



Ahi Evran Üniversitesi
Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi
(KEFAD)



Ahi Evran University
Journal of Kırşehir Education Faculty
(JKEF)

Cilt 25, Sayı 2, 2024

Volume 25, Issue 2, 2024

ISSN 2147 - 1037

Ahi Evran Üniversitesi
Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi
(KEFAD)

Sahibi

Prof. Dr. Mustafa Kasım Karahocagil
(Rektör)

Genel Yayın Yönetmeni

Prof. Dr. Refik BALAY
(Dekan)

Baş Editör

Doç. Dr. Evren ERZEN

Yardımcı Editörler

Doç. Dr. Davut AYDIN
Dr. Öğr. Üyesi Umay Bilge BALTACI

Alan Editörleri

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doç. Dr. Özkan ÇIKRIKÇI

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Mustafa ERDEM

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Doç. Dr. Ahmet Salih ŞİMŞEK

Öğretim Teknolojileri

Doç. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

Eğitim Programları ve Öğretim

Doç. Dr. Tarık BAŞAR

Fen Bilgisi Eğitimi

Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER

Fen Bilgisi Eğitimi

Doç. Dr. Hüseyin ATEŞ

Matematik Eğitimi

Prof. Dr. Serdal BALTACI

Matematik Eğitimi

Doç. Dr. Cahit AYTEKİN

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr. Üyesi Havvaana KARADENİZ

Okul Öncesi Eğitimi

Doç. Dr. Ümit DEMİRAL

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Okul Öncesi Eğitimi

Doç. Dr. Şule ALICI

Sınıf Eğitimi

Doç. Dr. Kerem COŞKUN

Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Doç. Dr. Michael HAMMOND

Ahi Evran University
Journal of Kırşehir Education Faculty
(JKEF)

Owner

Prof. Dr. Mustafa Kasım Karahocagil
(Rector)

General Publishing Manager

Prof. Dr. Refik BALAY
(Dean)

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Evren ERZEN

Co-Editors

Assoc. Prof. Dr. Davut AYDIN
Assist. Prof. Dr. Umay Bilge BALTACI

Section Editors

Psychological Counseling and Guidance

Assoc. Prof. Dr. Özkan ÇIKRIKÇI

Educational Administration

Prof. Dr. Mustafa ERDEM

Educational Administration

Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

Educational Administration

Prof. Dr. Nuri BALOĞLU

Measurement and Evaluation in Education

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Salih ŞİMŞEK

Instructional Technologies

Assoc. Prof. Dr. Gül ÖZÜDOĞRU

Educational Curriculum and Instruction

Assoc. Prof. Dr. Tarık BAŞAR

Science Education

Prof. Dr. Mutlu Pınar DEMİRCİ GÜLER

Science Education

Assoc. Prof. Dr. Hüseyin ATEŞ

Mathematics Education

Prof. Dr. Serdal BALTACI

Mathematics Education

Assoc. Prof. Dr. Cahit AYTEKİN

Turkish Language Learning

Assist. Prof. Dr. Havvaana KARADENİZ

Early Childhood Education

Assoc. Prof. Dr. Ümit DEMİRAL

Social Studies Education

Prof. Dr. Yurdal DİKMENLİ

Early Childhood Education

Assoc. Prof. Dr. Şule ALICI

Classroom Teacher Education

Assoc. Prof. Dr. Kerem COŞKUN

Information and Communications Technologies

Assoc. Prof. Dr. Michael HAMMOND

Dil Editörü (İngilizce)

Arş. Gör. Dildar ÖZASLAN

Sekreteryaya

Arş. Gör. Asude Sena MUĞLU
Arş. Gör. Burak ERKENEKLİ
Arş. Gör. Seda SARITAŞ
Arş. Gör. Rüveyda Nur GARİP

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Cemalettin İPEK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Metin PİŞKİN (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ (Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Uğur GÜRGAN (Balıkesir Üniv.)
Prof. Dr. Rüştü YEŞİL (Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa TAN (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Gülay EKİCİ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Çanakkale 18 Mart Üniv.)
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU (Bursa Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Abdülkerim KARADENİZ (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Sibel ERDURAN (Bristol Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniv.)
Prof. Dr. Ömer GEBAN (Orta Doğu Teknik Üniv.)
Prof. Dr. Sevgi KOYUNCU (Ondokuz Mayıs Üniv.)
Prof. Dr. Ferdağ Kahraman AKSOYAK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Neslihan ÖZBEK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Şeref MİRASYEDİOĞLU (Başkent Üniv.)
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI (Anadolu Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Abdullah AYDIN (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Özlem AFACAN (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN (Uluslararası Kıbrıs Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Mesut DURAN (Michigan-Dearborn Üniv.)
Prof. Dr. Cengiz ALACACI (İstanbul Medeniyet Üniv.)
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Servet KARABAĞ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Bharath SRIRAMAN (Montona Üniv.)
Prof. Dr. Ann THOMPSON (Iowa State Üniv.)
Prof. Dr. Lynne SCHRUM (George Mason Üniv.)
Prof. Dr. Mack SHELLEY (Iowa State Üniv.)
Doç. Dr. Önder BALTACI (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Doç. Dr. Zsolt LAVICZA (Cambridge Üniv.)
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGÖL (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI (Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.)
Dr. Öğr. Üyesi Ertuğrul TALU (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)

Language Editor (English)

Research Asist. Dildar ÖZASLAN

Secretariat

Research Asist. Asude Sena MUĞLU
Research Asist. Burak ERKENEKLİ
Research Asist. Seda SARITAŞ
Research Asist. Rüveyda Nur GARİP

Editorial Board

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Cemalettin İPEK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Metin PİŞKİN (Ankara Üniv.)
Prof. Dr. İbrahim KISAÇ (Pamukkale Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet GÜVEN (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Uğur GÜRGAN (Balıkesir Üniv.)
Prof. Dr. Rüştü YEŞİL (Sakarya Üniv.)
Prof. Dr. Dilek GENÇTANIRIM KURT (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa TAN (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Neşe IŞIK TERTEMİZ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Gülay EKİCİ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN (Çanakkale 18 Mart Üniv.)
Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa CEMİLOĞLU (Bursa Uludağ Üniv.)
Prof. Dr. Abdülkerim KARADENİZ (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Sibel ERDURAN (Bristol Üniv.)
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN (Afyon Kocatepe Üniv.)
Prof. Dr. Ömer GEBAN (Middle East Technical Üniv.)
Prof. Dr. Sevgi KOYUNCU (Ondokuz Mayıs Üniv.)
Prof. Dr. Ferdağ Kahraman AKSOYAK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Neslihan ÖZBEK (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Şeref MİRASYEDİOĞLU (Başkent Üniv.)
Prof. Dr. H. Ferhan ODABAŞI (Anadolu Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Abdullah AYDIN (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Özlem AFACAN (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Prof. Dr. Halil İbrahim YALIN (Uluslararası Kıbrıs Üniv.)
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Mesut DURAN (Michigan-Dearborn Üniv.)
Prof. Dr. Cengiz ALACACI (İstanbul Medeniyet Üniv.)
Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Servet KARABAĞ (Gazi Üniv.)
Prof. Dr. Bharath SRIRAMAN (Montona Üniv.)
Prof. Dr. Ann THOMPSON (Iowa State Üniv.)
Prof. Dr. Lynne SCHRUM (George Mason Üniv.)
Prof. Dr. Mack SHELLEY (Iowa State Üniv.)
Assoc. Prof. Dr. Önder BALTACI (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Assoc. Prof. Dr. Zsolt LAVICZA (Cambridge Üniv.)
Assist. Prof. Dr. Mustafa ÖZGÖL (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)
Assist. Prof. Dr. Neslihan ÇIKRIKÇI (Tokat Gaziosmanpaşa Üniv.)
Assist. Prof. Dr. Ertuğrul TALU (Kırşehir Ahi Evran Üniv.)

Dergimiz H. W. WILSON (FULL TEST DATABASES), ULAKBİM, EBSCO, ASOS, DOAJ, GOOGLE AKADEMİK, DRJI, ERIH PLUS, Türk Eğitim İndeksi ve SOBIAD veri tabanında yer almaktadır

Bu dergi yılda üç defa yayınlanan hakemli bir dergidir. Yılın sayıları Nisan, Ağustos ve Aralık aylarının son gününe kadar tamamlanır.

This journal takes place at H. W. WILSON (FULL TEST DATABASES), ULAKBİM, EBSCO, ASOS, DOAJ, GOOGLE SCHOLAR, DRJI, ERIH PLUS, Index of Turkish Education and SOBIAD data base.

