreçte problemler yaşanabilir. Mevcut araştırma bulgularına benzer şekilde 29 araştırmanın sentezlendiği bir meta-analiz çalışmasında süpervizyon ilişkisinin, oluşturulan süpervizyon ittifakının (işbirliğinin) kalitesine bağlı olarak süpervizyon alana yardımcı olabileceği gibi kimi zaman yardımcı olmadığı hatta zarar verici bir boyuta geçtiği tespit edilmiştir (Coleiro, Creaner ve Timulak, 2022). Yapılan bir diğer çalışmada da süpervizyon alanların yarısı bu süreçten bir biçimde zarar gördüğünü ifade ederken (Ellis, Berger, Hanus, Avala, Swords, Siembor, 2014), başka bir çalışmada ise lisans öğrencilerinin % 21.3'ünün süpervizörlerinin zorbalığına maruz kaldıklarını belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yamada, Cappadocia ve Pepler, 2014). Bu çalışmaya katılan araştırma görevlilerinin çoğuna göre uygulamalı derslerde süpervizyon verilmesi hayati önem taşımaktadır ve olmazsa olmazdır. Buna göre mesleki kimlik gelişimini sağlamanın ve psikolojik danışmanlık yeterliği kazandırmanın en önemli aracı *süpervizyondan geçmek* olarak belirtilmiştir. Katılımcıların daha az bir kısmı ise süpervizyonun gerekli ve önemli olduğunu vurgulamıştır. Sonuç olarak çalışmaya katılan araştırma görevlilerinin hepsinin süpervizyon almanın önemini farkında olduğu ve bunu vurguladığı belirlenmiştir. Süpervizyon, temelde psikolojik danışmanların hem profesyonel hem de kişisel olarak gelişmesini amaçlamaktadır (Bernard ve Goodyear, 2019; Bradley ve Ladany, 2001). Buna göre yetkin ve etik bir süpervizyon sürecinin aday psikolojik danışmanlar ile yeni mezun olmuş psikolojik danışmanlar için kritik bir öneme sahip olduğu belirtilmekte (Blalock vd., 2021) süpervizyon, nitelikli ve etkili bir psikolojik danışma sürecinin en önemli bileşenlerinden (Tozlu Güldal vd., 2022) ve psikolojik danışman eğitim ve gelişiminin köşe taşlarından biri olarak değerlendirilmektedir (Meydan, 2019). Yapılan araştırmalar mevcut araştırma bulguları ile paralel olarak süpervizyonun önemini ortaya koymakta buna göre terapötik ilişki bakımından güvenli ve eşit düzeyde bir ilişkinin kurulmasında, sorunun kavramsallaştırılmasında alternatif bakış açıları sunma ve kuramsal çerçeve oluşturmada katkılar sunduğunu göstermektedir (Erbaş vd., 2020; Eryılmaz ve Mutlu, 2018). Ayrıca süpervizyonun kişisel gelişim açısından iletişim becerileri ve empatiyi güçlendirdiği, mesleki gelişim açısından ise terapötik becerilerin gelişimine, mesleki deneyim kazanılmasına, etik anlayışın gelişmesine ve mesleki yeterlik algısının güçlenmesine de katkı sağladığı anlaşılmaktadır (Aladağ, 2014; Erbaş ve diğ., 2020). Sonuç olarak mevcut çalışmada yukarıda sözü edilen araştırma bulgularına benzer biçimde, süpervizyonun psikolojik danışmanların kişisel ve profesyonel gelişimine olan önemli katkılarının vurgulandığı tespit edilmiştir.

Süpervizyon vermeye ilişkin görüşler ana temasında, katılımcıların yarısından fazlasının sınıf süpervizyonu yaptığı kalanların ise akran süpervizyonu yaklaşımını kullandıkları belirlenmiştir. Alanyazında grup süpervizyonunun etkililiğini gösteren araştırmalar mevcuttur (Enyedy Arcinue, Puri, Carter, Goodyear, Getzelman, 2003; Martin, Milne, Reiser, 2018; Trepal, Bailie, Leeth, 2010; Zeren ve Yılmaz, 2011). Akran grup süpervizyonunun ruh sağlığı alanı çalışanları için çeşitli faydalarını tespit eden bir çalışmaya göre gruba katılan her üyenin kültürel getirileri ile profesyonel deneyimleri sonucu oluşan kendine özgü perspektifi, diğer üyelerin kendilerini bir bütünün parçası olarak değerlendirmelerini sağlayarak onları beslemekte ve güçlendirmektedir (Tulleners, Taylor, Campbell, 2022). Atik ve Erkan Atik (2019)' a göre yapılandırılmış akran grup süpervizyonu aday psikolojik danışmanların öz yeterliliğine katkı sağlamaktadır. Ek olarak akran grup süpervizyonu sürecinde, metaforlar yoluyla sürece ilişkin yeni bakış açıları, vaka kavramsallaştırması, terapötik beceriler ve müdahale becerileri gibi psikolojik danışma becerilerini geliştirmektedir (Atik vd., 2016). Bu kapsamda herhangi bir standarda dayanmayan sınıf süpervizyonu uygulamasında grubun büyüklüğü nedeniyle verimli bir sürecin yürütülmesi zor görünmektedir. Bunun yerine akran grup süpervizyonu yaklaşımının uygulanmasının daha yararlı olacağı ifade edilebilir. Mevcut çalışmaya göre süpervizyon sürecinde kullanılan araçlar içinde en yoğun olarak ses kaydı ve deşifre, oturum özetleri ve vaka özeti kullanılmaktadır. Buna göre yürütülen süpervizyon süreçlerinde uygulamaların birbirinden farklı olmasıyla birlikte çeşitli sayıda araç-gerecin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan elde edilen bulgular daha önceki bulgulara paralel olarak Türkiye' de bu konudaki standartların ve benzer uygulamaların olmadığına işaret etmekte ve bunun sonuçlarını göstermektedir. Elde edilen verilere ilişkin bir diğer bulgu, katılımcıların genel olarak ulaşılabilir, cesaretlendirici, empatik, kolaylaştırıcı, eleştirmeyen, yargılamayan, kendi görüşünü dayatmayan ve her şeyi en iyi bilen konumunda olmayan bir süpervizör tutumuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar kaliteli bir süpervizyon ilişkisinin süpervizör ile süpervizyon alanın işbirliğine dayalı olduğunu göstermektedir

(Bernard ve Goodyear, 2019; Campbell, 2000). DeLuciaWaack ve Fauth (2004) araştırmalarında deneyimsiz psikolojik danışmanların cesaretlendirilme ve desteklenmeye yüksek oranda ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Başka bir araştırmada ise spervizrden destek almak, süpervizyon alanlar için en önemli faktörlerden biri olarak değerlendirilmiştir (Rabinowitz, Heppner ve Roehlke, 1986). Türkiye’ de yürütülen araştırmalarda (Aladağ, 2014; Aladağ vd., 2011; Atik, 2017; Erbaş vd., 2020; Koç, 2013) benzer olarak destekleyici süpervizör tutumlarının süreçteki etkililiği gösterilmiştir. Tanhan (2018) zellikle deneyimsiz psikolojik danışmanların uygulama sürecinin başında desteklenmesinin yetkinlik kazanmalarına ilişkin çok ciddi bir etkiye sahip olduğunu belirtmekte ve tersinin olması durumunda önemli düzeyde bir zgven kaybının yaşanabileceğini ifade etmektedir. Buna göre katılımcıların süpervizörlük tutumlarının işbirliğine dayalı, destekleyici ve cesaretlendirici olduğu ve bunun da aday psikolojik danışmanların profesyonel gelişimi için son derece önemli olduğu belirtilebilir. Bu durum katılımcıların, süpervizyon sürecinin etik ve yetkin yürütülmesi bağlamında destekleyici süpervizör tutumlarının önemi konusunda yüksek bir farkındalığa sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu araştırmada katılımcıların araştırma görevlisi olarak süpervizör olmaktan ve bu süreci yürütmekten büyük oranda keyif, mutluluk, heyecan ve aynı zamanda ağır bir sorumluluk ve tedirginlik duydukları tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre katılımcıların bu süreçte araştırma görevlisi olmaktan kaynaklanan bir takım güçlüklerden (yetersiz eğitim, öğrencilerin bakış açısı, diğer sorumluluk ve görevler vb.) ve farklı dinamiklerden kaynaklı olarak yer yer zorlayıcı duygular yaşasalar da çoğunlukla olumlu duygular taşıdıkları ve uygulama-süpervizyon süreci içinde olmaktan memnuniyet duydukları belirtilebilir. Katılımcıların bu sürecin yürütülmesine ilişkin yaşadıkları zorluklar bağlamında ğrenci sayılarının fazlalığı, ders süresi ve dersin yürütülebilmesine yönelik teknik donanım yetersizliği, standartların oluşturulmamış olması bulunmaktadır. Türkiye’ de yapılan bir araştırmada benzer olarak ğrenci sayılarının fazlalığı ve ders sürelerinin bu bağlamda yetersiz kaldığı belirlenmiş ancak süpervizörlerin aday psikolojik danışmanların ihtiyaçlarını karşılamak adına uzun saatler harcadıkları tespit edilmiştir (Erbaş vd., 2020). Buna göre Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı uygulama dersleri için daha uygun ders planlamasına ihtiyaç duyulduğu veya akademisyen sayısının artırılması veya ğrenci sayılarının azaltılması gibi önlemlere ihtiyaç duyulduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada üzerinde durulan esas konu araştırma görevlilerinin süpervizyon sürecindeki yaşantılarıdır. Bu bakımdan süreçte araştırma görevlisi olmaktan ileri gelen sıkıntılar olarak ifade edilen durumlar belirlenmiştir. Bunlar; iş yüküyle birlikte bu yoğunlukta bir dersi yürütme sıkıntısı, eğitim süreci tamamlanmadığı için duyulan yetkinlik kaygısı, dersin hocasına bağlı kalma zorunluluğu ve öğrencilerle araştırma görevlisi olmaktan kaynaklı yaşanan çatışmalar özgün zorluklar olarak belirlenmiştir.

Süpervizör olmaya ilişkin görüşler ana temasında, katılımcıların yarısından fazlasının bu konuda bir eğitimi olmadığı, diğer beş kişinin de birer ders ya da 5 günlük kısa bir eğitim süreci gibi kısıtlı bir eğitime sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte kısıtlı da olsa bu konuda eğitime sahip olanlarla hiç eğitim almayanların görüşlerinde belirgin farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Buna göre süpervizör olmaya ilişkin eğitimlerin standartlarının oluşturulması ve sistematik hale getirilerek bu programda yetiştirilen bütün akademisyenlerin bu eğitim sürecinden geçirilmesi ihtiyacı bu araştırmanın önemli bir bulgusu olarak vurgulanabilir. Bu bağlamda yürütülen bir araştırmada benzer biçimde Türkiye’ deki eğitim süreçlerine ilişkin özellikle grup süpervizyonu yürütülebilmesine yönelik süpervizörlerin yeterli eğitimler alması ve süpervizör yeterliklerini geliştirmesi önerilmektedir. Bu eğitimlerin alınmabilmesine yönelik sınırlılıklar ele alındığında ise en azından güncel literatürün takip edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Koyığit, 2020). Katılımcılara göre bir süpervizörün sahip olması gereken nitelikler içerisinde psikolojik danışma becerilerine sahip olma, kuramsal bilgi konusunda yetkinlik, olumlu ilişki kurabilme becerisine sahip olma ve aktif olarak danışan görmeye devam etme en önemlileridir. Bunlarla birlikte gelişim ve eleştiriye açık olma, danışanın gelişim özelliklerinin farkında ve cesaretlendirici olma, süpervizyondan geçmiş ve içgörü sahibi, sistematik ve eleştirel olmama nitelikleri de belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’ de yürütülen bir araştırmada mevcut araştırma bulgularına paralel olarak süpervizörlerin süpervizyon ilişkisini “yakın, sıcak, samimi, duygusal ve güvenli” olarak niteledikleri tespit edilmiştir (Aladağ ve Kemer, 2016). Başka bir çalışmada aday psikolojik danışmanlar spervizyonları ile olumlu, empatik ve içten bir iletişim kurabildiklerinde süreçten daha fazla yararlandıklarını ve yargılanmadıkları için kendilerini açmaktan çekinmediklerini

ifade etmişlerdir (Erbaş ve diğ.,2020). Alanyazındaki başka araştırmalarda da etkili süpervizör tutumları arasında destekleyici, cesaretlendirici, bilgilendirici ve ihtiyaç duyulduğunda yönlendirici olma tutumları sayılmaktadır (Linton, 2003; Meydan ve Denizli, 2018; Rubel ve Okech, 2006). Bununla ilgili olarak süreçte değerlendirici ve bilgilendirici rollere sahip olmakla birlikte süpervizörlüğün genellikle olumlu çağrışımlar oluşturan sıcak, güvenli, empatik, destekleyici, cesaretlendirici tutumlarla eşleştirildiği ifade edilebilir. Buna göre katılımcıların etik ve yetkin bir süpervizyon süreci için süpervizörün sahip olması gereken çok çeşitli sayıda nitelik, beceri ve yeterliğin farkında oldukları ve bunu bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirebildikleri söylenebilir.

Son olarak süpervizör olmaya ilişkin en fazla dile getirilen ihtiyaç ve öneriler arasında ilk olarak süpervizörlük eğitimi ile her dönemde süpervizyon alabilme, ikinci olarak Türkiye’ de süpervizyon uygulamalarına ilişkin standartların oluşturulması olduğu tespit edilmiştir. Buna göre süpervizör olmaya ilişkin eğitimlerin sistematik hale getirilerek belirli standartlar çerçevesinde sunulması ile öğrencilik süreci sonrasında ihtiyaç duyulması halinde de ruh sağlığı profesyonellerine süpervizyon alınabilecek şekilde düzenlemelerin yapılarak, olanak ve kaynakların oluşturulması önerilebilir. Ayrıca bu araştırmada katılımcılar tarafından uygulama derslerinde not vermeme ve kaldı-geçti şeklinde değerlendirme yapılması, süpervizyon sürecine ilişkin daha fazla yazılı ve görsel kaynak oluşturulması, uygulamalar için daha uzun sürelerin planlanması ve alanda çalışanların da süpervizyon alabilmesini sağlayacak olanaklar oluşturulması temel ihtiyaç ve öneriler arasında ifade edilmiştir. Belirtilen bu ihtiyaç ve öneriler arasında süpervizyon süreçlerine ilişkin yazılı, görsel vb. çeşitli materyal ve kaynakların oluşturularak, alanda çalışan profesyonellere destek olunması ve uygulama derslerinin sürelerinin artırılması en temel ihtiyaçlar olarak değerlendirilebilir ve önerilebilir.

Kaynakça

- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428–475.
- Aladağ, M., ve Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research*, 37, 53-70. Retrieved from <http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/>
- Aladağ M., ve Kemer, G. (2016) Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2),175-191.
- Alpher, V. S. (1991). Interdependence and paralel process: A case study of structural analysis of social behavior in supervision and short-term dynamic psychotherapy. *Psychotherapy*, 28, 218-231.
- Amanvermez, Y., Zeren, S. G., Erus, S. M. ve Buyruk Genc, A. (2020). Çevrimiçi süpervizyon ve akran süpervizyonu: Psikolojik danışmanların deneyimleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2020(86), 249-268. <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.86.12>
- American Counseling Association (2014). *ACA code of ethics*. Alexandria, VA: Author.
- American Psychological Association (2010). *Ethical principles of psychologist and code of conduct*. Washington, DC: Author.
- Association for Counselor Education and Supervision. (1993). Ethical guidelines for counseling supervisors. Retrieved from http://files.acesonline.net/doc/ethical_guidelines.htm
- Atik, G. (2012). Lisans düzeyindeki psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon süreci: Ankara Üniversitesi örneği. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bülteni*, 3(23), 24-27. <http://www.pdr.org.tr/> adresinden alınmıştır.
- Atik, G., Çelik, E. G., Güç, E. ve Tatal, N. (2016). Psikolojik danışman adaylarının yapılandırılmış akran grup süpervizyonu sürecindeki metafor kullanımına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 597- 619.
- Atik, Z. (2017). *Psikolojik danışman adaylarının bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonuna ilişkin değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Atik, G. ve Erkan Atik, Z. (2019). Undergraduate counseling trainees’ perceptions and experiences related to structured peer group supervision: A mixed method study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 82, 101-120. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.82.6>

- Avcı, D., Poyrazlı, Ş. ve Gençoğlu, C. (2020). Türkiye’de Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) lisansüstü eğitimine ilişkin bir değerlendirme, PDR lisansüstü öğrencilerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(228), 175-213. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.756760>
- Bernard, J. M. (1979). Supervisory training: A discrimination model. *Counselor Education and Supervision*, 19, 6-68.
- Bernard, J. M. & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed). MA: Pearson.
- Blalock, S. M., Ybanez-Llorente, K., & Morman, M. K. (2021). Helping Beginning Supervisors Reduce Barriers to Licensure: Ethical Roadblocks in Supervision. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 14(3). Retrieved from <https://digitalcommons.sacredheart.edu/jcps/vol14/iss3/6>
- Borders, L. D. & Brown, L. L.(2005). *The new handbook of counseling supervision*. Lahaska Press.
- Borders, L. D. (2016). *The importance of clinical supervision to effective practice*. In J. S. Young & C. S. Cashwell (Eds), *Clinical mental health counseling: Elements of effective practice* (pp. 287-312). Sage Publications.
- Bradley, L. J., & Ladany, N. (2001). *Counselor supervision: Principles, process, and practice*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Büyükgoze-Kavas, A. (2011). An evaluation regarding individual and group counseling practicums. *Turkish Education Sciences Journal*, 9, 411–432.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz ve Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, J. M. (2000). *Becoming an effective supervisor: A workbook for counselor and psychotherapist*. USA: Routledge.
- Coleiro, A. C., Creaner, M. & Timulak, L. (2022): The good, the bad, and the less than ideal in clinical supervision: a qualitative meta-analysis of supervisee experiences, *Counselling Psychology Quarterly*, doi: 10.1080/09515070.2021.2023098
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). *2016 CACREP standards*. Alexandria, VA: Author.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*, (Çev. Ed: Bütün, M. & Demir, S.B.). 5. Baskı, Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çekici, F., Avcı, R. ve Çolakkadıoğlu, O. (2017). Psikolojik danışmada post-modernist bir süpervizyon yöntemi: Yansıtıcı ekip uygulaması. *Turkish Studies*, 12(28), 175-192.
- DeLucia Waack, J. L.& Fauth, J. (2004). Effective supervision of group leaders: Current theory, research and implications for practice. DeLuciaWaack, J, Gerrity, D., & Kalonder, C. (Ed.), *Handbook Of Group Counseling And Psychotherapy* içinde. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Enyedy, K. C., Arcinue, F., Puri, N. N., Carter, J. W., Goodyear, R. K., & Getzleman, M. A. (2003). Hindering phenomena in group supervision: Implications for practice. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34 (3), 312–317.
- Ellis, M. V., Berger, L., Hanus, A. E., Avala, E. E., Swords, B. A. & Siembor, M. (2014). Inadequate and harmful clinical supervision: Testing a revised framework and assessing occurrence. *The Counseling Psychologist*, 42, 434–472. <http://doi.org/10.1177/0011000013508656>
- Erbaş, M. Koç, İ. ve Esen, E.(2020). Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 53,183-205. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607215>.
- Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2018). Gelişimsel kapsamlı süpervizyon modeline ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 123-141.
- Freeman, B. & McHenry, S. (1996). Clinical supervision of counselors-in-training: A nationwide survey of ideal delivery, goals, and theoretical influences. *Counselor Education and Supervision*, 36 (2), 144-158.
- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology*, 18 (3), 209-216
- Kalkan, B. ve Can, N. (2019). Supervision in Counselor Education: Exploration of Current Status and Standards in Turkey. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 9 (2) , 271-290. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.592894>

- Kemer, G. ve Aladağ, M. (2013). *Psikolojik danışman eğitiminde bireyle psikolojik danışma uygulaması ve süpervizyonu: Ulusal bir tarama çalışması*. 12. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İstanbul.
- Koç, İ. (2013). *Kişiler arası süreci hatırlama tekniğine dayalı süpervizyonun psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerilerine, özyeterlik ve kaygı düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Koçyiğit, M. (2020). "Bireyle psikolojik danışma uygulaması" dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(4), 1116-1146. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.3m>
- Koçyiğit-Özyiğit, M. ve İşleyen, F. (2016). Supervisor training in counseling. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 16(4), 1813-1831.
- Linton, J. (2003). A preliminary qualitative investigation of group processes in group supervision: Perspectives of master's level practicum students. *Journal for Specialists in Group Work*, 28(3), 215-226.
- Martin, P., Milne, D. L., & Reiser, R. P. (2018). Peer supervision: International problems and prospects. *Journal of Advanced Nursing*, 74(5), 998-999. <https://doi.org/10.1111/jan.13413>
- Meydan, B. (2015). Examining the effectiveness of microcounseling supervision model in individual counseling practice. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 55-68.
- Meydan, B. (2019). Facilitative and hindering factors regarding the supervisory relationship based on supervisors' and undergraduate supervisees' opinions. *Pegem Education and Training Journal*, 9, 171-208. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2019.007>
- Meydan, B. ve Arslan, Ü. (2021). *Eğitim, öğretim ve süpervizyon*. Fatma Ebru İkiz, Aslı Uzbaş, Ümit Arslan (Ed.) Psikolojik danışma etik kodları (61-68) içinde. Yer Ankara: Türk PDR Derneği Yayınları.
- Meydan, B. ve Denizli, S. (2018). Turkish undergraduate supervisees' views regarding supervisory relationship. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(74), 1-24.
- Meydan B. ve Kağnıcı D. Y. (2018) Establishing multicultural supervisory relationship. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 8(51), 2-28.
- Meydan, B. ve Koçyiğit-Özyiğit, M. (2016). Supervision relationship: A critical element of counseling supervision. *Ege Education Journal*, 17, 225-257.
- Öz-Soysal, F. S., Uz-Baş, A. ve Aysan, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 53-69.
- Rabinowitz, F. E., Heppner, P. P. & Roehlke, H. J. (1986). Descriptive study of process and outcome variables of supervision over time. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 292.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Rubel, D. & Okech, J. E. A. (2006). The supervision of group work model: Adapting the discrimination model for supervision of group workers. *The Journal for Specialists in Group Work*, 31(2), 113-134.
- Tanhan, A. (2018). Beginning counselors' supervision in counseling and challenges and supports they experience: Based on developmental models. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 49-71. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.336222>
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınevi, İstanbul.
- Tozlu Güldal, Ş. , Püsür, R. ve Şayan, D. (2022). Online Grupla Akran Süpervizyonu Çalışmasının Okul Psikolojik Danışmanlarının Tükenmişlik Düzeyine Etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55 (55), 175-197. <https://doi.org/10.15285/maruaeab.956040>
- Trepal, H. C., Bailie, J., & Leeth, C. (2010). Critical incidents in practicum supervision: Supervisees' perspectives. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory and Research*, 38 (1), 28-38.
- Tulleners, T., Taylor, M., & Campbell, C. (2022). Peer group clinical supervision for community health nurses: Perspectives from an interpretive hermeneutic study. *Journal of Nursing Management*, 30(3), 684-693. <https://doi.org/10.1111/jonm.13535>
- Ülker Tümlü, G. ve Ceyhan, E. (2021). Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması Süpervizyonunun Yapılandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208), 293-319. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.9364>

- Vallance, K. (2005). Exploring counsellor perceptions of the impact of counselling supervision on clients. *Counselling and Psychotherapy Research*, 5(2), 107-110. doi: 10.1080/17441690500211106
- Worthington, E. L. (2006). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Training and Education in Professional Psychology*, 18(3), 133-160. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.3.189>
- Yamada, S., Cappadocia, M. C. & Pepler, D. (2014). Workplace bullying in Canadian graduate psychology programs: Student perspectives of student-supervisor relationships. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(1), 58-67. <http://doi.org/10.1037/tep0000015>
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford Press.
- Zeren, Ş. ve Yılmaz, S. (2011, Ekim). Bireyle psikolojik danışma uygulaması dersini alan öğrencilerin süpervizyona bakış açıları: Yeditepe Üniversitesi örneği. *XI. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sunulan sözel bildiri*, Ege Üniversitesi, Selçuk, İzmir.

Bu araştırma, Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığı Sosyal Bilimler Alt Etik Kurulu 85434274-050.04.04/97026 sayılı ve 29.03.2021 tarihli etik onay kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

International Students' Adaptation Problems and Strategies for Coping with These Problems: A Case Study¹

Mesut Gonultas², Aykut Kul³, Amal Al-Khatib⁴**About the article**Received: 01.04.2022
Accepted: 13.01.2023
Published: 01.05.2023**Keywords**International students,
covid-19, problems,
coping strategies**Abstract**

This research aims to reveal the adaptation issues faced by international students during the Covid-19 pandemic and the strategies to cope with these problems. The case study design was used in the study conducted with the qualitative research method. The study group comprised six international students currently enrolled at Ege University for the academic year 2021-2022. A semi-structured interview form crafted by the researchers was employed for data collection and the content analysis technique was utilized to analyze the obtained data. As a result of the analyses, it was ascertained that the primary challenges hampering the adaptation of international students are communication difficulties and the deleterious consequences of the pandemic period. Restrictions imposed during the pandemic have been the source of several difficulties for students, including housing, economic and academic issues. Furthermore, a range of socio-cultural and emotional challenges have been observed among students due to the current situation. In order to remedy their communication issues, international students have endeavored to acquire languages and have adhered to the restrictions to mitigate the detrimental effects of the pandemic. International students have been striving to create friendships and gain an understanding of Turkish culture in order to cope with socio-cultural issues; devoting more time to study and participating in activities in order to address academic difficulties; making friends and communicating with family to address emotional challenges.

For Citation

Gonultas, M., Kul, A. & Khatib, A. (2023). International students' adaptation problems and strategies for coping with these problems: A case study. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 60-69. DOI: 10.21666/muefd.1096957

Globalization in the world shows itself in the field of education and rapid changes are taking place in this field. As a result of these changes and developments in the field of education, there is frequent student exchange between countries. Although it is not a new situation for students to go abroad for education, there has been a great increase in the number of international students in recent years. The number of international students attending higher education abroad increased from 0.8 million to 4.6 million from the late 1970s to 2015 (Elemo & Turkum, 2019). This increase is also seen in the number of international students studying in Turkey. Turkey has recently become a country that is frequently preferred by international students for different reasons (education, scholarship opportunities, etc.) (Cevher, 2016). While there were approximately 48 thousand international students in Turkey in 2015, this number exceeded 200 thousand in 2022 (YOK, 2022). Moreover, until the early 2000s, the presence of international students consisted of only a few universities providing education in English, but today, international students are studying at almost all universities with programs such as Mevlana and Erasmus (Yardimcioglu, Besel, & Savasan, 2017).

The rise in the number of international students both in the world and in Turkey has caused the problems experienced by these students to come to the fore. When the studies on the problems experienced by international students are examined in the literature, it is concluded that the arrival of students in a new country causes various difficulties and the students go through the process of getting used to it. During this adaptation process, students have to deal with different problems. In addition to the educational

¹ This study was presented as an oral presentation at IXth International Eurasian Educational Research Congress (22-25 June 2022).

² Ege University, Res. Assist, mesut.gonultas@ege.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5574-5307

³ Gaziantep University, Res. Assist, aykutkul@gantep.edu.tr Orcid: 0000-0002-2851-2222

⁴ Ege University, PhD, amal.khatib1991@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0472-0948

problems brought about by studentship, cultural differences, missing family, and problems caused by being in a different country can make it difficult for international students to adapt (Ercan, 2012; Firang, 2020).

International students develop various strategies following the adaptation problems they encounter upon arriving in a new culture. Gullahorn and Gullahorn (1963) have previously termed the adaptation process of students arriving in a new country as the 'U Curve' which was later expanded to the 'W Curve'. According to these 'curves', a decrease in adaptation to a foreign culture is initially observed, followed by an increase in adaptation. Strategies used by students and their self-improvement in certain areas are effective in overcoming the difficulties of the adaptation process. Self-improvement in terms of language proficiency over time, having a motivation to acculturate, increasing the amount of time spent in the country, becoming accustomed to it, and having individual strategies for solving problems which may vary from student to student are important factors in the successful continuation of this adaptation process. Credé and Niehorster (2012) divide the difficulties students face regarding adaptation into four categories: Academic adaptation, social adaptation, personal-emotional adaptation, and institutional adaptation. When examined in the literature, it is seen that the problems experienced by international students are grouped under similar headings such as communication problems, social, academic, cultural, and emotional problems (Yardimcioglu, Besel & Savasan, 2017). Based on this, in the present study, the problems experienced by international students are examined under the headings of communication, socio-cultural, academic, and emotional issues.

There is a considerable amount of research aimed at drawing attention to the problems of international students and uncovering the adjustment problems they face in the countries they visit (Firang, 2020; Kiroglu, Kesten, & Elma, 2010; Ozkan Bardakci & Bardakci, 2021). However, these studies mainly focus on drawing attention to the problem and do not focus on how students cope with the problems. In addition, the problems experienced by international students during the Covid-19 pandemic, which started in 2019 and has affected almost every aspect of people's lives, have gained particular importance. As is well known, the Covid-19 pandemic has had serious physiological and psychological impacts on people around the world (WHO, 2022). It is inevitable that international students will also be exposed to the negative effects of the pandemic. For these reasons, it is thought that there is a need to identify the problems experienced by international students during the Covid-19 period and their strategies for coping with these problems.

In light of this information, the present research aims to identify the adaptation problems encountered by international students living in Turkey during the Covid-19 pandemic and their strategies for coping with these problems. In line with this aim, responses were sought to the following problem situation and sub-problems:

What are the views of international students in Turkey regarding the adjustment problems they have experienced during the Covid-19 pandemic, and the strategies they have employed to address these issues?

1. What are the communication-related problems experienced by international students in Turkey, and the strategies they have employed to address them?
2. What are the socio-cultural problems experienced by international students in Turkey, and the strategies they have employed to address them?
3. What are the academic problems experienced by international students in Turkey, and the strategies they have employed to address them?
4. What are the emotional problems experienced by international students in Turkey, and the strategies they have employed to address them?
5. What are the problems experienced by international students in Turkey related to the Covid-19 pandemic, and the strategies they have employed to address them?

Method

Research Design

This study has been conducted using the qualitative research method which involves a thorough and detailed examination of certain content. The detailed description of the study's data and the fact that it does not aim to generalize the results have been influential in the decision to conduct this study using

the qualitative research method. The study utilized the qualitative research design of a case study, and more specifically the single case-holistic design. In single case-holistic designs, the unit of analysis can be individuals, an organization, a school, or a program (Aytacli, 2012). As this research involves examining a single case, the decision was made to use this design. The unit of analysis in this research is the six international students studying at Ege University.

Study Group

In the study, a group of six international students studying at Ege University was selected as participants by the maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods. Criteria such as foreign nationality, not having previously lived in Turkey, and being able to communicate in Turkish at a comprehensible level were determined for the selection of the students. Also, attention was paid to ensuring diversity in terms of nationality, gender, length of stay in Turkey, and educational level in student selection. When determining the number of participants, care was taken to reach the saturation point of the collected data, and interviews were continued until the data repeated itself. Information about the participants is given in Table 1.

Table 1. *Information on Participants*

Participant	Gender	Age	Nationality	Duration of stay in Turkey	Education level
P1	W	27	Jordan	1,5 year	Graduate
P2	W	22	Syria	2,5 years	Undergraduate
P3	M	31	Iraq	4 months	PhD
P4	W	19	Jordan	5 months	Undergraduate
P5	M	29	Pakistan	4 months	PhD
P6	W	23	Liberia	4,5 years	Undergraduate

Data Collection

The data collected for the research was obtained through a semi-structured interview form which aimed to reveal the opinions of international students regarding the problems they encounter during the adaptation process and their strategies for coping with them. Firstly, the relevant literature was reviewed to create the interview form, and a pre-test was conducted using the form to identify questions that did not yield sufficient data and thus needed to be revised. An expert opinion was sought in order to assess the suitability of the form to detect the problems and coping strategies of the students. Following the expert's suggestions, the form was revised. After these stages, the form acquired its final form, and the open-ended seven-question form was administered to the participants. Examples of questions included in the form were: 'Is the Covid-19 pandemic affecting your adaptation process? How?', 'How do cultural differences affect your adaptation process?'

Interviews were conducted with foreign students, so care was taken to ensure that statements in the form were clear. Furthermore, for the questions prepared in Turkish, English explanations were provided if the students required them. Another important matter was obtaining the participants' consent; prior to the interviews with the students, they were informed that the interviews would be recorded and their permission was obtained accordingly. The researchers also informed the participants that their personal information would not be shared with anyone and that their own names would not be used within the scope of the research. All of the interviews were conducted between the first author and the participants in the counseling rooms of the Faculty of Education at Ege University. Each interview lasted between 20-25 minutes. Furthermore, prior to the data collection process, ethical board approval was obtained from Gaziantep University Ethics Committee.

Data Analysis

In this research, the opinions of international students regarding their adaptation problems and their strategies to cope with these problems have been subjected to content analysis. It is necessary to conceptualize the data collected in the content analysis and then to organize them logically according to the concepts that emerged and to identify the themes explaining the data accordingly (Yildirim & Simsek, 2018). In the study, the audio recordings from the interviews were first transcribed into written

form. After the transcription of the interview data, the raw data were separately coded by the researchers, and the codes were compared to reach a consensus. Categories and themes were created from the codes determined and the interpretation phase was entered. Finally, the statements of the participants were directly quoted and the interpretations were supported without making any changes to the participants' statements.

Findings

The findings derived from the interviews conducted with international students were presented in accordance with the sub-problems of the research. Accordingly, the problems of international students and their strategies to cope with them were examined under the headings of communication, sociocultural, academic, emotional, and Covid-19.

The Problems and Coping Strategies of International Students in Communication

According to the findings, the most common problem faced by international students is communication problems (n: 6). Students have experienced various difficulties in their daily life due to language problems, especially when they first came to Turkey. According to the students, an important factor in experiencing communication problems is that most people in Turkey do not have sufficient knowledge of foreign languages. The students have tried to overcome communication problems by attending language courses or learning the language individually.

Table 2. *Communication-related Issues and Strategies for Coping*

THEME	CATEGORIES AND CODES
Communication	Problems
	Language problems
	The issue of most people in Turkey having a weak command of a foreign language
	Strategies for Coping
	Attending a Turkish course
	Improving language individually

'The first issue I faced was language-related and the other languages spoken in Turkey are very weak: English, Arabic, Kurdish, etc. So that's why I had the biggest problem. I didn't know any Turkish so I had a problem. I enrolled in a Turkish course and, thus, solved it' (Participant 3)

'When I first arrived here I faced lots of problems with the language because I could not understand them and they could not understand me. For example, when I go to the market, I want to buy something and can ask the price but then I cannot understand what they answer. So I just look blankly and don't buy it. Once I tried to get on a bus but I couldn't get the ticket so I wanted to learn the language very much. I learned a little bit from the internet at home and then I started to learn Turkish at TOMER (language center of the university).' (P4)

'We had a lot of problems in terms of language. I could not be a language holder, so to speak. When you go to the bank or someone wants to ask something, you feel sad, you can't express yourself. For example, Turks have a lot of wrong information about Africans and you want to convey it to them but you can't explain it. I did it by learning more words, it passed by talking a lot with Turks.' (P6)

International Students' Socio-cultural Problems and Coping Strategies

One of the primary problems faced by international students in a social context is being alone as a result of joining a new environment and not knowing anyone. Furthermore, the differences in lifestyle between Turkey and their own countries, different foods, their own misconceptions about Turkey, and the misperception and prejudice towards their own cultures make it difficult for students to socially and

culturally adapt. In order to cope with these problems, students have resorted to ways of getting to know Turkish culture and people, participating in social activities, and accepting differences.

Table 3. *Socio-cultural Problems and Coping Strategies*

THEME	CATEGORIES AND CODES
Socio-Culture	Problems
	Not knowing anyone in the new environment
	Differences in lifestyles
	Diversity of food
	Not recognizing culture
	Strategies for Coping
	Meeting new people and participating in activities
	Acceptance of differences
	Getting to know Turkish culture

'How much of a friend can one be in the beginning? We didn't know anyone back then. I was looking for my family and circle of friends from Jordan at first.' (P1)

'For example, they act prejudicially towards us because we are Syrian. That is, they do not talk to us or they keep their distance when I talk. They do not talk to us without knowing us, they do not take any action even if I take a step. That is, after they get to know us, they talk normally and all their prejudices disappear.' (P2)

'When I arrived, I didn't know anyone in Turkey so I lived alone for approximately one month. Then I got to know my professors, made friends in the dormitory and got acquainted with the doctor and the pharmacist. In other words, now I have friends everywhere.' (P3)

'People here are living fast. People here are living a western-style life, but we live a traditional life and do not like modern life. Now I am learning about Turkish culture, talking to people, understanding cultures. I will live here for 5 years, then it will be easier. 2 months ago I was living with Kazakhs and Uzbeks, then I talked and changed my room. Now I am staying with Turks and we are very close friends.' (P5)

'When I first came here, it was a bit difficult with regards to the food. Our food is very different from Turkish food. I couldn't eat Turkish food. Sometimes I would eat outside with friends. Slowly, I got used to it. Now I can eat everything. When we came to Turkey, we thought it would be more religious. When we arrived here, it seemed strange to me to see women smoking. In our country, women don't usually smoke outside. It is a bit, very embarrassing. Of course, with time one gets used to it, but I was shocked at first.' (P6)

International Students' Academic Problems and Coping Strategies

Academically, international students have faced problems arising from a lack of language proficiency. Additionally, the difference between academic language and the language spoken in everyday life has contributed to these problems. In order to deal with these problems, students have increased the amount of time they devote to studying and have repeated their classes more often. Furthermore, attending educational sessions has been another strategy used by students to address their academic issues.

Table 4. *Academic Problems and Coping Strategies*

THEME	CATEGORIES AND CODES
Academic	Problems
	Difference in academic language
	Not understanding topics due to language
	Strategies for Coping
	Spending more time studying
Attending education/training	

‘My classes were pretty bad, i.e. the language used in classes was difficult. As my Turkish was less, I couldn't understand the lessons but still, I tried to listen. I read more books. I watched Turkish videos to improve my Turkish. I attended educational courses. In the second year, even though the lessons were more difficult, I understood more.’ (P2)

‘My lessons are going well, but I don't understand some things because I don't know some Turkish words yet. I can ask my teachers and they are very nice and they support me. I'm working hard and I will succeed.’ (P4)

International Students' Emotional Problems and Coping Strategies

Interviews with students have revealed that the pandemic process has had an effect on emotional problems. With the restrictions of the pandemic process and the difficulty of traveling, some students have been deprived of seeing their families. This has led to students feeling isolated. To cope with this difficulty, students have come up with solutions such as making phone calls, engaging in sports activities, and spending time with friends.

Table 5. *Emotional Problems and Coping Strategies*

THEME	CATEGORIES AND CODES
Emotional	Problems
	Missing the family
	Feeling lonely
	Strategies for Coping
	Making phone calls
	Participating in activities
Spending time with friends	

‘I missed my family in Jordan a lot, and sometimes I felt very lonely. I was doing video calls with my family and it made me feel a bit better.’ (P1)

‘For example, during the pandemic we were unable to go home, we stayed alone all the time. The professor says something and you become sad. You don't have family around. You can talk about these things with your roommates, but if it is too much, they get bored and then we become stressed. When talking with family, they provide support. Also sometimes we can exercise and it makes us feel better.’ (P6)

International Students' Problems and Coping Strategies Related to Covid-19

International students have faced certain difficulties due to the restrictions imposed during the pandemic. Additionally, the effects of the pandemic have caused students to face difficulties in different areas such as economy, education, and housing. In order to reduce these difficulties to a minimum, students have resorted to complying with measures.

Table 6. *Problems and Coping Strategies Related to Covid-19*

THEME	CATEGORIES AND CODES
Covid-19	Problems
	The negative impact of restrictions
	Problems with housing
	Financial problems
	Challenges for participating in online courses
	Strategies for Coping
	Complying with pandemic restrictions

‘Two years ago, students at TOMER (language center of the university) were able to come early in the morning and study. They were doing tourist activities outside, but now we can’t do it because of Covid 19. It’s a bit difficult to talk to different people because people are paying attention to Covid outside. Before coming to Turkey, I knew that two vaccines were very important. I wear a mask; these are the same everywhere.’ (P5)

‘We were unable to go to our country as foreigners because our tickets were already expensive. It was very difficult to stay in the dormitory because everyone was put in individual rooms. We do not receive support from our family only scholarship. You want to travel in the hot summer and it is not possible financially. We could not stay in the dormitory as well, when we went to Buca it was closing, when we went home girls couldn’t pay the rent because the pandemic lasted too long, so we went back to the dormitory and moved again. Universities were online and sometimes we can’t enter classes because the internet in the dormitory is not good. Now everything is going normal.’ (P6)

Discussion and Conclusion

The number of international students has been increasing both worldwide and in Turkey day by day. As a result, the problems faced by these students have become a frequent topic of research. In the present study, the focus was on the adaptation problems faced by international students during the Covid-19 pandemic and their strategies to cope with these issues. In this section, based on the literature review and the findings obtained, the adaptation problems and the strategies used by the students to cope with them are discussed in five dimensions: Communication, socio-cultural, academic, emotional, and Covid-19 related.

Research results show that communication problems are particularly widespread among students. All of the students participating in the current research have indicated that they have experienced communication-related issues. The main factors causing international students to experience communication problems were the students’ lack of proficiency in Turkish and the fact that most people in Turkey do not speak a foreign language. To cope with communication problems, students have learned the language either through language courses or individually. Looking at other studies conducted with international students, it is seen that communication problems are widespread both among international students in Turkey and in other countries. In his study with international students in Turkey, Musaoglu (2016) revealed that the students’ biggest problem was not knowing Turkish. In another study conducted in Turkey, Sahin and Demirtas (2014) concluded that international students experience language and communication problems, which impede their academic success. In a study conducted in the United States with international students, Can, Poyrazli, and Pillay (2021) aimed to uncover 11 adjustment problems experienced by the students and found that language was the predominant issue among the adjustment problems. In a joint study conducted in Turkey and Australia, it was concluded that international students struggle to communicate with other students and try to overcome this problem by forming friendships with students from their own countries (Aslan & Babirzade, 2020).

According to another result obtained in the research, international students have faced difficulties in the socio-cultural area due to the differences in Turkish culture, lifestyle, and not knowing anyone in Turkey. In overcoming these problems, it has been effective for students to gradually get to know Turkish culture and participate in social activities. There is no consistency in the findings of research on

socio-cultural problems of international students in the relevant literature. In a similar manner to the results of current research, Topal and Tauscher (2020) have stated that international students have problems socializing and making friends with Turks. Research conducted with international students in Pakistan by Zafar et al. (2021) revealed that the students faced difficulties in cultural matters and in establishing social relationships with the local people. On the other hand, in contrast to the findings of this research, Aslan and Babirzade (2020) found that international students did not struggle to make friends and did not experience any food problems. These differences in the research results may be attributed to the diversity of the participants. It is thought that the level of difficulty in socio-cultural differences may vary according to the situation of international students going to countries with a culture close to their own.

Another area where international students have experienced problems is in academic matters. It has been found that the students' academic difficulties are closely related to the language problem and the difference between the academic language and the language used in daily life. To cope with these problems, students have resorted to spending more time studying and attending educational courses related to their courses. Similarly, findings in the relevant literature demonstrate that international students have very low academic success due to language problems (Sahin & Demirtas, 2014), experience difficulties in adapting to the university environment (Topal & Tauscher, 2020), and a decrease in their academic performance after leaving their own countries (Zafar et al., 2021).

Another dimension, the emotional domain, is characterized by international students' feelings of loneliness. The lack of social environment in the new country they arrive in and, especially in recent times, the inability of some students to return to their home countries due to the pandemic have led to an increase in the yearning for and feeling of loneliness for their families. The students have dealt with this situation by making phone calls, participating in sports activities, and social activities with their friends. In a study with similar results, it was found that international university students studying in Turkey had increased loneliness and were concerned about being away from their families due to the transition to distance education during the pandemic (Ozkan Bardakci & Bardakci, 2021). In a research conducted in Canada, an increase in international students' concerns about the future and loneliness levels has been observed during the pandemic period (Hari, Nardon, & Zhang, 2021). Calvo et al. (2021) similarly reported in their research conducted with international students in Portugal that students felt loneliness, worries for their families, and their psychological health was affected negatively during the Covid-19 period.

One of the outstanding results of the research is the problems created for international students by the Covid-19 pandemic. In addition to the issues mentioned in the emotional realm, the pandemic has caused difficulties for students in many areas. The pandemic process and the restrictions imposed in this process have had a negative impact on international students in terms of reduced academic opportunities (such as not being able to do face-to-face applications) and not being able to take part in online classes. In the social field, due to the closure and the fact that international students had to stay in their dorms alone, there was less opportunity for them to communicate with people. In the economic field, the high cost of living, and especially the high cost of overseas flight tickets, has caused students to experience problems. While easing restrictions have been effective in reducing the problems encountered by international students during this semester, the students have been trying to cope with the pandemic by adhering to the restrictions and getting vaccinated. Research conducted on this topic has also pointed to the challenging nature of the Covid-19 process for international students. Ozkan Bardakci and Bardakci (2021) have concluded that international students in Turkey have been unable to benefit from online classes during the pandemic, have had reduced social opportunities, and have experienced economic difficulties. In another study, it was mentioned that international students in Portugal have faced similar problems academically and socially (Calvo et al., 2021). A study conducted in China at the beginning of the pandemic addressed the methods international students used to cope with Covid-19 related problems (Chen, 2020). According to the results of the research, the students resorted to methods such as isolating themselves, wearing masks outside, keeping up with current developments related to the pandemic, and performing relaxation exercises in order to deal with the problems.

Limitations and Recommendations

It is thought that this research sheds light on the issues faced by international students during the Covid-19 period. Moreover, it is anticipated that the examination of students' coping strategies in the research will guide the development of intervention programs to facilitate the integration of international students. On the other hand, there are some limitations to the research. First of all, all of the participants of the research are studying in Izmir. It is thought that the problems faced by international students residing in different regions and their strategies to cope with them may be different during the pandemic period. Therefore, there is a limitation in the diversity of participants in the research. In addition, data were collected only through interviews with international students. It is suggested that data diversification should be sought for similar research conducted by other researchers. The results of the research and the literature scan revealed that the most common problems among the students were language and communication. Therefore, it is recommended that practitioners carry out activities that will help reduce the language deficiencies of newly arrived students. The research was conducted with students who were studying at undergraduate and postgraduate levels. As seen in the research results, the students often experience adaptation problems. It is recommended that the teaching staff give priority to orientation programs that will facilitate the adaptation of these students.

References

- Aslan, H., & Babirzade, K. (2020). Socio-Cultural and Economical Problems of International Graduate Students in Turkey and Australia. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 1-21. doi:10.7822/omuefd.783954
- Aytacli, B. (2012). A Detailed Analysis on Case Study. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Education Sciences*, 3(1), 1-9.
- Calvo, D. M., Cairns, D., Franca, T., & Azevedo, L. F. (2021). 'There was no freedom to leave': Global South international students in Portugal during the COVID-19 Pandemic. *Policy Futures in Education*, 1-20. doi:10.1177/14782103211025428
- Can, A., Poyrazli, S., & Pillay, Y. (2021). Eleven Types of Adjustment Problems and Psychological Well-being among International Students. *Eurasian Journal of Educational Research*, (91), 1-20. doi:10.14689/ejer.2021.91.1
- Cevher, E. (2016). International Student Mobility and Satisfaction in Higher Education. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 337-349.
- Chen, W. (2020). International Students' Coping Strategies and Psychological Adaption during Early the COVID-19 Outbreak Period in China. *Open Journal of Social Sciences*, (8), 29-40. doi:https://doi.org/10.4236/jss.2020.88003
- Credé, M. & Niehorster, S. (2011). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24, 133-165.
- Elemo, A. S., & Turkum, A. S. (2019). The effects of psychoeducational intervention on the adjustment, coping self-efficacy and psychological distress levels of international students in Turkey. *International Journal of Intercultural Relations*, 70, 7-18.
- Ercan, M. S. (2012). *Examination of Cultural Adaptation Problems of International Students and of Their Expectations Toward the Solutions of These Problems*. Presidency for Turks Abroad and Related Communities.
- Firang, D. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on international students in Canada. *International Social Work*, 63(6), 820-824. doi:10.1177/0020872820940030
- Gullahorn, J. T. & Gullahorn, J. E. (1963). An Extension of the U-Curve Hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3), 33-47. doi: https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x
- Hari, A., Nardon, L., & Zhang, H. (2021). A transnational lens into international student experiences of the COVID-19 pandemic. *Global Networks*, 1-17. doi:10.1111/glob.12332

- Kiroglu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Socio-Cultural and Economical Problems of Undergraduate International Students in Turkey. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 6(2), 26-39.
- Musaoglu, B. N. (2016). The Integration Period of International Students in Turkey. *Turkish World Journal of Educational Research*, 1(1), 12-24.
- Ozkan Bardakci, M., & Bardakci, S. (2021). Problems Experiencing International Students During the Covid-19 Period. *Journal of Society & Social Work*, Covid-19 Special Issue, (1), 69-86. doi:10.33417/tsh.985669
- Sahin, M., & Demirtas, H. (2014). Foreign National University Students' Level of Academic Success, Problems and Suggestions. *Milli Egitim*, (204), 88-113.
- Topal, F., & Tauscher, S. (2020). A Study on the Problems of International Students in the Academic and Social Life. *Journal of Academic Inquiries*, 15(1), 309-336. doi:10.17550/akademikincelemeler.624380
- Yardimcioglu, F., Besel, F., & Savasan, F. (2017). Socio-Economic Problems of International Students and Some Remedies (Sakarya University Case). *Journal of Academic Inquiries*, 12(1), 203-254. doi:10.17550/akademikincelemeler.308940
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2018). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. (11. e.). Ankara: Seckin Press.
- World Health Organization (WHO) (2022). *Coronavirus Disease (COVID-2019) Press Briefings*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/mediaresources/press-briefings> (accessed 27 Jan 2022).
- YOK, (2022). *The Council of Turkish Higher Education*. Accessed on January 5, 2022 from <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Zafar, M., Kousar, S., Sabir, S. A., & Sajjad, A. (2021). An Exploratory Study on Academic, Social and Psychological Problems Faced by Overseas Students of Higher Education Institutions of Pakistan. *Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 46-69.

* The researchers contributed equally to the study.

** Ethics Approval was obtained from the ethics committee of Gaziantep University.

Uluslararası Öğrencilerin Uyum Problemleri ve Bu Problemlerle Baş Etme Stratejileri: Bir Durum Çalışması⁵

Mesut Gönültaş⁶, Aykut Kul⁷, Amal Al-Khatib⁸

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 01.04.2022
Kabul Tarihi: 13.01.2023
Yayın Tarihi: 01.05.2023

Anahtar Kelimeler

Uluslararası öğrenci,
covid-19, sorunlar, baş
etme

Özet

Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştıkları uyum problemlerini ve bu problemlerle baş etme stratejilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 akademik yılında Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören altı uluslararası öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplamada araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uluslararası öğrencilerin uyum sürecini zorlaştıran başlıca problemlerin iletişim sorunları ile pandemi döneminin olumsuz etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Pandemi dönemi kısıtlamaları öğrencilerin barınma sorunları, ekonomik ve akademik problemler yaşamasına yol açmıştır. Bunun yanında sosyo-kültürel farklılıkların yol açtığı sorunlar ile duygusal sorunlar öğrencilerin yaşadığı dikkat çeken diğer sorunlar olmuştur. Uluslararası öğrenciler iletişim problemlerinin çözümü için dil öğrenme, pandeminin olumsuz etkilerini azaltmak için pandemi kısıtlamalarına uyma yoluna gitmiştir. Sosyo-kültürel sorunlarla baş etmede arkadaşlık ilişkilerini geliştirme ve Türk kültürünü tanımaya çalışmak; akademik sorunlarla baş etmede ders çalışmaya daha çok vakit ayırmak ve eğitime katılmak; duygusal problemler ile baş etmede ise arkadaş edinmek ve aile ile konuşmak uluslararası öğrencilerin kullandığı stratejiler olmuştur.

Atf için

Gonultas, M., Kul, A. & Khatib, A. (2023). International students' adaptation problems and strategies for coping with these problems: A case study. *Journal of Mugla Sıtkı Koçman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 60-69. DOI: 10.21666/muefd.1096957

Dünyadaki küreselleşme eğitim alanında da kendisini göstermekte ve bu alanda hızlı değişimler gerçekleşmektedir. Eğitim alanındaki bu değişim ve gelişmeler sonucu ülkeler arasında sıklıkla öğrenci alışverişi yaşanmaktadır. Öğrencilerin eğitim için yurtdışına çıkması yeni bir durum olmamakla beraber son yıllarda uluslararası öğrenci sayısında büyük bir artış görülmektedir. Yurtdışında yükseköğrenime devam eden uluslararası öğrenci sayısı, 1970'lerin sonlarından 2015'e kadarki sürede 0,8 milyondan 4,6 milyona yükselmiştir (Elemo ve Türküm, 2019). Bu artış Türkiye'de öğrenim gören uluslararası öğrencilerin sayısında da görülmektedir. Türkiye, son zamanlarda uluslararası öğrenciler tarafından farklı sebeplerden (eğitim, burs olanakları vb.) dolayı sıkça tercih edilen bir ülke haline gelmiştir (Cevher, 2016). Türkiye'de 2015 yılında yaklaşık 48 bin uluslararası öğrenci varken 2022'de bu sayının 200 bini aştığı görülmektedir (YÖK, 2022). Dahası, 2000'li yılların başlarına kadar uluslararası öğrencilerin varlığı İngilizce eğitim veren birkaç üniversiteden ibaretken günümüzde Mevlana ve Erasmus gibi programlar ile ülke veya kurum düzeyinde bazı anlaşmalar sonrası neredeyse tüm üniversitelerde uluslararası öğrenciler öğrenim görmektedir (Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017). Gerek dünya gerek Türkiye'deki uluslararası öğrencilerin sayısının artması, bu öğrencilerin yaşadıkları sorunların daha çok gündeme gelmesine neden olmuştur. Alanyazında uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlarla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; öğrencilerin kendi ülkelerini bırakıp yeni bir ülkeye gelmesinin çeşitli zorluklara neden olduğu, öğrencilerin geldikleri ülkeye alışma sürecinden geçtiği görülmektedir. Bu alışma sürecinde öğrenciler farklı problemlerle baş etmek durumunda kalmaktadır. Öğrenciliğin getirdiği eğitim sorunlarının yanında kültürel farklılıklar, aileyi özlemek ve farklı bir

⁵ Bu çalışma, IX. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (22-25 Haziran 2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

⁶ Ege Üniversitesi, Ar. Gör., mesut.gonultas@ege.edu.tr, Orcid: 0000-0001-5574-5307

⁷ Gaziantep Üniversitesi, Ar. Gör., aykutkul@gantep.edu.tr Orcid: 0000-0002-2851-2222

⁸ Ege Üniversitesi, PhD, amal.khatib1991@gmail.com, Orcid: 0000-0003-0472-0948

ülkede bulunmanın yol açtığı problemler uluslararası öğrencilerin uyumunu zorlaştırabilmektedir (Ercan, 2012; Firang, 2020).

Uluslararası öğrenciler yeni bir kültüre geldiklerinde karşılaştıkları bu uyum problemleri sonrasında çeşitli stratejiler geliştirmektedir. Yeni bir ülkeye gelen öğrencilerin uyum süreci Gullahorn ve Gullahorn (1963) tarafından önce ‘U Eğrisi’ daha sonra genişletilerek ‘W Eğrisi’ olarak nitelendirilmiştir. Bu ‘eğrilere’ göre kişinin yabancı kültüre uyumunda ilk başta düşüş görülmekte daha sonra uyum artmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin kullandıkları stratejiler ve kendilerini bazı konularda geliştirmeleri, uyum sürecinin zorluklarını atlattıklarında etkili olmaktadır. Uluslararası öğrencilerin zamanla dil konusunda kendini geliştirmesi, kültürleşme motivasyonunun olması, ülkede geçirdiği zamanın artması, alışmaya başlaması ve de her öğrencide farklılaşabilecek kendine özgü çözüm stratejileri bu uyum sürecinin başarılı olarak devam etmesinde önemli etkenlerdir. Öğrencilerin uyumla ilgili yaşadıkları zorlukları Credé ve Niehorster (2012), dört kategoriye ayırmaktadır: akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyum. Alanyazında bakıldığında uluslararası öğrencilerin yaşadığı problemlerin iletişim sorunları, sosyal, akademik, kültürel ve duygusal problemler şeklinde benzer başlıklar altında toplandığı görülmektedir (Yardımcıoğlu, Beşel ve Savaşan, 2017). Buradan hareketle mevcut araştırmada uluslararası öğrencilerin yaşadığı problemler; iletişimsel, sosyo-kültürel, akademik ve duygusal sorunlar başlıkları altında incelenmiştir.

Uluslararası öğrencilerin sorunlarına dikkat çeken, gittikleri ülkelerde yaşadıkları uyum problemlerini ortaya çıkarmaya yönelik çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Firang, 2020; Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010; Özkan Bardakçı ve Bardakçı, 2021). Fakat bu araştırmalarda çoğunlukla soruna dikkat çekmenin ötesine gidilmemekte ve öğrencilerin sorunlarla nasıl baş ettiklerine odaklanılmamaktadır. Bunun yanında, 2019 yılında başlayan ve neredeyse her alanda insanların yaşamını etkileyen Covid-19 pandemisinde uluslararası öğrencilerin yaşadığı sorunlar ayrı bir önem kazanmaktadır. Bilindiği üzere Covid-19 pandemisi tüm dünyada ciddi fizyolojik ve psikolojik etkilere yol açmıştır (WHO, 2022). Uluslararası öğrencilerin de pandeminin olumsuz etkilerine maruz kalması kaçınılmazdır. Bu sebeplerden dolayı uluslararası öğrencilerin Covid-19 döneminde yaşadığı sorunları ve bu sorunlarla baş etme stratejilerini ortaya koymanın ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu bilgiler ışığında mevcut araştırmada, Türkiye’de yaşayan uluslararası öğrencilerin Covid-19 pandemi sürecinde karşılaştıkları uyum problemlerini ve bu problemlerle baş etme stratejilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki problem durumuna ve alt problemlere yanıt aranmıştır:

Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde yaşadığı uyum problemleri ve bu problemlerle baş etme stratejileri hakkında görüşleri nelerdir?

1. Türkiye’de yaşayan uluslararası öğrencilerin iletişim ile ilgili yaşadıkları problemler ve bu konudaki baş etme stratejileri nelerdir?
2. Türkiye’de yaşayan uluslararası öğrencilerin yaşadıkları sosyo-kültürel problemler ve bu problemlerle baş etme stratejileri nelerdir?
3. Türkiye’de yaşayan uluslararası öğrencilerin yaşadıkları akademik problemler ve bu problemlerle baş etme stratejileri nelerdir?
4. Türkiye’de yaşayan uluslararası öğrencilerin duygusal problemleri ve bunlarla baş etme stratejileri nelerdir?
5. Türkiye’de yaşayan uluslararası öğrencilerin Covid-19 pandemisi ile ilgili yaşadığı problemler ve bunlarla baş etme stratejileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, belirli bir içeriğin derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelendiği nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmanın verilerinin ayrıntılı olarak betimlenmesi ve elde edilen sonuçlarda genelleme amacı taşınmaması, bu çalışmanın nitel araştırma yöntemi ile yürütülmesi kararında etkili olmuştur. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study), durum çalışması türlerinden ise bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum desenlerinde analiz birimi birey, kurum, okul ya da program olabilmektedir (Aytaçlı, 2012). Bu araştırma kapsamında da tek bir durum ele alındığı için bu desenin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada analiz birimi Ege Üniversitesi’nde öğrenim gören uluslararası altı öğrencidir.

Çalışma Grubu

Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören altı kişilik uluslararası öğrenci grubu katılımcı olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin seçiminde yabancı uyruklu olması, daha önce Türkiye'de yaşamamış olması, anlaşabilecek düzeyde Türkçe konuşması gibi kriterler belirlenmiştir. Ayrıca öğrenci seçiminde uyruk, cinsiyet, Türkiye'de bulunma süresi ve eğitim düzeyi açısından çeşitlilik sağlanmasına özen gösterilmiştir. Katılımcı sayısını belirlemede toplanan verinin doyum noktasına ulaşmasına dikkat edilmiş ve veriler birbirini tekrar edinceye kadar görüşmelere devam edilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılarla İlgili Bilgiler

Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Uyruk	Türkiye'de bulunma süresi	Öğrenim Durumu
K1	K	27	Ürdün	1,5 yıl	Y. Lisans
K2	K	22	Suriye	2,5 yıl	Lisans
K3	E	31	Irak	4 ay	Doktora
K4	K	19	Ürdün	5 ay	Lisans
K5	E	29	Pakistan	4 ay	Doktora
K6	K	23	Liberya	4,5 yıl	Lisans

Veri Toplama

Araştırmanın verileri, uluslararası öğrencilerin uyum sürecinde karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlarla baş etme stratejileri hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Öncelikle araştırma konusu ile alakalı alanyazın taranarak görüşme formu oluşturulmuş, oluşturulan formla ön uygulama yapılarak yeterince veri elde edilemeyen sorular yeniden düzenlenmiştir. Görüşme formunun öğrencilerin sorun ve baş etme stratejilerini tespit etmede amaca uygunluğunu saptamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanın önerileri doğrultusunda formda yeniden düzenleme yapılmıştır. Bu aşamalardan sonra görüşme formu biçim olarak son hâlini almış ve açık uçlu yedi sorudan oluşan bu form katılımcılara uygulanmıştır. Formda yer alan soru örnekleri şu şekildedir: 'Covid-19 pandemisi uyum sürecinizi etkiliyor mu? Nasıl?', 'Kültürel farklılıklar uyum sürecinizi nasıl etkiliyor?'

Görüşmeler yabancı öğrencilerle gerçekleştirildiği için formda ifadelerin açık olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca Türkçe hazırlanan sorular için öğrenciler gerek duyduğunda İngilizce açıklama yapılmıştır. Bir diğer önemli konu olan katılımcı onayını almak adına öğrenciler ile yapılan görüşmelerden önce görüşmelerin ses kaydına alınacağı bilgisi verilmiş ve öğrencilerin izinleri alınmıştır. Araştırmacılar tarafından katılımcıların kişisel bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı ve araştırma kapsamında kendi isimlerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Görüşmelerin tamamı birinci yazar ile katılımcılar arasında, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi bireyle psikolojik danışma odalarında gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme 20-25 dakika arasında sürmüştür. Ayrıca veri toplama sürecinden önce bu çalışma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonu'ndan etik kurul izni alınmıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada, uluslararası öğrencilerin uyum problemleri ve bu problemlerle baş etme stratejilerine ilişkin görüşleri içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada öncelikle görüşmelerden elde edilen ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Görüşme verilerinin yazıya aktarılması işleminin ardından araştırmacılar tarafından ham veriler üzerinde ayrı ayrı kodlama yapılmış ve kodlamalar karşılaştırılarak fikir birliği sağlanmıştır. Belirlenen kodlardan kategoriler ve temalar oluşturulmuş ve yorumlama aşamasına geçilmiştir. Son olarak katılımcıların ifadeleri üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan direkt alıntılarla yorumlar desteklenmiştir.

Bulgular

Uluslararası öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine uygun sırada sunulmuştur. Buna göre uluslararası öğrencilerin problemleri ve problemlerle baş etme stratejileri iletişim, sosyo-kültürel, akademik, duygusal ve Covid-19 başlıkları altında incelenmiştir.

Uluslararası Öğrencilerin İletişimle İlgili Problemleri ve Baş Etme Stratejileri

Elde edilen bulgulara göre uluslararası öğrencilerin en sık yaşadığı problem iletişim problemi olmuştur (n: 6). Öğrenciler özellikle Türkiye'ye yeni geldikleri süreçte dil problemi yüzünden günlük hayatta birçok aksaklıklar yaşamıştır. Öğrencilere göre iletişim problemleri yaşamalarındaki önemli bir etken Türkiye'de çoğu insanın yabancı dillerinin yeterli olmamasıdır. Öğrenciler iletişim problemlerinin üstesinden dil kursuna giderek ya da bireysel yöntemlerle dil öğrenerek gelmeye çalışmıştır.

Tablo 2. İletişimle ilgili problemler ve baş etme stratejileri

TEMA	KOD VE KATEGORİLER
İletişim	Öğrencilerin iletişim problemleri
	Dil problemi Türkiye'de çoğu kişinin yabancı dilinin zayıf olması
	İletişim problemleri ile baş etme stratejileri
	Türkçe kursuna gitmek Bireysel olarak dilini geliştirmek

'İlk problem dil problemi ve Türkiye'de diğer diller çok zayıftır: İngilizce, Arapça, Kürtçe falan. O yüzden ben en büyük problem yaşadım... Ben Türkçe hiç bilmiyordum o yüzden problem yaşadım. Türkçe kursuna girdim ve yani çözdüm.' (K3)

'İlk geldim buraya çok problemler yaşadım dil ile çünkü ben anlamıyorum onlar da beni anlamıyorlar. Mesela markete gidiyorum, bir şey almak istiyorum fiyatı sorabilirim ama sonra o ne cevap verdi ben anlamıyorum. Bakıyorum boş boş sonra almıyorum. Bir kere otobüse bindim kart yapamıyorum bu yüzden dil çok öğrenmek istedim. Evde internetten biraz öğrendim, sonra Türkçe öğreniyorum TÖMER'de.' (K4)

'Dil konusunda çok sorun yaşadık. Dil sahibi o kadar olamamıştım yani. Bankaya gittiğimde ya da bir kişi bir şey sormak istediğinde üzülüyorsun yani kendini ifade edemiyorsun. Mesela Türkler çok yanlış bilgileri var Afrikalılarla ilgili sen onlara aktarmak istiyorsun ama açıklayamıyorsun. Daha çok kelime öğrenerek yaptım, Türklerle çok konuşarak öyle geçti.' (K6)

Uluslararası Öğrencilerin Sosyo-kültürel Problemleri ve Baş Etme Stratejileri

Uluslararası öğrencilerin sosyal açıdan yaşadığı problemlerin başında yeni bir çevreye katılma ve kimseyi tanımama sonucu yalnız kalma gelmektedir. Bunun yanında Türkiye'deki yaşam tarzının kendi ülkelerinden farklı olması, yemeklerin farklı olması, hem kendilerinin Türkiye ile ilgili yanlış bilgilerinin olması hem de kendi kültürlerinin yanlış bilinmesi ve ön yargılı davranılması öğrencilerin sosyo-kültürel uyumunu zorlaştıran diğer konular arasındadır. Bu problemlerle baş etmede öğrenciler Türk kültürünü ve insanlarını tanıma, sosyal aktivitelere katılma ve farklılıkları kabul etme yollarına başvurmuştur.

Tablo 3. Sosyo-kültürel problemler ve baş etme stratejileri

TEMA	KOD VE KATEGORİLER
Sosyo- Kültürel	Problemler Yeni çevrede kimseyi tanımama Yaşam tarzlarındaki farklılıklar Yemek kültürünün farklı olması Kültürü tanımama
	Baş etme stratejileri Yeni insanlarla tanışıp aktivitelere katılma Farklılıkları kabul etme Türk kültürünü tanımaya çalışma

'Ne kadar arkadaş olabilir ki ilk zamanda. O zamanlarda kimseyi tanıımıyorduk. Biraz Ürdün'deki ailemi, çevremi arıyordum ilk zamanlarda.' (K1)

'Mesela önyargılı olarak davranıyorlar bize, Suriyeli olduğum için. Yani konuşmuyorlar ya da ben konuşurken onlar daha çok uzaklaşıyorlar. İu yani hiç bilmeden, hemen konuş, hiç adım atmıyorlar mesela ben atsam bile onlar geri çekiliyorlar. Yani bizi tanıdıktan sonra artık normal konuşuyorlar o önyarguların hepsi gidiyor.' (K2)

'Geldiğim zaman Türkiye'de kimse tanımadım bu yüzden yaklaşık bir ay arkadaşsız yaşadım. Sonra hocaları tanıdım, yurttaki arkadaşlarla tanıştım, doktorla eczacıyla tanıştım. Yani her yerde şimdi arkadaşım var.' (K3)

'Burada insanlar hızlı yaşıyorlar. Burada insanlar western (batılı) gibi hayat yaşıyorlar ama bizde traditional (geleneksel) hayat yaşıyorlar ve modern hayat sevmiyorlar. Şimdi Türkiye kültürünü öğreniyorum, insanlarla konuşuyorum, kültürler anlıyorum. Ben burada 5 yıl yaşayacağım, sonra daha kolay. 2 ay önce Kazak ve Özbek ile yaşıyordum sonra konuştum ve odamı değiştirdim. Şimdi Türklerle kalıyorum ve çok yakın arkadaş biz.' (K5)

'İlk geldiğimde yemek konusunda biraz zor geldi. Bizim yemekler Türk yemekler çok farklı. Türk yemek yiyemiyordum. Arkadaşlarla dışarda yemek yiyordum bazen. Yavaş yavaş alıştım. Şu an her şey yiyebilirim. Biz Türkiye'ye geldiğimizde daha çok dindar sanıyorduk. Buraya geldiğimizde kadınların sigara içmesi bana çok garip geldi. Bizde kadınlar dışarıda sigara içmiyorlar. Biraz, çok ayıp. Zaten insan kalınca süreçte normalleşiyor ama ilk görünce şaşırıyordum.' (K6)

Uluslararası Öğrencilerin Akademik Problemleri ve Baş Etme Stratejileri

Akademik açıdan uluslararası öğrenciler dil eksikliğinden kaynaklanan problemler yaşamıştır. Bunun yanında akademik dilin günlük hayatta konuşulan dilden farklı olması da bu problemlere yol açmıştır. Öğrenciler bu problemlerle baş etmek için ders çalışmaya ayırdıkları süreyi artırma ve dersleri daha çok tekrar etme yoluna gitmişlerdir. Ek olarak eğitime katılmak öğrencilerin akademik problemlerle baş etmede kullandığı diğer strateji olmuştur.

Tablo 4. Akademik problemler ve baş etme stratejileri

TEMA	KOD VE KATEGORİLER
Akademik	Problemler Akademik dilin farklı olması Dil yüzünden bazı konuları anlamama
	Baş etme stratejileri Ders çalışmaya daha çok vakit ayırmak Eğitime katılmak

'Derslerim bayağı kötüydü yani dersteki dil zordu. Türkçem daha az olduğu için immm dersleri anlamıyordum ama ona rağmen dinlemeye çalışıyordum. Kitaplar okudum daha çok. Imm Türk videoları izliyordum. Türkçemi geliştirişiyordum. Eğitimize katıldım. İkinci sınıfta daha çok, dersler daha çok zor olduğuna rağmen daha çok anlıyordum.' (K2)

'Derslerim iyi geçiyor ama bazı şeyler ben anlamıyorum çünkü daha Türkçe kelimeler bilmiyorum biraz. Sorabilirim hocalar çok iyiler hem bana destek oluyorlar. Çok çalışıyorum ve başarırım.' (K4)

Uluslararası Öğrencilerin Duygusal Problemleri ve Baş Etme Stratejileri

Öğrencilerle yapılan görüşmeler yaşanan duygusal problemlerde pandemi sürecinin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Pandemi sürecinde kısıtlamaların olması ve seyahat etmenin zorlaşması ile bazı öğrenciler ailelerini görmekten mahrum kalmıştır. Bu durum öğrencilerin yalnız hissetmesine yol açmıştır. Bu zorlukla baş etmek için öğrenciler telefon aramaları yapmak, spor aktivitelerine katılmak, arkadaşları ile vakit geçirmek gibi çözümler bulmuştur.

Tablo 5. Duygusal problemler ve baş etme stratejileri

TEMA	KOD VE KATEGORİLER
Duygusal	Problemler
	Aileyi özlemek
	Yalnız hissetmek
	Baş etme stratejileri
	Telefon aramaları yapmak
Spor, sanat vb. aktivitelerine katılmak	
Arkadaşlar ile vakit geçirmek	

'Ürdün'deki ailemi çok özlişiyordum, çok ıı bazen yalnızlık hissediyordum. Ailemle video call (görüntülü arama) yapıyordum, o biraz iyi geliyordu.' (K1)

'Mesela pandemi döneminde biz evimize gidemedik, hep yalnız kaldık. Hoca bir şey diyor stres oluyorsun o anda ailen olmayınca mutsuz kalıyorsun. Oda arkadaşlarıyla bunları konuşabiliyorsun ama çok fazla olunca sıkılırlar onlar o zaman stresli kalıyoruz. Aile ile konuşunca destek oluyorlar ıı bazen spor yapabiliyoruz.' (K6)

Uluslararası Öğrencilerin Covid-19 İle İlgili Problemleri ve Baş Etme Stratejileri

Pandemi sürecinde uluslararası öğrenciler kısıtlamalardan dolayı birtakım zorluklar yaşamıştır. Bunun yanında pandeminin etkileri öğrencilerin farklı alanlarda (ekonomi, eğitim, barınma) zorluklar yaşamasına yol açmıştır. Bu zorlukları asgari düzeye indirmek için öğrenciler tedbirlere uyma yoluna gitmiştir.

Tablo 6. Covid-19 ile ilgili problemler ve baş etme stratejileri

TEMA	KOD VE KATEGORİLER
Covid-19	Problemler
	Kısıtlamaların olumsuz etkisi
	Barınma ile ilgili problemler
	Maddi problemler
	Çevrimiçi derse katılma problemleri
Baş etme stratejileri	
Pandemi kısıtlamalarına uyma	

'Mesela 2 yıl önce TÖMER'de öğrenciler sabah erken gelip ders çalışabiliyorlar. Dışarıda turist aktiviteleri yapıyorlar ama şimdi Covid yüzünden yapmıyorlar. Dışarıda insanlar Covid dikkat ediyor o zaman farklı insanlarla konuşmak biraz zor. Türkiye'ye

gelmeden önce biliyordum 2 vaccine (aşı) çok önemli. Maske takıyorum, her yerde bunlar aynı.’ (K5)

‘Biz yabancı olarak ülkemize gidemedik çünkü biletlerimiz de zaten pahalı oldu. Yurtta kaldık çok zor oldu çünkü herkes tek tek odalara koydular. Biz ailemizden destek almıyoruz sadece burs. Yazın hava sıcak gezmek istiyorsun ve bu para ile maddiyat olarak da olmuyor. Bir de bir yurtta kalamadık ha Ege kapanıyor, Buca’ya gittik hayır çıkan kapanıyor. Eve çıktık kızlarla pandemi çok uzun sürdüğünden ev kirası da ödeyemedik, tekrar yurda gittik ve tekrar taşındık yani. Okullar online (çevrimiçi) oldu, internet sıkıntı bazen derslere giremiyoruz çünkü yurdun interneti iyi değil. Şimdi her şey normal gidiyor ama.’ (K6)

Sonuç ve Tartışma

Uluslararası öğrencilerin sayısı hem dünya genelinde hem Türkiye’de günden güne artmaktadır. Durum böyle olunca bu öğrencilerin yaşadığı sorunlar sıklıkla araştırmalara konu olmaktadır. Mevcut araştırmada da uluslararası öğrencilerin Covid-19 pandemisi sürecinde karşılaştıkları uyum problemleri ve bu problemlerle baş etme stratejileri üzerinde durulmuştur. Bu bölümde söz konusu uyum problemleri ve öğrencilerin bu problemlerle baş etme stratejileri literatür taraması ve elde edilen bulgulara dayalı olarak: iletişim, sosyo-kültür, akademik, duygusal ve Covid-19 temaları kapsamında beş boyutta ele alınmaktadır.

Araştırma sonuçları özellikle iletişim probleminin öğrenciler arasında yaygın olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmaya katılan öğrencilerin tümü iletişim ile ilgili problem yaşadıklarını belirtmiştir. Uluslararası öğrencilerin iletişim problemi yaşamadaki en büyük etkenler ise öğrencilerin Türkçeye hâkim olmaması ile Türkiye’deki çoğu kişinin yabancı dil bilmemesi olmuştur. Öğrenciler iletişim problemi ile baş etmek için dil kursu aracılığıyla ya da bireysel şekilde dil öğrenmiştir. Uluslararası öğrencilerle yapılan diğer araştırmalara bakıldığında iletişim problemlerinin hem Türkiye’deki hem de diğer ülkelerdeki uluslararası öğrenciler arasında yaygın olduğu görülmektedir. Musaoğlu (2016) Türkiye’deki uluslararası öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin en büyük probleminin Türkçe bilmemek olduğunu ortaya koymuştur. Yine Türkiye’de gerçekleştirilen başka bir araştırmada Şahin ve Demirtaş (2014) uluslararası öğrencilerin dil ve iletişim problemi yaşadığı ve bu problemin akademik başarılarına engel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Can, Poyrazlı ve Pillay (2021) Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) uluslararası öğrencilerle gerçekleştirdikleri ve öğrencilerin yaşadığı 11 uyum problemini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmada, uyum problemleri arasında dil probleminin öne çıktığı bulgusuna erişmiştir. Türkiye ve Avustralya’da ortak gerçekleştirilen bir araştırmada ise uluslararası öğrencilerin diğer öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandığı ve bu problemi kendi ülkelerinden gelen öğrencilerle arkadaşlık kurarak aşmaya çalıştıkları sonucuna ulaşılmıştır (Aslan ve Babirzade, 2020).

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuca göre uluslararası öğrenciler Türk kültürünün farklı olması, yaşam tarzındaki farklılıklar ve Türkiye’de kimseyi tanıma gibi sebeplerden dolayı sosyo-kültürel alanda zorluk çekmiştir. Bu problemleri aşmada öğrencilerin zamanla Türk kültürünü tanıması ve sosyal etkinliklere katılması etkili olmuştur. Alanyazında uluslararası öğrencilerin sosyo-kültürel problemleriyle ilgili araştırmaların bulgularında tutarlılık bulunmamaktadır. Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde Topal ve Tauscher (2020) uluslararası öğrencilerin sosyalleşmede ve Türklerle arkadaşlık kurmada problem yaşadığını belirtmiştir. Pakistan’daki uluslararası öğrencilerle yapılan araştırmada Zafar ve diğerleri (2021) öğrencilerin kültürel konularda ve yerel halk ile sosyal ilişkilerde zorluk yaşadığını ortaya koymuştur. Öte yandan, bu araştırma bulgularının aksine Aslan ve Babirzade (2020) uluslararası öğrencilerin arkadaş bulmada zorluk çekmediği ve yemek sorunu yaşamadığı bulgusunu elde etmiştir. Araştırma sonuçlarındaki bu farklılıklar katılımcı çeşitliliğinden kaynaklanabilmektedir. Uluslararası öğrencilerin kendi kültürüne yakın bir kültüre sahip olan ülkelere gitme durumuna göre sosyo-kültürel farklılıkların sorun olma düzeyinin değiştiği düşünülmektedir.

Uluslararası öğrencilerin problem yaşadığı bir diğer alan akademik konular olmuştur. Öğrencilerin akademik alanda sorun yaşamaması dil problemleri ve akademik dilin günlük hayatta kullanılan dile göre değişmesi ile yakından alakalı bulunmuştur. Öğrenciler bu problemlerle baş etmede ders çalışmaya daha çok vakit ayırma ve derslerle alakalı eğitimlere katılma yoluna gitmiştir. İlgili alanyazında bu sonuçları destekler nitelikte uluslararası öğrencilerin dil problemleri yüzünden akademik başarısının çok düşük

olduğu (Şahin ve Demirtaş, 2014), üniversite ortamına adaptasyonda sorun yaşadığı (Topal ve Tauscher, 2020) ve kendi ülkelerinden ayrıldıktan sonra akademik performanslarında düşüş gözlemlendiği (Zafar ve diğ., 2021) sonuçları yer almaktadır.

Bir diğer boyut olan duygusal alanda uluslararası öğrencilerin yalnızlık hissi öne çıkmaktadır. Geldikleri yeni ülkede sosyal çevrelerinin olmaması ve özellikle son dönemde pandemi sebebiyle bazı öğrencilerin ülkelerine dönüş yapamaması, aileye olan özlem ve yalnızlık hissini artmasına yol açmıştır. Öğrenciler bu durumla telefon aramaları yaparak, spor aktivitelerine ve arkadaşlarıyla sosyal aktivitelere katılarak baş etmiştir. Benzer sonuçların elde edildiği bir çalışmada, pandemi döneminde uzaktan eğitime geçilmesiyle Türkiye’de öğrenim gören uluslararası üniversite öğrencilerinin yalnızlıklarının arttığı ve ailelerinden uzak kaldıkları için endişe duydukları sonucuna ulaşılmıştır (Özkan Bardakçı ve Bardakçı, 2021). Kanada’da gerçekleştirilen bir çalışmada ise pandemi döneminde uluslararası öğrencilerin geleceğe dair kaygılarında ve yalnızlık düzeylerinde artış gözlemlenmiştir (Hari, Nardon ve Zhang, 2021). Calvo ve diğerleri (2021) Portekiz’deki uluslararası öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmada Covid-19 döneminde benzer şekilde öğrencilerin yalnızlık hissettiğini, aileleri için endişelendiğini ve psikolojik sağlıklarının olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir.

Araştırmanın dikkat çekici sonuçlarından biri Covid-19 pandemisinin uluslararası öğrenciler için yarattığı sorunlar olmuştur. Pandemi, duygusal alanda değinilen sorunların yanında birçok alanda öğrencilerin zorluk yaşamasına yol açmıştır. Pandemi süreci ve bu süreçte getirilen kısıtlamalar uluslararası öğrencileri akademik alanda olanaklarının azalması (yüz yüze uygulama yapamamak gibi) ve çevrimiçi yapılan derslere katılmama şeklinde olumsuz etkilemiştir. Sosyal alanda, kapanma yaşanması ve öğrencilerin yurt odalarında yalnız kalması sonucu uluslararası öğrenciler için insanlarla daha az iletişim olanağı olmuştur. Ekonomik alanda hayat pahalılığı ve özellikle yurtdışı uçak biletlerinin pahalı olması; barınma alanında ise sabit bir yerde kalamama (Türk öğrencilerin evlerine dönmesi sebebiyle uluslararası öğrencilerin kaldıkları yurtların değişmesi) öğrencilerin problem yaşamasına yol açmıştır. Uluslararası öğrencilerin bu dönemde yaşadıkları problemlerin azalmasında kısıtlamaların hafifletilmesi etkili olurken, bu süreçte öğrenciler kısıtlamalara uyararak ve aşı olarak pandemi ile baş etmeye çalışmıştır. Benzer konuda yapılan çalışmalarda Covid-19 sürecinin uluslararası öğrenciler için zorlu geçtiğinden söz edilmektedir. Özkan Bardakçı ve Bardakçı (2021), Türkiye’deki uluslararası öğrencilerin pandemi sürecinde çevrimiçi derslerden verim alamadıkları, sosyal imkânlarının azaldığı ve ekonomik problemler yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bir başka çalışmada Portekiz’deki uluslararası öğrencilerin de aynı şekilde akademik ve sosyal konularda problem yaşadığı belirtilmiştir (Calvo ve diğ., 2021). Çin’de pandemi sürecinin başında yapılan bir çalışmada uluslararası öğrencilerin Covid-19 kaynaklı problemlerle baş etme yöntemleri ele alınmıştır (Chen, 2020). Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler problemlerle baş etme için kendilerini izole etme, dışarıda maske takma, pandemi ile ilgili güncel gelişmeleri takip etme ve gevşeme egzersizleri yapma gibi yöntemlere başvurmuştur.

Araştırmanın Sınırlılıkları ve Öneriler

Bu araştırmanın uluslararası öğrencilerin Covid-19 döneminde yaşadığı sorunlara ışık tuttuğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin sorunlarla baş etme yöntemlerinin ele alınmasının uluslararası öğrencilerin uyumu için hazırlanacak müdahale programlarına yol göstereceği öngörülmektedir. Öte yandan, çalışmada birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. İlk olarak araştırmanın katılımcılarının tamamı İzmir’de öğrenim görmektedir. Farklı bölgelerde ikamet eden uluslararası öğrencilerin pandemi sürecinde yaşadığı sorunlar ve bunlarla baş etme stratejilerinin farklılaşabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple araştırmanın katılımcı çeşitliliğinde sınırlılık bulunmaktadır. Buna ek olarak çalışmada uluslararası öğrencilerden sadece görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Diğer araştırmacıların benzer konuda yapacakları çalışmalar için veri çeşitlenmesine gidilmesi önerilmektedir. Araştırma bulgularında ve alanyazın taraması sonucunda öğrencilerin en yaygın problemlerinin dil ve iletişim olduğu görülmüştür. Buradan hareketle, uygulayıcılara özellikle ülkeye yeni gelen öğrencilerin dil yetersizliğini giderecek çalışmalar yapmaları önerilmektedir. Mevcut araştırma lisans ve lisansüstü öğrenimi gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularında görüldüğü üzere öğrenciler sıklıkla uyum problemi yaşamaktadır. Öğretim elemanlarına bu öğrencilerin uyumunu kolaylaştıracak oryantasyon programlarına ağırlık vermeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Aslan, H., & Babirzade, K. (2020). Türkiye’de ve Avusturalya’da Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Yüksek Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 1-21. doi:10.7822/omuefd.783954
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Calvo, D. M., Cairns, D., França, T., & Azevedo, L. F. (2021). ‘There was no freedom to leave’: Global South international students in Portugal during the COVID-19 Pandemic. *Policy Futures in Education*, 1-20. doi:10.1177/14782103211025428
- Can, A., Poyrazlı, S., & Pillay, Y. (2021). Eleven Types of Adjustment Problems and Psychological Well-being among International Students. *Eurasian Journal of Educational Research*(91), 1-20. doi:10.14689/ejer.2021.91.1
- Cevher, E. (2016). Yükseköğretimde uluslararası öğrenci hareketliliği ve memnuniyeti. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 337-349.
- Chen, W. (2020). International Students’ Coping Strategies and Psychological Adaption during Early the COVID-19 Outbreak Period in China. *Open Journal of Social Sciences*(8), 29-40. doi:https://doi.org/10.4236/jss.2020.88003
- Credé, M. & Niehorster, S. (2011). Adjustment to College as Measured by the Student Adaptation to College Questionnaire: A Quantitative Review of its Structure and Relationships with Correlates and Consequences. *Educ Psychol Rev*, 24, 133–165.
- Elemo, A. S., & Türküm, A. S. (2019). The effects of psychoeducational intervention on the adjustment, coping self-efficacy and psychological distress levels of international students in Turkey. *International Journal of Intercultural Relations*, 70, 7-18.
- Ercan, M. S. (2012). Uluslararası öğrencilerin uyum sorunlarının incelenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik beklentilerin araştırılması. *Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı*.
- Firang, D. (2020). The impact of COVID-19 pandemic on international students in Canada. *International Social Work*, 63(6), 820-824. doi:10.1177/0020872820940030
- Gullahorn, J. T. & Gullahorn, J. E. (1963). An Extension of the U-Curve Hypothesis. *Journal of Social Issues*, 19(3), 33-47. doi:https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x
- Hari, A., Nardon, L., & Zhang, H. (2021). A transnational lens into international student experiences of the COVID-19 pandemic. *Global Networks*, 1-17. doi:10.1111/glob.12332
- Kıroğlu, K., Kesten, A., & Elma, C. (2010). Türkiye’de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin SosyoKültürel ve Ekonomik Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39.
- Musaoğlu, B. N. (2016). Türkiye’de Öğrenim Gören Uluslararası Öğrencilerin Entegrasyon Süreci. *Türk Dünyası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 12-24.
- Özkan Bardakçı, M., & Bardakçı, Ş. (2021). Covid-19 Döneminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, Covid-19 Özel Sayı Cilt 1, 69-86. doi:10.33417/tsh.985669
- Şahin, M., & Demirtaş, H. (2014). Üniversitelerde Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Milli Eğitim*(204), 88-113.
- Topal, F., & Tauscher, S. (2020). Uluslararası Öğrencilerin Akademik ve Sosyal Yaşamlarında Karşılaştıkları Sorunlar Üzerine İnceleme. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 15(1), 309-336. doi:10.17550/akademikincelemeler.624380
- Yardımcıoğlu, F., Beşel, F., & Savaşan, F. (2017). Uluslararası Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Problemleri ve Çözüm Önerileri (Sakarya Üniversitesi Örneği). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 12(1), 203-254.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- World Health Organization (WHO) (2022). *Coronavirus Disease (COVID-2019) Press Briefings*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/mediaresources/press-briefings> (accessed 27 Jan 2022).
- YÖK, (2022). *Yükseköğretim Kurulu* <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alındı (Erişim 05.01.2022).
- Zafar, M., Kousar, S., Sabir, S. A., & Sajjad, A. (2021). An Exploratory Study on Academic, Social and Psychological Problems Faced by Overseas Students of Higher Education Institutions of Pakistan. *Journal of Behavioral Sciences*, 31(2), 46-69.

¹ Bu makalede yazarların katkı oranı eşittir.

² Bu çalışma için Gaziantep Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Komisyonu'ndan etik kurul izni alınmıştır (Toplantı no: 03, Karar no:15).

Inclusive Leadership Practices in Schools: A Mixed Methods Study

Ali CULHA¹

About the Article

Received: 17.01.2022
Accepted: 05.12.2022
Published: 01.05.2023

Keywords

Inclusive Leadership
School
Teacher

Abstract

Inclusive leadership is a form of leadership that has received more attention in recent years. The aim of this research is to examine the inclusive leadership practices exhibited by school principals. Convergent design, one of the mixed method designs, was used in the research. The quantitative dimension of the research was carried out with a survey design, one of the descriptive research methods. The qualitative dimension of the research was carried out with the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The population of the research consists of teachers working in primary, secondary and high schools Karaköprü districts of Şanlıurfa in the 2021-2022 academic year. Inclusive leadership levels in the schools was determined using The Inclusive Leadership Scale as the quantitative dimension of the study. The quantitative data of the research were collected with the inclusive leadership scale, and the qualitative data were collected with semi-structured interview forms. Percentage, frequency, mean and standard deviation, t-test and one-way analysis of variance were used in the analysis of the data of the quantitative dimension of the study. The data obtained in the qualitative dimension of the research were analyzed with the descriptive analysis method. According to the findings, it is possible to say that school principals exhibit inclusive leadership practices at a high level. In addition, inclusive leadership differs according to the union status of the teachers and the school level they work at.