This journal is published three times in a year .This journal is refereed. Issues of the year are completed by the last day of April, August and December



İÇİNDEKİLER

Araştırma Makalesi

Ahmet Toplu - Soner Çakmak

Şiddete Maruz Kalan Ergen Öğrencilerin Psikolojik Sağlamlıkları ile Empati ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki

827-862

The Relationship Between Psychological Resilience with, Empathy and Self-Efficacy of Adolescent Students Exposed to Violence

Araştırma Makalesi

Tuğba Selanik Ay - Gülsüm Tufan

Orta Yaş Üzeri Yetişkinlerin Gözüyle Geçmişten Günümüze Çocuk Oyunlarının Sosyal Bilgiler Bağlamında İncelenmesi: Fenomenolojik Bir Araştırma

863-904

Examination of Children's Games from Past to Present in the Context of Social Studies through the Eyes of Middle-Aged Adults: A Phenomenological Research

Derleme Makalesi

Elif Nalbatoğlu Buluş - Fatima Zehra Allahverdi

Bilişsel Davranışçı Temelli Öfke Kontrol Programlarının Ergenlerin Öfke Düzeyine Etkisinin İncelendiği Sistemantik Derleme

905-942

A Systematic Review of the Effect of Cognitive Behavior-Based Anger-Control Programs on the Level of Anger of Adolescents

İnceleme Makalesi

Ergün Yurtbakan

İlkokul 2. Sınıf Öğrenci Ebeveynlerinin Okul Algılarında ve Katılımlarında Etkileşimli Okuma

943-972

Perceptions and Parental Participation in Dialogic Reading among the Parents of Second-Grade Students in Primary School

İnceleme Makalesi

Elif Torun - Ayşegül Şeyihoğlu - Samet Karakuş

1978 Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Analoji, Metafor, Deyim ve Atasözü Varlığı Açısından İncelenmesi

973-1016

Examining the 1978 Social Studies Textbook in Terms of Analogy, Metaphor, Idiom, and Proverb

Araştırma Makalesi

Serap Çimşir

Hârezmî Eğitim Modeli'nin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi ve Başarı Algısına Etkisi

1017-1052

The Effect of Hârezmî Education Model on Primary School Third-Grade Students' Problem Solving Skills and Perception of Success

Araştırma Makalesi

Seval Apaydın - S. Gülfem Çakır Çelebi

İşbaşı İzleme (Job-Shadowing) Deneyiminin Lise Öğrencilerinin Kariyer Gelişimine Katkıları

1053-1090

Contribution of Job Shadowing Experience to the Career Development of High School Students

Araştırma Makalesi

Simel Parlak - Ergin Dikme

Eğitim Yöneticisi Adaylarının Mülakat Sonrası Elenme Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Çalışma

1091-1122

A Qualitative Study on Educational Manager Candidates' Post-Interview Elimination Experiences

Araştırma Makalesi

Belgin Bal İncebacak

Sosyal Hizmet Bölümü Lisans Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları ve Çevirim İçi Ders Sürecine İlişkin Görüşleri

1123-1172

Social Work Department Undergraduate Students' Attitudes Towards Creative Drama Course and Their Opinions on the Online Course Process

Araştırma Makalesi

Tuba Acar Erdol - Emel Bayrak Özmutlu - Pınar Kanık Uysal - Çiğdem Akın Arıkan

Türkçe Öğretmenlerinin Üst Düzey Soru Hazırlama Yeterlikleri

1173-1216

Turkish Language Teachers' Higher-Order Thinking Question Preparation Competencies

Araştırma Makalesi

Yıldız Yıldırım - Melek Gülşah Şahin

Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Yüz Yüze ve Uzaktan Yürütülmesi Hakkında Alandaki Akademisyenler Ne Düşünüyor?

1217-1258

What Do Academicians in the Field Think About Conducting Measurement and Evaluation Processes Face-to-Face and Online?

Araştırma Makalesi

Fatih Demir - Elif İlhan

Üniversitelerarası İş Birliği Programlarının Değerlendirilmesi: Yüksek Öğretim Kurulu Anadolu Projesi Örneği

1259-1306

Evaluation of Inter-University Cooperation Programmes: The Case of Higher Education Council Anatolia Project

Araştırma Makalesi

Mustafa Erdem - Hasan Altuntaş - Recep Tekinarslan

Psikolojik Esnekliğin Tükenmişliği Yordama Düzeyi

1307-1350

The Predictive Level of Psychological Flexibility on Burnout

Araştırma Makalesi

Selçuk Kaba - Kadir Demirkaynak - Mustafa Ürey

Halk Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Usta Öğreticilerin Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

1351-1386

Examination of the Problems Encountered by Master Instructors Working in Public Education Centers

Araştırma Makalesi

Esra Kınay Çiçek - Selda Örs Özdil

Ölçme ve Değerlendirme Uzmanlarının İş Doyumları: Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntemler Araştırması

1387-1438

Job Satisfaction of Measurement and Evaluation Specialists: An Explanatory Sequential Mixed Methods Research

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

The Relationship Between Psychological Resilience with, Empathy and Self-Efficacy of Adolescent Students Exposed to Violence

Ahmet Toplu
Soner Çakmak

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1237422

Received: 17.01.2023

Revised: 18.01.2024

Accepted: 06.02.2024

Keywords:

Violence,
Resilience,
Empathy,
Self-Efficacy

Abstract

This study aimed to examine the relationship between resilience, empathic tendencies, and self-efficacy of adolescent students exposed to violence and determine the level of prediction of their resilience. The study is a descriptive study utilizing the relational survey model. The study sample consisted of 405 high school students. Child and Youth Resilience Scale, Empathic Tendency Scale, Self-Efficacy Scale for Children, and demographic information form were used as measurement tools. The analysis of the study was conducted using the SPSS 26.0 program. In the study, while resilience indicated a significant difference according to parental union, prior year's end-of-year GPA, and unexcused absenteeism, it did not have any significant difference with gender. It can be thought that the reason why such a significant difference is not found is that the role of gender differences has diminished today. According to the other findings of the study, a meaningful positive relationship was found between adolescents' resilience and their empathic tendencies and self-efficacy. According to the results of multiple regression analysis, empathic tendency, and self-efficacy significantly predicted resilience. In addition, empathic tendency and self-efficacy explain approximately 39% of the total variance of resilience. These findings were discussed within the scope of the related literature.

Şiddete Maruz Kalan Ergen Öğrencilerin Psikolojik Sağlıkları ile Empati ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1237422

Yükleme: 17.01.2023

Düzeltilme: 18.01.2024

Kabul: 06.02.2024

Anahtar Kelimeler:

Şiddet,
Psikolojik Sağlamlık,
Empati,
Öz Yeterlik

Öz

Bu çalışmada şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlamlık, empatik eğilim ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve psikolojik sağlamlıklarının yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini 405 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Ölçme araçları olarak Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlamlık Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın analizi SPSS 26.0 programı kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada psikolojik sağlamlık; anne baba birlikteliği, geçen seneki yılsonu not ortalaması ve mazeretsiz devamsızlık durumlarına göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Böyle bir anlamlı farklılığın görülmemesinde günümüzde cinsiyet farklılıkları rolünün azalmasının etkisinin olduğu düşünülebilir. Araştırmanın diğer bulgulara göre ergenlerin psikolojik sağlamlıkları ile empatik eğilimleri ve öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan çoklu regresyon analiz sonuçlarına göre empatik eğilim ve öz yeterlik, psikolojik sağlamlığı anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Ayrıca empatik eğilim ve öz yeterlik, psikolojik sağlamlığa ilişkin toplam varyansın yaklaşık % 39'unu açıklamaktadır. Elde edilen bu bulgular ilgili literatür kapsamında tartışılmıştır.

Sorumlu Yazar : Ahmet Toplu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Doktora Programı Öğrencisi, İstanbul Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkiye, ahmet.toplu@std.medipol.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9490-1533.

Yazar2: Soner Çakmak, Doktor Öğretim Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, scakmak@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4212-7096.

Alt Bilgi: Bu makale tezden türetilmiştir.

Atıf için: Toplu, A. & Çakmak, S. (2024). Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile empati ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 827-862.

Giriş

Şiddet, ülkemizde ve dünyada insanların hayatlarını olumsuz yönde etkileyen bir sorundur. Şiddet davranışının ortaya çıkmasında bireysel, toplumsal ve kültürel faktörlerin etkili olduğu bilinmektedir. Şiddet, bir kişinin fiziksel ya da herhangi nesne kullanarak karşdakine zarar vermesidir (Olweus, Limber ve Mahalic, 1999). Dünya Sağlık Örgütüne (2002) göre şiddet, fiziksel güç kullanımı ve kasıtlı bir tehdidin başka birine uygulanması sonucu o kişinin yaralanması, ölmesi ve psikolojik zarara uğraması olarak tanımlanmaktadır. Şiddetten olumsuz olarak en fazla etkilenen gruplardan birinin ergenler olduğu bilinmektedir (Toplu, 2017). Çünkü ergenlik dönemi çalkantılı bir dönem olduğu için birçok riskli durumlar görülebilir. Bu riskli durumlardan biri de şiddete maruz kalmadır. Bu nedenle ergenlik döneminde şiddete maruz kalan öğrencilerin incelenmesi önemlidir.

Şiddete maruz kalan ergenler için şiddetin olumsuz sonuçlarının etkilerini azaltabilecek bir kişilik özelliği olarak psikolojik sağlamlık kavramı karşımıza çıkmaktadır. Şiddet gibi olumsuz yaşam olaylarından etkilenen ergenlerin psikolojik olarak nasıl sağlam kaldıklarını anlamak ergenlere yönelik önleyici çalışmalar yapabilmek için önemlidir (Kararımak, 2006). Çünkü psikolojik sağlamlık olumlu düşünmeyi artıran, sağlıklı bir kişilik yapısının oluşmasını sağlayan koruyucu bir faktördür (Shastri, 2013). Psikolojik sağlamlık, bireyin zorlu yaşam olaylarına maruz kalmasına rağmen kendisini toparlayabilmesi, eski haline gelebilmesi ve olumsuz yaşantılardan uzaklaşması olarak tanımlanmaktadır (Masten, 2001). Diğer bir tanıma göre psikolojik sağlamlık; şiddet, deprem, savaş, boşanma, yakını kaybetme gibi yaşanan durumlardan sonra bireyin kendisini toparlayabilme becerisidir (Weiten, Hammer ve Dunn, 2016). Psikolojik sağlamlık kavramının açıklanmasında üç ortak nokta vardır. Bunlardan birincisi olan risk faktörü; kişilerin yeterliğinin sağlamlık olarak ifade edilmesi için riskli yaşam koşullarında ortaya çıkması gerekir (Masten, 2001). İkincisi; riskli bir durumun etkisinin en aza indirilmeye çalışıldığı koruyucu faktörlerdir (Durlak, 1998). Üçüncüsü olan olumlu sonuçlar ise risk faktörlerinin olumsuz etkisini azaltmasının yanı sıra koruyucu faktörlerin de sonucuna olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Masten, 2001). Literatür incelendiğinde psikolojik sağlamlık kavramının farklı şekillerde kullanıldığı görülmektedir. Bu kavramın psikolojik sağlamlık (Akar, 2018; Gizir, 2007; Kararımak, 2006; Toplu, 2017); bireyin kendisini toparlama gücü (Terzi, 2007), dayanıklılık (Akin ve diğerleri, 2014; Connor ve Davidson, 2003; Eminağaoğlu, 2006), dirençlilik (Plotnik, 2009), yılmazlık (Gürkan, 2006; Kaner ve Bayraklı, 2010; Öğülmüş, 2001) gibi kavramlarla eş anlamlı olarak kullanıldığı görülmektedir.

Bu araştırma kapsamında ele alınan ve psikolojik sağlamlıkla ilişkili olduğu düşünülen diğer bir kavram da empatidir. Empati, karşdaki bireyin duygu ve düşüncelerini doğru anlayabilme ve o kişiye ifade edebilme becerisi olarak açıklanmaktadır (Eisenberg, 1983). Empati, bir olay karşısında bireyin, kendisini karşdakiinin yerine koyarak olaya onun bakış açısına göre bakabilmesi, onun duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi, hissedebilmesi ve bunu aktarabilmesidir (Rogers, 1983). Bireylerin

yaşam standartlarını artırmada ve çevrelerine uyum sağlamada empatik becerilerin gelişmiş olması önemlidir (Dökmen, 2011). Bundan dolayı şiddete maruz kalan ergenlerde empati çevresel uyum açısından önemlidir. Empati becerisi gelişmiş olan bireylerin şiddet, savaş, depresyon, travma gibi olumsuz yaşam olayları karşısında daha kolay mücadele ettikleri görülmektedir. Literatürde böyle olumsuz durumlardan sonra psikolojik sağlık ve empati kavramını ele alan çeşitli çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalarda psikolojik sağlık ile empati arasında anlamlı düzeyde ilişkinin olduğu (Eminağaoğlu, 2006; Grotberg, 2001; Mızrakçı, 2011; Okan, Yılmaztürk ve Kürüm, 2020; Onat, 2010; Sipahioğlu, 2008; Toplu, 2017) tespit edilmiştir.

Şiddete maruz kalan ergenlerin, olumsuz durumla mücadele etmelerinde öz yeterlik inancının önemli bir yeri vardır. Güçlü bir öz yeterlik inancına sahip birey olumsuz yaşam olayları ile daha kolay şekilde başa çıkmaktadır (Bandura, 1997). Öz yeterlik, kişinin değişik olaylarla mücadele etme becerisi, herhangi bir şeyi kazanma yeteneği ve kendisine yönelik algısı, inancı ve yargısıdır (Senemoğlu, 1997). Öz yeterlik, ergenin duygu, düşünce ve davranışlarına olan etkisiyle problemleri davranışlara karşı kendisini korumasıdır (Arslan ve Balkıs, 2016). Bazı araştırmalarda bireylerin öz-yeterlikleri ve şiddet olayına yönelik tutumları ile şiddete yönelik eğilimleri arasında negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir (Orpinas, 1999; Perry, Perry ve Rasmussen, 1986). Öz yeterlik inancı güçlü olan bireyler olumsuz yaşam olayları ile daha kolay mücadele edip aynı zamanda olumsuz davranışlarını da olumlu yönde düzenlemektedirler (Caprara, Steca, Cervone ve Artístico, 2003; Bandura, 1997). Öz yeterlikle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz yeterlik ile psikolojik sağlık arasında anlamlı bir ilişki (Arslan, 2015; Can ve Cantez, 2018; Terzi, 2007; Toplu, 2017) ve öz yeterlik ile empati arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu (Karaçolak, 2022; Kesicioğlu ve Güven, 2014; Yılmaz, 2011) tespit edilmiştir. Dolayısıyla psikolojik sağlamlığı yüksek olan kişilerin öz yeterlikleri de yüksektir (Iwaniec, 2006; Masten ve Coatsworth, 1998). Bu durumun aynı zamanda psikolojik sağlamlığı yüksek olan kişilerin özelliklerinden biri olduğu görülmektedir.

Şiddete maruz kalan öğrenciler, psikolojik sağlık açısından hassas ve duyarlı bir grupta yer almaktadırlar (Murphy ve ark., 2006). Bu öğrencilerin zorluklarla ve tehditlerle baş etmekte oldukça zorlandıkları görülmektedir (Herrman ve Stewart, 2011). Bu durumlar göre şiddete maruz kalmak psikolojik sağlık açısından büyük bir risk faktörüdür (Gizir, 2007). Literatürden elde edilen bulgulara göre şiddete maruz kalmak öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarını, empatik eğilimlerini ve öz yeterliklerini olumsuz yönde etkilemektedir (Hawkins, Graham, Williams ve Zahn, 2009; Gizir, 2007; Orpinas, 1999; Perry, Perry ve Rasmussen, 1986). Yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin öz yeterlik inançları, onların psikolojik sağlamlığını olumlu yönde yordamaktadır (Arslan, 2015). Yine yapılan başka bir çalışmada empatik eğilimleri yüksek olan öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olduğu tespit edilmiştir (Mızrakçı, 2011). Literatür incelendiğinde psikolojik sağlık, empatik eğilim ve öz yeterlik kavramlarının üçünün bir arada olduğu herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırmada ise şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlık, empatik eğilimleri ve öz

yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve bu öğrencilerin psikolojik sağlıklarının yordanması araştırılmak istenmiştir. Bu temel amaç kapsamında bazı demografik faktörlerin de psikolojik sağlık, empatik eğilim ve öz yeterlik değişkenlerine olan etkileri değerlendirilmiştir. Günümüzde şiddete maruz kalan ergenlerin sayısının fazla olduğu düşünüldüğünde psikolojik sağlık, empatik eğilim ve öz yeterlik ilişkisinin ortaya konması oldukça önemlidir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır.

- Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlık, empatik eğilimleri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlıklarını, empatik eğilimleri ve öz yeterlikleri anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?
- Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlık, empatik eğilimleri ve öz yeterlikleri demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırma şiddete maruz kalan ergenlerin psikolojik sağlık, empatik eğilimleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve psikolojik sağlığın yordanmasına yönelik yapılan ilişkisel tarama yönteminde olan betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmada, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişki düzeyi belirlenmektedir (Karasar, 2020). Değişkenlerin aralarındaki ilişki incelenirken genel olarak “karşılaştırmalı tür” ve “korelasyonel tür” kullanılmaktadır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evreni, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı farklı tür liselerde eğitim ve öğretim gören 9, 10, 11 ve 12. Sınıfta okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Bu il merkezinde farklı tür liselerde (Anadolu lisesi, Meslek lisesi ve Anadolu imam hatip lisesi) eğitim gören yaklaşık 40.450 öğrenci yer almaktadır. Çalışma için 10.250 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilere ilk olarak şiddet açıklanıp daha sonra fiziksel, psikolojik, cinsel ve ekonomik şiddet çeşitleri hakkında hem yazılı hem de sözlü bilgilendirme yapıldıktan sonra, son 6 ay içinde en az bir defa herhangi bir şiddet türüne maruz kalanların anketleri doldurmaları istenerek anketler dağıtılmıştır. Daha sonra öğrencilere araştırmanın amacı ve anketlerin cevaplanması konusunda bilgi verilmiştir. Katılımcıların %4,1'i (420 öğrenci) herhangi bir şiddet türüne maruz kaldığını ifade etmiştir.

Araştırmada amaçsal örnekleme yöntemlerinden biri olan benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme yöntemi, evrendeki araştırmanın problemine yönelik benzeşik alt grubun, durumunun seçilerek araştırmanın yapılmasıdır (Büyüköztürk, 2016). Araştırmada kullanılan ölçekler için geliştiren kişilerden izin alınmıştır. Çalışmanın yürütülmesi için de etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca Kahramanmaraş il milli eğitim müdürlüğünden gereken izinler alınmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu 420 öğrenci oluşturmaktadır. Daha sonra anketler incelenirken 15 tane

anketin hatalı ve eksik verilerden oluştuğu görülmüş ve bu veriler değerlendirilmeden çıkarılarak, örneklem grubu 405 öğrenci ile oluşturulmuştur.

Katılımcıların demografik değişkenlere göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir. Katılımcıların 176’sı kadın, 229’u erkektir. Öğrencilerden anne babası birlikte olanlar (n=383) iken anne babası ayrı olanlar (n=22); mazeretsiz devamsızlık yapan (n=72) iken mazeretsiz devamsızlık yapmayan (n=333); bir önceki senenin yıl sonu not ortalaması değişkenine göre geçer (n=31), orta (n=119), iyi (n=180) ve pekiyi (n=75) olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin demografik değişkenlere göre dağılımları

Cinsiyet	N	%
Kadın	176	43,46
Erkek	229	56,54
Toplam	405	100,0
Anne Baba Birlikteliği		
	N	%
Evet	383	94,6
Hayır	22	5,4
Toplam	405	100,0
Mazeretsiz Devamsızlık		
	N	%
Evet	72	17,6
Hayır	333	82,4
Toplam	405	100,0
Bir Önceki Sene Yıl Sonu Notu		
	N	%
(50-59,9) Geçer	31	7,6
(60-69,9) Orta	119	29,4
(70-84,9) İyi	180	44,4
(85-100) Pekiye	75	18,6
Toplam	405	100,0

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-12), Empatik Eğilim Ölçeği ve Çocuklar İçin Öz Yeterlik Ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu: Araştırmacının geliştirdiği demografik bilgi formunda; anne baba birlikteliği, cinsiyet, mazeretsiz devamsızlık, bir önceki yıl sonu not ortalaması ve şiddet çeşitlerine yönelik sorular yer almaktadır.