For Citation

Culha, A. (2023). Inclusive Leadership Practices in Schools: A Mixed Methods Study. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 70-84. DOI: 10.21666/muefd.1059027

At the present time, the view that organizations will serve their purpose better and be more effective with the inclusion of all stakeholders in management activities is becoming more and more widespread (Ryan, 2006b). In the context of management approaches, there is a greater need for an inclusive, transparent and accountable leadership style (Anthony, 2017). Based on this need, inclusive leadership as a new leadership style also stands out as an emerging research and leadership field (Qi & Liu, 2017). Inclusive leadership assumes revealing the potential of all organizational members and thus increasing the effectiveness of the organization (Randel et al., 2018). Considering the role of schools in the formation of a fairer world order (Najmaei, 2017), it is hoped that inclusive leadership can contribute to the training of individuals who can meet the expectations and needs of a contemporary society (Dorczak, 2011). On the other hand, teachers and school administrators in schools face various challenges with increasing diversity. Migration movements, which occur for various reasons, especially globalization, wars and internal conflicts, also affect educators. School administrators and teachers are faced with students with different lives and cultures (Ashikali et al., 2020; Garrison-Wade et al., 2007; Jin et al., 2017; Sandoval et al., 2021). For this reason, exploring the reflections of inclusive leadership (Qi & Liu, 2017) in schools, which is relatively new and has little research on, was determined as the main problem of this research.

Inclusive leadership

Inclusive leadership is a concept used to emphasize the need for greater diversity and better leader-follower relationships (Wuffli, 2016). An inclusive leader is a person who demands the contributions of his followers with his words and actions, shows that he appreciates the efforts of his followers, encourages all members of the group to speak, does not take into account differences in status, and

¹ Harran University – aliculha@harran.edu.tr- ORCID No: 0000-0002-5215-0823

knows the importance and value of each group member (Nembhard & Edmondson, 2006). Inclusive leadership is defined as a learning cycle that continues through relational practice on the basis of cooperation and respect, enabling individuals and groups to be a part of the whole in order to be guided towards common results for the common benefit of everyone and to maintain their commitment (Booyesen, 2014). As it can be understood from the definition, inclusive leadership can have positive effects on the transition from individuality to collectivism, from isolation to cooperation, and from competition to reciprocity (Bennett, 2014). As inclusive leadership is having the courage to take conscious steps to remove barriers to individuals who are at risk of being ignored or excluded in society. Inclusive leaders demonstrate a leadership approach that recognizes diversity, demands and welcomes the individual contribution of everyone, and encourages full participation in decision-making. The aim of inclusive leadership is to innovate, transform and produce while meeting everyone's needs (Agerwala, 2020; Bortini et al., 2016), to achieve higher performance by improving the qualifications, perspectives and contributions of members (Shore et al., 2011).

Some basic features of inclusive leadership can be listed as follows (Dorczak, 2011):

- Social process and teamwork are valued as the main elements of personal and organizational development,
- Everyone is included in the activities of the organization according to their potential,
- It is ensured that everyone's voice is heard by creating appropriate conditions in interpersonal and professional communication,
- Everyone is given space and opportunities for personal and professional development within the group,
- Continuous change and development of individuals, groups and organizations are supported,
- It is built on values such as autonomy, mutual respect, trust and responsibility,
- Distributed power is seen as a development process.

Inclusive leadership requires embracing differences and working with individuals' abilities and strengths (Rayner, 2009). The rights, wishes, expectations, needs and potentials of individuals who are at risk of being socially ignored or excluded are taken into account, and each individual is valued. This understanding can affect everyone in a positive way. While the individual feels that he is valued as a human being and has the authority to reach his full potential, the leader also works with more motivated individuals and can cope with the difficulties encountered with the support of his followers (Bortini, et al., 2016). Inclusive leadership, as an extension of the organic leadership paradigm, especially in educational organizations, draws a framework in the sense of participating in all operational processes of the organization and creating suitable conditions for everyone's personal development (Dorczak, 2011). In recent years, it has been voiced more frequently and loudly that schools should do their part in order to contribute to the formation of a fairer world for all (Najmaei, 2017).

Inclusive leadership in schools

Schools need to accept and be sensitive to cultural diversity in order to build cultures that encourage the active participation and inclusion of all segments in educational activities (Ryan, 2006a). An inclusive school culture facilitates the creation of an environment where criticism is encouraged, where the principal, teachers, parents and students are in dialogue, where all stakeholders are taken into account and their active participation is ensured, and where everyone is brought together on a fair and democratic ground. At this point, the determinant is the leadership of the school principal (Keyes et al., 1999). An inclusive leadership approach by the school principal takes into account the needs of everyone, not just the school administration or dominant groups (Ryan, 2006a). Since a successful inclusive leadership knows how to benefit from the potential of human resources (Rayner, 2009). In such a climate, ensuring the active participation of all segments in educational activities, receiving better quality education, developing critical awareness, strengthening the dialogue among all stakeholders, taking into account the characteristics of all segments in the formulation and implementation of decision and policy-making strategies may become evident. However, leadership is exhibited on the

basis of fair, horizontal relations and as a collective process (Ryan, 2006a). Such a leadership is inclusive leadership that transforms society positively and makes a difference in society (Anthony, 2017).

It is an important requirement to ensure the active participation of all stakeholders involved in educational activities, to increase their motivation and to make them feel valued (Van Knippenberg and Van Ginkel, 2021). It is possible to say that school principals face difficulties such as offering inclusive education opportunities by exhibiting more inclusive leadership that takes teachers and students into account, listens to the voices of all, and ensures their active participation (Garrison-Wade et al., 2007; Ryan, 1999). At this point, it is possible to say that there is a greater need for inclusive education leadership in schools, since there is a more inclusive education for everyone (Dorcak, 2011). Inclusive school leaders accept differences as social constructs, value past experiences of students and families, and are sensitive to cultural values. After all, it is obvious that school principals have an important position in the development of an inclusive culture in schools (DeMatthews et al., 2021). For this reason, it is aimed to emphasize to what extent the inclusive leadership practices exhibited by school principals in schools are realized with this study. From this point of view, it is aimed to reveal the inclusive leadership practices exhibited by school principals in this research. For this purpose, the questions that guide the research are listed below:

1. What is the level of inclusive leadership displayed by school principals?
2. Do the inclusive leadership practices exhibited by school principals differ according to various variables?
3. What inclusive leadership practices do school principals demonstrate?

Method

In this part of paper, the design of the research, its participants, data collection tools, efforts to increase its validity and reliability, and data collection processes are included.

Pattern of the Research

Mixed method was preferred in the research. The convergent pattern from the mixed method patterns was used. This pattern is one in which the researcher collects two types of data at the same time and interprets the data by combining it (Creswell, 2017). In the research, it is thought that the convergent design is appropriate in terms of revealing and interpreting the application of a leadership style that has come to the fore in recent years, such as inclusive leadership. The quantitative dimension of the research was carried out with a survey design, one of the descriptive research methods. The idea that there was no relationship and effect in the research and that it would allow the qualitative data to be discussed together was decisive in choosing the descriptive survey design. In the descriptive method, the sample group is defined and described (Gliner et al., 2015). The qualitative dimension of the research was carried out with phenomenology, one of the qualitative research designs. Phenomenology aims to gain an in-depth understanding by focusing on how participants understand the phenomenon, how they describe it, and what they feel about the phenomenon (Patton, 2014).

Population and Sample

In the study, the opinions of the teachers were applied in relation to inclusive leadership. This choice is a widely adopted understanding in the studies related to leadership. Instead of evaluating a leader's own leadership, the leadership can be said to be more reliable from the perspective of the employees (Jacobsen & Andersen, 2015). The universe of the study consists of teachers working in primary, secondary and high schools in Karaköprü district of Şanlıurfa province in 2021-2022 academic year. The universe of the study consists of 4583 teachers working in this district (MoNE, 2021).

Quantitative Dimension: In the research, the whole universe could not be reached. In cases where the universe is large, a sample group is selected in order to represent the universe and reflect the

characteristics of the universe in order to make inferences about the universe (Gliner et al., 2015). In this study, easily accessible status sampling patterns were preferred from non -probability sampling patterns. In this pattern, easily accessible individuals are included in the sampling (Gliner et al., 2015). In this preference, the effects of pandemic period were decisive. With this method, 222 teachers who voluntarily accept the data collection tools despite the effects of the pandemi period constitute the sample of the quantitative dimension. The personal information of the sample group is included in Table 1.

Table 1.
Information of the Participants in the Quantitative Dimension

Variable		N	Percentage (%)
Gender	Female	97	43,7
	Male	125	56,3
School Level	Primary	48	21,6
	Secondary	84	37,8
	High	90	40,5
Age	30 and below	45	20,3
	31-40	109	49,1
	41-50	48	21,6
	51 and above	20	9,0
Professional Seniority	0-5 years	38	17,1
	6-10 years	31	27,5
	11-15 years	51	23,0
	16-20 years I	36	16,2
	20 years and more	36	16,2
Union Status	Member	134	60,4
	Not a Member	88	39,6
Total		222	100

As can be seen in Table 1, there was variation in all variables such as gender, school level, age, professional seniority and union status in the personal characteristics of the teachers participating in the research.

Qualitative Dimension: The participants of the qualitative dimension of the research were formed by purposive sampling method, which is widely used in qualitative research. In this method, there is an effort to create a working group that will serve to understand the problem situation correctly by selecting information-rich situations (participants) in order to add depth to the research (Gliner et al., 2015). Based on this information, a working group consisting of 13 teachers who can express their opinions on inclusive leadership was formed.

Table 2.
Information of the Participants in the Qualitative Dimension

Participant	Abbreviation	Gender	Age	School Level	Professional Seniority	Syndicate	Conversation Time (minutes)
Teacher 1	T1	Female	38	High	12	Member	24
Teacher 2	T2	Male	45	High	23	Member	25
Teacher 3	T3	Male	29	Middle	4	Member	22
Teacher 5	T5	Female	49	High	23	Not a Member	23
Teacher 6	T6	Female	32	High	3	Not a Member	21
Teacher 7	T7	Male	36	Middle	14	Member	25
Teacher 8	T8	Female	37	Primary	13	Member	19
Teacher 9	T9	Male	39	Primary	14	Member	22
Teacher 10	T10	Male	42	Primary	21	Member	20
Teacher 11	T11	Male	39	Middle	16	Member	20
Teacher 12	T12	Male	37	Middle	15	Not a Member	26
Teacher 13	T13	Female	36	Middle	12	Member	24
Teacher 14	T14	Male	28	Primary	6	Member	23

In Table 2, it is seen that the working group consisting of 13 primary, middle and high school teachers was 5 female and 8 male, their average age ranged between 28 and 49, and their professional seniority ranged between 3 and 23 years. While 3 of the teachers in the study group are not members of any syndicate, 10 of them are syndicate members. The duration of the interviews with the participants varied between 19 and 26 minutes (approximately 23 minutes on average). In addition, as a common practice in qualitative research at this stage, the participants were Teacher 1, Teacher 2, ... and symbolized as T1, T2, ...

Data Collection Tools

Quantitative Dimension: The Inclusive Leadership Scale developed by Hollander (2008) and adapted to Turkish culture by Okçu and Deviren (2020) was used to collect data in this dimension. The use of this scale has been effective because it is a reliable scale that can be used to reveal the perceptions of teachers working at different learning levels and school types about the inclusive leadership characteristics of school principals (Okçu & Deviren, 2020). The scale is a five-point Likert-type scale consisting of 3 sub-dimensions and 16 items. Scale items were rated as never (1), rarely (2), sometimes (3), often (4), and always (5). 1.-6. items are included in identification and support sub-dimension, 7.-11. items are included in justice, communication and action sub-dimension, 12.-16. items are included in selfishness and disrespect sub-dimension. At the reliability point of the scale, Cronbach Alpha values were .89; .85; .79 in sub-dimensions respectively; and .88 for the whole scale. In this study, Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was calculated as .75. The fact that this coefficient is greater than .70 is acceptable in terms of reliability (Büyükoztürk et al., 2010). In this case, it is possible to say that the data of the research are reliable.

Qualitative Dimension: The interview method was used while collecting the data in the qualitative dimension of the study. Data were collected using semi-structured interview forms. Semi-structured forms allow the participants to talk about the basic points of the research without getting away from the problem of the research by preparing the questions in advance (Patton, 2014). While preparing the interview form, the dimensions of the scale used in the quantitative dimension of the research were taken into account. After the interview form was prepared, the opinion of an expert in the field of measurement and evaluation was taken. The expert had suggestions especially about grammar and some sentence structures. The form has been updated in the light of these suggestions. The updated version of the form was used in trial interviews with 2 teachers. No negative or incomplete feedback was received. Therefore, the same form was used in other interviews. The interview questions in the form used are given below:

1. What are your thoughts about your school principal;
 - a. Listening to you,
 - b. Taking your opinions into account,
 - c. Setting goals,
 - d. Motivating you,
 - e. Giving you the initiative,
 - f. His appreciation of you?
2. What are your thoughts about your school principal;
 - a. Taking credit for himself,
 - b. Thinking about his own interests?
3. What are your thoughts about your school principal;
 - a. Behaving consistently,
 - b. Behaving fairly?
4. What are your thoughts about your school principal blaming you when things go wrong and lowering your motivation?
5. What are your thoughts about your school principal being interested in how things work and trying to find solutions?

In the interviews, it was requested to take a voice recording in an effort not to lose the data. However, since the teachers in the trial interviews did not take kindly to this situation, the interviews with the other participants were meticulously recorded in writing.

Validity and Reliability

In order to increase the validity and reliability of the research, some precautions were taken and some principles were taken care of. In this context, the quantitative and qualitative processes are given respectively.

Quantitative Dimension: In quantitative studies, validity can be classified as internal and external validity. Internal validity is related to the ability to establish a cause-effect relationship between dependent and independent variables, and external validity is related to the power to generalize research findings to the universe, other environments or situations (Gliner et al., 2015). In this framework, efforts have been made to increase the validity of the study, such as creating a sample group suitable for the problem situation of the research, collecting the data by the researcher himself, for this reason, the return rate of the measurement tool is 100%, the data collection process is carried out at schools and without interrupting educational activities, and voluntary participants are involved. Within the scope of internal consistency reliability, the Cronbach Alpha method was preferred.

Qualitative Dimension: Creswell and Miller's (2000) validity strategies for the validity of the study were taken into account. Some of these strategies, which are listed as long-term participation and continuous observation, data diversification (triangulation), peer review, negative situation analysis, member control, intensive description, external audit, disclosure of researcher biases (Creswell, 2016), were preferred to increase the validity of the research. It was first reviewed by an educational sciences expert, with data collected and analysed regarding the peer review strategy. Since the expert was more interested in qualitative research, he was contacted. Some changes were made taking into account some suggestions of the expert. There were some suggestions especially in naming the themes. Second, regarding the member control strategy, two participants were interviewed again after the peer control. The parallelism of the themes and findings obtained in the research with their own views was asked. Both participants expressed a positive opinion in this regard. In qualitative research, reliability generally means clarity and consistency in the responses of more than one coder to data sets (Creswell, 2016). Precautions were taken, such as clearly writing interview questions for reliability, collecting data in accordance with qualitative research processes and voluntarily by the participants, conducting peer control, explaining all processes as much as possible, and keeping the raw data visible to others.

Data Collection

Ethics committee approval was obtained for the research before starting the data collection process (Inönü University Social and Human Sciences Ethics Committee, decision dated 09.12.2021 and numbered 2021/24-16). Data on the quantitative and qualitative dimensions of the research were collected at the same time. At this point, the researcher personally went to the schools included in the sample group of the research. By interviewing the school principal, it was ensured that the measurement tools were filled in an appropriate environment and time, and qualitative interviews were conducted. Quantitative measurement tools were filled in the teachers' room and between 10-15 minutes of breaks. In some schools, it was carried out in different time periods through the guidance service. Interviews within the scope of the qualitative dimension of the research were conducted with volunteer teachers in the school library, guidance service or the assistant principal's room in a way that would not disrupt the educational activities. Ethical principles were taken care of throughout the data collection process, voluntary participants were included, and the participating teachers were allowed to express their views in an environment where they would not be under any pressure. The fact that the research subject includes the views on the inclusive leadership of the school principal has increased the attention of the researcher in this direction. In all this process, care was taken not to disrupt the activities of the school and not to disturb the order. One by one interviews were conducted with all participants, and written notes were taken during the interviews. Care was taken to transfer the expressions of the participants directly to the text. After the data collection process, the analysis of the data was started.

Analysis of Data

Quantitative Dimension: The data of the study were analysed using the SPSS 26.0 program. While determining the level of inclusive leadership practices exhibited by school principals, descriptive statistics such as arithmetic mean and standard deviation were used. While

explaining the personal characteristics of the teachers participating in the research, frequency and percentage values were used. Before the analysis of the data, it was examined whether the data showed a normal distribution. The kurtosis and skewness values of the data were examined for each variable in the inclusive leadership scale. Skewness and kurtosis values were -.601/-1.452 in the gender variable; .453/-.008 in the age variable; .079/-1.074 in professional seniority variable; .018/-1.004 in the school level variable; In the variable of educational status, it was determined as 1.275/-.377. Considering that the kurtosis and skewness values in all variables are between -1.5 and +1.5, the kurtosis value is -.309, the skewness value is -.704, in general, and these values are acceptable in providing a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). It was decided to use parametric tests. In accordance with the normality assumption in normality tests, the level of significance was accepted as $p < 0.05$.

In line with the sub-problems of the research, t-test for independent samples from parametric tests in analysis with binary groups; One-way analysis of variance (ANOVA) test, one of the parametric tests, was used in the analyses performed with variables with more than two groups. Due to the inhomogeneity of the variances, Tamhane's T2 test, one of the Post-Hoc analysis, was used to determine the source of the significant differences in the ANOVA test.

The limits regarding the level of options in the inclusive leadership scale used in the research are shaped as in Table 3. While determining the limits, the level range was accepted as 0.80 (Score Range=Highest value-Least value/n).

Table 3.
Limits and Levels of Options in Measurement Tools

Options	Limits	Levels
Never (1)	1,00-1,79	Low level
Rarely (2)	1,80-2,59	
Sometimes (3)	2,60-3,39	Intermediate
Often (4)	3,40-4,19	High level
Always (5)	4,20-5,00	

Qualitative Dimension: The data obtained in the qualitative dimension of the research were analyzed with the descriptive analysis method. In this study, the expressions in the data obtained through the interviews were themed as meaningful words or groups of words that could represent the content. Concepts with the same or similar meanings were gathered under the same theme in the thematic process. Later, these themes were presented in two categories as positive and negative. At this stage, the themes were reviewed with the support of an expert. Some theme names have been changed. After the final form was given, the data were presented to the two participants who participated in the research. These participants stated that the data coincided with their own views.

Findings

Quantitative and qualitative findings obtained with data collection tools are given respectively.

Findings Regarding the Quantitative Dimension of the Research

Within the scope of the quantitative findings of the research, the arithmetic mean and standard deviation values of each item in the inclusive leadership scale were examined. In addition, t-test made according to gender and being a member of syndicate variables and ANOVA results according to age and school level variables are included. In Table 4, the arithmetic mean and standard deviation values of the items in the recognition and support dimension of the inclusive leadership scale are given.

Table 4.

Scale Items in Recognition and Support Dimensions

Scale Items in Recognition and Support Dimensions	\bar{X}	Ss
1. The school principal asks for my ideas about my work.	3,51	1,16
2. The school principal encourages me to ask questions about my work.	3,46	1,26
3. The school principal sets clear goals to be achieved.	3,52	1,17
4. The school principal listens to information from employees, even if there is bad news.	3,77	1,06
5. The school principal is concerned with how I do my work.	3,81	,99
6. The school principal appreciates my contribution to the work.	3,68	1,20
<i>Recognition and Support dimensions overall</i>	3,63	,99

As seen in Table 4, the arithmetic mean of the items in the recognition and support dimensions of the inclusive leadership scale varies between 3.46 and 3.81. These values correspond to the high level as indicated in Table 3. In this case, it can be said that school principals exhibit high levels of attitudes and behaviours in all items in this dimension. In Table 5, the arithmetic mean and standard deviation values of the items in the justice, communication and action dimensions of the inclusive leadership scale are given.

Table 5.

Scale Items in Justice, Communication and Action Dimensions

Scale Items in Justice, Communication and Action Dimensions	\bar{X}	Ss
7. The school principal allows me to take initiative in decisions about my work.	3,66	1,15
8. The school principal takes credit for my achievements.	2,80	1,27
9. The school principal thinks only of his own interests.	2,14	1,31
10. The school principal treats everyone consistently in applying the rules.	3,59	1,20
11. The school principal takes care to act fairly.	3,74	1,16
<i>Justice, Communication and Action dimensions overall</i>	3,19	,49

As seen in Table 5, the arithmetic mean of the items in the justice, communication and action dimensions of the inclusive leadership scale varies between 2.14 and 3.74. When the level equivalents of these values in Table 3 are examined, it can be said that there are items corresponding to low, medium and high levels. It is possible to say that the item “The school principal only thinks about his own interests” is perceived as low level, the item “The school principal takes credit for my achievements” is at medium level and the other items are perceived as high. In Table 6, the arithmetic mean and standard deviation values of the items in the selfishness and disrespect dimensions of the inclusive leadership scale are given.

Table 6.

Scale Items in Selfishness and Disrespect Dimensions

Scale Items in Selfishness and Disrespect Dimensions	\bar{X}	Ss
12. The principal blames me in front of others when things go wrong.	1,65	1,01
13. The school principal does not consider my thoughts about my work.	1,84	1,09
14. The school principal makes criticisms that reduce my motivation.	1,86	1,14
15. The school principal produces necessary solutions for the problems identified by the employees.	3,73	1,05
16. The school principal is concerned with how things are run.	4,01	,99
<i>Selfishness and Disrespect dimensions overall</i>	2,62	,47

As seen in Table 6, the arithmetic mean of the items in the selfishness and disrespect dimensions of the inclusive leadership scale varies between 1.65 and 4.01. When the level equivalents of these values in Table 3 are examined, it can be said that there are items corresponding to low and high levels. It is possible to say that the average for the selfishness and disrespect dimensions corresponds to the medium level, in other words, the perceptions of the teachers and school principals regarding the selfishness and

disrespect sub-dimensions of the inclusive leadership are at a moderate level. Table 7 shows the results of the t-test conducted to determine whether the inclusive leadership of the school principal perceived by the teachers differs significantly according to the variables of gender and status of being a member of syndicate.

Table 7.

T-test Results According to Gender and Status of being a Member of Syndicate Variables

Variable		n	\bar{X}	Ss	t	sd	p	
Inclusive Leadership	Gender	Female	97	3,38	,54	-,849	220	,397
		Male	125	3,44	,49			
	Status of being a Member of Syndicate	Member	134	3,47	,49	2,291	220	,023*
		Not Member	88	3,31	,54			

* p< .05

As seen in Table 7, the inclusive leadership of the school principal perceived by the teachers does not differ significantly according to gender [t(220)=,849; p=.397], while it differs significantly according to status of being a member of syndicate [t(220)=2.291; p=.023]. It can be said that the inclusive leadership of the school principal perceived by the teachers who are members of any syndicate (\bar{X} =3.47; Sd=.49) is at a higher level than those who are not members of any syndicate (\bar{X} =3.31; Sd=.54). In Table 8, ANOVA results are given in order to determine whether the inclusive leadership of the school principal perceived by the teachers differs significantly according to the age and the school level variables.

Table 8.

ANOVA Results According to Age and School Level Variables

Variable	n	\bar{X}	Ss	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Squares mean	F	p	Difference
Age	30 and - (1)	45	3,42	Between group	,665	3	,222	,819	,484	-
	31-40 (2)	109	3,36		In-group	58,982	218			
	41-50 (3)	48	3,50	Total	59,647					
	51 and +(4)	20	3,41							
School Level	Primary (1)	48	3,26	Between group	1,669	2	,834	3,152	,045	1-3*
	Middle (2)	84	3,42	In-group	57,978	219	,265			
	High (3)	90	3,49	Total	59,647					

* p< .05

In Table 8, it is seen that the inclusive leadership of the school principal perceived by the teachers does not differ significantly according to age [f(3)= .222 p=.484], but there is a significant difference according to the school level in which the teachers work. In order to determine the source of this significant difference, the homogeneity of the variances was tested first. Since the homogeneity of the variances could not be achieved (p=.009), Tamhane's T2 test was performed. It was revealed that this significant difference was between teachers working in primary and high schools [f(2)= .834 p=.045]. According to teachers' perceptions, high school principals' inclusive leadership (\bar{X} =3.49; Sd=.45) is higher than primary school principals (\bar{X} =3.26; Sd=.59).

Findings Regarding the Qualitative Dimension of the Research

In this part, the findings obtained by analysing the data obtained from the interviews with the participants within the scope of the qualitative dimension with the descriptive analysis method and some prominent participant opinions are included. Based on the opinions of the participants in Table 9, positive and negative themes regarding the inclusive leadership practices of school principals were formed. Negative themes emerged by directing the meaningfully negative questions in the scale in the quantitative dimension of the research to the participants in the qualitative dimension as well.

The themes in Table 9 were created by asking the questions prepared within the scope of the research to the participants. First, it was asked whether school principals took teachers' opinions into consideration and encouraged them to exchange ideas and ask questions about their work. This question was prepared in parallel with the 1st, 2nd, and 4th items in the quantitative dimension of the study. All but one of the participants stated that the school principals exchanged ideas with them, took their opinions into consideration, and asked questions about the school easily. For example, one of the participants, T4, said that "the school principal's asking and caring about his ideas makes him happy,

his motivation increases, and he is encouraged to communicate with the school administration". T7 also stated that "this positive situation paved the way for the school administration and teachers to work in harmony".

Table 9.

Themes related to the inclusive leadership practices of school principals

Themes	
Positive	Negative
Exchange of ideas	Taking credit for success
Paying regard	Thinking of himself (Selfishness)
Instructional objectives	Accusatory attitude
Motivation	Criticism in front of others
Taking initiative	
Appreciation	
Consistency	
Being fair	
Dealing with schoolwork	
Solution generation	

The second question posed to the participants is about school principals setting goals for teachers and motivating them. Considering the 3rd and 5th items in the quantitative dimension, this question was directed to the participants. When the views of the participants were analysed, it was stated that school principals were more interested in instructional goals based on the results. It was stated that school principals set realistic and practical goals. It has come to the fore that these goals are effective in increasing the motivation of teachers and they are appreciated in successful situations. T1 stated that "targets for the completion of the curriculum without any disruption", T7 and T12 stated that "objectives were determined to increase the quality in teaching activities". T9, T10 and T11 stated that "the school principal sets realistic short and long-term goals", T4 states that "determining goals is a road map for them", T2 and T5 stated that "school principals set goals to contribute to the professional development of teachers". While there are different ways to set goals, it is noteworthy that all of the participants stated that this situation motivates them.

In the qualitative dimension, the views of the participants on the issue of taking initiative and appreciation of the teacher, which is included in the 6th and 7th items of the inclusive leadership scale, were taken. All of the participants stated that their positive actions at school were appreciated by the school principal. In order to support the 8th and 9th items of the inclusive leadership scale used in the study, a question was asked to the participants in the qualitative dimension about the school principal's taking credit for success and thinking of himself. Many teachers who participated in the research (T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T9, T10, T11 and T13) stated that educational activities require cooperation and that all stakeholders have a role in any outcome. The attitude of the school principal to take credit for success was accepted as usual by the teachers. T4, one of these teachers, stated that "I welcome this attitude of my school principal, because I believe that the school principal and the teacher play a role together in success and failure". T10 also used the expressions "emphasizing the cooperation in school activities, the important thing is that the success of the teacher is not overshadowed".

Consistent and fair behaviour of the school principal is included in the 10th and 11th items of the scale used in the quantitative dimension of the research. In the qualitative dimension, a question parallel to these questions was asked to the participants. Participants stated that the basis of management activities is fairness and consistency is very important. T1, T2, T4, T5, T7, T8, T9, T10, T11 and T13 stated that school principals acted fairly and were consistent in their attitudes and behaviours. T2 said, "Our school principal generally displays a consistent and fair management approach. When someone is discriminated against or treated differently, the school climate is negatively affected. At this point, ethical principles are important", he said. S3 stated that "otherwise, the motivation of the teachers will decrease and they may become alienated from the school". T9 also emphasized that "behaving fairly and consistently is the critical value expected from a school principal for the effective conduct of school affairs".

Most of the participants stated that the school principals did not exhibit behaviours such as blaming and criticizing teachers and ignoring the views of the teacher. Considering the 12th, 13th and 14th items in the quantitative dimension of the study, T5 answered this question, *"My school principal does not blame us in a negative situation, he takes our opinions to evaluate the situation, there are criticisms, but it is not personal, and makes positive comments as possible for how can it be better for everyone"*. T6 also stated that *"the works in the institution are carried out with coordination and cooperation, the school principal does not show an accusatory attitude in adverse situations, on the contrary, he focuses on where everyone, especially himself, made a mistake and how this situation can be corrected"*.

Almost all of the participants stated that the school principals are interested in how the activities in the school are carried out and that they do not hesitate to find solutions to the problems experienced. Taking into consideration the 15th and 16th items in the quantitative dimension, T5 replied to this question, *"My school principal personally deals with the problems in the institution, and helps on the way to a solution by displaying a leadership behaviour without panicking"*, while T7 stated that *"my school principal is very experienced, he is aware of the activities of the school, it is possible to say that he is successful in crisis management"*.

The quantitative and qualitative findings obtained within the scope of the research were handled together and a discussion was made about the inclusive leadership approach applied by school principals in schools.

Discussion

According to the perceptions of the teachers within the scope of the research, it can be said that the school principals successfully applied the inclusive leadership. Altinel Yüncü (2022) also obtained findings parallel to this finding in her research. In addition, Altinel Yüncü's research shows parallelism in terms of sub-dimensions and items of the inclusive leadership scale. While there was no significant difference in terms of gender and age variables, a significant difference was found in terms of being a member of syndicate and school level variables. Teachers who are members of any syndicate see school principals as more inclusive. Inclusive leadership practices of high school principals can also be evaluated as more successful than middle school principals. In Altinel Yüncü's research, no significant difference was found in terms of gender and age. In this regard, the findings overlap. However, in Altinel Yüncü's research, no significant difference was found in terms of school level. In this respect, this finding does not overlap. It has been determined that teachers who are members of any syndicate find school principals more inclusive. At the individual level, inclusive leadership requires cultural humility, courage, and tolerance for imperfection and ambiguity. A remarkable awareness of one's own personal and professional background and prejudices is helpful in developing greater facilities for overcoming differences (Bennett, 2014). Having policies to manage diversity is an important first step towards inclusive practices. It is the leader's role to ensure that all individuals feel accepted and respected. Organization members should be part of an organizational culture that takes pride in diversity (Jin, et al., 2017). It is possible to say that inclusive school leaders create a school culture where staff are willing and determined to cooperate with each other. All staff, regardless of their role or status, are valued and accepted by school leaders for their contribution to making their schools inclusive (Kugelmass & Ainscow, 2004). In addition, high school teachers found school principals more inclusive than primary school teachers. In primary schools, the tendency of the school principal to seek the opinion of a teacher with the same branch and similar experience and to need expertise in a subject may be less than in high schools. Also there is more branching in high schools, the school principal may need more expertise from teachers with different branches and experiences. This may also play a role in giving more initiative to high school teachers. As a result, in high schools, the tendency of the school principal to seek the teacher's opinion on a subject, to need his contribution and to value this contribution can make a difference in the understanding of inclusive leadership.

Teachers stated that school principals asked their opinions about their work, were encouraged to ask questions and listened to them. It is known that a supportive school environment where teachers' ideas are taken, they can ask questions and criticize provides more autonomy, encourages risk taking and gives confidence that they can be successful (Keyes, et al., 1999). Inclusive leadership is an important

mechanism that creates the conditions in which individuals feel safe to put forward their ideas, express their views and question them (Nembhard & Edmondson, 2006). When employees are valued through inclusive leadership qualities such as openness and participation in decision-making processes in the organization, positive social relations can be realized (Javed, et al., 2019; Nembhard & Edmondson, 2006). An important dimension of inclusive leadership, such as listening to the voice of the employees, has a positive effect on the behavior of the employees (Qi & Liu, 2017). People in an inclusive learning environment have the capacity to reflect on the process, both individually and collectively. Therefore, in inclusive leadership, it is important to create an environment where everyone is encouraged to participate actively, but not forced (Booyesen, 2014). Inclusive leadership emphasizes that everyone is equal in expressing the ideas of the members of the organization (Guo et al., 20). Inclusive leaders should encourage the participation of everyone who is valuable to the organization and emphasize the importance of an open and mutually respectful relationship with each other (Booyesen, 2014).

According to the teachers, school principals take a role in the way things are done and are interested in how things are done. They find solutions to problems and set clear objectives, mostly in the instructional dimension. The fact that school principals are personally interested in the activities carried out at school may be related to the fact that inclusive leadership does not take into account the status differences between their followers and they care about the contributions of all stakeholders of the organization (Nembhard & Edmondson, 2006; Bortini et al., 2016). Likewise school principals may have adopted a more effective leadership as a model in order to increase the participation and productivity of teachers. In addition, in inclusive leadership, efforts are made to ensure that the members of the organization are active. Every member of the organization is tried to be motivated towards institutional goals without putting any pressure or making judgments (Echols, 2009). Since the educational goals of the schools come to the fore, the school principals' setting goals in this direction can be evaluated in this context.

Another finding obtained within the scope of the research is that school principals allow teachers to take initiative and appreciate them for their contributions. Leadership can emphasize a positive approach that is based on strengths and seeks to unlock the potential contributions of as many people as possible. Inclusive leadership is, in many ways, the cornerstone of engagement at other levels of the multi-level framework; It can facilitate inclusion in groups, organizations and societies and help transform and spread inclusion to these levels (Ferdman, 2014). According to the theory of inclusive leadership, leaders are more effective when they empower their followers, give them initiative, and allow for two-way influence, thereby encouraging the expanded use of followers' skills, autonomy, and responsibility (Hollander, 2012).

According to the teachers' views, school principals do not only think about their own interests and do not take credit for success. Teachers stated that everyone has a share in success and failure. Inclusive leadership requires an approach that tries to take into account the interests of everyone, not just the interests of the school administration (Ryan, 2006a). As the source of power and influence in organizational activities is dominated by personal competencies rather than positions or statuses (Guo et al., 2020). Inclusive leadership can be effective in creating an organizational culture where all organizational members are valued regardless of their rank or status, where everyone can cooperate with each other and share responsibility (Kugelmass & Ainscow, 2004). In addition, interdependence and responsibility in inclusive leadership may also come to mind at this point. One of the assumptions of the inclusive leadership approach requires an awareness of interdependence. This awareness is the fact that the leader and his followers are dependent on each other on the way to a systematic and holistic goal. Sharing responsibility requires involvement, accountability and responsibility in the actions of both leaders and followers. In inclusive leadership, the organization is seen as a whole and everyone takes responsibility for the success of the organization (Bortini et al., 2016).

It has come to the fore that school principals are consistent and fair in their attitudes and behaviors. At the heart of the emergence of inclusive leadership is the thought that traditional leadership approaches cannot provide sufficient contribution to the elimination of inequalities and injustices (Ryan, 2006a). Inclusive leadership emphasizes that the leader is not close to any party and focuses on justice and equality practices (Hannum et al., 2010). The leadership of the school principal is decisive in developing a fairer and more democratic environment. The emergence of such an environment can bring the stakeholders of the school together (Keyes, et al., 1999). The organization should be inclusive, with a

climate of respect, equality and justice that promotes an inclusive culture, safe learning and work spaces (Booyesen, 2014).

The opinions of the participants are positive about the school principals' blaming the teacher in negative situations, ignoring the teachers' thoughts, and engaging in attitudes and behaviors that will reduce the motivation of the teachers. In other words, it is difficult to say that such undesirable attitudes and behaviors are widely exhibited. A warm and open climate contributes significantly to the behavior of employees in organizations. Employees in a hot climate are more likely to be in the desired emotional state, such as having positive emotions and getting mental and physical pleasure. At this point, leaders are expected to take care of their interactions with employees, encourage and help them, develop their sense of belonging, and create a harmonious climate (Qi & Liu, 2017). On the other hand, motivation should not be ignored as a very important factor in creative behaviors. At this point, inclusive leadership can make a difference (Carmeli, et al., 2010).

Conclusion and Recommendations

When the findings obtained within the scope of the research are considered in general terms, it is possible to say that school principals successfully exhibit inclusive leadership practices. Specifically, it can be said that school principals generally adopt inclusive attitudes and skills that listen to everyone, give importance to the opinions of others, encourage school members and appreciate their success, take a role in the conduct of educational activities, and are consistent and fair in their behaviors in changing, diversifying and diversifying school environments. As a reflection of the changing and diversifying structures of societies, school principals' adopting more inclusive leadership style and displaying leadership in this direction can make a positive difference. Long-term longitudinal studies can be conducted to make such observations. Considering that inclusive leadership is a new concept, studies to reveal its relations with other leadership styles may contribute in this sense.

Limitations

Both quantitative and qualitative data of this study were collected from schools located in a certain region. Data may differ in different geographies where regional and cultural differences exist. Therefore, the study does not claim to generalize.

References

- Agerwala, T. (2020). Inclusive Leadership: A technology perspective. (Eds. S. Bodhananda, T. Agerwala & S. Menon). *Inclusive Leadership Perspectives from Tradition and Modernity in*. (pp:147-174). Routledge.
- Altınel Yüncü, Z. (2022). Teachers' perceptions of school administrators' inclusive leadership traits. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Anthony, K. I. (2017). Igwebuik as an Igbo-African philosophy of inclusive leadership. *Igwebuik: An African Journal of Arts and Humanities*, 3(7), 165-183.
- Ashikali, T., Groeneveld, S. & Kuipers, B. (2020). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of Public Personnel Administration*.41(3), 497-519. <https://doi.org/10.1177/0734371X19899722>.
- Bennett, J. M. (2014). Intercultural competence: Vital perspectives for diversity and inclusion (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: The practice of inclusion in* (pp:177-202). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)
- Booyesen, L. (2014). The development of inclusive leadership practice and processes (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: The practice of inclusion in* (pp:296-329). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A. & Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership-Theoretical framework*. European Commission.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Pegem Akademi.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R. & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260.
- Creswell, J. (2017). Araştırma Yaklaşımının Seçimi, Araştırma Deseni (4. baskıdan çeviri). S. B. Demir (Çev. Ed.), M. Bütün (Çev.). *Nicel, Nitel ve karma yöntem yaklaşımları (ss. 1-22)*. Eğiten Kitap.
- Creswell, J. (2016). Veri Toplama (Çev. Ed. S. B. Demir). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48.
- Dorcak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarządzanie*, 2, 45-55.
- Echols, S. (2009). Transformational/servant leadership: A potential synergism for an inclusive leadership style. *Journal of Religious Leadership*, 8(2), 85-116.
- Ferdman, B. M. (2014). The practice of inclusion in diverse organizations toward a systemic and inclusive framework (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: The practice of inclusion in* (pp:3-54). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf).
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational leadership and administration: Teaching and program development*, 19, 117-132.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A & Leech, N. L. (2015). Araştırmanın tanımları, amaçları ve boyutları (2. Baskıdan çeviri). S. Turan (Çev. Ed.), S. Turan ve S. Aylin Bayar (Çev.). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (ss. 3-17)*. Nobel.
- Guo, Y., Zhu, Y. & Zhang, L. (2020). Inclusive leadership, leader identification and employee voice behavior: The moderating role of power distance. *Current Psychology*.
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00647-x>
- Hannum, K. M., McFeeters, B. B. & Booyens, L. (2010). Mapping your social identities. In K. M. Hannum, B. B. McFeeters & L. Booyens (Eds.). *Leading across differences: Cases and perspectives* (pp. 183–192). Pfeiffer.
- Hollander, E. (2012). Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship. Abingdon-on-Thames. Routledge.
- Jacobsen, C. B., & Bøgh Andersen, L. (2015). Is leadership in the eye of the beholder? A study of intended and perceived leadership practices and organizational performance. *Public Administration Review*, 75(6), 829-841.
- Javed, B., Naqvi, S. M. M. R., Khan, A. K., Arjoon, S., & Tayyeb, H. H. (2019). Impact of inclusive leadership on innovative work behavior: The role of psychological safety. *Journal of Management & Organization*, 25(1), 117-136.
- Jin, M., Lee, J. & Lee, M. (2017). Does leadership matter in diversity management? Assessing the relative impact of diversity policy and inclusive leadership in the public sector. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(2), 303-319.
- MEB (2021). <https://karakopru.meb.gov.tr/>
- Keyes, M. W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. A. (1999). Spirituality? It's the core of my leadership: Empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 203-237.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of research in special educational needs*, 4(3), 133-141.
- Najmaei, A. (2017). Revisiting the Strategic Leadership Paradigm: A Gender Inclusive Perspective (Eds. S. Adapa & A. Sheridan). *Inclusive leadership: Negotiating gendered spaces*. Springer.
- Nembhard, I. M. & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(7), 941-966.

- Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Turkish adaptation of the inclusive leadership scale for educational organizations: A validity and reliability study. *MSKU Journal of Education*, 7(2), 180-192. <http://10.21666/muefd.770115>
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı). M. Bütün ve S. B. Şirin (Çev Ed.), E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu (Çev.). *Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler*. Pegem.
- Qi, L. & Liu, B. (2017). Effects of inclusive leadership on employee voice behavior and team performance: The mediating role of caring ethical climate. *Frontiers in Communication*, 2(8), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2017.00008>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A. & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Ryan, J. (1999). Inclusive leadership for ethnically diverse schools: Initiating and sustaining dialogue. <https://files.eric.ed.gov/fulltext>
- Ryan, J (2006a) Inclusive Leadership and Social Justice for Schools, *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17, <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, J. (2006b). *Inclusive leadership: A review*. Jossey Bass.
- Sandoval, M., Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20-42.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289.
- Rayner, S. (2009) Educational diversity and learning leadership: A proposition, some principles and a model of inclusive leadership?, *Educational Review*, 61(4), 433-447, <https://doi.org/10.1080/00131910903404004>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Van Knippenberg, D., & Van Ginkel, W. P. (2021). A diversity mindset perspective on inclusive leadership. *Group & Organization Management*, 0(0),1-19 <http://doi.org/10.1177/1059601121997229>
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Springer.

*Ethics committee approval was obtained before starting the data collection process in the study (İnönü University Social and Human Sciences Ethics Committee, decision dated 09.12.2021 and numbered 2021/24-16).

Okullarda Kapsayıcı Liderlik Uygulamaları: Bir Karma Yöntem Çalışması

Ali CULHA¹

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 17.01.2022
Kabul Tarihi: 05.12.2022
Yayın Tarihi: 01.05.2023

Anahtar Kelimeler

Kapsayıcı Liderlik
Okul
Öğretmen

Özet

Kapsayıcı liderlik son yıllarda daha fazla dikkat çeken bir liderlik biçimidir. Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamalarını incelemektir. Araştırmada karma yöntem desenlerinden yakınsayan desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu betimsel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması ile nitel boyutu ise nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesinde ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel verileri kapsayıcı liderlik ölçeği ile, nitel verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun verilerinin analizinde yüzde, frekans, ortalama ve standart sapma, t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Nitel boyutunda elde edilen veriler ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgulara göre okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarını yüksek düzeyde sergilediklerini söylemek mümkündür. Ayrıca kapsayıcı liderlik, öğretmenlerin sendikal durumlarına ve görev yaptıkları okul kademesine göre farklılık göstermektedir.

Atf için

Culha, A. (2023). Inclusive Leadership Practices in Schools: A Mixed Methods Study. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 70-84. DOI: 10.21666/muefd.1059027

Günümüzde yönetim faaliyetlerine tüm paydaşların dahil edilmesiyle örgütlerin amacına daha iyi hizmet edeceği ve daha etkili olacağı görüşü giderek yaygınlaşmaktadır (Ryan, 2006b). Yönetim yaklaşımları bağlamında kapsayıcı, şeffaf ve hesap verebilir bir liderlik tarzına daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Anthony, 2017). Bu ihtiyaca binaen yeni bir liderlik tarzı olarak kapsayıcı liderlik, gelişmekte olan bir araştırma ve liderlik alanı olarak da öne çıkmaktadır (Qi ve Liu, 2017). Kapsayıcı liderlik örgüt üyelerinin tamamının potansiyelinin ortaya çıkarılmasını ve böylelikle örgütün etkililiğinin artırılmasını varsayar (Randel vd., 2018). Okulların da daha adil bir dünya düzeni oluşumundaki rolleri (Najmaei, 2017) göz önüne alındığında, çağdaş bir toplumun beklentilerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bireylerin yetişmesinde kapsayıcı liderliğin katkı yapabileceği umulmaktadır (Dorczak, 2011). Öte yandan okullarda öğretmen ve okul yöneticileri artan çeşitlilikle birlikte çeşitli zorluklarla karşı karşıyadırlar. Küreselleşme, savaşlar ve iç çatışmalar başta olmak üzere çeşitli nedenlerle gerçekleşen göç hareketleri, eğitimcileri de etkilemektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler farklı yaşantıları ve kültürleri olan öğrencilerle karşı karşıyadırlar (Ashikali vd., 2020; Garrison-Wade vd., 2007; Jin vd., 2017; Sandoval vd., 2021). Bu nedenle nispeten yeni ve üzerinde az sayıda araştırma yapılan kapsayıcı liderliğin (Qi ve Liu, 2017) okullardaki yansımalarını keşfetmek bu araştırmanın temel problemi olarak belirlenmiştir.

Kapsayıcı Liderlik

Kapsayıcı liderlik, daha fazla çeşitliliğe ve daha iyi lider-izleyen ilişkilerine duyulan ihtiyacı vurgulamak için kullanılan bir kavramdır (Wuffli, 2016). Kapsayıcı lider, sözleri ve eylemleri ile izleyenlerinin katkılarını talep eden, izleyenlerinin çabalarını takdir ettiğini gösteren, grubun tüm üyelerini konuşmaya teşvik eden, statü farklılıklarını dikkate almayan ve her grup üyesinin önemini ve değerini bilen kişidir (Nembhard ve Edmondson, 2006). Kapsayıcı liderlik, bireylerin ve grupların,

¹ Harran Üniversitesi - aliculha@harran.edu.tr - 0000-0002-5215-0823

herkesin ortak menfaati için ortak sonuçlara yönelik olarak yönlendirilmeleri ve bağlılıklarını sürdürmeleri için bütünün parçası olmalarını sağlayan, işbirliği ve saygı zemininde ilişkisel uygulama yoluyla devam eden bir öğrenme döngüsü olarak tanımlanmaktadır (Booyesen, 2014). Tanımdan da anlaşılacağı üzere kapsayıcı liderlik bireysellikten kolektivizme, izolasyondan iş birliğine ve rekabetten karşılıklılığa geçişte olumlu etkilerde bulunabilir (Bennett, 2014). Çünkü kapsayıcı liderlik, toplumda göz ardı edilme veya dışlanma riski bulunan bireylere yönelik bariyerleri ortadan kaldırmaya yönelik bilinçli adımlar atabilme cesaretine sahip olmaktadır. Kapsayıcı liderler, çeşitliliği takdir eden, herkesin bireysel katkısını talep eden ve bunu memnuniyetle karşılayan, karar verme süreçlerine tam katılımı teşvik eden bir liderlik yaklaşımı sergilerler. Kapsayıcı liderliğin amacı, herkesin ihtiyaçlarını karşılarken yenilik yapmak, dönüştürmek ve üretmek (Agerwala, 2020; Bortini vd., 2016), üyelerin nitelikleri, bakış açıları ve katkılarını geliştirerek daha yüksek performans elde edebilmektir (Shore vd., 2011).

Kapsayıcı liderliğe ilişkin bazı temel özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Dorczak, 2011):

- Kişisel ve örgütsel gelişimin ana unsuru olarak sosyal sürece ve ekip çalışmasına değer verilir,
- Herkes potansiyeline göre örgüt faaliyetlerine dâhil edilir,
- Kişilerarası ve profesyonel iletişimde uygun koşullar yaratılarak herkesin sesini duyurması sağlanır,
- Herkese grup içinde kişisel ve profesyonel olarak gelişme alanı ve olanakları verilir,
- Bireylerin, grupların ve örgütlerin sürekli değişim ve gelişimi desteklenir,
- Özerklik, karşılıklı saygı, güven ve sorumluluk gibi değerler üzerine inşa edilmiştir,
- Dağıtılmış güç, bir gelişim süreci olarak görülür.

Kapsayıcı liderlik, farklılıkları kucaklamak, bireylerin yetenekleri ve güçlü yönleri ile çalışmayı gerektirir (Rayner, 2009). Sosyal olarak göz ardı edilme veya dışlanma riski bulunan bireylerin hakları, istekleri, beklentileri, ihtiyaçları ve potansiyelleri dikkate alınarak buna göre hareket edilir, her bireye değer verilir. Bu anlayış herkesi olumlu yönde etkileyebilir. Birey, bir insan olarak kendisine değer verildiğini ve tam potansiyeline erişme yetkisine sahip olduğunu hissederken, lider de daha motive olmuş bireylerle çalışır, izleyenlerinin de desteğiyle karşılaşılan zorluklarla başa çıkabilir (Bortini, vd., 2016). Özellikle eğitim örgütlerinde organik liderlik paradigmasının uzantısı olarak kapsayıcı liderlik, örgütün tüm işlem süreçlerine katılım gösteren ve herkesin kişisel gelişimi için uygun koşulların oluşturulması anlamında bir çerçeve çizmektedir (Dorczak, 2011). Son yıllarda herkes için daha adil bir dünyanın oluşumuna katkıda bulunmak için okulların üzerine düşeni yapması gerektiği daha sık ve daha gür seslendirilmektedir (Najmaei, 2017).

Okullarda Kapsayıcı Liderlik

Okulların tüm kesimlerin aktif katılımını ve eğitsel faaliyetlere dâhil edilmelerini teşvik eden kültürleri inşa edebilmeleri için kültürel çeşitliliği kabul etmeleri ve bu çeşitliliğe duyarlı olmaları gerekmektedir (Ryan, 2006a). Kapsayıcı bir okul kültürü kolaylaştırıcı, eleştirinin teşvik edildiği, okul müdürü, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin diyalog halinde olduğu, tüm paydaşların dikkate alındığı ve aktif katılımlarının sağlandığı, adil ve demokratik bir zeminde herkesin bir araya getirildiği bir ortamın oluşumunu destekler. Bu noktada belirleyici olan okul müdürünün liderliğidir (Keyes vd., 1999). Okul müdürünün sergileyeceği kapsayıcı bir liderlik yaklaşımı, yalnızca okul yönetiminin veya baskın grupların değil herkesin ihtiyaçlarını dikkate alır (Ryan, 2006a). Zira başarılı bir kapsayıcı liderlik, insan kaynağı potansiyelinden yararlanmayı bilir (Rayner, 2009). Böyle bir iklimde tüm kesimlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine aktif katılımlarının sağlanması, daha nitelikli öğrenim görmeleri, eleştirel bilinç geliştirilmesi, tüm paydaşlar arasında diyalogun güçlendirilmesi, karar ve politika oluşturma stratejilerinin oluşturulması ve uygulanmasında tüm kesimlerin özelliklerinin dikkate alınması belirginleşebilir. Bununla birlikte liderliğin adil, yatay ilişkiler zemininde ve kolektif bir süreç olarak sergilenmesi söz konusudur (Ryan, 2006a). Böyle bir liderlik toplumu olumlu yönde dönüştüren ve toplumda fark yaratan kapsayıcı liderliktir (Anthony, 2017).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alan tüm paydaşların aktif katılımlarının sağlanması, motivasyonlarının artırılması ve onlara değerli olduklarının hissettirilmesi önemli bir gerekliliktir (Van Knippenberg ve Van Ginkel, 2021). Okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencileri dikkate alan, hepsinin sesine kulak veren, aktif katılımlarını sağlayan daha kapsayıcı liderlik sergileyerek kapsayıcı eğitim

fırsatı sunmak gibi zorluklarla karşı karşıya olduklarını söylemek mümkündür (Garrison-Wade vd., 2007; Ryan, 1999). Geline nokta da herkes için daha kapsayıcı bir eğitim söz konusu olduğundan okullarda kapsayıcı eğitim liderliğine daha fazla ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür (Dorczak, 2011). Kapsayıcı okul liderleri farklılıkları sosyal yapılar olarak kabul eder, öğrencilerin ve ailelerin geçmiş deneyimlerine değer verir, kültürel değerlere duyarlıdır. Neticede okullarda kapsayıcı kültürün gelişiminde okul müdürlerinin önemli bir pozisyonda buldukları aşıkardır (DeMatthews vd., 2021). Bu nedenle de bu çalışmayla okullarda okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamalarının ne ölçüde gerçekleştiğinin vurgulanması hedeflenmiştir. Buradan yola çıkarak bu araştırmada okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamalarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmaya yön veren sorular aşağıda sıralanmıştır:

1. Okul müdürlerinin sergiledikleri kapsayıcı liderlik ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamaları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Okul müdürleri hangi kapsayıcı liderlik uygulamalarını sergilemektedirler?

Yöntem

Yöntem bölümünde araştırmanın deseni, katılımcıları, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirliğini artırma çabaları ve veri toplama süreçlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem desenlerinden yakınsayan desen kullanılmıştır. Bu desen, araştırmacının iki veri türünü aynı zamanda topladığı ve verileri birleştirerek yorumladığı bir desendir (Creswell, 2017). Araştırmada kapsayıcı liderlik gibi son yıllarda öne çıkan bir liderlik biçiminin okullarda uygulanmasının ortaya çıkarılması ve yorumlanması noktasında yakınsayan desenin uygun olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın nicel boyutu betimsel araştırma yöntemlerinden tarama çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada herhangi bir ilişki ve etki söz konusu olmadığından ve nitel verilerin de birlikte tartışılmasına olanak sağlayacağı fikri betimsel tarama deseninin tercih edilmesinde belirleyici olmuştur. Betimsel yöntemde örneklem grubu tanımlanır ve betimlenir (Gliner vd., 2015). Araştırmanın nitel boyutu, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile gerçekleştirilmiştir. Fenomenoloji, katılımcıların fenomeni nasıl anladıkları, nasıl betimledikleri, fenomenle ilgili olarak ne hissettikleri odak konusu yapılarak derinlemesine bir anlayışın kazanılması amaçlanır (Patton, 2014).

Evren ve Örneklem

Araştırmada kapsayıcı liderlikle ilgili olarak öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu tercih liderlikle ilgili çalışmalarda yaygın olarak benimsenen bir anlayıştır. Zira bir liderin kendi liderliğini değerlendirmesi yerine liderliği, yönetilen çalışanların perspektifinden ölçmenin daha güvenilir olduğu söylenebilir (Jacobsen ve Andersen, 2015). Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa ili Karaköprü ilçesinde ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini bu ilçede görev yapan 4583 öğretmen oluşturmaktadır (MEB,2021).

Nicel Boyut: Araştırmada evrenin tümüne ulaşamayacağı nedeniyle örneklem alma yoluna gidilmiştir. Evrenin büyük olduğu durumlarda evrenle ilgili çıkarımlar yapabilmek için evreni temsil edebilecek ve evrenin özelliklerini yansıtabilecek bir örneklem grubu seçilir (Gliner vd., 2015). Bu araştırmada olasılıklı olmayan örnekleme desenlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme deseni tercih edilmiştir. Bu desende, kolay erişilebilen bireyler örnekleme dahil edilir (Gliner vd., 2015). Bu tercihte pandemi döneminin etkileri belirleyici olmuştur. Bu yöntemle, pandemi döneminin etkilerine rağmen veri toplama araçlarını doldurmayı gönüllülükle kabul eden 222 öğretmen nicel boyutun örneklemini oluşturmaktadır. Örneklem grubuna ait kişisel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Nitel Boyuttaki Katılımcılara ait Bilgiler

Değişken		N	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	97	43,7
	Erkek	125	56,3
Okul Kademesi	İlkokul	48	21,6
	Ortaokul	84	37,8
	Lise	90	40,5
Yaş	30 ve altı	45	20,3
	31-40	109	49,1
	41-50	48	21,6
	51 ve üstü	20	9,0
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	38	17,1
	6-10 yıl	31	27,5
	11-15 yıl	51	23,0
	16-20 yıl	36	16,2
	20 yıl ve üzeri	36	16,2
Sendikal Durum	Üye	134	60,4
	Üye Değil	88	39,6
Toplam		222	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerinde cinsiyet, okul kademesi, yaş, mesleki kıdem ve sendikal durum gibi değişkenlerin tamamında çeşitlilik sağlanmıştır.

Nitel Boyut: Araştırmanın nitel boyutunun katılımcıları ise nitel araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan amaçlı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu yöntemde araştırmaya derinlik katma gayesiyle bilgi açısından zengin durumlar (katılımcılar) seçilerek (Patton, 2014), problem durumunun doğru anlaşılmasına hizmet edecek bir çalışma grubunun oluşturulması çabası vardır (Gliner vd., 2015). Bu bilgilerden hareketle kapsayıcı liderlikle ilgili fikir beyan edebilecek 13 öğretmenin yer aldığı çalışma grubu oluşturulmuştur.

Tablo 2.

Nitel Boyuttaki Katılımcılara ait Bilgiler

Katılımcı	Kısaltma	Cinsiyet	Yaş	Görev Yapılan Okul Kademesi	Mesleki Kıdem	Sendikal Durum	Görüşme Süresi (dakika)
Öğretmen 1	Ö1	Kadın	38	Lise	12	Üye	24
Öğretmen 2	Ö2	Erkek	45	Lise	23	Üye	25
Öğretmen 3	Ö3	Erkek	29	Ortaokul	4	Üye	22
Öğretmen 5	Ö5	Kadın	49	Lise	23	Üye Değil	23
Öğretmen 6	Ö6	Kadın	32	Lise	3	Üye Değil	21
Öğretmen 7	Ö7	Erkek	36	Ortaokul	14	Üye	25
Öğretmen 8	Ö8	Kadın	37	İlkokul	13	Üye	19
Öğretmen 9	Ö9	Erkek	39	İlkokul	14	Üye	22
Öğretmen 10	Ö10	Erkek	42	İlkokul	21	Üye	20
Öğretmen 11	Ö11	Erkek	39	Ortaokul	16	Üye	20
Öğretmen 12	Ö12	Erkek	37	Ortaokul	15	Üye Değil	26
Öğretmen 13	Ö13	Kadın	36	Ortaokul	12	Üye	24
Öğretmen 14	Ö14	Erkek	28	İlkokul	6	Üye	23

Tablo 2’de 13 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeninden oluşan çalışma grubunun 5’inin kadın 8’inin erkek olduğu, yaş ortalamalarının 28 ile 49 arasında değiştiği, mesleki kıdemlerinin 3 ile 23 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin 3’ü herhangi bir sendikaya üye değilken, 10’unun sendika üyeliği vardır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin sürelerinin 19 ile 26 dakika arasında değiştiği (ortalama yaklaşık 23 dakika) görülmektedir. Ayrıca bu aşamada nitel araştırmalarda yaygın bir uygulama olarak katılımcılar Öğretmen 1, Öğretmen 2,... şeklinde sıralanmış, Ö1, Ö2,... şeklinde sembolleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nicel Boyut: Bu boyutta veri toplamak üzere Hollander (2008) tarafından geliştirilen, Okçu ve Deviren (2020) tarafından Türk kültürüne uyarlanan *Kapsayıcı Liderlik Ölçeği* kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanılmasında farklı öğrenim basamaklarında ve okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin kapsayıcı liderlik özelliklerine yönelik algılarının ortaya çıkarılmasında kullanılabilecek güvenilir bir ölçek olması (Okçu ve Deviren, 2020) etkili olmuştur. Ölçek 3 alt boyut ve 16 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçek maddeleri asla (1), nadiren (2), bazen (3), sıklıkla(4) ve her zaman (5) şeklinde derecelendirilmiştir. 1.-6. maddeler tanıma ve destek, 7.-11. maddeler adalet, iletişim ve eylem, 12.-16. maddeler bencillik ve saygısızlık alt boyutunda yer almaktadır. Ölçeğin güvenilirliği noktasında Cronbach Alpha değerleri alt boyutlarda sırayla .89; .85; .79 ve ölçeğin genelinde .88'dir. Bu araştırmada ise Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı .75 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayının .70'ten büyük olması güvenilirlik açısından kabul edilebilir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu durumda araştırmacının verilerinin güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Nitel Boyut: Araştırmanın nitel boyutundaki veriler toplanırken görüşme yöntemi kullanılmıştır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış formlar, soruların önceden hazırlanarak araştırmacının probleminden uzaklaşmadan, katılımcılarla araştırmacının temel noktalarının konuşulmasını sağlar (Patton, 2014). Görüşme formu hazırlanırken araştırmacının nicel boyutunda kullanılan ölçeğin boyutları dikkate alınmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra ölçme ve değerlendirme alanından bir uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanın özellikle dil bilgisi ve bazı cümle yapıları ile ilgili önerileri olmuştur. Bu öneriler ışığında form güncellenmiştir. Formun güncellenen hali 2 öğretmen ile deneme görüşmelerinde kullanılmıştır. Olumsuz veya eksik herhangi bir dönüt gelmemiştir. Bu nedenle diğer görüşmelerde de aynı form kullanılmıştır. Kullanılan formda yer alan görüşme soruları aşağıda verilmiştir:

1. Okul müdürünüzün okuldaki görevinizle ilgili olarak;
 - a. Sizi dinlemesi,
 - b. Görüşlerinizi dikkate alması,
 - c. Hedef belirlemesi,
 - d. Sizi motive etmesi,
 - e. Size inisiyatif vermesi,
 - f. Sizi takdir etmesi hususunda düşünceleriniz nelerdir?
2. Okul müdürünüzün okuldaki görevinizle ilgili olarak;
 - a. Kendine pay çıkarması,
 - b. Kendi çıkarlarını düşünmesi hususunda düşünceleriniz nelerdir?
3. Okul müdürünüzün;
 - a. Tutarlı davranması,
 - b. Adil davranması hususunda düşünceleriniz nelerdir?
4. Okul müdürünüzün işler kötü gittiğinde sizi suçlaması ve motivasyonunuzu düşürmesi hususunda düşünceleriniz nelerdir?
5. Okul müdürünüzün işlerin nasıl yürüdüğüyle ilgilenmesi ve çözüm üretmeye çalışması hususunda düşünceleriniz nelerdir?

Görüşmelerde verilerin kaybolmaması çabası güdülerek ses kaydı alınmak istenmiştir. Ancak deneme görüşmelerindeki öğretmenler bu duruma sıcak bakmadıklarından diğer katılımcılarla da yapılan görüşmeler yazılı olarak özenle kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak maksadıyla birtakım önlemler alınmış, bazı ilkelere özen gösterilmiştir. Bu bağlamda nicel ve nitel boyutta yapılan işlemler sırasıyla verilmiştir.

Nicel Boyut: Nicel çalışmalarda geçerlik iç ve dış geçerlik olarak sınıflandırılabilir. İç geçerlik, bağımlı ve bağımsız değişken arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilme, dış geçerlik ise araştırma bulgularının evrene, diğer ortam veya durumlara genellenebilme gücü ile ilgilidir (Gliner vd., 2015). Bu çerçevede, geçerliğin artırılmasında araştırmacının problem durumuna uygun örneklem grubunun oluşturulması, verilerin bizzat araştırmacı tarafından toplanması, bu nedenle de ölçme aracının dönüş oranının % 100 olması, veri toplama sürecinin okullarda ve eğitsel faaliyetleri aksatmadan yapılması, gönüllü

katılımcıların yer alması gibi çabalar gösterilmiştir. İç tutarlılık güvenilirliği kapsamında Cronbach Alpha yöntemi tercih edilmiştir.

Nitel Boyut: Araştırmanın geçerliğine yönelik Creswell ve Miller'in (2000) önerdikleri geçerlik stratejileri dikkate alınmıştır. Uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, veri çeşitleme (üçgenleme), akran incelemesi, olumsuz durum analizi, üye kontrolü, yoğun betimleme, dış denetim, araştırmacı önyargularının açıklanması (Creswell, 2016) olarak sıralanan bu stratejilerden bazıları araştırmanın geçerliğini artırma noktasında tercih edilmiştir. İlk olarak akran incelemesi stratejisine ilişkin olarak verilerin toplanıp analiz edilmesiyle birlikte bir eğitim bilimleri uzmanı tarafından gözden geçirilmiştir. Uzman daha çok nitel araştırmalara ilgi duyduğundan kendisiyle iletişim kurulmuştur. Uzmanın birtakım önerileri dikkate alınarak bazı değişiklikler yapılmıştır. Özellikle temaların isimlendirilmesinde bazı önerileri olmuştur. İkincisi üye kontrolü stratejisine ilişkin olarak, akran kontrolünden sonra iki katılımcıyla tekrar görüşülmüştür. Araştırmada elde edilen tema ve bulguların kendilerinin görüşleriyle paralelliği sorulmuştur. Her iki katılımcı da bu manada olumlu görüş belirtmişlerdir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik ise genelde birden fazla kodlayıcının veri setlerine ilişkin yanıtlarındaki açıklık ve tutarlılık anlamına gelmektedir (Creswell, 2016). Güvenirliğe yönelik görüşme sorularının açık bir şekilde yazılması, verilerin nitel araştırma süreçlerine uygun şekilde ve katılımcıların gönüllülüğüyle toplanması, akran kontrolünün yapılması, tüm süreçlerin olabildiğince açıklanması ve ham verilerin başkalarının görebileceği şekilde muhafaza edilmesi gibi önlemler alınmıştır.

Verilerin Toplanması

Veri toplama sürecine başlamadan önce araştırma için etik kurul onayı alınmıştır (İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu, 09.12.2021 tarih ve 2021/24-16 sayılı karar). Araştırmanın nicel ve nitel boyutuna ilişkin veriler aynı zaman diliminde toplanmıştır. Bu noktada öncelikle araştırmanın örneklem grubuna giren okullara araştırmacı bizzat gitmiştir. Okul müdürüyle görüşülerek uygun bir ortam ve zamanda nicel boyutta ölçme araçlarının doldurulması sağlanmış, nitel boyutta görüşmeler yapılmıştır. Nicel ölçme araçları öğretmenler odasında ve 10-15 dakikalık tenefüs aralarında doldurulmuştur. Bazı okullarda ise rehberlik servisi aracılığıyla farklı zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel boyutu kapsamındaki görüşmeler ise okul kütüphanesinde, rehberlik servisinde veya müdür yardımcısı odasında gönüllü öğretmenlerle eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak biçimde yapılmıştır. Verilerin toplanması sürecinin tamamında etik ilkelere özen gösterilmiş, gönüllü katılımcılar dahil edilmiş, katılım gösteren öğretmenlerin görüşlerini herhangi bir baskı altında kalmayacakları bir ortamda ifade etmelerine olanak sağlanmıştır. Araştırma konusunun okul müdürünün kapsayıcı liderliğine yönelik görüşleri içermesi araştırmacının bu yönde gösterdiği dikkati arttırmıştır. Tüm bu süreçte okulun faaliyetlerinin aksamamasına ve düzeninin bozulmamasına özen gösterilmiştir. Tüm katılımcılarla birebir görüşme yapılmış, görüşmeler sırasında yazılı notlar alınmıştır. Katılımcıların ifadelerinin birebir yazıya aktarılmasına özen gösterilmiştir. Veri toplama sürecinin ardından verilerin analizine başlanmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel Boyut: Araştırmanın verileri SPSS 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Okul müdürlerinin sergilediği kapsayıcı liderlik uygulamalarının düzeyini belirlerken aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimleyici istatistikler kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerini açıklarken ise frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılmıştır. Verilerin analizi yapılmadan önce verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Kapsayıcı liderlik ölçeğindeki her değişken için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri cinsiyet değişkeninde -.601/-1.452; yaş değişkeninde .453/-.008; mesleki kıdem değişkeninde .079/-1.074; okul kademesi değişkeninde .018/-1.004; öğrenim durumu değişkeninde ise 1.275/-.377 olarak tespit edilmiştir. Tüm değişkenlerde basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğu, ölçeğin genelinde basıklık değerinin -.309, çarpıklık değerinin -.704, olduğu, bu değerlerin de normal dağılımı sağlamada kabul edilebilir olduğu (Tabachnick ve Fidell, 2013) göz önüne alınarak araştırmada parametrik testlerin kullanılması kararlaştırılmıştır. Normallik testlerindeki normallik varsayımına uygun olarak anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda ikili grupların olduğu analizlerde parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi; ikiden fazla grubun olduğu değişkenler ile gerçekleştirilen analizlerde parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Varyansların homojen

olmaması nedeniyle ANOVA testindeki anlamlı farklılıkların kaynağını tespit edebilmek amacıyla Post-Hoc analizlerinden Tamhane's T2 testi yapılmıştır.

Araştırmada kullanılan kapsayıcı liderlik ölçeğindeki seçeneklerin düzeyine ilişkin sınırlar Tablo 3'deki gibi şekillenmiştir. Sınırlar belirlenirken düzey aralığı 0,80 (Puan Aralığı=En yüksek değer-En küçük değer/n) olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.

Ölçme araçlarında Yer Alan Seçeneklere İlişkin Sınırlar ve Düzeyler

Seçenekler	Sınırlar	Düzeyler
Asla (1)	1,00-1,79	Düşük düzey
Nadiren (2)	1,80-2,59	
Bazen (3)	2,60-3,39	Orta düzey
Sıklıkla (4)	3,40-4,19	Yüksek düzey
Her zaman (5)	4,20-5,00	

Nitel Boyut: Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmada görüşmelerle elde edilen verilerdeki ifadeler anlamlı ve içeriği temsil edebilecek kelime veya kelime grupları şeklinde temalandırılmıştır. Temalandırma sürecinde aynı veya benzer anlam ifade eden kavramlar aynı tema altında toplanmıştır. Daha sonra bu temalar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategoride sunulmuştur. Bu aşamada bir uzman desteği alınarak, temalar gözden geçirilmiştir. Bazı tema isimlerinde değişikliğe gidilmiştir. Son şekli verildikten sonra araştırmaya katılan iki katılımcıya veriler sunulmuştur. Bu katılımcılar verilerin kendi görüşleriyle örtüşüğünü belirtmişlerdir.

Bulgular

Veri toplama araçlarıyla elde edilen nicel ve nitel bulgular sırasıyla verilmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın nicel bulguları kapsamında kapsayıcı liderlik ölçeğinde yer alan her maddeye ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. Bunun yanında cinsiyet ve sendikal durum değişkenlerine göre yapılan t-testi ile yaş ve okul kademesi değişkenlerine göre yapılan ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir. Tablo 4'de kapsayıcı liderlik ölçeğinin tanıma ve destek boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 4.

Tanıma ve Destek Boyutundaki Ölçek Maddeleri

Tanıma ve Destek boyutundaki ölçek maddeleri	\bar{X}	Ss
1.Okul müdürü, işimle ilgili fikirlerimi sorar.	3,51	1,16
2.Okul müdürü, işimle ilgili sorular sormam konusunda beni cesaretlendirir.	3,46	1,26
3.Okul müdürü, başarılması gereken net hedefler belirler.	3,52	1,17
4.Okul müdürü, kötü haberler olsa bile, çalışanlardan gelen bilgileri dinler.	3,77	1,06
5.Okul müdürü, işimi nasıl yaptığımla ilgilenir.	3,81	,99
6.Okul müdürü, işe katkılarımdan dolayı beni takdir eder.	3,68	1,20
<i>Tanıma ve Destek boyutu geneli</i>	3,63	,99

Tablo 4'de görüldüğü üzere kapsayıcı liderlik ölçeğinin tanıma ve destek boyutunda yer alan maddelere ait aritmetik ortalama 3,46 ile 3,81 arasında değişmektedir. Bu değerler Tablo 3'te belirtildiği üzere yüksek düzeye karşılık gelmektedir. Bu durumda okul müdürlerinin bu boyuttaki tüm maddelerdeki tutum ve davranışları yüksek düzeyde sergiledikleri söylenebilir. Tablo 5'te kapsayıcı liderlik ölçeğinin

adalet, iletişim ve eylem boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 5.

Adalet, İletişim ve Eylem Boyutundaki Ölçek Maddeleri

Adalet, İletişim ve Eylem boyutundaki ölçek maddeleri	\bar{X}	Ss
7.Okul müdürü, işimle ilgili kararlarda inisiyatif almamı sağlar.	3,66	1,15
8.Başarılarımdan okul müdürü kendine pay çıkarır.	2,80	1,27
9.Okul müdürü, sadece kendi çıkarlarını düşünür.	2,14	1,31
10.Okul müdürü kuralları uygulamada herkese tutarlı davranır.	3,59	1,20
11.Okul müdürü, adil davranmaya özen gösterir.	3,74	1,16
<i>Adalet, İletişim ve Eylem boyutu geneli</i>	3,19	,49

Tablo 5’te görüldüğü üzere kapsayıcı liderlik ölçeğinin adalet, iletişim ve eylem boyutunda yer alan maddelere ait aritmetik ortalama 2,14 ile 3,74 arasında değişmektedir. Bu değerlerin Tablo 3’te belirtilen düzey karşılıkları incelendiğinde düşük, orta ve yüksek düzeye karşılık gelen maddelerin mevcut olduğu söylenebilir. “Okul müdürü, sadece kendi çıkarlarını düşünür” maddesi düşük düzey, “Başarılarımdan okul müdürü kendine pay çıkarır” maddesi orta düzey, diğer maddelerin ise yüksek düzeyde algılandığını söylemek mümkündür. Tablo 6’da kapsayıcı liderlik ölçeğinin bencillik ve saygısızlık boyutunda yer alan maddelere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 6.

Bencillik ve Saygısızlık Boyutundaki Ölçek Maddeleri

Bencillik ve Saygısızlık boyutundaki ölçek maddeleri	\bar{X}	Ss
12.Okul müdürü, işler ters gittiğinde beni başkalarının önünde suçlar.	1,65	1,01
13.Okul müdürü, işimle ilgili düşüncelerimi dikkate almaz.	1,84	1,09
14.Okul müdürü, motivasyonumu düşüren eleştiriler yapar.	1,86	1,14
15.Okul müdürü, çalışanlar tarafından tespit edilen problemler için gerekli çözümler üretir.	3,73	1,05
16.Okul müdürü, işlerin nasıl yürütülüp yürütülemediğiyle ilgilenir.	4,01	,99
<i>Bencillik ve saygısızlık boyutu geneli</i>	2,62	,47

Tablo 6’da görüldüğü üzere kapsayıcı liderlik ölçeğinin bencillik ve saygısızlık boyutunda yer alan maddelere ait aritmetik ortalama 1,65 ile 4,01 arasında değişmektedir. Bu değerlerin Tablo 3’te belirtilen düzey karşılıkları incelendiğinde düşük ve yüksek düzeye karşılık gelen maddelerin mevcut olduğu söylenebilir. Bencillik ve saygısızlık boyutunun genelinde ise ortalamanın orta düzeye karşılık geldiği, diğer bir ifadeyle öğretmenlerin, okul müdürlerinin kapsayıcı liderliklerinin bencillik ve saygısızlık alt boyutuna ilişkin algılarının orta düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Tablo 7’de öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü kapsayıcı liderliğinin cinsiyet ve sendikal durum değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 7.

Cinsiyet ve Sendikal Durum Değişkenlerine Göre Yapılan t-testi Sonuçları

	Değişken		n	\bar{X}	Ss	t	sd	p
Kapsayıcı Liderlik	Cinsiyet	Kadın	97	3,38	,54	-,849	220	,397
		Erkek	125	3,44	,49			
	Sendikal Durum	Üye	134	3,47	,49	2,29	220	,023*
		Üye Değil	88	3,31	,54	1		

* p< .05

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü kapsayıcı liderliğinin cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmamakta [$t(220)=-,849$; $p=,397$], sendikal duruma göre ise anlamlı farklılık göstermektedir [$t(220)=2,291$; $p=,023$]. Herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü kapsayıcı liderliğinin ($\bar{X}=3,47$; $Ss=,49$) herhangi bir sendikaya üye olmayanlara göre ($\bar{X}=3,31$; $Ss=,54$) daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Tablo 8’de

öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü kapsayıcı liderliğinin yaş ve görev yapılmakta olan okul kademesi değişkenlerine göre anlamlı bir biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 8.

Yaş ve Okul Kademesi Değişkenlerine Göre Yapılan ANOVA Sonuçları

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Varyansı n Kaynağı	Kareler Toplam 1	sd	Kareler ort.	F	p	Fark	
Yaş	30 ve - (1)	45	3,4 2 0	,5	G.Arası	,665	3	,222	,819	,484	-
	31-40 (2)	109	3,3 6 5	,5	G.İçi	58,982	218	,271			
	41-50 (3)	48	3,5 0 3	,4	Toplam	59,647					
	51ve +(4)	20	3,4 1 3	,5							
Okul Kademesi	İlkokul (1)	48	3,2 6 9	,5	G.Arası	1,669	2	,834	3,152	,045	1-3*
	Ortaokul (2)	84	3,4 2 3	,5	G.İçi	57,978	219	,265			
	Lise (3)	90	3,4 9 5	,4	Toplam	59,647					

* $p < .05$

Tablo 8’de öğretmenlerin algıladıkları okul müdürü kapsayıcı liderliğinin yaşa göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı [$f(3) = .222$ $p = .484$], görev yapılmakta olan okul kademesine ise anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek üzere önce varyansların homojenliği test edilmiştir. Varyansların homojenliği sağlanamadığından ($p = .009$) Tamhane’s T2 testi yapılmıştır. Bu anlamlı farklılığın ilkokul ve liselerde görev yapan öğretmenler arasında olduğu ortaya çıkmıştır [$f(2) = .834$ $p = .045$]. Öğretmenlerin algılarına göre lise müdürlerinin kapsayıcı liderlikleri ($\bar{X} = 3,49$; $Ss = ,45$) ilkokul müdürlerine göre daha yüksek düzeydedir ($\bar{X} = 3,26$; $Ss = ,59$).

Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde nitel boyut kapsamında katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular ve öne çıkan bazı katılımcı görüşleri yer almaktadır. Tablo 9’da katılımcıların görüşlerinden yola çıkarak okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarına dönük olumlu ve olumsuz temalar oluşturulmuştur. Olumsuz temalar araştırmanın nicel boyutundaki ölçekte yer alan anlamca olumsuz soruların nitel boyutta da katılımcılara yöneltilerek ortaya çıkmıştır.

Tablo 9.

Okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarına ilişkin oluşan temalar

Temalar	
Olumlu	Olumsuz
Fikir alışverişi	Başarıda kendine pay çıkarma
Dikkate alma	Kendini düşünme
Öğretimsel hedefler	Suçlayıcı tavır
Motivasyon	Başkalarının yanında eleştiri
İnisiyatif verme	
Takdir etme	
Tutarlılık	
Adil olma	
Okul işleriyle ilgilenme	
Çözüm üretme	

Katılımcılara araştırma kapsamında hazırlanan sorular yöneltilecek Tablo 9’da yer alan temalar oluşturulmuştur. İlk olarak okul müdürlerinin öğretmenlerin görüşlerini dikkate alıp almadıkları, onları işleriyle ilgili fikir alışverişi yapmaya ve soru sormaya teşvik edip etmediği sorulmuştur. Bu soru, çalışmanın nicel boyutunda yer alan 1, 2, ve 4. maddelere paralel hazırlanmıştır. Katılımcıların biri hariç diğerleri okul müdürlerinin kendileriyle fikir alışverişi yaptığını, görüşlerini dikkate aldığını, okulla ilgili soruları rahatlıkla sorduklarını belirtmişlerdir. Örneğin katılımcılardan Ö4, “*okul müdürünün fikirlerini sorması ve önemsemesinin kendisini mutlu ettiğini, motivasyonunun arttığını, okul yönetimi ile iletişimde cesaretlendirildiğini*” söylemiştir. Ö7 ise “*bu pozitif durumun okul yönetimi ile öğretmenlerin uyum içinde çalışmasına zemin hazırladığını*” dile getirmiştir.

Katılımcılara yöneltilen ikinci soru okul müdürlerinin öğretmenlerin görevleriyle ilgili hedef belirlemesi ve onları motive etmesine yöneliktir. Nicel boyuttaki 3 ve 5. maddeler dikkate alınarak bu soru katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcıların görüşleri analiz edildiğinde okul müdürlerinin sonuçlara dayalı olarak daha çok öğretimsel hedeflerle ilgilendikleri ifade edilmiştir. Okul müdürlerinin gerçekçi ve uygulamaya dönük hedefleri belirledikleri dile getirilmiştir. Bu hedeflerin öğretmenlerin motivasyonlarını arttırmada etkili olduğu ve başarılı durumlarda takdir edildikleri öne çıkmıştır. Katılımcılardan Ö1, “*öğretim programının bir aksaklık oluşmadan tamamlanmasına dönük hedefler*”, Ö7 ve Ö12, “*öğretim faaliyetlerinde kaliteyi arttırmaya yönelik hedeflerin belirlendiğini*” ifade etmişlerdir. Ö9, Ö10 ve Ö11, “*okul müdürünün kısa ve uzun vadeli gerçekçi hedefler belirlediğini*”, Ö4, “*hedeflerin belirlenmesinin kendileri için yol haritası olduğunu*”, Ö2 ve Ö5, “*okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkı sunmaya dönük hedefleri ortaya koyduklarını*” belirtmişlerdir. Hedef belirleme ile ilgili olarak farklı yollar ortaya çıkmakla birlikte katılımcıların tamamının bu durumun kendilerini motive ettiğini belirtmeleri dikkat çekicidir.

Kapsayıcı liderlik ölçeğinin 6. ve 7. maddelerinde yer alan öğretmenin inisiyatif alması ve takdir edilmesi hususunda, nitel boyutta katılımcıların bu konudaki görüşleri alınmıştır. Katılımcıların tamamı okuldaki olumlu eylemlerinin okul müdürü tarafından takdir edildiğini ifade etmişlerdir. Çalışmada kullanılan kapsayıcı liderlik ölçeğinin 8. ve 9. maddelerini desteklemek üzere nitel boyutta yer alan katılımcılara okul müdürünün başarılarından kendine pay çıkarması ve kendini düşünmesine yönelik bir soru yöneltilmiştir. Araştırmaya katılan birçok öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö13) eğitim faaliyetlerinin işbirliği gerektirdiğini, her türlü sonuçta tüm paydaşların rolü olduğunu belirtmişlerdir. Okul müdürünün başarı durumunda kendine pay çıkarması tutumu öğretmenlerce olağan kabul edilmiştir. Bu öğretmenlerden Ö4, “*okul müdürümün bu tutumunu hoş karşıyorum, çünkü başarıda da başarısızlıkta da okul müdürü ve öğretmenin birlikte rol oynadığı kanaatindeyim*” şeklinde görüş belirtmiştir. Ö10 da “*okul faaliyetlerinde işbirliğinin altını çizerek, önemli olanın öğretmenin başarısının gölgede kalmamasıdır*”, ifadelerini kullanmıştır.

Okul müdürünün tutarlı ve adil davranması, araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçeğin 10. ve 11. maddesinde yer almaktadır. Nitel boyutta da katılımcılara bu sorulara paralel bir soru yöneltilmiştir. Katılımcılar yönetim faaliyetlerinin temelini adalet olduğunu, tutarlılığın çok önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11 ve Ö13 okul müdürlerinin adil davrandığını ve tutum ve davranışlarında tutarlı olduğunu dile getirmişlerdir. Ö2, “*okul müdürümüz genel olarak tutarlı ve adil bir yönetim yaklaşımı sergiler. Birine olumlu veya olumsuz manada ayırmacılık veya farklı muamele yapıldığında okul iklimi bu durumdan negatif yönde etkilenir. Bu noktada etik ilkeler önemlidir*”, ifadelerini kullanmıştır. Ö3, “*aksi bir durumda öğretmenlerin motivasyonlarının düşeceğini, okula yabancılaşabileceklerini*” belirtmiştir. Ö9 da “*adil ve tutarlı davranmanın okuldaki işlerin etkili bir şekilde yürütülmesi için bir okul müdüründen beklenen kritik değerler olduğunu*” vurgulamıştır.

Okul müdürünün öğretmeni suçlaması, eleştirilerde bulunması ve görüşlerini dikkate almamasına yönelik katılımcıların çoğu okul müdürlerinin bu tür davranışlar sergilemediği belirtmişlerdir. Çalışmanın nicel boyutunda yer alan 12., 13. ve 14. maddeler dikkate alınarak katılımcılara yöneltilen bu soruya ilişkin Ö5, “*okul müdürüm olumsuz bir durumda bizi suçlamaz, durum değerlendirmesi yapmak amacıyla görüşlerimizi alır, eleştiriler olur ama kişisel değil, herkes için daha iyisi nasıl olabilir şeklinde olumlu eleştiriler yapar*”, ifadelerini kullanmıştır. Ö6 da “*kurumdaki işlerin eşgüdüm ve işbirliği ile yapıldığını, olumsuz durumlarda okul müdürünün suçlayıcı bir tavır sergilemediğini aksine başta kendisinin olmak üzere herkesin nerede hata yaptığını ve bu durumun nasıl düzeltilebileceğine odaklandığını*” belirtmiştir.

Okul müdürünün işlerin nasıl yürütüldüğü ile ilgilenmesi ve problemlere dönük çözüm üretmesiyle ilgili olarak katılımcıların tamamına yakını okul müdürlerinin okuldaki faaliyetlerin nasıl yürütüldüğü konusunda ilgilendiklerini, yaşanan sorunlara çözüm bulma noktasında geri durmadıklarını belirtmişlerdir. Nicel boyuttaki 15. ve 16. maddeler göz önüne alınarak katılımcılara yöneltilen bu soruya Ö5, “*okul müdürüm kurumda yaşanan sorunlarla bizzat ilgilenir, bir liderlik davranışı sergileyerek panik yapmadan çözüme giden yolda yardımcı olur*” derken, Ö7, “*okul müdürüm oldukça deneyimli, okulun faaliyetlerinden haberdardır, kriz yönetiminde başarılı olduğunu söylemek mümkündür*”, ifadelerini kullanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen nicel ve nitel bulgular birlikte ele alınarak okullarda okul müdürlerinin uyguladığı kapsayıcı liderlik anlayışına yönelik bir tartışma yapılmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma kapsamında öğretmenlerin algılarına göre ilk olarak okul müdürlerinin kapsayıcı liderliği başarılı bir şekilde uyguladıkları söylenebilir. Altinel Yüncü (2022) de yaptığı araştırmada bu bulguya paralel bulgular elde etmiştir. Ayrıca kapsayıcı liderlik ölçeğinin alt boyutları ve maddelerine ilişkin düzeylerde de Altinel Yüncü'nün araştırması paralellik göstermektedir. Değişkenler açısından araştırmada cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken, sendikal durum ve okul kademesi bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenler okul müdürlerini daha kapsayıcı olarak görmektedirler. Lise müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamaları da ortaokul müdürlerine göre daha başarılı olarak değerlendirilebilir. Altinel Yüncü'nün araştırmasında da cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bakımdan bulgular örtüşmektedir. Ancak okul kademesi bakımından Altinel Yüncü'nün araştırmasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu yönüyle bu bulgu örtüşmemektedir. Herhangi bir sendikaya üye olan öğretmenlerin okul müdürlerini daha kapsayıcı buldukları belirlenmiştir. Bireysel düzeyde, kapsayıcı liderlik, kültürel tevazu, cesaret ve kusur ve belirsizliğe karşı hoşgörü gerektirir. Kişinin kendi kişisel ve profesyonel geçmişine ve önyargılarına ilişkin dikkate değer bir farkındalık, farklılıkları aşmak için daha büyük kolaylıklar geliştirmede yararlıdır (Bennett, 2014). Çeşitliliği yönetmek için politikalara sahip olmak, kapsayıcı uygulamalara yönelik önemli bir ilk adımdır. Tüm bireylerin kabul edilmiş ve saygı duyulduğunu hissetmesini sağlamak liderin rolüdür. Örgüt üyeleri çeşitlilikle gurur duyan bir örgüt kültürünün parçası olmalıdır (Jin, vd., 2017). Kapsayıcı okul liderlerinin, personelin birbirleriyle işbirliği yapmaya istekli ve kararlı olduğu bir okul kültürü yarattığını söylemek mümkündür. Roller ve statülerine bakılmaksızın tüm personel, okullarını kapsayıcı hale getirmedeki katkılarından dolayı okul liderleri tarafından değer görmekte ve kabul edilmektedir (Kugelmass ve Ainscow, 2004). Ayrıca, lise öğretmenleri ise okul müdürlerini ilkökul öğretmenlerine göre daha kapsayıcı bulmuşlardır. İlkokullarda okul müdürünün kendisiyle aynı branş ve benzer deneyime sahip öğretmenin görüşünü alma ve bir konudaki uzmanlığına ihtiyaç duyma eğilimi liselere göre daha az olabilir. Zira liselerde branşlaşma fazladır, okul müdürü farklı branş ve deneyime sahip öğretmenlerin uzmanlığına daha fazla ihtiyaç duyabilir. Bu durum lise öğretmenlerine daha fazla inisiyatif verilmesinde de rol oynayabilir. Neticede liselerde okul müdürünün öğretmenin bir konuda görüşünü alma, katkısına ihtiyaç duyma ve bu katkıya değer verme eğilimi kapsayıcı liderlik anlayışında fark yaratabilir.

Öğretmenler, okul müdürlerinin işleriyle ilgili fikirlerini sordukları, soru sormaları konusunda cesaretlendikleri ve onları dinlediğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin fikirlerinin alındığı, soru sorabildikleri, eleştiri yapabildikleri destekleyici bir okul ortamının daha fazla özerklik sağladığı, risk almayı teşvik ettiği ve başarılı olabileceklerine ilişkin güven verdiği bilinmektedir (Keyes, vd., 1999). Kapsayıcı liderlik bireylerin fikirlerini ortaya koymak, görüşlerini dile getirmek ve sorgulamak için kendilerini güvende hissettikleri koşulları yaratan önemli bir mekanizmadır (Nembhard ve Edmondson, 2006). İşgörenlere örgütte açıklık ve karar alma süreçlerine katılım gibi kapsayıcı liderlik nitelikleri

aracılığıyla değer verildiğinde, olumlu sosyal ilişkilerin gerçekleşebilir (Javed, vd., 2019; Nembhard ve Edmondson, 2006). Kapsayıcı liderliğin işgörenlerin sesine kulak verme gibi önemli bir boyutu işgörenlerin davranışları üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Qi ve Liu, 2017). Kapsayıcı bir öğrenme ortamındaki insanlar, hem bireysel hem de toplu olarak süreç üzerinde düşünme kapasitesine sahiptir.