Çocuk ve genç psikolojik sağlık ölçeği (ÇGPSÖ-12): Bu çalışmada, şiddete maruz kalan ergenlerin psikolojik sağlamlığını ölçmek amacıyla Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin orijinal formunda 28 madde, üç alt ölçek ve sekiz alt boyut bulunmaktadır. Ölçeğin kısa form çalışması Liebenberg, Ungar ve Vijver (2012) tarafından yapılarak 12 maddeye düşürülmüştür. Ölçek 5’li likert tipinde olup ters puan verilen maddesi bulunmamaktadır. Ayrıca ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60 ve en düşük puan 12’dir. Ölçek puanlanırken düşük puan öğrencilerin psikolojik

sağlamlığının düşük olduğu, yüksek puan alanların ise psikolojik sağlamlığının yüksek olduğu ifade edilmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Arslan (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik kat sayısı ise .91'dir. Bu araştırmada ise ölçeğin güvenirliği .75 olarak hesaplanmıştır.

Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği (ÇÖYÖ): Bu ölçek öğrencilerin öz yeterliğini belirlemek amacıyla Muris (2001) tarafından geliştirilmiştir. Telef ve Karaca (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ayrıca ölçek üç alt boyuttan oluşmakta ve her boyutta yedişer madde yer almaktadır. Bu alt boyutlar; akademik öz yeterlik, sosyal öz yeterlik ve duygusal öz-yeterlik boyutudur. Ölçek 5'li likert tipinde olup 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 21 ve en yüksek puan ise 105'tir. Bu ölçekten alınabilecek düşük puan ergenin öz yeterliğinin düşük, yüksek puan ise öz yeterliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmada ölçeğin güvenirlik katsayıları ölçeğin geneli için .82, sosyal öz-yeterlik için .62, akademik öz-yeterlik için .81 ve duygusal öz-yeterlik için .74 olarak hesaplanmıştır.

Empatik eğilim ölçeği (EEÖ): Empatik Eğilim Ölçeği, öğrencilerin empati kurabilme potansiyelini ölçmek için Dökmen (1988) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşup 5'li likert tipindedir. Ölçekte her bir soruya 1 ile 5 puan arasında puan verilmektedir. Ölçekte yer alan 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. sorular tersten puanlanmaktadır. Ölçekte en yüksek 100, en düşük 20 puan alınmaktadır. Toplam puan katılımcıların empatik eğilimlerinden aldığı puanı ifade eder. Ölçekten düşük puan alanların empatik eğilimlerinin düşük yüksek puan alanların ise empatik eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı ise .76 olarak hesaplanmıştır.

İstatistiksel Analiz

Bu araştırmada verilerin analiz işlemlerine geçmeden önce, verilerin analize hazır hale getirilmesi sağlanmıştır. Bu kapsamda verilerdeki uç değerler, eksik ve hatalı veriler belirlenerek gereken düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiki yöntemler olan yüzde, sayı, standart sapma ve ortalama kullanılmıştır. Daha sonra ise verilen normallik değerleri için Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Skewness değerleri, -0.22 ile -0.703 arasında olduğu Kurtosis değerlerinin ise -0.195 ile -0.437 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu iki değer de -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca araştırmada SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmada iki kategorik değişkenlere yönelik One-Sample T-Testi, iki den fazla kategorik değişkenlerin karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans (ANOVA) analiz yöntemi kullanılmıştır. Anova analizlerinde de anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi kullanılmıştır. Bu test esnek bir test olup karşılaştırılacak olan grup sayılarının çok olması ve eşit olmaması durumunda hata payını kontrol altında tutabilen bir post hoc test türüdür (Scheffe, 1953). Ayrıca ölçekler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için "Çoklu Regresyon Analizi" ve "Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizleri" yapılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu araştırmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında olan tüm kurallara uyulmuş olup “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” içeren davranışlardan da uzak durulmuştur.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu.

Etik değerlendirme kararının tarihi= 21.04.2017

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2017/07

Bulgular

Bu kısımda ilk olarak şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlık, empatik eğilim ve öz yeterlikleri arasında ilişkiyi belirlemek için Pearson Momentler Korelasyon Analizine yer verilmiştir. İkinci olarak da Psikolojik sağlamlığın empatik eğilim ve öz yeterlik değişkenleri tarafından yordanmasına ilişkin Çoklu Regresyon Analizine yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçeklerin birbirleriyle ilişkisini belirlemek için Pearson korelasyon analizine yer verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin psikolojik sağlık ve empatik eğilimleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.509$, $P<.05$). Öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları puanları arttıkça empatik eğilim puanları da artmaktadır. Psikolojik sağlamlıkları ve öz yeterlik düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.536$, $p<.05$). Öğrencilerin psikolojik sağlık puanları arttıkça öz yeterlik puanları da artmaktadır. Empatik eğilimleri ile öz yeterlik arasında orta düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.417$, $P<.05$). Öğrencilerin empatik eğilim puanları arttıkça öz yeterlik puanları da artmaktadır.

Psikolojik sağlık ölçeği, empatik eğilim ölçeği ve öz yeterlik ölçeklerinin birbirleriyle ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon analizine aşağıdaki Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Psikolojik sağlamlık, empatik eğilim ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik pearson korelasyon analizi

Değişkenler	Psikolojik Sağlamlık	Empatik Eğilim	Öz Yeterlik
Psikolojik Sağlamlık	1		
Empatik Eğilim	.509**	1	
Öz-yeterlik	.536**	.417**	1

Araştırmada bağımlı değişken olarak kullanılan psikolojik sağlamlığın, bağımsız değişkenler olarak kullanılan empatik eğilim ve öz yeterlik tarafından yordanmasına yönelik Çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analiz sonuçlarına göre empatik eğilim ve öz yeterlik ölçeklerinden alınan puanlar, psikolojik sağlamlık ölçeğinden alınan toplam puanını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($R=.62$, $R^2=.39$; $F_{(2,40)}=126.603$, $p<.05$). Elde edilen bu bulguda empatik eğilim ile öz

yeterlik birlikte psikolojik sağlamlık toplam puanına ilişkin varyansın yaklaşık % 39'unu açıkladığını göstermektedir. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin psikolojik sağlamlık üzerindeki önem sırası öz yeterlik ($\beta=.392$; $t=9.120$, $p<.05$), empatik eğilim ($\beta=.346$; $t=8.051$, $p<.05$) şeklindedir. Çoklu bağlantılılık test sonuçları göre empatik eğilim ve öz yeterlik tolerans değerlerinin .826 olduğu görülmüştür. Bu ölçeklerin VIF değerlerinin ise 1.210 olduğu görülmüştür. Tolerans değerlerinin .10'dan büyük ve VIF değerlerinin de 10'dan küçük olduğu için elde edilen değerler bu sayıtları karşılamaktadır. CI değerlerinin de 1,000; 12.05 ve 17.77 olduğu görülmüş olup bu değerlerin de 30'un altında olması sebebiyle çoklu bağlantılılık sorununun olmadığı tespit edilmiştir. Bu analizlerin sonucunda Durbin-Watson katsayısının 1.934 olduğu ve bu değer de 1.5-2.5 arasında olduğundan dolayı değer normal olarak kabul edilmektedir.

Empatik eğilim ölçeği ve öz yeterlik ölçeğinden alınan puanlar psikolojik sağlamlık ölçeğinden elde edilen puanları yordayıp yordadığını belirlemek amacıyla yapılan Çoklu regresyon analiz sonuçları aşağıda Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Psikolojik sağlamlığın yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	Standart Hata	β	T	P	İkili R	Kısmi r
Sabit	13.720	2.138		6.416	.000*		
Empatik eğilim	.270	.033	.346	8.051	.000*	.509	.373
Öz yeterlik	.220	.024	.392	9.120	.000*	.536	.414

($R=.62$, $R^2=.39$; $F_{(2,40)}=126.603$, $p<.05$)

Araştırmada kullanılan değişkenlerle bu değişkenleri etkileyen demografik değişkenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığı belirlenmek istenmiştir. Bu kapsamda t testi yapılmıştır.

Yapılan t testi analiz sonuçlarına göre cinsiyet değişkenine göre katılımcıların akademik öz yeterlik [$t(405)=2.730$, $p<.05$] ve duygusal öz yeterlik puan ortalamaları [$t(405)=-3.275$, $p<.05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre kadınların akademik öz yeterliği erkeklere göre daha yüksek bulunurken, erkeklerin duygusal öz yeterlikleri kadınların duygusal öz yeterliklerine göre daha yüksek bulunmuştur. Cinsiyet demografik değişkeni ile diğer ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Anne baba birliktelik değişkenine göre öğrencilerin psikolojik sağlamlık puan ortalamaları [$t(405) = 2.254$, $p<.05$] ve akademik öz yeterlik puan ortalamaları [$t(405)=2.388$, $p<.05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Anne babası birlikte olan öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ve akademik öz yeterliklerinin anne babası ayrı olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne baba birlikte olma değişkeni ile diğer ölçekler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada kullanılan diğer bir değişken olan mazeretsiz devamsızlık değişkenine göre katılımcıların psikolojik sağlamlık [$t(405)=-3.3360$, $p<.05$] ve akademik öz yeterlik [$t(405)=-4.758$, $p<.05$] puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Mazeretiz bir şekilde devamsızlık

yapmayan öğrencilerin mazeretsiz devamsızlık yapan öğrencilere göre psikolojik sağlık ve akademik öz yeterlik puanları daha yüksek bulunmuştur. Mazeretsiz devamsızlık değişkeni ile diğer değişkenler arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt ölçekler ile cinsiyet, anne baba birlikteliği ve mazeretsiz devamsızlık gibi demografik değişkenlerle arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için t testi sonuçları Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Öğrencilerin cinsiyet, anne baba beraberlik durumu ve mazeretsiz devamsızlıklarının ölçek puanlarına göre t-test sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p
Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği	Kadın	176	46,79	6,87	2,016	0,055
	Erkek	229	45,35	7,35		
Empatik Eğilim Ölçeği	Kadın	176	66,29	8,81	0,092	0,927
	Erkek	229	66,20	9,51		
Öz-yeterlik Ölçeği	Kadın	176	65,07	12,71	-0,500	0,617
	Erkek	229	65,70	12,84		
Akademik Öz-yeterlik	Kadın	176	21,94	5,91	2,730	0,007
	Erkek	229	20,40	5,44		
Sosyal Öz-yeterlik	Kadın	176	23,96	5,16	-0,568	0,570
	Erkek	229	24,26	5,31		
Duygusal Öz-yeterlik	Kadın	176	19,17	5,96	-3,275	0,001
	Erkek	229	21,05	5,59		
Boyutlar	Anne Baba Birlikteliği	N	\bar{X}	Ss	t	p
Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği	Evet	383	46,17	6,99	2,254	0,025*
	Hayır	22	42,64	9,27		
Empatik Eğilim Ölçeği	Evet	383	66,29	9,24	0,471	0,631
	Hayır	22	65,32	8,57		
Öz-yeterlik Ölçeği	Evet	383	65,48	12,81	0,308	0,759
	Hayır	22	64,61	12,44		
Akademik Öz-yeterlik	Evet	383	21,23	5,69	2,388	0,017*
	Hayır	22	18,26	5,22		
Sosyal Öz-yeterlik	Evet	383	24,12	5,19	-0,077	0,938
	Hayır	22	24,21	6,15		
Duygusal Öz-yeterlik	Evet	383	20,12	5,84	-1,580	0,115
	Hayır	22	22,14	5,29		
Boyutlar	Mazeretsiz Devamsızlık	N	\bar{X}	Ss	t	p
Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği	Evet	72	43,43	7,52	-3,360**	0,001
	Hayır	333	46,52	6,98		
Empatik Eğilim Ölçeği	Evet	71	69,30	8,58	-1,973	0,50
	Hayır	333	66,66	9,29		
Öz-yeterlik Ölçeği	Evet	72	62,84	14,45	-1,978	0,077
	Hayır	333	66,01	12,33		
Akademik Öz-yeterlik	Evet	72	18,25	5,71	-4,758**	0,000
	Hayır	333	21,68	5,51		
Sosyal Öz-yeterlik	Evet	72	24,82	6,35	1,244	0,214
	Hayır	333	23,98	4,97		
Duygusal Öz-yeterlik	Evet	72	19,67	6,32	-0,908	0,364
	Hayır	333	20,36	5,71		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Araştırmada bir önceki yıl sonu not ortalaması ile öğrencilerin psikolojik sağlamlık ölçeği, öz yeterlik ölçeği, empatik eğilim ölçeği ve öz yeterlik alt ölçekleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır. Yapılan Anova sonuçlarına göre öğrencilerin bir önceki yıl sonu not ortalaması değişkenine göre psikolojik sağlamlık puan ortalamaları [$f(3-401)=3.25$, $p<.05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu analiz sonuçlarına göre psikolojik sağlamlık ölçeğinden pekiyi alan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=47.12$), geçer not ortalamasına sahip olan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=42.45$) anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bir önceki yıl sonu not ortalaması ile öz yeterlik puan ortalamaları [$f(3-401)=5.72$, $p<.05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu analiz sonuçlarına göre öz yeterlik ölçeğinden pekiyi alan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=69.51$), orta not alan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=63.17$) ve geçer not alan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=60.28$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin bir önceki yıl sonu not ortalaması demografik değişkeni ile öz yeterlik alt ölçeği olan akademik öz yeterlik puan ortalamaları [$f(3-401)=7.62$, $p<.05$] arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu analiz sonuçlarına göre akademik öz yeterlik ölçeğinden pekiyi alan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=22.8$), orta not alan öğrencilerin puan ortalamaları ($\bar{X}=20.08$) ve geçer not alan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=17.72$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bir önceki yıl sonu not ortalaması iyi olan öğrencilerin puan ortalamalarının ($\bar{X}=21.54$), geçer not alan öğrencilerin puan ortalamalarından ($\bar{X}=17.72$) anlamlı bir şekilde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt ölçekler ile öğrencilerin geçen seneki yıl sonu not ortalaması arasındaki anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla aşağıda Tablo 5'te Anova sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin geçen seneki yıl sonu not ortalaması değişkenine göre dağılımlarının ölçek puanlarına göre ANOVA sonuçları

Boyutlar	Not ortalaması	N	\bar{X}	SS	F	p
Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği	(50-59,9) Geçer	31	42,45	7,71	3,252	0,022*
	(60-69,9) Orta	119	45,62	7,00		
	(70-84,9) İyi	180	46,30	6,91		
	(85-100) Pekiyi	75	47,12	7,5		
Empatik Eğilim Ölçeği	(50-59,9) Geçer	31	64,64	8,94	0,801	0,49
	(60-69,9) Orta	119	65,60	8,65		
	(70-84,9) İyi	180	66,91	9,06		
	(85-100) Pekiyi	75	66,26	10,44		
Öz-yeterlik	(50-59,9) Geçer	31	60,28	12,68	5,723	0,001**
	(60-69,9) Orta	119	63,17	11,10		
	(70-84,9) İyi	180	66,05	12,60		
	(85-100) Pekiyi	75	69,51	14,44		
Akademik Öz-yeterlik	(50-59,9) Geçer	31	17,72	5,06	7,628	0,000**
	(60-69,9) Orta	119	20,08	5,09		
	(70-84,9) İyi	180	21,54	5,47		
	(85-100) Pekiyi	75	22,8	6,59		
Sosyal Öz-yeterlik	(50-59,9) Geçer	31	23,28	5,48	1,486	0,218
	(60-69,9) Orta	119	23,67	5,00		
	(70-84,9) İyi	180	24,14	4,77		
	(85-100) Pekiyi	75	25,14	6,3		
Duygusal Öz-yeterlik	(50-59,9) Geçer	31	19,27	5,36	2,441	0,064
	(60-69,9) Orta	119	19,46	5,71		
	(70-84,9) İyi	180	20,37	5,76		
	(85-100) Pekiyi	75	21,58	6,14		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlık, empatik eğilimleri ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin demografik değişkenler ve akademik özelliklere göre farklılıkları incelenmiştir. Ayrıca psikolojik sağlamlığın, empatik eğilim ve öz yeterlik tarafından yordanmasına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu bölümde öncelikli olarak regresyon analizi bulguları ve korelasyon analizi bulguları açıklanmıştır.

Bu bölümde ilk olarak şiddete maruz kalan ergenlerin empatik eğilimleri ve öz yeterliklerinin psikolojik sağlamlıklarını yordama düzeyleri açıklanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öz yeterlikleri, psikolojik sağlamlıklarını pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Elde edilen bu sonuç yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Arslan, 2015; Terzi, 2007; Iwaniec, 2006; Masten ve Coatsworth, 1998). Öz yeterlik inançları yüksek düzeyde olan bireylerin psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olduğu söylenebilir. Çalışmada bu sonuca benzer bir şekilde, empatik eğilimin de psikolojik

sağlamlığı pozitif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Bununla ilgili yapılan çalışmalarda empatik eğilimleri yüksek olan bireylerin psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olduğu bulunmuştur (Smith ve Hollinger-Smith 2015; Haramati ve Weissinger 2015). Çünkü empatik eğilim de olumsuz olaylardan sonra bireyin psikolojik olarak kendini daha iyi hissetmesini sağlayan koruyucu faktörlerden biridir. Empati, psikolojik sağlamlık için vazgeçilmez ve kilit bir konumdadır (Brooks, 2003). Empatik eğilimi düşük düzeyde olan bireyler şiddet gibi riskli yaşam olaylarından sonra bazı psikolojik ve duygusal problemler yaşamaktadır (Ae-Ngibise, Doku, Asante, ve Owusu-Agyei, 2015). Maruz kalınan şiddet olayından sonra empatik eğilimleri yüksek düzeyde olan bireyler, yaşanan sıkıntılarının üstesinden daha kolay gelerek ve çevresi olumlu ilişki kurarak psikolojik sağlamlıklarına olumlu yönde katkı sağlamaktadır (Power ve diğerleri, 2016). Empatik eğilim ve öz yeterliğin bireylerin yaşadığı problemlerle daha kolay baş etmelerini sağlayan en önemli kavramların başında geldikleri görülmektedir.