Bu nedenle, kapsayıcı liderlikte herkesin aktif olarak katılmaya teşvik edildiği ancak zorlanmadığı bir ortam yaratılması önemlidir (Booyesen, 2014). Kapsayıcı liderlik, örgüt üyelerinin fikirlerini ifade etmelerinde herkesin eşit olduğunu vurgular (Guo vd.,20). Kapsayıcı liderler, örgüt için değerli olan herkesin katılımını teşvik etmeli, birbirlerine karşı açık ve karşılıklı saygıya dayalı bir ilişkinin önemini vurgulamalıdır (Booyesen, 2014).

Öğretmenlere göre okul müdürleri işlerin yapılmasında rol alıp işlerin nasıl yürütüldüğüyle ilgilenmektedirler. Problemlere çözüm bulmakta ve daha çok öğretimsel boyutta net hedefler ortaya koymaktadırlar. Okul müdürlerinin okulda gerçekleştirilen faaliyetlerle bizzat ilgilenmeleri kapsayıcı liderliğin izleyenleri ile aralarındaki statü farklılıklarını pek dikkate almamaları ve örgütün tüm paydaşlarının katkılarını önemsemeleriyle (Nembhard ve Edmondson, 2006; Bortini vd., 2016) ilgili olabilir. Zira okul müdürleri öğretmenlerin katılımını ve verimliliğini artırma noktasında öncelikle model olarak daha etkili bir liderlik sergilemeyi benimsemiş olabilirler. Ayrıca kapsayıcı liderlikte örgüt üyelerinin aktif olması yönünde çaba sergilenir. Herhangi bir baskı kurmadan ve yargılama yapmadan kurumsal hedefler yolunda her örgüt üyesi motive edilmeye çalışılır (Echols, 2009). Okulların da öğretimsel hedeflerinin ön plana çıkması nedeniyle okul müdürlerinin bu yönde hedef belirlemesi bu kapsamda değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer bulgu okul müdürlerinin öğretmenlerin inisiyatif almalarına olanak sağladıkları ve onları katkılarında ötürü takdir ettikleridir. Liderlik, güçlü yönler dayalı olan ve olabildiğince çok insanın potansiyel katkılarını ortaya çıkarmanın yollarını arayan olumlu bir yaklaşımı vurgulayabilir. Kapsayıcı liderlik, birçok yönden, çok düzeyli çerçevenin diğer düzeylerine dahil olmanın temel taşıdır; gruplara, organizasyonlara ve toplumlara dahil olmayı kolaylaştırabilir ve kapsayıcılığı bu seviyelere çevirmeye ve yaymaya yardımcı olabilir (Ferdman, 2014). Kapsayıcı liderlik teorisine göre, liderler, takipçilerini güçlendirdiklerinde, onlara inisiyatif verdiklerinde ve iki yönlü etkiye olanak sağladıklarında, böylece takipçilerin becerilerinin, özerkliğinin ve sorumluluğunun genişletilmiş kullanımını teşvik ettiklerinde daha etkili olurlar (Hollander, 2012).

Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürleri sadece kendi çıkarlarını düşünmemekte, başarıda kendilerine pay çıkarmamaktadırlar. Öğretmenler, başarı ve başarısızlıkta herkesin payı olduğunu ifade etmişlerdir. Kapsayıcı liderlik, yalnız okul yönetimin çıkarlarını değil, herkesin çıkarlarını dikkate almaya çalışan bir yaklaşım gerektirir (Ryan, 2006a). Çünkü örgüt faaliyetlerindeki güç ve etkinin kaynağında, makam veya statülerden ziyade kişisel yetkinliklerin yer aldığı düşüncesi hakimdir (Guo vd., 2020). Makam veya statü farketmeksizin tüm örgüt üyelerinin değerli görüldüğü, herkesin birbiriyle işbirliği yapabildiği ve sorumluluğu paylaştığı bir örgüt kültürü yaratmada kapsayıcı liderlik etkili olabilir (Kugelmass ve Ainscow, 2004). Ayrıca kapsayıcı liderlikteki karşılıklı bağımlılık ve sorumluluk da bu noktada akla gelebilir. Kapsayıcı liderlik yaklaşımının varsayımlarından biri birbirine bağımlılığın farkında olunmasını gerektirir. Bu farkındalık, sistematik ve bütünsel bir hedefe giden yolda liderin ve izleyenlerinin birbirlerine bağımlı olduğu gerçeğidir. Sorumluluğu paylaşma ise hem liderlerin hem de izleyenlerin gerçekleştirdikleri eylemlere dahil olmayı, hesap verebilir ve sorumlu olmayı gerektirir. Kapsayıcı liderlikte, örgüt bir bütün olarak görülür, örgütün başarısı için herkes sorumluluk alır (Bortini vd., 2016).

Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarında tutarlı ve adil oldukları öne çıkmıştır. Kapsayıcı liderliğin ortaya çıkışının temelinde geleneksel liderlik yaklaşımlarının yaşanan eşitsizlik ve adaletsizliklerin giderilmesinde yeterli katkıyı sağlayamadığı düşüncesi yer almaktadır (Ryan, 2006a). Kapsayıcı liderlik, liderin herhangi bir tarafa yakın olmamasını, adalet ve eşitlik uygulamalarına odaklanılmasını vurgular (Hannum vd., 2010). Daha adil ve daha demokratik bir ortam geliştirmede okul müdürünün liderliği belirleyicidir. Böyle bir ortamın meydana gelmesi okulun paydaşlarını bir araya getirebilir (Keyes, vd., 1999). Örgüt, kapsayıcı bir kültür, güvenli öğrenme ve çalışma alanlarını teşvik eden saygı, eşitlik ve adalet iklimi ile kapsayıcı olmalıdır (Booyesen, 2014).

Okul müdürlerinin olumsuz durumlarda öğretmeni suçlaması, öğretmenlerin düşüncelerini dikkate almamaları ve öğretmenlerin motivasyonlarını düşürecek tutum ve davranışlarda bulunmaları hususunda katılımcıların görüşleri pozitif yöndedir. Yani bu tür istenmeyen tutum ve davranışların yaygın bir şekilde sergilendiğini söylemek güçtür. Örgütlerde çalışanların davranışlarında sıcak ve açık bir iklim önemli katkılar sağlar. Sıcak bir iklimde işgörenlerin olumlu duygulara sahip olma, zihinsel ve

fiziksel zevk alma gibi istenen duygusal yapıda olmaları daha muhtemeldir. Bu noktada liderlerden, çalışanlarla etkileşimlerine özen göstermeleri, onları teşvik etmeleri ve onlara yardımcı olmaları, onların aidiyet duygularını geliştirmeleri, uyumlu iklim oluşturmaları beklenmektedir (Qi ve Liu, 2017). Öte yandan motivasyon, yaratıcı davranışlarda bulunmada çok önemli bir etken olarak göz ardı edilmemelidir. Bu noktada kapsayıcı liderlik fark yaratabilir (Carmeli, vd., 2010).

Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular genel manada dikkate alındığında okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik uygulamalarını başarılı bir şekilde sergilediklerini söylemek mümkündür. Araştırma özelinde okul müdürlerinin değişen, farklılaşan ve çeşitlenen okul ortamlarında herkesi dinleyen, diğerlerinin görüşlerine önem veren, okul üyelerine cesaret veren ve onların başarılarını takdir eden, eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde rol alan, davranışlarında tutarlı ve adil olan kapsayıcı tutum ve becerileri genel manada benimsediklerini söylemek mümkündür. Topluların değişen ve çeşitlenen yapılarının bir yansıması olarak okullarda okul müdürlerinin kapsayıcı liderlik biçimini daha fazla benimsemeleri ve bu yönde liderlik sergilemeleri olumlu manada fark yaratabilir. Bu tür gözlemleri yapabilecek uzun süreli boylamsal araştırmalar yapılabilir. Kapsayıcı liderliğin henüz yeni bir kavram olduğu dikkate alındığında diğer liderlik biçimleriyle ilişkilerinin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar bu manada katkı sunabilir.

Sınırlılıklar

Bu araştırmanın hem nicel hem nitel verileri belirli bir bölgede yer alan okullardan toplanmıştır. Bölgesel ve kültürel farklılıkların mevcut olduğu farklı coğrafyalarda veriler farklılık gösterebilir. Bu nedenle çalışma, genelleme iddiasında değildir.

Kaynakça

- Agerwala, T. (2020). Inclusive Leadership: A technology perspective. (Eds. S. Bodhananda, T. Agerwala & S. Menon). *Inclusive Leadership Perspectives from Tradition and Modernity in*. (pp:147-174). Routledge.
- Altınel Yüncü, Z. (2022). Teachers' perceptions of school administrators' inclusive leadership traits. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Tezsiz Yüksek Lisans Projesi.
- Anthony, K. I. (2017). Igwebuike as an Igbo-African philosophy of inclusive leadership. *Igwebuike: An African Journal of Arts and Humanities*, 3(7), 165-183.
- Ashikali, T., Groeneveld, S. & Kuipers, B. (2020). The role of inclusive leadership in supporting an inclusive climate in diverse public sector teams. *Review of Public Personnel Administration*.41(3), 497-519. <https://doi.org/10.1177/0734371X19899722>.
- Bennett, J. M. (2014). Intercultural competence: Vital perspectives for diversity and inclusion (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: The practice of inclusion in* (pp:177-202). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)
- Booyesen, L. (2014). The development of inclusive leadership practice and processes (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: The practice of inclusion in* (pp:296-329). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)
- Bortini, P., Paci, A., Rise, A. & Rojnik, I. (2016). *Inclusive leadership—Theoretical framework*. European Commission.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). *Scientific research methods*. Pegem Akademi.
- Carmeli, A., Reiter-Palmon, R. & Ziv, E. (2010). Inclusive leadership and employee involvement in creative tasks in the workplace: The mediating role of psychological safety. *Creativity Research Journal*, 22(3), 250-260.
- Creswell, J. (2017). Araştırma Yaklaşımının Seçimi, Araştırma Deseni (4. baskıdan çeviri). S. B. Demir (Çev. Ed.), M. Bütün (Çev.). *Nicel, Nitel ve karma yöntem yaklaşımları (ss. 1-22)*. Eğiten Kitap.

- Creswell, J. (2016). Veri Toplama (Çev. Ed. S. B. Demir). Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Siyasal
- DeMatthews, D. E., Serafini, A., & Watson, T. N. (2021). Leading inclusive schools: Principal perceptions, practices, and challenges to meaningful change. *Educational Administration Quarterly*, 57(1), 3-48.
- Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly/Współczesne Zarządzanie*, 2, 45-55.
- Echols, S. (2009). Transformational/servant leadership: A potential synergism for an inclusive leadership style. *Journal of Religious Leadership*, 8(2), 85-116.
- Ferdman, B. M. (2014). The practice of inclusion in diverse organizations toward a systemic and inclusive framework (Eds. B. M. Ferdman & B. R. Deane). *Diversity at work: The practice of inclusion in* (pp:3-54). Jossey-Bass, A Wiley Brand, ISBN 978-1-118-41782-9 (pdf)
- Garrison-Wade, D., Sobel, D., & Fulmer, C. L. (2007). Inclusive leadership: Preparing principals for the role that awaits them. *Educational leadership and administration: Teaching and program development*, 19, 117-132.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A & Leech, N. L. (2015). Araştırmanın tanımları, amaçları ve boyutları (2. Baskıdan çeviri). S. Turan (Çev. Ed.), S. Turan ve S. Aylin Bayar (Çev.). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (ss. 3-17). Nobel.
- Guo, Y., Zhu, Y. & Zhang, L. (2020). Inclusive leadership, leader identification and employee voice behavior: The moderating role of power distance. *Current Psychology*.
<https://doi.org/10.1007/s12144-020-00647-x>
- Hannum, K. M., McFeeters, B. B. & Booyesen, L. (2010). Mapping your social identities. In K. M. Hannum, B. B. McFeeters & L. Booyesen (Eds.). *Leading across differences: Cases and perspectives* (pp. 183–192). Pfeiffer.
- Hollander, E. (2012). Inclusive leadership: The essential leader-follower relationship. Abingdon-on-Thames. Routledge.
- Jacobsen, C. B., & Bøgh Andersen, L. (2015). Is leadership in the eye of the beholder? A study of intended and perceived leadership practices and organizational performance. *Public Administration Review*, 75(6), 829-841.
- Javed, B., Naqvi, S. M. M. R., Khan, A. K., Arjoon, S., & Tayyeb, H. H. (2019). Impact of inclusive leadership on innovative work behavior: The role of psychological safety. *Journal of Management & Organization*, 25(1), 117-136.
- Jin, M., Lee, J. & Lee, M. (2017). Does leadership matter in diversity management? Assessing the relative impact of diversity policy and inclusive leadership in the public sector. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(2), 303-319.
- MEB (2021). <https://karakopru.meb.gov.tr/>
- Keyes, M. W., Hanley-Maxwell, C., & Capper, C. A. (1999). Spirituality? It's the core of my leadership: Empowering leadership in an inclusive elementary school. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 203-237.
- Kugelmass, J. & Ainscow, M. (2004). Leadership for inclusion: A comparison of international practices. *Journal of research in special educational needs*, 4(3), 133-141.
- Najmaei, A. (2017). Revisiting the Strategic Leadership Paradigm: A Gender Inclusive Perspective (Eds. S. Adapa & A. Sheridan). *Inclusive leadership: Negotiating gendered spaces*. Springer.
- Nembhard, I. M. & Edmondson, A. C. (2006). Making it safe: The effects of leader inclusiveness and professional status on psychological safety and improvement efforts in health care teams. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(7), 941-966.
- Okçu, V., & Deviren, İ. (2020). Turkish adaptation of the inclusive leadership scale for educational organizations: A validity and reliability study. *MSKU Journal of Education*, 7(2), 180-192.
<http://10.21666/muefd.770115>
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (1. Baskı). M. Bütün ve S. B. Şirin (Çev Ed.), E. Bukova Güzel ve H. Demircioğlu (Çev.). *Nitel araştırmada çeşitlilik: Kuramsal yönelimler*. Pegem.

- Qi, L. & Liu, B. (2017). Effects of inclusive leadership on employee voice behavior and team performance: The mediating role of caring ethical climate. *Frontiers in Communication*, 2(8), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2017.00008>
- Randel, A. E., Galvin, B. M., Shore, L. M., Ehrhart, K. H., Chung, B. G., Dean, M. A. & Kedharnath, U. (2018). Inclusive leadership: Realizing positive outcomes through belongingness and being valued for uniqueness. *Human Resource Management Review*, 28(2), 190-203.
- Ryan, J. (1999). Inclusive leadership for ethnically diverse schools: Initiating and sustaining dialogue. <https://files.eric.ed.gov/fulltext>
- Ryan, J (2006a) Inclusive Leadership and Social Justice for Schools, *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3-17, <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, J. (2006b). *Inclusive leadership: A review*. Jossey Bass.
- Sandoval, M., Muñoz, Y., & Márquez, C. (2021). Supporting schools in their journey to inclusive education: Review of guides and tools. *Support for Learning*, 36(1), 20-42.
- Shore, L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Holcombe Ehrhart, K., & Singh, G. (2011). Inclusion and diversity in work groups: A review and model for future research. *Journal of management*, 37(4), 1262-1289.
- Rayner, S. (2009) Educational diversity and learning leadership: A proposition, some principles and a model of inclusive leadership?, *Educational Review*, 61(4), 433-447, <https://doi.org/10.1080/00131910903404004>
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Van Knippenberg, D., & Van Ginkel, W. P. (2021). A diversity mindset perspective on inclusive leadership. *Group & Organization Management*, 0(0), 1-19 <http://doi.org/10.1177/1059601121997229>
- Wuffli, P. A. (2016). *Inclusive leadership: A framework for the global era*. Springer.

*Çalışmada veri toplama sürecine başlanmadan önce etik kurul onayı alınmıştır (İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurul karar tarihi: 09.12.2021 ve sayısı: 2021/24-16).

Investigation of the Effectiveness in the Methods Used for Teaching Subject of Matter and its Nature: A Meta-Analysis Study

Ozge Gokturk¹, Sedat Kanadli²**About the Article**

Received: 22.04.2022
Accepted: 06.01.2023
Published: 01.05.2023

Keywords

Academic achievement
Matter and its nature
Meta-analysis
Meta-regression
Moderator analysis

Abstract

The aim of this study is to determine the method and approach with the highest effect size by examining the most common methods and approaches used in teaching the subject area of matter and nature. For this purpose, 38 experimental studies that were conducted in Turkey between 2000-2020 and met the inclusion criteria were analyzed using the meta-analysis method. Hedges g index was used for the effect sizes of individual studies. The effect sizes of individual studies were combined with the random effects model to calculate the overall effect size. As a result of the meta-analysis, the overall effect size was determined as moderate ($g=0.754$) and significant ($p<.05$). The heterogeneity test performed to determine the significance of the variance between the effect sizes was found to be significant ($p<.05$). In order to determine the source of the variance, categorical moderator analysis was performed according to the method and approach, teaching level and publication type. As a result of this test, it was determined that the type of method was a significant moderator and the education level and the type of publication were not significant. As a result of meta-regression to determine whether the application duration of the experimental procedure is a significant predictor of the effect sizes, it was determined that the application time was not a significant predictor ($p<.05$).

For Citation

Gokturk, O. & Kanadli, S. (2023). Investigation of the effectiveness in the methods used for teaching subject of matter and its nature: A meta-analysis study. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 85-102. DOI: 10.21666/muefd.1107405

Chemistry, a branch of the natural sciences, particularly studies the structures of substances and their interactions with each other. The study of the nature of matter is important to the science of chemistry in terms of understanding nature. This effort to understand nature occupies a wide place among the subjects of the Science and Technology lesson. When the Science Education Curriculum published by the Ministry of National Education is examined, approximately 19% of the total lesson time of this lesson is made up of the subject area of matter and its nature. This subject area is encountered by students at almost every stage of the education system, from primary school to university. However, it is known that it is difficult to understand this subject at every level of education because various studies have shown that students at all levels, even chemistry and science teachers, have significant misconceptions and incorrect concepts about this subject (Adadan, 2014; Adadan, 2013; Ultay and Calik, 2012; Adadan et al., 2010; Calik et al., 2006; Ayas and Ozmen, 2002; Demircioglu, 2003; Ozmen, Ayas and Costu, 2002; Ayas, 1995). The reason for encountering so many difficulties in understanding the particulate nature of matter is due to its abstract structure (Adadan et al., 2010; Calik and Ayas, 2002; Demircioglu et al., 2012; Doymus, 2007; Karacop, 2016; Ultay and Calik, 2012).

One of the sources of widespread misconceptions about matter and its nature among students is the possibility that they may think that matter is continuous rather than particulate based on the events they see in their environment before they receive school education. Students mention that they cannot compress solids and liquids as the reason for these thoughts (Ayas and Ozmen, 2002; Griffiths and Preston, 1992). Therefore, when the field literature is examined, many misconceptions about the particulate nature of matter possessed by students are reported (Azizoglu and Geban 2004; Margel et

¹ MEB, Aydıncık ÇPAL – ozgegokturk@hotmail.com- ORCID No: 0000-0002-2600-6510

² Mersin University– sedatkanadli@gmail.com- ORCID No: 0000-0002-0905-8677

al., 2004; Boz, 2006; Altinyuzuk, 2008; Miller, 2008; Aydin and Akgun, 2009; Kariper, 2013; Cayan and Karsli, 2015). The most common of these misconceptions are: (i) atoms and molecules have macroscopic properties. (ii) Molecules are of visible size. (iii) All atoms are spherical in shape. (iv) When matter is heated, its mass decreases, so the solid state of water is the heaviest and the gaseous state is the lightest. (v) During a change of state, intra-molecular bonds are broken. (vi) The particles of water are water droplets. (vii) The water molecule is of visible size. (viii) Particles in the solid state are stationary. (ix) Atoms can be seen under a microscope. (x) There are bonds between particles in the liquid state, but no bonds in the solid state. (xi) Gases have no mass, etc.

These misconceptions about matter and its nature also negatively affect the academic achievement of students. There are various studies in the literature aimed at reducing the failure caused by incorrect and incomplete learning to a minimum by using various teaching methods (Karacali, 2022; Can and Gersil, 2021). These studies indicate that in order to overcome these learning difficulties and correctly understand chemistry and increase academic achievement, it is necessary to correctly understand and relate the three dimensions of chemistry, namely the micro, macro, and symbolic dimensions (Jaber and Boujaoude, 2012; Treagust et al., 2003). The macro dimension is concerned with observable phenomena, situations, and experiences; the micro dimension is concerned with invisible particles, structural formulas, and images created in the mind; and the symbolic dimension is concerned with mathematical expressions and graphs such as chemical equations and graphs (Cavdar et al., 2016; de Berg, 2012; Calik et al., 2006; Ozmen and Ayas, 2003). Examples of events occurring in the macro dimension include the shape, color, and changes of state of matter; events occurring in the micro dimension include the movements of atoms and molecules, electron transfer, etc.; and examples from the symbolic dimension include the symbols of elements, formulas of compounds, and chemical equations (Talanquer, 2011).

In order for chemistry to be fully and correctly understood, the three dimensions must be properly related to each other (Okumus and others, 2017; Talanquer, 2011; Pekdag and Le Maréchal, 2010). Studies have shown that students are successful in understanding the macro and symbolic dimensions, but have difficulty understanding the micro dimension, are unable to relate events and, as a result, have many misconceptions about the substance, which is the foundation of chemistry and the source of other topics, and therefore their achievements are low (Cavdar and others, 2016; Okumus et al., 2014; Adadan, 2013; Demircioglu and Ucar, 2012; Adadan and others, 2010; Calik and Ayas, 2002). In addition, it has been found that students tend to explain micro-level events in the macro level and are unable to grasp the particulate nature of matter (Cavdar et al., 2016; Okumus and others, 2014; Demircioglu and others, 2012; Adadan and others, 2010; Kalin and Arikil, 2010). There are student-centered methods that have lasting and effective learning effects and increase academic success in the teaching of matter and its nature (Can and Gersil, 2021; Cavdar and others, 2016; Adadan, 2013; İleri, Selvi and Kose, 2020; Batdi and Anil, 2020; Ayaz, 2015). Upon examination of the literature, many approaches and methods that have been experimentally determined to be effective in the teaching of matter and its nature are prominent. The most common of these approaches and methods are computer-assisted teaching, collaborative teaching, problem-based teaching, and argumentation-based teaching.

Computer-Assisted Teaching

Chemistry, one of the important branches of the natural sciences, causes difficulties in understanding and explaining many abstract concepts that cannot be observed in daily life. The inability to perceive the interaction between macroscopic and microscopic events hinders the learning of most concepts. In particular, students have difficulty visualizing concepts such as the Particulate Nature of Matter and Chemical Bonds in their minds (Ozmen, 2008; Adadan, Irving, and Trundle, 2009). With the changes in science and technology, computer-assisted teaching has helped both students and teachers in educational activities (Kaptan and Korkmaz, 1999). Computer-assisted teaching, which has become one of the popular approaches in recent years, serves many needs such as the rapid increase in knowledge, the complexity of content, the leading role of today's communication tools, and the ability to appeal to multiple senses through visual and auditory features (Okur and Unal, 2010). With the help of computer-assisted teaching applications, molecular interactions at the particle level can be observed, which helps to learn concepts more effectively and meaningfully (Akcaay et al., 2005;

Kaptan and Korkmaz, 1999). It has also been determined through literature studies that this teaching method helps to concretize abstract concepts, increases retention, and prevents memorization (Ozmen and Donmez Usta, 2017; Kaptan and Korkmaz, 1999).

Collaborative Learning

Collaborative learning can be defined as a learning approach where students work together to achieve a specific shared goal or complete a task in an educational setting, such as solving a problem or accomplishing a task, and help each other to learn about an academic subject (Demirel, 2002; Senemoglu, 2004). In collaborative learning, all students have an equal opportunity throughout the process (Buyukkaragoz, 1997). The main goal is for students to work together in a group and fulfill their responsibilities towards each other. The teacher is the person who monitors and observes the effective work of the groups and the fulfillment of the responsibilities of the group members (Gomleksiz, 1993)

Problem-Based Learning

Problem-based learning is a teaching process that began with the idea that students should be educated by encouraging their interest in research and creation, based on John Dewey's view that they should be stimulated by the interest they show in research and creation, and started with its application to students in medical faculties in the 1960s (Senocak, 2005). In particular, in the teaching of fundamental subjects/concepts in medical and engineering faculties, the aim is to find suitable options for developing, advancing, and solving possible problems in the development of skills and perspectives. It encourages critical and creative thinking skills, decision-making, and creativity by presenting real or potential problems (Aydogdu, 2012). In science education, in particular, studies on developing ideas about environmental problems and offering creative solution skills to students are commonly encountered (Tosun, 2010; Senocak and Taskesenligil, 2005; Aydogdu, 2012).

Argumentation-Based Teaching

Argumentation-based science learning (ABSL) approach is one of the approaches towards research-based laboratory use as an alternative to traditional method-processed laboratory studies. This approach is a practice that aims to produce scientific knowledge through argumentation in research-inquiry based learning environments and to trigger cognitive and higher cognitive learning (Driver, Newton, and Osborne, 2000). Draft templates have been created for students and teachers in this approach. Students determine initial questions, develop hypotheses suitable for these questions, research using multiple sources by forming claims and evidence for these claims, and reveal information that will support or refute the claims and evidence (Koseoglu and Tumay, 2015). During the argumentation process, students also develop their language skills and support their claims and evidence with multiple representations such as images, graphs, or equations (Ogreten and Sagir, 2014; Aydin and Kaptan; 2014; Cinici et al., 2014). Argumentation-based teaching is used in studies on the effects of student success, attitudes and writing skills development in laboratory applications, which have an important place in science education (Yesiloglu, 2007; Tumay and Koseoglu, 2011).

Meta-analysis studies are available in the literature for each of the approaches and methods described above. For example, Ayaz (2014) conducted a meta-analysis study to determine the effect of project-based learning (PBL) approach on students' attitudes towards science lessons and their academic achievements in these lessons. The results of the study showed that project-based learning had a moderate effect on students' academic achievement and attitudes in science classes. In another study, Balemen (2016) aimed to investigate the effect of Project-Based Learning Approach (PBLA) on academic achievement in science education using the meta-analysis method. The results of the study indicated that project-based education had a significant effect on academic achievement and that the greatest effect was in the teaching of biology topics and at the high school level. Orhan and Durak Men (2018) examined the effect of web-based education on students' science education. The results of the meta-analysis showed that web-based education had a significant effect on students' academic achievement. Ozer (2019) conducted a meta-analysis study to examine the effect of Argumentation-Based Teaching (ABT) on academic achievement, understanding of the nature of science, attitudes, and conceptual understanding variables in science lessons. The results of the meta-analysis showed that argumentation had a significant effect on students' academic achievement, understanding of the nature of science, attitudes towards science lessons, and conceptual understanding. İleri (2019) aimed

to determine the effect of Cooperative Learning Approach (CLA) on students' academic achievement through meta-analysis. The results of the research showed that Cooperative Learning Approach had a strong and positive effect on students' academic achievement. In another study, Yildirim (2020) examined the effect of Problem-Based Learning Approach (PBLA) on students' academic achievement in science education using meta-analysis. The results showed that Problem-Based Learning Approach had a significant effect on students' academic achievement in science education.

In this meta-analysis study, the effectiveness of the methods and approaches used in teaching the subject of matter and nature, which is known to cause common misconceptions in students, is compared in order to determine the most effective method. Therefore, in this meta-analysis study, the following questions are sought to be answered:

1. What is the overall effect size of the methods used in teaching the subject of matter and nature?
2. Is there a significant difference in the effect sizes of the methods used in teaching the subject of matter and nature?
3. Is the duration of the experimental procedure a significant predictor of the effect size of the methods used in teaching the subject of matter and nature?
4. Does the overall effect size of the methods used in teaching the subject of matter and nature show a significant difference according to the level of education where the implementation is carried out?

Method

In this study, meta-analysis method was used to calculate the overall effect size of experimental studies based on the teaching of the "Matter and Nature" subject using a teaching method. Meta-analysis is the analysis of quantitative data obtained by grouping experimental studies according to various measures within a certain subject or theme (Dincer, 2014). The aims of the meta-analysis method include evaluating studies that do not show consistency with each other in the results of different scientific studies, combining small sample studies to increase the sample range and statistical power, assisting future studies, and pointing to new research topics (Akcil, 1995).

Literature Search Procedure

The Google Scholar and YÖK Thesis Center databases were searched to access studies that used teaching methods based on the "Matter and Nature" subject. The database search was conducted between March and April 2018, and a complementary search was conducted in December 2020. In the search of these databases, studies conducted between 2000 and 2020 were limited and "Matter and Nature", "Particulate Structure of Matter", "Science Education", "Natural Sciences", and "Matter" keywords were used. The bibliographies of the studies obtained on the subject were also examined to check whether there were any missing studies. As a result of the search, 331 studies on Matter and Nature were reached.

Inclusion and Exclusion Criteria

The criteria for a study on the subject of Matter and Nature to be included in this meta-analysis research are: (i) It must have been conducted in Turkey between 2000-2020. (ii) It must have used an instructional method related to the teaching of the subject of Matter and Nature. (iii) The effect of the instructional method used on academic achievement must have been investigated. (iv) The necessary numerical data for calculating effect sizes must have been reported. (v) Parametric statistical methods must have been used. (vi) There must have been experimental and control groups. (vii) A method or approach used in a primary study on the subject of Matter and Nature must have been used in at least four separate primary studies in order to be compared with other methods in a meaningful way. Studies that used non-parametric tests while working on the subject of Matter and Nature with an instructional method were not included in the research.

The criteria set out above were used to review 331 studies. As a result of this review, 86 studies were obtained, excluding studies that did not use parametric tests, did not directly measure academic achievement, or used weak experimental designs. Six of these studies used weak experimental designs, four used non-parametric tests, and 38 were not included in the meta-analysis because there were not enough studies on the teaching method used for the teaching of matter and nature. In total, 38 studies were included in this meta-analysis. The flowchart for inclusion of studies in the meta-analysis is shown in Figure 1.

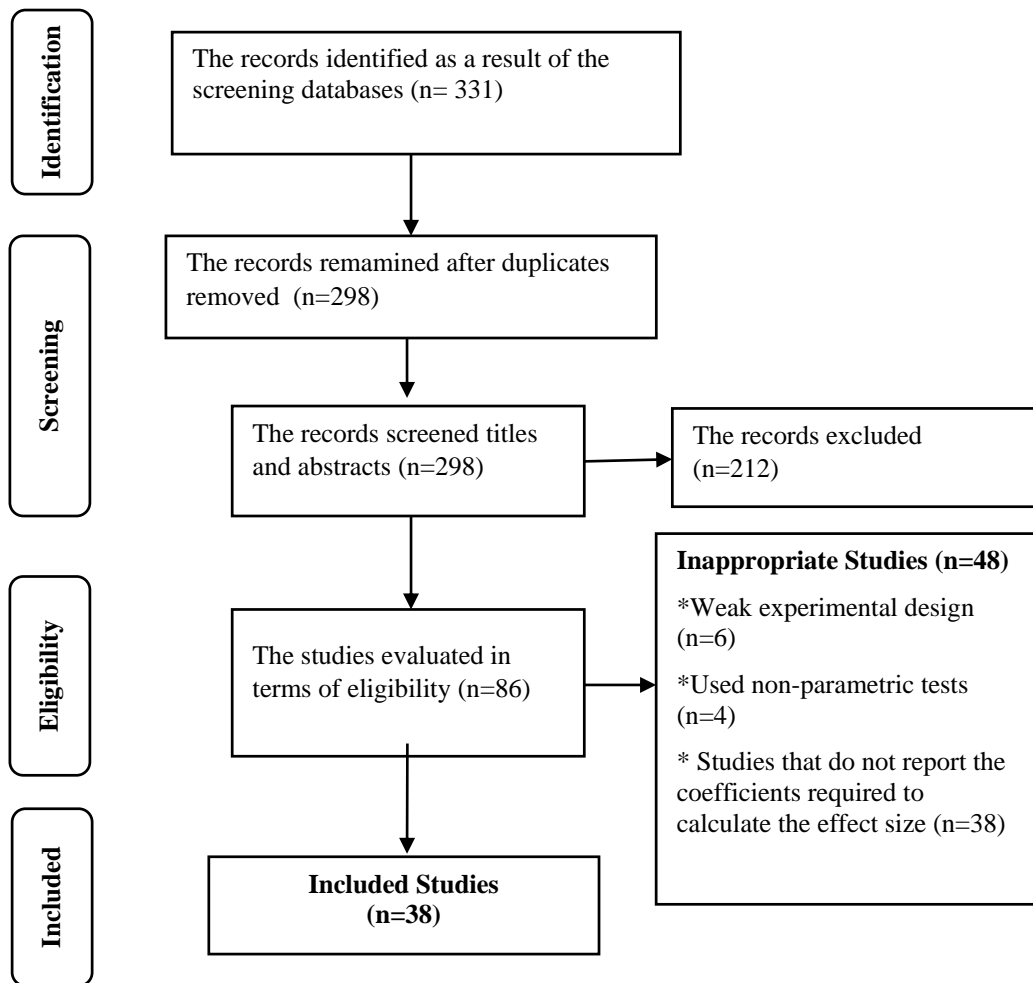


Figure 1. The Flowchart relating to inclusion process

Evaluating the Quality of the studies included

To evaluate the quality of the primary studies included in this meta-analysis, the assessment system developed by Pulye et al. (2009) was used. In this system, three criteria were determined to evaluate experimental studies. These criteria are: (i) the clear explanation of the implementation process of the experimental procedure and the random selection of the sample, (ii) the concealment of group information, i.e., participants do not know whether they are in the experimental or control group, and (iii) the validity and reliability of the measurement tools used and the absence of data loss. According to the system developed by Pulye et al. (2009), a score is given if the above criteria are met and a zero score if they are not met. Kanadlı (2019) suggests giving half a point for studies that partially meet these criteria in the social sciences. When the 38 studies included in the meta-analysis were evaluated according to these criteria, it was determined that they partially met these criteria, on average, with a score of 1 point.

Coding the Characteristics of Studies

The studies included in this meta-analysis; (i) characteristics of the research report, (ii) the experimental design used in the study, (iii) sample characteristics, (iv) application period, (v) the method and approach used in the study and (vi) required quantitative data for effect sizes have been coded by taking into account. (i) Characteristics of research reports: In this category, the surname of the authors included in the research reports, the type of research and the publication date have been coded. The types of research have been classified as articles and thesis studies.

(ii) Research designs: Under this category, pre-test post-test controlled group studies, examining the effect of application methods on academic achievement in the processing of the Matter and Nature subject, have been coded.

(iii) Sample characteristics: In this category, the class level of the selected sample has been coded. According to this; 5-8 grade middle school, 9-12 grade high school and university students are coded as bachelor's degree.

(iv) Application period: The application period of the experimental process is coded as weeks.

(v) Methods and approaches: In this category, computer-assisted instruction, collaborative learning, problem-based learning and argumentation-based teaching methods and approaches have been coded. The computer-assisted instruction code includes studies that use web-based teaching and smart board-supported teaching. The collaborative learning code includes studies that use separation-combination, student teams-success sections and similar techniques. The problem-based learning code includes studies that use project-based teaching and research-based teaching.

(vi) Required quantitative data for effect sizes: In this category, the number, mean and standard deviation of the sample, which are the post-test scores of the experimental and control groups, where there is no significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups, have been coded. If there is a significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups, the number, mean and standard deviation of the sample, which is the difference between the post-test scores of the experimental and control groups.

Coding Reliability

To determine coding reliability, a random sample of 20 studies was selected and the coding form was given to another researcher for coding. Inter-coder reliability agreement rate was calculated using the formula: agreement rate = [(agreed number of studies)/(total number of studies)]x100 (Orwin and Vevea, 2009). It was determined that the coding was performed with 100% reliability.

Data Analysis Strategies

In this meta-analysis, because studies with a sample size less than 20 were also included, the effect size index used was Hedges' *g*. The calculated effect size can be interpreted as "weak" if it is between 0 and 0.20, "small" if it is between 0.21 and 0.50, "medium" if it is between 0.51 and 1.0, and "strong" if it is greater than 1.0 (Cohen et al., 2007, p.521). The general effect size is calculated by combining the determined effect sizes according to two different models, the fixed and random effects models. If the primary studies are collected from a single field of research, it is recommended to use the random effects model without performing a heterogeneity test (Borenstein et al., 2009, p.86). Therefore, in this study, the general effect size was calculated according to the random effects model, but the heterogeneity test was also used to determine the presence and magnitude of variance among the studies. The magnitude of heterogeneity is interpreted according to the *I*² index. An *I*² value of up to 25% is considered low heterogeneity, up to 50% is considered medium heterogeneity, and up to 75% is considered high heterogeneity (Higgins et al., 2003). In order to determine the source of heterogeneity among the studies, categorical moderator analysis was conducted according to the method and approach used, the type of study, and the teaching level. In addition, meta-regression analysis was conducted to determine whether the application period was a significant predictor. Meta-regression is used to determine whether a model established to explain the variance among the effect sizes of any independent but continuous variable is significant (Kanadli, 2019, p.25). Finally, the funnel plot and Egger's Trim and Fill Test were used to determine whether there was publication bias in the included studies and its impact, and Rosenthal's Protected *N* was performed. In conducting the meta-analysis in this study, MS Office programs, CMA 2.0 software, and R package were used.

Findings

The results of the study showed that the effects of teaching the subject of Matter and Nature with different teaching methods on academic achievement were conveyed in Figure 2 for the 38 studies included in the meta-analysis. Figure 2. Forest Plot of the Studies Included in the Study.

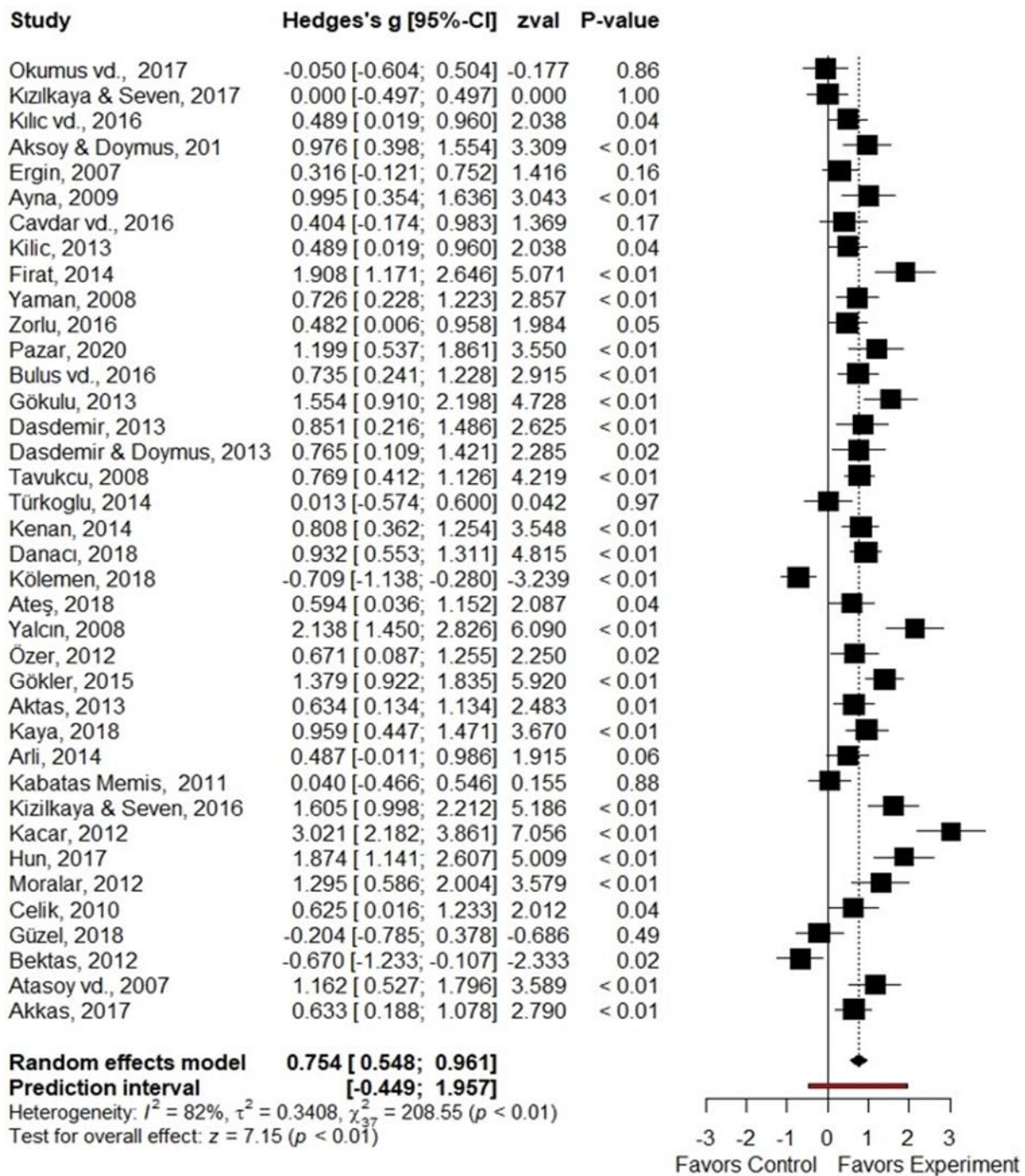


Figure 2. The Forestplot of the studies Included

In the forest plot, it can be seen that the effect sizes of the 38 studies included in the meta-analysis range from -0.709 to 3.021. Kacar's (2012) study with an effect size of 3.021 (95% CI: 2.182; 3.861) is a potential outlier, but when the weight of the study is considered, its contribution to the overall effect size is similar to that of the other studies. Therefore, it has not been excluded from the analysis. As shown in the figure, 84.2% (n=32) of the studies included in the meta-analysis showed a significant ($p < .05$) effect size, while 15.8% (n=6) did not show a significant ($p > .05$) effect size. 10.5% (n=4) of the effect sizes were in favor of the control group, while 89.5% (n=34) were in favor of the experimental group. When the effect sizes of the 38 studies were combined according to the random effects model, the lower and upper limits of the overall effect size were calculated as 0.548 and 0.961, respectively, with an overall effect size of 0.754. This value is significantly different from zero ($z=7.15$, $p < .01$) and is at the moderate level according to the classification of Cohen et al. (2007).

Therefore, it can be said that the teaching methods and approaches used in teaching the matter and nature unit have a moderate effect on students' achievements. However, when the range of estimates showing how the real effect sizes are distributed around the overall effect size is examined, it can be seen that approximately 95% of the population is estimated to have a real effect size ranging from -0.449 to 1.957. This means that although the overall effect size is positive (in favor of the experimental group), some studies may have a real effect that is negative (in favor of the control group). In other words, it cannot be said that the teaching methods and approaches used in teaching matter and nature are effective in every study.

When the results of the heterogeneity test were examined, it was found that the heterogeneity of the studies was significant ($Q_{(37)}=208.55, p<.01$) and at a high level ($I^2=82\%$). These results show that the studies are different from each other and that this difference is due to factors other than sampling error. In this case, it is recommended to perform moderator analysis to determine the source of the variance (Card, 2012). In the context of this study, possible sources of variance were examined in terms of the method and approach used in the experimental process (Computer-supported teaching-CST, Collaborative teaching-CT, Problem-based teaching-PBT, and Argumentation-based teaching-ABT), and class level (grades 5, 6, 7, 8). The results of the categorical moderator analysis are presented in Table 3.

Table 3. The Result of Categorical Moderator Analysis

Categories	k	Effect Size	95% C.I.		p	Heterogeneity		
			L.L.	U.L.		Q_b	df	p
1. Method Strategies	38	0.659	0.475	0.844	0.00	3.776	3	0.29
ABT	4	0.531	0.170	0.892				
CST	14	0.779	0.441	1.116				
CL	17	0.572	0.277	0.866				
PBL	6	1.344	0.491	2.197				
2. Teaching Level	38	0.709	0.547	0.870	0.00	9.115	3	0.06
5.Grade	2	0.773	0.437	1.109				
6.Grade	26	0.710	0.441	0.980				
7.Grade	6	1.159	0.672	1.646				
8.Grade	2	0.746	0.351	1.140				
Undergraduate 1	2	0.169	-0.276	0.614				

As seen in Table 3, the studies were grouped according to the method and approach and the teaching level and the effect sizes were calculated according to the random effects model. As a result of the categorical moderator analysis, it was observed that the methods/approaches used in the teaching of the nature of the matter had a "moderate" level of meaningful effect ($ES = 0.659, p <.05$) on the academic success of the students. According to the classification of Cohen et al. (2007), argumentation-based teaching ($ES = 0.531$), collaborative teaching ($ES = 0.572$), and computer-supported teaching ($ES = 0.779$) had a "moderate" level of effect on academic success, while problem-based teaching ($ES = 1.344$) had a "strong" level of effect. However, the overall effect size did not show significant differences according to the method/approach used.

As seen in Table 3, when the categorical moderator analysis, which contributes to the heterogeneity of the class level where the experimental procedure is performed, is examined, it was determined that the class level is not a significant moderator ($p >.05$). It was determined that the highest effect of the methods used in the teaching of the nature of the matter on academic success was in the 7th grade ($EB = 1.159$), while the lowest was at the Undergraduate 1 ($ES = 0.169$) level. According to this result, it can be said that the methods and approaches used in the teaching of the nature of the matter are effective at the middle school level ($p <.05$), but not effective at the university level ($p >.05$).

To explain the heterogeneity among the studies, the duration of the experimental procedure (Weeks) was selected as an independent variable. Of the 38 studies included in the meta-analysis, 11 did not report how many weeks the experimental procedure was applied. Therefore, meta-regression analysis

was performed to explain the variance among the studies, as the duration of the application was not categorical but continuous. The results of the meta-regression are presented in Table 4.

Table 4. The Result of Meta-Regression

Regression	Q	df	p-value
Model	0.05059	1	0.82204
Residual	27.40631	25	0.33590
Sum	27.45690	28	0.38569

According to Table 4, the model we tried to explain the variance among the studies with the duration of the application is not significant ($p > .05$). Based on this result, it can be concluded that the duration of the experimental procedure is not a significant predictor.

Publication Bias

To determine the publication bias, the studies were classified as published (article) and unpublished (thesis) and it was examined whether there was a significant difference in terms of publication status. If there is no significant difference in the publication status of the studies, it can be concluded that there is no publication bias (Card, 2012, p. 262). As a result of the moderator analysis, it was determined that the overall effect size did not show a significant difference according to the type of publication ($Q(1) = 0.001, p > .05$). Therefore, it can be concluded that there is no publication bias. In order to definitively determine whether there is publication bias, the funnel plot, Begg-Mazumdar Sequence Correlation, Egger's Trimming Test, and Rosenthal's protected N were examined. The funnel plot for the overall effect size calculated for success is given below.

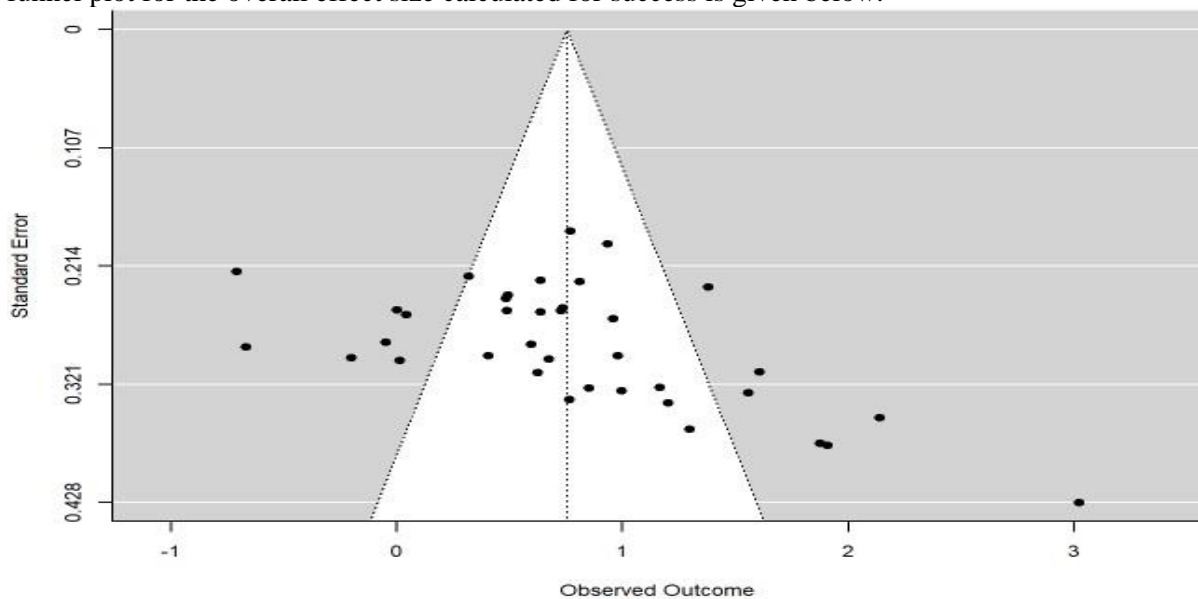


Figure 3. Funnel Plot

As seen in Figure 3, the effect sizes are not symmetrically distributed around the overall effect size. When the sequence correlation and regression test were examined to determine whether this asymmetry was significant, both tests were found to be significant ($p = 0.0018$ and $p < 0.0001$, respectively). Therefore, it can be said that there may be publication bias in the study. In addition to these tests, Rosenthal's Protected N was examined to determine whether the calculated effect size was strong. The Rosenthal's Protected N test result determined that it would take 2525 studies to make the effect size meaningless. When it is considered that the threshold value for this meta-analysis study was 220 ($5 \times 42 + 10$), it can be said that the calculated effect size is not due to publication bias and is strong. In general, when the publication bias analysis is evaluated, although the funnel plot has a significant asymmetry, it can be concluded that there is no publication bias in the study due to the lack of significant difference in the publication status of the studies and the strong effect size.

Discussion

This meta-analysis study was conducted to calculate the overall effect size of methods used in the teaching of matter and nature and to determine whether these methods create a significant difference in effect size according to the duration of application and teaching level. In this study, 38 primary studies were included. When the effect sizes were combined according to the random effects model, the lower bound of the overall effect size was calculated as 0.548 and the upper bound was 0.961 with an overall effect size of 0.754. This value is significantly different from zero ($z=7.15$, $p<.01$). According to the classification of Cohen et al. (2007), the overall effect size is of "medium" level. Therefore, it can be said that the computer-supported, collaborative, problem-based, and argumentation-based teaching methods are effective in increasing academic success in the teaching of matter and nature. However, when the confidence interval (%95 CI: -0.449; 1.957) that shows how the real effect sizes are distributed around the overall effect size is examined, it cannot be said that the methods and approaches used in the teaching of matter and nature will be effective in every study. Indeed, while the methods/approaches used in many primary studies have been effective in the teaching of matter and nature (e.g. Kacar, 2012; Yalcin, 2008; Dasedemir, 2013; Firat, 2014), they have not been effective in some studies (e.g. Kolemen, 2018; Bektas, 2012; Guzel, 2018; Okumus et al., 2017).

The subject of matter and nature, which is included at every level of education, contains more abstract concepts as of the 6th grade curriculum (Yilmaz, 2020; Polat, 2005). This situation causes problems in teaching by making it difficult to concretize abstract concepts in subjects such as atoms, chemical properties, the periodic table, and acids and bases (Kakiz, 2019; Demircioglu et al., 2019). The inability to relate these concepts that are difficult to concretize to daily life and the difficulty of learning them also causes difficulties in teaching (Kakiz, 2019; Demircioglu et al., 2019). The labeling of the subject of matter and nature, which requires abstract thinking skills, as something that needs to be memorized and the failure to understand why it needs to be taught also cause difficulties in teaching (Yilmaz, 2020; Kakiz, 2019; Kenan and Ozmen, 2011).

A heterogeneity test was conducted in the study to determine the presence and size of heterogeneity among the methods used in the field of matter and nature. The heterogeneity test was significant ($Q_{(37)}=208.55$, $p<.01$) and heterogeneity was found to be at a high level ($I^2=82\%$). These results indicate that the studies are different from each other and that this difference is due to factors other than sampling error. Therefore, a categorical moderator analysis was conducted to determine which characteristics of these studies contribute to this variance. The categorical moderator analysis was used to examine whether the method and approach used in the studies (PBL, CL, ABL) and the level of education of the samples in the studies (5th grade, 6th grade, 7th grade, 8th grade, 1st year of science) were significant moderators.

The results of the moderator analysis show that the teaching methods/approaches used in the teaching of the matter and nature unit have a "medium" level of significant impact ($ES = 0.659$, $p <.05$) on students' academic achievement. According to the classification of Cohen et al. (2007), argumentation-based teaching ($ES = 0.531$), collaborative learning ($ES = 0.572$), and computer-supported teaching ($ES = 0.779$) have a "medium" level of impact on academic achievement, while problem-based learning ($ES = 1.344$) has a "strong" level of impact. Although problem-based learning has the largest effect size, the overall effect size does not show a significant difference ($Q_{(3)} = 3.776$, $p>.05$) based on the method/approach used. This result indicates that argumentation-based teaching, collaborative learning, computer-supported teaching, and problem-based learning may be approximately equally effective in increasing academic achievement in the teaching of matter and nature. Meta-analysis studies on argumentation-based teaching (İnam and Guven, 2019; Sari and Sasmaz Oren, 2019; Alemlı, 2019; Karakus and Yalcin, 2016) and collaborative learning (İleri, Selvi and Kose, 2020; Bakioglu and Goktas, 2020; Camnalbur and Mutlu Bayraktar, 2018) also show that these methods have positive effects on academic achievement. In addition, computer-supported teaching (Batdi and Anil, 2020; Ozdemir, Aslaner and Acikgun, 2020; Dikmen and Tuncer, 2018; Camnalbur, 2008; Dincer, 2015; Demir and Basol, 2014) and problem-based learning (Can and Gersil, 2021; Chen and Yang, 2019; Kaya, 2016; Ayaz, 2015; Celik, 2013) have also been found to be effective in increasing academic achievement in various meta-analysis studies.

The results of the categorical moderator analysis carried out to determine whether the level of the class where the experimental process is carried out is a significant moderator contributing to heterogeneity

show that the level of the class is not a significant moderator ($p > .05$). It has been determined that the effect of the methods used in teaching the nature of matter on academic achievement is highest in 7th grade ($ES = 1.159$) and lowest in Undergraduate 1 ($ES = 0.169$). When the confidence intervals for each class level are examined, it was found that the methods and approaches used in teaching the nature of matter were effective at the middle school level ($p < .05$), but not significant at the university level ($p > .05$). At the middle school level, despite the fact that the subject of matter and nature contains abstract concepts, it is easier to transfer it by concretizing it due to the narrower scope and basic level (Karacali, 2022; Pak, 2022). On the other hand, the subject of matter and nature is expressed in more abstract concepts at the undergraduate level, which makes it difficult for undergraduate students, teacher candidates and even teachers to understand and transfer (Karacali, 2022; Calik and Ayas, 2005; Kalin and Arikil, 2010; Piquette and Heikkinen, 2005). In addition, while the subject of matter and nature is micro in scale at the middle school level, it is transferred as macro. On the contrary, at the undergraduate level, the subject of matter and nature is dealt with in more depth at the micro level and transferred. This distinction in the transfer of the subject may be the reason why the teaching method used at the middle school and undergraduate levels is not significant (Jaber and BouJaoude, 2012).

According to the results of this meta-analysis study, it has been determined that the methods used in teaching the subject of matter and nature are effective in teaching the subject, but there is no significant difference between them. It can be said that the teaching of the subject of matter and nature can be effectively taught at the middle school level (grades 5, 6, 7 and 8) when problem-based teaching, collaborative teaching, computer-assisted teaching or argumentation-based teaching is used, compared to the college level.

Suggestions and Limitations

In this study, the studies compiled were limited to national field literature. Future meta-analysis studies on this topic could produce stronger results by including national and international field literature. In order to conduct a meta-analysis study with healthy inclusion criteria, it was required that at least four studies be available for each research method. However, some research methods did not have enough studies available, resulting in their exclusion from the analysis. Therefore, more studies using different research methods are needed in the field literature.

In recent years, the effect of teaching methods on academic performance has been a frequently studied topic. Meta-analyses, which combine and compare different methods to determine the sizes of their effects, have also been included in the literature. However, it has been found that there are not enough meta-analyses that combine the results of different methods used to teach a subject and generalize them. This study was carried out to determine the effect of different methods and techniques used in the teaching of the "Nature and Substance" subject on academic performance. In future studies, meta-analyses can be conducted to determine the relationships between methods and attitudes used in the teaching of the "Nature and Substance" subject and higher cognitive levels.

The results of this research show that the methods used in the teaching of matter and nature are effective in teaching the subject. Therefore, different teaching programs can include collaborative learning, problem-based learning, argumentation-based teaching, and computer-supported teaching methods to increase the academic success of students. In addition, it has been determined that these methods are not effective at the university level. As the concepts of matter and nature become more abstract compared to middle school subjects, it is also worth trying to update the methods used by incorporating technology into them to increase the effectiveness of the methods that can be used. This would be a step towards increasing the effectiveness of the methods.

References

- Adadan, E. (2013). Using multiple representations to promote grade 11 students' scientific understanding of the particle theory of matter. *Research in Science Education*, 43(3), 1079-1105.
- Adadan, E. (2014). Investigating the effect of model-based learning environment on preservice chemistry teachers' understandings of the particle theory of matter and the nature of scientific models. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 33(2), 378-403.

- Adadan, E., Irving, K. E. & Trundle, K. C. (2009). Impacts of multi-representational instruction on high school students' conceptual understandings of the particulate nature of matter. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1743-1775.
- Adadan, E., Trundle, K. C. & Irving, K. E. (2010). Exploring grade 11 students' conceptual pathways of the particulate nature of matter in the context of multirepresentational instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 1004-1035.
- Akçay, N. O. & Doymus, K. (2012). The effects of group investigation and cooperative learning techniques applied in teaching force and motion subjects on students' academic achievements. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(1), 110-116.
- Akçay, S., Aydogdu, M., Yildirim, H. İ. & Sensoy, O. (2005). effect of computer assisted instruction in flowery plant subject in 6th grade students in science education on the success of students. *Kastamonu Education Journal*, 13(1), 103.
- Akcil, M. (1995). Ortalamalar arası etki genişliklerinin meta-analizi. (Biostatistics Master of Science Thesis). Hacettepe University Institute of Health Sciences. Ankara.
- Akkas, B. (2017). The effect of argumentation-based inquiry (ABI) approach on based learning environment academic achievement and critical thinking skills of 5th grade students. (Master of Science Thesis). Kastamonu University Graduate School of Natural and Applied Science. Kastamonu.
- Aksoy, G. & Doymus, K. (2011). Effects of cooperative reading-writing-application technique in application in science and technology course. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 31(2), 381-397.
- Aktas, L. (2013). Effect of computer-aided material on students success, which are prepared based on REACT strategy in particulate structure of material and heat topic. (Master of Science Thesis). Karadeniz Technical University Institute of Educational Sciences. Trabzon.
- Alemlı, A. (2019). Investigation of the effectiveness of research inquiry based learning approach in science education by meta analysis method. (PhD Thesis). Kastamonu University Graduate School of Social Sciences. Kastamonu.
- Altinyüzük, C. (2008). 8th graders misconceptions in science lesson chemistry concepts. (Master of Science Thesis), İnönü University Institute of Social Sciences. Malatya.
- Arlı, E. E. (2014). The impacts of argumentation based science inquiry approach on seasonal agricultural worker students' academic achievement and thinking skills. (Master of Science Thesis). Atatürk University Institute of Educational Sciences. Erzurum.
- Atasoy, B., Genc, E., Kadayıfci, H. & Akkus, H. (2007). The effect of cooperative learning to grade 7 students' understanding of physical and chemical changes topic. *Hacettepe University Journal of Education*, 32(32), 12-21.
- Ates, A. (2018). 7 th grade science and technology course "Structure of the substance and pure substances" on augmented reality created using technology learning material effect on academic achievement. (Master of Science Thesis). Nigde Omer Halisdemir University Institute of Educational Sciences. Nigde.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 11(11), 149-155.
- Ayas, A. & Özmen, H. (2002). A study of students' level of understanding of the particulate nature of matter at secondary school level. *Bogazici University Journal of Education*, 19(2), 45-60.
- Ayaz, M. F. (2014). The effect of the project-based learning approach on the academic achievements of the students in science lesson and their attitudes towards science lesson: A meta-analysis study. (PhD Thesis). Dicle University Institute of Educational Sciences. Diyarbakir.
- Ayaz, M. F. (2015). The effect of the problem-based learning approach on the academic achievements of the students in science lesson: a study of metaanalysis. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 139-160, ISSN: 1308- DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7664>.
- Aydin, A. & Akgün, M. (2009). An application of constructivist learning theory: using collaborative study groups strategy in eliminating the students' misconceptions on and decreasing the knowledge deficiencies in the concepts of melting and dissolving. *Adiyaman Üniversitesi Faculty of Education, Electronic Journal of Social Sciences*, 8(27), 190-201.

- Aydin, O. & Kaptan, F. (2014). Effect of argumentation on metacognition and logical thinking abilities in science – technology teacher candidate education and opinions about argumentation. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(2), 163-188.
- Aydogdu, C. (2012). The effect of problem based learning strategy in electrolysis and battery subject teaching. *Hacettepe University Journal of Education*, 42(42), 48-59.
- Ayna, C. (2009). The effects of jigsaw II technique and social economic level of the student on the students' achievement, attitude and motivational level during science and technology lesson. (Master of Science Thesis). Zonguldak Karaelmas University Institute of Social Sciences. Zonguldak.
- Aziz, Z. & Hossain, M. A. (2010). A comparison of cooperative learning and conventional teaching on students' achievement in secondary mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 53-62.
- Azizoglu, N. & Geban, O. (2004). Students' preconceptions and misconceptions about gases. *Journal of Balikesir University Institute of Science and Technology Dergisi*, 6(1), 73-78.
- Bakioglu, A. & Goktas, E. (2020). Effect of cooperative learning on achievement in middle grade science and mathematics classes: a meta – analysis. *Harran Education Journal*, 5(1), 1-30. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0501.1.30>
- Balemen, N. (2016). The effectiveness of project based learning on science education: a meta analysis search. (PhD Thesis). Gazi University Graduate School of Educational Sciences. Ankara.
- Batdi, V., & Anil, O., (2021). Learning by computer-based education: a meta-thematic analysis. *Journal of Balikesir University Institute Science Technology*, 23(1), 111-127.
- Bektas, Z. (2012). The effect of the Jigsaw and learning together methods applied in teaching of “the particulare nature of matter” unit on the students' academic achievements and attitudes. (Master of Science Thesis). Ataturk University Institute of Educational Sciences. Erzurum.
- Boz, Y. (2006). Turkish pupils' conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 203-213.
- Büyükkaragoz, S. (1997). Eğitimde program geliştirme. Konya: Oz Eğitim.
- Camnalbur, M. (2008). A meta analysis for the effectiveness of computer based education. (Master of Science Thesis). Marmara University Institute of Educational Sciences. İstanbul.
- Camnalbur, M. & Mutlu Bayraktar, D. (2018). The effect of collaborative learning on academic achievement: a meta-analysis study. *Journal of the Human and Social Sciences Researches*, 7(2), 1149-1172.
- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: a meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). New York: Routledge.
- Calik, M. & Ayas, A. (2002). Öğrencilerin bazı kimya kavramlarını anlama seviyelerinin karşılaştırılması, 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, 29(2002), 31. Türkiye.
- Calik, M. & Ayas, A. (2005). A Cross-age study on the understanding of chemical solutions and their components. *International Education Journal*, 6(1), 30-41.
- Calik, M., Ayas, A. & Ünal, S. (2006). A cross-age study on students' conceptions of dissolution. *The Journal of Turkish Educational Science*, 4(3), 309-322.
- Can, S., & Gersil, M. (2021). Investigation of the effect of the project-based learning approach on academic achievement score by meta-analysis technique. *The Journal of Kesit Academy*, 7(29), 279-292.
- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. Guilford Publications.
- Cavdar, O., Okumus, S., Alyar, M. & Doymus, K. (2017). The effect of different teaching methods on understanding of acids and bases. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 383-408.
- Cavdar, O., Okumus, S., & Doymus, K. (2016). Determining understandings related to the particulate nature of matter of students at science education. *Hatay Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 13(33), 69-93.

- Cavdar, O., Okumus, S., Alyar, M., ve Doymus, K. (2016). Effecting of using different methods and models on understanding the particulate nature of matter. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 18(1), 555-592
- Cayan, Y., Karsh, F., (2015). The effects of the problem based teaching learning approach to overcome students' misconceptions on physical and chemical change. *Kastamonu Education Journal*, 23(4), 1437-1452
- Celik, S. (2013). The effect of alternative teaching methods used in elementary mathematics classes on academic success: A meta analysis study. (Master of Science Thesis). Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences. Eskisehir.
- Celik, E. (2010). The effect of problem based learning approach in science education on students' academic achievement, attitude, academic risk taking level and retention of knowledge. (Master of Science Thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences. Ankara.
- Cinici, A., Ozden, M., Akgün, A., Herdem, K., Deniz, S. M., & Karabiber, H. L. (2014). Investigating the effectiveness of argumentation based activities supported with concept cartoon. *Adiyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2014), 571-596.
- de Berg, K. (2012). A study of first-year chemistry students' understanding of solution concentration at the tertiary level. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(1), 8-16.
- Demir, S., & Basol, G.(2014). Effectiveness of computer-assisted mathematics education (came) over academic achievement: a meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 2013 – 2036.
- Danaci, F. (2018). The item's impact on students ' academic achievement granular structure bowing technics for segment. (Master of Science Thesis). Yüzüncü Yil University Institute of Educational Sciences. Van.
- Dasdemir, İ. (2013). The effect of use of animations on the academic achievements of the students, retention of the knowledge learned, and the scientific process skills. *Kastamonu Education Journal*, 21(4), 1287-1304.
- Dasdemir, İ., & Doymus, K. (2016). The effect of using of animation in unit of structure and properties of on primary science and technology course students' achademic achievement, retention of knowledge and scientific process skills. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 84-101.
- Demircioglu, G. (2003). Developing and implementing teacher guide materials related to the unit "Acids and bases" at lycee-II (Unpublished PhD Thesis). Karadeniz Technical University Institute of Science and Technology. Trabzon.
- Demircioglu, H., Demircioglu, G., Ayas, A., & Kongur, S. (2012). A comparison of 10th grade students' theoretical and applied knowledge about the concepts of physical and chemical change. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 162-181.
- Demircioglu, T., & Ucar, S. (2012). The effect of argument-driven inquiry on pre-service science teachers' attitudes and argumentation skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 5035-5039.
- Demircioglu, H., Aslan, A., Acikgoz, D., Karababa, Y. & Güven, O. (2019). The effect of REACT strategy on the students' academic achievements and motivations. *Journal of International Social Research*, 12(64), 547-561. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3377>
- Demirel, O (2002). Eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem A.
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). A meta-analysis of effects of computer assisted education on students' academic achievement: a-10-year review of achievement effect. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 97-121.
- Dincer, S. (2014). Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz. (1. Edition). Ankara: Pegem A.
- Dincer, S. (2015). Effects of Computer-Assisted Learning on Students' Achievements in Turkey: A Meta-Analysis. *Journal of Turkish Science Education*, 12(1), 99-118.
- Doymus, K. (2007). Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857.
- Doymus, K., Karacop, A., Simsek, Ü., & Dogan, A. (2010). The effects of jigsaw and computer animations techniques on undergraduates' understanding of electrochemistry concepts. *Kastamonu Educational Journal*, 18(2), 431-448.

- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84(3), 287-312.
- Ergin, M. (2007). Affect of cooperative learning method on student achievement and attitudes in teaching topics of primary school sciences and technology. (Master of Science Thesis). Selcuk University Institute of Science and Technology. Konya.
- Firat, M. (2014). The impact of two different cooperative learning methods on academic achievements ana epistemology behaviours of the students in the teaching of the unit of the structure and features of the matter. (Master of Science Thesis). Atatürk University Institute of Educational Sciences. Erzurum.
- Griffiths, A. K., & Preston, K. R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.
- Gokler, E. (2015). Research on the efficacy of technology - supported meterial devoloped for the substance and heat unit on students in the complementary approach of complete learning model. (Master of Science Thesis). Ondokuz Mayıs University Institute of Educational Sciences. Samsun.
- Gokulu, A. (2013). To investigate effects of computer based learning and to determine students' misconceptions on nature of the matter concept. *International Journal of Social Science*, 6(5), 571-585.
- Güzel, Z. (2018). The effects of problem based approach practiced through self and peer assessment on students' achievements and attitudes in science teaching. (Master of Science Thesis). Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences. Konya.
- Gomleksiz, M. (1993). Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişiyeye etkisi. (Unpublished PhD Thesis). Cukurova University Institute of Social Sciences. Adana.
- Hun, F. (2017). The effect of academic achievement and attitudes on the 7th grade students of problem based learning method and improved 5E learning model. (Master of Science Thesis). Giresun University Institute of Science and Technology . Giresun.
- İleri, Y. E. (2019). The effect of a cooperative learning approach on academic success in science education: A meta-analysis study. (Master of Science Thesis). Gazi Üniversitesi University Institute of Educational Sciences. Ankara.
- İleri, Y. E., Mahmut, S., & Kose, M. (2020). The effect of a cooperative learning approach on academic success in science education: a meta-analysis study. *Ihlara Journal of Educational Research*, 5(1), 51-84.
- İnam, A., & Güven, S. (2019). Analysis of experimental studies using argumentation method: a meta-synthesis study. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 155-173.
- Jaber, L. Z. & BouJaoude, S. (2012). A macro–micro–symbolic teaching to promote relational understanding of chemical reactions. *International Journal of Science Education*, 34(7), 973-998.
- Kabatas Memis, E. (2011). Effects of the argumentation based science learning approach and self evaluation on primary school students? science and technology course achievement and retention of the achievement. (PhD Thesis). Atatürk University Institute of Educational Sciences. Erzurum.
- Kacar, S. (2012). The effects of problem based learning method integrated visual arts on students' academic achievements, scientific creavities and attitudes towards science teaching with art activities. (Master of Science Thesis). Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences. İzmir.
- Kakiz, B. (2019). Learning difficulties in secondary school science course according to teachers and students' opinions. (Master of Science Thesis). Mugla Sitki Kocman University Institute of Educational Sciences. Mugla.
- Kalin, B. & Arikil, G. (2010). Misconceptions possessed by undergraduate students about the topic "Solutions". *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 4(2), 177-206.

- Kanadli, S. (2019). A meta-summary of qualitative findings about STEM education. *International Journal of Instruction*, 12(1), 959-976.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (1999). Fen bilgisi öğretimi. ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı. http://fikretkorur.guncelfizik.com/wp-content/uploads/ilkogretimde_fenbilgisi_%C3%B6%C4%9Fretimi.pdf
- Karacali, K. (2022). The effect of argumentation based instruction on students' academic success, inquiry learning skills and creativity used in science laboratory. (PhD Thesis). Bursa Uludağ University Institute of Educational Sciences. Bursa.
- Kaya, M. (2018). Student learning science-based approach argumentation of success and the effect of attitude. (Master of Science Thesis). Firat University Institute of Educational Sciences. Elazığ.
- Karacop, A. (2016). effects of student teams-achievement divisions cooperative learning with models on students' understanding of electrochemical cells. *International Education Studies*, 9(11), 104-120.
- Karakus, M. & Yalcin, O. (2016). The effect of the argümantation-based learning in science education to the academic achievement and scientific process skills: a meta analysis study. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 16(4), 1-20.
- Kariper, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının gazlar konusundaki kavram yanlışları. *Journal of European Education*, 3(1), 33-35.
- Kaya, D. R. (2016). Problem solving based learning in math education: Meta - analysis study. (Master of Science Thesis). Recep Tayyip Erdogan University Institute of Social Sciences. Rize.
- Kenan, O. (2014). Developing and investigating the effectiveness of enriched computer based instruction material on 'The particulate nature of matter' subject. (PhD Thesis). Karadeniz Teknik University Institute of Educational Sciences. Trabzon.
- Kenan, O. & Ozmen, H. (2011). Introduction of an enriched computer based teaching material on the particulate nature of matter. *Education Sciences*, 7(1), 269-280.
- Kilic, M. (2013). The effect of Jigsaw technique on student achievement in 6 grade science and technology course the pariculate nature of matter units teaching. (Master of Science Thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences. Ankara.
- Kilic, M. A., Dogan, A., Simsek, Ü. (2016). Effect of jigsaw technique on student achivement in teaching the particulate nature of matter. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 18(2), 1357-1379.
- Kirikkaya, E. B., Dag, F., Durdu, L., & Gerdan, S. (2016). CAI software for 8th grade natural processes unit and its effect on academic success. *Elementary Education Online*, 15(1), 234-250.
- Kizilkaya, A., & Seven, S. (2016). The effect of problem based learning approach to the students' high level and sub-level academic success in cognitive domain of bloom's taxonomy. *e-Kafkas Journal of Educational*, 3(3), 34-46.
- Kizilkaya, A., & Seven, S. (2017). The effect of Jigsaw I technique to the students' high level and sublevel academic success in cognitive domain of bloom's taxonomy in science teaching. *Erzincan University Journal of Education Faculty*, 19(2), 250-270.
- Kolemen, S. (2018). The effect of research based education and computer-assisted instruction in structured learning approach on achievement, learning approaches, motivations and self-efficacy of students in 6th grade science course. (Master of Science Thesis). Necmettin Erbakan University Institute of Educational Sciences. Konya.
- Koseoglu, F. ve Tümay, H. (2015). Fen eğitiminde yapılandırmacılık ve yeni öğretim yöntemleri. Ankara: Palme.
- Margel, H., Eylon, B. & Scherz, Z. (2004). "We actually saw atoms with our own eyes." conceptions and convictions in using the scanning tunneling microscope in junior high school. *Journal of Chemical Education*, 81(4), 558-566.
- Miller, L. S. (2008). Prospective elementary school teachers' understanding of the particulate nature of matter. (Phd thesis). Purdue University. USA.
- Moralan, A. (2012). The effect of problem-based learning approach on academic success, attitude and motivation in science education. (Master of Science Thesis). Trakya University Institute of Natural Sciences. Edirne.

- Okumus, S., Cavdar, O., Alyar, M. & Doymus, K. (2017). The effect of cooperative learning and models on understanding of chemical reactions. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty Education*, 44(2017), 358-381.
- Okumus, S., Oztürk, B., Doymus, K. & Alyar, M. (2014). Aiding comprehension of the particulate of matter at the micro and macro levels journal of educational sciences research. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 349-368.
- Okur, N. & Ünal, İ. (2010). Fen öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin önemi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-10.
- Orhan, A. T. & Men, D. D. (2018). The effects of web-based teaching on achievements and attitudes towards science course: a metaanalytic investigation. *Manisa Celal Bayar University Social Studies Journal*, 16(3), 245-284.
- Orwin, R. G. & Vevea, J. L. (2009). *The handbook of research synthesis and meta-analysis*. H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Ed.), *Evaluating coding decisions*, (2. Edition), (s, 177-203). New York: Russel Sage Foundation.
- Ogreten, B. & Sagır, S. U. (2014). Examining the effectiveness of science teaching based on argumentation. *Journal Of Turkish Science Education*, 11(1), 75-100.
- Ozdemir, F., Aslaner, R., & Acikgöl, K. (2020). The effect of the computer-aided mathematics teaching on the students' attitudes towards mathematics: A meta - analysis study. *İnönü University Journal of the Graduate School of Education*, 7(13), 18-40.
- Ozer, M. (2019). The effect of argumentation based teaching in science education: Meta-analysis study. (Master of Science Thesis). Sivas Cumhuriyet University Institute of Educational Sciences. Sivas.
- Ozer, M. (2008). The effect of traditional and computer-aided instruction methods to student's success at science and technology lesson. (Master of Science Thesis). Firat University Institute of Educational Sciences. Elazığ.
- Ozmen, H. (2008). The influence of computer-assisted instruction on students' conceptual understanding of chemical bonding and attitude toward chemistry: A case for Turkey. *Computers & Education*, 51(1), 423-438.
- Ozmen, H. & Ayas, A. (2003). Students' difficulties in understanding of the conservation of matter in open and closed-system chemical reactions. *Chemistry Education Research and Practice*, 4(3), 279-290.
- Ozmen, H. & Usta, N. D. (2017). Bilgisayar destekli kimya öğretimi. *Pegem Akademi*, 569-590.
- Ozmen, H., Ayas, A. & Costu, B. (2002). Determination of the Science Student Teachers' Understanding Level and Misunderstandings about the Particulate Nature of the Matter. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 507-529.
- Pazar, S. (2020). The effect of Jigsaw technique on the teaching of the secondary school unit 'Pure substance and mixtures' and the learning process. (Master of Science Thesis Amasya University, Institute of Science, Mathematics and Science Education Sub-Field. Amasya.
- Pekdag, B. & Le Marechal, J. F. (2010). An explanatory framework for chemistry education: The two-world model. *Education and Science*. 35(157), 84-99.
- Piquette, J. S. & Heikkinen, H. W. (2005). Strategies reported used by instructors to address student alternate conceptions in chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(10), 1112-1134.
- Polat, M. (2005). Determining the difficult science topics of primary school at level two, the reasons for difficulties and suggestions to remedy them. (Master of Science Thesis). Abant İzzet Baysal University Institute of Social Sciences. Bolu.
- Pluye, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F. & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in mixed studies reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 46(4), 529-546. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2009.01.009
- Sari, K., & Sasmaz, F. (2020). The effect of inquiry-based learning strategy on the students' academic achievements: A metaanalysis study. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(3), 540-555.

- Senemoglu, N. (2015). *Development, learning and instruction: From theory to practice* (24. Press). Ankara: Yargi.
- Senocak, E. (2005). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin gaz hali konusunun öğretimine etkisi üzerine bir araştırma*. (Unpublished PhD Thesis.). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Senocak, E., & Taskesenligil, Y. (2005). Problem-based learning and its applicability in science education. *Kastamonu Educational Journal*, 13(2), 359-366.
- Simsek, Ü., Doymus, K., Dogan, A. & Karacop, A. (2009). Effects of two different cooperative learning techniques on students' academic achievement of chemical equilibrium topics. *GÜ Journal of Education*, 29(3), 763-791.
- Talanquer, V. (2011). Macro, submicro, and symbolic: the many faces of the chemistry "triplet". *International Journal of Science Education*, 33(2), 179-195.
- Tavukcu, F. (2008). *The effect of computer assisted learning environment in science education on the success, science process skills and attitudes towards computer use of students*. (Master of Science Thesis). Zonguldak Karaelmas University Institute of Social Sciences . Zonguldak.
- Tosun, C. (2010). *The effect of problem based learning method on understanding of the solutions and its? physical properties*. (PhD Thesis). Atatürk Atatürk University Graduate School of Natural and Applied Sciences. Erzurum.
- Treagust, D., Chittleborough, G. & Mamiala, T. (2003). The role of submicroscopic and symbolic representations in chemical explanations. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1353-1368.
- Tümay, H., & Koseoglu, F. (2011). Developing pre-service chemistry teachers' understandings of teaching through argumentation. *Journal Of Turkish Science Education*, 8(3), 105-119.
- Türkoglu, T. (2014). *The effects of the use of the smart board on 6th grade students' academic achievement, attitudes and opinions in the teaching of science and technology*. (Master of Science Thesis). Celal Bayar University Graduate School of Natural and Applied Sciences. Manisa.
- Ültay, N., & Calik, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 21(6), 686-701.
- Yalcin, M. (2008). *The effect of computer-assisted application to teach of substance and heat unit*. (Master of Science Thesis). Ondokuz Mayıs University Graduate School of Natural and Applied Sciences. Samsun.
- Yaman, F. (2008). *The impact of cooperative learning in daining the objectives which are in 'matter and heat' subject in science and technology lesson for the six grade primary school students*. (Master of Science Thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences. Ankara.
- Yesiloglu, S. N. (2007). *Teaching gases topic to high school student's trough argumentation*. (Unpublished Master of Science Thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences. Ankara.
- Yilmaz, D. (2020). *The role of science diary in determining the learning difficulties of students about matter and its nature*. (Master of Science Thesis). Kirikkale University Science Institute. Kirikkale.
- Zhou, J., Zhou, S., Huang, C., Xu, R., Zhang, Z., Zeng, S., Ü. ve Qian, G. (2016). Effectiveness of problem-based learning in Chinese pharmacy education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 16(1), 23. doi: 10.1186/s12909-016-0546-z.
- Zorlu, Y. (2016). *Effects of activities based on modeling learning method and cooperative learning model of students in elementary science and technology course*. (Master of Science Thesis). Atatürk University Institute of Educational Sciences. Ankara.

* The contribution rates of the authors to the article are 60% for the first author and 40% for the second author.

Madde ve Doğası Konusu Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerin Etkililiğinin İncelenmesi: Meta Analiz Çalışması

Özge Göktürk³, Sedat Kanadlı⁴

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 22.04.2022
Kabul Tarihi: 06.01.2023
Yayın Tarihi: 01.05.2023

Anahtar Kelimeler

Akademik başarı
Madde ve doğası
Meta-analiz
Meta-regresyon
Moderatör analizi

Özet

Bu çalışmanın amacı madde ve doğası konu alanının öğretiminde kullanılan en yaygın yöntem ve yaklaşımların akademik başarı üzerindeki etkilerini inceleyerek etki büyüklüğü en fazla olan yöntem ve yaklaşımı belirlemektir. Bu amaçla 2000-2020 yılları arasında Türkiye’de yürütülmüş ve içerme ölçütlerini karşılayan 38 deneysel çalışma meta-analiz yöntemiyle incelenmiştir. Bireysel çalışmaların etki büyüklükleri için Hedges g indeksi kullanılmıştır. Genel etki büyüklüğünü hesaplamak için bireysel çalışmaların etki büyüklükleri rastgele etkiler modeli ile birleştirilmiştir. Yapılan meta-analiz sonucunda genel etki büyüklüğünün orta düzeyde ($g=0.754$) ve anlamlı ($p<.05$) olarak belirlenmiştir. Etki büyüklükleri arasındaki varyansın anlamlılığını belirlemek amacıyla yapılan heterojenlik testi anlamlı ($p<.05$) çıkmıştır. Varyansın kaynağını belirlemek için yöntem ve yaklaşım, öğretim kademesi ve yayın türüne göre kategorik moderatör analizi yapılmıştır. Bu test sonucunda yöntem çeşidinin anlamlı bir moderatör olduğu öğretim kademesi ve yayın türünün anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Deneysel işlemin uygulama süresinin etki büyüklüklerinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemek için yapılan meta-regresyon sonucunda uygulama süresinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($p<.05$) belirlenmiştir.

Atf için:

Göktürk, Ö. & Kanadlı, S. (2023). Investigation of the effectiveness in the methods used for teaching subject of matter and its nature: A meta-analysis study. *Journal of Mugla Sıtkı Koçman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 85-102. DOI: 10.21666/muefd.1107405

Fen bilimlerinin bir dalı olan kimya özellikle maddelerin yapılarını ve birbirleriyle olan etkileşimlerini inceler. Maddenin doğasının incelenmesi kimya bilimine temel bilimler arasında doğayı anlama açısından önemli bir yere sahiptir. Bu doğayı anlama çabası, Fen ve Teknoloji dersinin konu alanları arasında geniş bir yer tutar. Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı 3.-8. Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı incelendiğinde bu dersin toplama ders saatinin yaklaşık %19’unu madde ve doğası konu alanı oluşturmaktadır. Bu konu alanı ilkokuldan üniversiteye kadar eğitim sisteminin hemen her basamağında öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Ancak bu konunun anlaşılmasının her öğrenim basamağı için zor olduğu bilinmektedir çünkü her seviyedeki öğrencinin hatta fen bilimleri ve kimya öğretmenlerinin de bu konu hakkında önemli kavram yanlışlarına, yanlış kavramalara sahip oldukları çeşitli çalışmalarda ortaya konulmuştur (Adadan, 2014; Adadan, 2013; Ültay ve Çalık, 2012; Adadan vd., 2010; Çalık vd., 2006; Ayas ve Özmen, 2002; Demircioğlu, 2003; Özmen, Ayas ve Coştu, 2002; Ayas, 1995. Maddenin tanecikli yapısı konusunun anlaşılmasında bu kadar zorluklarla karşılaşılmasının sebebi konunun soyut yapısından kaynaklanmaktadır (Adadan vd., 2010; Çalık ve Ayas, 2002; Demircioğlu vd., 2012; Doymuş, 2007; Karaçöp, 2016; Ültay ve Çalık, 2012).

Öğrenciler arasında madde ve doğasına ilişkin yaygın kavram yanlışlarının kaynaklarından biri öğrenci okul eğitiminden önce çevresinde gördüğü olaylardan yola çıkarak maddenin tanecikli değil; sürekli bir yapıda olduğunu düşünebilmektedir. Öğrenciler bu düşüncelerinin sebebi olarak katıların ve sıvıların sıkıştırılmadığını belirtmektedirler (Ayas ve Özmen, 2002; Griffiths ve Preston, 1992). Bu nedenle alan yazın incelendiğinde maddenin tanecikli yapısıyla ilgili öğrencilerin sahip olduğu birçok kavram yanlışlığı rapor edilmiştir (Azizoğlu ve Geban 2004; Margel vd., 2004; Boz, 2006; Altinyüzük, 2008; Miller, 2008; Aydın ve Akgün, 2009; Kariper, 2013; Çayan ve Karanlı, 2015). Bu kavram yanlışlarının en yaygın olanları şöyledir: (i) atomlar ve moleküller makroskobik özelliklere sahiptir.

³ MEB, Aydıncık ÇPAL – ozgegokturk@hotmail.com- ORCID No: 0000-0002-2600-6510

⁴ Mersin Üniversitesi– sedatkanadli@gmail.com- ORCID No: 0000-0002-0905-8677

(ii) Moleküller görülebilir büyüklüktedir. (iii) Atomların hepsi küre şeklindedir. (iv) Madde ısıtıldığında kütlesi azalır, bu nedenle suyun katı hali en ağır, gaz hali en hafiftir. (v) Hal değişimi esnasında molekül içi bağlar kırılmaktadır. (vi) Suyun tanecikleri su damlalarıdır. (vii) Su molekülü gözle görülebilir büyüklüktedir. (viii) Katı halde tanecikler hareketsizdir. (ix) Atomlar mikroskop altında görülebilecek büyüklüktedir. (x) Sıvı halde tanecikler arasında bağlar varken, katı halde bağlar yoktur, (xi) Gazların kütlesi yoktur gibi.

Madde ve doğasına yönelik oluşan bu kavram yanılgıları öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Yanlış ve eksik öğrenmelerin sebep olduğu başarısızlığın çeşitli öğretim yöntemleri kullanılarak minimum düzeye düşürülmesine yönelik alanyazında çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Karacalı, 2022; Can ve Gerşil, 2021). Bu öğrenme güçlüklerinin üstesinden gelmek ve kimyanın doğru olarak anlaşılabilmesi ve akademik başarının artırılabilmesi için mikro, makro ve sembolik boyut olmak üzere kimyanın üç boyutun doğru olarak anlaşılması ve ilişkilendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Jaber ve Boujaoude, 2012; Treagust vd., 2003). Makro boyut gözlemlenebilen olgular, durumlar ve deneyimlerle; mikro boyut gözle görülmeyen tanecikler, yapısal formüller ve zihinde oluşturululan görüntüler ile ve sembolik boyut ise kimyasal denklemler ve grafikler gibi matematiksel ifadeler ve grafikler ile ilgilidir (Çavdar ve diğerleri, 2016; de Berg, 2012; Çalık ve diğerleri, 2006; Özmen ve Ayas, 2003). Makro boyutta gözlemlenen olaylara maddenin şekli, rengi, hal değişimleri; mikro boyutta gerçekleşen olaylara atom ve moleküllerin hareketleri, elektron alıp verme gibi olaylar; sembolik boyuta ise elementlerin sembolleri, bileşiklerin formülleri, kimyasal denklemler örnek verilebilir (Talanquer, 2011).

Kimyanın tam ve doğru olarak anlaşılabilmesi için üç boyutun birbiriyle doğru şekilde ilişkilendirilmesi sağlanmalıdır (Okumuş ve diğerleri, 2017; Talanquer, 2011; Pekdağ ve Le Maréchal, 2010). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin makro ve sembolik boyutu anlamada başarılı oldukları ancak mikro boyutu anlamakta güçlük çektikleri, olayları ilişkilendiremedikleri ve bu sebepten dolayı kimyanın temeli olan ve diğer konulara kaynak oluşturan madde konusu ile ilgili olarak çok fazla kavram yanılgısına sahip oldukları ve dolayısıyla başarılarının düşük olduğu belirlenmiştir (Çavdar ve diğerleri, 2016; Okumuş vd., 2014; Adadan, 2013; Demircioğlu ve Uçar, 2012; Adadan ve diğerleri, 2010; Çalık ve Ayas, 2002). Ayrıca öğrencilerin mikro boyuttaki olayları makro boyutta açıklamaya eğilimli oldukları, maddenin tanecikli yapısını kavrayamadıkları tespit edilmiştir (Çavdar vd., 2016; Okumuş ve diğerleri, 2014; Demircioğlu ve diğerleri, 2012; Adadan ve diğerleri, 2010; Kalın ve Arıkal, 2010). Madde ve doğası konusunun öğretiminde kalıcı ve etkin öğrenmeler sağlayarak akademik başarıyı artırıcı yönde etkileri olan öğrenci merkezli farklı yöntemler bulunmaktadır (Can ve Gerşil, 2021; Çavdar ve diğerleri, 2016; Adadan, 2013; İleri, Selvi ve Köse, 2020; Batdı ve Anıl, 2020; Ayaz, 2015). Alanyazın incelendiğinde madde ve doğasının öğretiminde etkili olduğu deneysel çalışmalarla belirlenen birçok yaklaşım ve yöntem öne çıkmaktadır. Bu yaklaşım ve yöntemlerin en yaygın olanlarının; bilgisayar destekli öğretim, işbirlikli öğretim, probleme dayalı öğretim ve argümantasyon temelli öğretim olduğu görülmektedir.