Araştırmada kullanılan diğer bir analiz yöntemi olan korelasyon analiz sonuçlarına göre şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile empatik eğilimleri arasında pozitif yönde, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları arttıkça empatik eğilimleri de artmaktadır. Literatür incelendiğinde psikolojik sağlamlık ile empati arasında anlamlı bir ilişkinin olduğuna yönelik çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Grotberg, 2001; Mızrakçı, 2011; Vinayak ve Judge, 2018). Eminağaoğlu'nun (2006) çalışmasında psikolojik sağlamlıkları yüksek olan bireylerin empatik eğilimlerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir. Vinayak ve Judge (2018) tarafından yapılan araştırmada ise kırsal kesimlerde yaşayan ergenlerin psikolojik sağlamlıkları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Şiddete maruz kalan empatik eğilimleri gelişmiş olan bireylerin zorlu yaşam olaylarına karşındaki bireyin bakış açısıyla bakması ve onun gözüyle değerlendirebilmesi bireydeki ben merkezci bakış açısının azalmasına sebep olabilir. Aynı zamanda empatik eğilim gibi psikolojik sağlamlıkta da zorlu yaşam olaylarından sonra bireyin kendisinde oluşan başarımlık duygusu sonrasında yaşanacak zorluklara karşı bireyde olumlu duygular uyandırmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere bireylerin yaşamlarını olumsuz etkileyen şiddet, tehdit, aile baskısı, akran zorbalığı gibi durumlardan sonra bireyin psikolojik sağlamlığının ve empatik eğiliminin yüksek olması o bireylerin bu olumsuzlarla daha kolay bir şekilde baş etmelerine katkı sağlayabilir.

Şiddete maruz ergenlerin empatik eğilimlerinin incelenmesinin yanı sıra öz yeterlikleri de analize dahil edilmiş olup psikolojik sağlamlık ile öz yeterlik arasında pozitif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin psikolojik sağlamlık puanları arttıkça öz yeterlik puanları da artmaktadır. Bu sonuçlarla tutarlılık gösteren başka bir araştırmada ise tek ebeveyne sahip psikolojik sağlamlığı yüksek olan yoksul ergenlerin de öz yeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu öğrenciler zorlayıcı durumlara karşı başarılı olacaklarına inanmışlardır (Sipahioğlu, 2008). Bu sonuçlarla benzerlik gösteren bazı araştırmalarda öz yeterlik düzeyi yüksek

bireylerin riskli bir durumla karşılaştıklarında kendi davranışlarını olumlu olarak düzenlenmektedirler (Arslan, 2015; Arslan ve Balkıs, 2016; Caprara ve diğerleri, 2003). Diğer bir deyişle olumsuz yaşam olaylarının üstesinden gelmede bireyin öz yeterliğinin yüksek olmasının da önemli bir etkisi vardır (Bandura, 1997). Görüldüğü üzere araştırmalarda şiddet gibi olumsuz yaşam olaylarından sonra bireyin öz yeterlik inancının yüksek olması, bireyin psikolojik sağlamlığının artmasında önemli bir yerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmada empatik eğilim ile öz yeterlik arasında pozitif yönlü, orta düzey ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin empatik eğilim puanları arttıkça öz yeterlik puanları da artmaktadır. Bu konuyla ilgili literatürde öğretmenlere yönelik de çalışmalarda bulunmaktadır. Karaçolak (2022) tarafından okul öncesi öğretmenlere yönelik yapılan araştırmada bireylerin empatik eğilimleri arttıkça öz yeterlikleri artmakta ya da öz yeterlikleri arttıkça da empatik eğilimleri artmaktadır. Yine öğretmenlere yönelik olarak yapılan diğer bir araştırmada öz yeterlik ile empati arasında da anlamlı bir ilişkinin olduğu (Kesicioğlu ve Güven, 2014) sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde empati ve öz yeterliğe ilişkin araştırmalar genel olarak öğretmen ve yöneticilere yönelik yapılmıştır. Ayrıca araştırmalarda genel olarak empatinin öz yeterliği, öz yeterliğin de empatiyi yordadığı görülmektedir. Empatinin yetişkinlerde de ergenlerde olduğu gibi benzer sonuçlarının çıkması bireylerin risk durumları karşısında benzer tepkiler verdiği sonucunu ortaya koymaktadır. Yani bireylerin riskli durumlardan sonra riskin olumsuz etkisini azaltmada benzer tepkiler verdiği görülmektedir.

Bu çalışmada cinsiyet değişkenine göre katılımcıların akademik ve duygusal öz yeterlikleri anlamlı farklılık gösterirken psikolojik sağlamlık ve empatik eğilimleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Cinsiyet ile öz yeterliğin alt boyutlarından olan akademik ve duygusal öz yeterlik arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmada kadınların erkeklere göre akademik öz yeterliği daha yüksek bulunurken, duygusal öz yeterliklerinin ise daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu ile tutarlılık gösteren çalışmalarda; kadınların akademik öz yeterliklerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu (Bandura, 1997; Bacchini ve Magliulo, 2003; Pastorelli ve diğerleri, 2001; Telef ve Karaca, 2011; Willemse, 2008; Yardımcı, 2007), erkeklerin de duygusal öz yeterliklerinin kadınlara göre daha yüksek olduğu (Certel, Bahadır, Saraçaloğlu ve Varol, 2015; Bacchini ve Magliulo, 2003; Muris, 2001) sonuçlarına ulaşılmıştır. Kadınların akademik olarak başarılı olduğu zamanlarda bir şeyi yapabileceklerine olan inanç ve yeterliklerin de artacağı söylenebilir. Çalışmada diğer bir bulgu ise öğrencilerin psikolojik sağlamlık ve empatik eğilimleri cinsiyete göre ile anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgu literatür ile genel olarak tutarlılık göstermemektedir. Yapılan çalışmalarda ergenlik dönemindeki kızların, erkeklere göre empatik eğilimlerinin ve psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Vinayak ve Judge, 2018; Turgut, 2015; Durakoğlu ve Gökçe Arslan, 2010; Karniol, Gabay, Ochion ve Harari, 1998; Mestre, Samper, Frias ve Tur, 2009; Oransky ve Marecek, 2009). Araştırmada öğrencilerin empatik eğilimlerinin ve psikolojik sağlamlıklarının cinsiyete göre farklılık göstermemesinin nedenlerinden birinin günümüzde cinsiyet farklılıkları

rolünün azalmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışmanın sonucu göre kadın ve erkeklerin şiddetten benzer bir şekilde etkilenebilme durumlarından dolayı empatik eğilimlerinin ve psikolojik sağlamlıklarının benzer olduğu düşünülebilir.

Bu çalışmada öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları anne babalarının birliktelik durumuna göre farklılık göstermektedir. Anne babası birlikte olan öğrencilerin anne babası ayrı olanlara göre psikolojik sağlamlıkları daha yüksektir. Buna benzer bir çalışmada anne babayla kurulan samimi, yakın, sıcak ilişki, iyi ebeveyn özellikleri ve aile bağlarının güçlü olması gibi durumlar ergenlerde psikolojik sağlamlığı artırdığı ifade edilmiştir (Masten ve Coatsworth, 1998). Bu bakımdan ailedeki sıcak samimi bir ortamın olması öğrencilerin şiddet gibi riskli davranışlardan sonra psikolojik sağlamlığını artmasına olumlu yönde katkı sağlamaktadır. Shapiro'ya (1996) göre psikolojik sağlamlığı yüksek olan bireyler kendilerini destekleyen ve kendilerine güven veren bir aile üyesine sahiptir. Dolayısıyla anne babası beraber olan öğrencilerin anne babası ayrı olan öğrencilere göre akademik öz yeterlikleri daha yüksektir.

Araştırmada mazeretiz devamsızlık yapmayan öğrencilerin mazeretsiz bir şekilde devamsızlık yapanlara göre psikolojik sağlamlık puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yılmaz-Irmak (2008) çalışmasında okula devam eden ergenlerin psikolojik dayanıklılığı daha yüksek bulunmuştur. Araştırmadaki diğer bir sonuç da öğrencilerin akademik öz yeterlik düzeyleri devamsızlık durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Seyfi ve Şengül (2019) tarafından yapılan araştırmada akademik öz yeterlik ve devamsızlık durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Dolayısıyla okula devam eden öğrencilerin etmeyenlere göre akademik öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Buradan anlaşılacağı üzere okulu devam ediyor olmanın koruyucu faktör olduğu söylenebilir.

Araştırmada önceki yıl sonu not ortalaması pekiyi olan öğrencilerin geçer not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre psikolojik sağlamlıkları daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olması durumu psikolojik sağlamlıkları için önemli bir koruyucu faktördür (Gizir, 2007). Sacker ve Schoon (2007) göre öğrencilerin derslerinden başarılı olabileceğine inanması onların psikolojik sağlamlıklarına olumlu katkı sağlamaktadır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise bir önceki yılsonu not ortalaması ile öz yeterlikleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmasıdır. Yani bir önceki yıl sonu not ortalaması pekiyi olan öğrencilerin orta ve geçer not ortalamasına sahip öğrencilere göre öz yeterlikleri daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca bir önceki yıl sonu not ortalaması iyi olan öğrencilerin geçer not ortalamasına sahip olan öğrencilere göre akademik öz yeterlikleri daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aydın'ın (2010) yılında yaptığı çalışmada akademik öz yeterlik ve akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Literatürde akademik başarı ile akademik öz yeterlik arasında yüksek ilişkinin olduğu çalışmalar yer almaktadır (Hackett, Betz, Casas ve Rocha-Singh, 1992; Klomegah, 2007). Araştırmada elde edilen sonuçlara göre akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin,

öz güvenlerinin yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durumun da öğrencilerin bir işi yapabileceklerine yönelik öz yeterlik inançlarına olumlu yönde etki edebileceği düşünülmektedir.

Şiddete maruz kalmak ergen öğrencileri birçok yönden olumsuz olarak etkilemektedir. Çalışmalarda şiddete maruz kalan ergenlerin psikolojik, duygusal, sosyal, davranışsal ve akademik bazı problemler yaşadığı görülmektedir. Bu problemlerden bazıları alınganlık, değersizlik, kabul görmeme, öfke, korku, kaygı, hayal kırıklığı, kızgınlık intikam alma ve şiddete başvurma gibi durumlar örnek gösterilebilir. Böyle olumsuz davranış sergileyen ergenlerin ailesiyle birlikte hareket edilerek onlara gereken destek sunulmalıdır. Bu araştırmada ise şiddete maruz kalmaya bağlı olarak böyle problemleri olan ergenlerin empatik eğilimleri, psikolojik sağlıkları ve öz yeterlikleri incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda şiddete maruz kalan ergenlerde ortaya çıkan olumsuz durumların etkisini azaltmak için rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerin önemli bir yerinin olduğu ve bu kapsamda gerekli çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Bu araştırma şiddete maruz kalan öğrencilerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olmasının yanı sıra birtakım sınırlılıkları da beraberinde getirmektedir. Araştırmanın örneklemini ortaöğretimdeki şiddete maruz kalan ergen öğrenciler oluşturmaktadır. Lise döneminde şiddet davranışlarının sıklığında diğer dönemlerine göre artış görülse de ilkökul ve ortaokulda psikolojik sağlık, empatik eğilim ve öz yeterlik arasındaki ilişkinin incelenmesi, şiddet konusunun daha iyi anlaşılmasına fayda sağlayacaktır. Oysa ki bu araştırmada sadece ortaöğretim öğrencileriyle sınırlandırılmıştır. Ayrıca araştırmanın ana değişkenlerinin etkileyebilecek kültürel, sosyal ve ekonomik faktörlerin etkisi detaylı bir şekilde ortaya konulmamıştır.

Bu araştırmada yapılan istatistikî analizler sonucunda şiddete maruz kalan ergenlerin psikolojik sağlıkları ile empatik eğilimleri ve öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki; öz yeterlikleri ile de empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ortaya çıkan diğer bir sonuç ise şiddete maruz kalan ergenlerin psikolojik sağlıklarını empatik eğilimleri ve öz yeterlikleri pozitif yönde anlamlı olarak yordamaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak şiddete maruz kalan öğrencilerin psikolojik sağlıklarının artırılması için hem empatik eğilimlerinin hem de öz yeterliklerinin artırılması önemlidir. Araştırmada kullanılan psikolojik sağlık, empatik eğilim ve öz yeterlik kavramlarının güncel olduğu ve bunların sıklıkla çalışıldığı görülmesinin yanında şiddet kavramıyla ilgili olarak üçünün birlikte kullanıldığı herhangi bir araştırmaya yurt içinde ve yurt dışında rastlanılmamıştır. Bu araştırmada bu üç kavram birlikte kullanılmış olup ileride riskli gruplara yönelik olarak yapılacak olan çalışmalar için farkındalığı artıracağı düşünülmektedir. Sonraki yapılacak olan çalışmalarda bu değişkenler arasındaki ilişkilerin daha detaylı bir şekilde incelenmesi için diğer araştırma yöntemlerinden olan nitel, deneysel ve karma çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırma sadece şiddete maruz kalan ergen öğrencilere yönelik yapılmıştır. Diğer risk grubunda olan ve farklı gelişim dönemlerinde yer alan bireyler de bu değişkenlerle ilgili çalışmalar yapılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Violence is a problem that negatively affects people's lives in our country and around the world. It is well established that the formation of violent conduct can be attributed to a variety of individual, social, and cultural factors. Violence occurs when someone injures another person physically or by using any object (Olweus, Limber, and Mahalic, 1999). The World Health Organization defines violence as situations in which the individual exposed to violence suffers injury, death, and psychological harm as a result of the use of physical force and the application of a deliberate threat to another person. Statistics show that the groups most adversely affected by violence are adolescents (Toplu, 2017). Since adolescence is a turbulent period, various risky situations can occur. One of these risky situations is exposure to violence. As a result, it is critical to look into students who experienced violence during their adolescent years.

For adolescents exposed to violence, the concept of psychological resilience emerges as a personality trait that can reduce the effects of the negative consequences of violence. Conducting preventive studies for adolescents requires an understanding of how young people who experience adverse life events, such as violence, manage to maintain their psychological health (Kararmak, 2006). Because resilience is a protective factor that increases positive thinking and ensures the formation of a healthy personality structure (Shastri, 2013). The ability of a person to recover and move on from traumatic experiences, even in the face of challenging life circumstances, is known as psychological resilience (Masten, 2001). Another definition of psychological resilience is the ability of an individual to recover from adversities, including divorce, violence, earthquakes, war, and the death of a loved one (Weiten, Hammer, and Dunn, 2016). When elucidating the concept of resilience, there are three common points. For people's competence to be reflected as resilience, the first of these, the risk factor, needs to exist in risky living conditions (Masten, 2001). The second is protective factors, which are the effects of a risky situation that are tried to be minimized (Durlak, 1998). The third, positive outcomes, not only reduce the negative impact of risk factors but also contribute positively to the outcome of protective factors (Masten, 2001). When the literature is examined, it is seen that the concept of resilience is used in different ways. It is used synonymously with concepts such as psychological resilience (Akar, 2018; Gizir, 2007; Kararmak, 2006; Toplu, 2017), the individual's ability to recover himself (Terzi, 2007),

resilience (Akın et al., 2015; Connor and Davidson, 2003; Eminağaoğlu, 2006), resiliency (Plotnik, 2009), indomitableness (Gürgan, 2006; Kaner and Bayraklı, 2010; Öğülmüş, 2001).

Another concept that is considered to be related to resilience within the scope of this research is empathy. Empathy is defined as the capacity to accurately comprehend and communicate another person's feelings and thoughts (Eisenberg, 1983). Empathy is the capacity of an individual to place oneself in the other's shoes, consider the situation from that person's point of view, and be able to comprehend, experience, and express that person's feelings and thoughts (Rogers, 1983). In order to improve their quality of life and adjust to their surroundings, people must have acquired empathic abilities (Dökmen, 2011). Thus, among adolescents exposed to violence, empathy plays a critical role in helping them adapt to their surroundings. It has been shown that those with highly developed empathy skills are better able to handle traumatic situations, violent conflicts, earthquakes, and traumas. In literature, there are studies that address the concept of empathy as well as resilience after such negative situations. In these studies, it has been determined that there is a significant relationship between resilience and empathy (Eminağaoğlu, 2006; Grotberg, 2001; Mızrakçı, 2011; Okan, Yılmaztürk and Kürüm, 2020; Onat, 2010; Sipahioğlu, 2008; Toplu, 2017).

When it comes to managing adolescent victims of violence, self-efficacy plays a crucial role. Strong self-efficacy makes it easier for a person to deal with difficult situations in life (Bandura, 1997). According to Senemoğlu (1997), self-efficacy refers to an individual's capacity to manage diverse situations, attain goals, and form opinions, beliefs, and judgments about themselves. Self-efficacy works as an adolescent's defense mechanism against problematic behavior by influencing his emotions, beliefs, and behaviors (Arslan and Balkıs, 2016). According to some studies, there is a negative correlation between a person's self-efficacy, attitudes toward violence, and violent tendencies (Orpinas, 1999; Perry, Perry, and Rasmussen, 1986). Strong self-efficacy helps people cope with difficult life circumstances more effectively and control their behavior in positive ways (Caprara, Steca, Cervone, and Artistico, 2003; Bandura, 1997). When the studies on self-efficacy are analyzed, a significant relationship was detected between self-efficacy and psychological resilience (Arslan, 2015; Can and Cantez, 2018; Terzi, 2007; Toplu, 2017), there is also a significant relationship between self-efficacy and empathy (Karaçolak, 2022; Kesicioğlu and Güven, 2014; Yılmaz, 2011,) were determined. Therefore, high self-efficacy is a characteristic shared by those who exhibit strong psychological resilience (Iwaniec, 2006; Masten and Coastworth, 1998). This situation also appears to be one of the characteristics of people with high psychological resilience.

Students exposed to violence are in a sensitive and vulnerable group in terms of resilience (Murphy et al., 2006). It is seen that these students have great difficulty coping with difficulties and threats (Herrman and Stewart, 2011). Based on these cases, exposure to violence emerges as a prominent risk factor for resilience. (Gizir, 2007). As per the literature, exposure to violence negatively affects

students' resilience, empathic tendencies, and self-efficacy (Hawkins, Graham, Williams, and Zahn, 2009; Gizir, 2007; Orpinas, 1999; Perry, Perry, and Rasmussen, 1986). In another study, students' self-efficacy beliefs positively predicted their resilience (Arslan, 2015). In another study, it was determined that the psychological resilience of students with high empathic tendencies was also high (Mızrakçı, 2011). Upon reviewing the literature, no correlational study encompassing the three concepts of resilience, empathic tendency, and self-efficacy was discovered. The purpose of this study was to examine the connections between resilience, empathic tendency, and self-efficacy and to investigate the prediction of psychological resilience of these students of adolescents who have experienced violence. Within the scope of this main purpose, the relationship of some demographic factors with resilience, empathic tendency, and self-efficacy was evaluated. Finding the connection between resilience, empathic tendency, and self-efficacy is crucial, given the large proportion of adolescents who are exposed to violence nowadays. In this particular context, the following questions are being addressed.

- Is there a significant relationship between the resilience, empathic tendency, and self-efficacy of adolescent students exposed to violence?
- Are the resilience, empathic tendency, and self-efficacy of adolescent students exposed to violence interpreted in an appropriate manner?
- Do resilience, empathic tendencies, and self-efficacy of adolescent students exposed to violence indicate a significant difference according to demographic variables?

Method

In order to predict psychological resilience and investigate the relationship between resilience, empathic tendencies, and self-efficacy in adolescents exposed to violence, this research is a descriptive study using the relational screening method. In this descriptive study, the level of relationship between two or more variables is determined (Karasar, 2020). "Comparative type" and "correlation type" are both frequently used when analyzing the relationship between variables.