Bilgisayar Destekli Öğretim

Fen bilimlerinin önemli alt dallarından biri olan kimya, günlük yaşamda gözlenemeyen birçok soyut kavram içerdiği için anlatılmasının ve anlaşılmasının zor olmasına neden olmaktadır. Makroskobik ve mikroskobik olaylar arası etkileşimin algılanamaması çoğu kavramın öğrenilmesine engel olmaktadır. Özellikle Maddenin Tanecikli Yapısı, Kimyasal Bağlar gibi konuların zihinde canlandırılmasında öğrenciler güçlük çekmektedirler (Özmen, 2008; Adadan, Irving ve Trundle, 2009). Bilim ve teknolojiye bağlı değişimlerle birlikte eğitim sistemimize kaçınılmaz bir şekilde giren bilgisayar destekli öğretim, öğrenci ve öğretmenlere eğitim etkinliklerinde yardımcı olmuştur (Kaptan ve Korkmaz, 1999). Bilginin hızla artması, içeriklerin karmaşık hale gelmesi, günümüz iletişim araçlarının başında gelmesi, görsellik ve işitsellik özellikleri ile birden fazla duyu organına hitap etmesi gibi çok sayıda ihtiyacı gidermeye yarayan bilgisayar destekli öğretim son yıllarda popüler yaklaşımlardan biri olmuştur (Okur ve Ünal, 2010). Bilgisayar destekli öğretim uygulamaları yardımıyla tanecikler düzeyindeki moleküler etkileşimlerin görülmesi kavramların daha etkin ve anlamlı şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır (Akçay vd., 2005; Kaptan ve Korkmaz, 1999). Ayrıca bu öğretim yönteminin soyut kavramları somutlaştırmaya yardımcı olduğu, hatırdı kalma süresini artırdığı ve

ezbere öğrenmenin önüne geçtiği alan yazın çalışmaları ile de belirlenmiştir (Özmen ve Dönmez Usta, 2017; Kaptan ve Korkmaz, 1999).

İşbirlikli Öğretim

İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin eğitim ortamında bir problem çözme veya bir görevi gerçekleştirme gibi belirli bir ortak amacı gerçekleştirmek üzere, akademik bir konuda birlikte çalışma ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları bir öğrenme yaklaşımı olarak tanımlanabilmektedir (Demirel, 2002; Senemoğlu, 2004). İşbirlikli öğrenmede süreç boyunca bütün öğrenciler eşit şansa sahiptir (Büyükkaragöz, 1997). Esas amaç öğrencilerin bir grup içerisinde beraber çalışması ve birbirlerine karşı olan sorumluluklarını yerine getirmeleridir. Süreci yöneten, grupların etkin çalışmalarını ve grup üyelerinin sorumluluklarını yerine getirip getirmediğini gözlemleyen kişi öğretmendir (Gömleksiz, 1993).

Probleme Dayalı Öğretim

Probleme dayalı öğretim temellerinin John Dewey'in öğrencilerin araştırmaya ve yaratmaya karşı duydukları ilgiden yola çıkarak eğitilmeleri gerektiği görüşüne dayandığı ve 1960'lı yıllarda tıp fakültesindeki öğrencilere uygulanması ile başlamış bir öğretim sürecidir (Şenocak, 2005). Özellikle tıp ve mühendislik fakültelerinde temel konuların/kavramların öğretilmesinde, yetenek ve bakış açılarının geliştirilmesinde, ilerletilmesinde ve olası problemlerin çözümünde uygun seçeneklerin bulunması hedeflenmektedir. Gerçek veya olası problemlerin ortaya atıldığı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme, karar alma ve yaratıcılık gibi becerileri geliştirmektedir (Aydoğdu, 2012). Fen eğitiminde özellikle çevresel sorunlar hakkında fikir geliştirme, öğrencilere yaratıcı çözüm becerileri sunma gibi alanlarda yapılan çalışmalar rastlanmaktadır (Tosun, 2010; Şenocak ve Taşkesenligil, 2005; Aydoğdu, 2012).

Argümantasyon Temelli Öğretim

Geleneksel yöntemle işlenen laboratuvar çalışmalarına alternatif olarak araştırmaya dayalı laboratuvar kullanımına yönelik yaklaşımlardan biri de argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, araştırma-sorgulama temelli öğrenme ortamlarında argümantasyon yolu ile bilimsel bilginin üretilmesini bilişsel ve üst bilişsel öğrenmeyi harekete geçirmeyi amaçlayan bir uygulamadır (Driver, Newton ve Osborne, 2000). Bu yaklaşımda öğrenci ve öğretmenler için taslak şablonlar oluşturulmuştur. Öğrenciler başlangıç sorularını belirlemekte, bu sorularına uygun hipotezler geliştirmekte, iddialarını ve bu iddialara yönelik olarak kanıtlarını oluşturarak birden fazla kaynak kullanarak araştırmakta, iddia ve kanıtlarını destekleyecek ya da çürütecek bilgiler ortaya çıkarmaktadır (Köseoğlu ve Tümay, 2015). Argümantasyon sürecinde öğrenciler bu aşamaları yaparken aynı zamanda dil becerilerini de geliştirmekte, resim, grafik veya denklem gibi çoklu gösterimlerle de desteklemektedir (Öğreten ve Sağır, 2014; Aydın ve Kaptan; 2014; Çinici vd., 2014). Argümantasyon temelli öğretim fen eğitiminde önemli bir yeri olan laboratuvar uygulamalarında öğrenci başarıları etkilerinde, tutumlarında ve yazma becerileri gelişimleri üzerine yapılan çalışmalarda kullanılmaktadır (Yeşiloğlu, 2007; Tümay ve Köseoğlu, 2011).

Alan yazın incelendiğinde yukarıda açıklanan her bir yöntem ve yaklaşımla ilgili meta-analiz çalışmaları bulunmaktadır. Örneğin Ayaz (2014) araştırmasında proje tabanlı öğrenme (PTÖ) yaklaşımının, öğrencilerin fen derslerine yönelik tutumlarını ve bu dersteki akademik başarılarına etkisini belirlemek amacıyla bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına ve tutumlarına proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisinin orta düzeyde olduğunu belirlenmiştir. Bir diğer çalışmada Balem (2016) çalışmasında meta-analiz yöntemi kullanarak fen eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın (PTÖY) akademik başarı üzerindeki etkisinin ne olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda projeye dayalı öğretim yaklaşımının akademik başarı üzerinde geniş düzeyde bir etkisinin olduğunu ve en büyük etkinin biyoloji konularının öğretiminde ve lise düzeyinde olduğunu belirlemiştir. Orhan ve Durak Men (2018)'de yaptıkları çalışmada, web tabanlı öğretimin öğrencilerin fen eğitimine etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda web tabanlı öğretimin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde geniş düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu belirlemiştir. Özer (2019) tarafından yapılan çalışmada fen derslerinde Argümantasyon Temelli Öğretim (ATÖ) kullanan çalışmaların akademik başarı, bilimin doğası, tutum ve kavramsal anlama değişkenlerine etkisini incelemek amacıyla bir meta analiz çalışması araştırması gerçekleştirilmiştir. Yapılan meta-analiz sonucunda argümantasyonun

öğrencilerin akademik başarı üzerinde geniş, bilimin doğası anlayışı üzerine geniş, fen derslerine yönelik tutum üzerine orta ve kavramsal anlama üzerine geniş düzeyde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. İleri (2019) İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı'nın öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin meta analiz yöntemi ile belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımı'nın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde güçlü ve olumlu yönde bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

Bu meta-analiz çalışmalarında konu alanı farkı gözetilmeden genel olarak kullanılan yöntem veya yaklaşımların etkililiği incelenmiştir. Yukarıda özetlenen meta-analiz çalışmalarından farklı olarak bu meta-analiz çalışmada öğrencilerde yaygın kavram yanlışlarına neden olduğu bilinen madde ve doğası konu alanının öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımların etkililiği karşılaştırılarak etkili yöntemin belirlenmesi amaçlanmıştır. Böylece bu çalışmanın madde ve doğası konu alanının öğretilmesi sırasında öğretmenlere ve uygulayıcılara kullanacakları yöntemleri belirlemelerinde katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle bu meta-analiz çalışmasında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Madde ve doğası konu alanının öğretiminde kullanılan yöntemlerin genel etki büyüklüğü nedir?
2. Madde ve doğası konusunun öğretiminde kullanılan yöntemlerin etki büyüklükleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deneysel işlemin uygulama süresi, madde ve doğası konusunun öğretiminde kullanılan yöntemlerin etki büyüklüğünün anlamlı bir yordayıcısı mıdır?
4. Madde ve doğası konusunun öğretilmesinde kullanılan yöntemlerin genel etki büyüklüğü, uygulamanın yapıldığı öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada “Madde ve Doğası” konusunun bir öğretim yöntemi kullanılarak öğretimini temele alan deneysel desenli çalışmaların genel etki büyüklüğünü hesaplamak için meta analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta Analiz; belirlenen bir konu veya tema çerçevesinde deneysel çalışmaların çeşitli ölçütlere göre gruplandırılarak elde edilen nicel verilerin birleştirilerek yorumlanmasıdır (Dinçer, 2014). Meta Analiz yönteminin amaçları arasında; farklı bilimsel çalışmaların sonucunda ortaya çıkan ve birbirleri ile tutarlılık göstermeyen çalışmaları değerlendirmek, küçük örneklerle yapılmış çalışmaları bir araya getirip örneklem yelpazesini büyütürken istatistiksel gücünü artırmak, ileride yapılacak çalışmalara yardımcı olmak ve yeni araştırma konularına işaret etmek bulunmaktadır (Akçıl, 1995).

Alan Yazın Tarama Prosedürleri

Madde ve Doğası konu alanı temele alınmış öğretim yöntemlerinin kullanıldığı çalışmalara ulaşmak için Google Akademik, YÖK Tez Merkezi veri tabanları taranmıştır. Veri tabanı tarama işlemi Mart-Nisan 2018 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak Aralık 2020 tarihinde de tamamlayıcı tarama yapılmıştır. Bu veri tabanlarında yapılan tarama işleminde 2000-2020 yılları arasında gerçekleştirilmiş çalışmalar sınırlandırılmış ve “Madde ve Doğası”, “Maddenin Tanecikli Yapısı”, “Fen Eğitimi”, “Fen Bilimleri” ve “Madde” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Konuyla ilgili olarak elde edilen çalışmaların da kaynakça kısımları incelenerek eksik çalışma olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tarama sonucunda Madde ve Doğası ile ilgili araştırma yapılan 331 çalışmaya ulaşılmıştır.

Literature Search Prosedure

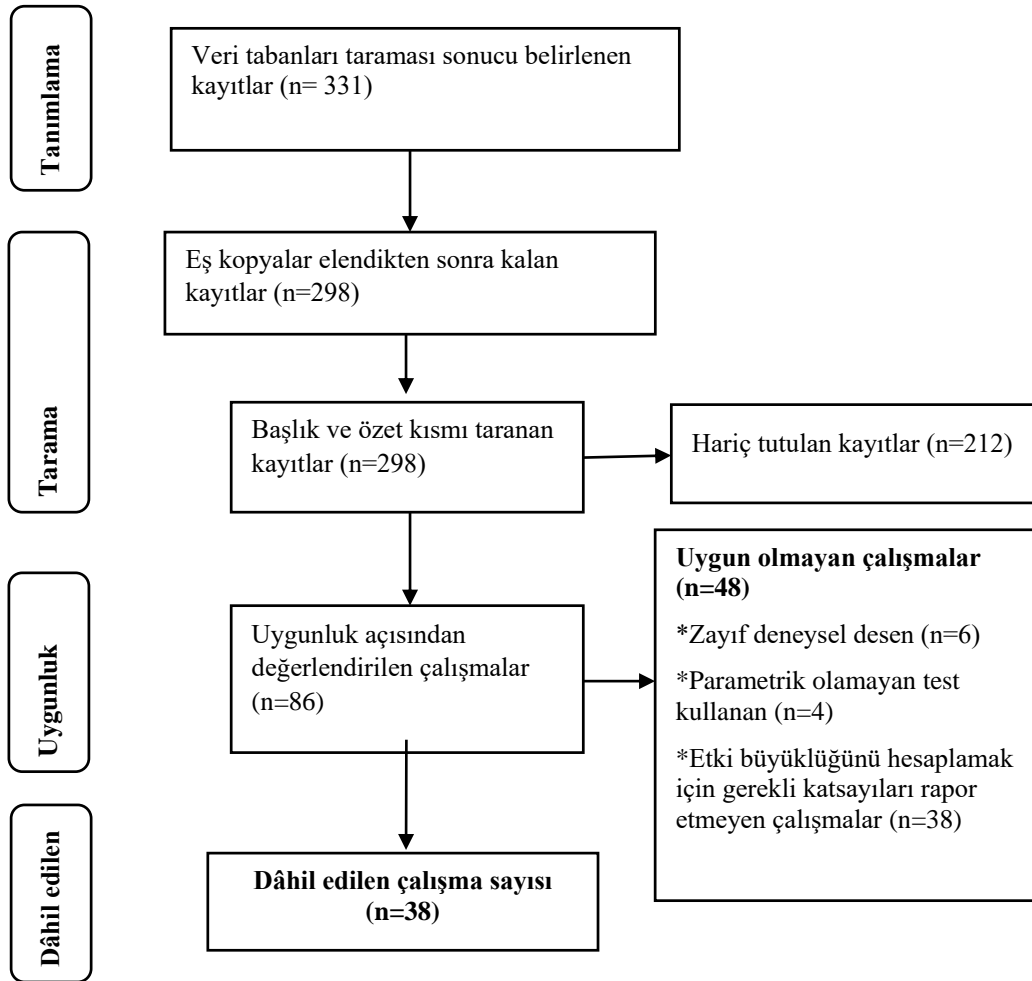
Çalışmaları İçerme ve Dışlama Ölçütleri

Madde ve Doğası ile ilgili olarak yapılmış olan bir çalışmanın bu meta-analiz araştırmasına dâhil olabilmesi için belirli kriterler belirlenmiştir. Bunlar: (i) Türkiye’de 2000-2020 yılları arasında çalışılmış olmalıdır. (ii) Madde ve Doğası konusunun öğretimi ile ilgili bir öğretim yöntemi kullanılmış olmalıdır. (iii) Kullanılan öğretim yönteminin akademik başarıya etkisinin araştırılmış olmalıdır. (iv) Etki büyüklüklerini hesaplayabilmek amacıyla gereken nicel verilerin rapor edilmiş olmalıdır. (v) Parametrik istatistiksel yöntemlerin kullanılmış olmalıdır. (vi) Deney ve kontrol grubunun bulunduğu çalışmalar olmalıdır. (vii) Madde ve Doğası ile yürütülen birincil çalışmalarda kullanılan bir yöntemin veya yaklaşımın diğer yöntemlerle anlamlı bir şekilde karşılaştırabilmek için en az dört ayrı birincil çalışmada kullanılmış olmalıdır. Madde ve Doğası konusunu bir öğretim yöntemi ile çalışmış; ancak parametrik olmayan testler kullanılan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Belirlenen bu ölçütler doğrultusunda yapılan tarama sonucunda 331 çalışma incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda parametrik testler kullanmayan, akademik başarıyı doğrudan ölçmeyen çalışmalar analizin dışında bırakılarak 86 çalışmaya ulaşılmıştır. Elde edilen bu çalışmalardan altısında zayıf deneysel desenler kullanıldığı, dördünde parametrik olmayan testler kullanıldığı ve 38 tanesinde ise madde ve doğası öğretiminde kullanılan öğretim yöntemine yönelik yeterli sayıda çalışmanın bulunmamasından dolayı meta-analize dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak bu meta-analiz araştırmasına 38 adet çalışma dâhil edilmiştir. Çalışmaları meta analize dâhil etme ile ilgili olarak oluşturulan akış şeması Şekil 1’de verilmiştir.

Dâhil Edilen Çalışmaların Kalitesinin Değerlendirilmesi

Bu meta-analiz çalışmasına dâhil edilen birincil araştırmaların kalitesini değerlendirmek için Pulye vd. (2009) tarafından geliştirilen değerlendirme sistemi kullanılmıştır. Bu değer sisteminde deneysel çalışmaların değerlendirilmesinde üç ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler; (i) deneysel işlemin uygulama sürecinin açıklanması ve örneklemin seçkisiz olarak belirlenmesi, (ii) grup bilgisinin gizlenmesi, bir başka deyişle katılımcıların deney ya da kontrol grubunda olup olmadıklarını bilmemeleri, (iii) kullanılan ölçme araçlarının geçerliğinin ve güvenilirliğini sağlamış olması ve veri kaybının olmaması. Pulye vd. (2009) oluşturduğu sisteme göre çalışmada yukarıdaki ölçüt karşılanmış ise bir puan, karşılanmamış ise sıfır puan verilmesini önermiştir. Kanadlı (2019) sosyal bilimlerde bu kriterleri kısmen karşılayacak çalışmaların olmasından dolayı yarım puan verilmesini önermiştir. Meta-analiz dâhil edilen 38 çalışma bu ölçütlere göre değerlendirildiğinde ortalama 1 Puan olarak bu ölçütleri kısmen karşıladığı belirlenmiştir.



Şekil 1. Dâhil Etme Sürecine İlişkin Akış Şeması

Çalışmaların Özelliklerinin Kodlanması

Bu meta-analiz çalışmasının kapsamının içerisine alınan araştırmalar; (i) araştırma raporunun özellikleri, (ii) çalışmada kullanılan deneysel desen, (iii) örneklem özellikleri, (iv) uygulama süresi, (v) çalışmada kullanılan yöntem ve yaklaşım ve (vi) etki büyüklükleri için gerekli veriler göz önünde bulundurularak kodlanmıştır.

(i) Araştırma raporlarının özellikleri: Bu kategoride araştırma raporlarında bulunan yazarların soyadları, araştırmanın türü ve yayınlanma tarihi kodlanmıştır. Araştırmaların türü; makale ve tez çalışması olarak sınıflandırılmıştır.

(ii) Araştırma tasarımları: Bu kategoride altında Madde ve Doğası konusunun işleminde uygulama yöntemlerinin akademik başarıya etkisinin incelendiği ön test-son test kontrol gruplu çalışmalar kodlanmıştır.

(iii) Örneklem özellikleri: Bu kategoride seçilen örneklemin sınıf düzeyi kodlanmıştır. Buna göre; 5-8.sınıf ortaokul, 9-12. Sınıf lise ve üniversite öğrencileri ise lisans olarak kodlanmıştır.

(iv) Uygulama süresi: Deneysel işlemin uygulama süresi hafta olarak kodlanmıştır.

(v) Yöntem ve yaklaşımlar: Bu kategori altında bilgisayar destekli öğretim, işbirlikli öğretim, probleme dayalı öğretim ve argümantasyon temelli öğretim yöntem ve yaklaşımları kodlanmıştır. Bilgisayar destekli öğretim koduna; web tabanlı öğretim, akıllı tahta destekli öğretim kullanan çalışmalar dâhil edilmiştir. İşbirlikli öğretim koduna; ayrılıp-bileşme, öğrenci takımları-başarı bölümleri vb. teknikleri kullanan çalışmalar dâhil edilmiştir. Probleme dayalı öğretim koduna; proje tabanlı öğretimi ve araştırmaya dayalı öğretimi kullanan çalışmalar dâhil edilmiştir.

(vi) Etki büyüklükleri için gerekli nicel veriler: Bu kategoride deney ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoksa deney ve kontrol gruplarının son-test puanları olan örneklem sayısı, ortalama, standart sapma kodlanmıştır. Eğer ön-test puanları arasında anlamlı farklılık varsa deney ve kontrol gruplarının örneklem sayıları, ortalamaları ve standart sapmaları ile birlikte öntest-sontest korelasyon katsayıları kodlanmıştır. Çalışmalarda bu bilgiler eksik ise etki büyüklüklerini hesaplamak için t testi, F testi ve anlamlılık (p) değeri kodlanmıştır.

Kodlayıcı güvenilirliği

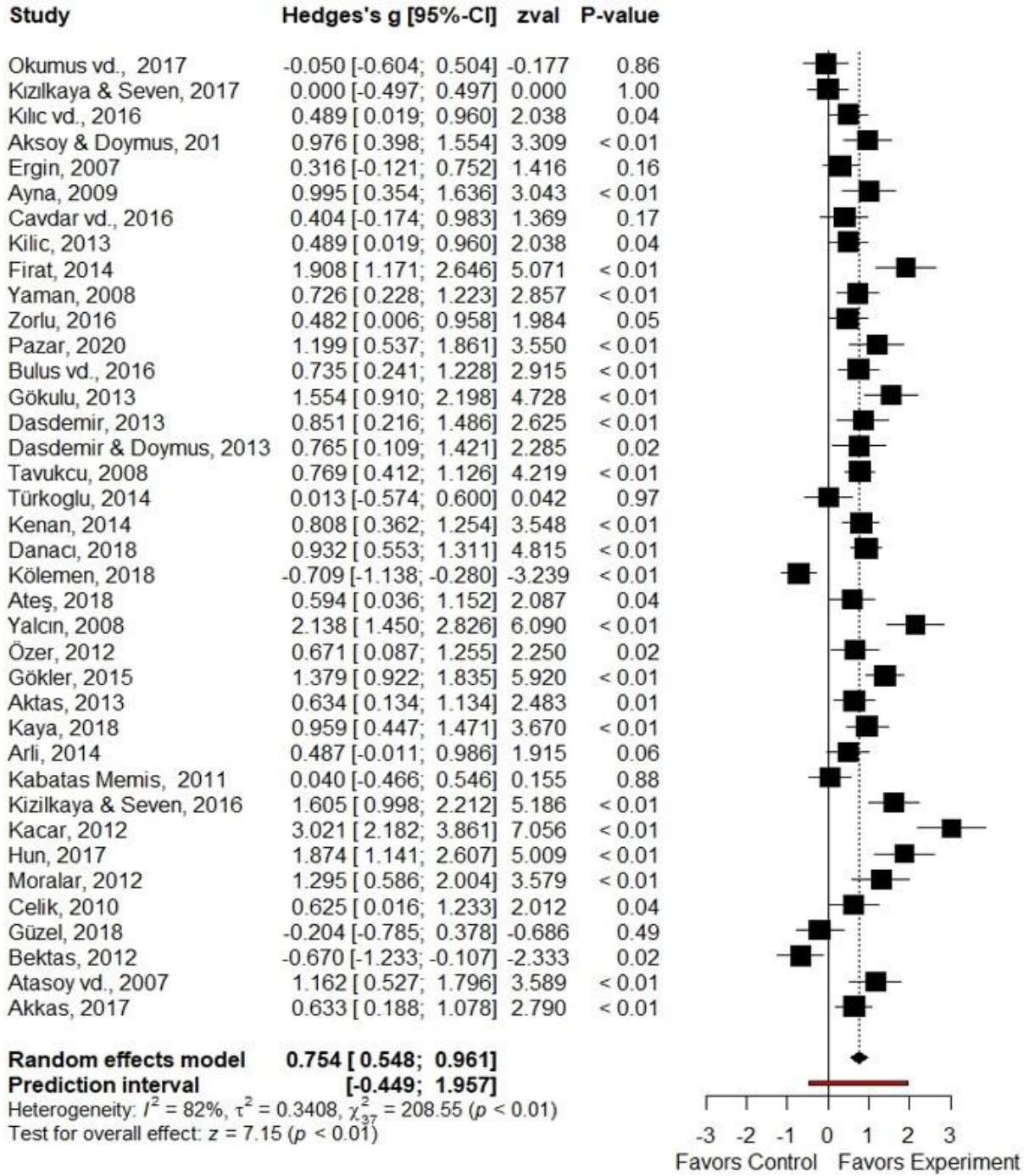
Kodlayıcı güvenilirliğini belirlemek için rastgele 20 çalışma seçilmiş ve kodlama formu ile bir başka araştırmacıya verilerek kodlaması istenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenilirlik uzlaşma oranı= [(Uzlaşılacak çalışma sayısı)/(toplama çalışma sayısı)]x100 (Orwin ve Vevea, 2009) formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre kodlamanın %100 güvenilirlikte yapıldığı belirlenmiştir.

Veri Analiz Stratejileri

Bu meta-analiz çalışmasında örneklem sayısı 20'den küçük olan çalışmalar da dâhil edildiğinden dolayı etki büyüklüğü indeksi olarak Hedges'in g'si kullanılmıştır. Hesaplanan etki büyüklüğü eğer 0-0.20 arasında ise "zayıf", 0.21-0.50 arasında ise "küçük", 0.51-1.0 arasında ise "orta", 1.0'dan büyük ise "güçlü" bir etki büyüklüğü olduğu şeklinde yorumlanabilir (Cohen vd., 2007, p.521). Belirlenen etki büyüklükleri sabit ve rastgele etkiler modeli olarak iki farklı modele göre birleştirilerek genel etki büyüklüğü hesaplanmaktadır. Birincil çalışmalar alan yazından toplanmışa heterojenlik testi yapmadan rastgele etkiler modelinin kullanılmasını önermektedir (Borenstein vd., 2009, s.86). Bundan dolayı bu çalışmada rastgele etkiler modeline göre genel etki büyüklüğü hesaplanmış; ancak heterojenlik testi de çalışmalar arasındaki varyansın varlığını ve büyüklüğünü belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Heterojenliğin büyüklüğü I² indeksine göre yorumlanmıştır. I² değeri %25'e kadar düşük, %50'ye kadar orta ve %75'e kadar yüksek heterojenlik olarak değerlendirilmektedir (Higgins vd., 2003). Çalışmalar arasındaki heterojenliğin kaynağını belirlemek için kullanılan yöntem ve yaklaşım, çalışma türü ve öğretim kademesine göre kategorik moderatör analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra meta-regresyon analizi uygulama süresinin anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılmıştır. Meta-regresyon herhangi bağımsız ancak sürekli bir değişkenin etki büyüklükleri arasındaki varyansı açıklamak için kurulan modelin anlamlı olup olmadığını belirlemek için kullanılmaktadır (Kanadlı, 2019, s.25). Son olarak dâhil edilen çalışmalarda yayın yanlılığı olup olmadığını ve etkisini belirlemek için huni diyagramı ve Egger'in Kesen Testi kullanılmıştır ve Rosenthal'ın Korumalı N'i yapılmıştır. Bu çalışmada meta analizin yapılmasında MS Office programlardan, CMA 2.0 yazılımı ve R paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma sonucunda meta-analize dâhil edilen 38 çalışmada Madde ve Doğası konusunun farklı öğretim yöntemleriyle işlenmesinin akademik başarı üzerindeki etkilerini Şekil 2’de aktarılmıştır.



Şekil 2. Çalışmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Orman Grafiği

Orman grafiğinde incelendiği üzere meta-analize dâhil edilen 38 çalışmanın etki büyüklükleri -0.709 ile 3.021 arasında değişmektedir. Kaçar'ın (2012) çalışması 3.021 (%95 CI: 2.182; 3.861) etki büyüklüğü ile potansiyel bir uç değerdir; ancak çalışma ağırlığı incelendiğinde bu çalışmanın genel etki büyüklüğüne katkısı diğer çalışmalara yakındır. Bu nedenle analiz dışı bırakılmamıştır. Şekilde görüldüğü gibi meta-analizde dâhil edilen çalışmaların %84.2'si ($n=32$) anlamlı ($p < .05$) bir etki büyüklüğü vermişken %15.8'inin ($n=6$) etki büyüklüğü anlamlı ($p > .05$) değildir. Etki büyüklüklerinin

%10.5'i (n=4) kontrol grubu lehine iken %89.5'i (n=34) deney grubu lehinedir. 38 çalışmanın etki büyüklüğü rastgele etkiler modeline göre birleştirilince genel etki büyüklüğü alt sınırı 0.548 ve üst sınır 0.961 ile 0.754 olarak hesaplanmıştır. Bu değer sıfırdan anlamlı bir şekilde farklıdır ($z=7.15$, $p<.01$) ve Cohen vd. (2007) sınıflaması referans alındığında genel etki büyüklüğü orta düzeydedir. Buna göre madde ve doğası ünitesinin öğretiminde kullanılan öğretim yöntem ve yaklaşımları öğrencilerin başarıları üzerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Ancak gerçek etki büyüklüklerinin genel etki büyüklüğü etrafında nasıl dağıldığını gösteren tahmin aralığı incelendiğinde tüm popülasyonların yaklaşık %95'inin -0.449 ile 1.957 arasında değişen gerçek bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir. Bu nedenle genel etki büyüklüğü pozitif olmasına (deney grubu lehine) rağmen bazı çalışmalarda gerçek etki negatif (kontrol grubu lehine) olabilir. Bir başka deyişle maddenin doğasının öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımların her çalışmada etkili olacağı söylenemez.

Heterojenlik testi sonucu incelendiğinde çalışmaların heterojenliğinin anlamlı ($Q_{(37)}=208.55$, $p<.01$) ve yüksek düzeyde ($I^2=\%82$) olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar çalışmaların birbirinden farklı olduğunu ve bu farklılık örnekleme hatası dışındaki faktörlerden kaynaklandığını göstermektedir. Bu durumda varyansın kaynağını belirlemek için moderatör analizi yapılması önerilmektedir (Card, 2012). Bu çalışma bağlamında olası varyans kaynakları olarak deneysel işlemlerde kullanılan yöntem ve yaklaşım (Bilgisayar destekli öğretim-BDÖ, İşbirlikli Öğretim-İÖ, Probleme Dayalı Öğretim-PDÖ ve Argümantasyon Temelli Öğretim-ATÖ), sınıf seviyesi (5, 6, 7, 8. sınıf) açısından incelenmiştir. Kategorik moderatör analizine ilişkin sonuçlar Tablo 3'te aktarılmıştır.

Tablo 3. Kategorik moderatör analiz sonuçları

Kategoriler	k	Etki B. (EB)	95% Güven Aralığı			Heterogeneity		
			Alt Sınır	Üst Sınır	p	Q _b	df	p
3. Yöntem ve Yaklaşım	38	0.659	0.475	0.844	0.00	3.776	3	0.28
ATÖ	4	0.531	0.170	0.892				
BDÖ	14	0.779	0.441	1.116				
İBÖ	17	0.572	0.277	0.866				
PDÖ	6	1.344	0.491	2.197				
4. Öğretim Kademesi	38	0.709	0.547	0.870	0.00	9.115	3	0.05
5.Sınıf	2	0.773	0.437	1.109				
6.Sınıf	26	0.710	0.441	0.980				
7.Sınıf	6	1.159	0.672	1.646				
8.Sınıf	2	0.746	0.351	1.140				
Lisans 1	2	0.169	-0.276	0.614				

Tablo 3'te görüldüğü gibi çalışmalar yöntem ve yaklaşım ve öğretim kademesi olarak ayrılarak gruplandırılmış ve rastgele etkiler modeline göre etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Yapılan kategorik moderatör sonucunda maddenin doğası ünitesinin öğretiminde kullanılan yöntem/yaklaşımların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde "orta" düzeyde anlamlı bir etkiye (EB=0.659, $p<.05$) sahip olduğu görülmektedir. Cohen vd. (2007) sınıflamasına göre argümantasyon temelli öğretim (EB=0.531), işbirlikli öğretim (EB=0.572) ve bilgisayar destekli öğretim (EB=0.779) akademik başarı üzerinde "orta" düzeyde etkili iken probleme dayalı öğretimin (EB=1.344) "güçlü" düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak genel etki büyüklüğü, kullanılan yöntem/yaklaşımına göre anlamlı farklılık göstermemiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi deneysel işlemin yapıldığı sınıf seviyesinin heterojenliğe katkı sağlayan kategorik moderatör analizi sonucu incelendiğinde sınıf seviyesinin anlamlı bir moderatör olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Maddenin doğasının öğretiminde kullanılan yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisinin en yüksek 7. Sınıfta (EB=1.159) iken en düşük Lisans 1 (EB=0.169) seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre maddenin doğasının öğretiminde kullanılan yöntem ve

yaklaşımlar ortaokul düzeyinde etkili olurken ($p < .05$), üniversite düzeyinde etkili olmadığı söylenebilir ($p > .05$).

Çalışmalar arasında var olan heterojenliği açıklamak için deneysel işlemin uygulama süresi (Hafta) bağımsız bir değişken olarak seçilmiştir. Meta-analize edilen 38 çalışmadan 11 tanesi, deneysel işlemin kaç hata uygulandığını rapor etmemiştir. Uygulama süresinin kategorik değil, sürekli olmasından dolayı çalışmalar arasındaki varyansı açıklamak için meta-regresyon analizi yapılmıştır. Meta-regresyon sonucu Tablo 4’te aktarılmıştır.

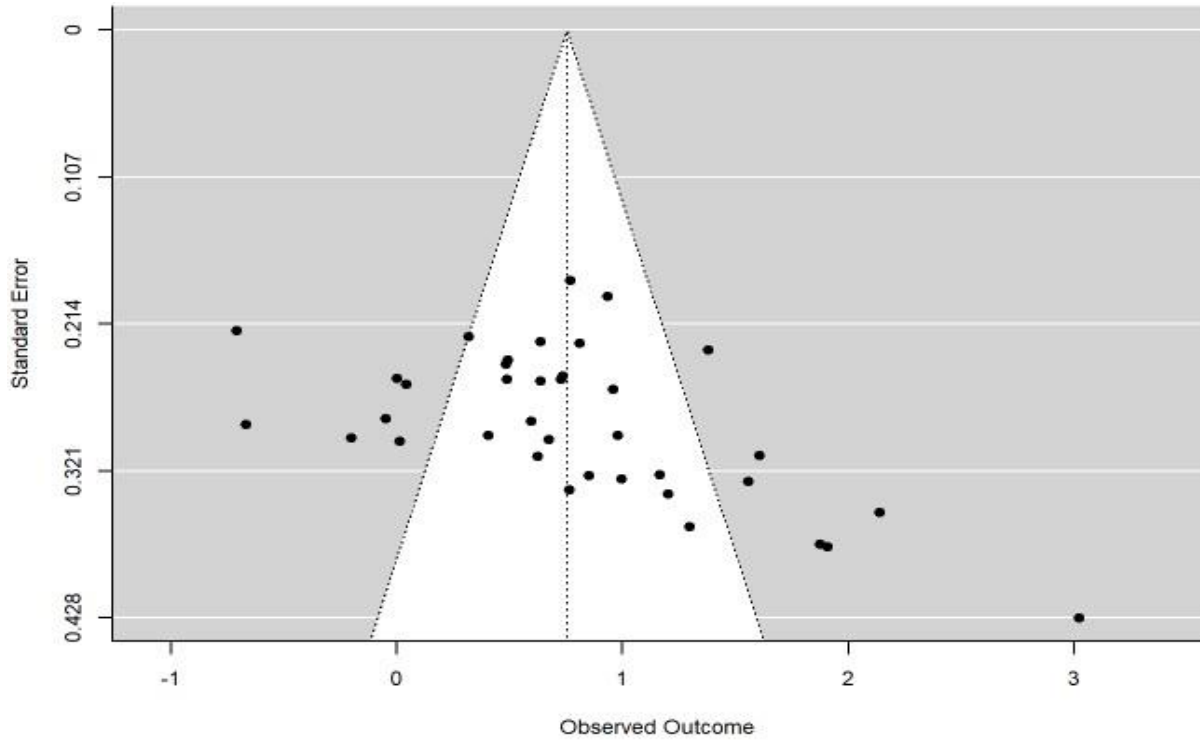
Tablo 4. Meta-regresyon sonucu

Regresyon	Q	df	p-değeri
Model	0.05059	1	0.82204
Artık	27.40631	25	0.33590
Toplam	27.45690	28	0.38569

Tablo 4’e göre çalışmalar arasındaki varyansı uygulama süresi ile açıklamaya çalıştığımız modelin anlamlı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre deneysel işlemi uygulama süresinin anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna varılabilir.

Yayın Yanlılığı

Yayın yanlılığını belirlemek için çalışmalar yayınlanmış (makale) ve yayınlanmamış (tez) olarak sınıflandırılıp yayınlanma durumuna göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Çalışmaların yayınlanma durumuna göre anlamlı bir farklılık yoksa yayın yanlılığı olmadığı sonucuna varılabilir (Card, 2012, s.262). Yapılan moderatör analizi sonucu incelendiğinde genel etki büyüklüğünün yayın türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği ($Q(1) = 0.001, p > .05$) belirlenmiştir. Dolayısıyla yayın yanlılığı olmadığı sonucu çıkarılabilir. Yayın yanlılığı olup olmadığını kesin olarak belirleyebilmek amacıyla huni grafiği, Begg-Mazumdar Sıra Korelasyonu, Egger’in Kesen Testi ve Rosendhal’in korumalı N’i incelenmiştir. Başarı için hesaplanan genel etki büyüklüğüne dair huni grafiği aşağıda verilmiştir.



Şekil 3. Huni grafiği

Şekil 3’te görüldüğü gibi etki büyüklükleri genel etki büyüklüğünün etrafında simetrik olarak dağılmamıştır. Bu asimetrinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için sıra korelasyonu ve regresyon

testi incelendiğinde her iki testin anlamlı olduğu (sırasıyla $p=0.0018$ ve $p<0.0001$) belirlenmiştir. Buna göre çalışmada yayın yanlılığı olabileceği söylenebilir. Bu testlere ek olarak hesaplanan etki büyüklüğünün güçlü olup olmadığını belirlemek için Rosenthal'ın Korumalı N incelenmiştir. Yapılan Rosenthal'ın Korumalı N test sonucuna göre etki büyüklüğünü anlamsız hale getirmek için 2525 çalışma gerektiği belirlenmiştir. Bu meta-analiz çalışmasının için eşik değeri 220 ($5 \times 42 + 10$) olduğu düşünüldüğünde hesaplanan etki büyüklüğünün yayın yanlılığından kaynaklanmadığını ve güçlü olduğu söylenebilir. Yayın yanlılığı analizleri genel olarak değerlendirildiğinde her ne kadar huni grafiği anlamlı bir asimetriğe sahip olsa da çalışmaların yayınlanma durumuna göre anlamlı farklılık göstermemesi ve etki büyüklüğünün güçlü olmasından dolayı çalışmada yayın yanlılığı olmadığı sonucuna varılmıştır.

Tartışma

Madde ve doğası konu alanının öğretiminde kullanılan yöntemlerin genel etki büyüklüğünü hesaplamak ve bu yöntemlerin etki büyüklüklerinin uygulama süresine ve öğretim kademesine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan bu meta analiz çalışmasında 38 birincil çalışma dâhil edilmiştir. Etki büyüklükleri rastgele etkiler modeline göre birleştirilince genel etki büyüklüğü alt sınırı 0.548 ve üst sınır 0.961 ile 0.754 olarak hesaplanmıştır. Bu değer sıfırdan anlamlı bir şekilde farklıdır ($z=7.15$, $p<.01$). Cohen vd. (2007) sınıflaması referans alındığında genel etki büyüklüğü “orta” düzeyde bir etki büyüklüğüdür. Buna göre madde ve doğası konu alanının öğretiminde kullanılan bilgisayar destekli öğretim, işbirlikli öğretim, probleme dayalı öğretim ve argümantasyon temelli öğretim yöntemlerinin akademik başarıyı artırma konusunda etkili olduğu söylenebilir. Ancak gerçek etki büyüklüklerinin genel etki büyüklüğü etrafında nasıl dağıldığını gösteren tahmin aralığı (%95 CI:-0.449; 1.957) incelendiğinde maddenin doğasının öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımların her çalışmada etkili olacağı söylenemez. Nitekim birçok birincil çalışmada kullanılan yöntem /yaklaşımların madde ve doğası konusunun öğretiminde etkili olurken (e.g. Kacar, 2012; Yalçın, 2008; Daşdemir, 2013; Fırat, 2014), bazı çalışmalarda (e.g. Kölemen, 2018; Bektaş, 2012; Güzel, 2018; Okumuş vd., 2017) etkili olmamıştır.

Her öğretim seviyesinde yer alan madde ve doğası konusu 6. Sınıf müfredatı itibarıyla soyut niteliğe sahip olan kavramları daha çok içermektedir (Yılmaz, 2020; Polat, 2005). Bu durum atom, kimyasal özellik, periyodik tablo, asit baz gibi konularda soyut kavramların somutlaştırılmaması öğretim kısmında sorun yaşatmaktadır. Somutlaştırılmakta zorluk yaşanan bu kavramlar dolayısıyla günlük yaşam ile ilişkilendirilememekte ve öğrenilmesini de zorlaştırmaktadır (Kakız, 2019; Demircioğlu vd., 2019). Soyut düşünme becerileri gerektiren madde ve doğası konusunun bu nedenle ezberlenecek konu olarak nitelendirilmesi ve neden öğretilmesi gerektiğinin anlaşılması da öğretimi konusunda zorluğa sebep olmaktadır (Yılmaz, 2020; Kakız, 2019; Kenan ve Özmen, 2011)

Madde ve doğası konu alanında kullanılan yöntemler arasındaki heterojenliğin varlığını ve büyüklüğünü belirlemek amacıyla çalışmada heterojenlik testi yapılmıştır. Heterojenlik testinin anlamlı olduğu ($Q_{(37)}=208.55$, $p<.01$) ve heterojenliğin yüksek düzeyde ($I^2=\%82$) olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar çalışmaların birbirinden farklı olduğunu ve bu farklılık örnekleme hatası dışındaki faktörlerden kaynaklandığını belirtmektedir. Bu nedenle bu çalışmaların hangi özelliklerinin bu varyansa katkı sağladığının bulunması amacıyla kategorik moderatör analizi yapılmıştır. Kategorik moderatör analizi ile çalışmalarda kullanılan yöntem ve yaklaşım (BDÖ, İÖ, PDÖ, ATÖ) ile çalışmalardaki örneklemin öğretim kademesinin (5. Sınıf, 6. Sınıf, 7. Sınıf, 8. Sınıf, Fen 1. sınıf) anlamlı moderatörler olup olmadığı incelenmiştir.

Moderatör sonucunda maddenin doğası ünitesinin öğretiminde kullanılan yöntem/yaklaşımların öğrencilerin akademik başarıları üzerinde “orta” düzeyde anlamlı bir etkiye ($EB=0.659$, $p<.05$) sahip olduğu görülmektedir. Cohen vd. (2007) sınıflamasına göre argümantasyon temelli öğretim ($EB=0.531$), işbirlikli öğretim ($EB=0.572$) ve bilgisayar destekli öğretim ($EB=0.779$) akademik başarı üzerinde “orta” düzeyde etkili iken probleme dayalı öğretimin ($EB=1.344$) “güçlü” düzeyde etkili olduğu belirlenmiştir. Probleme dayalı öğretim en büyük etki büyüklüğüne sahip olmasına rağmen genel etki büyüklüğü, kullanılan yöntem/yaklaşımına göre anlamlı bir farklılık ($Q_{(3)}=3.776$, $p>.05$) göstermemiştir. Bu sonuç madde ve doğasının öğretiminde kullanılan argümantasyon temelli öğretim, işbirlikli öğretim, bilgisayar destekli öğretim ve probleme dayalı öğretimin akademik başarı üzerinde yaklaşık aynı düzeyde etkili olabileceğini göstermektedir. Bu sonucu destekleyecek şekilde alanyazında yapılan argümantasyon temelli öğretim (İnam ve Güven, 2019; Sarı ve Şaşmaz Ören,

2019; Alemlı, 2019; Karakuş ve Yalçın, 2016) ve işbirlikli öğretim (İleri, Selvi ve Köse, 2020; Bakioğlu ve Göktaş, 2020; Camnalbur ve Mutlu Bayraktar, 2018) yöntemlerinin incelendiği meta analiz çalışmalarında da akademik başarıyı artırıcı yönde etkileri olduğu belirlenmiştir. Buna ilaveten bilgisayar destekli öğretim (Batdı ve Anıl, 2020; Özdemir, Aslaner ve Açıkğün, 2020; Dikmen ve Tuncer, 2018; Camnalbur, 2008; Dinçer, 2015; Demir ve Başol, 2014) ve probleme dayalı öğretimin (Can ve Gerşil, 2021; Chen ve Yang, 2019; Kaya, 2016; Ayaz, 2015; Çelik, 2013) akademik başarıyı arttırmada etkili olduğu farklı meta analiz çalışmalarında da bulgulanmıştır.

Deneyisel işlemin yapıldığı sınıf seviyesinin heterojenliğe katkı sağlayan anlamlı bir moderatör olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan kategorik moderatör analizinin sonuçları incelendiğinde sınıf seviyesinin anlamlı bir moderatör olmadığı ($p>.05$) sonucuna ulaşılmıştır. Maddenin doğasının öğretiminde kullanılan yöntemlerin akademik başarı üzerindeki etkisinin en yüksek 7. Sınıfta (EB=1.159) iken en düşük Lisans 1 (EB=0.169) seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Her bir sınıf düzeyinin güven aralığı incelendiğinde maddenin doğasının öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar ortaokul düzeyinde anlamlı bir etkiye sahip ($p<.05$) iken, üniversite düzeyinde anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Ortaokul seviyesinde madde ve doğası konusu soyut kavramlar içermesine rağmen kapsamın daha dar ve temel düzeyde olması sebebi ile somutlaştırılarak aktarılması daha kolay olmaktadır (Karacalı, 2022; Pak, 2022). Madde ve doğası konusu lisans seviyesinde ortaokula göre daha soyut kavramlarla ifade edilmesi sebebiyle lisans öğrencileri, öğretmen adayları hatta öğretmenler tarafından anlaşılmakta ve aktarılmakta güçlük çekilmesine neden olmaktadır (Karacalı, 2022; Çalık ve Ayas, 2005; Kalın ve Arıkal, 2010; Piquette ve Heikkinen, 2005). Bunun yanı sıra madde ve doğası konusu ortaokul seviyesinde mikro boyutta olmasına rağmen makro boyuta dönüştürülerek aktarılmaktadır. Ortaokulun tam tersine lisans seviyesinde ise mikro boyuttaki madde ve doğası konusu daha derinlemesine işlenmekte ve aktarılmaktadır. Konunun aktarılmasındaki bu ayrım ortaokul ve lisans seviyesinde kullanılan öğretim yönteminin anlamlı olmamasına sebebiyet verebilmektedir (Jaber ve BouJaoude, 2012).

Sonuç olarak bu meta-analiz çalışması ile madde ve doğası konusunda kullanılan yöntemlerin konu öğretiminde etkili olduğunu; ancak aralarında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı belirlenmiştir. Ortaokul düzeyinde (5, 6, 7 ve 8) probleme dayalı öğretim, işbirlikli öğretim, bilgisayar destekli öğretim ya da argümantasyon temelli öğretim kullanıldığında madde ve doğasının öğretimi konusunun lisans düzeyine göre etkili bir şekilde öğretilebileceği söylenebilir.

Öneriler ve Sınırlılıklar

Bu araştırmada bir araya getirilen çalışmalar ulusal alan yazın ile sınırlı kalmıştır. Bundan sonra bu konu ile ilgili yapılacak meta-analiz çalışmasının ulusal ve uluslararası alan yazının dâhil edilmesi ile yapılması sonucunda daha güçlü sonuca ulaşılabilecektir. İçerleme kriterleri ile sağlıklı bir meta-analiz çalışması yapılabilmesi için her araştırma yönteminden en az 4 çalışma olması şartı aranmıştır. Ancak alan yazında bazı araştırma yöntemleri ile yeterli sayıda çalışmaya ulaşılamaması onların analiz dışında bırakılmasına sebep olmuştur. Bu nedenle alan yazında farklı araştırma yöntemlerinin kullanıldığı daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi, son yıllarda sıklıkla araştırma yapılan konular arasında yer almaktadır. Farklı yöntemlerin tek tek başarıya etkinin belirlenmesi amacıyla birleştirip karşılaştırılarak etki büyüklüklerinin belirlenmesini sağlayacak meta-analiz çalışmaları da alan yazında yer almaktadır. Ancak bir konunun aktarılmasında kullanılan yöntemlerin karşılaştırılarak sonuçlarının birleştirilerek genellemenin yapıldığı meta-analiz çalışmalarının yeterince yapılmadığı belirlenmiştir. Bu çalışma, “Madde ve Doğası” konusunun öğretiminde kullanılan farklı yöntem ve tekniklerin akademik başarı üzerine etkisinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda “Madde ve Doğası” konusunda uygulanan yöntemler ve tutum, üst bilişsel düzey gibi ilişkilerin belirlenmesi amacıyla meta-analiz çalışmaları yapılabilir.

Araştırma sonuçları madde ve doğası konusunda kullanılan yöntemlerin konu öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Bu nedenle farklı öğretim programlarında işbirlikli öğrenme, probleme dayalı öğrenme, argümantasyon temelli öğretim ve bilgisayar destekli öğretim yöntemlerine yer verilerek öğrencilerin akademik başarılarının artırılması sağlanabilir. Ayrıca bu yöntemlerin lisans düzeyinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Madde ve doğası konseptinde yer alan konuların ortaokul konularına göre daha soyut bir hal alması sebebiyle uygulanan yöntemlerin de çağa ayak uydurularak

içerisine teknolojinin bütünleştirildiği hale getirilerek kullanılması denenebilir. Bu sayede kullanılabilir yöntemlerin etkililiğinin artırılması yönünde bir adım atılabilir.

Kaynakça

- Adadan, E. (2013). Using multiple representations to promote grade 11 students' scientific understanding of the particle theory of matter. *Research in Science Education*, 43(3), 1079-1105.
- Adadan, E. (2014). Model-tabanlı öğrenme ortamının kimya öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı kavramını ve bilimsel modellerin doğasını anlamaları üzerine etkisinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 33(2), 378-403.
- Adadan, E., Irving, K. E. & Trundle, K. C. (2009). Impacts of multi-representational instruction on high school students' conceptual understandings of the particulate nature of matter. *International Journal of Science Education*, 31(13), 1743-1775.
- Adadan, E., Trundle, K. C. & Irving, K. E. (2010). Exploring grade 11 students' conceptual pathways of the particulate nature of matter in the context of multirepresentational instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 47(8), 1004-1035.
- Akçay, N. O. & Doymus, K. (2012). The effects of group investigation and cooperative learning techniques applied in teaching force and motion subjects on students' academic achievements. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(1), 110-116.
- Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım, H. İ. & Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 103.
- Akçıl, M. (1995). *Ortalamalar arası etki genişliklerinin meta-analizi*. (Biyoistatistik Bilim Uzmanlığı Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Akkaş, B. (2017). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının temel alındığı öğrenme ortamının 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kastamonu.
- Aksoy, G. & Doymuş, K. (2011). Fen ve teknoloji dersi uygulamalarında işbirlikli okuma-yazma-uygulama tekniğinin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 381-397.
- Aktaş, L. (2013). *Maddenin tanecikli yapısı ve ısı konusunda REACT öğretim stratejisine yönelik geliştirilen bilgisayar destekli öğretim materyalinin öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Alemli, A. (2019). Fen eğitiminde araştırma sorgulama temelli öğrenme yaklaşımının etkililiğinin meta analiz yöntemiyle incelenmesi. (Doktora tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kastamonu
- Altınyüzük, C. (2008). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersi kimya konularındaki kavram yanlışları*. (Yüksek Lisans Tezi), İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Malatya.
- Arlı, E. E. (2014). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının (ATBÖ) mevsimlik tarım işçisi konumundaki dezavantajlı öğrencilerin akademik başarıları ve düşünme becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Atasoy, B., Genç, E., Kadayıfçı, H. & Akkuş, H. (2007). 7. sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişimler konusunu anlamalarında işbirlikli öğrenmenin etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 12-21.
- Ateş, A. (2018). *7. sınıf fen ve teknoloji dersi "Maddenin tanecikli yapısı ve saf maddeler" konusunda artırılmış gerçeklik teknolojileri kullanılarak oluşturulan öğrenme materyalinin akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Niğde.
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Ayas, A. & Özmen, H. (2002). Lise kimya öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısı kavramını anlama seviyelerine ilişkin bir çalışma. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 45-60.
- Ayaz, M. F. (2014). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına ve fen derslerine yönelik tutumlarına etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. (Doktora tezi). Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Diyarbakır.

- Ayaz, M. F. (2015). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin fen derslerindeki akademik başarılarına etkisi: bir meta-analiz çalışması, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 139-160, ISSN: 1308- DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7664>.
- Aydın, A. & Akgün, M. (2009). Erime ve çözünme konusundaki kavram yanlışlarının ve bilgi eksikliklerinin giderilmesinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayalı grup çalışmalarının kullanılması. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 190-201.
- Aydın, Ö. & Kaptan, F. (2014). Fen-teknoloji öğretmen adaylarının eğitiminde argümantasyonun biliş üstü ve mantıksal düşünme becerilerine etkisi ve argümantasyona ilişkin görüşler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 163-188.
- Aydoğdu, C. (2012). Elektroliz ve pil konularının öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).
- Ayna, C. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde birleştirme II (jigsaw II) yönteminin kullanılmasının ve sosyo-ekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarı, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutum ve motivasyon düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Aziz, Z. & Hossain, M. A. (2010). A comparison of cooperative learning and conventional teaching on students' achievement in secondary mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), 53-62.
- Azizoğlu, N. & Geban, Ö. (2004). Students' preconceptions and misconceptions about gases. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 73-78.
- Bakioğlu, A. & Göktaş, E. (2020). Ortaokul matematik ve fen bilimleri dersinde işbirlikli öğrenmenin başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 5(1), 1-30. doi: <http://dx.doi.org/10.22596/2020.0501.1.30>
- Balemen, N. (2016). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının fen eğitimindeki etkililiği: meta analiz çalışması*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Batdı, V., & Anıl, Ö., (2021). Bilgisayar destekli eğitimle öğrenme: bir meta-tematik analiz. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 111-127.
- Bektaş, Z. (2012). *Maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde uygulanan birlikte öğrenme ve Jigsaw yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Boz, Y. (2006). Turkish pupils' conceptions of the particulate nature of matter. *Journal of Science Education and Technology*, 15(2), 203-213.
- Büyükkaragöz, S. (1997). *Eğitimde program geliştirme*. Konya: Öz Eğitim.
- Camnalbur, M. (2008). *Bilgisayar destekli öğretimin etkililiği üzerine bir meta analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Camnalbur, M. & Mutlu Bayraktar, D. (2018). İşbirlikli öğrenmenin akademik başarı üzerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnsan Ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 1149-1172.
- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: a meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6th Edition). New York: Routledge.
- Çalık, M. & Ayas, A. (2002). Öğrencilerin bazı kimya kavramlarını anlama seviyelerinin karşılaştırılması, 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu, 29(2002), 31. Türkiye.
- Calik, M. & Ayas, A. (2005). A Cross-age study on the understanding of chemical solutions and their components. *International Education Journal*, 6(1), 30-41.
- Çalık, M., Ayas, A. & Ünal, S. (2006). Çözünme kavramıyla ilgili öğrenci kavramlarının tespiti: Bir yaşlar arası karşılaştırma çalışması. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 309-322.
- Can, Ş., & Gerşil, M. (2021). Akademik başarı puanı üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkisinin meta analiz tekniğiyle araştırılması. *Kesit Akademi Dergisi*, 7(29), 279-292.

- Card, N. A. (2012). *Applied meta-analysis for social science research*. Guilford Publications.
- Çavdar, O., Okumuş, S., Alyar, M. & Doymuş, K. (2017). Asitler ve bazlar konusunun anlaşılmasına farklı yöntemlerin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 383-408.
- Çavdar, O., Okumuş, S., & Doymuş, K. (2016). Fen eğitimi öğrencilerinin maddenin tanecikli yapısıyla ilgili anlamlarının belirlenmesi/determining understandings related to the particulate nature of matter of students at science education. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 69-93.
- Çavdar, O., Okumuş, S., Alyar, M., ve Doymuş, K. (2016). Maddenin tanecikli yapısının anlaşılmasına farklı yöntemlerin ve modellerin etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 555-592
- Çayan, Y., Karşlı, F., (2015). Fiziksel ve kimyasal değişim konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1437-1452
- Çelik, S. (2013). *İlköğretim matematik derslerinde kullanılan alternatif öğretim yöntemlerinin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Çelik, E. (2010). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna, akademik risk alma düzeyine ve kalıcılığa etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çinici, A., Özden, M., Akgün, A., Herdem, K., Deniz, Ş. M., & Karabiber, H. L. (2014). Kavram karikatürleriyle desteklenmiş argümantasyon temelli uygulamaların etkinliğinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2014), 571-596.
- de Berg, K. (2012). A study of first-year chemistry students' understanding of solution concentration at the tertiary level. *Chemistry Education Research and Practice*, 13(1), 8-16.
- Demir, S., & Başol, G. (2014). Bilgisayar destekli matematik öğretiminin (BDMÖ) akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 2013 – 2036.
- Danacı, F. (2018). *Maddenin tanecikli yapısının animasyonla öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Van.
- Daşdemir, İ. (2013). Animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenilen bilgilerin kalıcılığına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1287-1304.
- Daşdemir, İ., & Doymuş, K. (2016). Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinde animasyon kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, hatırd tutma düzeyine ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 84-101.
- Demircioğlu, G. (2003). *Lise II asitler ve bazlar ünitesi ile ilgili rehber materyal geliştirilmesi ve uygulanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Demircioğlu, H., Demircioğlu, G., Ayas, A., & Kongur, S. (2012). Onuncu sınıf öğrencilerinin fiziksel ve kimyasal değişme kavramları ile ilgili teorik ve uygulama bilgilerinin karşılaştırılması. *Journal of Turkish Science Education*, 9(1), 162-181.
- Demircioğlu, T., & Ucar, S. (2012). The effect of argument-driven inquiry on pre-service science teachers' attitudes and argumentation skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46(2012), 5035-5039.
- Demircioğlu, H., Aslan, A., Açıkgöz, D., Karababa, Y. & Güven, O. (2019). REACT stratejisinin öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonları üzerindeki etkisi. *Journal of International Social Research*, 12(64), 547-561. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3377>
- Demirel, Ö (2002). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Dikmen, M., & Tuncer, M. (2018). Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin meta-analizi: son 10 yılda yapılan çalışmaların incelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 9(1), 97-121.
- Dinçer, S. (2014). *Eğitim bilimlerinde uygulamalı meta-analiz*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Dinçer, S. (2015). Türkiye’de yapılan bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi ve diğer ülkelerle karşılaştırılması: bir meta-analiz çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 12(1), 99-118.

- Doymus, K. (2007). Effects of a cooperative learning strategy on teaching and learning phases of matter and one-component phase diagrams. *Journal of Chemical Education*, 84(11), 1857.
- Doymuş, K., Karaçöp, A., Şimşek, Ü., & Doğan, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin elektrokimya konusundaki kavramları anlamalarına jigsaw ve bilgisayar animasyonları tekniklerinin etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 431-448.
- Driver, R., Newton, P., & Osborne, J. (2000). Establishing the norms of scientific argumentation in classrooms. *Science education*, 84(3), 287-312.
- Ergin, M. (2007). *İlköğretim fen ve teknoloji konularının öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Fırat, M. (2014). *Maddenin yapısı ve özellikleri ünitesinin öğretiminde iki farklı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ve epistemolojik tutumları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Griffiths, A. K., & Preston, K. R. (1992). Grade-12 students' misconceptions relating to fundamental characteristics of atoms and molecules. *Journal of research in Science Teaching*, 29(6), 611-628.
- Gökler, E. (2015). *Madde ve ısı ünitesinde tam öğrenme modelinin tamamlayıcı yaklaşımına göre geliştirilen teknoloji destekli materyalin öğrenci üzerindeki etkinliğinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Gökulu, A. (2013). Bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi ve maddenin tanecikli yapısı konusu ile ilgili öğrencilerin kavram yanlışlarının tespiti. *International Journal of Social Science*, 6(5), 571-585.
- Güzel, Z. (2018). *Fen bilimleri öğretiminde öz ve akran değerlendirme uygulamalarının yer aldığı probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gömlüksiz, M. (1993). *Kubaşık öğrenme yöntemi ile geleneksel yöntemin demokratik tutumlar ve erişime etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Hun, F. (2017). *Probleme dayalı öğrenme yöntemi ile geliştirilmiş 5E öğretim modelinin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve tutumlarına yönelik etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Giresun.
- İleri, Y. E. (2019). *Fen bilimleri eğitiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımı'nın akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- İleri, Y. E., Mahmut, S., & Köse, M. (2020). Fen bilimleri eğitiminde işbirlikli öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 51-84.
- İnam, A., & Güven, S. (2019). Argümantasyon yönteminin kullanıldığı deneysel çalışmaların analizi: bir meta-sentez çalışması. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 5(1), 155-173.
- Jaber, L. Z. & BouJaoude, S. (2012). A macro–micro–symbolic teaching to promote relational understanding of chemical reactions. *International Journal of Science Education*, 34(7), 973-998.
- Kabataş Memiş, E. (2011). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının ve öz değerlendirmenin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi başarısına ve başarının kalıcılığına etkisi*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Kaçar, S. (2012). *Görsel sanatlarla bütünleştirilmiş probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin fen akademik başarılarına, bilimsel yaratıcılıklarına ve sanat etkinlikleriyle fen öğrenme tutumlarına etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kakız, B. (2019). *Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre ortaokul fen bilimleri dersinde zorluk çekilen konular ve nedenleri*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Muğla.

- Kalın, B. & Arıklı, G. (2010). Çözeltiler konusunda üniversite öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanılgıları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 4(2), 177-206.
- Kanadlı, S. (2019). Sosyal bilimlerde teoriden uygulamaya araştırma sentezi. Ankara: Pegem.
- Kaptan, F., Korkmaz, H. (1999). *Fen bilgisi öğretimi. ilköğretimde etkili öğretim ve öğrenme öğretmen el kitabı*. http://fikretkorur.guncelfizik.com/wp-content/uploads/ilkogretimde_fenbilgisi_%C3%B6%C4%9Fretimi.pdf
- Karacalı, K. (2022). *Fen laboratuvarında kullanılan argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına, sorgulayıcı öğrenme becerilerine ve yaratıcılıklarına etkisi*. (Doktora Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa.
- Kaya, M. (2018). *Argümantasyon yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Karaçöp, A. (2016). effects of student teams-achievement divisions cooperative learning with models on students' understanding of electrochemical cells. *International Education Studies*, 9(11), 104-120.
- Karakuş, M. & Yalçın, O. (2016). Fen eğitiminde argümantasyon temelli öğrenmenin akademik başarıya ve bilimsel süreç becerilerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 1-20.
- Kariper, A. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının gazlar konusundaki kavram yanılgıları. *Journal of European Education*, 3(1), 33-35.
- Kaya, D. R. (2016). *Matematik eğitiminde problem çözmeye dayalı öğrenme: Meta-analiz çalışması*. (Yüksek Lisans Tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Rize.
- Kenan, O. (2014). *Maddenin tanecikli yapısı ünitesine yönelik zenginleştirilmiş bilgisayar destekli öğretim materyalinin geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*. (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Kenan, O. & Özmen, H. (2011). “Maddenin tanecikli yapısı” ünitesine yönelik zenginleştirilmiş bilgisayar destekli bir öğretim materyalinin tanıtımı. *Education Sciences*, 7(1), 269-280.
- Kılıç, M. (2013). *Jigsaw tekniğinin 6. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Kılıç, M. A., Doğan, A., Şimşek, Ü. (2016). Jigsaw yönteminin maddenin tanecikli yapısı ünitesinin öğretiminde öğrenci başarısına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1357-1379.
- Kırıkkaya, E. B., Dağ, F., Durdu, L., & Gerdan, S. (2016). 8. sınıf doğal süreçler ünitesi için hazırlanan bdö yazılımı ve akademik başarıya etkisi. *Ilkogretim Online*, 15(1), 234-250.
- Kızilkaya, A., & Seven, S. (2016). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bloomtaksonomisi'nin bilişsel alan alt ve üst düzey akademik başarılarına etkisi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 34-46.
- Kızilkaya, A., & Seven, S. (2017). Fen öğretiminde jigsaw I tekniğinin öğrencilerin bloom taksonomisi'nin bilişsel alan alt ve üst düzey akademik başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 250-270.
- Kölemen, S. (2018). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında araştırmacı sorgulayıcı eğitim ve bilgisayar destekli öğretim metodu ile işlenen fen dersinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin başarı, öğrenme yaklaşımı ve motivasyona etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Köseoğlu, F. ve Tümay, H. (2015). Fen eğitiminde yapılandırmacılık ve yeni öğretim yöntemleri. Ankara: Palme.
- Margel, H., Eylon, B. & Scherz, Z. (2004). “We actually saw atoms with our own eyes.” conceptions and convictions in using the scanning tunneling microscope in junior high school. *Journal of Chemical Education*, 81(4), 558-566.
- Miller, L. S. (2008). *Prospective elementary school teachers’ understanding of the particulate nature of matter*. (Phd thesis). Purdue University. USA.
- Moralı, A. (2012). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Edirne.

- Okumuş, S., Çavdar, O., Alyar, M. & Doymuş, K. (2017). İşbirlikli öğrenme ve modellerin kimyasal reaksiyonlar konusunun anlaşılmasına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(2017), 358-381.
- Okumuş, S., Öztürk, B., Doymuş, K. & Alyar, M. (2014). Maddenin tanecikli yapısının mikro ve makro boyutta anlaşılmasının sağlanması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Okur, N. & Ünal, İ. (2010). Fen öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin önemi. *Eğitim Teknolojileri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 1-10.
- Orhan, A. T. & Men, D. D. (2018). Web tabanlı öğretimin fen dersi başarısına ve fen dersine yönelik tutuma etkisi: bir meta analiz çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(3), 245-284.
- Orwin, R. G. & Vevea, J. L. (2009). The handbook of research synthesis and meta-analysis. H. Cooper, L. V. Hedges & J. C. Valentine (Ed.), *Evaluating coding decisions*, (2. Baskı), (s, 177-203). New York: Russel Sage Foundation.
- Öğreten, B. & Sağır, Ş. U. (2014). Argümantasyona dayalı fen öğretiminin etkililiğinin incelenmesi. *Journal Of Turkish Science Education*, 11(1), 75-100.
- Özdemir, F., Aslaner, R., & Açıkgül, K. (2020). Bilgisayar destekli matematik öğretiminin öğrencilerin matematik tutumuna etkisi: bir meta-analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 18-40.
- Özer, M. (2019). *Fen eğitiminde argümantasyon temelli öğretimin etkililiği: Meta-analiz çalışması*. (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sivas.
- Özer, M. (2008). *Fen ve teknoloji dersinde geleneksel öğretim yöntemi ile bilgisayar destekli öğretim yöntemlerinin öğrenci başarısına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Özmen, H. (2008). The influence of computer-assisted instruction on students' conceptual understanding of chemical bonding and attitude toward chemistry: A case for Turkey. *Computers & Education*, 51(1), 423-438.
- Özmen, H. & Ayas, A. (2003). Students' difficulties in understanding of the conservation of matter in open and closed-system chemical reactions. *Chemistry Education Research and Practice*, 4(3), 279-290.
- Özmen, H. & Usta, N. D. (2017). *Bilgisayar destekli kimya öğretimi*. Pegem Atıf İndeksi, 569-590.
- Özmen, H., Ayas, A. & Coştu, B. (2002). Fen bilgisi öğretmen adaylarının maddenin tanecikli yapısı hakkındaki anlama seviyelerinin ve yanlışlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 507-529.
- Pazar, Ş. (2020). *Ortaokul "saf madde ve karışımlar" ünitesinin öğretiminde Jigsaw tekniği ve öğrenme sürecine etkililiği*. (Yüksek lisans tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Amasya.
- Pekdağ, B. & Le Marechal, J. F. (2010). An explanatory framework for chemistry education: The two-world model. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*. 35(157), 84-99.
- Piquette, J. S. & Heikkinen, H. W. (2005). Strategies reported used by instructors to address student alternate conceptions in chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(10), 1112-1134.
- Polat, M. (2005). *İlköğretim ikinci kademe fen bilgisi derslerindeki zor olan konuların tespiti, zorluk sebepleri ve çözüm önerileri*. (Yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Pluye, P., Gagnon, M. P., Griffiths, F. & Johnson-Lafleur, J. (2009). A scoring system for appraising mixed methods research, and concomitantly appraising qualitative, quantitative and mixed methods primary studies in mixed studies reviews. *International Journal of Nursing Studies*, 46(4), 529-546. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2009.01.009
- Sarı, K., & Şaşmaz, F. (2020). Araştırmaya dayalı öğrenme stratejisinin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 540-555.
- Senemoğlu, N. (2015). *Development, learning and instruction: From theory to practice* (24. Baskı). Ankara: Yargı.

- Şenocak, E. (2005). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının maddenin gaz hali konusunun öğretimine etkisi üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış doktora tezi.). Atatürk Üniversitesi. Erzurum.
- Şenocak, E., & Taşkesenligil, Y. (2005). Probleme dayalı öğrenme ve fen eğitiminde uygulanabilirliği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 359-366.
- Şimşek, Ü., Doymuş, K., Doğan, A. & Karaçöp, A. (2009). Effects of two different cooperative learning techniques on students' academic achievement of chemical equilibrium topics. *GÜ Journal of Education*, 29(3), 763-791.
- Talanquer, V. (2011). Macro, submicro, and symbolic: the many faces of the chemistry "triplet". *International Journal of Science Education*, 33(2), 179-195.
- Tavukçu, F. (2008). *Fen eğitiminde bilgisayar destekli öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve bilgisayar kullanmaya yönelik tutuma etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Tosun, C. (2010). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin çözeltiler ve fiziksel özellikleri konusunun anlaşılmasına etkisi*. (Doktora tezi). Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Treagust, D., Chittleborough, G. & Mamiala, T. (2003). The role of submicroscopic and symbolic representations in chemical explanations. *International Journal of Science Education*, 25(11), 1353-1368.
- Tümay, H., & Köseoğlu, F. (2011). Developing pre-service chemistry teachers' understandings of teaching through argumentation. *Journal Of Turkish Science Education*, 8(3), 105-119.
- Türkoğlu, T. (2014). *Fen ve teknoloji öğretiminde akıllı tahta kullanımının 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, tutum ve görüşleri üzerine etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Manisa.
- Ültay, N., & Çalık, M. (2012). A thematic review of studies into the effectiveness of context-based chemistry curricula. *Journal of Science Education and Technology*, 21(6), 686-701.
- Yalçın, M. (2008). *Madde ve ısı ünitesinin öğretilmesinde bilgisayar destekli uygulamaların etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Samsun.
- Yaman, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerine "madde ve ısı" konusunda fen ve teknoloji dersi hedeflerinin kazandırılmasında işbirlikçi öğrenme kuramının etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yeşiloğlu, S. N. (2007). *Bilimsel tartışma (argümantasyon) yöntemi ile gazlar konusunun lise öğrencilerine öğretimi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yılmaz, D. (2020). *Madde ve doğası konusunda öğrencilerin öğrenme zorluklarının tespitinde fen günlüklerinin rolü*. (Yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Kırıkkale.
- Zhou, J., Zhou, S., Huang, C., Xu, R., Zhang, Z., Zeng, S., Ü. ve Qian, G. (2016). Effectiveness of problem-based learning in Chinese pharmacy education: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 16(1), 23. doi: 10.1186/s12909-016-0546-z.
- Zorlu, Y. (2016). *Ortaokul fen ve teknoloji dersinde işbirlikli öğrenme modeli ve modellemeye dayalı öğretim yöntemine dayalı etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkileri*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

*Yazarların makaleye katkı oranları birinci yazar %60, ikinci yazar %40 şeklindedir.

Teachers and Media Literacy in the COVID-19 Pandemic

Alev USTUNDAG¹

About the Article

Received: 06.07.2021

Accepted: 15.03.2023

Published: 01.05.2023

Keywords

Media Literacy

Teacher

COVID-19

Abstract

The COVID-19 pandemic has dramatically impacted our lives. The increasing influence of the media on our lives due to the pandemic has prompted teachers to review and update instruction and presentation methods, apart from traditional teaching methods. Therefore, this study aimed to determine and assess teachers' media literacy levels who taught at different grade levels. The descriptive research method, one of the quantitative research methods, was used to create a quantitative research design. The sample comprised 120 teachers working at different education levels. The data were collected using a personal information form and "Media Literacy Skills Scale" and analyzed using a t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) in independent groups. The results revealed that the participating teachers had a low level of media literacy, and their media literacy skills did not differ by gender and working year but statistically differed by the grade level they taught. It is suggested to focus on media tools and applications that promote and enrich interaction between teachers and students.

For Citation

Ustundag, A. (2023). Teachers and media literacy in the COVID-19 pandemic. *Journal of Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 103-110. DOI: 10.21666/muefd.963205

Media tools and applications have an important place in our lives. Media practices affect both adults and children (Kabali et al., 2015). According to statistics, 8–18-year-old children spend more than seven and a half hours daily on media to watch television, listen to music, or play video games (Rideout, Foehr, and Roberts, 2010). Today, we have had the highest screen time at our homes due to the restrictions of the COVID-19 pandemic. In this rapidly changing information and technology age, children must acquire critical thinking skills to help them find their ways and be prepared for the future. In this sense, the digital content should be appropriate for children's age and developmental level (Ustundag 2020). Research has proven that children are frequently exposed to media content that promotes risky and unfavorable behaviors and is unsuitable for their developmental level (Gentile and Walsh 2001; Glantz, Kacirk, and McCulloch 2004; Primack et al., 2008; Sargent et al., 2006). Media literacy education is the most effective way to protect children from harmful media content (Ustundag, 2020). Thus, educators increasingly acknowledge that developing media literacy skills in children is an integral part of education in today's world (Kubey, 2002). Teachers should receive media literacy training to guide students in this changing technology age.

The COVID-19 pandemic has undermined conventional education and teaching techniques. Students had to use computer technology during the pandemic to continue their education. In short, the media has become an integral part of traditional education methods. Teachers and educators have been expected to benefit from media tools and applications to provide their students with efficient education. The sudden outbreak of the pandemic worldwide urged teachers to use media tools and applications without receiving a pre-training. In other words, the COVID-19 pandemic has posed unprecedented challenges for teachers to adapt to distance education. Until March 2020, the conventional school was maintained through teachers face-to-face lecturing and delivering standard curriculum targets to students in classrooms. Students were expected to listen to their teachers, work individually or in groups, and take face-to-face exams. School closures have confronted teachers, students, and parents with an entirely new phenomenon worldwide (Huber and Helm 2020). Education has become possible only with alternative educational tools. Teachers had to begin online teaching, making them benefit from various digital tools and resources to solve problems and implement new approaches to teaching and learning

¹ Assoc. Prof. PhD. University of Health Sciences, Gülhane Health Sciences Faculty, Department of Child Development, Ankara, Turkey. alev.ustundag@sbu.edu.tr ORCID: A.U. 0000-0001-5832-6810

(Eickelmann and Gerick 2020). Besides teaching targets, teachers have had to maintain contact with their students to be socially supportive.

The increasing impact of the media on our lives due to the pandemic has encouraged teachers to review the presentation methods of the course content, apart from the traditional education methods (Javaeed et al., 2020). Teachers are now expected to be able to adapt quickly to the online teaching challenges due to the COVID-19 pandemic. Almost all students and teachers routinely use media tools and applications for education, communication, sharing information, and searching. However, there needs to be more effort to prepare guidelines on teachers' media use and determine the advantages of education.

Research Goal

It is well-known that teachers, who do home-school due to the COVID-19 pandemic, have been exposed to digital media tools such as computers, tablets, and mobile phones for educational purposes for a long time. Teachers are role models for their students, so it is important to determine their media literacy skills considering their impacts on guiding students to appropriate digital content. This study aimed to determine and assess the media literacy skill levels of the teachers working at different grade levels. With this aim, answers to the following questions were sought:

1. What are the participating teachers' media literacy skill levels?
2. Do teachers' media literacy skill levels differ by gender?
3. Do teachers' media literacy skill levels differ by working year?
4. Do teachers' media literacy skill levels differ by the grade level they teach?

Method

Research Model

A basic quantitative research design, a descriptive research method, was adopted to examine teachers' media literacy skills by various variables. The descriptive research method investigates and determines the current state of a particular variable (Metin, 2014).

Sample

The universe of this descriptive study was 437 public and private schools in the Etimesgut District of Ankara (the Etimesgut District Directorate of National Education). Since the schools were closed due to the pandemic, interviews were held with school principals, who were informed about the purpose and implementation of the study. Then, the school counselors were informed about the study and asked to share the online survey link with other teachers at school.

Table 1
General Information about Teachers

General Information	Female		Male		Total	
	f	%	f	%	f	%
Operation time						
0-5 years	11	14	19	43	30	25
6-10 years	17	22	5	11	22	18
11-15 years	18	24	10	23	28	23
16-20 years	0	0	0	0	0	0
21-25 years	30	39	10	23	40	34
Total	76	63	44	37	120	100
School of duty						
Public School	76	63	44	37	120	100
Education level served						
Preschool	30	39	0	0	30	25
Primary school	15	20	14	32	29	24
Middle school	15	20	15	34	30	25
High school	16	21	15	34	31	26
Total	76	63	44	37	120	100

A simple random sampling method was used to select teachers. In simple random sampling, every possible combination of units in the universe has an equal probability selected (Metin, 2014). An online consent form was obtained from the teachers as well. Table 1 shows the general information about the participating teachers.

As seen in the table, 120 teachers, 63% female and 37% male, participated in the study. Most teachers (34%) had 21-25 years of experience, and all worked in public schools. Homogeneous participation was tried to be achieved according to the grade level they taught, but no male teacher was working in the preschool in the sample.

Data Collection Tools

The data were collected using the Media Literacy Skills Scale and a personal information form prepared by the researcher to obtain information about teachers' gender, working time, and grade level they teach. The findings are also presented in Table 1.

The "Media Literacy Skills Scale" was developed by Eristi and Erdem (2017) to determine media literacy skill levels. The 5-point Likert-type scale has 45 items and four sub-factors ("access," "analyze," "evaluate," and "communicate"). Higher scores on the scale indicate high media literacy levels, and the sub-factor scores indicate basic media literacy skills- "access," "analyze," "evaluate," and "communicate." The sub-factor analyses provide a skill-based assessment. The total score shows one's media literacy level. A minimum of 45 points and a maximum of 225 can be obtained from the scale, and there is no negative item. The scale's reliability coefficient (Cronbach's Alpha) was.91.

Data Collection and Analysis

Data collection tools were implemented online using Google Forms. Since the schools were closed due to the pandemic, interviews were held with school principals, who were informed about the purpose and implementation of the study. Then, the school counselors were informed about the study and asked to share the online survey link with other teachers at school. The obtained data from the survey and personal information form were analyzed using the SPSS 22 program. T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) tests were performed on independent groups to determine whether there was a difference in teachers' answers to the scale. Tukey Post Hoc test was performed to find out the group with a significant difference.

Before the analysis, the Kolmogorov-Smirnov normality test was used to determine whether the data had a normal distribution. The skewness and kurtosis values were between +1.5 and -1.5 (Skewness -.583; Kurtosis -1.134), which suggested a normal distribution (Tabachnick, Fidell, and Ullman, 2007). Parametric tests were performed as the groups were homogeneous.

Ethical Approval

Ethics Committee Approval was obtained from the Health Sciences University, Hamidiye Scientific Research Ethics Committee (Decision number: 21/75, Date: 05.02.2021).

Results

The findings were analyzed considering research questions on media literacy skill levels, and the results are presented in Table 2.

Table 2
Analysis Results According to the Sub-Dimensions of the Scale

	Total	Access	Analyze	Evaluate	Communicate
N	120	120	120	120	120
Mean	1,8162	4,1735	4,1444	4,2155	3,6701

The Media Literacy Skills Scale is scored as follows: 1.00-1.80, 1.81-2.60, 2.61-3.40, 3.41-4.20, and 4.21-5.00. The mean score of the participating teachers was 1.81, which suggested "Not really suitable for me."

The sub-factor analysis revealed that the “access” sub-factor mean score was 4.17, which was high and suggested "Quite suitable for me."The “analyze” sub-factor mean score was 4.14, which was high and suggested "Quite suitable for me," too. The “evaluate” sub-factor mean score was 4.21, which was very high and suggested “Completely suitable for me”. The “communicate” sub-factor mean score was 3.67, which was high and suggested "Quite suitable for me. "

The results of the t-test analysis to determine whether the media literacy skill levels differed by gender are shown in Table 3.

Table 3
Sub-Dimensional Analysis Results of the Scale by Gender Variable

Sub-Dimensions	Gender	N	\bar{x}	SS	t	df	p
Access	Female	76	4,1364	,64	-,872	118	,385
	Male	44	4,2376	,55			
Analyze	Female	76	4,1333	,60	-,286	118	,775
	Male	44	4,1636	,45			
Evaluate	Female	76	4,1786	,78	-,649	118	,518
	Male	44	4,2792	,87			
Communicate	Female	76	3,5636	,75	-2,042	118	,043*
	Male	44	3,8542	,75			
Total	Female	76	1,7951	2,3	-1,326	118	,187
	Male	44	1,8527	2,1			

$p < 0,05$

As seen in the table, teachers’ media literacy skills did not differ by gender ($t[118] = -1.326$; $p < 0.05$). Similarly, no significant difference was found in the “analyze” ($t[118] = -286$; $p < 0,05$) and “evaluate” ($t[118] = -649$; $p < 0,05$) sub-factors by gender. However, there was a significant difference in favor of male teachers in the “communicate” sub-factor ($t[118] = -2.042$; $p < 0.05$).

The results of the one-way analysis of variance (ANOVA) performed to determine whether teachers’ media literacy skill levels differed by working time are presented in Table 4.

Table 4
Sub-Dimensional Analysis Results According to the Working Year Variable of the Scale

Sub-Dimensions	Working time	N	\bar{x}	SS	F	P	Significant Difference
Access	a)0-5 years	76	4,1182	1,0	3,327	,022	(between b and d)
	b)6-10 years	44	4,4132	,28			
	c)11-15 years	76	4,3247	,31			
	d)21-25 years	44	3,9773	,30			
Analyze	a)0-5 years	76	4,0711	,88	2,260	,085	
	b)6-10 years	44	3,9939	,13			
	c)11-15 years	76	4,0857	,48			
	d)21-25 years	44	4,3233	,37			
Evaluate	a)0-5 years	76	4,3476	,86	22,194	,000	(all with a) (between b and a and d) (c to a and d) (all with d)
	b)6-10 years	44	3,7792	,45			
	c)11-15 years	76	3,5918	,80			
	d)21-25 years	44	4,7929	,41			
Communicate	a)0-5 years	76	4,1639	,90	11,454	,000	(all with a) (all with b)
	b)6-10 years	44	3,0530	,29			
	c)11-15 years	76	3,6786	,78			
	d)21-25 years	44	3,6333	,53			
Total	a)0-5 years	76	1,8676	,38	2,658	,052	
	b)6-10 years	44	1,7154	,55			
	c)11-15 years	76	1,7814	,18			
	d)21-25 years	44	1,8575	,11			

The analysis results suggested that the media literacy skills did not differ by working time ($F=2.658$; $p<0.05$). However, the results revealed significant differences in the sub-factors of “access” ($F=3.327$; $p<0.05$), “evaluate” ($F=22.194$; $p<0.05$) and “communication” ($F=11.454$; $p<0.05$) while no significant difference was found in the “analyze” ($p=.085$) sub-factor by the working time variable. Tukey Post Hoc test was performed to determine the difference between groups. Accordingly, there was a significant difference between 6-10 years and 21-25 years, which was in favor of the 6-10 years in the “access” sub-factor. In the “evaluate” sub-factor, there was a significant difference between those working for 0-5 years and other groups, which favored those working for 0-5 years. Similarly, in the “evaluate” sub-factor, there was a significant difference between those working for 6-10 years and those working for 0-5 years and 21-25 years, which was against those working for 6-10 years. There were significant differences between those working for 11-15 years, 0-5 years, and 21-25 years, and it was against those working for 21-25 years. The findings suggest a significant difference between those working for 21-25 years and other age groups, which was in favor of those working for 21-25 years. In the “communicate” sub-factor, there was a significant difference between 0-5 years, 6-10 years, and all groups, which favored 0-5 years.

The results of the one-way analysis of variance (ANOVA), which was conducted to determine whether the media literacy skill levels differed by the grade level teachers taught are shown in Table 5.

Table 5
Sub-Dimensional Analysis Results of the Scale by Education Level

Sub-Dimensions	Education Level	N	\bar{x}	SS	F	P	Significant Difference
Access	a)Preschool	30	4,2121	,30	3,337	,022*	(b and c)
	b)Primary school	29	4,3323	,38			
	c)Middle school	30	3,8848	,53			
	d)High school	31	4,2669	,93			
Analyze	a)Preschool	30	4,2222	,36	4,745	,004*	(d to a and b)
	b)Primary school	29	4,3563	,44			
	c)Middle school	30	4,1578	,46			
	d)High school	31	3,8581	,75			
Evaluate	a)Preschool	30	4,4762	,65	14,556	,000*	(d and all)
	b)Primary school	29	4,5665	,62			
	c)Middle school	30	4,3476	,47			
	d)High school	31	3,5069	,95			
Communicate	a)Preschool	30	3,4722	,52	1,551	,205	
	b)Primary school	29	3,7356	,75			
	c)Middle school	30	3,8722	,56			
	d)High school	31	3,6048	1,0			
Total	a)Preschool	30	1,8266	1,0	2,969	,035*	(b to d)
	b)Primary school	29	1,8979	1,8			
	c)Middle school	30	1,8200	1,6			
	d)High school	31	1,7261	3,5			

$p<0,05$

Accordingly, teachers’ media literacy skill levels differed by the grade level they taught ($F=2.969$; $p<0.05$). There was a significant difference in the sub-factors of “access” ($F=3.337$; $p<0.05$), “analyze” ($F=4.745$; $p<0.05$) and “evaluate” ($F=14.556$; $p<0.05$) while no significant difference was found in the “communicate” sub-factor ($F=1.551$; $p<0.05$). Tukey Post Hoc test results revealed a significant difference between those working at primary school and secondary school in the “access” sub-factor, which favored those working at primary school. In the “analyze” sub-factor, there was a significant difference between those working at kindergarten and high school, favoring those working at a kindergarten. Similarly, in the “analyze” sub-factor, there was a significant difference between those working at primary school and high school, which was in favor of those working at primary school. In the “evaluate” sub-factor, it was between those working at kindergarten and high school, favoring those at kindergarten. Similarly, in the “evaluate” sub-factor, there was a significant difference between those working at primary school and high school, which was in favor of those at the primary school, and

between those working at secondary school and high school, which was in favor of those working at secondary school.

Discussion

A total of 120 teachers participated in the present study to determine the media literacy skill levels of teachers working at different grade levels. The findings suggest that teachers' media literacy skills were low. However, teachers' "access," "analyze," and "communicate" sub-factor scores were high, while "evaluate" sub-factor scores were very high. In their research, Sahin and Demir (2015) determined that the teachers' proficiency in using media tools was insufficient. Vergili (2020) also found that teachers' media literacy skill levels increased by the grade level they taught, which might be closely related to students' age. There is a relationship between students' and teachers' use of media tools and applications. For example, the use of media tools by a 5-year-old child in a kindergarten is not similar to that of a teenager at a high school. Besides, teachers are expected to communicate, understand and interact with their students. According to Hopp and Gangadharbatla (2016), teachers should consider students' interaction with technology and media and benefit the media to create and enrich educational opportunities and environments. The COVID-19 pandemic has caused teachers to teach online, which imposed an obligation on teachers to improve their media literacy skills to lead an efficient education life during the pandemic.

It was determined that teachers' media literacy skills did not differ by gender. However, there was a significant difference in favor of male teachers in the "communicate" sub-factors, which overlaps with the findings of Kara et al. (2018). The literature findings also suggest that media literacy skills do not differ by gender (Cagtas, 2019; Cakmak, 2019; Sarsar & Engin, 2015). However, Ulukaya, Yildirim, and Ozeke (2015) found no difference between teachers' media literacy skill levels and gender. The widespread use of media tools for online teaching might be a factor in this finding. During the pandemic, applications such as "zoom," as well as digital media tools such as computers and tablets, have become essential for education. In this sense, regardless of gender, all teachers have been expected to use them effectively.

It was found that teachers' media literacy skills did not differ by working time, which overlaps with the findings of Cakmak (2019). However, there was a significant difference in the sub-factors of "access," "evaluate," and "communicate." Accordingly, in the "access" sub-factor, the significant difference was in favor of those working for 6-10 years. It was in favor of those working for 21-25 years in the "evaluate" sub-factor, and those working for 0-5 years in the "communicate" sub-factor. Those working for 6-10 years were younger than others, which may explain their proficiency in accessing media content. The teachers with 21-25 years of experience were in the most senior group, which may make them more experienced in evaluation than other participants. The teachers with 0-5 years of experience differed in the communication sub-factor, which might be related to being younger and more competent in using technological tools. Media literacy skill is also associated with media tool use and duration (Ustundag, 2020). According to Secil and Kurt (2012), the duration of the use of media tools is effective on media literacy skills. Our finding is also compatible with the literature.

In the study, teachers' media literacy skills differed by the grade level they taught. Literat (2014) revealed that the media literacy skills of teachers who extensively used media tools differed. Similarly, there was a significant difference in the sub-factors of "access," "analyze," and "evaluate." The significant difference was in favor of those working at a primary school in the "access" sub-factor. It was in favor of those working at kindergarten and primary school in the "analyze" sub-factor. Lastly, it was in favor of those working at the kindergarten, primary school, and secondary school in the "evaluate" sub-factor. According to the literature, as the grade level teachers teach increases, so do their media literacy skill levels (Literat, 2014; Chen et al., 2018; Banaz, 2017).

The COVID-19 pandemic has had an impact on every aspect of life. School closures and distance education are among the unfavorable outcomes of the pandemic. However, instead of focusing on negative aspects, we should strive to benefit media tools and applications that promote and sustain the interactions between teachers, students, and educational targets. The Internet, media tools, and applications provide various opportunities for supporting educational practices for both students and teachers at home. We found that teachers' media literacy skills were low, so they should be supported

by in-service training programs prepared by the Turkish Ministry of National Education. Future research may compare the pre- and post-effects of media literacy training for teachers.

References

- Banaz, E. (2017). *The media literacy levels of secondary education students (Giresun city sample)* (Unpublished Master Thesis). Giresun University, Giresun.
- Chen, D. T., Lin, T. B., Li, J. Y., & Lee, L. (2018). Establishing the norm of new media literacy of Singaporean students: Implications to policy and pedagogy. *Computers & Education, 124*:1-13.
- Cagtas, Ö. (2019). *Investigation of self-competencies of school managers using information technologies* (Unpublished Master Thesis). Marmara University-Istanbul Sabahattin Zaim University, İstanbul
- Cakmak, E. E. (2019). *Examining media literacy levels of teachers* (Unpublished Master Thesis). Bartın University, Bartın.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Learning with digital media: Objectives in times of corona and under special consideration of social inequities. *Die Deutsche Schule, 16*:153–162. doi:10.31244/9783830992318.09.
- Eristi, B., & Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology, 8*(3):249-267.
- Gentile, D. A., & Walsh, D. A. (2001). *Frogs sell beer: The effects of beer advertisements on adolescent drinking knowledge, attitudes, and behavior*. Paper presented at the biennial conference of the Society for Research on Child Development, Minneapolis, MN.
- Glantz, S. A., Kacirk, K. W., & McCulloch, C. (2004). Back to the future: Smoking in movies in 2002 compared with 1950 levels. *American Journal of Public Health, 94*(2):261-263.
- Hopp, T., & Gangadharbatla, H. (2016). Examination of the factors that influence the technological adoption intentions of tomorrow's new media producers: A longitudinal exploration. *Computers in Human Behavior, 55*:1117-1124.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting. Quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 1*–34. doi:10.1007/s11092-020-09322-y
- Javaeed, A., Kibria, Z., Khan, Z., & Ghauri, S. K. (2020). Impact of social media integration in teaching methods on exam outcomes. *Advances in medical education and practice, 11*:53.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., & Leister, K. P. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics, 136*(6):1044–1050.
- Kara, M., Caner, S., Gunay Gokben, A., Cengiz, C., Isgor Simsek, E., & Yildirim, S. (2018). Validation of an instrument for preservice teachers and an investigation of their new media literacy. *Journal of Educational Computing Research, 56*(7):1005-1029
- Kubey, R. (2002). *Think. interpret. create: How media education promotes critical thinking, democracy, health, and aesthetic appreciation*. In thinking critically about media: schools and families in partnership. Chicago, IL: Cable in the Classroom
- Literat, I. (2014). Measuring new media literacies: Towards the development of a comprehensive assessment tool. *Journal of Media Literacy Education, 6*(1):15-27.
- Metin, M. (2014). *Scientific research methods in education from theory to practice*. Ankara: Pegem Academy Publishing.
- Primack, B. A., Dalton, M. A., Carroll, M. V., Agarwal, A. A., & Fine, M. J. (2008). Content analysis of tobacco, alcohol, and other drugs in popular music. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 162*(2):169-175.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8–18-year-olds*. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Sargent, J. D., Wills, T. A., Stoolmiller, M., Gibson, J., & Gibbons, F. X. (2006). Alcohol use in motion pictures and its relation with early-onset teen drinking. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 67*(1):54-65.

- Sarsar, F., & Engin, G. (2015). Investigation of the media literacy level of primary school teacher candidates. *Ege Journal of Education*, 16(1):165-176.
- Som, S., & Kurt, A. A. (2012). Media literacy levels of students attending the department of computer education and instructional technologies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1):104-119.
- Sahin, C., & Demir, F. (2015). Investigating the managing skills of education technologies of school in their institutions in age of change. *The Journal of International Social Research*, 8(39):717-725.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Ulukaya, F., Yildirim, N., & Ozeke, V. (2017). Educational Administrators' Technological Leadership Efficacy and Perceptions towards Implementation Levels of Teaching and Learning Activities. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10):125-149. DOI: 10.18009/jcer.292439
- Ustundag, A. (2020). *Child and screen. Digital media and child development*. Ankara: Educating Book
- Vergili, M. (2020). Investigation of the factors affecting new media literacy of teachers and students (Unpublished Master Thesis). Amasya University, Amasya.

**Ethics Committee Approval was obtained from the Health Sciences University, Hamidiye Scientific Research Ethics Committee (Decision number: 21/75, Date: 05.02.2021).

COVID 19 Pandemi Sürecinde Öğretmenler ve Medya Okuryazarlığı

Alev ÜSTÜNDAĞ¹

Özet

COVID-19 pandemi süreci tüm hayatı farklı şekillerde etkilemektedir. Medyanın pandemi nedeniyle hayatımız üzerindeki artan etkisi, öğretmenlerin geleneksel eğitim yöntemlerinin dışında, ders içeriklerinin sunum yöntemlerinin yeniden değerlendirilmesine sebep olmuştur. Bu nedenle de yapılan araştırmada farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin medya okuryazarlık becerisi düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma deseniyle oluşturulan çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda farklı eğitim kademelerinde görev yapan 120 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma verileri kişisel bilgiler formu ve Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmanın sonucu genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin medya okuryazarlık becerileri düzeylerinin cinsiyete ve çalışma yılına göre farklılık göstermediği, ancak görev yapılan eğitim kademesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Genel olarak öğretmen-öğrenci-eğitim bağlamında etkileşimin güçlendirilmesi ve sürdürülmesini sağlayan medya araçları ve uygulamalarına odaklanmak gerekmektedir.

Anahtar kelimeler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.07.2021

Kabul Tarihi: 15.03.2023

Yayın Tarihi:2023

Anahtar Kelimeler

Medya okuryazarlığı
Öğretmen,
COVID 19

Atıf için

Ustundag, A. (2023). Teachers and media literacy in the COVID-19 pandemic. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 103-110. DOI: 10.21666/muefd.963205

Medya araçları ve uygulamaları pek çok insanın hayatında önemli bir yere sahiptir. Medya uygulamaları sadece yetişkinleri değil aynı zamanda çocukları da etkilemektedir (Kabali ve ark., 2015). Yapılan araştırmalara göre (Rideout, Foehr ve Roberts 2010). 8-18 yaş arasında bulunan çocuklar günde ortalama 7 buçuk saatten fazlasını televizyon izleme, müzik dinleme ve video oyunları oynama gibi medya araçları aracılığıyla sunulan etkinlikleri yaparak geçirmektedir. İçinde bulunduğumuz pandemi süreci kısıtlamaları sebebiyle evlerde en fazla ekran kullanım oranının yaşandığı dönemde olduğumuz ifade edilebilir. Pandeminin yanı sıra teknolojik ilerlemelerle büyüyen bu bilgi çağında, çocukların karmaşık ve hızla değişen bu bilgi ortamında gezinmesine yardımcı olmak ve onları geleceğe hazırlamak için eleştirel düşünme becerilerini kazanmaları gereklidir. Ekranında sunulan içeriklerin çocukların yaşına ve gelişim düzeyine uygun olması gerekmektedir (Üstündağ, 2020). Araştırmalar çocukların sıklıkla riskli, sağlıksız davranışları teşvik eden ve gelişim düzeylerine uygun olmayan birçok medya içeriğine maruz kaldığını kanıtlamıştır (Gentile ve Walsh 2001; Glantz, Kacirk ve McCulloch 2004; Primack ve ark., 2008; Sargent ve ark., 2006). Çocukların olumsuz medya içeriklerinden korunmalarını sağlamanın en etkili yolu medya okuryazarlığı eğitimidir (Üstündağ, 2020). Bu nedenle eğitimciler, günümüz dünyasında çocuklarda medya okuryazarlığı becerilerini geliştirmenin eğitimin önemli bir parçası olduğunu giderek daha fazla kabul etmektedir (Kubey, 2002). Bu nedenle, gelişen ve değişen teknoloji çağının eğitimcileri olarak hizmet verebilmeleri için öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda eğitim almaları önemlidir.

COVID 19 pandemi süreci, getirdiği kısıtlamalar sebebiyle eski eğitim ve öğretim tekniklerini geride bıraktırmıştır. Pandemi sürecinde öğrenciler, eğitim hayatlarının devam edebilmesi için bilgisayar teknolojilerini kullanmak zorunda kalmıştır. Kısacası medya, geleneksel eğitim yöntemlerini desteklemek

¹ Doç. Dr. Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Gülhane Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Ankara.
alev.ustundag@sbu.edu.tr ORCID: A.U. 0000-0001-5832-6810

için zorunlu olarak kullanılmaktadır. Eğitimciler de öğrencilerin yaşanan süreçten verimli bir şekilde faydalanabilmelerini ve eğitim alabilmelerini sağlamak için medya araçlarını kullanmak zorundadır. Pandeminin bir anda dünya genelinde ortaya çıkması öğretmenlerin medya okuryazarlığı konusunda eğitim almadan kullanmaya başlamalarını gerektirmiştir. Yani, COVID-19 salgın durumu, öğretmenlerin uzaktan eğitime uyum sağlamalarını gerektiren benzeri görülmemiş zorluklar ortaya çıkarmıştır. Mart 2020'ye kadar okullarda alışlagelmiş öğretim durumu, ders programlarına göre sınıflarda eğitim alan öğrenciler ve sıklıkla yüz yüze ders anlatma yoluyla konuların standart müfredatını işleyen öğretmenler tarafından sürdürülüyordu. Öğrencilerden öğretmenlerini dinlemeleri, bireysel veya gruplar halinde çalışmaları ve sınavlarda öğrendikleri bilgileri sergilemeleri istenmekteydi. Okulların kapatılması dünya genelinde öğretmenleri, öğrencileri ve ebeveynleri tamamen yeni bir durumla karşı karşıya bırakmıştır (Huber ve Helm 2020). Eğitim sürekliliği ancak alternatif eğitim araçlarıyla mümkün hale gelmiştir. Öğretmenler, sorunları çözmek, eğitim ve öğretime yönelik yeni yaklaşımlar uygulamak için çeşitli dijital araçlar ve kaynaklar kullanmalarını zorunlu kılarak çevrimiçi öğretime geçmek zorunda kaldılar (Eickelmann ve Gerick 2020). Öğretim hedeflerinin ötesinde, öğretmenlerin ayrıca sosyal yönden destekleyici olabilmek için öğrencileriyle iletişimi sürdürmeleri de gerekmektedir. Medyanın pandemi nedeniyle de hayatımız üzerindeki artan etkisi, öğretmenlerin geleneksel eğitim yöntemlerinin dışında, ders içeriklerinin sunum yöntemlerinin yeniden değerlendirilmesine yol açmaktadır (Javaeed ve ark., 2020). Öğretmenlerin COVID 19 pandemi sürecinin ortaya çıkardığı çevrimiçi öğretim zorluklarına hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmesi beklenmiştir. Medya araçları neredeyse tüm öğrenciler ve öğretmenler tarafından eğitimi sürdürmek, iletişim kurmak, bilgi paylaşmak ve ilgi alanlarına ilişkin araştırmalar yapmak için rutin olarak kullanılmaktadır. Halihazırda, öğretmenlerin medya kullanımıyla ilgili kılavuzların geliştirilmesine ve eğitimde yararlı etkilerini belirlemeye yönelik bir çaba da bulunmamaktadır.

Araştırmanın Amacı

İçinde bulunduğumuz pandemi süreci nedeniyle genellikle evden eğitime devam eden öğretmenlerin eğitim amaçlı olarak da bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi dijital medya araçlarına uzun süre maruz kaldıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine model olma özellikleri de bulunmaktadır. Öğrencileri yaşlarına göre uygun içeriklere yönlendirme sorumlulukları nedeniyle medya okuryazarlık becerilerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin medya okuryazarlık becerisi düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri düzeyleri yeterli midir?
2. Öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri düzeyleri çalışma yılına göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri düzeyleri eğitim kademesine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma temel nicel araştırma deseniyle oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı, öğretmenlerin medya okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi olduğu için bu amacı gerçekleştirebilecek en iyi yöntem olduğu düşünüldüğünden, bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel araştırma yönteminde belirli bir değişkenin mevcut durumunun araştırılması ve belirlenmesi amaçlanmaktadır (Metin, 2014).

Çalışma Grubu

Betimsel tipteki bu araştırmanın evrenini Ankara ili Etimesgut İlçesinde bulunan tüm okullar oluşturmaktadır. Etimesgut İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgiye göre ilçede resmi ve özel 437 kurum bulunmaktadır. Pandemi süreci nedeniyle okulların kapalı olmasından dolayı öncelikli olarak okullara gidilerek müdürleri ile görüşülmüştür. Araştırmanın içeriği, amacı ve uygulandığı hakkında müdürler bilgilendirildikten sonra, rehberlik servisi ile irtibat kurularak çevrimiçi olarak hazırlanmış ölçek formunun linkinin öğretmen gruplarından paylaşılması talep edilmiştir.

Pandemi süreci nedeniyle araştırmaya katılacak öğretmenlerin seçiminde basit tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Basit tesadüfi örneklemede, evrendeki öğelerin her olası birleşiminin, örneklem içinde yer alması için eşit bir ihtimali bulunmaktadır (Metin, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlerden çevrimiçi onam formu alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Öğretmenlere İlişkin Genel Bilgiler

Genel Bilgiler	Kadın		Erkek		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Çalışma Süresi						
0-5 yıl arası	11	14	19	43	30	25
6-10 yıl arası	17	22	5	11	22	18
11-15 yıl arası	18	24	10	23	28	23
16-20 yıl arası	0	0	0	0	0	0
21-25 yıl arası	30	39	10	23	40	34
Toplam	76	63	44	37	120	100
Görev yapılan okul						
Devlet okulu	76	63	44	37	120	100
Görev yapılan eğitim kademesi						
Anaokulu	30	39	0	0	30	25
İlkokul	15	20	14	32	29	24
Ortaokul	15	20	15	34	30	25
Lise	16	21	15	34	31	26
Toplam	76	63	44	37	120	100

Tablo incelendiğinde araştırmaya toplamda 120 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %63’ünü kadınlar, %37’sini de erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin çoğunluğu (%34) 21-25 yıl arası deneyime sahiptir ve tamamı da devlet okulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesinde homojen bir katılım oranı oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak anaokulunda görev yapan erkek öğretmenlere ulaşılamamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada kişisel bilgiler formu ve Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgiler formu araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, öğretmenlerin cinsiyetleri, çalışma süreleri, görev yaptıkları okul ve eğitim kademesi hakkındaki bilgileri elde etmek amacıyla kullanılmıştır. Bulguları da Tablo 1’de sunulmuştur.

Araştırmanın diğer veri toplama aracı Erişti ve Erdem (2017) tarafından geliştirilmiş olan “Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği”dir. Ölçek, kişilerin medya okuryazarlık becerisi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen 45 madde ve 4 alt boyuttan (erişme, analiz, değerlendirme, iletme) oluşan bir ölçektir. Ölçekten alınan toplam puan kişilerin medya okuryazarlık düzeylerini ifade ederken, alt boyutlarından alınan puanlar da temel medya okuryazarlığı becerileri olarak kabul edilen erişme, analiz, değerlendirme ve iletme beceri düzeyleri hakkında bilgi vermektedir. Alt boyut kapsamında yapılan analizler, ölçek toplam puanının yanı sıra beceri tabanlı bir değerlendirme yapmayı da mümkün kılmaktadır. Ölçek 5’li likert tipinde puanlanmaktadır. Ölçek toplam puanı bireyin medya okuryazarlığı düzeyini göstermektedir. Ölçekten en az 45 en fazla da 225 puan alınabilmektedir ve ölçekte negatif yüklü madde bulunmamaktadır. Ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) ,91 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama araçları Google Forms uygulaması kullanılarak çevrimiçi olarak düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Pandemi süreci nedeniyle okulların kapalı olmasından dolayı öncelikli olarak okullara gidilerek müdürleri ile görüşülmüştür. Araştırmanın içeriği, amacı ve uygulanışı hakkında müdürler bilgilendirildikten sonra, rehberlik servisi ile irtibat kurularak çevrimiçi olarak hazırlanmış ölçek formunun linkinin öğretmen gruplarından paylaşılması talep edilmiştir. Uygulanan ölçeğin ve kişisel bilgiler formunun sonuçları SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevaplar arasında fark olup olmadığını belirleyebilmek için bağımsız gruplarda t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda fark bulunan gruplarda, farkın hangi gruptan kaynaklandığını bulabilmek için Tukey Post Hoc testi yapılmıştır.

Analiz yapılmadan önce grup ortalamalarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirleyebilmek için Kolmogorov Smirnov normallik testi yapılmış çarpıklık değeri ve basıklık değerlerinin +1.5-1.5 ekseninde olduğu (Swekness -.583; Kurtosis -1,134) ve bu nedenle grup ortalamalarının normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir (Tabachnick, Fidell ve Ullman, 2007). Grupların homojen olması sebebiyle parametrik testler uygulanmıştır.

Araştırmanın Etik Onayı

Araştırma için Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 05.02.2021 tarih ve 21/75 sayılı karar numarası ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Bulgular

Elde edilen bulgular araştırma soruları kapsamında analiz edilmiştir. Öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri düzeyleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Analiz Sonuçları

	Toplam	Erişme	Analiz	Değerlendirme	İletme
N	120	120	120	120	120
Ortalama	1,8162	4,1735	4,1444	4,2155	3,6701

Medya Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği; 1.00-1.80, 1.81-2.60, 2.61-3.40, 3.41-4.20, 4.21-5.00 şeklinde puanlanmaktadır. Öğretmenlerin ölçeğin tamamından aldıkları puan ortalaması 1,81 olarak belirlenmiştir. Elde edilen toplam puana bakıldığı zaman öğretmenlerin medya okuryazarlığı düzeylerinin “Bana pek uygun değil” seçeneğinde yer aldığı ve yüksek olmadığı belirlenmiştir.

Ölçeğin alt boyutları kapsamında yapılan değerlendirmede; erişme alt boyutunun puan ortalamasının 4,17 olduğu, “Bana oldukça uygun” seçeneğinde yer aldığı ve yüksek olduğu belirlenmiştir. Analiz alt boyutunun puan ortalamasının 4,14 olduğu, “Bana oldukça uygun” seçeneğinde yer aldığı ve yüksek olduğu belirlenmiştir. Değerlendirme alt boyutunun puan ortalamasının 4,21 olduğu, “Bana tamamen uygun” seçeneğinde yer aldığı ve çok yüksek olduğu belirlenmiştir. İletme alt boyutunun puan ortalamasının 3,67 olduğu, “Bana oldukça uygun” seçeneğinde yer aldığı ve yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan t testi analiz sonucu Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Ölçeğin Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyut Analiz Sonuçları

Ölçek Alanları	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	t	df	p
Erişme	Kadın	76	4,1364	,64	-,872	118	,385
	Erkek	44	4,2376	,55			
Analiz	Kadın	76	4,1333	,60	-,286	118	,775
	Erkek	44	4,1636	,45			
Değerlendirme	Kadın	76	4,1786	,78	-,649	118	,518
	Erkek	44	4,2792	,87			
İletme	Kadın	76	3,5636	,75	-2,042	118	,043*
	Erkek	44	3,8542	,75			
Toplam	Kadın	76	1,7951	2,3	-1,326	118	,187
	Erkek	44	1,8527	2,1			

$p < 0,05$

Yapılan analiz sonucunda ölçek toplam puan sonuçlarına bakıldığı zaman öğretmenlerin medya okuryazarlık becerileri düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t[118] = -1,326$; $p < 0,05$). Ölçeğin alt boyutları kapsamında yapılan değerlendirmede ise; erişme ($t[118] = -0,872$; $p < 0,05$), analiz ($t[118] = -0,286$; $p < 0,05$) ve değerlendirme ($t[118] = -0,649$; $p < 0,05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmazken iletme alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir ($t[118] = -2,042$; $p < 0,05$).

Öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri düzeylerinin çalışma yılına göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 4'te sunulmuştur.

Yapılan analiz sonucunda ölçek toplam puan sonuçlarına bakıldığı zaman öğretmenlerin medya okuryazarlık becerileri düzeylerinin çalışma yılına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F = 2,658$;

$p < 0,05$). Ölçeğin alt boyutları kapsamında yapılan değerlendirmede ise; erişme ($F=3,327$; $p < 0,05$), değerlendirme ($F=22,194$; $p < 0,05$) ve iletme ($F=11,454$; $p < 0,05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunurken, analiz ($p = 0,085$) alt boyutunda çalışma yılı değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Erişme alt boyutunda 6-10 yıl ile 21-25 yıl arasında, 6-10 yıl arası lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Değerlendirme alt boyutunda 0-5 yıl ile tüm gruplar arasında, 6-10 yıl ile 0-5 yıl ve 21-25 yıl arasında, 11-15 yıl ile 0-5 yıl ve 21-25 yıl arasında, 21-25 yıl ile tüm gruplar arasında 21-25 yıl arası lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. İletme alt boyutunda hem 0-5 yıl arasında hem de 6-10 yıl ile tüm gruplar arasında, 0-5 yıl arası lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Tablo 4

Ölçeğin Çalışma Yılı Değişkenine Göre Alt Boyut Analiz Sonuçları

Ölçek Alanları	Çalışma Süresi	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı fark
Erişme	a)0-5 yıl arası	76	4,1182	1,0	3,327	,022	(b ve d arasında)
	b)6-10 yıl arası	44	4,4132	,28			
	c)11-15 yıl arası	76	4,3247	,31			
	d)21-25 yıl arası	44	3,9773	,30			
Değerlendirme/Analiz	a)0-5 yıl arası	76	4,0711	,88	2,260	,085	
	b)6-10 yıl arası	44	3,9939	,13			
	c)11-15 yıl arası	76	4,0857	,48			
	d)21-25 yıl arası	44	4,3233	,37			
Değerlendirme	a)0-5 yıl arası	76	4,3476	,86	22,194	,000	(a ile hepsi) (b ile a ve d arasında) (c ile a ve d arasında) (d ile hepsi)
	b)6-10 yıl arası	44	3,7792	,45			
	c)11-15 yıl arası	76	3,5918	,80			
	d)21-25 yıl arası	44	4,7929	,41			
İletme	a)0-5 yıl arası	76	4,1639	,90	11,454	,000	(a ile hepsi) (b ile hepsi)
	b)6-10 yıl arası	44	3,0530	,29			
	c)11-15 yıl arası	76	3,6786	,78			
	d)21-25 yıl arası	44	3,6333	,53			
Toplam	a)0-5 yıl arası	76	1,8676	,38	2,658	,052	
	b)6-10 yıl arası	44	1,7154	,55			
	c)11-15 yıl arası	76	1,7814	,18			
	d)21-25 yıl arası	44	1,8575	,11			

Öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesine göre farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Ölçeğin Çalışılan Eğitim Kademesine Göre Alt Boyut Analiz Sonuçları

Ölçek Alanları	Eğitim kademesi	N	\bar{x}	SS	F	P	Anlamlı fark
Erişme	a)Anaokulu	30	4,2121	,30	3,337	,022*	(b ile c arasında)
	b)İlkokul	29	4,3323	,38			
	c)Ortaokul	30	3,8848	,53			
	d)Lise	31	4,2669	,93			
Analiz	a)Anaokulu	30	4,2222	,36	4,745	,004*	(d ile a ve b arasında)
	b)İlkokul	29	4,3563	,44			
	c)Ortaokul	30	4,1578	,46			
	d)Lise	31	3,8581	,75			
Değerlendirme	a)Anaokulu	30	4,4762	,65	14,556	,000*	(d ile hepsi arasında)
	b)İlkokul	29	4,5665	,62			
	c)Ortaokul	30	4,3476	,47			
	d)Lise	31	3,5069	,95			
İletme	a)Anaokulu	30	3,4722	,52	1,551	,205	
	b)İlkokul	29	3,7356	,75			
	c)Ortaokul	30	3,8722	,56			
	d)Lise	31	3,6048	1,0			
Toplam	a)Anaokulu	30	1,8266	1,0	2,969	,035*	(b ile d arasında)
	b)İlkokul	29	1,8979	1,8			
	c)Ortaokul	30	1,8200	1,6			
	d)Lise	31	1,7261	3,5			

$p < 0,05$

Yapılan analiz sonucunda ölçek toplam puan sonuçlarına bakıldığı zaman öğretmenlerin medya okuryazarlık becerileri düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($F=2,969$; $p<0,05$). Ölçeğin alt boyutları kapsamında yapılan değerlendirmede ise; erişme ($F=3,337$; $p<0,05$), analiz ($F=4,745$; $p<0,05$) ve değerlendirme ($F=14,556$; $p<0,05$) alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunurken iletme alt boyutunda görev yapılan eğitim kademesi değişkeni açısından anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ($F=1,551$; $p<0,05$). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirleyebilmek için Tukey Post Hoc testi yapılmıştır. Erişme alt boyutunda İlkokul ile Ortaokul arasında, İlkokul lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Analiz alt boyutunda Anaokulu ile Lise arasında Anaokulu lehine, İlkokul ile Lise arasında İlkokul lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Değerlendirme alt boyutunda Anaokulu ile Lise arasında Anaokulu lehine; İlkokul ile Lise arasında İlkokul lehine, Ortaokul ile Lise arasında Ortaokul lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur.

Tartışma

Farklı eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerin medya okuryazarlık becerisi düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan araştırmaya toplamda 120 öğretmen katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin genel medya okuryazarlık becerisi düzeyleri yüksek değildir. Ancak ölçeğin alt boyutları kapsamında yapılan değerlendirmede öğretmenlerin erişme, analiz ve iletme alt boyutlarında yüksek; değerlendirme alt boyutunda ise çok yüksek sonuçları olduğu belirlenmiştir. Şahin ve Demir (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin medya araçlarını kullanım yeterliklerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Vergili (2020) araştırmasında öğretmenlerin medya okuryazarlığı beceri düzeylerinin eğitim kademesine göre artış gösterdiğini belirlemiştir. Eğitim kademesindeki artış, eğitim verilen öğrencilerin yaşları ile doğru orantılıdır. Öğrencilerin medya araçlarını kullanım durumları ile öğretmenlerin medya araçlarını kullanım durumları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir. Örneğin; anaokuluna devam eden 5 yaşındaki bir çocuğun medya araçlarını kullanım durumu ile liseye devam eden bir gencin kullanım durumu benzer değildir. Öğretmenlerin öğrencileriyle iletişim kurabilmesi, onları anlayabilmeleri ve etkileşim halinde bulunabilmeleri gerekmektedir. Hopp ve Gangadharbatla (2016)'ya göre öğretmenler öğrencilerinin teknoloji ve medya ile ilişkisini göz önünde bulundurmalı ve eğitim ortamlarını zenginleştirecek fırsatlar oluşturmak için medyayı kullanmalıdır. Yaşanılan pandemi süreci öğretmenlerin derslerini çevrimiçi vermesi zorunluluğunu getirmiştir. Öğrencilerin eğitim hayatlarının mevcut koşullarda verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için öğretmenlerin medya okuryazarlığı beceri düzeylerini geliştirmeleri gerektiği sonucunu doğurmaktadır.

Araştırmada öğretmenlerin medya okuryazarlık becerileri düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları kapsamında yapılan değerlendirmede ise iletme alt boyutunda cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırmalara göre de (Çağtaş, 2019; Çakmak, 2019; Sarsar ve Engin, 2015) genel anlamda öğretmenlerin medya okuryazarlık beceri düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmamaktadır. İletme alt boyutunda erkek öğretmenler lehine bir farklılık görülmesi durumu Kara ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan araştırma sonucunu desteklemektedir. Ayrıca Ulukaya, Yıldırım ve Özeke (2015) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin cinsiyetleri ile medya okuryazarlık beceri düzeyleri arasında farklılık yoktur. Medya araçlarının yaygın olması, eğitimlerin çevrimiçi sürmesi nedeniyle tüm öğretmenlerin medya araçlarını kullanıyor olmasının sonuç üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Yaşanılan pandemi süreci eğitimin devam edebilmesi için bilgisayar, tablet gibi dijital medya araçlarının yanı sıra "zoom" gibi uygulamalar ile derslerin sürdürülebilmesini zorunlu kılmıştır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde tüm öğretmenlerin kullanımı zorunlu olduğu için cinsiyete göre beceri düzeylerinin değişmediği ifade edilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin medya okuryazarlık becerileri düzeylerinin çalışma yılına göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çakmak (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda da öğretmenlerin medya okuryazarlık becerileri düzeyleri çalışma yılına göre farklılık göstermemektedir. Elde edilen bulgu bu bağlamda literatür ile uyumluluk göstermektedir. Ölçeğin alt boyutları kapsamında yapılan değerlendirmede ise; erişme, değerlendirme ve iletme alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Erişme alt boyutunda 6-10 yıl arası lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Değerlendirme alt boyutunda 21-25 yıl arası lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. İletme alt boyutunda 0-5 yıl arası lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin çalışma yıllarına göre değişen alt boyut sonuçları, çalışma yılları kapsamında değerlendirilebilir. 6-10 yıl arası öğretmenlik

yapanların daha genç olması medya içeriklerine erişme konusunda daha becerikli oldukları durumuyla yorumlanabilir. 21-25 yıl tecrübeye sahip olan öğretmenler en kıdemli grupta yer almaktadır. Bu nedende değerlendirme açısından diğer meslektaşlarından daha deneyimli oldukları ifade edilebilir. 0-5 yıl arası tecrübeye sahip öğretmenler ise iletme boyutunda diğer meslektaşlarına göre farklılığa sahiptir. Yine öğretmenlerin genç olmasının, teknolojik araçları kullanma konusunda daha deneyimli olmasının elde edilen sonuç üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü medya okuryazarlığı becerisi medya araçlarının ne kadar süre kullanıldığı ile de ilgilidir (Üstündağ, 2020). Seçil ve Kurt (2012)'a göre medya araçlarının kullanım süresi medya okuryazarlık becerisi düzeyi üzerinde etkilidir. Elde edilen bu bulgu da literatür ile uyumluluk göstermektedir.

Araştırmada öğretmenlerin medya okuryazarlık becerileri düzeylerinin görev yapılan eğitim kademesine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Literat (2014) yaptığı araştırmada medya araçlarını yoğun olarak kullanan öğretmenlerin medya okuryazarlık becerisi düzeyinin farklılaştığını ortaya koymuştur. Ölçeğin alt boyutları kapsamında yapılan değerlendirmede ise erişme, analiz ve değerlendirme alt boyutlarında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Erişme alt boyutunda ilkököl lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Analiz alt boyutunda anaokulu ve ilkököl lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Değerlendirme alt boyutunda anaokulu, ilkököl ve ortaokul lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde anaokulu, ilkököl ve ortaokul lehine anlamlı farklılık ortaya çıktığı görülmektedir. Literatüre göre de öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi arttıkça medya okuryazarlığı beceri düzeyleri de artış göstermektedir (Literat, 2014; Chen ve ark., 2018; Banaz, 2017).

COVID-19 pandemi süreci tüm hayatı farklı şekillerde etkilemektedir. Okulların kapatılması ve eğitimin uzaktan sürdürülmesi eğitim alanında yaşanan olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak olumsuzluklara odaklanmak yerine öğretmen-öğrenci-eğitim bağlamında etkileşimin güçlendirilmesi ve sürdürülmesini sağlayan medya araçları ve uygulamalarına odaklanmak gerekmektedir. İnternet ve medya aracılığıyla sağlanan bu olanaklar öğrencilerin evlerinde aldıkları eğitimi desteklerken öğretmenlerin mesleklerini mümkün olduğunca verimli bir şekilde sürdürmelerini de destekleyebilmektedir. Genel anlamda öğretmenlerin medya okuryazarlık becerileri düzeyleri yüksek bulunmamıştır. Pandemi sürecinin ne kadar devam edeceği bilinmediği için öğretmenlerin bu ihtiyaçlarının Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanacak hizmet içi eğitim programları ile giderilmesi gerekmektedir. Yapılacak diğer araştırmalarda da öğretmenlere medya okuryazarlığı eğitimi verilerek öncesi ve sonrası arasındaki fark incelenebilir.

Kaynakça

- Banaz, E. (2017). *Ortaöğretim öğrencilerinin medya okuryazarlığı düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Giresun.
- Chen, D. T., Lin, T. B., Li, J. Y., & Lee, L. (2018). Establishing the norm of new media literacy of Singaporean students: Implications to policy and pedagogy. *Computers & Education*, 124:1-13.
- Çağtaş, Ö. (2019). *Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri kullanım öz yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul
- Çakmak, E. E. (2019). *Öğretmenlerin medya okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Eickelmann, B., & Gerick, J. (2020). Learning with digital media: Objectives in times of corona and under special consideration of social inequities. *Die Deutsche Schule*, 16:153-162. doi:10.31244/9783830992318.09.
- Erişti, B., & Erdem, C. (2017). Development of a media literacy skills scale. *Contemporary Educational Technology*, 8(3):249-267.
- Gentile, D. A., & Walsh, D. A. (2001). *Frogs sell beer: The effects of beer advertisements on adolescent drinking knowledge, attitudes, and behavior*. Paper presented at the biennial conference of the Society for Research on Child Development, Minneapolis, MN.
- Glantz, S. A., Kacirk, K. W., & McCulloch, C. (2004). Back to the future: Smoking in movies in 2002 compared with 1950 levels. *American Journal of Public Health*, 94(2):261-263.
- Hopp, T., & Gangadharbatla, H. (2016). Examination of the factors that influence the technological adoption intentions of tomorrow's new media producers: A longitudinal exploration. *Computers in Human Behavior*, 55:1117-1124.

- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting. Quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 1–34. doi:10.1007/s11092-020-09322-y
- Javaeed, A., Kibria, Z., Khan, Z., & Ghauri, S. K. (2020). Impact of social media integration in teaching methods on exam outcomes. *Advances in medical education and practice*, 11:53.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., & Leister, K. P. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6):1044–1050.
- Kara, M., Caner, S., Günay Gökben, A., Cengiz, C., İşgör Şimşek, E., & Yıldırım, S. (2018). Validation of an instrument for preservice teachers and an investigation of their new media literacy. *Journal of Educational Computing Research*, 56(7):1005-1029
- Kubey, R. (2002). *Think. interpret. create: How media education promotes critical thinking, democracy, health, and aesthetic appreciation*. In thinking critically about media: schools and families in partnership. Chicago, IL: Cable in the Classroom
- Literat, I. (2014). Measuring new media literacies: Towards the development of a comprehensive assessment tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6(1):15-27.
- Metin, M. (2014). *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Primack, B. A., Dalton, M. A., Carroll, M. V., Agarwal, A. A., & Fine, M. J. (2008). Content analysis of tobacco, alcohol, and other drugs in popular music. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, 162(2):169-175.
- Rideout, V. J., Foehr, U. G., & Roberts, D. F. (2010). *Generation M2: Media in the lives of 8-18 year-olds*. Menlo Park, CA: The Henry J. Kaiser Family Foundation.
- Sargent, J. D., Wills, T. A., Stoolmiller, M., Gibson, J., & Gibbons, F. X. (2006). Alcohol use in motion pictures and its relation with early-onset teen drinking. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 67(1):54-65.
- Sarsar, F., & Engin, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1):165-176.
- Som, S., & Kurt, A. A. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1):104-119.
- Şahin, C., & Demir, F. (2015). Değişim çağında okul yöneticilerinin okullardaki eğitim teknolojilerini yönetme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39):717-725.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Ulukaya, F., Yıldırım, N., & Özeke, V. (2017). Educational Administrators' Technological Leadership Efficacy and Perceptions towards Implementation Levels of Teaching and Learning Activities. *Journal of Computer and Education Research*, 5(10):125-149. DOI: 10.18009/jcer.292439
- Üstündağ, A. (2020). *Çocuk ve ekran. Dijital medya ve çocuk gelişimi*. Ankara: Eğitim Kitap
- Vergili, M. (2020). *Öğretmen ve öğrencilerin yeni medya okuryazarlığını etkileyen faktörlerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi, Amasya.

**Araştırma için Sağlık Bilimleri Üniversitesi Hamidiye Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 05.02.2021 tarih ve 21/75 sayılı karar numarası ile Etik Kurul Onayı alınmıştır.

Examining the Relationship Between Fear of COVID-19 and Life Satisfaction in Gifted Students¹

Pinar SANLI GORGOZ², Osman AKTAN³

About the article

Received: 22.07.2022

Accepted: 05.03.2023

Published: 01.05.2023

Keywords

Science and Art Centers

Gifted students

Fear of Covid-19

Life Satisfaction.

Abstract

The aim of this study is to examine the fear of COVID-19 and life satisfaction of gifted secondary school students in the context of various variables, and to determine the relationship. The population of the research, in which the relational comparison design of the quantitative research methods was used, consists of middle school students who benefit from the Science and Art Centers (SACs) in Mugla. The sample consisted of 103 secondary school students attending Fethiye SAC. In the study, data were collected with the personal information form, the Children's Satisfaction with Life Scale (CSLS), and the COVID-19 Fear Scale (C-19 FS). Since the scale data used in the research did not show normal distribution, non-parametric test techniques were used in data analysis. According to the results of the research, it was determined that there was no significant difference between the CSLS scores of the gifted students according to gender, grade level, number of siblings, the order of the student in the family, and the educational status of their parents. It was found that there was a significant difference between the C-19 FS scores of gifted students according to gender, grade level and mother's education level; it was determined that there was no significant difference in the number of siblings, the rank of the student in the family and the educational status of the father. It has been determined that there is a negative, moderately significant relationship between the CSLS and C-19 FS scores of the gifted students. Based on the results of the research, it is recommended to provide support for students and families in terms of psychological resilience, methods of coping with the crisis, and family communication and parent communication in order to reduce the fear of COVID-19 in students and families.

For Citation

Sanli Gorgoz, P. & Aktan, O. (2023). Examining the Relationship Between Fear of COVID-19 and Life Satisfaction in Gifted Students. *Journal of Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 111-126. DOI:10.21666/muefd.1146831

Education systems are shaped according to individuals with normal intelligence level who make up the majority of the population. This situation can turn into an obstacle for individuals who are gifted or have lower intelligence than normal levels due to individual differences that do not show normal development from time to time (Bilgili, 2000). Gifted students are students who have remarkable differences from their peers when their developmental characteristics and needs are considered (Levent, 2011). Gifted individuals are perceived as a potential force for the future of societies. If these potentials are evaluated, they are likely to make great contributions to the society and humanity in which they live. Otherwise, these individuals who cannot benefit from their potential are likely to experience mental problems and become a risk for societies (Bilgili, 2000). In order for gifted students to realize their potential and contribute to the future of society in this direction, it is very important to determine their current potential and to develop this potential further with appropriate special education services. In the context of the principle of equal opportunity in education, learning environments and experiences are

¹ This article was produced from the non-thesis master's project prepared by the first author under the supervision of the second author.

² MEB Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi – pinarsanli96@gmail.com- ORCID No: 0000-0001-9954-6529

³ Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi – osmanaktan@duzce.edu.tr- ORCID No: 0000-0001-6583-3765

offered to gifted students in line with their learning and developmental qualities, enrichment and differentiation strategies (Akarsu, 2001). In this context, SACs are educational institutions that aim to develop the potential of gifted students in their talent fields, taking into account their talent areas, development and learning characteristics.

Students identified as gifted benefit from SACs. In Turkey, the identification processes of gifted students begin in primary school. Candidate students are determined among the students in the first, second and third grades of primary school by making a preliminary evaluation with observation forms by the classroom teachers. Candidate students are evaluated according to their talents, and students who are successful in the preliminary evaluation according to their talents are taken into individual evaluation to determine their intelligence/talent levels. Students who are successful as a result of individual evaluation gain the right to enroll in SACs (Minister of National Education [MoNE], 2022). Students who enroll in the center are trained in different programs structured according to their abilities. (MoNE, 2019). Until the COVID-19 pandemic, face-to-face continuation education continued with distance education during the pandemic period. With the easing of the pandemic conditions, the trainings are carried out face-to-face again in the programs determined in the SACs.

The COVID-19 pandemic, which broke out in 2019 in the world, was declared a pandemic because it spread very quickly and affected a very wide geography in a short time (Spinelli & Pellino, 2020; World Health Organization [WHO], 2020). The COVID-19 pandemic, which spread rapidly all over the world in a short time and continued until it was defined, turned into a source of intense stress due to the severe restrictions that followed, deeply affected people's living conditions and habits. In addition, it has become a routine in the news to follow the numbers of people who lost their lives due to the pandemic, social activities that used to be very ordinary were restricted, there were pandemic conditions where people had to pay attention to physical contact even with their families. Although these situations negatively affected people's quality of life and life satisfaction, there was deep fear and stress among people due to increasing deaths (Gritsenko et al., 2021; Ozmen, Ozkan, Ozer & Yanardag, 2021; Singh & Singh, 2020; Wang et al., 2020).

The COVID-19 pandemic has deeply affected education systems as well as all service sectors and has begun to experience serious difficulties in practice (Sepulveda-Escobar & Morrison, 2020). As a result of this situation, the functioning of schools took on a new form (Williamson, Eynon & Potter, 2020). During the COVID-19 pandemic, distance education started to be implemented as an alternative education model in many countries in the world, and distance education was started at all levels of education in Turkey (MoNe, 2020). In order to more effectively combat the COVID-19, which is a social trauma, children are among the groups that need to be focused on (Bozkurt, Zeybek & Askin, 2020). On the other hand, gifted children, whose realization of their potential has a strategic value for the future of our country, is also an important group to be considered in this process (Bilgili, 2000). Like other students, gifted students were adversely affected by the conditions of the COVID-19 outbreak, and their academic and social development processes were interrupted (Aboud, 2021; Kaya & Islekeller-Bozca, 2022).

Life satisfaction is one of the most important factors that make people feel that they are living a meaningful and happy life (Neugarten, Havighurst & Tobin, 1961). As a concept, life satisfaction includes the situation obtained by comparing the possibilities that a person has with his expectations (Pavot & Diener, 1993), the satisfaction he receives from his current life, past and future, and the evaluations of the individuals in the person's close environment about that person's life (Huebner, Suldo & Gilman, 2006; Pavot & Diener, 2008). In the studies, it was determined that life satisfaction was related to variables such as gender, education level, age, economic level, family and work life, religious belief orientation, and personality traits (Caner, 2016; Dost, 2007). In some studies examining life satisfaction in gifted students, it was determined that female students had higher life satisfaction (Chen, Fan, Cheung & Wu, 2018; Fouladchang, Kohgard & Salah, 2010), and in some others, male students' life satisfaction was higher (Bergold, Wirthwein, Rost & Steinmayr, 2015). However, in some studies, it was determined that gender (Katanani, 2020; Kocak & Icmenoglu, 2012), birth order (Kocak & Icmenoglu, 2012) and family income (Katanani, 2020; Kocak & Icmenoglu, 2012) were not effective variables on life satisfaction of gifted students. Life satisfaction of gifted individuals is a variable that is likely to directly affect their ability to reveal their potential and be productive in line with their potential. With the spread of the COVID-19 pandemic, increasing deaths, increasing fear and restrictions among people have resulted in poor quality of life. In order to prevent the spread of the pandemic, various

measures, which can be called quite strict, were taken by the states. These measures have negatively affected the lives of all individuals, especially young people, by causing great restrictions on their lives (Von Soest et al., 2020). These measures were interruption of formal education, curfews, obligation to use masks, making all environments suitable for health, attention to disinfection and cleaning, ban on attending funerals, and social activities (Budak & Korkmaz, 2020). With great social restrictions, the social environments where children and adolescents can realize themselves, show their talents and experience the feeling of being visible have been very limited (Von Soest et al., 2020). Due to the restrictions, the distance education process and the increasing negative effects of the COVID-19 pandemic, the students had to deal with many sources of problems, and this process was negatively affected in terms of their academic, social and psychological development (Akat & Karatas, 2020; Wilson et al., 2021). Due to strict measures and negative effects on life, people's old lives were replaced by a more sedentary and restless life, and with the prolongation of the pandemic process, negative effects such as hopelessness, anxiety and depression began to increase among people (Haleem, Javaid & Vaishya 2020; Reznik et al., 2021; Qiu et al., 2020).

In a study conducted to examine the effect of the COVID-19 pandemic on the anxiety and hopelessness levels of individuals, it was found that approximately one in four participants showed moderate anxiety symptoms and approximately one in three participants showed moderate hopelessness symptoms (Erdogdu, Kocoglu & Sevim, 2020). Gifted students are also likely to be adversely affected by this process, due to the restrictions in their educational processes and social lives. In a study conducted during the COVID-19 process, it was determined that students' life satisfaction was at an average level, and that gifted female students experienced more fear than male students (Aksoy & Atilgan, 2021). In order to reduce the level of fear of COVID-19 in students, awareness skills such as identifying the current problem, observing, not judging, not reacting, acting with awareness should be developed (Meiyi & Liu, 2022). The negative effects of fear of COVID-19 can be alleviated with mindfulness techniques (Anālayo, 2020). In addition, it was determined that informing students about ways to prevent COVID-19 and precautions to be taken, psychological support programs to reduce the psychological effects of the pandemic and social support for the protection of mental health were effective (Muyor-Rodríguez, Caravaca-Sánchez & Fernández-Prados, 2021; Reimers, Schleicher, Saavedra & Tuominen, 2020; Serafini et al., 2020).

Since life satisfaction is one of the components of happiness, it has a key role in making human life meaningful and in finding motivation for individuals' life (Albertova & Bolekova, 2022; Hofer, Busch & Kiessling, 2008). It can be said that research findings are very important in terms of determining how gifted students who benefit from special education environments due to their special talent needs are affected by the COVID-19 process, and the stress, fear and life satisfaction they experience. In addition, in the light of the findings of the research, the reflections of situations such as pandemics and disasters on gifted students, identifying problems, developing early intervention strategies to prevent problems, and taking measures to prevent problems from turning into structural problems in students can provide important contributions. It is likely that the research will contribute to the literature due to the differences of the students forming the focus group of the research and the findings to be obtained from the research. Moreover, it is expected that the findings to be obtained in the research will contribute to the education of gifted students.

The aim of this research is to examine the life satisfaction of gifted secondary school students who benefited from SACs during the COVID-19 process and their fear of COVID-19 in the context of various variables (gender, number of siblings, class level, birth order, education level of parents) and to reveal the relationship between fear of COVID-19 and life satisfaction in students. In line with this main purpose, answers to the following questions were sought.

1. Do the life satisfaction and COVID-19 fear levels of gifted secondary school students who benefit from SACs differ according to their gender, grade level, number of siblings, order of children in the family, and educational background of parents?
2. Is there a significant relationship between life satisfaction and fear of COVID-19 of gifted secondary school students who benefit from SACs?

Method

Model of the research

Relational screening design was used in this study, which examined the relationship between life satisfaction and COVID-19 fear levels of gifted secondary school students who benefited from SACs during the COVID-19 process. Relational screening design is a quantitative research design that aims to reveal the co-variation of two or more variables and the level of change (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011).

Participants

The population of the research consisted of secondary school students benefiting from SACs in Mugla, and the study group consisted of 103 gifted secondary school students studying at Fethiye SACs, determined by simple random sampling method. In Table 1, the personal characteristics of the students who make up the study group are given.

Table 1. Personal characteristics of the participants

	Variable	f (%)
Gender	Female	58 (56.3)
	Male	45 (43.7)
Class	5th class	49 (47.6)
	6th class	48 (46.6)
	7th class	6 (5.8)
Number of siblings	Single child	22 (21.4)
	Two siblings	60 (58.3)
	Three and more siblings	21 (20.3)
Mother education status	Primary school	8 (7.8)
	Secondary school	4 (3.9)
	High school	24 (23.3)
	Graduate	58 (56.3)
	Postgraduate	9 (8.7)
Father education status	Primary school	6 (5.8)
	Secondary school	4 (3.9)
	High school	22 (21.4)
	Graduate	59 (57.3)
	Postgraduate	10 (9.7)
Birth order	First child	71 (68.9)
	Second child	22 (21.4)
	Third child	8 (7.8)
	Fourth child	1(1.0)
	Fifth child	1(1.0)

Data collection tools

The data of the study were collected using the personal information form, the Children's Life Satisfaction Scale (CLSS) (Altay and Eksi, 2018), and the COVID-19 Fear Scale (C-19 FS) developed by Satici et al (2021). Before starting the research, ethics committee approval from Duzce University Scientific Research and Ethics Committee (Date: 24.02.2022, decision no: 2022/61), and research permission from Mugla Provincial Directorate of National Education after ethics committee approval (Date/Number: 28.03.2022/E-70004082-604.02-46566965) was received.

Children's Life Satisfaction Scale (CLSS): The scale developed by Gadermann et al. (2010) was translated into Turkish by Altay and Eksi (2018). The scale is a Likert type, one-dimensional, and five-item scale. There is not reverse item in the scale. Scores from the scale range from 1 to 25. A high score indicates the assessment of the individual's high life satisfaction. It was revealed that the fit indices obtained by confirmatory factor analysis of the scale were suitable for the factor structure in the original

structure of the scale and were compatible with Turkish culture. Within the scope of the research, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was determined as .92.

COVID-19 Fear Scale (C-19 FS): The scale developed by Ahorsu et al. (2020) was translated into Turkish by Satici et al (2021). The scale is a one-dimensional, five-point Likert-type scale consisting of seven items. There is no reverse item in the scale. Scores from the scale range from 1 to 35. A high score indicates an individual's assessment of a high level of fear of COVID-19. It was revealed that the fit indices obtained by confirmatory factor analysis of the scale were suitable for the factor structure in the original structure of the scale and were compatible with Turkish culture. Within the scope of the research, the Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was determined as .94.

Data Analysis

The data were interpreted by making descriptive statistics for the data. In addition, correlational comparisons between scale scores were also made. It was tested whether the sample group of the study showed a normal distribution and the test results are given in Table 2.

Table 2. Kolmogorov–Smirnov normal distribution test results of the scales

Scales	N	df	p
C-19 FC	103	103	,002
CLSS	103	103	,000

According to the data observed in Table 2, the Kolmogorov–Smirnov (KS) test result ($p < .05$) for C19-FS and CLSSS used in the study is significant. Accordingly, the scale scores do not show a normal distribution. Since the scale scores used in the study did not show normal distribution, non-parametric tests such as Mann Whitney U Test, Kruskal Wallis Test and Spearman Correlation Analysis were used in data analysis.

Findings

Findings and interpretation regarding the first research question

The first sub-problem of the study is "Do the life satisfaction and COVID-19 fear levels of gifted secondary school students who benefit from SACs differ significantly according to their gender, grade level, number of siblings, order of children in the family, and educational status of parents?" determined as. The sub-problems of the research are presented below in order.

CLSS, C-19 FS and Gender

The Mann Whitney U Test results regarding the CLSS and C-19 FS scores according to the gender of the students participating in the research are given in Table 3 below.

Table 3. Mann Whitney U test results regarding gender

Scale	Gender	N	Mean Rank	Total Rank	U Value	P
CLSS	Female	58	56,98	3305,00	1016,000	,054
	Male	45	45,58	2051,00		
C-19 FS	Female	58	58,14	3372,00	949,000	,018*
	Male	45	44,09	1984,00		

When Table 3 is examined, it is observed that there is no significant difference between the CLSS scores of the students according to gender ($p > .05$). According to this finding, it can be said that male and female

students' life satisfaction is similar and gender is not an effective variable on life satisfaction. When Table 3 is examined, it is observed that there is a significant difference between the students' C-19 FS scores according to gender ($p < .05$), and when the students' C-19 FS rank averages are examined, this difference is in favor of gifted female students. According to this result, it can be said that female students experience more intense fear of COVID-19 compared to male students.

CLSS, COVID-19 FS and Class Level

The results of the Kruskal Wallis Test regarding life satisfaction and fear of COVID-19 according to the class level of the gifted students participating in the research are given in Table 4 below.

Table 4. Kruskal Wallis Test results regarding class level

Scale	Grade class	N	Mean Rank	X^2	df	p	Difference*
CLSS	5th class	49	57,34	3,808	2	0,14	-
	6th class	48	48,44				
	7th class	6	36,92				
C-19 FS	5th class	49	57,59	7,741	2	0,02*	5th class -7th class
	6th class	48	49,95				
	7th class	6	22,75				

* Parametric Dunnet's multiple comparison test was applied to investigate whether there was a significant difference between the group or groups.

When Table 4 is examined, it is observed that class level is not an effective variable on the life satisfaction of gifted students ($p > .05$). In terms of this result, it can be said that the life satisfaction of the students is similar according to the class level, and the class level is not an effective variable on life satisfaction. When Table 4 is examined, it is observed that there is a significant difference ($p < .05$) between the C-19 FS scores of the students according to the class level. Nonparametric Dunn's multiple comparison test was applied to determine between which class levels this difference was. According to the test results in question, it was observed that there was a significant difference between C-19 FS total scores and class levels in favor of 5th class students. Accordingly, it can be said that students with low class levels are more affected by the pandemic and have more fear of COVID-19 compared to 7th graders.

CLSS, C-19 FS and Number of Siblings

The results of the Kruskal Wallis Test regarding life satisfaction and fear of Covid-19 according to the number of siblings of the gifted students participating in the research are given in Table 5.

Table 5. Kruskal Wallis test results of special talented students by number of siblings

Scale	Number of siblings	N	Mean Rank	X^2	df	p
CLSS	Single child	22	56,91	3,518	3	0,318
	2 siblings	60	52,78			
	3 siblings	16	43,91			
	4 siblings or more	4	32,88			
C-19 FS	Single child	22	48,05	1,084	2	0,781
	2 siblings	60	52,51			
	3 siblings	16	55,03			
	4 siblings or more	4	41,25			

When Table 5 is examined, it is observed that there is no significant difference between the CLSS and C-19 FS scores of the students according to the number of siblings ($p > .05$). In terms of this result, it can be said that the CLSS scores and C-19 FS scores of the gifted students are similar according to the

number of siblings, and the number of siblings of the students is not an effective variable on life satisfaction and fear of COVID-19.

CLSS, COVID-19 FS and Family Birth Order as a Child

The Kruskal Wallis Test results of the life satisfaction and fear of Covid-19 scores of the gifted students participating in the study according to their birth order in the family as children are given in Table 6.

Table 6. Kruskal Wallis test results of gifted students by birth order in the family

Scale	Birth order	N	Mean Rank	X ²	df	p
CLSS	1st child	71	55,30	4,528	3	0,210
	2nd children	22	41,98			
	3rd children	8	47,50			
	4th child	1	23,50			
C-19 FS	1st child	71	50,67	2,183	2	0,535
	2nd children	22	49,48			
	3rd children	8	60,19			
	4th child	1	85,50			

When Table 6 is examined, it is observed that there is no significant difference ($p > .05$) between the CLSS and C-19 FS scores of gifted students according to their rank in the family as children. From the point of view of this result, it can be said that students' life satisfaction and fear of COVID-19 are similar according to their birth order in the family as children, and that the order of students in the family as children is not an effective variable on life satisfaction and fear of COVID-19.

CCLS, C-19 FS and Mother Educational Background

The Kruskal Wallis Test results regarding the CLSS and C19-FS scores of the gifted students participating in the study according to their mother's educational background are given in Table 7.

Table 7. Kruskal Wallis test results of gifted students by mother educational background

Scale	Educational background	N	Mean Rank	X ²	df	p	Difference *
CLSS	Primary school	8	59,31	4,846	4	0,303	-
	Secondary school	4	23,38				
	High school	24	56,52				
	Graduate	57	50,87				
	Postgraduate	9	53,44				
C-19 FS	Primary school	8	79,44	9,662	4	0,047*	1-5
	Secondary school	4	62,00				
	High school	24	52,44				
	Graduate	57	49,53				
	Postgraduate	9	37,89				

* Parametric Dunnet's multiple comparison test was applied to investigate whether there was a significant difference between the group or groups.

When Table 7 is examined, it is observed that there is no significant difference between the CLSS scores of the students according to the mother's educational background ($p > .05$). From the point of view of this result, it can be said that the life satisfaction of the students is similar according to the mother's educational background, and the mother's educational background is not effective on life satisfaction. When Table 7 is examined, it is observed that there is a significant difference ($p < .05$) between the C-19 FS scores of the students according to the mother's educational background. Nonparametric Dunn's

multiple comparison test was applied to determine between which educational background this difference was. According to the test results in question, it was observed that there was a significant difference between the total scores of C-19 FS and mother's educational backgrounds, between mothers with primary and graduate degrees, and in favor of mothers with primary school graduates. Accordingly, it can be said that students with low maternal educational background are more affected by the pandemic, and they experience more fear of COVID-19 than students with higher mother educational background.

CLSS, C-19 FS and Father Educational Background

The Kruskal Wallis Test results regarding CLSS and C-19 FS scores according to the father's educational background of the students participating in the research are given in Table 8 below.

Table 8. Kruskal Wallis test results of gifted students by father education background

Scale	Educational background	N	Mean Rank	X^2	Sd	p
CLSS	Primary school	6	32,17	3,651	4	0,455
	Secondary school	4	63,63			
	High school	22	49,93			
	Graduate	59	51,53			
	Postgraduate	11	56,50			
C-19 FC	Primary school	6	72,83	8,605	4	0,072
	Secondary school	4	79,50			
	High school	22	47,95			
	Graduate	59	49,60			
	Postgraduate	11	41,45			

When Table 8 is examined, it is observed that there is no significant difference ($p > .05$) between the CLSS and C-19 FS scores of the students according to the educational backgrounds of the fathers. From the point of view of this result, it can be said that the life satisfaction of the students and the fear of Covid-19 are similar according to the educational background of the father, and that the educational background of the father is not an effective variable on life satisfaction and fear of Covid-19.

Findings and interpretation regarding the second research question

The second sub-problem of the study is "Is there a significant relationship between life satisfaction of gifted secondary school students who benefit from SACs and their fear of COVID-19?" has been determined. The relationships between the descriptive statistics and scales regarding the CLSS and C-19 FS scores of gifted secondary school students who benefit from SACs are given in Table 9.

Table 9. The relationship between life satisfaction and fear of COVID-19 in gifted students

Scales	\bar{X}	SD	1	2
1.CLSS	18,97	4,47	1	
2.C-19 FS	14,03	5,61	-.54**	1

** $p < .01$; * $p < .05$; $N = 103$;

It was determined that there was a negative, moderately significant relationship ($r = -0.54$, $p < .05$) between the life satisfaction of gifted students and their fear of COVID-19. According to this result, it can be said that as the Covid-19 fear level of the students increases, their life satisfaction decreases.

Conclusion and Discussion

According to the results of the research, it was determined that there was no significant difference between the CLSS scores of the gifted secondary school students who benefited from SACs according to gender. According to this result, it can be said that the life satisfaction of male and female gifted students is similar, and that gender is not an effective variable on life satisfaction. In some studies on gifted students (Akkan, 2010; Kocak & Icmenoglu, 2012; Ogurlu, Birben, Opengin & Yalin, 2016) and on students with normal development (Casas et al., 2007; Gilman & Huebner, 2006; Gun & Bayraktar, 2008; Huebner, Drane & Valois, 2000; Ikiz & Kirtil Gormez, 2010; Willroth, Atherton & Robins, 2021) similar results were obtained. In some studies, female students (Chen, Fan, Cheung & Wu, 2018; Cam & Artar, 2014; Fouladchang, Kohgard & Salah, 2010; Leto, Petrenko & Slobodskaya, 2019; Xu et al., 2022); In some studies, it has been determined that male students have higher life satisfaction (Bergold, Wirthwein, Rost & Steinmayr, 2015; Kim, Moon, Yoo & Nam, 2020; Yam & Kumcagiz, 2020; Yoo, Kahng & Kim, 2017). Based on the results of the research, it can be said that life satisfaction reveals different results that are not stable according to gender.

According to the results of the research, it was determined that there was a significant difference between the C-19 FS scores of the gifted students in favor of female students. According to this result, it can be said that gifted female students experience more intense fear of COVID-19 compared to male students. Similarly, in a study on students who took special talent exams, it was determined that gender did not have an effect on life satisfaction, and that female students had more fear of COVID-19 than male students (Aksoy & Atilgan, 2021). Valadez et al. (2020) in a mixed study examining the feelings of highly talented children and adolescents towards quarantine during the COVID-19 pandemic process, the anxiety level of girls was found to be higher than that of boys. It has been determined that the measures taken during the COVID-19 process and the isolation of children, being separated from school life and peer interaction, pose a direct risk on the social, physical and emotional development of children (Di Giorgio, Di Riso, Mioni & Cellini, 2021). In the COVID-19 pandemic, negative situations such as the inability to provide adequate peer interaction due to the closure of schools and restrictions, the rapid spread of the pandemic, the limitation of social interaction with family and close environment, and the rapidly spreading death news in the media. It can be concluded that female students who benefit from these negative situations are more affected by SACs, and as a result, the fear of COVID-19 increases in students.

According to the results of the research, it was determined that the class levels of the gifted students did not affect the life satisfaction scores of the gifted students. It can be said that life satisfaction of gifted students is similar according to class level, and class level is not an effective variable on life satisfaction. In the study conducted by Cikrikci (2012), contrary to the research findings, it was determined that the class level had an effect on the life satisfaction of gifted students. In the related study, differences in life satisfaction were determined between almost all class levels. It can be said that factors such as the fact that the student group is a high school student, that high school students are in a critical period in terms of their personality and developmental characteristics, and that there are individual differences between students are effective as the source of this difference. Similarly, in some studies on students with normal development, it was determined that class level did not affect life satisfaction (Cam & Artar, 2014). In some studies, it was determined that there was a significant difference between the life satisfaction of the students according to their grade levels, and this difference was in favor of the students in the lower classes (Chen, Cai, He & Fan, 2020; Gierczyk et al., 2022; Yam & Kumcagiz, 2020).

According to the results of the research, it was determined that there was a significant difference between the C-19 FS scores of the gifted students according to the class level, between the seventh and fifth classes, in favor of the 5th class students. According to the research findings, it can be said that students with low class levels are more affected by the pandemic and are more afraid of COVID-19 than 7th class students. As the reason for this situation, studies have shown that young children experience more fear because their cognitive development continues and their personal independence cannot be fully achieved (Kushnir, Gothelf & Sadeh, 2014; Suchman & Luthar, 2000). Research by Martínez-Lorca et al. (2020) found that first-year students experienced a higher fear of COVID-19 compared to second, third, and fourth year students. In some studies, a significant negative correlation was found between the age of the students and the fear of COVID-19 (Gritsenko et al., 2021; Gunaydin, 2021).

When the results of the research were examined, it was determined that the number of siblings was not an effective variable on the CLSS and C-19 FS scores of the gifted students. According to this result, it can be said that students' life satisfaction and COVID-19 fears are similar in terms of the number of siblings variable. In studies examining the life satisfaction of secondary school students according to some variables, it was determined that being an only child or having more than one sibling did not affect life satisfaction. In some studies, examining the life satisfaction of secondary school students according to various variables, it was determined that being an only child or having more than one sibling did not affect life satisfaction, similar to the results of the research (Altinok, 2021; Balaban, 2015; Cavga, 2019; Civitci, 2009; Yazici-Celebi & Celebi, 2018). Studies have shown that the number of siblings does not affect resilience during the COVID-19 process (Kimter, 2020), however, students with more siblings are more successful in coping with uncertainty and have higher tolerance for uncertainty (Ersoz, Ersoz & Konuskan, 2016).

When the results of the research were examined, it was determined that the order of birth in the family did not affect the CLSS and C-19 FS scores of the gifted students. Accordingly, it can be said that students' life satisfaction and fears of COVID-19 are similar according to birth order in the family, and family birth order is not an effective variable on life satisfaction and fear of COVID-19. Similarly, in some studies, it was been determined that birth order does not affect the life satisfaction of gifted students (Akkan, 2010; Kocak & Icmenoglu, 2012).

When the results of the research are examined, it is seen that the educational background of the mother is not an effective variable on the life satisfaction scores of the gifted students. According to this result, it can be said that the life satisfaction of the students is similar according to the mother's educational background, and the mother's educational background is not an effective variable on life satisfaction. In the study conducted by Civitci (2009), in which life satisfaction of primary school secondary school students was examined, it was determined that while the educational background of the mother and father created a significant difference in family satisfaction, it did not make a significant difference in life satisfaction. Similarly, in some studies, mother's education level is not effective on students' life satisfaction (Akkan, 2010; Isleyen, 2021; Kirtil, 2009; Toprak, 2014), in the study conducted by Ergin et al. (2011), contrary to our research findings, it was determined that the educational background of the mothers had an effect on the life satisfaction of the students. As the educational background of the mother increases, it is likely to deduce that factors such as the development of knowledge and awareness in the mother, the mother's spending more qualified time with the child, the increase in her economic income due to her occupation, the support of the child's academic and social development due to her qualifications are effective on this situation.

When the results of the research were evaluated, it was determined that the educational background of the mother had an effect on the COVID-19 fear scores of gifted students. Accordingly, it can be said that students with low mother educational background are more affected by the pandemic and they experience more fear of COVID-19 than students with high mother educational background. It was determined that the high level of education of the mother, especially during the pandemic, was effective in regulating and managing domestic relations and developing strategies to solve child-related problems (Uzun, Karaca & Metin, 2021). On the other hand, it can be said that mothers with higher mother educational backgrounds provide better guidance to their children in this process, since their knowledge and awareness levels are higher. In the study conducted by Kurt (2021), it was determined that the quality of mother-child communication is effective in reducing the fear of COVID-19. Mother educational background can be counted among the important variables affecting the socioeconomic development of families. As the educational background and status of the mother increases, it is likely to contribute more to the academic, social and emotional development of the student due to the increase in the level of knowledge and culture.

When the results of the research were examined, it was determined that there was no significant difference between the students' life satisfaction and COVID-19 fear scores according to the educational background of the father. From the point of view of this result, it is seen that the life satisfaction of the students and their fear of COVID-19 are similar according to the educational background of the father; It was determined that father's educational background was not an effective variable on life satisfaction and fear of COVID-19. Similarly, in some studies, it was determined that the educational background of the father did not affect the life satisfaction of the students (Akkan, 2010; Isleyen, 2021; Kirtil, 2009;

Toprak, 2014). In the study, it is seen that different results were obtained between the COVID-19 fear scores of the students according to the educational background of the parents. The fact that parents spent more time at home with their children, had more interaction and experience with their children during the pandemic provided the opportunity to get to know some of their children's characteristics closely (Toran et al., 2021). Due to the prolongation of the pandemic process and the uncertainty regarding the process, there has been a decrease in the quality of family interaction over time (Bozkus-Genc & Sani-Bozkurt, 2022). It was determined that the parenting process was more mother-centered during the times spent at home during the quarantine period, and fathers could not participate much in the activities and common experiences at home (Basaran & Aksoy, 2020). Based on the results of the research, it is possible to deduce that the high level of mother's effectiveness in family roles during the pandemic period is also effective on this result.

When the results of the research were examined, it was determined that there was a negative, moderately significant relationship between students' life satisfaction and their fear of COVID-19. According to this result, it can be said that as the COVID-19 fear level of the students increases, their life satisfaction will decrease. Similarly, in some studies, it was found that there is a negative significant relationship between fear of COVID-19 and life satisfaction (Dymecka, Gerymski & Machnik-Czerwik, 2021; Dymecka, Gerymski & Machnik-Czerwik, 2022; Ozmen et al., 2021; Peker, Cengiz & Yildiz, 2021; Satici, Gocet-Tekin, Deniz & Satici, 2021). In a study conducted with adults, it was determined that there was no relationship between fear of COVID-19 and life satisfaction (Mavi & Yesil, 2021). It was determined that the restrictions imposed due to the COVID-19 pandemic caused a decrease in the life satisfaction of adolescents (Von Soest et al., 2020). It can be deduced that conditions such as pandemic conditions, increased fear and anxiety due to deaths, decreased social and emotional communication due to quarantine conditions, and uncertainty regarding the pandemic process also affect these results.

Suggestions

According to the results of the research, it was determined that there was a significant difference between the life satisfaction of gifted students and their fear of COVID-19 in terms of the variables considered, according to gender, class level and maternal education level. In addition, it was determined that fear of COVID-19 negatively affects life satisfaction. Based on the results of the research, social support can be provided to students and families in order to reduce the fear of COVID-19 in students and families, psychological resilience, methods of coping with the crisis, and family communication and parent communication. In addition, considering that the fear of COVID-19 is more intense in lower-class and younger age group students, information can be given to younger students on ways to protect themselves from COVID-19 or similar pandemics, coping with fear and anxiety, and precautions to be taken against the pandemic. It can be ensured that the awareness of the students is improved, thus reducing their fear levels. Psychological support programs, information brochures and animations can be prepared to reduce the psychological effects of the pandemic.

Limitations

The results of this study, which examines the relationship between the life satisfaction of gifted students at the secondary school level and their COVID-19 fear levels, who benefit from SACs during the COVID-19 process, should be evaluated considering the following limitations. The first limitation of the research is that the qualitative method and data collection tools were not used together with the quantitative method and quantitative data collection tools in the research, therefore, the method and data diversity in the research could not be provided. The second limitation is the fact that the students who make up the study group of the research are special talents and the scarcity of the students who make up the study group due to the pandemic conditions. A third limitation is that the data do not show normal distribution due to the small number of students and parametric tests are not used in the analyses.

References

- Aboud, Y. (2021). Challenges to gifted education in the Covid-19 pandemic about online learning in Saudi Arabia from the perspective of gifted students and parents. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(1), 11-21.

- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: development and initial validation. *International journal of mental health and addiction*, 20, 1537–1545. DOI:10.1007/s11469-020-00270-8
- Akarsu, F. (2001). *Children we couldn't keep up with: Gifted children and problems*. Ankara: Eduser Publications.
- Akat, M. & Karatas, K. (2020). Psychological effects of COVID-19 Pandemic on society and its reflections on education. *Turkish Studies*, 15(4), 1-13. DOI: 10.7827/TurkishStudies.44336
- Akkan, E. (2010). Research on prediction power of emotional intelligence and creativity level of secondary education grade gifted childrens life satisfaction. (Unpublished master's thesis). Gaziosmanpasa University Institute of Social Sciences. Tokat.
- Aksoy, C. & Atilgan, D. (2021). COVID-19 Fear and satisfaction with life: The sample of students taking special ability entrance exams. *Mediterranean Journal of Sport Science*, 4(1), 40-50. DOI: 10.38021/asbid.887323
- Albertova, S. M., & Bolekova, V. (2022). Relationships between Life satisfaction, happiness and meaning in life in pregnancy during COVID-19 pandemic. *Journal of Happiness and Health*, 2(2), 87-97.
- Altay, D. & Eksi, H. (2018, Ekim). *Validity and reliability study of the life satisfaction scale for children*. Full text paper presented at the 5th International Educational Sciences Symposium (p. 354-362), Istanbul, Türkiye.
- Altinok, M. (2021). Examination of high school students' digital addiction and life satisfaction. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 19(1), 262-291.
- Anālayo, B. (2020). Somatics of early Buddhist mindfulness and how to face anxiety. *Mindfulness*, 11(6), 1520-1526.
- Balaban, E. (2015). Analysing relation of stress overcoming methods of adolescents between 12 - 18 ages residing at children support centre with loneliness and life satisfaction variables. ((Unpublished master's thesis). Ufuk University Institute of Social Sciences. Ankara
- Basaran, M., & Aksoy, A. B. (2020). Parents' views on the family lives in the Corona-virus (Covid-19) outbreak process. *The Journal of International Social Research*, 13(71), 668-678.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers?. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01623
- Bilgili, A. E. (2000). The problem of education of gifted children-Social responsibility approach. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 12 (12), 59-74.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z. & Askin, R. (2020). COVID-19 Pandemic: Psychological effects and therapeutic interventions. *Istanbul Ticaret University Journal of Social Sciences*, 19 (37), 304-318.
- Bozkus-Genc, G., & Sani-Bozkurt, S. (2022). How parents of children with autism spectrum disorder experience the COVID-19 pandemic: Perspectives and insights on the new normal. *Research in Developmental Disabilities*, 124, 104200. DOI: 10.1016/j.ridd.2022.104200
- Budak, F., & Korkmaz, S. (2020). An overall evaluation for the COVID-19 pandemic process: The case of Turkey. *Journal of Social Studies and Management*, 1, 62-79.
- Cam, Z. ve Artar, M. (2014). Life satisfaction during adolescence: An examining context of school types. *Journal of Social Sciences of Mus Alparslan University*, 2(1), 23-46.
- Caner, A. (2016). Happiness and life satisfaction in Turkey in recent years. *Social Indicators Research*, 127(1), 361-399.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C. & Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83(1), 87-115.
- Cavga, Z. (2019). Investigation of the relationship between high school students 'family life satisfaction and psychological resilience and social media use disorders. (Unpublished master's thesis). Istanbul Sabahattin Zaim University Institute of Social Sciences. Istanbul.
- Chen, X., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2020). Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2279-2307.
- Chen, X., Fan, X., Cheung, H. Y., & Wu, J. (2018). The subjective well-being of academically gifted students in the Chinese cultural context. *School Psychology International*, 39(3), 291-311.

- Cikrikci, O. (2012). The predictive strength of metacognitive awareness and self efficacy beliefs on life satisfaction among gifted students. (Unpublished master's thesis). Karadeniz Technical University, Institute of Educational Sciences. Trabzon.
- Civitci, A. (2009). Life satisfaction in primary school students: The role of some personal and family characteristics. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 22(1), 29-52.
- Dagli, A. ve Baysal, N. (2016). Adaptation of the satisfaction with life scale into Turkish: The study of validity and reliability. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), 1250-1262. DOI:10.17755/esosder.75955
- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G., & Cellini, N. (2021). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *European child & adolescent psychiatry*, 30, 1401-1412. DOI: 10.1007/s00787-020-01631-3
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Dost, M. T. (2007). Examination of university students' life satisfaction according to some variables. *Pamukkale University Journal of Education*, 2 (22), 132-143.
- Dymecka, J., Gerymski, R., & Machnik-Czerwik, A. (2021). Fear of COVID-19 as a buffer in the relationship between perceived stress and life satisfaction in the Polish population at the beginning of the global pandemic. *Health Psychology Report*, 9(2), 149-159.
- Dymecka, J., Gerymski, R., & Machnik-Czerwik, A. (2022). How does stress affect life satisfaction during the COVID-19 pandemic? Moderated mediation analysis of sense of coherence and fear of coronavirus. *Psychology, Health & Medicine*, 27(1), 280-288.
- Erdogdu, Y., Kocoglu, F. & Sevim, C. (2020). An investigation of the psychosocial and demographic determinants of anxiety and hopelessness during COVID-19 pandemic. *Turkish Journal of Clinical Psychiatry*, 23(1), 24-37. DOI: 10.5505/kpd.2020.35403
- Ergin, A., Hatipoglu, C., Bozkurt, A. I., Bostanci, M., Atak, B. M., Kisaoglu, S., ... & Karasu, E. (2011). Life satisfaction and self-care agency levels of the medical students and influencing factors. *Pamukkale Medical Journal*, (3), 144-151.
- Ersoz, F., Ersoz, T., & Konuskan, O. (2016). Examination of determinant criteria in coping with uncertainty: A university implementation. *Cukurova University Journal of Social Sciences Institute*, 25(3), 215-232.
- Fouladchang, M., Kohgard, A., & Salah, V. (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1220-1225.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. NY: The McGraw-Hill Companies.
- Gadernann, A. M., Guhn, M., & Zumbo, B. D. (2011). Investigating the substantive aspect of construct validity for the satisfaction with life scale adapted for children: A focus on cognitive processes. *Social Indicators Research*, 100(1), 37-60. DOI:10.1007/s11205-010-9603-x.
- Gierczyk, M., Charzyńska, E., Dobosz, D., Hetmańczyk, H., & Jarosz, E. (2022). Subjective well-being of primary and secondary school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis. *Child indicators research*, 1-26.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, 35(3), 293-301.
- Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinova, T., Reznik, A., & Isralowitz, R. (2021). COVID 19 fear, stress, anxiety, and substance use among Russian and Belarusian university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(6), 2362-2368.
- Gun, Z., & Bayraktar, F. (2008). The role of internal migration in adolescent adjustment in Turkey. *Turk Turkish Journal of Psychiatry*, 19(2), 167-176.
- Gunaydin, H. D. (2021). Evaluation of university students' social problem solving, Covid 19 fear and academic motivation levels in terms of various variables. *Gaziantep University Journal of Educational Sciences*, 5 (2) , 271-290.
- Haleem, A., Javaid, M., & Vaishya, R. (2020). Effects of COVID-19 pandemic in daily life. *Current medicine research and practice*, 10(2), 78-79. DOI: 10.1016/j.cmrp.2020.03.011
- Hofer, J., Busch, H., & Kiessling, F. (2008). Individual pathways to life satisfaction: The significance of traits and motives. *Journal of Happiness Studies*, 9, 503-520.

- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International, 21*(3), 281-292.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M., & Gilman, R. (2006). *Life satisfaction*. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: development, prevention, and correction* (pp. 357–368). Bethesda: NASP
- Ikiz, F. E. & Kirtil Gormez, S. (2010). Examination of emotional intelligence and life satisfaction in secondary school students. *Elementary Education Online, 9*(3), 3-12.
- Isleyen, H. M. (2021). Investigation of the relationship between emotional intelligence, tolerance to uncertainty and life satisfaction in university students. (Unpublished master's thesis). Istanbul Sabahattin Zaim University Institute of Social Sciences. Istanbul.
- Katanani, H. (2020). Life satisfaction for gifted adults: Its relation to gender, age, religiosity, and income. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists, 8*(4), 1631-1644.
- Kaya, F., & Islekeller-Bozca, A. (2022). Experiences of gifted students during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Gifted Education International, 38*(1), 25-52.
- Kim, H., Moon, H., Yoo, J. P., & Nam, E. (2020). How do time use and social relationships affect the life satisfaction trajectory of Korean adolescents? *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*, 1-12. DOI: 10.3390/ijerph17051532.
- Kimter, N. (2020). Examining the Psychological Resilience Levels of Individuals in the Days of Covid-19 in Terms of Some Variables. *IBAD Journal of Social Sciences, Special Issue of the 100th Anniversary of the National Struggle, 574-605*. DOI: 10.21733/ibad.805481.
- Kirtil, S. (2009). Investigation of emotional intelligence levels and life satisfaction levels of secondary school students. (Unpublished master's thesis). Dokuz Eylul University Institute of Educational Sciences. Izmir.
- Kocak, R., & Icmenoglu, E. (2012). Emotional intelligence and creativity as predictors of life satisfaction among gifted students. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal, 4*(37), 73-85.
- Kurt, S. H. (2021). Mother-child communication and mothers' fear of Coronavirus disease during the pandemic. *Current Approaches in Psychiatry, 13*(1), 245-256.
- Kushmir, J., Gothelf, D., & Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety?. *Comprehensive Psychiatry, 55*(2), 336-341.
- Leto, I. V., Petrenko, E. N., & Slobodskaya, H. R. (2019). Life satisfaction in Russian primary schoolchildren: Links with personality and family environment. *Journal of Happiness Studies, 20*, 1893–1912. DOI:10.1007/s10902-018-0036-6.
- Levent, F. (2011). Examining the views and policies on the education of gifted students. (Unpublished doctoral thesis). Marmara University Institute of Educational Sciences. Istanbul.
- Martínez-Lorca, M., Martínez-Lorca, A., Criado-Álvarez, J. J., Armesilla, M. D. C., & Latorre, y J. M. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Validation in Spanish university students. *Psychiatry Research, 1-6*. DOI:10.1016/j.psychres.2020.11335
- Mavi, Y. & Yesil, S. (2021). Effect of the fear of Covid-19 on emotional labour, employee performance, job satisfaction, life satisfaction: A field study. *Journal of Yasar University, 16* (63), 1078-1104. DOI: 10.19168/jyasar.908383
- MEB (2019). *Ministry of National Education science and art centers directive*. Retrieved from: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf
- MEB (2020). Education Information Network, EIN. Retrieved from: <https://www.eba.gov.tr/>
- MEB (2022). Science and art centers student identification and placement guide. Retrieved from: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/30144032_2021-2022_YILI_BILIM_VE_SANAT_MERKEZLERI_OGRENCI_TANILAMA_VE_YERLESTIRME_KILAVUZU.pdf
- Meiyi, Z. & Liu, Y. (2022) Impact of fear of COVID-19 on students' performance, moderating role of mindfulness: HSK students' perception-based view. *Front. Frontiers in Public Health, 10*, 967125. doi: 10.3389/fpubh.2022.967125.
- Muyor-Rodríguez, J., Caravaca-Sánchez, F., & Fernández-Prados, J. S. (2021). COVID-19 fear, resilience, social support, anxiety, and suicide among college students in Spain. *International journal of environmental research and public health, 18*(15), 8156.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. & Tobin, S. S. (1961). Themeasurement of life satisfaction. *Journal of gerontology, 16*, 134-143. DOI: 10.1037/a0016777.

- Ogurlu, U., Birben, F. Y., Opengin, E., & Yalin, H. S. (2016). The relationship of loneliness and life satisfaction among gifted adolescents. *Kocaeli University Journal of Social Sciences*, (31), 161-184.
- Ozmen, S., Ozkan, O., Ozer, O., & Yanardag, M. Z. (2021). Investigation of COVID-19 fear, well-being and life satisfaction in Turkish society. *Social work in public health*, 36(2), 164-177. DOI: 10.1080/19371918.2021.1877589.
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment*, 5 (2), 164-72.
- Pavot, W., & Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of positive psychology*, 3(2), 137-152.
- Peker, A., Cengiz, S. & Yildiz, M. N. (2021). The mediation relationship between life satisfaction and subjective vitality fear of COVID-19 and problematic internet use. *Journal of Clinical Psychiatry*, 24(2), 199-206.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. ve Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 1-3. DOI: 10.1136/gpsych-2020-100213
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J., & Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. *Oecd*, 1(1), 1-38.
- Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Khamenka, N., & Isralowitz, R. (2021). COVID-19 fear in Eastern Europe: validation of the fear of COVID-19 scale. *International journal of mental health and addiction*, 19(5), 1903-1908.
- Rodriguez-Hidalgo, A.J., Pantaleon, Y., Dios, I., & Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, stress and anxiety in university undergraduate students: a predictive model for depression. *Frontiers in Public Health*, 11, 591797 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591797>.
- Sahin, M. (2019). Fear, anxiety and anxiety disorders. *Eurasian Journal of Social and Economic Studies*, 6(10), 117-135.
- Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M., & Satici, S. A. (2021). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International journal of mental health and addiction*, 19(6), 1980-1988. DOI:10.1007/s11469-020-00294-0
- Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 587-607.
- Serafini, G., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L., & Amore, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine*, 113(8): 531-537.
- Simsek, N., Selvi, Y., Izgi, N. G., ve Albayrak, E. (2021). Perception of outstands and anxiety in children during Covid-19 pandemia. *Journal Of International Social Research*, 14(80), 192-205.
- Singh, J., & Singh, J. (2020). COVID-19 and its impact on society. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities*, 2(1), 168-172.
- Spinelli, A., & Pellino, G. (2020). COVID-19 pandemic: perspectives on an unfolding crisis. *Journal of British Surgery*, 107(7), 785-787. DOI: 10.1002/bjs.11627.
- Suchman, N. E., & Luthar, S. S. (2000). Maternal addiction, child maladjustment and socio-demographic risks: implications for parenting behaviors. *Addiction*, 95(9), 1417-1428.
- Toprak, H. (2014). Psychological resilience and satisfaction of psychological needs as predictors of subjective well-being and life satisfaction in the adolescents. (Unpublished master's thesis). Sakarya University Institute of Educational Sciences. Sakarya.
- Toran, M., Sak, R., Xu, Y., Sahin-Sak, I. T., & Yu, Y. (2021). Parents and children during the COVID-19 quarantine process: Experiences from Turkey and China. *Journal of Early Childhood Research*, 19(1), 21-39.
- Uzun, H., Karaca, N. H., & Metin, S. (2021). Assessment of parent-child relationship in COVID-19 pandemic. *Children & Youth Services Review*, 120, 1-11. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105748
- Valadez, M. D. L. D., Lopez-Aymes, G., Ruvalcaba, N. A., Flores, F., Ortiz, G., Rodriguez, C., ve Borges, A. (2020). Emotions and reactions to the confinement by COVID-19 of children and

- adolescents with high abilities and community samples: A mixed methods research study. *Frontiers in Psychology*, 11. DOI:10.3389/fpsyg.2020.585587
- Von Soest, T., Bakken, T., Pedersen, A., Sletten, W. ve Aaboen, M., (2020). Life satisfaction among adolescents before and during the COVID-19 pandemic. *Tidsskr Nor Laegeforen* 140(10). DOI: 10.4045/tidsskr.20.0437.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. DOI: 10.3390/ijerph17051729.
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641
- Willroth, E. C., Atherton, O. E., & Robins, R. W. (2021). Life satisfaction trajectories during adolescence and the transition to young adulthood: Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120, 192–205. DOI:10.1037/pspp0000294
- Wilson, O. W., Holland, K. E., Elliott, L. D., Duffey, M., & Bopp, M. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on US college students' physical activity and mental health. *Journal of Physical Activity and Health*, 18(3), 272-278.
- World Health Organization (WHO, 2020). Q & As on COVID-19 and related health topics, Retrieved from: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub>
- Xu, X., Nie, Q., Liu, W., Huebner, E. S., & Tian, L. (2022). Children's life satisfaction: Developmental trajectories and environmental and personality predictors. *Journal of Happiness Studies*, 1-22. DOI: 10.1007/s10902-022-00499-1
- Yam, F. C., & Kumcagiz, H. (2020). The relationship between secondary school students' school satisfaction and life satisfaction: examining the mediating role of hope. *MANAS Journal of Social Studies*, 9(4), 2113-2130.
- Yazici-Celebi, G. ve Celebi, B. (2018). Investigation of life satisfaction levels of high school students in terms of various variables. *Erciyes Journal of Education*, 2 (2), 1-15.
- Yoo, C., Kahng, S. K., & Kim, H. (2017). The trajectory of life satisfaction and its associated factors among adolescents in South Korea. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/02185385.2016.1261732>.

*The authors declare that they have contributed equally to this article.

* In the study, ethics committee approval was obtained from Duzce University Scientific Research and Ethics Committee (Date: 24.02.2022, decision no: 2022/61), and after ethics committee approval, research permission (Date/Number: 28.03.2022/E-70004082-604.02-46566965] was obtained from Mugla Provincial Directorate of National Education.

Özel Yetenekli Öğrencilerde COVID-19 Korkusu ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi⁴

Pınar SANLI GÖRGÖZ⁵, Osman AKTAN⁶

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 22.07.2022

Kabul Tarihi: 05.03.2023

Yayın Tarihi: 01.05.2023

Anahtar Kelimeler

BİLSEM

Özel yetenekli öğrenci

Covid-19 korkusu

Yaşam doyumunu

Özet

Bu araştırmanın amacı, özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin COVID-19 korkuları ile yaşam doyumlarını çeşitli değişkenler bağlamında incelemek, öğrencilerde COVID-19 korkusu ile yaşam doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemektir. İlişkisel karşılaştırma deseninin kullanıldığı araştırmanın çalışma evrenini Muğla ilinde Bilim ve Sanat Merkezlerinden (BİLSEM) yararlanan ortaokul öğrencileri, örneklemini Fethiye BİLSEM'e devam eden 103 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler, kişisel bilgi formu, Çocuklar İçin Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇİYDÖ) ve COVID-19 Korkusu Ölçeği (C-19 KÖ) ile toplanmıştır. Araştırmada veri analizlerinde parametrik olmayan test teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin ÇİYDÖ puanları arasında cinsiyet, kardeş sayısı, sınıf düzeyi öğrencinin ailedeki sırası, anne ile baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin C-19 KÖ puanları arasında cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık olduğu; öğrencinin ailedeki sırası, kardeş sayısı ve baba eğitim durumlarına ise anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin ÇİYDÖ ve C-19KÖ puanları arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğrenci ve ailelerde COVID-19 korkusunu azaltmaya yönelik, öğrenci ve ailelere psikolojik sağlamlık, krizle baş etme yöntemleri ve aile içi iletişim, ebeveyn iletişimi konularında destekler sağlanması önerilmektedir.

Atf için:

Sanli Gorgoz, P. & Aktan, O. (2023). Examining the Relationship Between Fear of COVID-19 and Life Satisfaction in Gifted Students. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 111-126. DOI:10.21666/muefd.1146831

Eğitim sistemleri, nüfusun çoğunluğunu oluşturan normal zekâ düzeyine sahip bireylere göre şekillenmektedir. Bu durum zaman zaman normal gelişim göstermeyen bireysel farklılıkları nedeniyle üstün zekâlı ya da normalin altında zekâ seviyesine sahip bireyler için bir engele dönüşebilmektedir (Bilgili, 2020). Özel yetenekli öğrencilerin, gelişimsel özellikleri ile ihtiyaçlarına bakıldığında akranlarından dikkat çekici farklılıklara sahip oldukları gözlenir (Levent, 2011).

Özel yetenekli bireylerin toplumların geleceği için potansiyel bir güç olarak algılandığı bir gerçektir. Bu potansiyelleri değerlendirildiği takdirde, içinde buldukları toplum ve insanlığa büyük katkılar sunmaları muhtemeldir. Aksi takdirde, potansiyellerinden yararlanamayan bu bireylerin ruhsal sorunlar yaşayarak toplumlar için risk haline gelmeleri olasıdır (Bilgili, 2020). Özel yetenekli öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri, bu doğrultuda toplumun geleceğine katkı sağlamaları için, mevcut potansiyellerinin belirlenmesi ve uygun özel eğitim hizmetleri ile bu potansiyellerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi bağlamında özel yetenekli öğrencilere öğrenme ve gelişimsel niteliklerine uygun, zenginleştirme ve farklılaştırma stratejileri doğrultusunda öğrenme ortam ve yaşantıları sunulmaktadır (Akarsu, 2001). Bu bağlamda açılan BİLSEM'ler, özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları, gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak yetenek alanlarında potansiyellerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim kurumlarıdır.

⁴ Bu makale birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı tezsiz yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

⁵ MEB Mersin Nevit Kodallı Güzel Sanatlar Lisesi – pinarsanli96@gmail.com- ORCID No: 0000-0001-9954-6529

⁶ Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi – osmanaktan@duzce.edu.tr- ORCID No: 0000-0001-6583-3765

BİLSEM'lerden özel yetenekli olarak tanılanan öğrenciler yararlanmaktadır. Türkiye'de özel yetenekli öğrencilerin tanılama süreçleri ilkokulda başlamaktadır. İlkokulda birinci, ikinci ve üçüncü sınıftaki öğrenciler arasından, sınıf öğretmenleri tarafından gözlem formları ile ön değerlendirme yapılarak aday öğrenciler belirlenmektedir. Aday öğrenciler, yetenek alanlarına göre ön değerlendirmeye alınmakta, yetenek alanlarına göre değerlendirmede başarılı olan öğrenciler, zekâ/yetenek düzeylerinin tespit edilmesi için bireysel değerlendirmeye alınmaktadır. Bireysel değerlendirme sonucu başarılı olan öğrenciler, BİLSEM'e kayıt hakkı kazanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2022). Merkeze kayıt yaptıran öğrencilere yeteneklerine göre yapılandırılmış farklı programlarla yüz yüze devam eden eğitimler verilmektedir (MEB, 2019). COVID -19 salgınına kadar yüz yüze devam eden eğitimler, salgın sürecinde uzaktan eğitim ile sürdürülmüştür. Salgın koşullarının hafiflemesi ile BİLSEM'lerde eğitimler eskiden olduğu yüz yüze olarak devam etmektedir.

Dünyada 2019 yılında patlak veren COVID-19 salgını, çok hızlı yayılması ve kısa sürede çok geniş bir coğrafyayı etkilemesi nedeniyle salgın olarak ilan edilmiştir (Spinelli ve Pellino, 2020; World Health Organization [WHO], 2020). Kısa sürede tüm dünyaya hızla yayılan ve tanımlanana kadar süren belirsizlik sonrasında gelen ağır kısıtlamalar dolayısıyla yoğun stres kaynağına dönüşmüş olan COVID-19 salgını, insanların yaşam koşullarını ve alışkanlıklarını derinden etkilemiştir. Bununla birlikte her gün haberlerde salgından dolayı yaşamını kaybeden insanların sayılarını takip etmenin bir rutin haline geldiği, eskiden çok sıradan görünen sosyal etkinliklerin kısıtlandığı, insanların aileleriyle bile fiziksel temasına dikkat etmek zorunda kaldığı pandemi koşulları, insanların yaşam kalitelerini ve doyumlarını olumsuz etkilemekle birlikte, artan ölümler nedeniyle insanlar arasında derin korku ve stres yaşanmasına yol açmıştır (Gritsenko vd., 2021; Özmen, Özkan, Özer ve Yanardağ, 2021; Singh ve Singh, 2020; Wang vd., 2020).

COVID-19 pandemisi, tüm hizmet sektörlerinin yanı sıra eğitim sistemlerini de derinden etkilemiş ve uygulamalarda ciddi zorluklar yaşanmaya başlamıştır (Sepulveda-Escobar ve Morrison, 2020). Bu durum sonucunda, okulların işleyişi yeni bir forma bürünmüştür (Williamson, Eynon ve Potter, 2020). COVID-19 salgını sürecinde dünyada birçok ülkede uzaktan eğitim alternatif bir eğitim modeli olarak uygulanmaya başlanmış ve Türkiye'de de eğitimin her kademesinde uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2020). Toplumsal bir travma olan COVID-19 salgınıyla mücadelenin daha etkin sürmesi için çocuklar önemle odaklanması gereken grupların başında gelir (Bozkurt, Zeybek ve Aşkın, 2020). Diğer taraftan potansiyellerini gerçekleştirmeleri ülkemizin geleceği için stratejik bir değere sahip olan özel yetenekli çocuklar da bu süreçte dikkate alınması gereken önemli bir gruptur (Bilgili, 2000). Özel yetenekli öğrencilerde diğer öğrenciler gibi COVID-19 salgını koşullarından olumsuz etkilenmiş, akademik ve sosyal gelişim süreçleri kesintiye uğramıştır (Aboud, 2021; Kaya ve Islekeller-Bozca, 2022).

Yaşam doyumunu, insanların anlamlı ve mutlu bir yaşam sürdürdüklerini hissetmelerini sağlayan en önemli faktörlerden biridir (Neugarten, Havighurst ve Tobin, 1961). Kavram olarak yaşam doyumunu, bir insanın sahip olduğu imkânlar ile beklentilerinin karşılaştırılmasıyla elde edilen durum (Pavot ve Diener, 1993) ile kişinin mevcut yaşantısından, geçmişten ve gelecekte aldığı doyum ile kişinin yakın çevresinde yer alan bireylerin o kişinin yaşamı hakkındaki değerlendirmelerini kapsamaktadır (Huebner, Suldo ve Gilman, 2006; Pavot ve Diener, 2008). Araştırmalarda yaşam doyumunun cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, ekonomik düzey, aile ve iş yaşamı, dini inanç yönelimi, kişilik özellikleri gibi değişkenlerle ilişkili olduğu belirlenmiştir (Caner, 2016; Dost, 2007). Özel yetenekli öğrencilerde yaşam doyumunun incelendiği bazı araştırmalarda kız öğrencilerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu (Chen, Fan, Cheung ve Wu, 2018; Fouladchang, Kohgard ve Salah, 2010), bazılarında ise erkek öğrencilerin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bergold, Wirthwein, Rost ve Steinmayr, 2015). Bununla birlikte bazı araştırmalarda cinsiyet (Katanani, 2020; Koçak ve İçmenoğlu, 2012), doğum sırası (Koçak & İçmenoğlu, 2012) ve aile gelir durumlarının (Katanani, 2020; Koçak ve İçmenoğlu, 2012), özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Özel yetenekli bireylerin yaşam doyumları, sahip oldukları potansiyelleri ortaya çıkarabilmelerini ve potansiyelleri doğrultusunda üretken olmalarını doğrudan etkilemesi muhtemel bir durumdur.

COVID-19 salgınının yayılması ile ölümlerin artması, insanlar arasında artan korku ve düşük yaşam kalitesine yol açmıştır. Salgının yayılmasını engellemek amacıyla oldukça katı denilebilecek çeşitli önlemler alınmıştır. Bu önlemler başta gençler olmak üzere tüm bireylerin yaşamlarında büyük oranda kısıtlamalara yol açarak, yaşamlarını olumsuz etkilemiştir (Von Soest vd., 2020). Bu önlemler, örgün eğitime ara verilmesi, sokağa çıkma yasakları, maske kullanma zorunluluğu, tüm ortamları sağlığa uygun hale getirme, dezenfeksiyon ve temizliğe dikkat edilmesi, cenazelere katılma yasağı, sosyal

aktivitelerin yasaklanması gibi önlemlerdi (Budak ve Korkmaz, 2020). Büyük sosyal kısıtlamalar ile çocukların ve ergenlerin kendilerini gerçekleştirebilecekleri, yeteneklerini sergileyebilecekleri ve görünür olma duygusunu yaşayabilecekleri sosyal ortamları oldukça sınırlandırıldı (Von Soest vd., 2020). Kısıtlamalar, uzaktan eğitim süreci ve COVID-19 salgınının artan olumsuz etkileri nedeniyle öğrenciler pek çok problem kaynağıyla baş etmek zorunda kaldıkları için bu süreçten akademik, sosyal ve psikolojik gelişimleri açısından olumsuz etkilendiler (Akut ve Karataş, 2020; Wilson vd., 2021). Katı önlemler ve yaşama olan olumsuz etkileri nedeniyle, insanların eski yaşamlarının yerini daha hareketsiz ve tedirgin bir yaşama bıraktığı, salgın sürecinin uzamasıyla insanlar arasında umutsuzluk, kaygı ve depresyon gibi olumsuz etkilerin artmaya başladığı gözlenmiştir (Haleem, Javaid ve Vaishya, 2020; Reznik vd., 2021; Qiu vd., 2020).

COVID-19 salgınının bireylerin kaygı ve umutsuzluk düzeylerine etkisini incelemek amacıyla yapılmış bir araştırmada, yaklaşık olarak dört katılımcıdan birinin orta düzeyde kaygı belirtileri ve yaklaşık olarak üç katılımcıdan birinin ise orta düzeyde umutsuzluk belirtileri gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır (Erdoğan, Koçoğlu ve Sevim, 2020). Özel yetenekli öğrencilerin de eğitim süreçlerinde ve sosyal yaşamlarındaki kısıtlamalar nedeniyle, bu süreçten olumsuz etkilenmeleri muhtemeldir. COVID-19 sürecinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin yaşam doyumlarının ortalama düzeyde olduğu, özel yetenekli kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla korku yaşadıkları belirlenmiştir (Aksoy ve Atılğan, 2021). Öğrencilerde COVID-19 korku düzeyini azaltmak için, öğrencilerin mevcut sorunu tanımlama, gözlemlene, yargılamama, tepki vermeme, farkındalıkla hareket etme gibi farkındalık becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Meiyi ve Liu, 2022). Farkındalık teknikleri ile COVID-19 korkusunun olumsuz etkileri hafifletilebilir (Anälayo, 2020). Bununla birlikte öğrencilere COVID-19'dan korunma yolları ve alınacak önlemler konusunda bilgilendirmeler yapılmasının, salgının psikoloji etkilerini azaltmaya yönelik psikolojik destek programları ile ruh sağlıklarının korunmasına yönelik sosyal desteklerin sağlanmasının etkili olduğu belirlenmiştir (Muyor-Rodríguez, Caravaca-Sánchez ve Fernández-Prados, 2021; Reimers, Schleicher, Saavedra ve Tuominen, 2020; Serafini vd., 2020).

Yaşam doyumunu mutluluğun bileşenlerinden olması nedeniyle insan yaşamının anlamlı bir hal almasında ve bireylerin yaşama yönelik motivasyon bulmalarında kilit bir roldedir (Albertova and Bolekova, 2022; Hofer, Busch & Kiessling, 2008). Özel yetenek gereksinimleri nedeniyle özel eğitim ortamlarından yararlanan özel yetenekli öğrencilerin COVID-19 sürecinden nasıl etkilendikleri, yaşadıkları stres, korku ve yaşam doyumlarının belirlenmesi açısından araştırma bulgularının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte araştırmadan elde edilecek bulgular ışığında, salgın, afet gibi durumların özel yetenekli öğrencilere yansımaları, problemlerin belirlenmesi, problemlerin önlenmesine yönelik erken müdahale stratejilerinin geliştirilmesi, problemlerin öğrencilerde yapısal sorunlara dönüşmesine engel olacak önlemlerin alınması noktasında önemli katkılar sağlayabilir. Araştırmanın odak grubunu oluşturan öğrencilerin farklılıkları ve araştırmadan elde edilecek bulgular nedeniyle araştırmanın alanyazına katkı sağlaması muhtemeldir. Ayrıca araştırmadan elde edilecek bulguların özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik katkılar sağlaması beklenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 sürecinde BİLSEM'den yararlanan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları ile COVID-19 korkusu düzeylerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, doğum sırası, anne-baba eğitim durumu) bağlamında incelemek ve öğrencilerde COVID-19 korkusu ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. BİLSEM'den yararlanan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları ile COVID-19 korkusu düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, ailedeki çocuk sırası, anne ve baba eğitim durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
2. BİLSEM'den yararlanan özel yetenekli ortaokul öğrencilerin yaşam doyumları ile COVID-19 korkusu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

COVID-19 sürecinde BİLSEM’den yararlanan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları ile COVID-19 korku düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, ilişkisel tarama deseninden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama, iki ya da daha fazla değişkenin birlikte değişme durumu ile değişimin düzeyini ortaya koymayı amaçlayan nicel bir araştırma tasarımıdır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma evrenini Muğla ilinde BİLSEM’lerden yararlanan ortaokul öğrencileri, çalışma grubunu ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen, Fethiye BİLSEM’de eğitim görmekte olan 103 özel yetenekli ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Tablo 1’de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların kişisel özellikleri

Değişken		f (%)	Değişken		f (%)
Cinsiyet	Kadın	58 (56.3)	Doğum sırası	Birinci çocuk	71 (68.9)
	Erkek	45 (43.7)		İkinci çocuk	22 (21.4)
Sınıf	5.sınıf	49 (47.6)	Üçüncü çocuk	8 (7.8)	
	6.sınıf	48 (46.6)	Dördüncü çocuk	1(1.0)	
	7.sınıf	6 (5.8)	Beşinci çocuk	1(1.0)	
Kardeş sayısı	Tek çocuk	22 (21.4)	Baba eğitim durumu	İlkokul	6 (5.8)
	İki kardeş	60 (58.3)		Ortaokul	4 (3.9)
	Üç kardeş ve üzeri	21 (20.3)		Lise	22 (21.4)
Anne eğitim durumu	İlkokul	8 (7.8)	Lisans	59 (57.3)	
	Ortaokul	4 (3.9)	Lisansüstü	10 (9.7)	
	Lise	24 (23.3)			
	Lisans	58 (56.3)			
	Lisansüstü	9 (8.7)			

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, Çocuklar İçin Yaşam Doyumu Ölçeği (Altay ve Ekşi, 2018) ve COVID-19 Korkusu Ölçeği (Saticı, Göcet-Tekin, Deniz ve Saticı, 2021) kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya başlamadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul onayı (Tarih: 24.02.2022, karar no: 2022/61), etik kurul onayından sonra ise Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni (Tarih/Sayı: 28.03.2022/E-70004082-604.02-46566965) alınmıştır.

Çocuklar İçin Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇİYDÖ): Gadermann ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilen ölçek Altay ve Ekşi (2018) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek likert tipi, tek boyutlu ve beş maddeden oluşan bir ölçektir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanlar 1 ile 25 arasında değişmektedir. Yüksek puan bireyde yüksek yaşam doyumuna ilişkin değerlendirmeyi göstermektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile ulaşılan uyum indekslerinin ölçeğin orijinal yapısındaki faktör yapısına uygun olduğu ve Türk kültürü ile uyumlu olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak belirlenmiştir.

COVID-19 Korkusu Ölçeği (C19-KÖ): Ahorsu ve arkadaşları (2020) tarafından geliştirilen ölçek, Saticı ve arkadaşları (2020), tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek tek boyutlu, yedi maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınan puanlar 1 ile

35 arasında değişmektedir. Yüksek puan bireyde yüksek düzeyde COVID-19 korkusuna ilişkin değerlendirmeyi göstermektedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile ulaşılan uyum indekslerinin ölçeğin orijinal yapısındaki faktör yapısına uygun olduğu ve Türk kültürü ile uyumlu olduğu ortaya konulmuştur. Araştırma kapsamında ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilere yönelik betimsel istatistikler yapılarak veriler anlamlandırılmıştır. Bunun dışında ölçek puanları arasında ilişkisel karşılaştırmalar da yapılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunun normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiş ve test sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada Kullanılan Ölçeklere Ait Kolmogorov–Smirnov Normal Dağılım Testi Sonuçları

Ölçekler	N	Sd	p
C19-KÖ	103	103	,002
ÇİYDÖ	103	103	,000

Tablo 2’de gözlenen verilere göre araştırmada kullanılan C19-KÖ ve ÇİYDÖ’ne ilişkin Kolmogorov–Smirnov (KS) testi sonucu ($p < .05$) anlamlıdır. Buna göre ölçek puanları normal dağılım göstermemektedir. Araştırmada kullanılan ölçek puanlarının normal dağılım göstermemesi nedeniyle veri analizlerinde parametrik olmayan Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis Testi, Spearman Korelasyon Analizi teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “BİLSEM’den yararlanan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumları ile COVID-19 korkusu düzeyleri cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, kardeş sayılarına, ailedeki çocuk sırası, anne ve baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri aşağıda sıra ile sunulmuştur.

Çocuklar İçin Yaşam Doyumu, COVID- 19 Korkusu ve Cinsiyet

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre yaşam doyumu ve C-19 KÖ puanlarına ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Özel Yetenekli Öğrencilerin Cinsiyetine Göre Özel Yetenekli Öğrencilerin ÇİYDÖ ve C-19 KÖ Puanları Mann Witney U Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U Değeri	P
ÇİYDÖ	Kız	58	56,98	3305,00	1016,000	,054
	Erkek	45	45,58	2051,00		
C-19 KÖ	Kız	58	58,14	3372,00	949,000	,018*
	Erkek	45	44,09	1984,00		

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin ÇİYDÖ puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı ($p > .05$) gözlenmektedir. Bu bulguya göre erkek ve kız öğrencilerin yaşam doyumlarının benzer olduğu, cinsiyetin yaşam doyumu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin C-19 KÖ puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu ($p < .05$), öğrencilerin C-19 KÖ sıra ortalamaları incelendiğinde bu farklılığın özel yetenekli kız öğrenciler lehine olduğu

gözlenmektedir. Bu sonuca göre kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yoğun COVID-19 korkusu yaşadıkları söylenebilir.

Çocuklar İçin Yaşam Doymu, COVID- 19 Korkusu ve Sınıf Düzeyi

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin sınıf seviyesine göre yaşam doymu ve COVID-19 korkusu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Özel Yetenekli Öğrencilerin Sınıf Düzeyine Göre ÇİYDÖ ve C-19 KÖ Puanları Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Sınıf seviyesi	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p	Fark*
ÇİYDÖ	5.Sınıf	49	57,34	3,808	2	0,14	-
	6.Sınıf	48	48,44				
	7.Sınıf	6	36,92				
C-19 KÖ	5.Sınıf	49	57,59	7,741	2	0,02*	5.sınıf-7sınıf
	6.Sınıf	48	49,95				
	7.Sınıf	6	22,75				

* Grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu araştırmak için parametrik Dunnet çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır

Tablo 4 incelendiğinde sınıf düzeyinin özel yetenekli öğrencilerin yaşam doymaları üzerinde etkili bir değişken olmadığı ($p>.05$) gözlenmektedir. Bu sonuç açısından bakıldığında sınıf seviyesine göre öğrencilerin yaşam doymalarının benzer olduğu, sınıf seviyesinin yaşam doymu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Tablo 4 incelendiğinde sınıf düzeyine göre öğrencilerin C-19 KÖ puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<.05$) gözlenmektedir. Bu farklılığın hangi sınıf seviyeleri arasında olduğunu belirlemek amacıyla nonparametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Söz konusu test sonuçlarına göre C-19 KÖ toplam puanlarıyla sınıf seviyeleri arasında 5.sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Buna göre sınıf seviyesi düşük olan 5.sınıf öğrencilerinin salgından daha fazla etkilendikleri ve 7.sınıflara kıyasla daha fazla COVID-19 korkusu yaşadıkları söylenebilir.

Çocuklar İçin Yaşam Doymu, COVID-19 Korkusu ve Kardeş Sayısı

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin kardeş sayılarına göre yaşam doymu ve COVID-19 korkusu puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Özel Yetenekli Öğrencilerin Kardeş Sayılarına Göre ÇİYDÖ ve C-19 KÖ Puanları Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Kardeş sayısı	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
ÇİYDÖ	Tek çocuk	22	56,91	3,518	3	0,318
	2 kardeş	60	52,78			
	3 kardeş	16	43,91			
	4 kardeş ve üzeri	4	32,88			
C-19 KÖ	Tek çocuk	22	48,05	1,084	2	0,781
	2 kardeş	60	52,51			
	3 kardeş	16	55,03			
	4 kardeş ve üzeri	4	41,25			

Tablo 5 incelendiğinde kardeş sayısına göre öğrencilerin ÇİYDÖ ve K-19 KÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) gözlenmektedir. Bu sonuç açısından bakıldığında kardeş sayısına göre özel

yetenekli öğrencilerin ÇİYDÖ puanları ve C-19 KÖ puanlarının benzer olduğu, öğrencilerin kardeş sayısının yaşam doyumu ve COVID-19 korkusu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Çocuklar İçin Yaşam Doymu, COVID- 19 Korkusu ve Çocuk Olarak Ailedeki Doğum Sırası

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin çocuk olarak ailedeki doğum sıralarına göre yaşam doyumu ve COVID-19 korkusu puanlarına ait Kruskal Wallis Testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Özel Yetenekli Öğrencilerin Ailedeki Doğum Sırasına Göre ÇİYDÖ ve C-19 KÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Doğum sırası	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p
ÇİYDÖ	1.çocuk	71	55,30	4,528	3	0,210
	2.çocuk	22	41,98			
	3.çocuk	8	47,50			
	4.çocuk	1	23,50			
C-19 KÖ	1.çocuk	71	50,67	2,183	2	0,535
	2.çocuk	22	49,48			
	3.çocuk	8	60,19			
	4.çocuk	1	85,50			

Tablo 6 incelendiğinde ailedeki doğum sıralarına göre özel yetenekli öğrencilerin ÇİYDÖ ve K-19 KÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) gözlenmektedir. Bu sonuç açısından bakıldığında çocuk olarak ailedeki doğum sıralarına göre öğrencilerin yaşam doyumları ve COVID-19 korkularının benzer olduğu, öğrencilerin çocuk olarak ailedeki sıralarının yaşam doyumu ve COVID-19 korkusu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

Çocuklar İçin Yaşam Doymu, COVID-19 Korkusu ve Anne Eğitim Düzeyi

Araştırmaya katılan özel yetenekli öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre ÇİYDÖ ve C19-KÖ puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Özel Yetenekli Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyine Göre ÇİYDÖ ve C-19 KÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim düzeyi	N	Sıralar ortalaması	X ²	sd	p	Fark*
ÇİYDÖ	İlkokul	8	59,31	4,846	4	0,303	-
	Ortaokul	4	23,38				
	Lise	24	56,52				
	Lisans	57	50,87				
	Lisansüstü	9	53,44				
C-19 KÖ	İlkokul	8	79,44	9,662	4	0,047*	1-5
	Ortaokul	4	62,00				
	Lise	24	52,44				
	Lisans	57	49,53				
	Lisansüstü	9	37,89				

* Grup ya da gruplar arasında anlamlı farklılık olduğunu araştırmak için parametrik Dunnet çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır

Tablo 7 incelendiğinde anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin ÇİYDÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) gözlenmektedir. Bu sonuç açısından bakıldığında anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin yaşam doyumlarının benzer olduğu, anne eğitim düzeyinin yaşam doyumu üzerinde etkili olmadığı söylenebilir.

Tablo 7 incelendiğinde anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin C-19 KÖ puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<.05$) gözlenmektedir. Bu farklılığın hangi eğitim kademeleri arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla nonparametrik Dunn çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Söz konusu test sonuçlarına göre C-19 KÖ toplam puanlarıyla, anne eğitim düzeyleri arasında ilkökul ve lisansüstü mezunu anneler arasında, ilkökul mezunu anneler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Buna göre anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin salgından daha fazla etkilendikleri, anne eğitim düzeyi yüksek öğrencilere nazaran ise daha fazla COVID-19 korkusu yaşadıkları söylenebilir.

Çocuklar İçin Yaşam Doymu, COVID-19 Korkusu ve Baba Eğitim Düzeyi

Araştırmaya katılan öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre ÇİYDÖ ve C-19 KÖ puanlarına ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıda Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Özel Yetenekli Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyine Göre ÇİYDÖ ve C-19 KÖ Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçek	Eğitim düzeyi	N	Sıralar ortalaması	X ²	Sd	p
ÇİYDÖ	İlkokul	6	32,17	3,651	4	0,455
	Ortaokul	4	63,63			
	Lise	22	49,93			
	Lisans	59	51,53			
	Lisansüstü	11	56,50			
C-19 KÖ	İlkokul	6	72,83	8,605	4	0,072
	Ortaokul	4	79,50			
	Lise	22	47,95			
	Lisans	59	49,60			
	Lisansüstü	11	41,45			

Tablo 8 incelendiğinde baba eğitim düzeylerine göre öğrencilerin ÇİYDÖ ve C-19 KÖ puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) gözlenmektedir. Bu sonuç açısından bakıldığında baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yaşam doymaları ile COVID-19 korku düzeylerinin benzer olduğu, baba eğitim düzeyinin yaşam doymu ve COVID-19 korkusu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “BİLSEM’den yararlanan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin yaşam doymaları ile COVID-19 korkuları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” olarak belirlenmiştir. BİLSEM’den yararlanan ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin ÇİYDÖ ile C-19 KÖ puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve ölçekler arasındaki ilişkiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Özel Yetenekli Öğrencilerinde ÇİYDÖ ile C-19 KÖ İlişkisi

Ölçekler	\bar{X}	SS	1	2
1.ÇİYDÖ	18,97	4,47	1	
2.C-19 KÖ	14,03	5,61	-.54**	1

** $p<.01$; * $p<.05$; $N=103$;

Ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin yaşam doymaları ile COVID-19 korkusu düzeyleri arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki ($r=-0,54$, $p<.05$); olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi arttıkça yaşam doymalarının azaldığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre BİLSEM'den yararlanan özel yetenekli ortaokul öğrencilerinin ÇİYDÖ puanları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre erkek ve kız özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumlarının benzer olduğu, cinsiyetin yaşam doyumunu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Özel yetenekli öğrencilere yönelik bazı araştırmalar (Akkan, 2010; Koçak ve İçmenoğlu, 2012; Oğurlu, Birben, Öpengin ve Yalın, 2016) ile normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik araştırmalarda (Casas vd., 2007; Gilman ve Huebner, 2006; Gün ve Bayraktar, 2008; Huebner, Drane ve Valois, 2000; İkiz ve Kırtıl Görmez, 2010; Willroth, Atherton ve Robins, 2021) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bazı araştırmalarda kız öğrencilerin (Chen, Fan, Cheung ve Wu, 2018; Çam ve Artar, 2014; Fouladchang, Kohgard ve Salah, 2010; Leto, Petrenko ve Slobodskaya, 2019; Xu vd., 2022); bazı araştırmalarda ise erkek öğrencilerinin yaşam doyumlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bergold, Wirthwein, Rost ve Steinmayr, 2015; Kim, Moon, Yoo ve Nam, 2020; Yam ve Kumcağız, 2020; Yoo, Kahng ve Kim, 2017). Araştırma sonuçlarına dayalı olarak yaşam doyumunun cinsiyete göre kararlı olmayan farklı sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin C-19 KÖ puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre özel yetenekli kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yoğun COVID-19 korkusu yaşadıkları söylenebilir. Özel yetenek sınavlarına giren öğrencilere yönelik bir araştırmada da, benzer şekilde cinsiyetin yaşam doyumunu üzerinde etkili olmadığı, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla COVID-19 korkusu yaşadıkları belirlenmiştir (Aksoy ve Atılgan, 2021). Valadez vd. (2020)'in COVID-19 salgın sürecinde üst düzey yeteneğe sahip çocuk ve ergenlerin karantinaya alınmalarına karşı duygularını inceleyen karma çalışmada, kız çocuklarının endişe düzeyi erkek çocuklarına oranla daha yüksek bulunmuştur. COVID-19 sürecinde alınan tedbirler ve uygulanan izolasyon sürecinde çocukların okul yaşantısından ve akran etkileşiminden ayrı kalmalarının çocukların sosyal, fiziksel ve duygusal gelişimleri üzerinde doğrudan risk oluşturduğu belirlenmiştir (Di Giorgio, Di Riso, Mioni ve Cellini, 2021). COVID-19 pandemisinde, okulların kapalı olması ve kısıtlamalar nedeniyle yeterli akran etkileşiminin sağlanamaması, salgının hızla yayılması, aile ve yakın çevre ile sosyal etkileşimin sınırlanması, medyada hızla yayılan ölüm haberleri gibi olumsuz durumlar yaşandı. Bu olumsuz durumlardan BİLSEM'den yararlanan kız öğrencilerin daha fazla etkilendiği, bunun sonucunda öğrencilerde covid 19 korkusunun arttığı çıkarımı yapılabilir.

Araştırma sonuçlarına göre özel yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü sınıf düzeylerinin özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumunu puanları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Sınıf seviyesine göre özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumlarının benzer olduğu, sınıf seviyesinin yaşam doyumunu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Çıkrıkçı (2012), tarafından yapılan araştırmada ise araştırma bulgularının aksine sınıf düzeyinin özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. İlgili araştırmada neredeyse tüm sınıf düzeyleri arasında yaşam doyumunu farklılıkları belirlenmiştir. Bu farklılığın kaynağı olarak öğrenci grubunun lise olması, lise öğrencilerinin, kişilik ve gelişim özellikleri bakımından kritik bir dönemde bulunmaları, öğrenciler arası bireysel farklılıklar olması gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik bazı araştırmalarda da, sınıf seviyesinin yaşam doyumunu üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir (Çam ve Artar, 2014). Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin sınıf düzeylerine göre yaşam doyumları arasında anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın daha alt sınıflardaki öğrenciler lehine olduğu belirlenmiştir (Chen, Cai, He ve Fan, 2020; Gierczyk vd., 2022; Yam ve Kumcağız, 2020).

Araştırma sonuçlarına göre sınıf düzeyine göre özel yetenekli öğrencilerin C-19 KÖ puanları arasında yedinci ve beşinci sınıflar arasında, 5.sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu gözlenmiştir. Araştırma bulgularına göre sınıf seviyesi düşük olan öğrencilerin salgından daha fazla etkilendikleri ve 7.sınıflara nazaran daha fazla COVID-19'dan korktukları söylenebilir. Bu durumun nedeni olarak, yapılan araştırmalarda küçük yaşlardaki çocukların bilişsel gelişimlerinin devam etmesi ve kişisel bağımsızlıklarının tam olarak sağlanamaması nedeniyle, daha fazla korku yaşadıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir (Kushnir, Gothelf ve Sadeh, 2014; Suchman ve Luthar, 2000). Martínez-Lorca ve arkadaşları tarafından (2020) yapılan araştırmada, birinci sınıf öğrencilerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek COVID-19 korkusu yaşadıkları belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda ise öğrencilerin yaşı ile COVID-19 korkusu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Gritsenko vd., 2021; Günaydın, 2021).

Araştırma sonuçları incelendiğinde kardeş sayısının özel yetenekli öğrencilerin ÇİYDÖ ve C-19 KÖ puanları üzerinde etkili bir değişken olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç açısından bakıldığında kardeş sayısına göre öğrencilerin yaşam doyumları ve COVID-19 korkularının benzer olduğu, öğrencilerin kardeş sayısının yaşam doyumunu ve COVID-19 korkusu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği bazı araştırmalarda, araştırma sonucuna benzer şekilde, tek çocuk veya birden çok kardeşi olmanın yaşam doyumunu etkilemediği belirlenmiştir (Altınok, 2021; Balaban, 2015; Cavga, 2019; Çivitçi, 2009; Yazıcı-Çelebi ve Çelebi, 2018). Yapılan araştırmalarda kardeş sayısının COVID-19 sürecinde psikolojik sağlamlığı etkilemediği (Kimter, 2020); bununla birlikte kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin belirsizlikle baş etmede daha başarılı oldukları ve belirsizliğe tahammüllerinin yüksek olduğu belirlenmiştir (Ersöz, Ersöz ve Konuşkan, 2016).

Araştırma sonuçları incelendiğinde ailede doğum sırasının özel yetenekli öğrencilerin ÇİYDÖ ve C-19 KÖ puanları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, ailede doğum sırasına göre öğrencilerin yaşam doyumları ve COVID-19 korkularının benzer olduğu, öğrencilerin ailede doğum sırasının yaşam doyumunu ve COVID-19 korkusu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da, doğum sırasının özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumunu üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir (Akkan, 2010; Koçak ve İçmenoğlu, 2012).

Araştırma sonuçları incelendiğinde, anne eğitim durumunun özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumunu puanları üzerinde etkili bir değişken olmadığı görülmektedir. Bu sonuç açısından anne eğitim düzeyine göre öğrencilerin yaşam doyumlarının benzer olduğu, anne eğitim düzeyinin yaşam doyumunu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Çivitçi (2009) tarafından ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yaşam doyumunun incelendiği araştırmada anne baba eğitim durumu aile doyumunda anlamlı bir fark oluştururken, yaşam doyumunda anlamlı bir fark oluşturmadığı gözlenmiştir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da anne eğitim durumunun öğrencilerin yaşam doyumları üzerinde etkili olmadığı (Akkan, 2010; İşleyen, 2021; Kırtıl, 2009; Toprak, 2014), Ergin ve arkadaşları tarafından yapılan araştırmada ise (Ergin vd., 2011), araştırma bulgularımızın aksine anne eğitim durumunun öğrencilerin yaşam doyumunu üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Annenin eğitim durumu arttıkça, annede bilgi düzeyi ve farkındalığın artması, annenin çocukla daha nitelikli zaman geçirmesi, meslek sahibi olması nedeniyle ekonomik kazancının artması, sahip olduğu yeterlikler nedeniyle çocuğun akademik ve sosyal gelişimini desteklemesi gibi faktörlerin bu durum üzerinde etkili olduğu çıkarımını yapmak muhtemeldir.

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde anne eğitim düzeyinin özel yetenekli öğrencilerin COVID-19 korkusu puanları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Buna göre anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin salgından daha fazla etkilendikleri ve anne eğitim düzeyi yüksek öğrencilere nazaran daha fazla COVID-19 korkusu yaşadıkları söylenebilir. Özellikle salgın sürecinde annenin eğitim düzeyinin yüksek olmasının ev içi ilişkileri düzenleme ve yönetmede, çocuk kaynaklı sorunları çözme stratejileri geliştirmede etkili olduğu belirlenmiştir (Uzun, Karaca ve Metin, 2021). Bununla birlikte anne eğitim düzeyi yüksek olan annelerin bilgi ve farkındalık düzeylerinin daha yüksek olması nedeniyle bu süreçte çocuklarına daha iyi rehberlik yaptıkları söylenebilir. Kurt (2021) tarafından yapılan araştırmada anne çocuk iletişiminin niteliğinin COVID-19 korkusunu azaltmada etkili olduğu belirlenmiştir. Anne eğitim düzeyi ailelerin sosyoekonomik gelişmişlerini etkileyen önemli değişkenler arasında sayılabilir. Annenin eğitim düzeyi ve statüsü arttıkça, bilgi ve kültür seviyesindeki artış nedeniyle öğrencinin akademik, sosyal ve duygusal gelişimine daha fazla katkı sağlaması muhtemeldir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yaşam doyumunu ve COVID-19 korkusu puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç açısından bakıldığında baba eğitim düzeyine göre öğrencilerin yaşam doyumları ile COVID-19 korku düzeylerinin benzer olduğu, baba eğitim düzeyinin yaşam doyumunu ve COVID-19 korkusu üzerinde etkili bir değişken olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda da baba eğitim durumunun öğrencilerin yaşam doyumları üzerinde etkili olmadığı belirlenmiştir (Akkan, 2010; İşleyen, 2021; Kırtıl, 2009; Toprak, 2014). Araştırmada öğrencilerin COVID-19 korkusu puanları arasında anne ve baba eğitim durumuna göre farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Salgın döneminde ebeveynlerin evde çocuklarla daha fazla vakit geçirmeleri, çocukları ile daha fazla etkileşim ve deneyimde bulunmaları, çocuklarının bazı özelliklerini yakından tanıma fırsatı sağlamıştır (Toran vd., 2021). Salgın sürecinin uzaması ve sürece ilişkin belirsizlik nedeniyle aile etkileşiminin niteliğinde zamanla azalmalar olmuştur (Bozkus-Genc ve Sani-Bozkurt, 2022). Karantina döneminde evde geçirilen zamanlarda ebeveynlik sürecinin daha çok

anne merkezli olması, babanın evdeki etkinlik ve ortak deneyimlere çok fazla katılamaması (Başaran ve Aksoy, 2020) gibi durumların da bu sonuç üzerinde etkili olduğu çıkarımını yapmak mümkündür. Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin yaşam doyumları ile COVID-19 korkusu düzeyleri arasında negatif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin COVID-19 korku düzeyi arttıkça yaşam doyumlarının azaldığı söylenebilir. Benzer şekilde bazı araştırmalarda COVID-19 korkusu ve yaşam doyumunu arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir (Dymecka, Gerymski ve Machnik-Czerwik, 2021; Dymecka, Gerymski ve Machnik-Czerwik, 2022; Özmen, Özkan, Özer ve Yanardağ, 2021; Peker, Cengiz ve Yıldız, 2021; Satıcı, Göcet-Tekin, Deniz ve Satıcı, 2021). Yetişkin bireylere yönelik yapılan bir araştırmada ise COVID-19 korkusu ve yaşam doyumunu arasında ilişki olmadığı belirlenmiştir (Mavi ve Yeşil, 2021). COVID-19 salgını nedeniyle uygulanan kısıtlamaların ergenlerin yaşam doyumunda düşüşe neden olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Von Soest vd., 2020). Salgın koşulları, ölümler nedeniyle artan korku, kaygı, karantina şartları nedeniyle sosyal ve duygusal iletişimin azalması, salgın sürecine ilişkin belirsizlik gibi durumların da bu sonuçları etkilediği söylenebilir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre, özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumunu ve COVID-19 korkuları arasında ele alınan değişkenler bağlamında cinsiyet, sınıf düzeyi ve anne eğitim düzeylerine göre anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, COVID-19 korkusunun yaşam doyumunu olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğrenci ve ailelerde COVID-19 korkusunu azaltmaya yönelik, öğrenci ve ailelere psikolojik sağlamlık, krizle baş etme yöntemleri ve aile içi iletişim, ebeveyn iletişimi konularında sosyal destekler sağlanabilir. Bununla birlikte alt sınıf ve küçük yaş grubu öğrencilerde COVID-19 korkusunun daha yoğun yaşandığı dikkate alınarak, küçük yaş grubu öğrencilere yönelik, COVID-19 veya benzer salgınlardan korunma yolları, korku ve kaygıyla baş etme, salgına yönelik alınacak önlemler gibi konularda bilgilendirmeler yapılarak farkındalıklarının geliştirilmesi, böylece korku düzeylerinin azaltılması sağlanabilir. Salgının psikoloji etkilerini azaltmaya yönelik psikolojik destek programları, bilgilendirme broşürleri, animasyonlar hazırlanabilir.

Sınırlılıklar

COVID-19 sürecinde BİLSEM’den yararlanan ortaokul düzeyindeki özel yetenekli öğrencilerin yaşam doyumları ile COVID-19 korku düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırma sonuçları aşağıdaki sınırlılıklar dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Araştırmada nicel yöntem ve nicel veri toplama araçları ile birlikte, nitel yöntem ve veri toplama araçlarının kullanılmaması, dolayısıyla araştırmada yöntem ve araştırmada veri çeşitliliğinin sağlanamaması araştırmanın birinci sınırlılığıdır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin özel yetenekli olması ve pandemi koşulları nedeniyle çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin azlığı ikinci bir sınırlılıktır. Öğrenci sayısının azlığı nedeniyle verilerin normal dağılım göstermemesi ve analizlerde parametrik testlerin kullanılmaması üçüncü bir sınırlılıktır.

Kaynakça

- Aboud, Y. (2021). Challenges to gifted education in the Covid-19 pandemic about online learning in Saudi Arabia from the perspective of gifted students and parents. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 8(1), 11-21.
- Ahorsu, D. K., Lin, C. Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., ve Pakpour, A. H. (2020). The fear of COVID-19 scale: development and initial validation. *International journal of mental health and addiction*, 20, 1537–1545. DOI:10.1007/s11469-020-00270-8
- Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz Çocuklar: Üstün yetenekli çocuklar ve sorunlar*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akat, M. ve Karataş, K. (2020). Psychological effects of COVID-19 Pandemic on society and its reflections on education. *Turkish Studies*, 15(4), 1-13. DOI: 10.7827/TurkishStudies.44336

- Akkan, E. (2010). Orta öğretimdeki üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordama gücü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Tokat.
- Aksoy, C. ve Atılgan, D. (2021). COVID-19 korkusu ve yaşam doyum: özel yetenek giriş sınavlarına katılan öğrenciler örnekleme. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 4(1), 40-50. DOI: 10.38021/asbid.887323
- Albertova, S. M. ve Bolekova, V. (2022). Relationships between Life satisfaction, happiness and meaning in life in pregnancy during COVID-19 pandemic. *Journal of Happiness and Health*, 2(2), 87-97.
- Altay, D. ve Ekşi, H. (2018, Ekim). *Çocuklar için yaşam doyumunu ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. 5. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sunulan tam metin bildiri (ss. 354-362), İstanbul, Türkiye.
- Altınok, M. (2021). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 262-291.
- Anālayo, B. (2020). Somatics of early Buddhist mindfulness and how to face anxiety. *Mindfulness*, 11(6), 1520-1526.
- Balaban, E. (2015). Çocuk destek merkezlerinde kalan 12-18 yaş arasındaki ergenlerin stresle başa çıkma tarzlarının yalnızlık ve yaşam doyumunu değişkenleri ile ilişkilerinin incelenmesi (gücü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Başaran, M. ve Aksoy, A. B. (2020). Parents' views on the family lives in the Corona-virus (Covid-19) outbreak process. *The Journal of International Social Research*, 13(71), 668-678.
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H. ve Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers?. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01623
- Bilgili, A. E. (2000). Üstün yetenekli çocukların eğitimi sorunu-Sosyal sorumluluk yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (12), 59-74.
- Bozkurt, Y., Zeybek, Z. ve Aşkın, R. (2020). Covid-19 pandemisi: psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (37), 304-318.
- Bozkus-Genc, G. ve Sani-Bozkurt, S. (2022). How parents of children with autism spectrum disorder experience the COVID-19 pandemic: Perspectives and insights on the new normal. *Research in Developmental Disabilities*, 124, 104200. DOI: 10.1016/j.ridd.2022.104200
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62-79.
- Caner, A. (2016). Happiness and life satisfaction in Turkey in recent years. *Social Indicators Research*, 127(1), 361-399.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C. ve Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83(1), 87-115.
- Cavga, Z. (2019). Lise öğrencilerinde aile yaşam doyumunu ile psikolojik dayanıklılık ve sosyal medya kullanım bozukluğu arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Chen, X., Cai, Z., He, J. ve Fan, X. (2020). Gender differences in life satisfaction among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21(6), 2279-2307.
- Chen, X., Fan, X., Cheung, H. Y. ve Wu, J. (2018). The subjective well-being of academically gifted students in the Chinese cultural context. *School Psychology International*, 39(3), 291-311.
- Çam, Z. ve Artar, M. (2014). Ergenlikte yaşam doyumunu: okul türleri bağlamında bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 23-46.
- Çıkrıkçı, Ö. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin bilişötesi farkındalık düzeyleri ile öz yeterlik algılarının yaşam doyumunu yordama gücü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.
- Çivitçi, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumunu: bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 29-52.
- Dağlı, A. ve Baysal, N. (2016). Yaşam doyumunu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1250-1262. DOI:10.17755/esosder.75955

- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G. ve Cellini, N. (2021). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: An Italian study. *European child & adolescent psychiatry*, 30, 1401-1412. DOI: 10.1007/s00787-020-01631-3
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75.
- Dost, M. T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 132-143.
- Dymecka, J., Gerymski, R. ve Machnik-Czerwik, A. (2021). Fear of COVID-19 as a buffer in the relationship between perceived stress and life satisfaction in the Polish population at the beginning of the global pandemic. *Health Psychology Report*, 9(2), 149-159.
- Dymecka, J., Gerymski, R. ve Machnik-Czerwik, A. (2022). How does stress affect life satisfaction during the COVID-19 pandemic? Moderated mediation analysis of sense of coherence and fear of coronavirus. *Psychology, Health & Medicine*, 27(1), 280-288.
- Erdoğan, Y., Koçoğlu, F. & Sevim, C. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde anksiyete ile umutsuzluk düzeylerinin psikososyal ve demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 23(1), 24-37. DOI: 10.5505/kpd.2020.35403
- Ergin, A., Hatipoğlu, C., Bozkurt, A. İ., Bostancı, M., Atak, B. M., Kısaoğlu, S., ... ve Karasu, E. (2011). Tıp fakültesi öğrencilerinin yaşam doyumunu ve öz-bakım gücü düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Pamukkale Tıp Dergisi*, (3), 144-151.
- Ersöz, F., Ersöz, T. ve Konuşkan, Ö. (2016). Belirsizlikle başa çıkmada etkili olan kriterlerin araştırılması: Bir üniversite uygulaması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(3), 215-232.
- Fouladchang, M., Kohgard, A. ve Salah, V. (2010). A study of psychological health among students of gifted and nongifted high schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1220-1225.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. NY: The McGraw-Hill Companies.
- Gadermann, A. M., Guhn, M. ve Zumbo, B. D. (2011). Investigating the substantive aspect of construct validity for the satisfaction with life scale adapted for children: A focus on cognitive processes. *Social Indicators Research*, 100(1), 37-60. DOI:10.1007/s11205-010-9603-x.
- Gierczyk, M., Charzyńska, E., Dobosz, D., Hetmańczyk, H. ve Jarosz, E. (2022). Subjective well-being of primary and secondary school students during the COVID-19 pandemic: A latent profile analysis. *Child indicators research*, 1-26.
- Gilman, R. ve Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of youth and adolescence*, 35(3), 293-301.
- Gritsenko, V., Skugarevsky, O., Konstantinov, V., Khamenka, N., Marinova, T., Reznik, A. ve Isralowitz, R. (2021). COVID 19 fear, stress, anxiety, and substance use among Russian and Belarusian university students. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(6), 2362-2368.
- Gün, Z. ve Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2), 167-176.
- Günaydın, H. D. (2021). Üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme, COVID-19 korkusu ve akademik motivasyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2) , 271-290.
- Haleem, A., Javaid, M. ve Vaishya, R. (2020). Effects of COVID-19 pandemic in daily life. *Current medicine research and practice*, 10(2), 78-79. DOI: 10.1016/j.cmrp.2020.03.011
- Hofer, J., Busch, H. ve Kiessling, F. (2008). Individual pathways to life satisfaction: The significance of traits and motives. *Journal of Happiness Studies*, 9, 503-520.
- Huebner, E. S., Drane, W. ve Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292.
- Huebner, E. S., Suldo, S. M. ve Gilman, R. (2006). *Life satisfaction*. In G. Bear & K. Minke (Eds.), *Children's needs III: development, prevention, and correction* (pp. 357-368). Bethesda: NASP
- İkiz, F. E. ve Kırtıl Gormez, S. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zeka ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 3-12.

- İşleyen, H. M. (2021). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ, belirsizliğe tahammülsüzlük ve yaşam doyumu arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. İstanbul
- Katanani, H. (2020). Life satisfaction for gifted adults: Its relation to gender, age, religiosity, and income. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(4), 1631-1644.
- Kaya, F. ve Islekeller-Bozca, A. (2022). Experiences of gifted students during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Gifted Education International*, 38(1), 25-52.
- Kırtıl, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zeka düzeyleri ile yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Kim, H., Moon, H., Yoo, J. P. ve Nam, E. (2020). How do time use and social relationships affect the life satisfaction trajectory of Korean adolescents? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 1-12. DOI: 10.3390/ijerph17051532.
- Kimter, N. (2020). Covid-19 Günlerinde Bireylerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, Milli Mücadele'nin 100. Yılı Özel Sayısı*, 574-605. DOI: 10.21733/ibad.805481.
- Koçak, R. ve İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(37), 73-85.
- Kurt, Ş. H. (2021). Pandemi sürecinde annelerin koronavirüs hastalığı korkusu ve anne-çocuk iletişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 13(1), 245-256.
- Kushnir, J., Gothelf, D. ve Sadeh, A. (2014). Nighttime fears of preschool children: A potential disposition marker for anxiety?. *Comprehensive Psychiatry*, 55(2), 336-341.
- Leto, I. V., Petrenko, E. N. ve Slobodskaya, H. R. (2019). Life satisfaction in Russian primary schoolchildren: Links with personality and family environment. *Journal of Happiness Studies*, 20, 1893–1912. DOI:10.1007/s10902-018-0036-6.
- Levent, F. (2011). Üstün yeteneklilerin eğitime yönelik görüş ve politikaların incelenmesi. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Martínez-Lorca, M., Martínez-Lorca, A., Criado-Álvarez, J. J., Armesilla, M. D. C. ve Latorre, y J. M. (2020). The Fear of COVID-19 Scale: Validation in Spanish university students. *Psychiatry Research*, 1-6. DOI:10.1016/j.psychres.2020.11335
- Mavi, Y. ve Yeşil, S. (2021). Covid-19 Korkusu'nun duygusal emek, çalışan performansı, iş tatmini, yaşam doyumu üzerine etkisi: bir alan araştırması. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 16 (63), 1078-1104. DOI: 10.19168/jyasar.908383
- MEB (2019). *MEB Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*.https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_08/27014859_bilsemynerge.pdf adresinden 31.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA). <https://www.eba.gov.tr/> adresinden 31.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2022). Bilim Ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Ve Yerleştirme Kılavuzu. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/30144032_2021-2022_YILI_BILIM_VE_SANAT_MERKEZLERI_OGRENCI_TANILAMA_VE_YERLESTIRME_KILAVUZU.pdf 31.05.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Meiyi, Z. ve Liu, Y. (2022) Impact of fear of COVID-19 on students' performance, moderating role of mindfulness: HSK students' perception-based view. *Front. Frontiers in Public Health*, 10, 967125. doi: 10.3389/fpubh.2022.967125.
- Muyor-Rodríguez, J., Caravaca-Sánchez, F. ve Fernández-Prados, J. S. (2021). COVID-19 fear, resilience, social support, anxiety, and suicide among college students in Spain. *International journal of environmental research and public health*, 18(15), 8156.
- Neugarten, B. L., Havighurst, R. J. ve Tobin, S. S. (1961). Themeasurement of life satisfaction. *Journal of gerontology*, 16, 134-143. DOI: 10.1037/a0016777.
- Oğurlu, Ü., Birben, F. Y., Öpengin, E. ve Yalın, H. S. (2016). Üstün zekâlı ergenlerde yalnızlık ve yaşam doyumu ilişkisi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (31), 161-184.

- Özmen, S., Özkan, O., Özer, Ö. ve Yanardağ, M. Z. (2021). Investigation of COVID-19 fear, well-being and life satisfaction in Turkish society. *Social work in public health, 36*(2), 164-177. DOI: 10.1080/19371918.2021.1877589.
- Pavot, W. ve Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assessment, 5* (2), 164-72.
- Pavot, W. ve Diener, E. (2008). The satisfaction with life scale and the emerging construct of life satisfaction. *The journal of positive psychology, 3*(2), 137-152.
- Peker, A., Cengiz, S. ve Yıldız, M. N. (2021). Yaşam doyumu ve öznel zindeliğin COVID-19 korkusu ile problemlili internet kullanımı arasındaki aracılık ilişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi, 24*(2), 199-206.
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. ve Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry, 1-3*. DOI: 10.1136/gpsych-2020-100213
- Reimers, F., Schleicher, A., Saavedra, J. ve Tuominen, S. (2020). Supporting the continuation of teaching and learning during the COVID-19 Pandemic. *Oecd, 1*(1), 1-38.
- Reznik, A., Gritsenko, V., Konstantinov, V., Khamenka, N. ve Isralowitz, R. (2021). COVID-19 fear in Eastern Europe: validation of the fear of COVID-19 scale. *International journal of mental health and addiction, 19*(5), 1903-1908.
- Rodriguez-Hidalgo, A.J., Pantaleon, Y., Dios, I. ve Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, stress and anxiety in university undergraduate students: a predictive model for depression. *Frontiers in Public Health, 11*, 591797 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591797>.
- Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. ve Satici, S. A. (2021). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International journal of mental health and addiction, 19*(6), 1980-1988. DOI:10.1007/s11469-020-00294-0
- Sepulveda-Escobar, P. ve Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 587-607.
- Serafini, G., Parmigiani, B., Amerio, A., Aguglia, A., Sher, L. ve Amore, M. (2020). The psychological impact of COVID-19 on the mental health in the general population. *QJM: An International Journal of Medicine, 113*(8): 531-537.
- Singh, J. ve Singh, J. (2020). COVID-19 and its impact on society. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities, 2*(1), 168-172.
- Spinelli, A. ve Pellino, G. (2020). COVID-19 pandemic: perspectives on an unfolding crisis. *Journal of British Surgery, 107*(7), 785-787. DOI: 10.1002/bjs.11627.
- Suchman, N. E. ve Luthar, S. S. (2000). Maternal addiction, child maladjustment and socio-demographic risks: implications for parenting behaviors. *Addiction, 95*(9), 1417-1428.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi, 6*(10), 117-135.
- Şimşek, N., Selvi, Y., İzgi, N. G. ve Albayrak, E. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde çocuklarda salgın algısı ve anksiyete. *Journal Of International Social Research, 14*(80), 192-205.
- Toprak, H. (2014). Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Toran, M., Sak, R., Xu, Y., Şahin-Sak, İ. T. ve Yu, Y. (2021). Parents and children during the COVID-19 quarantine process: Experiences from Turkey and China. *Journal of Early Childhood Research, 19*(1), 21-39.
- Uzun, H., Karaca, N. H. ve Metin, S. (2021). Assessment of parent-child relationship in COVID-19 pandemic. *Children & Youth Services Review, 120*, 1-11. DOI: 10.1016/j.childyouth.2020.105748
- Valadez, M. D. L. D., Lopez-Aymes, G., Ruvalcaba, N. A., Flores, F., Ortiz, G., Rodriguez, C., ve Borges, A. (2020). Emotions and reactions to the confinement by COVID-19 of children and adolescents with high abilities and community samples: A mixed methods research study. *Frontiers in Psychology, 11*. DOI:10.3389/fpsyg.2020.585587

- Von Soest, T., Bakken, T., Pedersen, A., Sletten, W. ve Aaboen, M. (2020). Life satisfaction among adolescents before and during the COVID-19 pandemic. *Tidsskr Nor Laegeforen* 140(10). DOI: 10.4045/tidsskr.20.0437.
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S. ve Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International journal of environmental research and public health*, 17(5), 1729. DOI: 10.3390/ijerph17051729.
- Williamson, B., Eynon, R. ve Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107-114. DOI: 10.1080/17439884.2020.1761641
- Willroth, E. C., Atherton, O. E. ve Robins, R. W. (2021). Life satisfaction trajectories during adolescence and the transition to young adulthood: Findings from a longitudinal study of Mexican-origin youth. *Journal of Personality and Social Psychology*, 120, 192-205. DOI:10.1037/pspp0000294
- Wilson, O. W., Holland, K. E., Elliott, L. D., Duffey, M. ve Bopp, M. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on US college students' physical activity and mental health. *Journal of Physical Activity and Health*, 18(3), 272-278.
- World Health Organization (WHO, 2020). Q & As on COVID-19 and related health topics, Retrieved February 14, 2023, from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-andanswers-hub>
- Xu, X., Nie, Q., Liu, W., Huebner, E. S. ve Tian, L. (2022). Children's life satisfaction: Developmental trajectories and environmental and personality predictors. *Journal of Happiness Studies*, 1-22. DOI: 10.1007/s10902-022-00499-1
- Yam, F. C. ve Kumcağız, H. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okul Doyumu İle Yaşam Doyumları Arasındaki İlişki: Umudun Aracı Rolünün İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2113-2130.
- Yazıcı-Çelebi, G. ve Çelebi, B. (2018). Lise öğrencilerinin yaşam doyumu düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2 (2), 1-15.
- Yoo, C., Kahng, S. K. ve Kim, H. (2017). The trajectory of life satisfaction and its associated factors among adolescents in South Korea. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 27(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/02185385.2016.1261732>.

*Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağladıklarını beyan ederler.

*Araştırmada Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul Başkanlığı'ndan etik kurul onayı (Tarih: 24.02.2022, karar no: 2022/61), etik kurul onayından sonra ise Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma izni (Tarih/Sayı: 28.03.2022/E-70004082-604.02-46566965) alınmıştır.

Child Development Department of Vocational School Students' Opinions on Recycling

N. Bilge Kocak Tumer¹

About the Article

Received: 21.04.2022

Accepted: 15.03.2023

Published: 01.05.2023

Keywords

Child development

Environmental awareness

Recycling

Recycling awareness

Abstract

The study was carried out in order to reveal the recycling awareness of the Child Development department students. The scanning model from descriptive field studies and both qualitative and quantitative data were used in the research. The study group, which consists of 119 students studying in their 1st (N=55) and 2nd (N=64) years in the child care and youth services department at the vocational school of a state university in Ankara, was determined by the easily accessible sampling method. The "Recycling Awareness Information Questionnaire" developed by Dinler, Simsar and Dogan (2020) was used as a data collection tool. The data were collected online from volunteer students who participated in the study in December, fall semester of the 2021-2022 academic year. Descriptive and content analyzes of the data, the frequency and percentage distributions of which were calculated, were made by coding method. As a result of the research, it was determined that the students of the child development department had sufficient knowledge about the concept of recycling, their knowledge about the purpose and benefits of recycling was superficial. The participants stated that the biggest obstacle to recycling is ignorance, they stated that the precaution to be taken for ignorance is education in the pre-school period.

For Citation

Kocak Tumer, N., B. (2023). Child Development Department of Vocational School Students' Opinions on Recycling. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 127-141. DOI: 10.21666/muefd.1107081

Although definitions related to the environment may vary according to cultures and different disciplines due to the differences in qualitative and quantitative characteristics of the environment, there are also some common elements (Cepel, 2006; Erol, 2005; Gullu, 2007; Ozcan, 2008; Timur, Yilmaz & Timur, 2013). Environment can be defined as the place where living and non-living beings are biologically connected to and where they interact (Akdur, 2005; Atasoy, 2006; Keles, 2007). Cansaran and Yildirim (2014) defined environment as all of the biological, geographical and social factors that affect the material and spiritual development of individuals and determine their living conditions directly or indirectly, at a certain time. The environment, which includes both living and non-living organisms, also include elements such as gases, water and soil, which are necessary for life (Billington, 2011; Kulkoyluoglu, 2006).

Living things, which interact with each other on our planet, also need each other to continue their lives. However, especially after the industrial revolution, humans began to get away from being a part of nature and started to dominate the nature. Since the living beings and systems in our world are affected by each other, the harmony of the elements of the environment with each other is very important. Even if the philosophy of being a part of the nature and respecting the future is still continuing in some cultures, there are destructions that cause deterioration of life balances. The source of destruction in various dimensions of environmental pollution is human intervention; therefore, education on environmental awareness and protection interventions are very important (Bayraktaroglu, 2014; Keles, 2007; Kocak Tumer, 2021; Kulkoyluoglu, 2006). Environmental education built on knowledge, positive behaviours, attitudes and values are tools planned to eliminate environmental problems (Kisoglu et al, 2010; Otto and Pensini, 2017).

Especially in the last century, with industrial revolution and the rapid increase in the world population, there is an increased need for raw materials and products. However, as a result of the destruction to nature, humans have difficulty in meeting raw material need. Reuse of materials in different ways has come to the fore to meet the need for raw materials (Hekimoglu and Altindeger, 2008; Kactioglu and

¹ Ankara Hacı Bayram Veli University – kocakbilge@gmail.com – ORCID No: 0 000-0002-8288-6655

Sengul, 2010; Mutlu, 2013; Spence, 2007). One of the important elements of environmental awareness, which is targeted with environmental education, is recycling, in which new products are created as a result of a certain treatment of unused materials. The key point in this process is separating the material to be recycled before throwing it away. The benefits of recycling are reducing the damage caused by dissolution of solid wastes in nature and the need for raw materials. Economic gain is also possible in this way (Spiegelman and Sheehan, 2004).

Since the attitudes and behaviours acquired in early childhood, which is the period in which development takes place the fastest, continue throughout life, it is important to start environment education early (Gungor and Cevher Kalburan, 2022; Uslucan, 2016). In this sense, environmental practices which are associated with real life and modelled by teachers give effective results (Ilgar, 2007; Ulug, Ozden and Eryilmaz; 2011). Teachers are included in environmental education as an important element due to their roles of planning and being a model. Teachers' interest in the environment is effective in helping children acquire positive attitudes and awareness towards the environment (Ballantyne, Fien and Packer, 2001; Kisoglu et al, 2010). In pre-school education, it is important for assistant teachers in the classroom to have sufficient knowledge and attitudes towards the environment as well as the classroom teachers. For this, they need to receive environmental education and to follow up-to-date information in the field in in-service training (Ferreira, Ryan and Tilbury, 2006).

When studies on recycling in literature were examined; in a study Karakas, Divrik and Divrik (2018) conducted on the effects of plastic waste and recycling on the environment, it was concluded that although vocational school students had good levels of knowledge, they did not reflect what they knew to their behaviours. In a study conducted with preschool teacher candidates, Erdas Kartal and Ada (2019) found that preschool teacher candidates had sufficient views about the aim and importance of recycling, while they had limited information about recyclable materials and what can be done for recycling. In a study they conducted to find out the recycling awareness of preschool teacher candidates, Dinler, Simsar and Dogan (2020) found that preschool teacher candidates were sensitive and eager about recycling. In a study conducted to find out the views of preschool teacher candidates and preschool teachers on environmental education, Turkoglu (2019) found that preschool teacher candidates had more theoretical knowledge, while preschool teachers had more practical knowledge. It was also found that teachers and teacher candidates were sensitive to environmental problems, interested in environmental education, eager and open to development. As a result of the study they conducted with prospective teachers studying in different departments, Pamuk and Kahrman Pamuk (2019) found that eagerness and behaviours of prospective teachers in and out of the campus and in living areas were associated with recycling opportunities they had in their childhood. In a study conducted with undergraduate students attending different departments, Boca and Saracli (2019) concluded that the participants who had previously received environmental education were willing to volunteer for activities related to protecting the environment and to recycle materials. Kocak Tumer (2022) stated that as a result of her study with preschool teachers, the fact that preschool teachers had received any environmental training before did not differ in terms of the methods or materials they used in the activities they prepared for recycling. In a study examining university programs, Franzen (2018) stated that academic staff at universities should determine the gaps regarding environmental education in the curriculum and support students, the adults of the future, about having a broad vision on environmental problems and recycling. In a study conducted by Santulli et al. (2020), a training program was applied since the curriculum on recycling was thought to be insufficient. As a result of the study, it was stated that the awareness of the training given increased awareness about recycling.

Significance and Aim of the Study

During the preschool period when students gain critical skills and awareness, it is important for educators, who children take as models, to be effective on environmental awareness. In this sense, environmental awareness of graduates of vocational school child development department, who are in a close relationship with preschool children, who work as teachers or assistant teachers in private kindergartens, is imperative. When studies conducted in the field are examined, it can be seen that there are mostly studies conducted with preschool teacher candidates or preschool teachers (Bozdemir and Faiz, 2018; Dinler, Simsar and Dogan, 2020; Erdas Kartal and Ada, 2019; Kocak Tumer, 2022; Tastepe and Aral, 2014; Sargin et al., 2016; Sahin and Dogu, 2018; Yanarates and Yilmaz, 2020). However, no studies were found on recycling awareness of vocational school child development department students

who are very effective on the education process of preschool children. The present study, which was conducted with this aim, is an original research since there are no similar studies conducted in the field and aims to fill the gap and contribute to the field in terms of examining the views of vocational school child development department students about recycling awareness.

Research Questions

Answers were sought to the following questions in the present study;

1. What are the sources of Vocational School Child Development students about the concept of recycling?
2. What are the views of Vocational School Child Development students about the concept of recycling, how recycling is done, its purposes, benefits and obstacles?
3. What are the views of Vocational School Child Development students about recycling in terms of their demographic characteristics?
4. How often do Vocational School Child Development students recycle and use recycling boxes at home and at school?
5. Which recycling materials do Vocational School Child Development students use most and which materials do they most recycle in their Daily lives?
6. What is the knowledge level of Vocational School Child Development students about informing symbols on product packaging?

Method

Research model, study group, data collection tools and data analysis are included in this part.

Research Model

Quantitative and qualitative data were obtained in the study and the aim was to examine qualitative data in depth. Multiple choice questions formed the quantitative part of the study, while open-ended questions formed the qualitative part of the study. In addition, views and thoughts of the participants in the study group were described as they were. For these reasons, survey model, which is a descriptive field study, was used in the present study. No changes were made on the views of the participants and no interventions were made to avoid influencing participants (Buyukozturk, Cokluk and Koklu, 2012).

Study Group

Study group consisted of first year (N=55) and second year (N=64) Vocational School Child Development Department students attending a state university in Ankara (Figure.1). 119 students who volunteered to participate in the study constituted the study group. There were 92 participants between the ages of 1 and 18, 25 participants between the ages of 21 and 23, 1 participant between the ages of 23 and 25 and 1 participant older than 26 years of age. There was only one male participant in the study. It was found that all of the participants heard of the concept of recycling before. During data analysis, it was found that participants 90, 91, 94, 120 and 122 did not answer some of the questions; therefore, their data were excluded. The data of 119 participants were analysed.

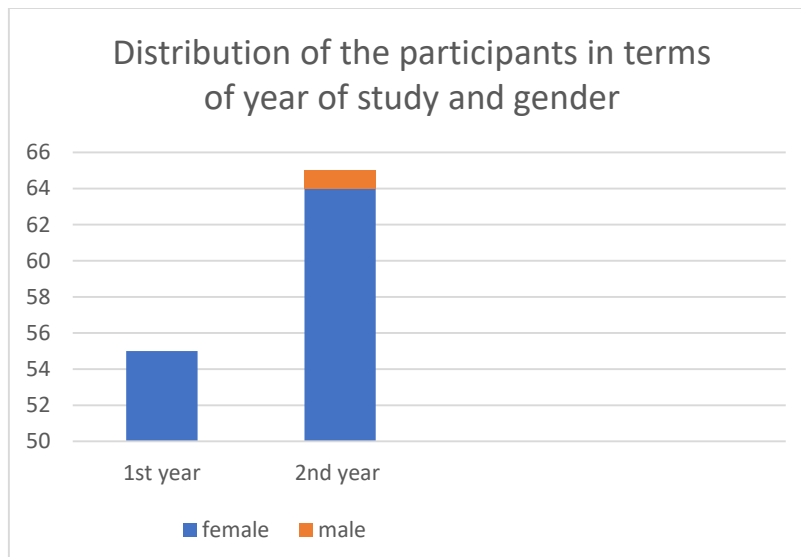


Figure 1. Characteristics of the Study Group

Data Collection Tools

The study was conducted with the permission E-11054618-302.08.01-61953 numbered report of Ankara Haci Bayram Veli University Ethics Committee. The data collection tool used in the study was used after permission taken through e-mail from the researchers who developed the survey. “Recycling Awareness Questionnaire” developed by Dinler, Simsar and Dogan (2020) was used as data collection tool of the study. The data were collected in December of 2021-2022 Academic Year fall term. The questions in the questionnaire were transferred to online environment and sent to students from WhatsApp group. Before starting to answer, the participants were informed about the study and those who gave their consent were allowed to see the questions in the questionnaire. The students who volunteered to participate in the study answered the questionnaire. Questions on demographic information were added to the survey form. The data obtained from 119 Child Development students who participated in the study were included in the analysis.

Recycling awareness questionnaire

The survey, which was developed by Dinler, Simsar and Dogan (2020) and which includes multiple choice, short answer, and semi-structured questions, consists of two parts. The first part of the 20-question survey includes questions about demographic information regarding gender and year of study, while the second part includes questions about recycling. The survey has 12 multiple choice and 8 semi-structured interview questions. An example to multiple choice questions is: “Do you willingly perform recycling practices? Yes, Sometimes, No”. An example to semi-structured questions is “What are the benefits of recycling? Can you explain?”.

Data Analysis

The data in the questionnaire, which was shared online with the participants, were analysed in online medium. The data from demographic information and multiple questions were analysed by using descriptive analysis with the calculation of percentages and frequencies. The data obtained were interpreted in tables. The data from semi-structured questions were analysed with qualitative data sets formed with coding method and content analysis, by using themes, codes, frequency and percentages. The analysis of theme codes was made with percentage and frequency calculations.

Results

The results found in the study are included in this part.

The first question in the questionnaire which was used to collect data aims to find out where the participants first heard the expression “recycling”. The results found are shown in Table 1.

Results of the First Sub-Problem

The participants were asked the question “What are your news sources about recycling?” and the answers given by the participants to this question are shown in Table 1.

Table 1

Analysis of vocational school child development department students’ news sources about recycling

Theme	Code	f	%
News source of the recycling concept	Internet	72	58.0
	TV	60	48.3
	Other	59	47.5
	Newspaper/Magazine	44	35.4
	Friends	41	33.0
	Books	28	2.2

All of the participants stated that they heard about the concept of recycling before. The participants were asked about where they heard this concept and the results are shown in Table 1. In this question, the participants could choose more than one option and the option most chosen was the internet (58%), followed by television (48.3%), while the least chosen was books (2.2%). The results found are in parallel with the results of the study conducted by Dinler, Simsar and Dogan (2020) to find out the awareness of preschool teachers about recycling.

Results of the Second Sub-Problem

The participants were asked the questions “What does recycling mean?, How is recycling done? What are the purposes and benefits of recycling?, What are the obstacles to recycling, how can recycling be increased?” The participants’ answers are shown in Table 2.

The views of participants were analysed with content analysis and the results were shown as frequency and percentage in Table 2.

When the participants were asked what the concept of recycling was, while (98.3%) answered as “reuse of unused waste materials”, there were also different explanations such as environmental sensitivity and regeneration (1.6%). The expressions reuse and recycle were the most used expressions. Below are example sentences from the answers of participants:

P5: It is the reprocessing of metal, glass and used paper.

P47: It is being able to reuse recyclable materials

P 116: Recycling is making waste materials reusable through some methods.

The participants were asked how recycling is done. Table 2 shows the answers of the participants. Below are examples of the participants regarding how recycling is done:

P 31: By throwing waste where it should be.

P 82: In recycling facilities

P 105: By applying physical and chemical processes to recyclable waste and obtaining new raw materials.

According to the results of content analysis conducted for the views of participants regarding the purpose of recycling, which is known as “preventing environmental pollution” (Dinler, Simsar, Dogan, 2020), it was found that a great majority of the participants (60.0%) used expression such as protecting nature and natural resources, preventing pollution, while others (21.4%) answered as contributing to economy and saving. Some of the participants (10.0%) answered this question with the expression “reuse”. Below are some examples regarding the purpose of recycling:

P 25: For preventing the depletion of resources we use.

P 66: For protecting nature and preventing waste.

P 112: For reducing the amount of waste and contributing to economy.

Table 2
Analysis of vocational school child development department students' views about recycling

Theme	Code	f	%
The concept of recycling	Reuse/recycling/re-evaluation of unused waste materials	117	98.3
	Other (environmental sensitivity, regeneration)	2	1.6
How is recycling done	By classifying/separating	46	32.1
	By collecting the products/putting them in the recycling boxes	30	20.9
	After some processing	25	17.4
	In factory/machine/facility	17	11.8
	By evaluating after converting to a reusable form	8	5.59
	By making reusable	7	4.89
	Other	7	4.89
What is the purpose of recycling	I don't know	3	2.0
	Protecting nature and resources/Preventing pollution	84	60.0
	Contribution to economy/saving	30	21.4
	Reuse	14	10.0
What are the benefits of recycling	Preventing waste	12	8.05
	Protecting nature and natural resources/ preventing environmental pollution	95	51.6
	Economic/energy-saving	40	25.9
	Other (spiritual, evaluating wastes)	10	6.49
	Waste	8	5.19
What are the obstacles to recycling	Unspecified	1	0.64
	Indifference/ indifferent consumption	55	40.7
	Insensitivity/irresponsibility	22	16.29
	People	21	15.5
	Lack of infrastructure (such as having no recycling boxes)	18	13.3
	Other (plastics, lack of education, system, insufficient incentives, economic conditions, inability to supply raw materials, wrong practices)	13	9,6
	I don't know	4	2,9
How can recycling be increased	No obstacles	2	1,48
	Raising awareness/ informing (poster, advertisement, public service advertisement, education, campaigns, seminars, projects, activities)	75	52,0
	Recycling boxes should be increased	35	24,3
	Other (recycling teams can be formed, laws can be issued, the use of disposable products can be banned, it can be made fun, waste can be separated)	19	13,1
	Incentive practices should be made (such as deposits)	15	10,4

As a result of the content analysis of answers given to the question of benefits of recycling, while most of the participants (56.49%) stated that the benefit of recycling was reusing, one of the participants (0.64%) did not answer the question. Below are answers given by the participants to the benefits of recycling:

P 117: It reduces environmental pollution. It saves material and energy. It enables leaving resources to future generations.

P 71: It contributes to economy and prevents environmental pollution.

P 16: It reduces material consumption, amount of waste and contributes to economy.

When the participants' views about obstacles to recycling were examined, it was found that most participants (40.7%) used the expression lack of knowledge/unconsciousness, there were also participants (2.9%) who answered the question as "I don't know". Below are examples of participants' answers:

P 23: Lack of waste collection infrastructure, lack of suitable capacity to process materials

P 49: Unconscious consumption and behaviours of humans

P 106: Unconsciousness and not giving enough importance

Finally, when the views of participants about how recycling can be increased were examined in Table 2, it was found that half of the participants (50.2%) stated that recycling can be increased with the support of awareness activities such as posters, symposiums, public service advertisements and advertisements. In addition to participants (24.3%) who stated that increasing the number of recycling boxes and factories would increase recycling, there were also participants (13.1%) who stated that recycling could be increased by issuing laws, banning the use of disposable products, making recycling fun, and separating waste and participants (10.4%) who stated that recycling could be increased with incentives such as deposit system. Below are some examples of the participants regarding how recycling can be increased:

P 9: Advertisements can be used for recycling.

P 32: Recycling boxes can be placed in certain corners of streets, such as garbage containers.

P 107: Incentives such as discounts in supermarket for those who bring recyclable wastes can be offered for recycling.

Results of the Third Sub-Problem

The participants were asked the questions "Do you think you are sensitive to recycling? Do you feel happy when you recycle? Do you recycle willingly? Do you throw the wastes of products you use at school in recycling boxes? Do you separate the wastes of products you use at home for recycling?" and the answers of the participants are shown in Table 3.

Table 3

Information about the feelings and practices of vocational school child development department students about recycling

Theme	Code	f	%
Sensitivity	Some	79	63.7
	Yes	46	32.9
	No	1	0.8
Happiness	Yes	114	95.7
	Some	4	3.36
	No	-	-
Willing/Eager	Yes	101	92.4
	Some	18	15.1
	No	-	-
Using recycling boxes at school	Yes	65	54.6
	Some	38	31.9
	No	15	12.6
Using recycling boxes at home	Some	54	45.3
	Yes	43	36.1
	No	22	18.4

The data about vocational school child development department students regarding their sensitivity for recycling, their happiness during recycling process, their willingness/eagerness about the process and their use of recycling boxes at school/home are shown in Table 3. According to the results, it can be seen that a great majority of the participants (95.7%) were happy during the process and (92.4%) eager and willing and most (63.7%) were sensitive about recycling. Almost half of the participants (54.6%) stated that they used recycling box at home, while this rate was found to decrease (36.1%) at school.

Results of the Fourth Sub-Problem

The participants were asked the questions “How frequently do you recycle? In which period do you think recycling awareness should be taught? How can the sensitivity of individuals about recycling be increased?” and the answers of the participants are shown in Table 4.

Table 4
Analysis of vocational school child development department students about recycling

Theme	Code	f	%
Frequency of recycling	I put waste in recycling collection areas when I find the chance/rarely	83	69.7
	I put waste in recycling collection areas every week	18	15.1
	I put waste in recycling collection areas instantly	9	7.5
	I put waste in recycling collection areas every month	9	7.5
	I put waste in recycling collection areas every day	2	1.68
When should recycling education start	Pre-school	104	87.3
	Primary education	10	8.4
	Secondary education	2	1.6
	High school	2	1.6
	University	1	0.8
How can individuals' sensitivity be increased	Through education	87	73.1
	Through laws	12	10.0
	Through morals	5	4.2
	Through economic status	4	3.3
	Through religious feelings	1	0.8

When Table 4 is examined, it can be seen that most of the participants (87.3%) stated that recycling education should start in preschool period. Most of the participants (73.1%) stated that recycling sensitivity can be increased with education. Most of the participants (69.7%) stated that they recycled whenever they had the chance. There were also students (7.5%) who stated that they recycled instantly whenever it was necessary. These results are in parallel with the results of the study Dinler, Simsar and Dogan (2020) conducted to examine the views of preschool teacher candidates about recycling.

Results of the Fifth Sub-Problem

The participants were asked the questions “Which recyclable products do you use the most in your daily life? What are the recyclable wastes you put in recycling boxes?” The participants' answers are shown in Figure 2.

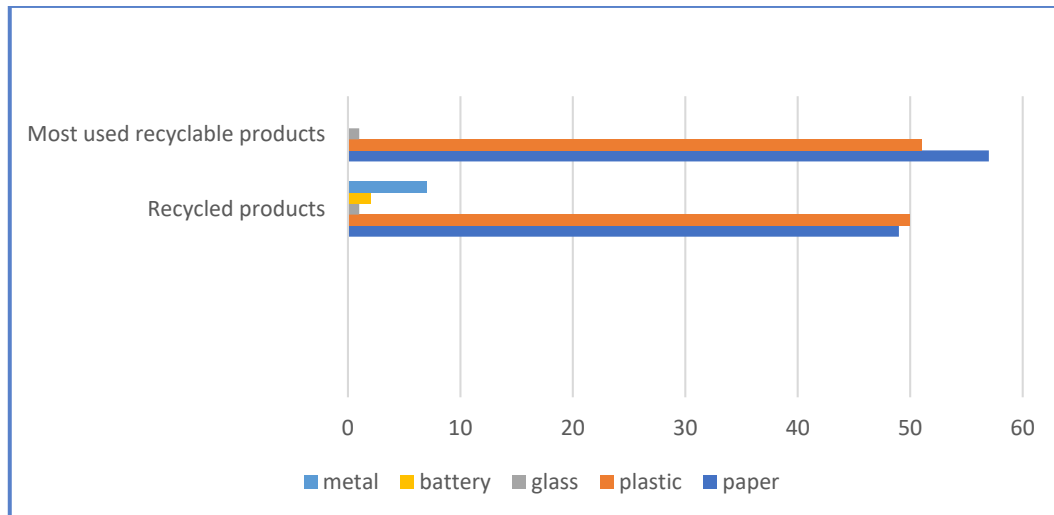


Figure 2 Analysis of vocational school child development department students about using recyclable products and recycling these products

The participants were asked to indicate the recyclable products they used in their daily lives and the packages they separated for recycling from these products. Figure 2 shows the analysis of data regarding participants' expressions. When the Figure is examined, it can be seen that the products the participants used the most were paper (47.8%) and plastic (42.8%). The materials of these products recycled were similarly plastic (42.0%) and paper (41.17%).

Results of the Sixth Sub-Problem

The participants were asked to explain the meanings of some symbols on product packages. The answers of participants regarding package symbols are shown in Table 5.

Table 5

Knowledge of vocational school child development department students about the symbols on packages

Symbol	Code	f	%
CE	Other	29	65.0
	Compliance of the product with health and safety requirements	15	34.0
	Turkish Standards Institute	91	95.7
TSE	Other (Control of goods, Expiry date, Control, Turkish health institute, Compliance)	4	4.2
	Registered trademark	22	56.4
®	Other (advertisement, copyright symbol, brand, food packaging, protected brand)	17	43.58
	Product volume/weight mean value	16	69.5
e	Other (Internet, Electronic goods recycling, regulatory information of products, legally accepted, Element Symbol)	7	30.4
	Recycling	115	98.2
♻️	Other (Mobius cycle, waste symbol)	2	1.7

The participants were asked to write the meanings of the symbols. The meaning of the symbols in the questionnaire are as follows: € symbol, which is the certificate of European Union, is the safety sign which indicates that the product does not harm humans, animals and that the product is used fit for the purpose, TSE symbol, which indicates that the product is suitable for standards for our country, ® symbol, which indicates that the product is a registered trademark, e symbol, which indicates that the product packaging is made from legally accepted recycled raw material and ♻️ symbol, which means recycling. The symbol which was explained most (N=115) was the recycling symbol and the explanations were highly (98.2%) correct. The second most explained symbol was the Turkish standards Institute symbol TSE (N=91). The symbol least explained was e, which indicates the products being registered trademark (N=16).

Discussion

The present study, which was conducted to analyse the views of Vocational School Child Development Department students about recycling, aimed to determine recycling awareness of the participants.

1. As a result of the descriptive analyses, it was found that Vocational School Child Development Department students stated they first heard about the recycling concept from the internet and TV. The results show that the internet and TV are effective in sharing information. When the literature is reviewed, it is possible to find studies which have similar results about the concept of recycling (Aydin and Kaya, 2011; Cimen and Yilmaz, 2012; Gurer and Sakiz, 2018; Sargin et al., 2016, Tastepe and Aral, 2014).

2. A great majority of the participants defined the concept of recycling as “reuse/recycling/evaluation of unused waste materials”. There are studies with similar results in literature (Harman and Celiker, 2016; Soran et al., 2000). It was found that the participants had sufficient information about recycling as a concept, while they had superficial information about the purpose and benefits of recycling. Studies in parallel with the results of the present study were found in literature (Cabuk and Karacaoglu, 2003; Celik, 2011; Erdal, Erdal and Yucel, 2013; Harman and Celiker, 2016; Oguz, Cakci and Kavas, 2011; Yilmaz et al., 2002).




A great majority of the participants stated that the biggest obstacle to recycling was lack of knowledge. With this purpose, they made recommendations to conduct sensitivity studies such as posters, advertisements, public service advertisements, training, campaigns, seminars, projects and activities. The result of Viscusi et al. (2011) that emphasizes financial rewards such as deposit method are effective in developing recycling behaviour is in parallel with the recommendations of the participants in the present study. Another result of Viscusi et al. (2011)’s study is the requirement of legal sanctions for popularizing recycling behaviour. The students who participated in the study stated that individual sensitivity about recycling can be increased through education and it should start in preschool period. These results are in parallel with the literature (Erten, 2005; Gulay and Ekici, 2010; Kolomuc and Acisli, 2013).

3. It was found that although the participants had moderate levels of sensitivity towards recycling, the rate of those who stated that they were happy when they recycled and they were eager and willing to recycle was high. In a study conducted by Cici et al. (2005) on prospective teachers, it was found that the participants had a good level of awareness for recycling. In their study, Ozdemir et al. (2004) concluded that university students were indifferent to environmental problems and they had insufficient sensitivity and awareness. Similarly, in a study they conducted to analyse the attitudes of university students towards environmental problems, Ozmen, Cetinkaya and Nehir (2005) found that most of the university students who participated in the study (65%) were sensitive about issues related with the environment. Studies in literature are in parallel with the results of our study that university students are eager and willing to recycle.

According to the results of the study, it was found that the number of participants who used recycling boxes at home were higher than the number of those who used recycling boxes at school. This might be due to the inadequacy of school management and local administrations in this regard. However, since the waste control of municipalities can become successful with the increase in environmental awareness and sensitivity of consumers (Ozbakir et. al., 2015), deficiencies can be solved with the sensitivity and demands of adults.

4. It was found that most of the Vocational School Child Development department students stated that they recycled whenever they had the chance. A great majority of the participants stated that they thought recycling education should start in preschool period. In addition, a great majority also stated that sensitivity for recycling would be possible through education. These results are similar to the results of the study Dinler, Simsar and Dogan (2020) conducted to analyse the views of preschool teacher candidates about recycling.

5. The participants stated that the recyclable materials they used the most were paper and plastic, while the materials they recycled most were paper and plastic. This can be explained with their awareness to recycle the products they use. The low rate in recycling awareness results from lack of information and interest. This shows the importance of knowledge and practice by using curriculum and media organs about recycling (Harman and Celikler, 2016).

6. When the participants' knowledge about the informative symbols on product packages was examined, it was found that that symbols they answered most correctly were  (95.7%) and  (98.2%).  symbol was the symbol least answered. These results show that vocational school child development department students have insufficient level of knowledge about the symbols on product packages. When the literature is reviewed, studies can be found which show that vocational school child development department students do not pay much attention to recycling symbols (Karakas, Divrik and Divrik, 2018). In a study they conducted with science teacher candidates, Harman and Celiker (2016) concluded that teacher candidates were not aware of the meaning of informing symbols on packages except for recycling symbol. Harman and Celiker (2016)'s results are similar to the results of the present study. Awareness about the informing symbols on packages is important since it will affect preferring packages that can be recycled and therefore collecting the wastes of these products separately (Harman and Celiker, 2016). Behaviours related with recycling can be developed with programs and training to inform by using different communication channels (Goldsmith and Goldsmith, 2011).

Conclusion

When studies conducted about recycling in higher education programs are examined, it can be seen that it is imperative to develop a certain strategy and education program about the environment in higher education. As a result of a study conducted with university students, Schmidt (2007) stated that there was a need to emphasize the importance of the environment to contribute to students' knowledge about recycling and to increase their awareness. It is especially important to have adults in the society who have in-depth knowledge about the causes and solutions of environmental problems and who can turn the solutions into behaviours (Cabuk and Karacaoglu, 2003). Adults whose environmental sensitivity develop will also have increased consciousness levels. This is possible through environmental education (Caliskan, 2002; Kapyła and Wahlstrom, 2000).

The results of the study show that the participants defined recycling in accordance with the literature, while they could not define the informing symbols on packages although they were eager and willing to recycle. In addition, the participants defined the biggest obstacle to recycling as lack of knowledge. Having information about recycling and recycling processes increases the likelihood of showing this behaviour (Schultz, 1998). For this reason, environmental education should include not only the benefits of recycling, but also how it is done, in other words, the steps of the procedure. Only stating that products should be collected is not enough to create recycling behaviour in individuals. The results of the study regarding participants' answers about how recycling is done also support this situation.

Based on the literature and the results of the present study, it can be seen that it is important to provide education on recycling, which is an important element of environmental education, starting from childhood. In addition, all levels of the society can be informed about the necessity of recycling through advertisements and public service advertisements in today's world where the media and the internet are commonly used.

The present study was conducted with the Child Development department students attending a state university. New studies can be conducted with the students of different departments to diversify participant profile. New studies can be planned through direct observation of participant behaviours in order to increase objectivity.

References

- Akdur, R. (2005). Environmental protection policies in the European Union and Turkey: "Turkey's adaptation to the European Union". European Community Research and Application Center Research Series, 23.
- Atasoy, E. (2006). *Education child nature interaction for environment*. Ezgi Bookstore.
- Aydin, F. & Kaya, H. (2011). Evaluation of environmental sensitivity of social sciences high school students. *Marmara Journal of Geography*, 24, 229-257.
- Ballantyne, R., Fien, J. & Packer, J. (2001). School environmental education programme impacts upon student and family learning: A case study analysis. *Environmental Education Research*, 7(1), 23-37. DOI:10.1080/13504620124123.
- Bayraktaroglu, O. E. (2014). *Designing with ecosystem thinking in architecture*. (Master Thesis). Istanbul Technical University.
- Billington, R. (2011). *Living philosophy is an introduction to moral thought*. (A. Yilmaz, Trn.). Detail Publications.
- Boca, G. D., & Saracli, S. (2019). Environmental education and student's perception, for sustainability. *Sustainability*, 11(6), 1553.
- Bozdemir, H. & Faiz, M. (2018). Ecocentric, anthropocentric and antipathic attitudes of teacher candidates towards the environment. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (1), 61-75. DOI: 10.19126/suje.330546.
- Buyukozturk, S., Cokluk, O. & Koklu, N. (2012). *Statistics for the social sciences (10th Edition)*. Ankara: Pegem Academy
- Cansaran, A. & Yildirim, C. (2014). Main terms and concepts related to environmental science. O. Bozkurt (Ed.), *Environmental education* in (pp.1-17). Ankara: Pegem Academy.
- Cici, M. T, Sahin, N., Seker, H., Gorgen, I. & Deniz, S. (2005). Environmental awareness and knowledge levels of teacher candidates in the context of solid waste pollution. *Educational Sciences and Practice*. 4 (7), 37-50.
- Caliskan, M. (2002). *Factors affecting environmental awareness in adults* (Unpublished master's thesis). Ankara University, Ankara
- Celik, Z. (2011). *The place of packaging waste recycling education in primary education curriculum and investigation of recycling practices in primary education institutions (Istanbul province example)* (Unpublished master's thesis). Yildiz Technical University, Istanbul
- Cimen, O. & Yilmaz, M. (2012). Recycling knowledge and recycling behaviors of primary school students. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 25(1), 63-67.
- Cepel, N. (2006). *Ecology, natural worlds and human*. Istanbul: Palme Publishing .
- Dinler, H., Simsar, A. & Dogan, Y. (2020). Examination of pre-school teacher candidates' thoughts on recycling. *Journal of Child and Development*, 3 (5), 1-11. DOI: 10.36731/cg.659567
- Erdal, H., Erdal, G. & Yucel, M. (2013). Environmental awareness level research of university students: The case of Gaziosmanpasa University, *Gaziosmanpasa Scientific Research Journal*, 4, 57-65.

- Erdas Kartal, E. & Ada, E. (2019). Pre-school teacher candidates' views on environmental problems and recycling. *Van Yuzuncu Yil University Faculty of Education Journal*, 16 (1), 818-847. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/50700/660043>
- Erol, G., H. (2005). *Attitudes of second year primary school teachers towards environment and environmental problems* (Master's Thesis). Pamukkale University, Denizli
- Erten, S. (2005). Investigation of environmentally friendly behaviors in pre-school teacher candidates. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 28, 91-100.
- Ferreira, J. A., Ryan, L. & Tilbury, D. (2006). Whole-school approaches to sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education.
- Franzen, R.E. (2018) Environmental education in teacher education programs: Incorporation and use of professional guidelines. *J. Sustainable Educational* Available online: http://www.susted.com/wordpress/content/environmental-education-in-teacher-education-programs-incorporation-and-use-of-professional-guidelines_2018_01/comment-page-1/
- Goldsmith, E. B. & Goldsmith, R. E. (2011). Social influence and sustainability in households, *International Journal of Consumer Studies*, 35,117–121.
- Gulay, H. & Ekici, G. (2010). Analysis of the MEB preschool education program in terms of environmental education. *Journal of Turkish Science Education*, 7(1), 74-84.
- Gullu, T. (2007). *Public perception of environmental problems, Izmit province example* (Unpublished Master's Thesis). Kocaeli University, Istanbul.
- Gurer, A. & Sakiz, G. (2018). Adults' level of knowledge about global warming and their awareness of recycling. *Journal of Human and Social Sciences Research*, 7(2), 1364-1391.
- Gungor, H. & Cevher Kalburan, F. N. (2022). Determination of ecological footprint awareness levels of preschool education institution employees. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 17-26.
- Harman, G. & Celikler, D. (2016). Awareness of pre-service science teachers about the concept of recycling. *Journal of AIBU Social Sciences Institute*, 16(1), 331-353.
- Hekimoglu, B. & Altindeger, M., (2008). In our country and in the province of Samsun; current situation, problems and suggestions in dairy farming and dairy sector. Samsun Provincial Directorate of Agriculture Strategy Development Unit Publication, (1-3).
- Ilgar, R. (2007). The role and importance of non-formal education in environmental education. On Dokuz Mayis University, *Journal of the Faculty of Education*, 23, 38-50.
- Kactioglu, S. & Sengul, U. (2010). Reverse logistics network design and a mixed integer programming model for the recycling of packaging waste in Erzurum. *Ataturk University Journal of Economics and Administrative Sciences*, 24, (1), 89-112.
- Kapyla, D. & Wahlstrom, J. (2000). Evaluating the effectiveness of residential environmental education program. *The Journal of Environmental Education*. 31(2), 31-37
- Karakas, H., Tas Divrik, M. & Divrik, B. (2018). Attitudes of vocational school students towards the concept of plastic waste and recycling. *Journal of Selcuk University Social Sciences Vocational School*, 21 (2), 448-470. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/selcuksbmyd/issue/39843/439533>.
- Keles, O. (2007). *Application and evaluation of ecological footprint as an environmental education tool for sustainable living* (PhD Thesis). Gazi University, Ankara.
- Kisoglu, M., Gurbuz, H., Sulun, A., Alas, A. & Erkol M. (2010). Evaluation of studies on environmental literacy in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 772–791.
- Kocak Tumer, N. B. (2021). Environment. In F. Alisinanoglu, (Eds.), *Child and Environment* (pp.1-19). Ankara: Izge Publishing.
- Kocak Tumer, N. B. (2021). Preschool Teachers' Views on Recycling. *Black Sea Journal of Social Sciences*, 14(27), 693-716. DOI: [10.38155/ksbd.1149719](https://doi.org/10.38155/ksbd.1149719)

- Kolomuc, A. & Acisli, S. (2013). Comparison of pre-service science and social studies teacher candidates' attitudes towards the environment. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 7(6), 687-696. DOI: 10.9761/JASSS1739.
- Kulkoyluoglu, O. (2006). *Environment and environment* (Human nature relationship). Bolu: Abant Izzet Baysal University Foundation Publications.
- Mutlu, M. (2013). "Recycling" concepts perceptions of grade eighth students: phenomenographic analysis. *Anthropologist* 16(3), 663-669. DOI:10.1080/09720073.2013.11891391
- Oguz, D., Cakci I. & Kavas, S. (2011). Environmental awareness of students in higher education. *Journal of Suleyman Demirel University Faculty of Forestry*, (12), 34-39.
- Otto, S., & Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94. DOI: 10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009.
- Ozbakir, U., Topuz, Y. V. & Nurtanis Velioglu, M. (2015). Sustainable consumers on the road from garbage to recycling. *Celal Bayar University Journal of Social Sciences*. 13(2), 263-288.
- Ozcan, A. (2008). *Environmental functions of Turkish universities and their contribution to urban development* (PhD thesis). Malatya Inonu University, Malatya
- Ozdemir, O., Yildiz, A., Ocaktan, E. & Sarisen, O. (2004). Awareness and sensitivity of medical faculty students about environmental problems. *Ankara University Faculty of Medicine Magazine*, 57(3), 117-127.
- Ozmen, D., Cetinkaya, C. & Nehir, S. (2005). Attitudes of university students towards environmental problems, *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 4 (6), 330-344.
- Pamuk, S., & Kahriman-Pamuk, D. (2019). Preservice teachers' intention to recycle and recycling behavior: the role of recycling opportunities. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(1), 33-45.
- Santulli, C., Pallottini, T., Gentili, G., & Ortenzi, C. (2020). An Experience on Environmental Education based on Respect-Reduce-Reuse-Recycle in a Village Primary School in the Marche Region, in Italy. *Journal of Education and Practice*. 11(15); 25-38.
- Sargin, S., Baltaci, F., Katipoglu, M., Erdik, C., Arbatli, M., Karaardic, H., Yumusak, A. & Buyukcengiz, M. (2016). Investigation of teacher candidates' knowledge, behavior and attitude levels towards the environment. *Education Sciences*, 11(1), 1-22. DOI: 10.12739/NWSA.2016.11.1.1C0650.
- Schmidt, J. E., (2007). From intentions to actions: The role of environmental awareness on college students. www.uwlax.edu/urc/JUR-online/PDF/2007/schmidt.pdf.
- Schultz, P.W. (1998). Changing behavior with normative feedback interventions: a field experiment on curbside recycling. *Basic and Applied Social Psychology*, 2(1), 25-36.
- Soran, H., Morgil, F. I., Yucel, S., Atav, E. & Isik, S. (2000). Investigation of biology students' interest in environmental issues and comparison with chemistry students. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 18(18), 128-139.
- Spence, C. (2007). *Global warming*. (S. Gonen and S. Agar, Tra.). Istanbul: Pegasus.
- Spiegelman, H. & Sheehan, B. (2004). The future of waste, *BioCycle*. 45(1), 59.
- Sahin, H. G. & Dogu, S. (2018). Examination of pre-school teacher candidates' attitudes and behaviors towards environmental problems. *Elementary Online*, 17(3). DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466359
- Tastepe, T. & Aral, N. (2014). Examination of environmental knowledge and attitudes of university students. *Journal of Education and Training Research*, 3(4), 142-153.
- Timur, S., Yilmaz, S. & Timur, B. (2013). Determining primary school teacher candidates' attitudes towards the environment and examining them according to different variables. *Journal of Ahi Evran University Kirsehir Education Faculty*, 14(2), 191-203.

- Turkoglu, B. (2019). Opinions of preschool teachers and pre-service teachers on environmental education and environmental awareness for sustainable development in the preschool period. *Sustainability*, 11(18), 4925.
- Ulug, M., Ozden, M. S. & Eryilmaz, A. (2011). The effects of teacher attitudes on students' personality and performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 738-742.
- Usulcan, S. (2016). *The effect of environmental education program on the attitudes of pre-school children (60-72 months) towards the environment (Canakkale province sample)* (Master's Thesis). Canakkale Onsekiz Mart University, Canakkale.
- Viscusi, W. K., Huber, J. & Bell, J. (2011). Promoting recycling: private values, social norms, and economic incentives. *American Economic Review: Papers & Proceedings*, 101(3), 65–70.
- Yanarates, E. & Yilmaz A. (2020). Metaphorical perceptions of teacher candidates towards the concept of "environmental sensitivity". *Journal of Gazi University Gazi Education Faculty (GUJGEF)*. 40(3), 1019-1050.
- Yilmaz, A., Morgil, I., Aktug, P. & Gobekli, I. (2002). Secondary and university students' knowledge and suggestions about environment, environmental concepts and problems. *Hacettepe University Journal of Educational Sciences*, 22, 156-162.

* This research was carried out in accordance with the ethics committee permission of Ankara Hacı Bayram Veli University, numbered E-11054618-302.08.01-61953.

Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Geri Dönüşüme Yönelik Görüşleri

N. Bilge Koçak Tümer²

Özet

Meslek yüksekokulunda öğrenim görmekte olan Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin geri dönüşüm farkındalıklarını ortaya koymak amacıyla yapılmış olan çalışmada betimsel alan çalışmalarından tarama modeli kullanılmıştır. Nitel ve nicel verilerin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde yer alan devlet üniversitesinin meslek yüksekokulunda çocuk bakımı ve gençlik hizmetleri bölümü 1. (N=55) ve 2. (N=64) sınıfında öğrenim görmekte olan 119 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir örneklem metoduyla belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Dinler, Simsar ve Doğan (2020) tarafından geliştirilen “Geri Dönüşüm Farkındalık Bilgi Anketi” kullanılmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim-öğretim yılının güz döneminde aralık ayında, çalışmaya katılmaya gönüllü olan yüksekokul öğrencilerden online ortamda toplanmıştır. Frekans ve yüzde dağılımları hesaplanan verilerin, betimsel ve içerik analizleri kodlama yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin geri dönüşüm kavramı konusunda yeterli bilgiye sahip olurken, geri dönüşümün amacı ve faydaları konusundaki bilgilerinin yüzeysel olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar günlük hayatta en çok kullandıkları geri dönüşüm malzemesinin kâğıt ve plastik olduğunu, benzer şekilde en çok dönüştürdükleri malzemenin de kâğıt ve plastik olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılar, geri dönüşümün önündeki en büyük engeli bilgisizlik olarak görmekte, bilgisizlik için alınacak önlemin eğitim olası gerektiğini belirtmekte ve bu eğitimin okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini ifade etmektedirler.

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 21.04.2022

Kabul Tarihi: 15.03.2023

Yayın Tarihi: 01.05.2023

Anahtar Kelimeler

Çevre farkındalığı

Çocuk gelişimi

Geri dönüşüm

Geri dönüşüm farkındalığı

Atf için:

Kocak Tümer, N., B. (2023). Child Development Department of Vocational School Students' Opinions on Recycling. *Journal of Mugla Sıtkı Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 127-141. DOI: 10.21666/muefd.1107081

Çevreye ilişkin tanımlar çevrenin nitel ve nicel özelliklerinin farklılıklarından dolayı, kültürlere ve çeşitli disiplinlere göre değişkenlik gösterebilmesine karşın, ortak görüş bildirilen bazı maddeleri de yer almaktadır (Çepel, 2006; Erol, 2005; Güllü, 2007; Özcan, 2008; Timur, Yılmaz ve Timur, 2013). Buna göre çevre, canlı ve cansız varlıkların yaşamsal anlamda bağlı buldukları ve etkileşim içinde oldukları mekân olarak tanımlanabilmektedir (Akdur, 2005; Atasoy, 2006; Keleş, 2007). Cansaran ve Yıldırım (2014) çevreyi, belirli bir zamanda, dolaylı olsun ya da olmasın kişinin maddi ve manevi gelişimini etkileyen, yaşam şartlarını belirleyen, biyolojik, coğrafi ve toplumsal etmenlerin tamamı olarak tanımlamıştır. Canlılar kadar cansız organizmaları da kapsayan çevrede yaşam için gerekli olan gaz, su, toprak gibi öğeler de yer almaktadır (Billington, 2011; Külköylüoğlu, 2006).

Gezeganimizde birbiriyle ilişki ve etkileşim içinde olan canlılar aynı zamanda yaşamlarının devamlılığı bakımından da birbirlerine ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak özellikle sanayi devriminden sonra insanlık doğanın bir parçası olmaktan uzaklaşmaya, doğanın hakimi olmaya başlamıştır. Dünyamız üzerindeki canlılar ve sistemler birbirlerinden etkilendikleri için çevrenin öğelerinin birbiriyle uyumu oldukça önemlidir. Bazı kültürlerde halen doğanın parçası olma ve geleceğe saygı duyma felsefesi devam etse bile yaşam dengelerinin bozulmasına neden olan tahribatlar yaşanmaktadır. Çevre kirliliğinin çeşitli boyutlarında olan tahribatların kaynağı insan müdahalesidir, bu nedenle çevreye yönelik verilecek farkındalık eğitimleri ve koruma müdahaleleri oldukça önemlidir (Bayraktaroğlu, 2014; Keleş, 2007; Koçak Tümer, 2021; Külköylüoğlu, 2006). Çevreye yönelik olarak bilgi, olumlu davranış, tutum ve

² Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi – kocakbilge@gmail.com – ORCID No: 0 000-0002-8288-6655

değerler üzerine inşa edilen çevre eğitimleri çevre sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik planlanmış araçlardır (Kışoğlu vd, 2010; Otto ve Pensini, 2017).

Özellikle geçtiğimiz yüzyılda sanayi devrimiyle ve dünya nüfusundaki hızlı artışla birlikte, ham madde ve ürün ihtiyacı artırmış bulunmaktadır. Ancak, doğaya verilmiş olan tahribat neticesinde doğa insanoğlunun ham madde ihtiyacını karşılamada zorlanmaktadır. Ham madde ihtiyacını karşılamak amacıyla çözüm olarak, ürünlerin başka şekillerde yeniden kullanılması gündeme gelmiştir (Hekimoğlu ve Altındağ, 2008; Kaçtıoğlu ve Şengül, 2010; Mutlu, 2013; Spence, 2007). Çevre eğitimiyle verilmesi planlanan çevresel farkındalığın önemli unsurlarından biri kullanılmayan maddelerin belirli bir işlemde geçirilmesi sonucunda yeni ürünler oluşturulduğu geri dönüşümdür. Bu süreçte kilit nokta geri dönüştürülecek malzemenin çöpe atılmadan önce ayrıştırılmasıdır. Katı atıkların doğada çözünmesi sonucu verdiği zararı ve ham madde ihtiyacını azaltmak geri dönüştürmenin yararlarından biridir. Bu sayede ekonomik olarak da kazanç elde edilmektedir (Spiegelman ve Sheehan, 2004).

Gelişimin en hızlı olduğu erken çocukluk döneminde edinilen tutum ve davranışlar yaşam boyu devam ettiği için çevre eğitimine erken dönemde başlamak önemlidir (Güngör ve Cevher Kalburan, 2022; Uslucan, 2016). Bu anlamda gerçek yaşamla ilişkilendirilen ve öğretmenlerin model olduğu çevre uygulamaları etkili sonuçlar vermektedir (İlgar, 2007; Uluğ, Özden ve Eryılmaz, 2011). Çevre eğitiminde, öğretmenler planlama ve model olma rollerinden ötürü önemli bir öge olarak yer almaktadırlar. Öğretmen çevreyi korumaya olan ilgisi çocukların çevreye karşı olumlu tutum ve bilinç kazanmalarında etkilidir (Ballantyne, Fien ve Packer, 2001; Kışoğlu vd, 2010). Okul öncesi eğitimde sınıf öğretmenleri kadar sınıfta bulunan yardımcı öğretmenlerin de aynı şekilde çevre konusunda yeterli bilgi ve tutuma sahip olması önemlidir. Bunun içinde çevre eğitimi almaları ve hizmet içi eğitimde bu alanda güncel bilgileri takip etmeleri gerekmektedir (Ferreira, Ryan ve Tilbury, 2006).

Literatürde geri dönüşüme ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde; Karakaş, Divrik ve Divrik'in (2018) plastik atıklar ve geri dönüşümün çevreye olan etkilerini inceledikleri çalışmada yüksekokulu öğrencilerinin, bilgi düzeylerinin iyi olmasına karşın, bildiklerini davranışa yansıtmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Erdaş Kartal ve Ada (2019) okul öncesi öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, geri dönüşümün amacı ve önemi konusundaki görüşlerinin yeterli, geri dönüştürülebilir maddeler ve geri dönüşüm için yapılabilecekler konusundaki bilgilerinin ise sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Dinler, Simsar ve Doğan (2020), okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüm farkındalıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüm konusunda duyarlı ve istekli olduklarını tespit etmişlerdir. Türkoğlu (2019), okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenleriyle çevre eğitimi ve çevre eğitimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının öğretmenlere göre daha fazla teorik bilgiye, öğretmenlerin ise öğretmen adaylarına göre daha fazla uygulama bilgisine sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının çevre sorunlarına duyarlı, çevre eğitimiyle ilgili, istekli ve gelişime açık oldukları tespit edilmiştir. Pamuk ve Kahrıman Pamuk (2019), farklı bölümlerdeki öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının kampüs alanı içinde- dışında ve yaşam alanlarında, geri dönüşüme ilişkin istek ve davranışlarının çocukluk dönemindeki geri dönüşüm fırsatlarıyla ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Boca ve Saraçlı (2019), farklı bölümlerde öğrenim gören lisans öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, daha önce bir çevre eğitimi almış olan katılımcıların, çevreyi korumaya ilişkin faaliyetlere gönüllü ve malzemeleri geri dönüştürmeye istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Koçak Tümer (2022) okul öncesi öğretmenleriyle yaptığı çalışma sonucunda, okul öncesi öğretmenlerin daha önce herhangi bir çevre eğitimi almış olmalarının geri dönüşüme ilişkin hazırladıkları etkinliklerde kullandıkları yöntemler ya da materyaller açısından farklılık göstermediğini belirtmiştir. Franzen (2018), üniversite programlarını incelediği araştırmalarında, üniversitelerdeki öğretim elemanlarının müfredatta yer alan çevre eğitimine ilişkin boşlukları belirleyip, geleceğin yetişkinleri olacak olan öğrencilerin, çevre sorunları ve geri dönüşüm konusunda geniş bir vizyona sahip olmaları hususunda destek almaları gerektiğini ifade etmektedir. Santulli ve arkadaşlarının (2020) yaptıkları araştırmada, geri dönüşüme ilişkin müfredat içeriğinin yetersiz görülmesi sebebiyle, öğretmenlere verilmek üzere bir eğitim programı hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarında verilen eğitimin geri dönüşüme ilişkin farkındalıkların arttığı belirtilmiştir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Kritik becerilerin ve farkındalıkların kazanıldığı okul öncesi dönemde çocukların model aldığı eğitimcilerin çevre farkındalığı konusunda etkili olmaları önemlidir. Ülkemizde okul öncesi dönem çocuklarıyla yakın ilişkide bulunan, özel anaokullarında öğretmen ya da yardımcı olarak görev yapan, meslek yüksek okul Çocuk Gelişimi bölümü mezunu öğrencilerin çevre farkındalıkları bu anlamda etkilidir. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında yoğun olarak okul öncesi öğretmen adaylarıyla ya da okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmalar yer almaktadır (Bozdemir ve Faiz, 2018; Dinler, Simsar ve Doğan, 2020; Erdaş Kartal ve Ada, 2019; Koçak Tümer, 2022; Taştepe ve Aral, 2014; Sargın vd, 2016; Şahin ve Doğu, 2018; Yanarates ve Yılmaz, 2020). Ancak okul öncesi çocukların eğitim sürecinde yakından etkili olan meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin geri dönüşüm farkındalıklarına ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu amaçla yürütülmüş olan çalışma alanda benzerinin yapılmamış olması sebebiyle özgün bir araştırmadır ve alanda meslek yüksekokulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin geri dönüşüm farkındalıklarına ilişkin görüşlerini incelemesi bakımından var olan boşluğu doldurmayı ve alana katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırma Soruları

Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır;

1. Meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin geri dönüşüm kavramından haberdar olma kaynakları nelerdir?
2. Meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin geri dönüşüm kavramına, geri dönüşümün nasıl yapıldığına, amacına, faydalarına ve engellerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin demografik özelliklerine göre geri dönüşüme ilişkin düşünceleri nedir?
4. Meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin geri dönüşüme katkıda bulunma sıklıkları, evde ve okulda geri dönüşüm kutularını kullanma durumları nedir?
5. Meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin günlük hayatta en çok kullandıkları geri dönüşüm malzemeleri ve en çok geri dönüşüme gönderdikleri malzemeler nelerdir?
6. Meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin ürün ambalajlarında yer alan bilgilendirme sembollerine ilişkin bilgi düzeyleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi bu bölümde yer almaktadır.

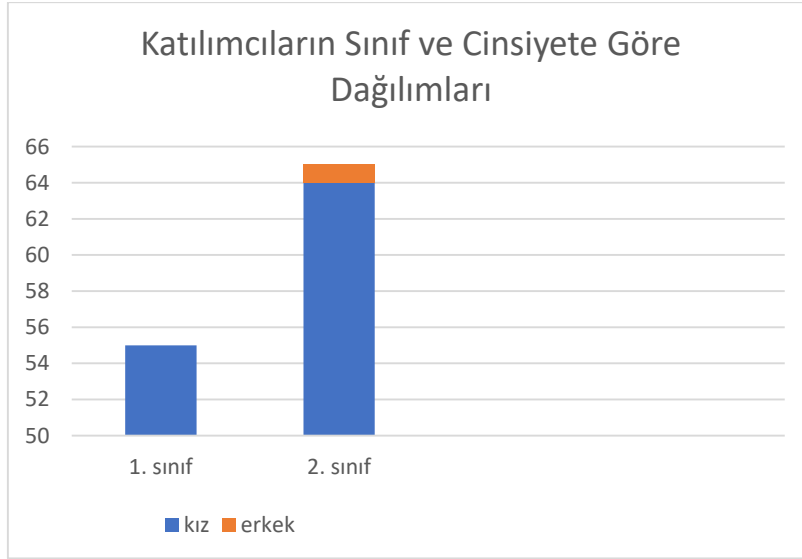
Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel ve nicel veriler elde edilmiş ve nitel verilerin derinlemesine incelenmesi hedeflenmiştir. Veri toplama aracında yer alan soruların, katılımcılardan bilgi toplamak amacıyla çoktan seçmeli ve katılımcıların görüşlerini belirlemek için açık uçlu olması, araştırmayı nitel ve nicel yöntemde sınıflandırmıştır. Ayrıca, çalışma grubundaki katılımcılarının geri dönüşüme ilişkin düşünceleri katılımcıların kendi koşullarında, olduğu gibi tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu sebeplerden dolayı, araştırmada betimsel alan çalışması olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcılar üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamış ve katılımcıların etkilenmesi için bir müdahalede bulunulmamıştır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde yer alan devlet üniversitesinde öğrenim görmeye devam etmekte olan meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü 1. (N=55) ve 2. (N=64) sınıf öğrencileri oluşturmaktadır (Şekil.1). Araştırmaya katılmaya gönüllü olan toplam 119 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. 1-18 yaş arası 92, 21-23 yaş arası 25, 23-25 yaş ve 26 yaş üstünde ise birer katılımcı yer almaktadır. Erkek 1 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların tamamı daha önce geri dönüşüm kavramını duymuştur. Verilerin analizi sırasında, 124 katılımcıdan 90, 91, 94, 120 ve 122.

Katılımcıların soruları cevaplarırken eksiklikleri tespit edilmiş ve değerlendirme dışı tutulmuştur. Son olarak 119 katılımcının verileri analize tabi tutulmuştur.



Şekil 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Veri Toplama Araçları

Araştırma, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi etik komisyonun vermiş olduğu, E-11054618-302.08.01-61953 sayılı, etik açıdan sakınca bulunmadığına ilişkin raporunun izni doğrultusunda uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, anketi geliştiren araştırmacılardan mail yazışması yoluyla alınan izinlerin ardından kullanılmıştır. Dinler, Simsar ve Doğan (2020) tarafından geliştirilmiş olan “Geri Dönüşüm Farkındalık Bilgi Anketi” araştırmanın verilerinin toplanma aracı olarak kullanılmıştır. Veriler 2021-2022 eğitim öğretim yılı güz döneminde aralık ayında toplanmıştır. Anketin soruları online ortama aktarılmış ve öğrencilere WhatsApp grubundan toplu olarak gönderilmiştir. Ankete başlamadan önce katılımcılar araştırma ile ilgili bilgilendirilmiş ve onamları alınan katılımcıların anket sorularını görmesine izin verilmiştir. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler anket sorularını cevaplamıştır. Online ortama aktarılan anket sorularından önce demografik bilgilerin yer aldığı sorular eklenmiştir. Çalışmaya katılan 119 Çocuk Gelişimi bölümü meslek yüksek okul öğrencisinden elde edilen veriler analizlere dahil edilmiştir.

Geri dönüşüm farkındalık bilgi anketi

Dinler, Simsar ve Doğan (2020) tarafından geliştirilen, içerisinde çoktan seçmeli, kısa cevaplı ve yarı yapılandırılmış görüşme soruların yer aldığı ölçme aracı olan anket iki kısımdan oluşmaktadır. Yirmi sorudan oluşan anketin ilk kısımda cinsiyet, kaçınıcı sınıf öğrencisi olduğuna ilişkin demografik bilgilere ilişkin sorular, ikinci kısımda ise geri dönüşüme ilişkin sorular bulunmaktadır. Anketin tamamı 12 adet çoktan seçmeli, 8 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusundan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorulara örnek: “Geri dönüşüm uygulamalarını istekli bir şekilde yapıyor musunuz? Evet, Bazen, Hayır”. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına örnek: “Geri dönüşümün faydaları nelerdir? Açıklar mısınız?” gösterilebilir.

Verilerin Analizi

Online ortama aktarıldıktan sonra cevaplamaları için katılımcılarla paylaşılan anketin verilerinin analizi, elektronik ortamda yapılmıştır. Demografik bilgi ve çoktan seçmeli soruların verileri betimsel analiz kullanılarak, yüzde ve frekansların hesaplanmasıyla yapılmıştır. Elde edilen veriler tablolar halinde yorumlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının veri analizleri ise kodlama yöntemiyle

oluşturulan nitel veri setleri ve yapılan içerik analizleriyle, tema, kod, frekans ve yüzde hesapları yapılmıştır. Temalara ilişkin kodların analizi ise yapılan yüzde ve frekans hesaplamaları ile yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan anketin ilk sorusu katılımcıların “geri dönüşüm” ifadesini ilk olarak nereden duyduklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Geri dönüşümden haberdar olma kaynaklarınız nelerdir?” sorusu sorulmuş ve katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Geri Dönüşümden Haberdar Olma Kaynaklarına İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi

Tema	Kod	f	%
Geri Dönüşüm Kavramının Haber Kaynağı	İnternet	72	58,0
	TV	60	48,3
	Diğer	59	47,5
	Gazete/Dergi	44	35,4
	Arkadaşlar	41	33,0
	Kitaplar	28	2,2

Katılımcıların tümü geri dönüşüm kavramını daha önce duyduklarını belirtmiştir. Bu kavramı daha önce nereden duydukları sorulmuş ve sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir. Birden fazla seçeneğin de işaretlendiği soruda en fazla internet (%58,0) aracılığıyla, ikinci sırada ise televizyondan (%48,3), en az ise kitaplardan (%2,2) duyduklarını belirtmişlerdir. Bulgular Dinler, Simsar ve Doğan (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerin geri dönüşüme ilişkin farkındalıklarına belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Geri dönüşüm ne demektir?, Nasıl yapılır?, Geri dönüşümün amacı ve faydaları nedir?, Geri dönüşüme nelerin engel olduğu, geri dönüşümün nasıl artırılabilir?” sorulmuştur. Katılımcıların cevapları Tablo 2’de yer almaktadır.

Katılımcıların geri dönüşüme ilişkin görüşleri içerik analiziyle incelenmiş, bulgular Tablo 2’de frekans ve yüzde dağılımı olarak verilmiştir.

Katılımcılara geri dönüşüm kavramının ne olduğu sorulduğunda (%98,3) kullanılmayan artık malzemelerin yeniden kullanılması olarak cevap verilirken çevre duyarlılığı, yenilenme gibi farklı açıklamalarda bulunanlar (%1,6) da tespit edilmiştir. Yeniden kullanım ve tekrar dönüştürmek ifadeleri en sık kullanılan ifadeler olmuştur. Katılımcıların cevaplarından örnek cümleler aşağıda verilmiştir;

K5: Metal, cam, plastik ve kullanılmış kağıtların tekrar işlenmesidir.

K47: Geri dönüştürülebilir malzemeleri tekrar kullanıma kazandırmak

K 116: Geri dönüşüm atık malzemelerin bazı yöntemler ile tekrar kullanılabilir hale gelmesidir.

Tablo 2’de katılımcılara geri dönüşümün nasıl yapılacağı sorulmuştur. Katılımcıların cevapları Tablo 2’de yer almaktadır. Aşağıda geri dönüşümün amacına ilişkin katılımcıların cevaplarına örnek verilmiştir;

K 31: Atıkları olması gereken yerlere atarak.

K 82: Geri dönüşüm tesislerinde

K 105: Dönüştürülebilir olan atıklara fiziksel ve kimyasal işlemler uygulayarak, yeni ham madde elde edilerek yapılır.

Tablo 2

Meslek Yüksek Okul Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Geri Dönüşüme İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Tema	Kod	f	%
Geri Dönüşüm Kavramı	Kullanılmayan artık malzemelerin yeniden kullanılması /tekrar dönüştürülmesi/ değerlendirilmesi	117	98,3
	Diğer (çevre duyarlılığı, yenilenme)	2	1,6
Geri Dönüşüm Nasıl Yapılır	Sınıflandırılarak/ ayrıştırılarak	46	32,1
	Ürünler toplanarak/ geri dönüşüm kutularına atılarak	30	20,9
	Bazı işlemlerden geçirilerek	25	17,4
	Fabrikada/makinada/tesiste	17	11,8
	Tekrar kullanılabilir olacak şekilde dönüştürülüp değerlendirilerek	8	5,59
	Yeniden kullanılabilir hale getirilerek	7	4,89
	Diğer	7	4,89
Geri Dönüşümün Amacı Nedir	Bilmiyorum	3	2,0
	Doğayı ve kaynakları korumak/kirliliği önlemek	84	60,0
	Ekonomiye katkı/tasarruf	30	21,4
	Tekrar kullanmak	14	10,0
Geri Dönüşümün Faydaları Nelerdir	İsrafı önlemek	12	8,05
	Doğayı ve doğal kaynakları korumak/ çevre kirliliğini önlemek	95	51,6
	Ekonomik/enerji tasarrufu	40	25,9
	Diğer (manevi, artıkları değerlendirmek)	10	6,49
	İsraf	8	5,19
Geri Dönüşümün Önündeki Engeller Nelerdir	Belirtilmemiş	1	0,64
	Bilinçsizlik/ bilinçsiz tüketim	55	40,7
	Duyarsızlık/sorumsuzluk	22	16,29
	İnsanlar	21	15,5
	Alt yapı eksikliği (geri dönüşüm kutularının olmaması gibi)	18	13,3
	Diğer (plastikler, eğitimsizlik, sistem, yetersiz teşvik, ekonomik şartlar, ham madde tedarik edememe, yanlış uygulamalar)	13	9,6
Geri Dönüşüm Uygulamaları Nasıl Arttırılabilir	Bilmiyorum	4	2,9
	Engel yok	2	1,48
	Bilinçlendirme/ bilgilendirme (afiş, reklam, kamu sporu, eğitim, kampanyalar, seminer, proje, gösteri, etkinlik)	75	52,0
	Geri dönüşüm kutuları arttırılmalı	35	24,3
Temel amaçlarından biri “çevre kirliliğini önlemek” olarak bilinen (Dinler, Simsar, Doğan, 2020) geri dönüşümün amacı hakkında katılımcıların görüşlerine yönelik olarak yapılan içerik analizi sonuçlarına	Diğer (geri dönüşüm ekipleri oluşturulabilir, yasa çıkarılabilir, tek kullanımlık ürünlerin kullanımı yasaklanabilir, eğlenceli hale getirilebilir, atıklar ayırt edilebilir)	19	13,1
	Teşvik edici uygulamalar yapılmalı (depozito gibi)	15	10,4

Temel amaçlarından biri “çevre kirliliğini önlemek” olarak bilinen (Dinler, Simsar, Doğan, 2020) geri dönüşümün amacı hakkında katılımcıların görüşlerine yönelik olarak yapılan içerik analizi sonuçlarına

göre; katılımcıların büyük çoğunluğunun (%60,0) doğayı ve doğal kaynakları korumak, kirliliği önlemek, (%21,4) ekonomiye katkı sağlayıp, tasarruf etmek şeklinde ifadeler kullandığı tespit edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı ise (%10,0), bu sorunun cevabını “tekrar kullanmak” ifadesini kullanarak vermiştir. Geri dönüşümün amacına ilişkin olarak katılımcıların cevaplarına örnekler aşağıda verilmiştir;

K 25: Kullandığımız kaynakların tükenmesini önlemek amacıyla yapılmaktadır.

K 66: Doğayı korumak ve israfı önlemek amacıyla yapılmaktadır.

K 112: Atık miktarını azaltıp ekonomiye katkı sağlamak amacıyla yapılır.

Katılımcılara geri dönüşümün faydaları sorulduğunda verilen cevapların içerik analizleri sonucunda; katılımcılar yeniden kullanma (%56,49) ifadesiyle geri dönüşümün faydalarını ifade ederken, soruya cevap vermeyen (%0,64) bir katılımcı da tespit edilmiştir. Katılımcıların cevaplarından geri dönüşümün faydalarına ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir;

K 117: Çevre kirliliğini azaltır. Malzeme ve enerji tasarrufu sağlar. Gelecek nesillere kaynak kalmasını sağlar.

K 71: Ekonomiye katkı sağlar çevre kirliliğini önler.

K 16: Madde tüketimini azaltır çöp miktarını azaltır ve ekonomiye katkı da bulunur.

Katılımcıların geri dönüşümünün önündeki engellere ilişkin görüşleri incelendiğinde, insanların bilgisizliği/bilinçsizlik (40,7) ifadesini kullanmıştır, ayrıca soruya bilmiyorum cevabını verenler (%2,9) de yer almaktadır. Bu soruya ilişkin örnek cümleler aşağıda yer almaktadır;

K 23: Atık toplama alt yapısının olmaması, malzemeleri işlemek için uygun kapasitenin olmaması

K 49: İnsanların bilinçsiz tüketimi ve bilinçsiz davranışları

K 106: Bilinçsizlik ve yeteri kadar önemin verilmemesi

Son olarak Tablo 2’de katılımcıların geri dönüşümün nasıl arttırılabileceğine ilişkin görüşlerine yönelik olarak verdikleri cevaplar incelendiğinde; katılımcıların (%52,0) yarısı geri dönüşümün afiş, poster, sempozyum, kamu spotu, reklam gibi bilinçlendirme kampanyalarının da desteğiyle yapılan bilinçlendirme faaliyetleriyle arttırılabileceğini belirtmiştir. Geri dönüşüm kutularının ve fabrikalarının arttırılmasının geri dönüşümün arttıracağını belirten katılımcıların (%24,3) yanı sıra yasa çıkarılarak, tek kullanımlık ürünlerin kullanımı yasaklayarak, eğlenceli hale getirilerek, atıklar ayırt edilerek geri dönüşümün arttırılabileceğini ifade eden (%13,1) katılımcılar ve depozito sistemi gibi teşvik edici uygulamalarla geri dönüşümün arttırılmasının sağlanabileceğini belirten katılımcılar (%10,4) da yer almaktadır. Geri dönüşümün nasıl arttırılabileceğine ilişkin katılımcıların verdikleri cevaplar aşağıda yer almaktadır;

K 9: Geri dönüşüm için reklamlar kullanılabilir.

K 32: Çöp konteyneri gibi sokakta belirli köşelere geri dönüşüm kutuları konulabilir.

K 107: Geri dönüşüme teşvik edici şeyler yapılabilir, örneğin geri dönüştürülecek atık getirenlere markette indirim gibi

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Geri dönüşüme duyarlı olduğunuzu düşünüyor musunuz?, Geri dönüşüm uygulamaları yaptığınızda mutlu oluyor musunuz?, geri dönüşüm uygulamalarını istekli bir şekilde yapıyor musunuz?, Okulda kullandığınız ürünlerin atıklarını geri dönüşüm kutularına atıyor musunuz?, Evinizde kullandığınız ürünlerin atıklarını geri dönüşüm için ayırır mısınız?” soruları yöneltilmiş ve katılımcıların cevapları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Geri Dönüşümle İlgili Duygu ve Uygulamalarına İlişkin Bilgileri

Tema	Kod	f	%
Duyarlılık	Evet	46	32,9
	Biraz	79	63,7
	Hayır	1	0,8
Mutluluk	Evet	114	95,7
	Biraz	4	3,36
	Hayır	-	-
İstekli/Hevesli	Evet	101	92,4
	Biraz	18	15,1
	Hayır	-	-
Okulda Geri Dönüşüm Kutularını Kullanma	Evet	65	54,6
	Biraz	38	31,9
	Hayır	15	12,6
Evde Geri Dönüşüm Kutuları Kullanma	Evet	43	36,1
	Biraz	54	45,3
	Hayır	22	18,4

Meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin geri dönüşüme yönelik olarak duyarlılıkları, geri dönüşüm sürecindeki mutlulukları, sürece yönelik istek/heves durumları, okulda ve evde geri dönüşümü kullanmalarına ilişkin düşüncelerine ilişkin veriler Tablo 3'te verilmiştir. Buna göre, katılımcıların (%95,7) büyük bir çoğunluğunun bu süreçte mutlu hissettiklerini ve geri dönüşüm konusunda hevesli ve istekli (%92,4) olduklarını belirttikleri ve çoğunun ise (%63,7) geri dönüşüm konusunda duyarlı olduklarını tespit edilmiştir. Katılımcıların yarıya yakını (54,6) evde geri dönüşüm kutusu kullandığını belirtmiştir, ancak okulda bu oranın düştüğü (%36,1) belirlenmiştir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Geri dönüşüme katkıda bulunma sıklığınız nedir?, Sizce geri dönüşüm bilinci hangi dönemde kazandırılmalıdır?, Geri dönüşüme yönelik olarak bireylerin duyarlılığı nasıl artırılabilir?” soruları sorulmuş ve katılımcılardan alınan cevaplar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%87,3) geri dönüşüme ilişkin eğitimin okul öncesi dönemde başlanması gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Ayrıca geri dönüşüme ilişkin duyarlılığın eğitimle kazandırılabilirliğini ifade eden katılımcılar (%73,1) oldukça yüksek bir orana sahiptir. Katılımcılardan yüksek bir oranda, fırsat buldukça (%69,7) geri dönüşüme katkıda bulduklarını ifade edenler yer almaktadır. Bunun yanı sıra gerekli olduğu durumda ya da anında geri dönüşüme katkıda bulduklarını (%7,5) ifade edenler de bulunmaktadır. Bu sonuçlar Dinler, Simsar ve Doğan (2020)'ın okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

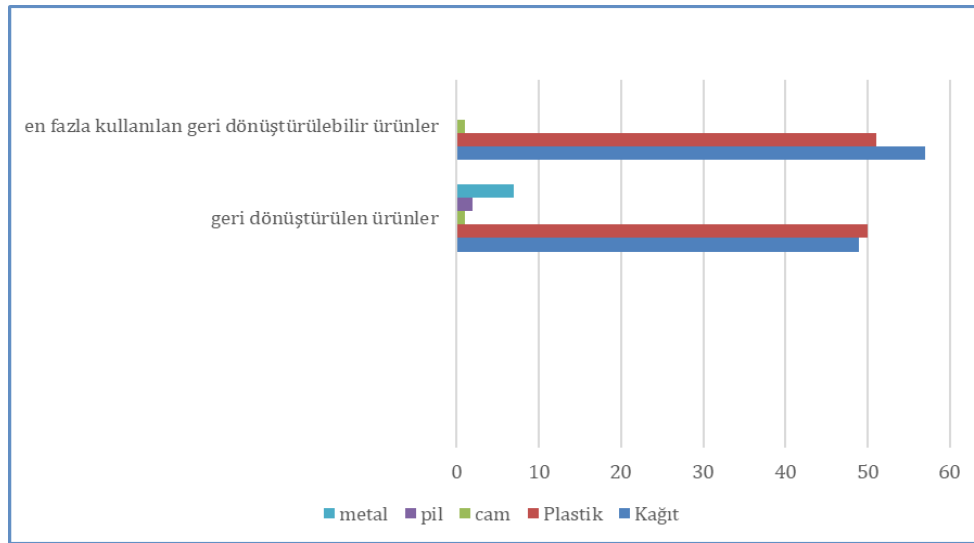
Tablo 4

Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Geri Dönüşüme İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi

Tema	Kod	f	%
Geri Dönüşüme Katkıda Bulunma Sıklığı	<i>Fırsat Buldukça/nadiren</i> geri dönüşün toplama alanlarına atık koyarım	83	69,7
	<i>Her hafta</i> geri dönüşüm toplama alanlarına atık koyarım	18	15,1
	<i>Anında</i> geri dönüşüm toplama alanlarına atık koyarım	9	7,5
	<i>Her ay</i> geri dönüşüm toplama alanlarına atık koyarım	9	7,5
	<i>Her gün</i> geri dönüşüm toplama alanlarına atık koyarım	2	1,68
Geri Dönüşüme Yönelik Eğitimin Başlaması	Okul Öncesi	104	87,3
	İlkokul	10	8,4
	Ortaokul	2	1,6
	Lise	2	1,6
	Üniversite	1	0,8
Bireylerin Duyarlılığı Nasıl Arttırılabilir	Eğitim ile	87	73,1
	Kanunlar ile	12	10,0
	Ahlak ile	5	4,2
	Ekonomik durum ile	4	3,3
	Dini duygular ile	1	0,8

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Günlük hayatınızda en çok hangi geri dönüştürülebilir ürünleri kullanıyorsunuz?, Geri dönüşüm kutularına bıraktığınız geri dönüştürülebilir atıklar nelerdir?” soruları sorulmuştur. Katılımcıların cevapları Şekil 2’de verilmiştir



Şekil 2. Meslek Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Geri Dönüştürülebilir Ürünler Kullanma ve Bu Ürünleri Geri Dönüşüme Kazandırmaya İlişkin Düşüncelerinin İncelenmesi

Katılımcıların günlük hayatta kullandıkları geri dönüştürülebilir ürünleri ve bu ürünlerinden geri dönüşüme ayırdıkları ambalajları belirtmeleri istenmiştir. Şekil 2’de katılımcıların ifadelerine ilişkin verilerin analizleri verilmiştir. Şekil incelendiğinde, katılımcıların en fazla kullandıkları geri dönüştürülebilir ürünleri (%47,8) kâğıt ve (%42,8) plastik olarak ifade ettikleri tespit edilmiştir. Kullanılan bu ürünlerin geri dönüşüme kazandırılan malzemelerinin ise benzer şekilde plastik (%42,0) ve kâğıt (%41,17) olarak ifade ettikleri belirlenmiştir.








Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Katılımcılara ürün ambalajlarında bulunan bazı sembollerden bildiklerinin anlamını açıklamaları istenmiştir. Katılımcıların ambalaj sembollerine ilişkin verdikleri cevaplar Tablo 5’te incelenmiştir.

Tablo 5

Meslek Yüksek Okul Çocuk Gelişimi Öğrencilerinin Ambalajlarda Yer Alan Sembollere İlişkin Bilgileri

Sembol	Kod	f	%
	Diğer	29	65,0
	Ürünün sağlık ve güvenlik koşullarına uygunluğu	15	34,0
	Türk standartları enstitüsü	91	95,7
	Diğer (Malların tespit ve kontrolünün sağlanması, Son kullanma tarihi, Kontrol, Türk sağlık enstitüsü, Uygunluk)	4	4,2
	Tescil marka	22	56,4
	Diğer (reklam, telif hakları simgesi, markalı, gıda ambalajı, korunan marka)	17	43,58
	Ürün hacmi/ağırlığı ortalama değeri	16	69,5
	Diğer (İnternet, Elektronik eşya geri dönüşümü, Ürünlerin yönetmelik bilgileri, yasal olarak kabul edilmiş, Element Simgesi)	7	30,4
	Geri dönüşüm	115	98,2
	Diğer (Mobius döngüsü, atık sembolü)	2	1,7

Katılımcılara verilen sembollerden anlamlarını bildikleri sembollerin anlamlarını yazmaları istenmiştir. Ankette yer alan sembollerin anlamları şu şekildedir; Avrupa birliği belgesi olan ve ürünün insan, hayvan ve çevreye zarar vermeyen, amacına uygun kullanıldığını ifade eden güvenlik işareti olan  sembolü, ülkemiz için standartlara uygun üretim olduğunu ifade eden  sembolü, ürünün tescil marka olduğunu ifade eden  sembolü, ürün ambalajının yasal olarak kabul edilmiş geri dönüştürülmüş ham maddeden yapıldığını ifade eden  sembolü ve geri dönüşüm  sembolü. Anlamına ilişkin en fazla açıklama yapılan sembol (N=115) geri dönüşüm sembolü olmuştur ve yapılan açıklamalar oldukça yüksek oranda (%98,2) doğru olarak belirlenmiştir. İkinci en fazla açıklama yapılan sembol Türk Standartları enstitüsünün sembolü  olarak tespit edilmiştir (N=91). Katılımcıların anlamını açıklamayı en az tercih ettikleri sembol  ürünün marka tescilini ifade eden sembol olarak belirlenmiştir (N=16).

Tartışma

Meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin geri dönüşüme ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmada katılımcıların geri dönüşüm farkındalıkları belirlenmeye çalışılmıştır.

1. Betimsel analizleri yapılan araştırmanın sonucunda meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin geri dönüşüm kavramını ilk olarak internetten ve televizyondan duyduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen sonuçlar internet ve televizyonun bilgi paylaşımında etkili olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde, geri dönüşüm kavramına ilişkin internetten ve televizyondan bilgi edinme bulgusuyla benzer sonuçlara sahip çalışmalara rastlamak mümkündür (Aydın ve Kaya, 2011; Çimen ve Yılmaz, 2012; Gürer ve Sakız, 2018; Sargın vd, 2016, Taştepe ve Aral, 2014).

2. Katılımcıların çok büyük bir çoğunluğu geri dönüşüm kavramını, “Kullanılmayan artık malzemelerin yeniden kullanılması /tekrar dönüştürülmesi/ değerlendirilmesi” şeklinde tanımlamıştır. Alanda, araştırmanın geri dönüşüm tanımına ilişkin bulgularıyla benzer sonuçlara sahip çalışmalar yer almaktadır (Harman ve Çeliker, 2016; Soran vd, 2000). Katılımcıların kavram olarak geri dönüşüm konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları ancak, geri dönüşümün amacı ve faydaları konusunda yüzeysel bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir. Literatüre bakıldığında araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu çalışmalara rastlanmıştır (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003; Çelik, 2011; Erdal, Erdal ve Yücel, 2013; Harman ve Çeliker, 2016; Oğuz, Çakıcı ve Kavas, 2011; Yılmaz, Morgil, Aktuğ ve Göbekli, 2002).

Katılımcıların büyük çoğunluğu geri dönüşümün önündeki engelin bilgisizlik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu amaçla afiş, reklam, kamu spotu, eğitim, kampanyalar, seminer, proje, gösteri, etkinlik gibi duyarlılık çalışmalarının yapılabileceği hususunda önerilerde bulunmuşlardır. Viscusi ve arkadaşlarının (2011) çalışması sonucunda geri dönüşüm davranışının geliştirilmesinde depozito yöntemi gibi finansal ödüllerin etkili olduğunu belirtmesi, araştırmanın katılımcıların geri dönüşümün önündeki engelleri kaldırmak üzere sundukları çözümlerle örtüşmektedir. Viscusi vd (2011) araştırmasının bir diğer sonucunda ise geri dönüşüm davranışının yaygınlaştırılması hukuki yaptırımların da gerektiği yönündedir. Araştırmaya katılan öğrenciler geri dönüşüm amacıyla bireysel duyarlılığın eğitim yoluyla arttırılabileceğini ve bu eğitimin okul öncesi dönemde başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlar literatürle uyumludur (Erten, 2005; Gülay ve Ekici, 2010; Kolomuç ve Açıslı, 2013).




3. Katılımcıların geri dönüşüme karşı orta düzeyde duyarlılık göstermelerine karşın, geri dönüşüm yaptıklarında mutluluk duyduklarını, geri dönüşüme karşı istekli ve hevesli olduklarını belirtenlerin oranının yüksek olduğu belirlenmiştir. Cici ve arkadaşları (2005) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada katılımcıların geri dönüşüme yönelik farkındalıklarının iyi seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Özdemir ve arkadaşları (2004) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına karşı ilgisiz olduğunu ve farkındalık ve duyarlılıklarının yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özmen, Çetinkaya ve Nehir (2005) üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin (%65) büyük çoğunluğunun çevre ile ilgili konulara duyarlı olduklarını belirttiklerini tespit etmişlerdir. Literatürde yer alan kaynaklar, araştırmanın üniversite öğrencilerinin geri dönüşüme karşı hevesli ve istekli oldukları sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, evde geri dönüşüm kutularını kullananların sayısının okulda geri dönüşüm kutusu kullananların sayısından fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum okul yönetimi ve yerel idarelerin bu konuda yetersiz kalmasından kaynaklanıyor olabilir. Ancak, belediyelerin atık kontrol çalışmaları tüketicilerin çevresel bilinçleri ve duyarlılıklarının artması ile başarıya ulaşabileceğinden (Özbakır, Umut, Topuz ve Nurtanış Velioğlu, 2015), bu konudaki eksiklikler yetişkin hassasiyeti ve talepleri ile giderilebilecektir.

4. Meslek yüksek okulu Çocuk Gelişimi bölümü öğrencilerinin çoğunluğunun fırsat buldukça geri dönüşüme katkı sağladıklarını belirttikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu geri dönüşüme ilişkin eğitimin okul öncesi dönemde kazandırılmaya başlaması gerektiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Ayrıca, yine büyük bir çoğunluk geri dönüşüme ilişkin duyarlılığın eğitime

kazandırılabilceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar Dinler, Simsar ve Doğan (2020)'ın okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

5. Katılımcıların en fazla kullandıkları geri dönüştürülebilir malzeme ve en çok geri dönüşüme gönderdikleri malzemenin kâğıt ve plastik olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum kullandıkları ürünleri geri dönüştürme farkındalıklarıyla açıklanabilir. Geri dönüşüm farkındalığındaki düşük oran, bilgi ve ilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu durumda, geri dönüşüm konusunda eğitim müfredatlarını ve medya organlarını kullanarak, bilgi ve uygulamaya yer verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Harman ve Çelikler, 2016).

6. Katılımcıların ürün ambalajlarında yer alan bilgilendirici sembollere ilişkin ifade ettikleri bilgileri incelendiğinde en fazla TSE  (%95,7) ve geri dönüşüm  (%98,2) sembollerine doğru cevap verdikleri görülmüştür.  sembolü en az cevaplanan sembol olmuştur. Bu sonuçlar meslek yüksek okulu öğrencilerinin ürün ambalajlarında yer alan bilgilendirici sembollere ilişkin yetersiz bilgi düzeyinde olduklarını göstermektedir. Literatür incelendiğinde benzer şekilde meslek yüksek okulu öğrencilerinin geri dönüşüm işaretlerine dikkat etmedikleri sonucunu taşıyan çalışmalara rastlanmıştır (Karakaş, Divrik ve Divrik, 2018). Harman ve Çeliker (2016) fen bilgisi öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının geri dönüşüm işareti hariç ambalajların üzerinde yer alan bilgilendirme işaretlerin anlamlarının farkında olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Harman ve Çeliker'in (2016) araştırma sonuçları araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ambalajların üzerinde yer alan bilgilendirici sembollerin anlamlarına yönelik farkındalık, geri dönüşümü olan ambalajların tercih edilmesi ve dolayısıyla bu ürünlerin atıklarının ayrı olarak toplanmasını etkileyeceğinden önem arz etmektedir (Harman ve Çeliker, 2016). Farklı iletişim kanalları kullanılarak bilgi verme amaçlı yapılacak programlar ve verilecek eğitimlerle de geri dönüşüme ilişkin davranışlar geliştirilebilir (Goldsmith ve Goldsmith, 2011).

Bu araştırma Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi etik komisyonunun 10.12.2021 tarihinde gerçekleştirdiği oturumda 61953 karar sayılı izni ile gerçekleştirilmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Geri dönüşüm ilgili yükseköğretim programlarında yapılan çalışmalara bakıldığında, yükseköğretimde çevre ile ilgili olarak belirli bir strateji ve eğitim politikası geliştirilmesinin zorunlu olduğu göze çarpmaktadır. Schmidt (2007) üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin çevre bilgilerine fayda sağlamak ve eğitim ortamlarında farkındalıkları arttırmak amacıyla çevrenin önemini vurgulamaya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir. Özellikle çevresel sorunların sebepleri ve çözümleri alanında derinlemesine bilgi sahibi olup, bu durumda yapılabilecekleri davranış haline getiren yetişkinlerin toplumda yer alması önemlidir. Bu durumda örgün eğitimde verilecek çevre eğitimleri eğitimin her kademesinde etkili olacaktır (Çabuk ve Karacaoğlu, 2003). Çevre duyarlılığı gelişen bireylerin bilinç düzeylerinde de artış olacaktır. Bu durum çevre eğitimi ile mümkündür (Çalışkan, 2002; Kapyla ve Wahlstrom, 2000).

Araştırma sonuçlarında katılımcıların geri dönüşümün tanımını literatüre uygun yaptıkları, geri dönüşüme istekli ve hevesli olmalarına karşın ambalajlar üzerinde yer alan bilgilendirici sembollerini tanımlamada yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar geri dönüşümün önündeki en büyük engeli bilgisizlik olarak tanımlamışlardır. Geri dönüşüm ve geri dönüşüm işlemleri hakkında bilgi sahibi olmak, bu davranışı gösterme eğilimini arttırmaktadır (Schultz, 1998). Bu nedenle çevre eğitimi kapsamında geri dönüşümün faydalarının yanı sıra, geri dönüşümün nasıl yapıldığının yani, işlem basamaklarının da yer alması gerekmektedir. Soyut şekilde ürünlerin sadece toplanmasının gerekliliğinin ifade edilmesi kişide geri dönüşüm davranışının oluşması için yeterli olmamaktadır. Araştırmanın sonuçlarında, geri dönüşümün nasıl yapıldığına ilişkin katılımcıların cevapları bu durumu desteklemektedir.

Alan yazın ve araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak, çevre eğitimi kapsamında önemli bir unsur olan geri dönüşüm konusunda özellikle okul öncesi dönemden başlayarak, eğitimin her kademesinde eğitimler vermenin önemi ortaya çıkmış bulunmaktadır. Bunun yanı sıra medya ve internetin yaygın olarak kullanıldığı günümüzde, reklam, tanıtım, kamu spotu gibi programlarla toplumun her kademesinin geri dönüşümün gerekliliği hususunda bilgiye sahip olması sağlanabilir.

Bu çalışmada bir devlet üniversitesine devam eden Çocuk Gelişimi bölümü öğrencileri ile çalışılmıştır. Katılımcı profilini çeşitlendirmek adına farklı bölümlerde öğrencilerle yeni çalışmalar yapılabilir. Araştırma bulguları katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda şekillenmiştir. Objektifliği arttırmak adına, katılımcıların davranışlarının doğrudan gözlenmesi ile yeni çalışmalar planlanabilir.

Kaynakça

- Akdur, R. (2005). Avrupa Birliği ve Türkiye'de çevre koruma politikaları: " Türkiye'nin Avrupa birliğine uyumu". Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi Araştırma Dizisi, 23.
- Atasoy, E. (2006). *Çevre için eğitim çocuk doğa etkileşimi*. Ezgi Kitabevi.
- Aydın, F. ve Kaya, H. (2011). Sosyal bilimler lisesi öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının değerlendirilmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 24, 229-257.
- Ballantyne, R., Fien, J. ve Packer, J. (2001). School environmental education programme impacts upon student and family learning: A case study analysis. *Environmental Education Research*, 7(1), 23-37. DOI:10.1080/13504620124123.
- Bayraktaroğlu, Ö. E. (2014). *Mimarlıkta ekosistem düşüncesiyle tasarlamak*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Teknik Üniversitesi.
- Billington, R. (2011). *Felsefeti yaşamak ahlak düşüncesine giriş*. (A.Yılmaz Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Boca, G. D., & Saraçlı, S. (2019). Environmental education and student's perception, for sustainability. *Sustainability*, 11(6), 1553.
- Bozdemir, H. ve Faiz, M. (2018). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik ekosentrik, antroposentrik ve antipatik tutumları. *Sakarya University Journal of Education*, 8 (1), 61-75. DOI: 10.19126/suje.330546.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. & Köklü, N. (2012). *Sosyal bilimler için istatistik* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Cansaran, A. ve Yıldırım, C. (2014). Çevre bilimi ile ilgili başlıca terimler ve kavramlar. O. Bozkurt (Ed.), *Çevre eğitimi içinde*, (ss.1-17). Ankara: Pegem Akademi.
- Cici, M. T, Şahin, N., Şeker, H., Görgen, İ. ve Deniz, S. (2005). Öğretmen adaylarının katı atık kirliliği bağlamında çevresel farkındalık ve bilgi düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama* 4 (7), 37-50.
- Çalışkan, M. (2002). *Yetişkinlerde çevre duyarlılığını etkileyen etmenler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara
- Çelik, Z. (2011). *İlköğretim müfredatında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin yeri ve ilköğretim kurumlarındaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin geri dönüşümle ilgili bilgileri ve geri dönüşüm davranışları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 63-67.
- Çepel, N. (2006). *Ekoloji, doğal yaşam dünyaları ve insan*. İstanbul: Palme Yayıncılık.
- Dinler, H., Simsar, A. ve Doğan, Y. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının geri dönüşüme yönelik düşüncelerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 3 (5), 1-11. DOI: 10.36731/cg.659567
- Erdal, H., Erdal, G. ve Yücel, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin çevre bilinç düzeyi araştırması: Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği, *Gaziosmanpaşa Bilimsel Araştırma Dergisi*, 4, 57-65.
- Erdaş Kartal, E. ve Ada, E. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre problemleri ve geri dönüşüm hakkındaki görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 818-847. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/50700/660043>
- Erol, G., H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 91-100.
- Ferreira, J. A., Ryan, L. ve Tilbury, D. (2006). Whole-school approaches to sustainability: A review of models for professional development in pre-service teacher education.

- Franzen, R.E. (2018) Environmental education in teacher education programs: Incorporation and use of professional guidelines. J. Sustainable Educational Available online: http://www.susted.com/wordpress/content/environmental-education-in-teacher-education-programs-incorporation-and-use-of-professional-guidelines_2018_01/comment-page-1/ (şu adresten erişilebilir: 19 Kasım 2022).
- Goldsmith, E. B. ve Goldsmith, R. E. (2011). Social influence and sustainability in households, *International Journal of Consumer Studies*, 35,117–121.
- Gülay, H. ve Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- Güllü, T. (2007). *Halkın çevre sorunlarını algılayışı, İzmit ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, İstanbul.
- Gürer, A. ve Sakız, G. (2018). Yetişkinlerin küresel ısınma ile ilgili bilgi düzeyleri ve geri dönüşüm farkındalıkları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*. 7(2), 1364-1391.
- Güngör, H. ve Cevher Kalburan, F. N. (2022). Okul öncesi eğitim kurumu çalışanlarının ekolojik ayak izi farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 11(1), 17-26.
- Harman, G. ve Çelikler, D. (2016). Fen bilgisi öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramı hakkındaki farkındalıkları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 331-353.
- Hekimoğlu, B. ve Altındağ, M., (2008). Ülkemizde ve Samsun ilinde; süt hayvancılığı ve süt sektöründeki mevcut durum, sorunlar ve öneriler. Samsun İl Tarım Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi Yayını, (1-3).
- İlgar, R. (2007). Çevre eğitiminde yaygın eğitimin rolü ve önemi. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 38-50.
- Kaçtıoğlu, S. ve Şengül, Ü. (2010). Erzurum kenti ambalaj atıklarının geri dönüşümü için tersine lojistik ağı tasarımı ve bir karma tam sayılı programlama modeli. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24, (1), 89-112.
- Kapyla, D. ve Wahlstrom, J. (2000). Evaluating the effectiveness of residential environmental education program. *The Journal of Environmental Education*. 31(2), 31-37
- Karakaş, H., Taş Divrik, M. ve Divrik, B. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin plastik atıklar ve geri dönüşüm kavramına yönelik tutumları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 21 (2), 448-470. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/selcuksbmyd/issue/39843/439533>.
- Keleş, Ö. (2007). *Sürdürülebilir yaşama yönelik çevre eğitimi aracı olarak ekolojik ayak izinin uygulanması ve değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kışoğlu, M., Gürbüz, H., Sülün, A., Alaş, A. ve Erkol M. (2010). Çevre okuryazarlığı il ilgili Türkiye’de yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(3), 772–791.
- Koçak Tümer, N. B. (2021). Çevre. F. Alisinanoğlu, (Ed.), *Çocuk ve Çevre içinde*, (ss.1-19). Ankara: İzge Yayıncılık.
- Koçak Tümer, N., B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerin geri dönüşüme ilişkin görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(27), 693-716. DOI: [10.38155/ksbd.1149719](https://doi.org/10.38155/ksbd.1149719)
- Kolomuç, A. ve Açıışlı, S. (2013). Fen bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevreye karşı tutumlarının karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 7(6), 687-696. DOI: 10.9761/JASSS1739.
- Külköylüoğlu, O. (2006). *Çevre ve çevre (İnsan doğa ilişkisi)*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Mutlu, M. (2013). “Recycling” concepts perceptions of grade eighth students: phenomenographic analysis. *Anthropologist* 16(3), 663-669. DOI:10.1080/09720073.2013.11891391
- Oğuz, D., Çakıcı I. ve Kavas, S. (2011). Yükseköğretimde öğrencilerin çevre bilinci. *Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi*, (12), 34-39.
- Otto, S., ve Pensini, P. (2017). Nature-based environmental education of children: Environmental knowledge and connectedness to nature, together, are related to ecological behaviour. *Global Environmental Change*, 47, 88-94. DOI:10.1016/j.gloenvcha.2017.09.009.
- Özbakır, U., Topuz, Y. V. ve Nurtanış Velioglu, M. (2015). Çöpten geri dönüşüme giden yolda sürdürülebilir tüketiciler. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 13(2), 263-288.

- Özcan, A. (2008). *Türkiye üniversitelerinin çevre işlevleri ve kentsel gelişmeye katkıları* (Doktora tezi). Malatya İnönü Üniversitesi, Malatya
- Özdemir, O., Yıldız, A., Ocaktan, E. ve Sarışen, Ö. (2004). Tıp fakültesi öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 57(3), 117-127.
- Özmen, D., Çetinkaya, Ç. ve Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları, *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (6), 330-344.
- Pamuk, S., ve Kahrıman-Pamuk, D. (2019). Preservice teachers' intention to recycle and recycling behavior: the role of recycling opportunities. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 9(1), 33-45.
- Santulli, C., Pallottini, T., Gentili, G., ve Ortenzi, C. (2020). An Experience on Environmental Education based on Respect-Reduce-Reuse-Recycle in a Village Primary School in the Marche Region, in Italy. *Journal of Education and Practice*. 11(15); 25-38.
- Sargın, S., Baltacı, F., Katipoğlu, M., Erdik, C., Arbatlı, M., Karaardıç, H., Yumuşak, A. ve Büyükcengiz, M. (2016). Öğretmen adaylarının çevreye karşı bilgi, davranış ve tutum düzeylerinin araştırılması. *Education Sciences*, 11(1), 1-22. DOI:10.12739/NWSA.2016.11.1.1C0650.
- Schmidt, J. E., (2007). From intentions to actions: The role of environmental awareness on college students. www.uwlax.edu/urc/JUR-online/PDF/2007/schmidt.pdf.
- Schultz, P.W. (1998). Changing behavior with normative feedback interventions: a field experiment on curbside recycling. *Basic and Applied Social Psychology*, 2(1), 25-36.
- Soran, H., Morgil, F. İ., Yücel, S., Atav, E. ve Işık, S. (2000). Biyoloji öğrencilerinin çevre konularına olan ilgilerinin araştırılması ve kimya öğrencileri ile karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18),128-139.
- Spence, C. (2007). *Küresel ısınma*. (S. Gönen ve S. Açar, Çev.). İstanbul: Pegasus.
- Spiegelman, H. ve Sheehan, B. (2004). The future of waste, *BioCycle*. 45(1), 59.
- Şahin, H. G. ve Doğu, S. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çevre sorunlarına ilişkin tutum ve davranışlarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(3). DOI: 10.17051/ilkonline.2018.466359
- Taştepe, T. ve Aral, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin çevresel bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 142-153.
- Timur, S., Yılmaz, Ş. ve Timur, B. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 191-203.
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of preschool teachers and pre-service teachers on environmental education and environmental awareness for sustainable development in the preschool period. *Sustainability*, 11(18), 4925.
- Uluğ, M., Özden, M. S. ve Eryılmaz, A. (2011). Öğretmen tutumlarının öğrencilerin kişilikleri ve performansları üzerindeki etkileri. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 30, 738-742.
- Uslucan, S. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların (60-72 ay) çevreye yönelik tutumlarına çevre eğitim programının etkisi (Çanakkale il örneği) (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Viscusi, W. K., Huber, J. ve Bell, J. (2011). Promoting recycling: private values, social norms, and economic incentives. *American Economic Review: Papers & Proceedings*, 101(3), 65-70.
- Yanarates, E. ve Yılmaz A. (2020). Öğretmen adaylarının "çevre duyarlılığı" kavramına yönelik metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GUJGEF)*. 40(3), 1019-1050.
- Yılmaz, A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Ortaöğretim ve üniversite öğrencilerinin çevre, çevre kavramları ve sorunları konusundaki bilgileri ve öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 156-162.

* Bu araştırma, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi etik komisyonun vermiş olduğu, E-11054618-302.08.01-61953 sayılı, etik kurul izni doğrultusunda uygulanmıştır.

Evaluation of the Problems in Guidance and Psychological Counseling Services in Basic Education: A Meta-Synthesis Study

Serife Donmez¹, Necdet Aykac²

About the article

Received: 25.03.2022

Accepted: 22.03.2023

Published: 01.05.2023

Key Words

Basic education

Guidance and

psychological counseling

Meta- synthesis

Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the problems experienced in guidance and psychological counseling services in basic education with the meta-synthesis method. In this context, with the help of the keywords such as "problems in psychological counseling", "guidance services in primary school", "preschool guidance services problems", "guidance and psychological counseling services in preschool education problems", "guidance and psychological counseling services in secondary school", "guidance and psychological counseling services", "guidance services", "guidance and psychological counseling services" and "guidance problems in basic education"; The database has been scanned on the National Thesis Center of the Council of Higher Education, Google Academic, TÜBİTAK ULAKBİM (National Academic Network and Information Center) and Social and Human Sciences Database. As a result of the scans, 27 articles, 8 master's theses and 1 paper that meet the inclusion criteria were included in the study. Meta-synthesis method was used in the study and the obtained data were analyzed by inductive content analysis. Frequency tables related to main themes, themes, codes and problems were created in line with the examinations made. Considering the results of the research, the problems experienced in the guidance and psychological counseling services in basic education are discussed under six headings. When these six titles are evaluated in line with the data obtained; It covers themes such as system problems, problems related to cooperation, duties and responsibilities of guidance and psychological counseling services, the function of guidance and psychological counseling services, problems arising from psychological counselor and physical conditions. In the light of the findings obtained as a result of the research, it was determined that the problem area with the highest frequency was system problems, and the least problematic area was physical conditions.

For Citation

Donmez, S. & Aykac, N. (2023). Evaluation of the problems in guidance and psychological counseling services in basic education: A meta-synthesis study. *Journal of Mugla Sitki Kocman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 142-159. DOI: 10.21666/muefd.1093557

Psychological counseling service refers to a process of specialized assistance grounded on therapeutic interaction between the counselor and the client. Counseling is an important part of the contemporary education system as an element that supports various development areas of students and ensures the development of the individual as a whole (Erdemir and Kis, 2017). Guidance and psychological counseling services are professional services that enable students to get to know themselves, adapt to the school and the environment, realize and develop their hidden strengths and accomplish their educational and professional development in a healthy manner (Memduhoglu and Damcicek, 2016). Guidance also involves a process of determining one's own goals and giving direction to them in the education process (Tan, 2000). Individuals are expected to fulfil their responsibilities in the society by knowing their personal competences and limits through education. At this stage, guidance and psychological counseling services offer a facilitating and enlightening way to the individual (Ozoglu, 1991).

¹ Ministry of National Education - serifedonmezpdr@gmail.com - ORCID No: 0000-0002-2133-278X

² Mugla Sitki Kocman University - necdetaykac@mu.edu.tr - ORCID No: 0000-0001-8020-713X

Guidance and psychological counseling services are an integral part of education in contemporary and democratic education models. Contemporary education models have a student-centred approach. It is possible to say that guidance and psychological counseling services have an important function in supporting the personality development of students. This service supports the lifelong development of the individual (Polat, 2007). On the other hand, it can be said that guidance and psychological counseling services have an important role to play in affecting the perspectives of teachers and school administration and their contributions to classroom management. These services also remind teachers that students are individuals who need to be supported not only educationally but also psychosocially. Guidance and psychological counseling services are highly needed in order to help learning to take place more effectively and to provide this support in a way that is sensitive to changes and developments. In this way, the culture of cooperation can be developed at schools. The increase in cooperation between teachers, school administration and students will increase the sense of trust in the school and facilitate the healthy development of students (Soker, 2007).

The country that pioneered the studies in the field of counseling and started the counseling studies on the basis of advanced concepts and principles is the United States of America. With the introduction of psychological counseling and guidance services in educational institutions, it has emerged as a subject that is emphasized in Turkish national education councils (Akay, Turk, Mercan and Urtekin, 2019). Guidance services were first brought to the field in the form of vocational guidance and then educational and personal-social guidance services. Along with the need for qualified workforce, the need for psychological counseling and guidance services has also increased. After the reforms in Europe and America, educational guidance activities gathered momentum. After contacts were established by scientists in Turkey with the USA, the USA model has been adopted in the school psychological counseling profession in Turkey (Totan, 2014). Guidance and psychological counseling services started to be offered in Turkey in the 1950s (Soker, 2007). In Turkey, the Guidance and Psychological Counseling Services Regulation was updated by the Ministry of National Education (2020) and the duties of school counselors were defined within the framework of preventive, developmental, remedial and support services. Nas (2018) stated that school counselors fulfil their duties and responsibilities as defined in this regulation. In this context, it is possible to say that the regulation has a direct impact on guidance and psychological counseling services.

School psychological counseling and guidance services, which include the counseling process, are a very important element for the efficient conduct of student personality development services in the school environment. Guidance and psychological counseling services have a facilitating role and a social-physical-academic support role for students to fulfil their developmental period tasks (Erdemir and Kis, 2017). Therefore, guidance and psychological counseling services in schools are preventive, developmental and protective activities that support the development of the individual in many ways. For this reason, schools are not only educational institutions, but also institutions that support students to learn life skills, discover and develop their talents and interests in addition to their academic skills. The increasing importance of this understanding with modern education has also increased the importance of guidance and psychological counseling services. However, when the problems experienced in the education system are considered, it is inevitable that these problems will also be reflected in the guidance and psychological counseling services. These problems experienced have been brought to light and various solutions have been presented in many studies. The problems experienced in such an important service, which provides social, emotional and cognitive support to the individual, bring about many possible risks such as not being able to fully benefit from this service, experiencing problems and making wrong professional choices. For this reason, the identification of the problems experienced is very important for the steps to be taken to solve these problems.

Basic education is a critical period that aims to equip individuals with the knowledge, skills and behaviours to adapt to the requirements of the age (Deveci and Aykac, 2019). Therefore, advanced target behaviours and values are built on the objectives to be accomplished in this period. In this context, since basic education is the lowest layer of the education system, it may create protective and reducing effects in the occurrence of possible problems in upper education levels as a result of the solution of the existing problems at this stage. When the levels of the education system are considered, it is seen to be important to carry out preventive, improving and intervening guidance and psychological counseling services with the cooperation of students-parents-teachers-administrators, starting from the lowest level. Given that levels of education affect each other, disruptions that may occur in guidance and psychological

counseling services offered in basic education may also cause disruptions in other levels of education. Tan (2000) emphasized that guidance services are a type of service that requires the cooperation of all school personnel. It was stated that it would not be possible to carry out the guidance and psychological counseling programs without considering the needs and understanding of teachers, school administration, students and parents. In this sense, when viewed from a broader point of view, the solution of the problems experienced in guidance and psychological counseling services can affect students' making the right decision in their career choice. According to Soker (2007), guidance and psychological counseling services offered during school years have a great effect on the growth of a healthy personality and society.

In light of this information, it is very important to determine the problems in the field of guidance and psychological counseling services at the basic education level within the framework of the studies in the relevant literature. As a result of the literature review on the subject, it is seen that there are studies that include the problems experienced in guidance and psychological counseling services in basic education and solutions for these problems. In the current study, a meta-synthesis study was carried out on the studies that investigated the problems and solutions in the field of guidance and psychological counseling services at the basic education level. It is thought that this study, which aims to examine the problems of guidance and psychological counseling services in basic education, will contribute to the literature. In this study, it is aimed to evaluate the studies examining the problems experienced in the guidance and psychological counseling services in basic education by using the method of meta-synthesis.

Method

Design

This study was conducted using the meta-synthesis method. The meta-synthesis method is an approach that contributes to the comprehensive explanation of a phenomenon and to bring a different perspective to the existing theory by examining the data, methods and theoretical aspects of qualitative studies on any subject or qualitative dimensions of the studies using the mixed method (Polat and Ay, 2016). According to another definition, meta-synthesis refers to theories and generalizations reached through the systematic comparison and combination of the results of qualitative studies (Noblit and Hare, 1988). In this context, the findings, results and suggestions of the studies on the problems experienced in the guidance and psychological counseling services in basic education in Turkey have been studied with an interpretive approach.

In the study, the stages of a meta-synthesis developed by Walsh and Downe (2005) were applied. In line with these stages:

1. The scope of the study was determined.
2. Relevant studies were reached.
3. Studies to be included in the current study were determined.
4. The quality of the studies was evaluated.
5. Comparison-based studies were conducted.
6. Studies were coded and themed.
7. The themes obtained from the analysis were synthesized.

Data Collection

In the context of the research topic, the problems seen in the guidance and psychological counseling services in basic education in Turkey were addressed and a literature review was made. In this context, scientific articles, theses and papers were searched by using the following keywords; 'problems in psychological counseling', 'counseling services in primary education', 'problems in counseling services in primary education', 'problems in psychological counseling services in pre-school education', 'problems in guidance and psychological counseling services in preschool education', 'problems in guidance and psychological counseling services in middle school', 'guidance and psychological counseling services', 'counseling service' and "counseling problems in basic education".

The studies to be included in the current study were reached using Google Academic, National Thesis Centre of the Council of Higher Education, TÜBİTAK ULAKBİM (National Academic Network and Information Centre) Social and Humanities Database. The qualitative studies and the qualitative dimensions of the studies conducted using the mixed method were included in the current study. In

addition, the studies were limited by considering the inclusion of the problems experienced in the guidance and psychological counseling services at the basic education levels. Eight master's theses, 27 articles and 1 paper meeting the inclusion criteria were included in the study. The studies included in the current study are listed in Table 1.

Table 1.

Studies Included in the Current Study

Code of the Study	Reference	Subject of the Study
S1	Akay, Turk, Mercan and Urtekin (2019)	Examination of the counseling services regulation from the point of view of counselors
S2	Aktas and Demirtas Zorbaz (2018)	Opinions of school counselors on their competences of psychological counseling with children
S3	Arslan, Karatas and Dostuoglu (2019)	Current and developing ethical problems in the field of psychological counseling
S4	Arsit (2019)	Investigation of the self-efficacy of guidance teachers working in special education schools and guidance and research centers regarding guidance and psychological counseling services in special education (master's thesis)
S5	Bacioglu, Kocabiyik and Malkoc (2016)	Guidance and psychological counseling students' evaluation of the guidance services in schools
S6	Bayraktar (2020)	Determining the opinions of counselors about the problems they encounter at school (master's thesis)
S7	Bengisoy and Ozdemir (2019)	Problems in the field of psychological counseling and guidance from the point of view of psychological counselor/guidance teachers
S8	Camadan (2021)	Evaluation of the decisions in the regulations published by the Ministry of National Education on psychological counseling and guidance services
S9	Can (2010)	Examining the problems faced by the guidance teachers working in primary schools (symposium)
S10	Can and Nikolayidis (2021)	School counseling services: a case study
S11	Cerit, Akgun, Yildiz and Soysal (2014)	Problems and solutions in the implementation of the new education system (4+4+4) (Case of Bolu province)
S12	Cetin (2016)	Opinions of primary school students on school psychological counseling and guidance services (master's thesis)
S13	Cokamay, Kapci and Sever (2017)	Problems in school mental health services: opinions of counselors
S14	Dagli and Han (2017)	Educational problems and solutions in Diyarbakir province on the basis of teachers' opinions
S15	Erdemir and Kis (2017)	Opinions of school administrators about school guidance and psychological counseling services
S16	Erdemir, Sumbas, Umur, Genc and Tunca (2019)	Expectations of secondary school administrators and teachers from psychological counseling and guidance services (Malatya province)
S17	Gok (2016)	Measuring how guidance and psychological counseling services are perceived by school principals (master's thesis)
S18	Gurgan (2020)	Problems experienced in school counseling services from the perspective of school counselors
S19	Kanak, Ersoy and Yerliyurt (2018)	Evaluation of the necessity of pre-school counseling services in line with the opinions of counselors

S20	Karatas and Sahin Baltaci (2013)	Examining the opinions of school principals, classroom counseling teachers, students and school psychological counselors on psychological counseling and guidance services carried out in secondary education institutions
S21	Kocak Bicak and Ottekin Demirbolat (2019)	The expectations of school counselors from school administrators and teachers
S22	Meseci, Ozcan and Bozdemir (2007)	Perceptions of teachers and principals about school psychological counseling and guidance services
S23	Memduhoglu and Damcicek (2016)	Teachers' metaphorical perceptions of counseling services
S24	Nazli (2008)	Teachers' perception of changing counseling services and their own roles
S25	Oksal and Guner (2018)	Examining the counseling services carried out in schools in France and Turkey: Comparative case study
S26	Parmaksiz and Gok (2018)	Difficulties faced by school psychological counselors in the execution of psychological counseling and guidance services
S27	Polat (2014)	Evaluation of the problems experienced in the first grade of primary school in the 12-year compulsory and gradual education system according to the opinions of teachers (master's thesis)
S28	Silaci (2010)	Guidance and psychological counseling in education as a social status for service recipients (master's thesis)
S29	Soker (2007)	The expectations of primary school teachers from counseling services in schools about classroom management (Case of Zonguldak) (master's thesis)
S30	Tagay and Sevi Kacar (2017)	Opinions of school psychological counselors on psychological counseling and guidance services in schools
S31	Terzi, Erguner Tekinalp and Leuwerke (2011)	Psychological counselors' evaluation of the comprehensive psychological counseling and guidance program developed based on the school psychological counseling and guidance services model
S32	Tuzgol Dost (2020)	Status and problems of guidance and psychological counseling services in primary schools according to school psychological counselors
S33	Tuzgol Dost and Keklik (2012)	Problems in the field of psychological counseling and guidance from the eyes of those working in the field
S34	Uzun (2018)	Examining the metaphorical perceptions of teachers and school administrators about school psychological counseling services and counselors (master's thesis)
S35	Yerlikaya, Sak and Sahin Sak (2014)	Psychological counseling and guidance services in pre-school education: opinions of pre-school pre-service teachers and pre-service psychological counselors
S36	Yildiz (2021)	Opinions of psychological counselors about the problems in school climate and school social services

Table 2.

Frequency Distribution of the Descriptive Characteristics of the Studies

Publication Type		Data Collection Tool			Method			Data Analysis		
Article	Thesis	Paper	Interview Form	Questionnaire	Document Analysis	Qualitative	Mixed	Content Analysis	Descriptive Analysis	Undefined
27	8	1	26	8	2	34	2	13	19	4

As seen in Table 2, the studies included in the current study consist of 27 articles, 8 theses and 1 paper. In terms of the research method, 34 of the studies have qualitative and two of them have mixed designs. From among these studies, 26 used interview forms, 8 used questionnaires and 2 used document analysis as the data collection tools and 13 studies used content analysis, 19 studies used descriptive analysis in the analysis of the collected data while analysis method was not specified in 4 of the studies. However, these four studies, whose analysis method was not specified, were included in the study because they were qualitative studies and covered the research subject.

For this study, permission was obtained from the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Mugla Sıtkı Kocman University, dated 07.02.2022 and numbered 220016/24, and it was decided that the study does not require ethics committee approval.

Data Analysis

In the current study, an inductive content analysis approach was used. In inductive content analysis, it is essential to determine the relationship between the concepts in the content of the data obtained through coding. With the determined codes and themes, the phenomenon underlying the data is tried to be explained (Yildirim and Simsek, 2008). In this approach, codes and themes are created by reading the texts in detail over and over again and considering all the content (Hsieh and Shannon, 2005). The 36 study texts included in the study were read line by line and the problems revealed by the data obtained from the manual coding were listed. In this way, the themes were reached. The studies included in the evaluation were given codes as S1, S2, S3,....., S36. Arrangements were made by taking expert opinion on the themes reached.

Findings

The studies including the problems in guidance and psychological counseling services in basic education in Turkey were examined using the thematic synthesis approach. As a result of the examinations, six themes were determined. The themes created are; system problems, problems related to cooperation, duties and responsibilities of guidance and psychological counseling services, function of guidance and psychological counseling services, problems arising from psychological counselors and physical conditions. The themes created were determined within the framework of the meaning they expressed. Frequency information regarding the themes created is presented in Table 3.

Table 3.

Main Themes Created

Themes	f
System Problems	43
Problems Related to Cooperation	30
Duties and Responsibilities of Guidance and Psychological Counseling Services	29
Function of Guidance and Psychological Counseling Services	27
Problems Arising from Psychological Counselors	23
Physical Conditions	11
Total	163

1. System Problems

The codes related to the theme of ‘system problems’ experienced in guidance and psychological counseling services in basic education are given in Table 4.

Table 4.

System Problems

Theme	Codes	f
Regulatory Problems	Title-related problems	7
	Problems arising from the regulation	6
	Need for in-service training	4
	Lack of support by the Ministry of Education on motivation	3
	Appointment of teachers from other branches	3
	Lack of supervision on other teachers	2
Implementation Problems	Insufficient number of counselors/guidance teachers	11
	Absence of counseling classes	4
	Excessive workload	3
Total		43

As seen in Table 4, system problems (f=43) seen in guidance and psychological counseling services in basic education are specified under two themes as ‘Regulatory problems’ and ‘Implementation problems’. In the theme of regulatory problems (f=25), a total of six codes were determined as ‘Title-related problems’, ‘Problems arising from the regulation’, ‘Need for in-service training’, ‘Lack of support by the Ministry of National Education on motivation’, ‘Appointment of teachers from other branches’ and ‘Lack of supervision on other teachers’. In the theme of implementation problems (f=18), a total of three codes were determined as ‘Insufficient number of counselors/guidance teachers’, ‘Absence of counseling classes’, ‘Excessive workload’.

Some of the statements regarding the opinions and findings on the problems obtained in the study are given below:

“We are too busy with paperwork. Our profession has lost its meaning and I feel I am getting worse in my profession.” (S1)

“There is no clear regulation on counseling services. I think that the legal regulations on this issue are not enough ...” (S10)

‘...In addition, the counseling activities of the classroom guidance teachers are not supervised ...’ (S9)

‘Our school has 900 students and only one counselor. The number of counseling teachers is very insufficient for this school population...’ (S20)

‘Counseling service is like an extra burden because it just involves preparing and putting paperwork on file ...’ (S23)

‘...In fact, one of the main reasons for this problem is that there are not enough guidance teachers in schools. Norm staff planning should be made in such a way that fewer students are assigned to a guidance teacher. In this way, the quality of counseling services will also increase.’ (S25)

‘There are no in-service trainings that will contribute to the development of guidance teachers.’ (S26)

‘For a healthy counseling service, the number of students assigned to a counselor should not exceed 100 and this means that norm staff planning should be made ...’ (S32)

When the system problems experienced in the guidance and psychological counseling services in basic education are considered, it is seen that the highest number of problems experienced is regulatory problems. Within this theme, the uncertainty regarding the titles of the employees in guidance and psychological counseling services and the problems related to frequent change of titles come to the fore. It is understood that aside from title-related problems, there are also other problems arising from the regulation. The other problem area that is most frequently expressed among the regulatory problems is the existence of the need for in-service trainings. It has been stated that both counselors and other teachers have needs in this area. Appointment of teachers from other branches and lack of supervision

on other teachers are seen to be among the regulatory problems. Within the theme of implementation problems, it was stated that the insufficient number of counselors/guidance teachers, especially in educational institutions, is a big problem. On the other hand, it was stated that the lack of class hours required for the implementation of guidance services in educational institutions is also a problem area. The excessive workload of counselors was also stated as another problem area.

2. Problems Related to Cooperation

In line with the studies discussed, the codes obtained under the theme of ‘problems related to cooperation’ are given in Table 5.

Table 5.

Problems Related to Cooperation

Theme	Codes	f
Problems Related to Cooperation	Lack of cooperation with school administration	12
	Lack of cooperation with teachers	10
	Lack of cooperation with parents	4
	Lack of cooperation with other stakeholders	4
Total		30

As seen in Table 5, a total of four codes were obtained under the theme of problems related to cooperation in guidance and psychological counseling services in basic education (f=30); ‘Lack of cooperation with school administration’, ‘Lack of cooperation with teachers’, ‘Lack of cooperation with parents’ and ‘Lack of cooperation with other stakeholders.

Some of the statements regarding the opinions and findings on the problems obtained in the study are given below:

‘...The factors that hinder the exhibition of better performance by counselors are that the school administration does not provide the opportunities that the counselors need in their work, that teachers delegate their responsibilities regarding the guidance to counselors, that the parents are indifferent and that the number of students is high.’ (S10)

‘In terms of cooperation, I think that there is not enough cooperation with branch teachers. I expect teachers to collaborate consistently, not just when they want to.’ (S21)

‘Teachers and administrators do not take responsibility for guidance services.’ (S26)

‘Branch teachers’ thinking that what would the guidance teacher do, if we did these things ...’ (S26)

‘From time to time, I have problems with the classroom guidance teachers. I see that the guidance service is not given much importance and teachers are not prepared for this service...’ (S31)

When the problems related to cooperation experienced in the guidance and psychological counseling services in basic education are considered, it is seen that the lack of cooperation with the school administration is mostly expressed as a problem. Another problem area is the lack of cooperation with teachers. It has been stated that the lack of cooperation with parents, which is an important element of guidance and psychological counseling services, is a separate problem area. Moreover, it is seen that the lack of cooperation with other stakeholders poses a problem in this field.

3. Duties and Responsibilities of Guidance and Psychological Counseling Service

The codes related to the theme of ‘duties and responsibilities of guidance and psychological counseling services’ including some problems experienced in guidance and psychological counseling services in basic education are given in Table 6.

As seen in Table 6, when the problems related to duties and responsibilities of guidance and psychological counseling services (f=29) were examined, two themes were determined; ‘Not knowing the duties involved in guidance and psychological counseling services’ and ‘Job description’. Under the theme of not knowing the duties involved in guidance and psychological counseling services, five codes were determined; ‘The school administration’s lack of knowledge about the duties involved in guidance and psychological counseling services’, ‘Parents’ not knowing the duties involved in guidance and psychological counseling services’, ‘Not knowing the duties involved in guidance and psychological counseling services (by other stakeholders)’, ‘Teachers’ not knowing the duties involved in guidance

and psychological counseling services’ and ‘The thought that only problem students can be referred to guidance and psychological counseling services’. Within the sub-theme of ‘Job description’, the unclear job definition of counselors seems to be an important problem area.

Table 6.

Duties and Responsibilities of Guidance and Psychological Counseling Services

Theme	Codes	f
Not Knowing the Duties Involved in Guidance and Psychological Counseling Services	The school administration’s lack of knowledge about the duties involved in guidance and psychological counseling services	8
	Parents’ not knowing the duties involved in guidance and psychological counseling services	6
	Not knowing the duties involved in guidance and psychological counseling services (by other stakeholders)	6
	Teachers’ not knowing the duties involved in guidance and psychological counseling services	1
	The thought that only problem students can be referred to guidance and psychological counseling services	1
Job Description	Lack of clear job description for psychological counselors	7
Total		29

Some statements regarding the opinions and findings on the problems obtained in the study are given below:

‘...School administrators are not aware of the importance of guidance and psychological counseling services. The most important problem is that school administrators do not fully know the duties and responsibilities of the guidance service ...’ (S9).

‘...Students with problems seek help from the guidance service... those who do not study, those who have problems with their families, those who disrupt the classroom order, those who fight at school... Why would a student without a problem go to a counselor?’ (S12)

‘...We still do not know whether we are counselors, teachers or administrators. Our job description is not clear.’ (S13)

‘Some teachers think that the guidance teacher should take care of every problem related to students (such as losing the eraser, not doing homework). The guidance teacher is seen as a joker, giving orders and directing students to the school administration. My expectation is that it should be noticed that guidance teachers have various duties and that education should be seen as a team work.’ (S21)

‘We are faced with works that are not defined in our job description. When I just started my job, I was asked to do irrelevant jobs. However, the number of these irrelevant jobs decreased with the change of school administrators or when I stated that it was not my job. In order to prevent such possible negativities, we should be supported with changes to be made in our regulations and various trainings can be organized for school administrators.’ (S21)

‘The biggest problem is the wrong perception that only the guidance teacher can solve it, if there is a problem. It’s as if we had a magic wand and with this wand, all students’ problems would be solved ... some teachers have such misperceptions ...’ (S25).

‘There are some problems in the job description of guidance teachers at school. I cannot do my job properly (e.g., conducting individual interviews) because my job description is not clear.’ (S25).

‘The thought that the guidance teacher has nothing to do and thus can help the administration ...’ (S26)

‘Parents think that nothing would change even if they came to the school ...’ (S26)

‘Due to the fact that the school administration and some teachers do not fully know the duties and responsibilities of guidance teachers, they may expect things beyond our responsibility ...’ (S33)

‘...A counselor I spoke to stated that parents did not know what kind of duties they had at school ...’ (S35)

When the problem area of ‘Duties and Responsibilities of Guidance and Psychological Counseling Service’ in basic education is taken into consideration, it is seen that within the theme of not knowing the duties of guidance and psychological counseling services, the party with the least information on the duties of guidance and psychological counseling services is the school administration, followed by parents and other stakeholders. In addition, it was stated that teachers’ not knowing the duties of guidance and psychological counseling services and the thought that only problem students can be referred to guidance and psychological counseling services were also a problem in this theme. Within the theme of job description, it was stated that the lack of clarity in the job description of counselors is a big problem.

4. Function of Guidance and Psychological Counseling Services

The codes obtained in the problem area of ‘function of guidance and psychological counseling services’, which is one of the area of the problems experienced in guidance and psychological counseling services in basic education, are given in Table 7.

Table 7.

Function of Guidance and Psychological Counseling Services

Theme	Codes	f
Introduction of Guidance and Psychological Counseling Services	Introduction of guidance and psychological counseling services to parents	4
	General introduction of guidance and psychological counseling services	4
	Introduction of guidance and psychological counseling services to teachers	3
	Introduction of guidance and psychological counseling services to the school administration	3
	Introduction of guidance and psychological counseling services to students	2
Service Area	Not knowing ethical problems/confidentiality principle	2
	Insufficient information about social assistance, scholarship opportunities, etc.	1
Planning	Not making guidance plans suitable for the developmental periods of students	7
	More emphasis on vocational guidance in counseling activities	1
Total		27

As seen in Table 7, when the problems related to the problem area of ‘function of guidance and psychological counseling services’ in guidance and psychological counseling services in basic education were examined, three themes were determined; ‘Introduction of guidance and psychological counseling services’, ‘Service area’ and ‘Planning’. Under the theme of introduction to guidance and psychological counseling services (f=16), a total of five codes were determined as ‘Introduction of guidance and psychological counseling services to parents’, ‘General introduction of guidance and psychological counseling services’, ‘Introduction of guidance and psychological counseling services to teachers’, ‘Introduction of guidance and psychological counseling services to the school administration’ and ‘Introduction of guidance and psychological counseling services to students’. Under the theme of service area (f=3), a total of two themes were determined as ‘Not knowing ethical problems/confidentiality principle’ and ‘Insufficient information about social assistance, scholarship opportunities, etc.’. Under the theme of planning (f=8), a total of two codes were determined as ‘Not making guidance plans suitable for the developmental periods of students’ and ‘More emphasis on vocational guidance in counseling activities’.

Some statements regarding the opinions and findings on the problems obtained in the study are given below.

‘...While some of the schools have carefully prepared boards considering the age of the students, in others, this is not taken into account.’ (S5)

‘...With the cooperation of the Parent-Teacher Association and the School Administration, it should be ensured that activities that enable parents to come to school should be planned,

guidance teachers should organize trainings for parents, and home visits should be made.’ (S14)

‘Informing students about the exams to be taken (such as the ones taken for scholarship) ...’ (S16)

‘...Our expectation from school administrators is to respect the principle of confidentiality and to support the activities conducted by guidance services.’ (S21)

When the problems experienced in the problem area of ‘Function of guidance and psychological counseling services’ were examined, the highest number of problems was found to be under the codes of introduction of guidance and psychological counseling services to parents and general introduction of guidance and psychological counseling services, followed by the codes of introduction of guidance and psychological counseling services to teachers, introduction of guidance and psychological counseling services to the school administration and introduction of guidance and psychological counseling services to students. On the other hand, when the problems experienced under the theme of ‘Service area’ were examined, the highest number of problems was found to be under the code of not knowing ethical problems/confidentiality principle, followed by the code of insufficient information about social assistance, scholarship opportunities, etc. When the problems related to the theme of ‘Planning’ were examined, the highest number of problems was found to be under the code of not making guidance plans suitable for the developmental periods of students, followed by the code of more emphasis on vocational guidance in counseling activities.

5. Problems Arising from Psychological Counselors

The ‘problems arising from psychological counselors’ obtained from the studies examined in the current study are given in Table 8 as themes and codes.

Table 8.

Problems Arising from Psychological Counselors

Theme	Codes	f
Quality-Education Problem	Problem of quality in psychological counselors	9
	Problems of psychological counselors stemming from their undergraduate education	9
Emotional State	Sense of incompetence	4
	Lack of motivation	1
Total		23

In Table 8, the themes and codes related to the problems arising from psychological counselors are given. It is seen that there are two themes determined as ‘Quality-education problem’ and ‘Emotional state’. Under the theme of ‘Quality education problem’ (f=18), two codes were obtained as ‘Problem of quality in psychological counselors’ and ‘Problems of psychological counselors stemming from their undergraduate education’. Under the theme of ‘Emotional state’, two codes were obtained as ‘Sense of incompetence’ and ‘Lack of motivation’. Some statements regarding the opinions and findings on the problems obtained in the study are given below.

‘We are expected to be engaged in works irrelevant to our profession and we are prevented to perform our real job and all these make me feel incompetent.’ (S1)

‘...The education given at the university was mostly limited to theoretical knowledge. Practical training was not given much importance.’ (S4)

‘...As a counselor, I feel inadequate because we received limited training in the field of special education.’ (S4)

‘I may consider myself competent in terms of psychological counseling on issues such as adjustment problems. However, I am not good enough at issues such as harassment and suicide ...’ (S33)

‘...When I started my job, I realized that the undergraduate education I received was not sufficient. For this reason, undergraduate students should be offered more opportunities to be involved in practice ...’ (S33)

When the ‘problems arising from psychological counselors’ experienced in the guidance and psychological counseling services in basic education are considered, it is possible to say that the problems of quality of psychological counselors and the problems related to the undergraduate education

of psychological counselors come to the fore. In addition, it is seen that psychological counselors' feeling incompetent and lack of motivation in their work life are also problems.

6. Physical Conditions

The codes related to the theme of 'physical conditions', one of the problem areas in guidance and psychological counseling services in basic education, are given in Table 9.

Table 9.

Physical Conditions

Theme	Codes	f
Physical Conditions	Inadequate physical conditions	11
Total		11

As seen in Table 9, the code of 'Inadequate physical conditions' was obtained under the theme of 'Physical conditions' (f=11). Some statements related to the opinions and findings on the problems obtained in the study are given below.

'The equipment provided for guidance services are worse in public schools and better in private schools. ...' (S5).

'...We expect various materials (printer, telephone, computer, etc.) from school administrators to make the working environment more suitable ...' (S21)

'Schools are not suitable environments for psychological counseling' (S26)

When the problems experienced in guidance and psychological counseling services in basic education are examined, it is seen that there are some problems related to 'inadequate physical conditions'.

Discussion and Results

In the current study, it is aimed to evaluate the problems experienced in guidance and psychological counseling services in basic education in Turkey by using the meta-synthesis method. When the results of the study are examined, it is seen that there are problems in many areas of guidance and psychological counseling services. It has been stated in the literature that there are especially system-related problems (Akay, Turk, Mercan and Urtekin, 2019; Bacioglu, Kocabiyik and Malkoc, 2017; Can, 2010; Can and Nikolayidis, 2021; Cetin, 2016; Erdemir and Winter, 2017; Gurgan, 2020; Karatas and Sahin Baltaci, 2013; Memduhoglu and Damcicek, 2016; Nazli, 2008; Oksal and Guner, 2018; Parmaksiz and Gok, 2018; Tuzgol Dost, 2020). In the current study, it is seen that the most important of the system-related problems is the regulatory problems. It has been concluded that the problems arising from the regulation are title-related problems, problems arising from the regulations, need for in-service trainings, lack of support by the Ministry of National Education on the motivation for counselors, appointment of teachers from other branches and lack of supervision on other teachers. When the implementation problems are examined, it is seen that the insufficient number of counselors, absence of guidance classes and excessive workload are problems.

When the studies on the problems in the Turkish education system are examined, the result obtained in many studies is that there are system-related problems (Cetin, Yazar, Aydin and Yazici, 2018; Deveci and Aykac, 2018; Kil, Ozkan and Aykac, 2021; Kosterelioglu and Bayar, 2014; Tas and Aykac, 2020). Failure to take deep-rooted and sound steps to solve these problems leads to the continuation of system-related problems. Although each level of the education system is evaluated as a separate system, all the educational activities are carried out within the framework of a regulation. Therefore, the existence of problems related to the regulation causes implementation problems and also affect other systems. In particular, it is possible to say that the frequent changes in the titles of counselors such as guidance teacher first (MEB, 2017), and then counselor (MEB, 2020) as a result of changing regulations cause a question mark as to what counselors do, and this negatively affects the reputation of the profession. In this sense, eliminating the title-related problems is an important step to be taken in the elimination of system problems. It is possible to say that such problems can be overcome to a great extent by solving the problems arising from the regulation and preventing frequent changes. In particular, it can be said that solving the problem of appointment of teachers from other branches as counselors will contribute to the elimination of the title-related problems. On the other hand, it is possible to say that it is necessary to introduce a guidance course as a separate course in order to provide guidance and psychological

counseling services in a more efficient and systematic way and to provide support to classroom teachers and classroom counselors as well as school counselors to reach the relevant classes more easily for the effective implementation of guidance activities. Incorporation of the guidance course into the curriculum will also contribute to the elimination of the problems in the evaluation of the guidance services of other teachers. This will also help to overcome problems such as teachers' fear of not being able to cover the whole curriculum on time or not being able to find class hours to conduct counseling activities.

Another problem area in guidance and psychological counseling services in basic education includes the problems related to cooperation (Bacioglu, Kocabiyik and Malkoc, 2017; Nazli, 2008; Parmaksiz and Gok, 2018; Soker, 2007; Terzi, Erguner Tekinalp and Leuwerke, 2011). It is seen that most problems related to lack of cooperation are experienced in the area of cooperation with the school administration. In addition, it was found that there are problems in terms of cooperation with teachers, parents and other stakeholders. This shows that there are serious problems related to cooperation given that guidance and psychological counseling services require a high level of cooperation. The disruptions experienced in the cooperation also cause guidance and psychological counseling services to be disrupted. The responsibilities of the members of the 'guidance and psychological counseling services executive commission' are specified in the guidance and psychological counseling services regulation (MEB, 2020). It is possible to say that the duties and responsibilities that have been stated in this regulation actually require a collaborative effort. In this sense, the cooperation of school administration, other teachers and parents is seen as very important in terms of the effective fulfilment of guidance and psychological counseling services.

It is seen that another area of problems in guidance and psychological counseling services in basic education is related to the duties and responsibilities involved in guidance and psychological counseling services (Bacioglu, Kocabiyik and Malkoc, 2017; Can, 2010; Cokamay, Kapci and Sever, 2017; Kocak Bicak and Ottekin Demirbolat, 2019; Memduhoglu and Damcicek, 2016; Parmaksiz and Gok, 2018; Tuzgol Dost, 2020). It was concluded that not knowing the duties involved in guidance and psychological counseling services is the main problem in this area. It was also seen that primarily the school administration, then parents, other stakeholders and teachers do not know the duties involved in guidance and psychological counseling services. Another problem is the thought that only problem students can be referred to guidance and psychological counseling services. On the other hand, it was found that there are problems with the job description of counselors and that the unclear job description is seen as an important problem. In this connection, it is possible to say that the lack of clarity in the job description of counselors causes other stakeholders not to know the duties involved in guidance and psychological counseling services. This shows that the unclear job description of counselors leads to the emergence of other problems. In this regard, it can be said that the job description of counselors should be made clear in regulations and this description should be clearly understood by the school administration because school administrators are in the position of the leader of the school community. Leaders are people who direct and organize the institution they lead in line with common goals. At the same time, leaders are individuals who have the characteristics that can successfully affect the members of the institution they lead and who can effectively use their power over groups and individuals (Ozalp and Kirel, 2018). In this sense, when the duties of the leaders in the school administration are considered, it can be said that their approach to guidance and psychological counseling services will set an example for other school staff and if it is positive, it will contribute to the development of positive attitudes in other school staff.

Another problem area in guidance and psychological counseling services in basic education includes the problems related to function of guidance and psychological counseling services (Can and Nikolayidis, 2021; Cetin, 2016; Dagli and Han, 2017; Erdemir and Kis, 2017; Karatas and Sahin Baltaci, 2013; Kocak Bicak and Ottekin Demirbolat, 2019; Nazli, 2008; Oksal and Guner, 2018; Yerlikaya, Sak and Sahin Sak, 2014). It is seen that there are problems in the introduction of guidance and psychological counseling services primarily to parents, and then to general public, teachers, school administration and students. It is seen that there are some ethical problems and not enough information is given about social assistance, scholarship opportunities etc. by guidance and psychological counseling services. In addition, it is seen that guidance planning is not made by taking into account the developmental periods of students. Moreover, lack of emphasis on vocational guidance has been stated to be another problem in the studies analysed. When all these problem areas are considered, it is possible to say that it is of critical importance for all school personnel, students and parents to know what the services of guidance

and psychological counseling are for the effective delivery of these services because in order for guidance and psychological counseling services serve their function, it is necessary to know what they do. In this way, the perception that only problem students are referred to these services will also be eliminated. It should be known that guidance and psychological counseling services do not only serve students for curative or intervening purposes, but also provide support for the educational, professional and personal development of students. Gok (2016) stated that guidance and psychological counseling services have a duty of enabling students to get to know themselves and their environment and supporting them to make more accurate and healthy decisions in their lives. For this reason, it can be said that focusing on the promotion of guidance and psychological counseling services in schools is an important step towards solving the problems related to this issue. In addition, when preparing school guidance and psychological counseling programs, counselors should consider that preparing a program in line with the needs of the institution they work will yield more effective outcomes. The programs prepared considering the developmental periods of students and the activities to be conducted in line with these programs will contribute to a clearer understanding of guidance and psychological counseling services by other stakeholders.

Another problem area in guidance and psychological counseling services in basic education includes the problems arising from counselors (Arsit, 2019; Gurgan, 2020; Memduhoglu and Damcicek, 2016; Nazli, 2008). From among these problems, the problem of quality of counselors and the problem of the undergraduate education received by counselors come to the fore. On the other hand, it is seen that feeling incompetent and lack of motivation are also problems. When the identified problem areas are examined, it is seen that counselors have difficulties especially in solving the problems they encounter in their working life. There are findings indicating that the theoretical knowledge gained in the undergraduate education cannot be transferred to real life applications. Tuzgol Dost and Keklik (2012) also stated that there are serious problems resulting from the education given in undergraduate guidance and psychological counseling programs and lack of interaction between the Ministry of National Education and the Higher Education Council. For this reason, it is possible to say that it is necessary to have a standard in guidance and psychological counseling undergraduate education, to increase the practical training and to strengthen the communication between the Ministry of National Education and the Higher Education Council. In addition, it can be said that the sense of incompetence experienced by counselors and the accompanying lack of motivation can be reduced by these measures.

Another problem area in guidance and psychological counseling services in basic education includes the problems related to physical conditions (Bacioglu, Kocabiyik and Malkoc, 2017; Parmaksiz and Gok, 2018; Soker, 2007; Tuzgol Dost and Keklik, 2012). It was stated that the physical equipments of guidance and psychological counseling services and the conditions are not suitable for conducting individual psychological counseling. Ozdemir, Sezgin, Sirin, Karip and Erkan (2010) stated that adequate physical conditions of the school contribute to the satisfaction and commitment of the people at the school and their fostering positive feelings about the school. On the other hand, counseling is a service that requires confidentiality and therefore it is important that it be carried out in environments with the necessary equipment required. For this reason, it is possible to say that the conduct of guidance and psychological counseling services is directly related to the physical structure of the guidance and psychological counseling service rooms at schools. It can be said that the improvement of physical conditions at school will increase the efficiency of school counselors' work.

As a result, in this study, the problems experienced in guidance and psychological counseling services in basic education in Turkey are discussed. It is seen that especially system-related problems are dominant and that there are problems arising from the regulation among the problems caused by the system and accordingly there are some implementation-related problems and in this sense, there is a need for some legal regulations. It is seen that another important problem area is the problems of cooperation between guidance and psychological counseling services and the administration and other stakeholders. In this regard, it is possible to say that the disruption of cooperation is a problem that needs to be emphasized, considering that it will negatively affect the effectiveness of guidance and psychological counseling services. The fact that the job description of counselors is not clear causes some ambiguity in the duties and responsibilities involved in guidance and psychological counseling services. On the other hand, it can be said that necessary information about the function of guidance and psychological counseling services should be given to the concerned parties urgently. Moreover, when the problems arising from counselors were examined, it was seen that there are problems especially in

terms of quality and education. When counselors' sense of incompetence and lack of motivation to work are added to this situation, it can be said that the function of guidance and psychological counseling services will be negatively affected. Another problem that is considered important in guidance and psychological counseling services in basic education is that the physical conditions of counselors are not suitable for their working efficiently. Given that guidance and psychological counseling services have supportive roles in many areas of an individual's development process, it is possible to say that existing problems will negatively affect individuals who need these services. In this context, it can be said that urgently making some arrangements to solve the existing problems will have positive effects on the future of students. In basic education, it is aimed primarily to help students complete their physical, mental, emotional and social development and at the same time to support them in many areas such as efficient use of time, decision-making and developing the self-regulation skill. In light of these results, some suggestions have been made regarding the solution of these problems.

Suggestions

1. It can be suggested to make regulations regarding the working conditions of psychological counselors, clarification of their titles, job descriptions and the number of students under their responsibility. However, the opinions of the teams, which include psychological counselors working both in the Ministry of National Education and in universities and experts from different disciplines, should be consulted for the regulation changes to be made.
2. The existing knowledge of all school staff about the duties involved in guidance and psychological counseling services and collaboration needs to be updated. In this way, better cooperation can be established between stakeholders in the future.
3. At all grade levels, one class hour per week should be added to the curriculum for a separate guidance and psychological counseling course.
4. The workload of psychological counselors should be decreased so that they can spend more time on their professional development.
5. Professional development of counselors should be supported. It is necessary to increase the supportive attitudes and practices of the Ministry of National Education for those wanting to pursue a master's and doctorate degree.
6. It is important to standardize the physical conditions of guidance and psychological counseling services in schools. Especially in schools where there is more than one counselor, it is a necessity to provide rooms that are equipped in such a way to easily conduct individual interviews with students. In addition, the existence of places where group psychological counseling can easily be carried out will contribute to the working flexibility of counselors.

References

- Akay, S., Turk, F., Mercan, O., & Urtekin, F. (2019). Research of guidance services regulation from the perspectives of psychological counselors. *Inonu University Journal of Faculty of Education*, 20(3), 891-918. <https://doi.org/10.17679/inuefd.608205>
- Aktas, E. F., & Demirtas-Zorbaz, S. (2018). School Counselor's Opinions About Their Competence of Child Counseling. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 245-256. doi: 10.17679/inuefd.416003
- Arslan, U., Karatas, U. Y., & Dostuoglu, E. (2019). Current and Developing Ethical Problems in Psychological Counseling Field. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 15(1), 86-103. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.515865>
- Arsit, M. H. (2019). An examination of self-efficacy of school counselors working in special education schools with counseling and research centers on guidance and psychological counseling services in special education. (Unpublished master thesis). Biruni University Institute of Education Sciences. Istanbul.
- Bacioglu, S. D., Kocabiyik, O. O., & Malkoc, A. (2017). Guidance and psychological counseling students' evaluation of guidance services in schools. *Journal of Turkish Psychological Counseling and Guidance*, 7(48), 45-62.

- Bayraktar, Y. (2020). Determining the opinions of guidance teachers about the problems they face in school. (Unpublished master thesis). Sakarya University Institute of Education Sciences. Sakarya.
- Bengisoy, A., & Ozdemir, M. (2019). The perspective of psychological counselors / guidance counselors and the problems of psychological guidance and counseling. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 1(3), 189-193. doi:10.35365/ctjpp.19.1.24
- Camadan, F. (2021). Evaluation of the decisions of the regulations published by the MNE regarding psychological counseling and guidance services. *National Education*, 50(230), 1015-1038. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.837454>
- Can, E. (2010). *Examining the problems faced by the guidance teachers working in primary schools*. 9. National Primary Teacher Education Symposium. Elazig 20-22 May. Turkey.
- Can, E., & Nikolayidis, U. (2021). School guidance services: a case study. *Firat University Journal of Social Sciences*, 31(2), 647-665. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.810831>
- Cerit, Y., Akgun, N., Yıldız, K., & Soysal, M. R. (2014). Problems and solutions for the processing of the application of the new schooling system (4+4+4) (city of Bolu sample). *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 59-82. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os4a>
- Cetin, S. (2016). *Opinions of primary school students about school guidance and counseling services* (Unpublished master thesis). Sakarya University Institute of Education Sciences. Sakarya.
- Cetin, H, Yazar, M. I., Aydin, S., & Yazici, N. (2018). Primary mathematics teacher candidates' views on the problems of Turkish education system and solution proposals. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(25), 117-135. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.7>
- Cokamay, G., Kapci, E. G., & Sever, M. (2017). Problems encountered on school mental health services: School Psychological Counselors' Opinions. *Elementary Education Online*, 16(4), 1395-1406. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342962>
- Dagli, A., & Han, B. (2017). Educational problems of Diyarbakir and their solutions according to teacher views. *Electronic Journal of Educational Sciences*, 6(12), 108-124.
- Deveci, O., & Aykac, N. (2018). Evaluation of studies examining the problems experienced in basic education: A meta-synthesis study. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(1), 277-301. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m
- Erdemir, N., & Kis, A. (2017). School Administrators' Opinions Regarding School Guidance and Psychological Counseling Services. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*4(8), 34-47. <https://doi.org/10.29129/inujgse.359846>
- Erdemir, N., Sumbas, E., Umur, Z., Genc, H., & Tunca, A. (2019). Expectations of secondary school administrators and teachers from psychological counseling and guidance services (Malatya province). *Manas Journal of Social Studies*, 8(3), 2432-2443. <https://doi.org/10.33206/mjss.479200>
- Gok, M. (2016). *Evaluation the perception levels of the guidance and psychological consultation services by principals*. (Unpublished master thesis). Maltepe University Institute of Social Sciences. Istanbul.
- Gurgan, U. (2020). Problems in school guidance services in balıkesir province: Opinions of school counselors. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 14 (1), 577-605. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.704061>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kanak, M., Ersoy, M., & Yerliyurt, N. S. (2018). Evaluation of guidance service necessity in preschool education with the views of school counselors. *EKEV Academy Journal*, 22(76), 187-208.
- Karatas, Z., & Sahin Baltaci, H. (2013). An investigation of opinions of school counselor, students, class guidance teacher, school administrator about counseling and guidance services at high school. *Ahi Evran University Kirsehir Education Faculty Journal*, 14(2), 427-460.
- Kil, G., Ozkan, M. A., & Aykac, N. (2021). Evaluation of problems experienced in higher education: A meta-synthesis study. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*, 59, 85-109.
- Kocak Bicak, D., & Ottekin Demirbolat, A. (2019). Counselors' expectations from school administrators and teachers. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 17(2), 236-357.

- Kosterelioglu, I., & Bayar, A. (2014). An assessment on recent issues of Turkish education system. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 177-187. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279>
- MEB. (2017). *Ministry of National Education guidance services regulation*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/201711110-2.htm>
- MEB. (2020). *Ministry of National Education guidance and psychological counseling services regulation*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_DanYYma_Hizmetleri_YonetmeliYi_2.pdf
- Meseci, F., Ozcan, N., & Bozdemir, P. (2007). Perceptions of teachers and principals about school psychological counseling and guidance services. *Journal of Hasan Ali Yücel Faculty of Education*, 7, 157-171.
- Memduhoglu, H. B., & Damcicek, E. (2016). Metaphorical perceptions of teachers on the concept of counseling service. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 137-148. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3475>
- Nas, E. (2018). Examination of the guidance teachers' perceptions about the new guidance services regulation. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 9(2), 109-118.
- Nazli, S. (2008). Teachers' perception of changing counseling services and their own roles. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 11(20), 11-25.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies (Vol. 11)*. Newbury Park: Sage.
- Oksal, A., & Guner, F. (2018). Analysis of the guidance services provided in schools in France and Turkey: A comparative case study. *Theory and Practice in Education*, 14(3), 231-249. <https://doi.org/10.17244/eku.300511>
- Ozalp, E., & Kirel, C. (2018). *Organizational behavior* (8th Edition). Ekin Press Release Distribution.
- Ozdemir, S., Sezgin, F., Sirin, E., Karip, E., & Erkan, S. (2010). Examining the variables predicting primary school students' perceptions of school climate. *Journal of Hacettepe University Faculty of Education*, 38, 213-224.
- Ozoglu, S. C. (1991). *Guidance and counseling in education (3rd Edition)*. Ankara University Faculty of Educational Sciences Publications.
- Parmaksiz, I., & Gok, A. (2018). The difficulties of school counselors in implementation of counseling and guidance services. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*, 47, 247-265. <https://doi.org/10.21764/mauefd.359595>
- Polat, C. (2007). *To determine benefitting levels of the eighth grade students in primary school from the guidance services*. (Unpublished master's thesis). Firat University Institute of Social Sciences. Elazig.
- Polat, E. (2014). *The evaluation of the problems encountered in the first grade of elementary classes according to teachers' views in the 12-year compulsory and gradual education system*. (Unpublished master's thesis). Ataturk University Institute of Education Sciences. Erzurum.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-synthesis: A conceptual analysis. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64. [Online]: <http://www.enadonline.com> <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Silaci, Z. (2010). *Psychological counseling and guidance in education as a social status, from the point of service receivers: Bursa example*. (Unpublished master's thesis). Uludag University Institute of Social Sciences. Bursa.
- Soker, V. (2007). *Expectations of elementary school's teachers for class leading from guidance services (The Sample of Zonguldak)*. (Unpublished master's thesis). Gazi University Institute of Educational Sciences. Ankara.
- Tagay, O., & Sevi Kacar, F. (2017). Opinions of school counselors on psychological counseling and guidance services carried out in schools. *Journal of Ahi Evran University Kirsehir Education Faculty*, 18(3), 1168-1186.
- Tan, H. (2000). *Psychological advice and guidance*. Ministry of National Education.

- Tas, S., & Aykac, N. (2019). Problems and evaluation of secondary education system in Turkey: A meta-synthesis study. *Journal of Educational Sciences Research*, 10(1), 22-41. <https://dergipark.org.tr/ebader>
- Terzi, S., Erguner Tekinalp, B., & Leuwerke, W. (2011). The evaluation of comprehensive guidance and counseling programs based on school counseling and guidance services model by school counselors. *Pegem Education and Training Journal*, 1(1), 51-60.
- Totan, T. (2014). Evaluation of the social and emotional learning within school guidance and counseling services. *Adnan Menderes University Faculty of Education Journal of Educational Sciences*, 5(1), 57-70.
- Tuzgol Dost, M., & Keklik, I. (2012). Professional issues in counseling as perceived by individuals working in counseling settings. *Journal of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*, 12(23), 389-407.
- Tuzgol Dost, M. (2020). The state and problems of psychological counseling and guidance services in primary schools according to school counselors. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(76), 1673-1690. <https://doi.org/10.17755/esosder.715029>
- Uzun, I. (2018). Investigation of the metaforic perceptions of school guidance services and psychological counselor of teachers and school administrators. (Unpublished master's thesis). Biruni University Institute of Educational Sciences. Istanbul.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>
- Yerlikaya, I., Sak, R., & Sahin Sak I. T. (2014). Psychological counseling and guidance services in early childhood education: Views of pre-service preschool teachers and candidate. *Usak University Journal of Social Sciences*, 7(2), 286-299.
- Yildirim, A., & Simsek, H. (2008). *Qualitative research methods in the social sciences*. (6th ed.). Ankara: Seckin Publishing.
- Yildiz, H. (2021). Guidelines and psychological counsel's views on problems in school climate and school social service. *The Journal of International Social Research*, 14(77), 857-865. Doi: 10.17719/jisr.11626

*The contribution rates of the authors to this article are: 1st author 50%, 2nd author 50%.

*For this study, permission was obtained from the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of Mugla Sitki Kocman University, dated 07.02.2022 and numbered 220016/24, and it was decided that the study does not require ethics committee approval.

Temel Eğitimde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Sorunlarının Değerlendirilmesi: Bir Meta-Sentez Çalışması

Şerife Dönmez³, Necdet Aykaç⁴

Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 25.03.2022
Kabul Tarihi: 22.03.2023
Yayın Tarihi: 01.05.2023

Anahtar Kelimeler

Temel eğitim
Rehberlik ve psikolojik danışma
Meta-sentez

Özet

Bu çalışmada temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunların meta-sentez yöntemi ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda 'psikolojik danışmada sorunlar', 'ilkokulda rehberlik hizmetleri', 'ilkokulda rehberlik hizmetleri sorunları', 'okul öncesinde rehberlik hizmetleri sorunları', 'okul öncesi eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sorunları', 'ortaokulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sorunları', 'rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri', 'rehberlik servisi', 'rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri', 'temel eğitimde rehberlik sorunları' anahtar sözcükleri ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, TÜBİTAK ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanında tarama yapılmıştır. Taramalar sonucunda araştırmaya dahil edilme kriterlerini karşılayan 27 makale, 8 yüksek lisans tezi ve 1 bildiri çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmada meta-sentez yöntemi kullanılmış ve elde edilen veriler tümevarımsal içerik analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan incelemeler doğrultusunda ana temalar, temalar, kodlar ve sorunlara ilişkin frekans tabloları oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına bakıldığında temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlar altı başlıkta ele alınmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda sistem sorunları, iş birliği ile ilgili sorunlar, rehberlik ve psikolojik danışma servisi görev ve sorumlulukları, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevi, psikolojik danışman kaynaklı sorunlar ve fiziki koşullar temaları başlığı altında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında en çok frekansa sahip sorun alanının sistem sorunları olduğu, en az sorun alanının da fiziki koşullar olduğu saptanmıştır.

Atıf için: For Citation

Donmez, S. & Aykac, N. (2023). Evaluation of the problems in guidance and psychological counseling services in basic education: A meta-synthesis study. *Journal of Muğla Sıtkı Koçman University Faculty of Education [MSKU]*, 10(1), 142-159. DOI: 10.21666/muefd.1093557

Psikolojik danışma hizmeti, psikolojik danışman ile danışan arasında terapötik etkileşimi esas alan ve uzmanlığa dayalı olan bir yardım sürecidir. Öğrencilerin çeşitli gelişim alanlarını destekleyen ve bireyi bir bütün olarak gelişmesini sağlayan bir unsur olarak, çağdaş eğitim sisteminin önemli bir parçasıdır (Erdemir ve Kış, 2017). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğrencilerin kendilerini tanımalarını, okula ve çevreye uyum sağlamalarını, gizil güçlerini fark etmelerini ve geliştirmelerini, eğitsel ve mesleki gelişimlerini daha sağlıklı bir biçimde göstermelerini sağlayan profesyonel bir hizmettir (Memduhoğlu ve Damçipek, 2016). Rehberlik, aynı zamanda eğitim sürecinde bireyin kendi hedeflerini belirlemesi ve yön vermesi sürecidir (Tan, 2000). Bireylerin eğitim yoluyla kişisel yeterliliklerini ve sınırlarını bilerek toplum içinde alması gereken sorumlulukları üstlenmesi ve gerçekleştirilmesi beklenmektedir. İşte bu aşamada rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bireye kolaylaştırıcı ve ışık tutucu bir yol sunmaktadır (Özoğlu, 1991).

³ Milli Eğitim Bakanlığı - serifedonmezpdr@gmail.com - ORCID No: 0000-0002-2133-278X

⁴ Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - necdetaykac@mu.edu.tr - ORCID No: 0000-0001-8020-713X

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, çağdaş ve demokratik eğitim modellerinde olduğu gibi eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Çağdaş eğitim modellerinde öğrenci merkezli yaklaşım söz konusudur. Bu nedenle öğrencilerin kişilik gelişiminin desteklenmesi açısından rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemli bir işlevi olduğunu söylemek mümkündür. Bu hizmet bireyin yaşam boyu gelişimini destekleyen bir unsurdur (Polat, 2007). Öte yandan öğretmenlerin ve okul idaresinin bakış açısını etkilemesi, sınıf yönetimine olumlu katkıları açısından da rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemli bir yeri olduğu söylenebilir. Bu hizmetler aynı zamanda, öğretmenlerin öğrencilere yaklaşımında yalnızca eğitim-öğretim odaklı değil, aynı zamanda psikososyal yönden desteklenmesi gereken bireyler olduğu konusunda hatırlatıcı rollerine vurgu yapar. Öğrenmenin daha etkili biçimde gerçekleşmesine yardımcı olması, değişim ve gelişmelere duyarlı biçimde bu desteğin yapılması açısından rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine çokça gereksinim duyulmaktadır. Bu nedenle var olan sorunların çözümü, bu katkıların artmasına ve iş birliğinin de beraberinde gelişmesine katkı sunacaktır. Öğretmen-okul yönetimi-öğrenciler arasındaki iş birliğinin artması beraberinde okuldaki güven duygusunun da artmasını ve öğrencilerin her yönüyle sağlıklı biçimde gelişmelerini kolaylaştıracaktır (Söker, 2007).

Rehberlik alanındaki çalışmalara öncülük eden, ileri düzeyde kavram ve ilkeleri ile rehberlik çalışmalarını başlatan ülke Amerika Birleşik Devletleri'dir. Psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin eğitim kurumlarında yer almaya başlaması ile birlikte Türk milli eğitim şuralarında üzerinde durulan bir konu olarak karşımıza çıkmıştır (Akay, Türk, Mercan ve Urtekin, 2019). Rehberlik hizmetleri öncelikle mesleki rehberlik, sonrasında ise eğitsel ve kişisel-sosyal rehberlik hizmetleri şeklinde sahaya taşınmıştır. Nitelikli iş gücüne duyulan ihtiyaçlarla birlikte, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine duyulan ihtiyaç da artmıştır. Avrupa'da ve Amerika'da yapılan reformlar sonrasında eğitsel rehberlik faaliyetleri hız kazanmıştır. Türkiye'deki bilim insanlarının ABD'yle kurduğu temaslar sonrası, yurdumuzdaki okul psikolojik danışmanlığı mesleğinde ABD modeli benimsenmiştir (Totan, 2014). Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri 1950'li yıllarda uygulanmaya başlanmıştır (Söker, 2007). Ülkemizde MEB (2020) tarafından Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği güncellenmiş ve okul psikolojik danışmanlarının/rehber öğretmenlerinin önleyici, gelişimsel, iyileştirici ve destek hizmetler çerçevesinde görevleri tanımlanmıştır. Nas (2018) rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu ve dolayısıyla psikolojik danışmanların görev ve sorumluluklarının bu yönetmelik doğrultusunda gerçekleştiğini belirtmiştir. Bu bağlamda yönetmeliğin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri üzerinde doğrudan etkisi olduğunu söylemek mümkündür.

Psikolojik danışma sürecini kapsayan okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, okul ortamında öğrenci kişilik hizmetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için oldukça önemli bir unsurdur. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında öğrencilerin gelişim dönemi görevlerini yerine getirmekte daha kolaylaştırıcı, sosyal-fiziksel-akademik anlamda bir bütün olarak destekleyici bir role sahiptir (Erdemir ve Kış, 2017). Dolayısıyla okullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bireyin gelişimini çok yönlü destekleyen önleyici, geliştirici ve koruyucu çalışmalardır. Bu nedenle okullar öğrencilerin yalnızca eğitim-öğretim yapıldığı kurumlar olmayıp, akademik kazanımlarının yanı sıra yaşam becerilerini öğrendikleri, sahip oldukları yetenek ve ilgilerini keşfedip geliştirdikleri bireyler olmasını destekleyen kurumlardır. Bu anlayışın çağdaş eğitimle hız kazanması beraberinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemini de arttırmıştır. Ancak eğitim sisteminde yaşanan sorunlar düşünüldüğünde, bu sorunların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine de yansımış olması kaçınılmazdır. Pek çok çalışma ile yaşanan bu sorunlar gün yüzüne çıkarılmış ve çeşitli çözüm önerileri sunulmuştur. Bireyin sosyal, duyuşsal ve bilişsel anlamda desteklenmesini sağlayan böylesi önemli bir hizmette yaşanan sorunlar, öğrencilerin bu hizmetten tam anlamıyla yararlanamama, aksaklıklar yaşama, yanlış mesleki tercihlerde bulunma gibi birçok olası riski de beraberinde getirmektedir. Bu nedenle yaşanan sorunların tespiti, bu sorunların çözümü için atılacak adımlar konusunda oldukça önemlidir.

Temel eğitim, bireylere çağın gereklerine uyum sağlayabilme bilgisi, becerisi ve davranışları kazandırmayı amaçlayan kritik bir dönemdir (Deveci ve Aykaç, 2019). Dolayısıyla ileri düzeydeki hedef davranış ve değerler, bu basamakta edinilen kazanımların üzerine bina edilmektedir. Bu bağlamda temel eğitim, eğitim sisteminin en alt tabakası olması nedeniyle bu aşamada var olan sorunların çözümü beraberinde, üst öğrenim kademelerinde olası sorunların yaşanmasında koruyucu, azaltıcı etkiler oluşturabilecektir. Eğitim sistemi kademeleri dikkate alındığında öğrenci-veli-öğretmen-yönetici iş

birliğiyle yapılacak önleyici, geliştirici ve müdahale edici rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin en alt kademededen başlayarak gerçekleştirilmesi önemli görölmektedir. Her eğitim kademesinin birbirini etkilediği düşünöldüğünde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde oluşabilecek aksaklıklar da diğer eğitim kademelerinde aksamalara neden olabilecektir. Tan (2000) rehberlik hizmetlerinin tüm okul personelinin iş birliğini gerektiren bir hizmet türü olduğuna vurgu yapmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışma programlarının öğretmenler, okul yönetimi, öğrenci ve veli ihtiyaçları ve anlayışları olmaksızın gerçekleştirilmesinin de mümkün olmayacağı belirtilmiştir.

Bu anlamda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunların çözüümü, daha geniş bir bakış açısından bakıldığında öğrencilerin meslek seçiminde doğru tercihler yapmasına kadar etkileyebilecek özellikler barındırmaktadır. Söker'e (2007) göre sağlıklı bir kişilik ve toplumun yetişmesinde okul yıllarında sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkisi büyüktür.

Bu bilgiler ışığında, temel eğitim düzeyindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanındaki sorunların bu alanla ilgili yapılan araştırmalar çerçevesinde belirlenmesi çok önemlidir. Konu ile ilgili yapılan alanyazın taraması sonucunda, temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunları ve bu sorunlara ilişkin çözüüm önerilerinin bulunduğu çalışmaların yer aldığı görölmektedir. Bu araştırmada temel eğitim düzeyindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanındaki sorunları ve çözüüm önerilerini ele alan çalışmalara ilişkin bir meta-sentez çalışması yürütölmüştür. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin temel eğitimdeki sorunlarının derinlemesine incelenmesini amaçlayan bu çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir. Bu araştırmada temel eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların meta-sentez yöntemiyle değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Desen

Bu araştırma meta-sentez yöntemi kullanılarak yürütölmüştür. Meta-sentez yöntemi herhangi bir konu ile ilgili yapılmış nitel çalışmaların ya da karma yöntemle ele alınan çalışmalardaki nitel boyutların verilerini, yöntemlerini ve kuramsal yönünü derinlemesine inceleyerek, bir olgunun kapsamlı bir şekilde açıklanabilmesi ve var olan kurama farklı bir bakış açısı kazandırabilmesi açısından katkı sunan bir yaklaşımdır (Polat ve Ay, 2016). Bir başka tanıma göre ise meta-sentez, nitel çalışmaların sonuçlarını ele almak amacıyla kullanıldığı sistematik bir karşılaştırma ya da çalışma bulgularının karşılaştırılması, birleştirilmesi ile ulaşılan kuramlar, genellemelerdir (Noblit ve Hare, 1988). Bu kapsamda, Türkiye'de temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerindeki sorunlar konusunda yapılmış çalışmaların bulguları, sonuçları ve önerileri yorumlayıcı bir yaklaşımla ele alınarak çalışılmıştır.

Araştırmada Walsh ve Downe (2005) tarafından geliştirilmiş olan meta sentez aşamaları uygulanmıştır. Bu aşamalar doğrultusunda:

1. Çalışma kapsamı belirlenmiştir.
2. İlgili çalışmalara ulaşılmıştır.
3. Araştırmaya dahil edilecek çalışmalar belirlenmiştir.
4. Çalışmaların kalite durumları değerlendirilmiştir.
5. Kıyaslama ve karşılaştırmaya dayalı çalışmalar yapılmıştır.
6. alışmalar kodlanmış ve temalaştırılmıştır.
7. Çalışma analizlerinden ulaşılan temalar sentezlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma konusu bağlamında Türkiye'de temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde görölen sorunlar ele alınarak alanyazın taraması yapılmıştır. Bu bağlamda bilimsel makale, tez ve bildiriler 'psikolojik danışmada sorunlar', 'ilkokulda rehberlik hizmetleri', 'ilkokulda rehberlik hizmetleri sorunları', 'okul öncesinde rehberlik hizmetleri sorunları', 'okul öncesi eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sorunları', 'ortaokulda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri sorunları' 'rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri', 'rehberlik servisi', 'rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri', 'temel eğitimde rehberlik sorunları' anahtar sözcükleri ile taranmıştır. Araştırmaya dâhil edilecek çalışmalara Google Akademik, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, TÜBİTAK ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı kullanılarak ulaşılmıştır. Taramalar sonucunda 54 çalışma elde edilmiştir. Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların

nitel çalışmalar olması amaçlanmış ya da karma yöntem kullanılan bir çalışma ise, bu çalışmaların nitel bölümleri değerlendirmeye alınmıştır. Ayrıca temel eğitim kademelerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlara yer vermesi dikkate alınarak çalışmalar sınırlandırılmıştır. Araştırmaya dahil edilme kriterlerini karşılayan 8 yüksek lisans tezi, 27 makale ve 1 bildiri çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen çalışmalar Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya Dahil Edilen Çalışmalar

Çalışmanın Kodu	Kaynakça	Çalışmanın Konusu
A1	Akay, Türk, Mercan ve Urtekin (2019)	Psikolojik danışmanların bakış açısından rehberlik hizmetleri yönetmeliği'nin incelenmesi
A2	Aktaş ve Demirtaş Zorbaz (2018)	Okul psikolojik danışmanlarının çocukla psikolojik danışma yeterliklerine ilişkin görüşleri
A3	Arslan, Karataş ve Dostuoğlu (2019)	Psikolojik danışmanlık alanında mevcut ve gelişen etik sorunlar
A4	Arşit (2019)	Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi (yüksek lisans tezi)
A5	Bacıoğlu, Kocabıyık ve Malkoç (2016)	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri
A6	Bayraktar (2020)	Rehber öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi (yüksek lisans tezi)
A7	Bengisoy ve Özdemir (2019)	Psikolojik danışman/Rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları
A8	Camadan (2021)	MEB tarafından psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan yönetmeliklerdeki kararların değerlendirilmesi
A9	Can (2010)	İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi (sempozyum)
A10	Can ve Nikolayidis (2021)	Okul rehberlik hizmetleri: bir durum çalışması
A11	Cerit, Akgün, Yıldız ve Soysal (2014)	Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği)
A12	Çetin (2016)	İlkokul öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin görüşleri (yüksek lisans tezi)
A13	Çokamay, Kapçı ve Sever (2017)	Okul ruh sağlığı hizmetlerinde yaşanan sorunlar: psikolojik danışmanların görüşleri
A14	Dağlı ve Han (2017)	Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri
A15	Erdemir ve Kış (2017)	Okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili görüşleri
A16	Erdemir, Sumbas, Umur, Genç ve Tunca (2019)	Orta okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri servisinden beklentileri (Malatya ili)
A17	Gök (2016)	Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin servislerinin okul müdürleri tarafından algılanma düzeylerinin ölçülmesi (yüksek lisans tezi)
A18	Gürkan (2020)	Rehberlik öğretmenlerinin bakış açısıyla okul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar
A19	Kanak, Ersoy ve Yerliyurt (2018)	Okul öncesinde rehberlik hizmetlerinin gerekliliğinin rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi
A20	Karataş ve Şahin Baltacı (2013)	Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenlerin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi
A21	Kocak Bıçak ve Ottekin Demirbolat (2019)	Okul psikolojik danışmanların okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentileri
A22	Meşeci, Özcan ve Bozdemir (2007)	Öğretmen ve müdürlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları

A23	Memduhoğlu ve Damççek (2016)	Öğretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları
A24	Nazlı (2008)	Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları
A25	Oksal ve Güner (2018)	Fransa ve Türkiye'deki okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin incelenmesi: Karşılaştırmalı durum çalışması
A26	Parmaksız ve Gök (2018)	Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler
A27	Polat (2014)	12 yıllık zorunlu ve kademeli eğitim sistemi'nde ilkököl birinci sınıflarda yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (yüksek lisans tezi)
A28	Sılacı (2010)	Hizmet alanlar açısından sosyal bir statü olarak eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma (yüksek lisans tezi)
A29	Söker (2007)	İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinde beklentileri (Zonguldak örneği) (yüksek lisans tezi)
A30	Tagay ve Sevi Kaçar (2017)	Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri
A31	Terzi, Ergüner Tekinalp ve Leuwerke (2011)	Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri
A32	Tuzgöl Dost (2020)	Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkökullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları
A33	Tuzgöl Dost ve Keklik (2012)	Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları
A34	Uzun (2018)	Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışman ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi (yüksek lisans tezi)
A35	Yerlikaya, Sak ve Şahin Sak (2014)	Okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: okul öncesi öğretmen adaylarının ve psikolojik danışman adaylarının görüşleri
A36	Yıldız (2021)	Rehber ve psikolojik danışmanların okul iklimindeki sorunlarla ilgili görüşleri ve okul sosyal hizmeti

Tablo 2.

Çalışmaların Betimsel Özelliklerinin Frekans Dağılımı

Yayın Türü		Veri Toplama Aracı				Yöntem			Veri Analizi	
Makale	Tez	Bildir	Görüşme Formu	Anket	Doküman İnc.	Nitel	Karma	İçerik Analizi	Betimsel Analiz	Tanımsal
27	8	1	26	8	2	34	2	13	19	4

Tablo 2'ye göre araştırmada ele alınan çalışmalar 27 makale, 8 tez ve 1 bildiriden oluşmaktadır. Araştırma yöntemi açısından ele alınan çalışmaların 34'ü nitel, ikisi karma desene sahiptir. Ele alınan çalışmalarda veri toplama aracı olarak 26'sı görüşme formu, 8'i anket ve 2'si doküman incelemesi kullanılmış olup; analiz aşamasında 13 çalışmanın içerik analizi, 19 çalışmanın betimsel analiz kullandığı ve dört çalışmanın da analiz yöntemi ile ilgili bilgi vermediği görülmüştür. Ancak analiz yöntemi belirtilmeyen bu dört çalışma nitel çalışma olması ve araştırma konusunu kapsamaması nedeniyle çalışmaya dâhil edilmemiştir.

Bu çalışma için 07.02.2022 tarih ve 220016/24 sayı ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan izin alınmış ve çalışmanın etik kurul izni gerektirmediği kararı verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada tümevarımsal içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Tümevarımsal içerik analizinde kodlama yoluyla elde edilen verilerin içeriğindeki kavramlar arasındaki ilişkiyi belirlemek esastır. Belirlenen kodlar ve temalar ile verilerin altında yatan olgu açıklanmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yaklaşımda metinler defalarca ayrıntılı bir şekilde okunarak ve tüm içerik dikkate alınarak kodlar ve temalar oluşturulur (Hsieh ve Shannon, 2005). Araştırmaya dahil edilen 36 çalışma metni satır satır okunarak el ile yapılan kodlamalardan elde edilen verilerin ortaya koyduğu sorunlar listelenmiştir. Bu sayede temalara ulaşılmıştır. Değerlendirmeye alınan çalışmalara A1, A2, A3,....., A36 şeklinde kodlar verilmiştir. Ulaşılan temalara ilişkin uzman görüşü alınarak düzenleme yapılmıştır.

Bulgular

Türkiye'de temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yer alan sorunları içeren çalışmalar tematik sentez yaklaşımı kullanılarak incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda altı tema belirlenmiştir. Oluşturulan temalar sistem sorunları, iş birliği ile ilgili sorunlar, rehberlik ve psikolojik danışma servisi görev ve sorumlulukları, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevi, psikolojik danışman kaynaklı sorunlar ve fiziki koşullar şeklinde belirlenmiştir. Oluşturulan temalar ifade ettiği anlam çerçevesinde belirlenmiştir. Oluşturulan temalara ilişkin frekans bilgileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Oluşturulan Ana Temalar

Temalar	f
Sistem Sorunları	43
İş Birliği ile İlgili Sorunlar	30
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi Görev ve Sorumlulukları	29
Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin İşlevi	27
Psikolojik Danışman Kaynaklı Sorunlar	23
Fiziki Koşullar	11
Toplam	163

1. Sistem Sorunları

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlardan 'sistem sorunları' temasına ilişkin kodlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Sistem Sorunları

Tema	Kodlar	f
Mevzuat Sorunları	Unvan sorunu	7
	Yönetmelikten kaynaklı sorunlar	6
	Hizmet içi eğitim ihtiyacı	4
	MEB tarafından motivasyon konusunda destek yetersizliği	3
	Alan dışı atama	3
	Diğer öğretmenlere yönelik denetim eksikliği	2
Uygulama Sorunları	Psikolojik danışman/rehber öğretmen sayısının yetersiz olması	11
	Rehberlik derslerinin olmaması	4
	İş yükünün fazla olması	3
Toplam		43

Tablo 4'te görüldüğü gibi, temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde görülen sistem sorunları (f=43) 'Mevzuat sorunları' ve 'Uygulama sorunları' olmak üzere iki tema altında belirtilmiştir.

Mevzuat sorunları (f=25) alt temasında; ‘Unvan sorunu’, ‘Yönetmelikten kaynaklı sorunlar’, ‘Hizmet içi eğitim ihtiyacı’, ‘MEB tarafından motivasyon konusunda destek yetersizliği’, ‘Alan dışı atama’, ‘Diğer öğretmenlere yönelik denetim eksikliği’ şeklinde altı kod belirlenmiştir. Uygulama sorunları (f=18) alt temasına bakıldığında ise; ‘Psikolojik danışman/rehber öğretmen sayısının yetersiz olması’, ‘Rehberlik derslerinin olmaması’, ‘İş yükünün fazla olması’ olmak üzere üç kod belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen sorunlara yönelik görüş ve bulgulara ilişkin ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Kâğıt ve evrak işleriyle uğraşıyoruz. Mesleğimizin içi boşaltıldı ve köreldiğimi hissediyorum.” (A1)

“Rehberlik hizmetlerine ilişkin açık bir yönetmelik yok. Bu konuya ilişkin yasal düzenlemelerin yeterli olmadığını düşünüyorum...” (A10)

‘...Ayrıca, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetleri denetlenmemektedir...’ (A9)

‘Okulumuzda 900 öğrenci ve sadece bir rehber öğretmen var. Bu okul mevcudu için rehber öğretmen sayısı çok yetersiz kalıyor...’ (A20)

‘Rehberlik servisi angarya işe benzer. Çünkü yalnızca dosyaya evrak hazırlayıp koymak...’ (A23)

‘...Aslında bu sorunun temel nedenlerinden biri, okullarda yeterli rehber öğretmen olmamasıdır. Bir rehber öğretmene daha az sayıda öğrenci düşecek şekilde norm kadro düzenlemesi gerekmektedir. Bu sayede rehberlik hizmetlerinin kalitesi de artacaktır.’ (A25)

‘Rehber öğretmenlerin gelişimini sağlayacak hizmet içi eğitimler yapılmıyor’ (A26)

‘Sağlıklı bir psikolojik danışma hizmeti için, norm uygulamasında düzenlemeye gidilerek, bir psikolojik danışmana 100 öğrenciyi geçmeyecek şekilde uygulanmalıdır...’ (A32)

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetlerinde yaşanan sorunlara ilişkin sistem sorunları ele alındığında en çok mevzuat sorunlarının yaşandığı görülmüştür. Bu tema içerisinde, RPD servislerinde çalışanların unvanları ile ilgili belirsizlik ve sıklıkla yapılan unvan değişikliği konusunda yaşanan sorunlar görülmektedir. Unvan sorununun beraberinde yönetmelikten kaynaklanan diğer sorunların da yer aldığı anlaşılmaktadır. Unvanların yönetmelikte belirlendiği düşünüldüğünde bu iki sorunun birbiriyle ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Mevzuat sorunlarının içerisinde en çok ifade edilen diğer sorun alanı hizmet içi eğitim ihtiyacının varlığıdır. Gerek psikolojik danışmanların gerekse diğer öğretmenlerin bu alanda ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir. Alan dışı atama ve rehberlik çalışmaları konusunda diğer öğretmenlere yönelik denetim eksikliğinin de var olan mevzuat sorunları içerisinde yer aldığı görülmektedir. Uygulama sorunları temasına bakıldığında, özellikle eğitim kurumlarında psikolojik danışman/rehber öğretmen sayısının yetersiz olmasının büyük bir sorun olduğu ifade edilmiştir. Öte yandan eğitim kurumlarında rehberlik hizmetlerinin uygulanması için gereken ders saatinin bulunmamasının da bir sorun alanı olduğu ifade edilmiştir. Psikolojik danışmanların iş yükünün fazla olması da diğer bir sorun alanı olarak belirtilmiştir.

2. İş Birliği ile İlgili Sorunlar

Ele alınan çalışmalar doğrultusunda temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlardan ‘iş birliği ile ilgili sorunlar’ temasına ilişkin kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

İş Birliği ile İlgili Sorunlar

Tema	Kodlar	f
İş Birliği ile İlgili Sorunlar	Okul yönetimiyle iş birliği eksikliği	12
	Öğretmenlerle iş birliği eksikliği	10
	Velilerle iş birliği eksikliği	4
	Okul dışı kurumlarla iş birliği eksikliği	4
Toplam		30

Tablo 5’te görüldüğü gibi, temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde görülen iş birliği ile ilgili sorunlar (f=30) temasına ait kodlara bakıldığında ‘Okul yönetimiyle iş birliği eksikliği’, ‘Öğretmenlerle iş birliği eksikliği’, ‘Velilerle iş birliği eksikliği’, ‘Okul dışı kurumlarla iş birliği eksikliği’ şeklinde dört kod elde edilmiştir.

Çalışmada elde edilen sorunlara yönelik görüş ve bulgulara ilişkin ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

'...Okul idaresinin rehber öğretmenlerin çalışmalarında ihtiyaç duydukları olanakları sağlamamaları, öğretmenlerin rehberlik ile ilgili sorumluluklarını rehber öğretmenlere yüklemeleri, velilerin ilgisiz oluşu, öğrenci sayısının fazlalığı katkılarını engelleyen faktörlerdir.' (A10)

'İş birliği açısından branş öğretmenleriyle yeterli iş birliğinin olmadığını düşünüyorum. Öğretmenlerin yalnızca istediklerinde değil, sürekli bir şekilde iş birliği yapmalarını bekliyorum.' (A21)

'Öğretmen ve idareciler rehberlik hizmetleri ile ilgili sorumluluk almıyor.' (A26)

'Ders öğretmenlerinin rehber öğretmen ne yapacak ben bu işleri yaparsam diye düşünmeleri...' (A26)

'Sınıf rehber öğretmenleriyle zaman zaman sorunlar yaşayabiliyorum. Rehberlik çalışmalarının çok önemsenmediğini ve öğretmenlerin etkinlik için hazırlanmadıklarını görüyorum...' (A31)

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlara ilişkin iş birliği ile ilgili sorunlar ele alındığında en çok okul yönetimiyle iş birliği eksikliğinin sorun olarak ifade edildiği görülmüştür. Bu sorun alanını öğretmenlerle iş birliği eksikliği yakın oranda takip etmektedir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemli bir unsuru olan veli iş birliğinin eksik olmasının da ayrı bir sorun alanı olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen verilere bakıldığında okul dışı diğer kurumlarla iş birliğinin de eksik olmasının bu alanda bir sorun teşkil ettiği görülmektedir.

3. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi Görev ve Sorumlulukları

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlardan 'rehberlik ve psikolojik danışma servisi görev ve sorumlulukları' temasına ilişkin kodlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi Görev ve Sorumlulukları

Tema	Kodlar	f
RPD Servisi Görevlerinin Bilinmemesi	Okul yönetiminin rehberlik ve psikolojik danışma servisi görevlerini bilmemesi	8
	Velilerin rehberlik ve psikolojik danışma servisi görevlerini bilmemesi	6
	Rehberlik ve psikolojik danışma servisi görevlerinin bilinmemesi (diğer kişilerce)	6
	Öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma servisi görevlerini bilmemesi	1
	Sadece problemlı öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışma servisine gidebileceği düşüncesi	1
Görev Tanımı	Psikolojik danışmanların görev tanımının net olmaması	7
Toplam		29

Tablo 6'da görüldüğü gibi rehberlik ve psikolojik danışma servisi görev ve sorumlulukları (f=29) ana teması ile ilgili iki tema belirlenmiştir. Bu temalar 'Rehberlik ve psikolojik danışma servisi görevlerinin bilinmemesi' ve 'Görev tanımı' şeklinde belirtilmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışma servisi görevlerinin bilinmemesi temasına bakıldığında 'okul yönetiminin', 'velilerin', 'diğer kişilerin', 'öğretmenlerin rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) servisi görevlerini bilmemesi' ve 'sadece problemlı öğrencilerin RPD servisine gidebileceği düşüncesi' şeklinde beş kod belirlenmiştir. Görev tanımı temasına bakıldığında ise psikolojik danışmanların görev tanımının net olmamasının önemli bir sorun başlığı olduğu görülmüştür.

Çalışmada elde edilen sorunlara yönelik görüş ve bulgulara ilişkin ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir:

'...Okul idarecileri rehberlik ve psikolojik danışma servisinin öneminin farkında değiller. En önemli sorun, okul yöneticilerinin rehberlik servisinin görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla bilmemesidir...' (A9).

'...Sorunu olan öğrenciler rehberlik servisinden yardım ister...ders çalışmayanlar, ailesiyle sorun yaşayanlar, sınıf düzenini bozanlar, okulda kavga edenler...Sorunu olmayan öğrenci rehber öğretmene neden gitsin ki?' (A12)

'...Daha biz psikolojik danışman mıyız, öğretmen miyiz, idareci miyiz bilmiyoruz. Görev tanımımız tam olarak belli değil.' (A13)

'Bazı öğretmenler öğrencilerle ilgili her sorunda (silgisini kaybetme, ödev yapmama gibi) rehberlik öğretmenin ilgileneceği gerektiğini düşünüyor. Rehberlik öğretmeni adeta joker olarak görüp, emir vermeye ve okul idaresini yönlendirmeye çalışıyor. Benim beklentim ise rehberlik öğretmenlerinin çeşitli görevleri olduğunun fark edilmesi ve eğitimin bir ekip işi olarak görülmesidir.' (A21)

'Görev tanımımızda yer almayan pek çok işle karşı karşıyayız. Göreve yeni başladığımız dönemde benden alakasız işler isteniyordu. Ancak bu durum, okul idarecilerimin değişmesi ya da benzer durumda benim işim olmadığını dile getirmemle birlikte azaldı. Bu gibi olumsuzlukların önüne geçmek için yönetmeliğimizde değişikliklerle desteklenmeliyiz ve okul yöneticilerine çeşitli eğitimler düzenlenebilir.' (A21)

'Bir sorun varsa bunu yalnızca rehber öğretmen çözer, şeklindeki yanlış algular en büyük sorun. Sanki elimizde sihirli bir değnek var ve bu değnek sayesinde tüm öğrencilerin sorunları çözülecek... bazı öğretmenlerde de benzer yanlış algular var...' (A25).

'Rehberlik öğretmenlerinin okuldaki iş tanımlarında bazı sorunlar var. İş tanımının net olmaması nedeniyle yapmam gereken çalışmalarını (bireysel görüşmelerin takibini yapmak gibi) tam olarak sürdüremiyorum.' (A25).

'Rehber öğretmen boş ve idareye yardım edebilir diye düşünülmesi...' (A26)

'Velinin okula gelsem ne değişecek demesi...' (A26)

'Okul idaresi ve bazı öğretmenlerin rehber öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını tam olarak bilmemesinden dolayı, sorumluluğumuz dışında işler bekleyebiliyorlar...' (A33)

'...Konuştuğum bir psikolojik danışman, velilerin kendisinin okulda ne gibi görevleri olduğunu bilmediğini belirtmişti...' (A35)

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetlerinde yaşanan 'Rehberlik ve psikolojik danışma servisi görev ve sorumlulukları' sorun alanı ele alındığında, RPD servisinin görevlerinin bilinmemesi temasında en çok okul yönetiminin RPD servisi görevlerini bilmediği belirtilmiştir. Bu sorunu velilerin RPD servisi görevlerini bilmemesi ve diğer kişilerin RPD servisi görevlerini bilmemesi sorunlarının takip ettiği görülmektedir. Ayrıca bu temada öğretmenlerin RPD servisi görevlerini bilmemesinin ve sadece problemlili öğrencilerin RPD servisine gidebileceği düşüncesinin de sorun teşkil ettiği belirtilmiştir. Görev tanımı temasına bakıldığında psikolojik danışmanların görev tanımının net olmamasının büyük bir sorun olduğu ifade edilmiştir.

4. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin İşlevi

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlardan 'rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevi' temasına ilişkin kodlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin İşlevi

Tema	Kodlar	f
RPD hizmetlerinin tanıtılması	RPD hizmetlerinin velilere tanıtılması	4
	RPD hizmetlerinin genel (tanımlanmamış) tanıtılması	4
	RPD hizmetlerinin öğretmenlere tanıtılması	3
	RPD hizmetlerinin okul yönetimine tanıtılması	3
	RPD hizmetlerinin öğrencilere tanıtılması	2
Hizmet Alanı	Etik problemler/gizlilik ilkesinin bilinmemesi	2
	Sosyal yardım, burs olanakları vb. ile ilgili bilgilerin yetersiz verilmesi	1
Planlama	Öğrencilerin bulunduğu gelişim dönemlerine göre rehberlik planlarının yapılmaması	7
	Çalışmalarda daha çok mesleki rehberliğe ağırlık verilmesi	1
Toplam		27

Tablo 7'de görüldüğü gibi, temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde görülen 'Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevi' ana teması ile ilgili sorunlara bakıldığında 'RPD hizmetlerinin tanıtılması', 'Hizmet alanı', 'Planlama' olmak üzere üç tema belirlenmiştir. RPD hizmetlerinin tanıtılması temasında (f=16); 'RPD hizmetlerinin velilere tanıtılması', 'RPD hizmetlerinin genel (tanımlanmamış) tanıtılması', 'RPD hizmetlerinin öğretmenlere tanıtılması', 'RPD hizmetlerinin

okul yönetimine tanıtılması' ve 'RPD hizmetlerinin öğrencilere tanıtılması' olmak üzere beş kod belirlenmiştir. Hizmet alanı (f=3) temasına bakıldığında; 'Etik problemler/gizlilik ilkesinin bilinmemesi' ve 'Sosyal yardım, burs olanakları vb. ile ilgili bilgilerin yetersiz verilmesi' şeklinde iki kod elde edilmiştir. Planlama (f=8) temasına bakıldığında; 'Öğrencilerin bulunduğu gelişim dönemlerine göre rehberlik planlarının yapılmaması' ve 'Çalışmalarda daha çok mesleki rehberliğe ağırlık verilmesi' şeklinde iki kod elde edilmiştir.

Çalışmada elde edilen sorunlara yönelik görüş ve bulgulara ilişkin ifadelerden bazıları aşağıda verilmiştir.

'...Okulların bazılarında öğrencilerin yaşları gözeticilerle özenle hazırlanmış panolar bulunurken, bazılarında ise bu dikkate alınmamıştır.' (A5)

'...Okul Aile Birliği ve Okul İdaresinin iş birliğiyle velilerin okula gelmesini sağlayıcı etkinliklerin planlanması, rehber öğretmenlerin velilere yönelik eğitimler düzenlemesi, ev ziyaretleri yapılması sağlanmalıdır.' (A14)

'Öğrencilerin mesleki olarak girebilecekleri sınavlar (bursluluk gibi) konusunda bilgilendirilmeleri...' (A16)

'... Okul idarecilerinden beklentimiz gizlilik ilkesine saygı duymaları ve rehberlik servisinin yaptığı çalışmalara destek olmalarıdır.' (A21)

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetlerinde yaşanan 'Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevi' sorun alanı ele alındığında, RPD hizmetlerinin velilere tanıtılması ve genel olarak tanıtılması şeklinde sorunların yer aldığı, bu sorunları RPD hizmetlerinin öğretmenlere, okul yönetimine ve öğrencilere tanıtılması biçiminde devam ettiği görülmektedir. Hizmet alanı temasına bakıldığında en çok etik problemler/gizlilik ilkesinin bilinmemesi konusunda sorunların olduğu, bu durumu sosyal yardım, burs olanakları ile ilgili bilgilerin yetersiz verilmesi sorununun takip ettiği görülmektedir.

Planlama temasına bakıldığında öğrencilerin bulunduğu gelişim dönemlerine göre rehberlik planlarının yapılmamasının büyük bir sorun alanı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca mesleki rehberliğe diğer rehberlik çalışmalarına göre ağırlık verilmesinin de sorun olduğu belirtilmiştir.

5. Psikolojik Danışman Kaynaklı Sorunlar

Araştırmada ele alınan çalışmalardan elde edilen 'psikolojik danışman kaynaklı sorunlar' tema ve kodlar halinde tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

Psikolojik Danışman Kaynaklı Sorunlar

Tema	Kodlar	f
Nitelik-Eğitim Sorunu	Psikolojik danışmanların nitelik sorunu	9
	Psikolojik danışmanların lisans eğitimi ile ilgili sorunları	9
Duygu Durumu	Yetersizlik duygusu	4
	Motivasyon eksikliği	1
Toplam		23

Tablo 8'de görüldüğü gibi psikolojik danışman kaynaklı sorunlar ana teması ile ilgili temaları ve kodlara yer verilmiştir. Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde görülen 'Psikolojik danışman kaynaklı sorunlar' ana teması ile ilgili 'Nitelik-eğitim sorunu' ve 'Duygu durumu' şeklinde iki tema belirlenmiştir. 'Nitelik-eğitim sorunu' (f=18) temasına bakıldığında 'Psikolojik danışmanların nitelik sorunu' ve 'Psikolojik danışmanların lisans eğitimi ile ilgili sorunları' şeklinde iki kod elde edilmiştir. 'Duygu durumu' (f=5) temasına bakıldığında 'Yetersizlik duygusu' ve 'Motivasyon eksikliği' şeklinde iki koda ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sorunlara yönelik görüş ve bulgu ifadelerinden bazılarını aşağıda verilmiştir.

'Meslek dışı beklenen işler, çalışmamızın engellenmesi gibi durumlar yeterli hissetmemimize neden oluyor.' (A1)

'...Üniversitede verilen eğitim daha çok teorik bilgilerle sınırlıydı. Uygulamalı eğitime pek yer verilmedi.' (A4)

'... Biz psikolojik danışman olarak özel eğitim alanında, kısıtlı düzeyde eğitim aldığımız için kendimi yetersiz hissediyorum.' (A4)

'Belki uyum problemleri gibi konularda psikolojik danışma açısından kendimi yeterli görebilirim. Ancak taciz, intihar gibi uzman olmadığım konularda yönlendirmeyi tercih ediyorum...' (A33)

'... İş yaşantıma başladıktan sonra aldığım lisans eğitimi yeterli bulmadım. Bu nedenle lisans eğitiminde daha çok süpervizyon, uygulama ve staj yapılmalı...' (A33)

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetlerinde yaşanan 'psikolojik danışman kaynaklı sorunlar' ele alındığında psikolojik danışmanların nitelik sorunlarının ve psikolojik danışmanların lisans eğitimi ile ilgili sorunların en başta yer aldığını söylemek mümkündür. Bunun yanı sıra psikolojik danışmanların iş yaşantılarında yetersizlik duygusu hissetmelerinin de bir sorun olduğu görülmektedir. Bu sorun başlıklarına psikolojik danışmanların yaşadığı motivasyon eksikliğini de eklemek mümkündür.

6. Fiziki Koşullar

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlardan 'fiziki koşullar' temasına ilişkin kodlar Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Fiziki Koşullar

Tema	Kodlar	f
Fiziki Koşullar	Fiziki koşulların yetersizliği	11
Toplam		11

Tablo 9'da görüldüğü gibi, 'Fiziki koşullar' temasına (f=9) ait 'Fiziki koşulların yetersizliği' kodu elde edilmiştir. Çalışmada elde edilen sorunlara yönelik görüş ve bulgu ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir. Bunlar;

'Rehberlik servislerinin donanımı devlet okullarında daha kötü, özel okullarda ise daha iyi durumda...' (A5).

'...Okul idarecilerinden çalışma ortamının daha uygun hale getirilebilmesi için çeşitli malzemeler (yazıcı, telefon, bilgisayar vb.) beklemekteyiz...' (A21)

'Okullar psikolojik danışma yapmak için uygun ortamlar değil' (A26)

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetlerinde yaşanan sorunlara bakıldığında 'Fiziki koşulların yetersizliği' ile ilgili sorunların mevcut olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Türkiye'deki temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunların meta-sentez yöntemi kullanılarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin birçok alanında sorunların yaşandığı görülmüştür. Özellikle sistem kaynaklı sorunların var olduğu belirtilmiştir (Akay, Türk, Mercan ve Urtekin, 2019; Bacıoğlu, Kocabıyık ve Malkoç, 2017; Can, 2010; Can ve Nikolayidis, 2021; Çetin, 2016; Erdemir ve Kış, 2017; Gürkan, 2020; Karataş ve Şahin Baltacı, 2013; Memduhoğlu ve Damçicek, 2016; Nazlı, 2008; Oksal ve Güner, 2018; Parmaksız ve Gök, 2018; Tuzgöl Dost, 2020). Araştırmada sistem kaynaklı sorunların en başında mevzuat sorunlarının yer aldığı görülmektedir. Mevzuat sorunlarının ise unvan sorunu, yönetmelikten kaynaklı sorunlar, hizmet içi eğitim ihtiyacı, MEB tarafından motivasyon konusunda destek yetersizliği, alan dışı atama, diğer öğretmenlere yönelik denetim eksikliğinin birer sorun olduğu sonucu elde edilmiştir. Uygulama sorunlarına bakıldığında ise, psikolojik danışman sayısının yetersiz oluşu, rehberlik derslerinin olmayışı, iş yükünün fazla olmasının birer sorun teşkil ettiği görülmüştür.

Türk eğitim sisteminde yaşanan sorunları ilişkin yapılan çalışmalara bakıldığında pek çok çalışmadan elde edilen sonuç, sistem sorunlarının var olduğu yönündedir (Çetin, Yazar, Aydın ve Yazıcı, 2018; Deveci ve Aykaç, 2018; Kil, Özkan ve Aykaç, 2021; Kösterelioğlu ve Bayar, 2014; Taş ve Aykaç, 2020). Elde edilen bu sorunların çözümüne ilişkin köklü ve sağlam adımların atılmaması sistem sorunlarının devam etmesine neden olmaktadır. Eğitim sisteminin her kademesi ayrı bir sistem olarak değerlendirilmeye birlikte, yapılan tüm çalışmalar bir mevzuat çerçevesinde yapılmaktadır. Dolayısıyla mevzuatla ilgili sorunların var olması beraberinde uygulamaya dönük ve aynı zamanda diğer sistemleri de etkileyen sorunlara neden olmaktadır. Özellikle psikolojik danışmanların değişen yönetmeliklerle

rehberlik öğretmeni (MEB, 2017), rehber öğretmen/psikolojik danışman (MEB, 2020) gibi unvan değişikliklerinin sık sık yapılması, toplum tarafından psikolojik danışmanların ne iş yaptığı şeklinde bir soru işareti oluşmasına neden olduğunu, bunun da beraberinde mesleğe duyulan saygınlığı olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Bu anlamda unvan sorununun giderilmesi sistem sorunlarının giderilmesi konusunda önemli bir adımdır. Bunun da yönetmelikten kaynaklanan sorunların iyileştirilmesi ve sık sık yapılan değişikliklerin önüne geçilmesi ile büyük oranda iyileştirilebileceğini söylemek mümkündür. Özellikle alan dışı atama sorununun çözülmesinin de beraberinde unvan sorununun ortadan kalkmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Öte yandan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin daha yeterli ve sistemli bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve sınıf öğretmenlerine ve sınıf rehber öğretmenlerine bu konuda destek sağlayabilmesi, aynı zamanda psikolojik danışmanların rehberlik etkinliklerini uygulama noktasında ilgili sınıflara daha kolay ulaşılabilmesi açısından rehberlik ders saatinin getirilmesinin gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Rehberlik ders saatinin ders programlarına eklenmesinin aynı zamanda diğer öğretmenlerin rehberlik hizmetleri çalışmalarının değerlendirilmesi noktasında da yer alan sorunların giderilmesine katkı sunacaktır. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin ‘müfredatı yetiştirememeye, ya da rehberlik etkinliklerini yapılabilecek ders saatinin bulunmaması’ şeklinde ifade ettikleri nedenlerin de ortadan kalkmasını sağlayacaktır.

Temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlardan diğer bir sorun başlığı, iş birliği ile ilgili sorunlardır (Bacıoğlu, Kocacıyık ve Malkoç, 2017; Nazlı, 2008; Parmaksız ve Gök, 2018; Söker, 2007; Terzi, Ergüner Tekinalp ve Leuwerke, 2011). İş birliği ile ilgili sorunlarda en çok okul yönetimiyle iş birliği eksikliğinin var olduğu görülmektedir. Bu soruna ilave olarak öğretmenlerle iş birliği, velilerle iş birliği, okul dışı kurumlarla iş birliği eksikliğinin birer sorun başlığı olduğu belirtilmiştir. Elde edilen sorun başlıklarına bakıldığında, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bir iş birliği hizmeti olduğu düşünüldüğünde, gerçekten de büyük bir sorunun var olduğu görülmektedir. İş birliğinde yaşanan aksaklıklar beraberinde, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerindeki çalışmaların da aksamasına neden olmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliğinde ‘rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yürütme komisyonu’ üyelerinin sahip oldukları sorumluluklar belirtilmiştir (MEB, 2020). Belirtilmiş olan görev ve sorumlulukların aslında birer iş birliği çalışmasını ifade ettiğini söylemek mümkündür. Bu anlamda RPD hizmetlerinin yerine getirilmesi noktasında okul yönetimi, diğer öğretmenler ve velilerin iş birliğinin çok önemli bir konumu görülmektedir.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin temel eğitimdeki sorunlarından bir diğerinin rehberlik ve psikolojik danışma servisi görev ve sorumlulukları ile ilgili olduğu görülmektedir (Bacıoğlu, Kocacıyık ve Malkoç, 2017; Can, 2010; Çokamay, Kapçı ve Sever, 2017; Koçak Bıçak ve Ottekin Demirbolat, 2019; Memduhoğlu ve Damçicek, 2016; Parmaksız ve Gök, 2018; Tuzgöl Dost, 2020). Bu konu ile ilgili öncelikle RPD servisi görevlerinin bilinmemesinin büyük bir sorun teşkil ettiği sonucu elde edilmiştir. Öncelikle okul yönetiminin, ardından velilerin ve diğer kişilerin, öğretmenlerin RPD servisinin görevlerini bilmediği, ayrıca sadece problemlili öğrencilerin RPD servisine gidebileceği düşüncesi sorununun var olduğu görülmüştür. Öte yandan psikolojik danışmanların görev tanımı ile ilgili sorunların da yer aldığı, görev tanımının net olmamasının önemli bir sorun olarak görüldüğü ifade edilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında psikolojik danışmanların görev tanımının net olmamasının diğer kişilerce RPD servisi görevlerinin bilinmemesine etki ettiğini söylemek mümkündür. Her iki sorun başlığı da bu anlamda birbiriyle ilişkili görülmektedir. Bu durum, psikolojik danışmanların görev tanımının net olmamasının beraberinde pek çok sorunu getirdiğini göstermektedir. Bu anlamda psikolojik danışmanların görev tanımının net olmasının yönetmeliklerce daha ayrıntılı biçimde belirtilmesinin ve belirtilen bu tanımlamanın da öncelikle okul yönetimince anlaşılması ve yaygınlaştırılmasının gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü okul yöneticileri aynı zamanda okul örgütünün bir lideri konumundadır. Liderler ortak amaçlar doğrultusunda liderlik ettikleri kurumu yönlendirerek düzenleyen kişilerdir. Aynı zamanda liderlik ettikleri kurum üyelerini başarılı bir şekilde etkileyebilecek özelliklere sahip ve grup ve bireyler üzerinde var olan güçlerini etkin bir şekilde kullanabilen bireylerdir (Özalp ve Kirel, 2018). Bu anlamda okul yönetiminde yer alan liderlerin görevleri düşünüldüğünde, rehberlik ve psikolojik danışma servisine karşı yaklaşımlarının diğer okul çalışanlarına bir örnek teşkil edeceği, olumlu olduğu takdirde diğer okul çalışanlarınca da olumlu olmasına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Temel eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerindeki bir diğer önemli sorun başlığının rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevi konusunda olduğu görülmüştür (Can ve

Nikolayidis, 2021; Çetin, 2016; Dağlı ve Han, 2017; Erdemir ve Kış, 2017; Karataş ve Şahin Baltacı, 2013; Koçak Bıçak ve Ottekin Demirbolat, 2019; Nazlı, 2008; Oksal ve Güner, 2018; Yerlikaya, Sak ve Şahin Sak, 2014). Özellikle RPD hizmetlerinin velilere, genele (tanımlanmamış), öğretmenlere, okul yönetimine ve öğrencilere tanıtım konusunda sorunların yer aldığı görülmektedir. Hizmet alanı ile ilgili etik problemlerin yer aldığı, rehberlik servisi tarafından sosyal yardım, burs olanakları vb. ile ilgili bilgilerin yeterince verilmediği gibi sorunların da olduğu görülmektedir. Ayrıca planlama konusuyla ilgili öğrencilerin bulunduğu gelişim dönemlerini dikkate alarak rehberlik planlamanın yapılmadığı görülmüştür. Bununla beraber çalışmalarda daha çok mesleki rehberliğe ağırlık verilmesinin de diğer bir sorun olduğu ifade edilmiştir. Elde edilen bu sorun alanlarına bakıldığında, rehberlik ve psikolojik danışma servisi hizmetlerinin neler olduğunun tüm okul personeli, öğrenciler ve veliler tarafından bilinmesinin çalışma işleyişi açısından kritik bir değere sahip olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü RPD servisi hizmetlerinin verimli bir şekilde işleyebilmesi için öncelikle ne iş yaptığının bilinmesi gerekmektedir. Bu sayede sadece problemlili öğrencilerin gittiği bir servis olma algısı ortadan kalkabilecektir. RPD servisinin öğrencileri yalnızca iyileştirici ya da müdahale edici alanlara hizmet etmediği, aynı zamanda öğrencilerin eğitsel, mesleki ve kişisel anlamda gelişimlerini destekleyici ve önleyici çalışmalar sunan servisler olduğu bilinmelidir. Gök (2016), RPD servislerinin öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini tanımalarına sağlayıcı ve yaşamlarında daha doğru ve sağlıklı kararlar verebilmelerine destek sunan bir görevi olduğunu belirtmiştir. Bunun için okullarda RPD servisi hizmetlerinin tanıtımına ağırlık verilmesinin bu konuyla ilgili sorunların çözümüne ilişkin önemli bir adım olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra psikolojik danışmanların okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarını hazırlarken çalıştıkları kurumun ihtiyaçları doğrultusunda program hazırlamalarının daha etkili çalışmalar getireceğini dikkate almaları gerekmektedir. Öğrencilerin içinde buldukları gelişim dönemlerinin dikkate alınarak hazırlanan programlar ve bunun paralelinde yapılan çalışmalar RPD servislerinin hizmetlerinin diğer kişilerce daha net anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerindeki yaşanan sorunlardan bir diğer önemli başlık psikolojik danışman kaynaklı sorunlardır (Arşit, 2019; Gürkan, 2020; Memduhoğlu ve Damcıoğlu, 2016; Nazlı, 2008). Bu sorunlardan nitelik ve eğitim sorununa bakıldığında psikolojik danışmanların nitelik sorununun ve lisans eğitimi ile ilgili sorunların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir. Öte yandan duygu durumları ile ilgili yetersizlik duyguları ve motivasyon eksikliğinin de sorun olduğu belirtilmiştir. Belirlenen sorun alanlarına bakıldığında özellikle psikolojik danışmanların çalışma hayatında karşılaştıkları güçlüklerin çözümünde zorlandıkları görülmektedir. Yer verilen ifadelerde lisans eğitiminde elde edilen kazanımların günlük yaşantıya aktarımıyla ilgili sorunların olduğuna ilişkin bulgular dikkat çekmektedir. Bu nedenle eğitim sisteminde teorik bilginin, uygulamaya dökülmesinde karşılaşılan aksaklıklar akla gelmektedir. Tuzgöl Dost ve Keklik (2012) RPD lisans eğitiminde sorunlar, MEB sistemi, resmi işlemler ve yazışmaların da bu konuda sorun teşkil ettiğini belirtmiştir. Bu nedenle RPD lisans eğitimlerinin kendi içerisinde bir standardının olması, uygulama eğitimlerinin artırılması, MEB ile YÖK arasındaki iletişimin güçlenmesinin gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca psikolojik danışmanların yaşadığı yetersizlik duygularının ve beraberinde oluşan motivasyon eksikliğinin de alınabilecek bu önlemlerle azalabileceği söylenebilir.

Temel eğitimdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerindeki diğer bir sorun fiziki koşullar ile ilgili sorunlardır (Bacıoğlu, Kocabıyık ve Malkoç, 2017; Parmaksız ve Gök, 2018; Söker, 2007; Tuzgöl Dost ve Keklik, 2012). RPD servislerin fiziki donanımı ve bireyle psikolojik danışma yapabilmek için uygun şartlarda olmadığı belirtilmiştir. Oysa ki fiziksel donanım hayatın her alanında önemli bir yere sahip bir özelliktir. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010) okulların fiziki ortamının yeterli olmasının beraberinde okulda yer alan kişilerin okula karşı olan memnuniyetlerinin ve okula karşı olan bağlılıklarını artmasına ve nihayetinde okul ikliminin olumlu hissedilmesine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öte yandan psikolojik danışma hizmeti gizlilik gerektiren ve bu nedenle gereken asgari fiziki donanımına sahip ortamlarda yürütülmesi önemli olan bir hizmettir. Bu nedenle rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesinde okul RPD servisi odalarının fiziki yapısıyla da doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Fiziki koşulların ihtiyaç duyulan düzeyde iyileştirilmesinin beraberinde okul psikolojik danışmanlarının çalışmalarındaki verimi arttıracığı söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada Türkiye’de temel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlara değinilmiştir. Yapılan araştırma sonrasında özellikle sistem kaynaklı sorunların ağırlıkta olduğu görülmüştür. Sistem kaynaklı sorunlardan mevzuat kaynaklı sorunların ve bunun

paralelinde uygulama esasları ile ilgili sorunların yer aldığı, bu anlamda bir takım yasal düzenlemelere ihtiyaç olduğu görülmektedir. Diğer bir önemli sorun başlığı olarak RPD hizmetlerinin diğer kişiler ve kurumlarla yaşadığı iş birliği sorunlarının olduğu görülmektedir. Bu anlamda iş birliğinin aksamaması, beraberinde RPD hizmetlerinin etkinliğini olumsuz etkileyeceği düşünüldüğünde üzerinde durulması gereken bir sorun olduğunu söylemek mümkündür. Psikolojik danışmanların görev tanımının net olmamasının beraberinde RPD servisi görev ve sorumluluklarının bilinmemesine etki ettiği görülmektedir. Öte yandan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevi ile ilgili gerekli tanımların acilen yapılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca psikolojik danışman kaynaklı sorunlara bakıldığında özellikle nitelik ve eğitim konusunda sorunlar olduğu görülmüştür. Bu duruma psikolojik danışmanların yetersizlik duyguları ile çalışma motivasyonunun eksikliği eklendiğinde yapılacak RPD hizmetlerinin işlevinin olumsuz etkileneyeceği söylenebilir. Temel eğitimde RPD servisi hizmetlerinde önemli görülen bir diğer sorun ise psikolojik danışmanların sahip olduğu fiziki koşulların çalışma verimliliği açısından elverişli olmamasıdır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin bir bireyin gelişim sürecinde birçok alanda destekleyici özelliklere sahip olduğu düşünüldüğünde, var olan aksaklıkların bu bireyleri doğrudan etkileyeceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda var olan sorunların çözümüne yönelik birtakım düzenlemelerin acilen yapılmasının öğrencilerin geleceğine ilişkin olumlu etkiler yaratacağı söylenebilir. Temel eğitimde öncelikle çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini tamamlaması ve aynı zamanda zamanını verimli kullanabilme, karar verebilme ve kontrol becerisi gibi birçok alanda desteklenmesi amaçlanmaktadır.

Bu sonuçlar ışığında belirlenen bu sorunların çözümüne ilişkin birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Öneriler

1. Psikolojik danışmanların çalışma koşulları, sahip oldukları unvanın netleşmesi, iş tanımının yapılması, sorumluluğundaki öğrenci sayısı gibi konuların yer aldığı yönetmelik düzenlemelerine gidilmesi önerilebilir. Ancak yapılacak yönetmelik değişikliklerinde mutlaka gerek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde, gerekse üniversite bünyesinde çalışan psikolojik danışmanların da yer aldığı ve farklı disiplinlerden gelen uzmanların da bulunduğu ekiplerin görüşlerine başvurulmalıdır.
2. Tüm okul çalışanlarının RPD servisi görevleri ve iş birliği konusunda var olan bilgilerinin güncellenmesi gerekmektedir. Bu sayede ilerleyen zamanki iş birliği noktasında olası olumsuzlukların önlenmesi sağlanabilir.
3. Tüm sınıf düzeylerinde haftada bir ders saati, rehberlik ve psikolojik danışma saati şeklinde ders programlarına eklenmelidir.
4. Psikolojik danışmanlara iş yükünün azaltılması, zamanını daha verimli değerlendirebileceği uygulama hakları tanınmalıdır.
5. Psikolojik danışmanların da mesleki gelişimlerinin desteklenmesi sağlanmalıdır. Yüksek lisans, doktora yapma girişiminde Milli Eğitim Bakanlığı'nın destekleyici tutum ve uygulamalarının artırılması gerekmektedir.
6. Okullarda RPD servisinin fiziki koşullarının bir standart haline getirilmesi önemlidir. Özellikle birden fazla psikolojik danışmanın bulunduğu okullarda psikolojik danışmanların bireysel görüşmelerini rahatlıkla yapabilecek donanıma sahip servislerin temin edilmesi bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla beraber grupla psikolojik danışma çalışmalarının da rahatlıkla sürdürebileceği mekanların var olması, psikolojik danışmanların çalışma esnekliğine katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akay, S., Türk, F., Mercan, Ö. ve Urtekin, F. (2019). Psikolojik danışmanların bakış açısından Rehberlik Hizmetleri Yönetmeliği'nin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 891-918. <https://doi.org/10.17679/inuefd.608205>
- Aktas, E. F. ve Demirtaş-Zorbaz, S. (2018). School counselor's opinions about their competence of child counseling. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(1), 245-256. doi: 10.17679/inuefd.416003
- Arslan, Ü., Karataş, U. Y. ve Dostuoğlu, E. (2019). Psikolojik danışmanlık alanında mevcut ve gelişen etik sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 86-103. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.515865>

- Arşit, M. H. (2019). *Özel eğitim okulları ile rehberlik ve araştırma merkezlerinde görev yapan rehberlik öğretmenlerinin özel eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ne ilişkin öz yeterliliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Birüni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Bacıoğlu, S. D., Kocabıyık, O. O. ve Malkoç, A. (2017). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin okullardaki rehberlik servisini değerlendirmeleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(48), 45-62.
- Bayraktar, Y. (2020). *Rehber öğretmenlerin okulda karşılaştıkları sorunlara yönelik görüşlerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Bengisoy, A. ve Özdemir, M. (2019). Psikolojik danışman rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Cyprus Turkish Journal of Psychiatry & Psychology*, 1(3), 189-193. doi:10.35365/ctjpp.19.1.24
- Camadan, F. (2021). MEB tarafından psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile ilgili olarak yayınlanan yönetmeliklerdeki kararların değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 50(230), 1015-1038. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.837454>
- Can, E. (2010). *İlköğretim okullarında görevli rehber öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların incelenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ 20-22 Mayıs. Türkiye.
- Can, E. ve Nikolayidis, U. (2021). Okul rehberlik hizmetleri: Bir durum çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 647-665. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.810831>
- Cerit, Y., Akgün, N., Yıldız, K. ve Soysal, M. R. (2014). Yeni eğitim sisteminin (4+4+4) uygulanmasında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Bolu il örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 59-82. <http://dx.doi.org/10.12973/jesr.2014.4os4a>
- Çetin, S. (2016). *İlkokul öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Sakarya.
- Çetin, H., Yazar, M. İ., Aydın, S. ve Yazıcı, N. (2018). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının Türk eğitim sistemi sorunlarına ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi-Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(25), 117-135. <https://doi.org/10.29329/mjer.2018.153.7>
- Çokamay, G., Kapçı, E. G. ve Sever, M. (2017). Okul ruh sağlığı hizmetlerinde yaşanan sorunlar: Psikolojik danışmanların görüşleri. *İlköğretim Online*, 16(4), 1395-1406. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.342962>
- Dağlı, A. ve Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 108-124.
- Deveci, Ö. ve Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research Education*, 7(1), 277-301. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.13m
- Erdemir, N. ve Kış, A. (2017). Okul yöneticilerinin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 34-47. <https://doi.org/10.29129/inujse.359846>
- Erdemir, N., Sumbas, E., Umur, Z., Genç, H. ve Tunca, A. (2019). Orta okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri servisinden beklentileri (Malatya ili). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(3), 2432-2443. <https://doi.org/10.33206/mjss.479200>
- Gök, M. (2016). *Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin/servislerinin okul müdürleri tarafından algılanma düzeylerinin ölçülmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

- Gürkan, U. (2020). Rehberlik öğretmenlerinin bakış açısıyla okul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14 (1), 577-605. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.704061>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kanak, M., Ersoy, M. ve Yerliyurt, N. S. (2018). Okul öncesinde rehberlik hizmetlerinin gerekliliğinin rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *EKEV akademi dergisi*, 22(76), 187-208.
- Karataş, Z. ve Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenlerin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kil, G., Özkan, M. A. ve Aykaç, N. (2021). Yüksek öğretimde yaşanan sorunların değerlendirilmesi: Bir meta-sentez çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 85-109.
- Koçak Bıçak, D. ve Ottekin Demirbolat, A. (2019). Okul psikolojik danışmanların okul yöneticileri ve öğretmenlerden beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 236-357.
- Kösterelioğlu, İ. ve Bayar, A. (2014). Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin güncel bir değerlendirme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 177-187. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2279>
- MEB. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik hizmetleri yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/11/20171110-2.htm>
- MEB. (2020). *Milli Eğitim Bakanlığı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_Dan_YYma_Hizmetleri_YonetmeliYi_2.pdf
- Meşeci, F., Özcan, N. ve Bozdemir, P. (2007). Öğretmen ve müdürlerin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisine yönelik algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 157-171.
- Memduhoğlu, H. B. ve Damçipek, E. (2016). Öğretmenlerin rehberlik servisine ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 47, 137-148. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3475>
- Nas, E. (2018). Rehber öğretmenlerin yeni rehberlik hizmetleri yönetmeliğine ilişkin algılarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 109-118.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11-25.
- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies (Vol. 11)*. Newbury Park: Sage.
- Oksal, A. ve Güner, F. (2018). Fransa ve Türkiye'deki okullarda yürütülen rehberlik hizmetlerinin incelenmesi: Karşılaştırmalı durum çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(3), 231-249. <https://doi.org/10.17244/eku.300511>
- Özalp, E. ve Kirel, Ç. (2018). *Örgütsel davranış (8. Baskı)*. Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, E., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özoğlu, S. Ç. (1991). *Eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma (3. Baskı)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- Parmaksız, İ. ve Gök, A. (2018). Okulu psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinde karşılaştıkları güçlükler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 247-265. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.359595>
- Polat, C. (2007). *İlköğretim okulları sekizinci sınıf öğrencilerinin okul psikolojik danışma ve rehberlik servisinden yararlanma düzeylerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Elazığ.
- Polat, E. (2014). *12 yıllık zorunlu ve kademeli eğitim sisteminde ilkökul birinci sınıflarda yaşanan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- Journal of Qualitative Research in Education*, 4(1), 52-64. [Online]: <http://www.enadonline.com> <http://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.4c2s3m>
- Sılacı, Z. (2010). *Hizmet alanlar açısından, sosyal bir statü olarak eğitimde rehberlik ve psikolojik danışma: Bursa örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bursa.
- Söker, V. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda okullardaki rehberlik servisinden beklentileri (Zonguldak örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Tagay, Ö. ve Sevi Kaçar, F. (2017). Okullarda yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine ilişkin okul psikolojik danışmanlarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1168-1186.
- Tan, H. (2000). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Taş, S. ve Aykaç, N. (2019). Türkiye’de ortaöğretim sisteminin sorunları ve değerlendirilmesi: Bir meta sentez çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi-Journal of Educational Sciences Research*, 10(1), 22-41. <https://dergipark.org.tr/ebader>
- Terzi, Ş., Ergüner Tekinalp, B. ve Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Totan, T. (2014). Okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri kapsamında sosyal ve duygusal öğrenmenin değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70.
- Tuzgöl Dost, M. ve Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 389-407.
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkökullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690. <https://doi.org/10.17755/esosder.715029>
- Uzun, İ. (2018). *Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul rehberlik hizmetleri ve psikolojik danışman ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Birüni Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Walsh, D., & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: a literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50(2), 204-211. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03380.x>
- Yerlikaya, İ., Sak, R. ve Şahin Sak İ. T. (2014). Okul öncesi eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri: okul öncesi öğretmen adaylarının ve psikolojik danışman adaylarının görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 286-299.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, H. (2021). Rehber ve psikolojik danışmanların okul iklimindeki sorunlarla ilgili görüşleri ve okul sosyal hizmeti. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 14(77), 857-865. Doi: 10.17719/jisr.11626

*Bu makaleye yazarların katkı oranları: 1. yazar %50, 2. yazar %50 şeklindedir.

*Bu çalışma için 07.02.2022 tarih ve 220016/24 sayı ile Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan izin alınmış ve çalışmanın etik kurul izni gerektirmediği kararı verilmiştir.