Study Population and Sample

The study population consists of 9th, 10th, 11th, and 12th-grade students studying in different types of high schools affiliated with the Ministry of National Education in Kahramanmaraş city center in the 2016-2017 academic year. There are approximately 40,450 students studying in different types of high schools (Anatolian High School, Vocational High School, and Anatolian Religious Vocational High School) in this city center. The study was carried out with 10250 students. These students were given both written and verbal information about the definition of violence and the types of physical, psychological, sexual, and economic violence. Subsequently, questionnaires were distributed to individuals who had encountered any form of violence within the previous six months, requesting their completion. The goal of the study and instructions for completing the surveys were then explained to

the students. Among the participants, 4.1% (420 students) stated that they were exposed to at least one type of violence.

One of the purposive sampling techniques included in the study was the homogenous sample technique. The homogeneous sampling method involves choosing a similar subgroup within the population to study for the research problem (Büyüköztürk, 2016). Permission was obtained from the people who developed the scales to be used in the study. Ethics committee permission was obtained to conduct the study. Furthermore, the provincial directorate of national education in Kahramanmaraş provided the required approvals. There are 420 students in the research sample group. After the questionnaires were analyzed, it was discovered that 15 of them had inaccurate or missing data. These results were excluded from the analysis, and the sample group was constituted with 405 students. The distribution of participants based on demographic characteristics is presented in Table 1. Of the total participants, 176 are female, while 229 are male. The parental union variable distinguishes between individuals whose parents are currently together ($n = 383$) and those whose parents are separated ($n = 22$). Similarly, the unexcused absence variable classifies participants into two groups: those who were absent without an excuse ($n = 72$) and those who were not absent without an excuse ($n = 333$). The end-of-year GPA variable from the prior year indicated that it was pass ($n=31$), average ($n=119$), good ($n=180$), and excellent ($n=75$).

Table 1. *The distribution of the students according to demographic variables*

Gender	N	%
Female	176	43,46
Male	229	56,54
Total	405	100,0
Parental Union		
Yes	383	94,6
No	22	5,4
Total	405	100,0
Unexcused Absenteeism		
Yes	72	17,6
No	333	82,4
Total	405	100,0
The end-of-year GPA from the prior year		
(50-59,9) Pass	31	7,6
(60-69,9) Average	119	29,4
(70-84,9) Good	180	44,4
(85-100) Excellent	75	18,6
Total	405	100,0

Data Collection Tools

In collecting the data for this study, the Child and Youth Resilience Scale (CYRS), Empathic Tendency Scale (ETS), Children's Self-Efficacy Scale (CSES), and demographic information form were used.

Demographic information form: The demographic information form developed by the researcher includes explanations about parental union, gender, unexcused absence, end-of-year GPA from the prior year, and the types of violence.

Child and youth resilience scale (CYRS): In this study, the Child and Youth Resilience Scale was used to measure the psychological resilience of adolescents exposed to violence. The original form of the scale includes 28 items, three subscales, and eight subdimensions. Liebenberg, Ungar, and Vijver (2012) conducted a short-form study of the scale, which resulted in a reduction to 12 questions. The scale is a 5-point Likert type and has no reverse-scored items. Furthermore, the scale's maximum possible score is 60, and its lowest possible score is 12. When students score on the resilience scale, low scores represent weak resilience, while high scores represent strong resilience. The Turkish adaptation of the scale was made by Arslan (2015). The scale has a reliability coefficient of .91. However, in this study, the reliability of the scale was calculated as 0.75.

Children's self-efficacy scale (CSES): This scale was developed by Muris (2001) to determine students' self-efficacy. It was adapted into Turkish by Telef and Karaca (2011). In addition, the scale consists of three sub-dimensions, and there are seven items for each dimension. These sub-dimensions are academic self-efficacy, social self-efficacy, and emotional self-efficacy. The scale is a 5-point Likert type and consists of 21 items. The lowest score to be obtained from the scale is 21, and the highest score is 105. An adolescent with a low score on this measure is considered to have low self-efficacy, whereas one with a high score is considered to have high self-efficacy. In this study, the reliability coefficients of the scale were calculated as .82 for the general scale, .62 for social self-efficacy, .81 for academic self-efficacy, and .74 for emotional self-efficacy.

Empathic tendency scale (ETS): The Empathic Tendency Scale was developed by Dökmen (1988) to measure students' potential for empathy. The scale consists of 20 items and is a 5-point Likert type. Each question on the scale is given a score between 1 and 5 points. Questions 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, and 15 in the scale are scored reversely. The highest score on the scale is 100, and the lowest is 20. The total score represents the score the participants received from their empathic tendencies. A high score means that the tendency to empathize is high, and a low score means that the tendency to empathize is low. The reliability coefficient of the scale was calculated as .76.

Statistical Analysis

In this study, the data were prepared for analysis prior to data analysis. In this context, extreme values and missing and erroneous data were identified, and necessary arrangements were made. In the evaluation of the research, descriptive statistical methods such as percentage, number, standard deviation, and mean were used. Next, for the specified normalcy values, the values of skewness and kurtosis were investigated. Skewness values were between -0.22 and -0.703, and Kurtosis values were between -0.195 and -0.437. When both of these values are between -1.5 and +1.5, it is accepted that they show normal distribution (Tabachnick and Fidell, 2013). In addition, the SPSS 26.0 package program was used in the study. In the study, a One-Sample T-test was used for two categorical variables, and the one-way variance (ANOVA) analysis method was used for the comparison of more than two categorical variables. In ANOVA analysis, the Scheffe test was utilized to find out which groups caused the significant difference. This test is flexible and is a type of post hoc test that can keep the margin of error under control if the number of groups to be compared is large and unequal (Scheffe, 1953). In addition, "Multiple Regression Analysis" and "Pearson Product Moment Correlation Analysis" were conducted to determine the relationship between the scales.

Ethical Permissions of the Study

All guidelines under the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed in this study, and "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" were not taken part in.

Name of the committee that conducted the ethical evaluation = Kahramanmaraş Sütçü İmam University Social Sciences Scientific Research Ethics Committee.

Ethical evaluation decision date= 21.04.2017

Ethical evaluation document issue number= 2017/07

Findings

In this section, firstly, Pearson Moment Correlation Analysis was conducted to determine the relationship between resilience, empathic tendency, and self-efficacy of adolescent students exposed to violence. Secondly, multiple regression analysis was used to predict resilience using empathic tendency and self-efficacy variables.

Pearson correlation analysis was employed to examine the relationship between the scales used in the study. The results indicated that there was a moderately strong positive relationship ($r=.509$, $P<.05$) between empathy and resilience. Students' scores on empathic tendency increased in tandem with their resilience scores. Their levels of resilience and self-efficacy were found to be moderately positively correlated ($r=.536$, $p<.05$). Students' self-efficacy ratings increased in tandem with their psychological resilience scores. The results showed that self-efficacy and empathetic tendencies had a

moderate positive relationship ($r=.417$, $P<.05$). Students' self-efficacy ratings increased in tandem with their empathic tendency scores.

The Pearson correlation analysis was conducted to determine the relationship between the resilience scale, empathic tendency scale, and self-efficacy scales, which is given in Table 2 below.

Table 2. *Pearson correlation analysis to examine the relationship between resilience, empathic tendency and self-efficacy*

Variables	Resilience	Empathic Tendency	Self-Efficacy
Resilience	1		
Empathic Tendency	.509**	1	
Self-Efficacy	.536**	.417**	1

Multiple regression analysis was performed to predict resilience, serving as the dependent variable in the study, using empathic tendency and self-efficacy as independent variables. According to the results of multiple regression analysis, the scores obtained from empathic tendency and self-efficacy scales significantly predicted the total score obtained from the resilience scale ($R=.62$, $R^2=.39$; $F_{(2,40)}=126.603$, $p<.05$). This finding shows that empathic tendency, together with self-efficacy, explains approximately 39% of the variance in the total score of resilience. According to the standardized regression coefficient (β), the order of significance of the predictor variables on resilience is self-efficacy ($\beta=.392$; $t=9.120$, $p<.05$) and empathic tendency ($\beta=.346$; $t=8.051$, $p<.05$). According to the multicollinearity test results, the tolerance values of empathic tendency and self-efficacy were .826. The VIF values of these scales were 1.210. The values obtained match these criteria because the tolerance values are more than .10, and the VIF values are less than 10. The CI values are 1.000, 12.05, and 17.77, and since these values are below 30, it is determined that there is no multicollinearity problem. These analyses yielded a Durbin-Watson coefficient of 1.934, which is considered normal given that it falls between 1.5 and 2.5.

The results of the multiple regression analysis conducted to determine whether the scores obtained from the empathic tendency scale and self-efficacy scale predict the scores obtained from the resilience scale are given in Table 3 below.

Table 3. *Multiple regression analysis for predicting resilience*

Variables	B	Standard Error	β	t	p	Binary r	Partial r
Constant	13.720	2.138		6.416	.000		
Empathic Tendency	.270	.033	.346	8.051	.000	.509	.373
Self-efficacy	.220	.024	.392	9.120	.000	.536	.414

($R=.62$, $R^2=.39$; $F_{(2,40)}=126.603$, $p<.05$)

It was aimed to determine whether there is a significant difference between the variables used in the research and the demographic variables affecting these variables. In this context, the t-test was conducted.

According to the t-test analysis results, a significant difference was found between the mean scores of academic self-efficacy [$t(405)=2.730, p<.05$] and emotional self-efficacy [$t(405)=-3.275, p<.05$] of the participants according to gender variable. The gender variable revealed that although women had higher levels of academic self-efficacy than men, men had higher levels of emotional self-efficacy than women. The gender demographic variable did not significantly differ from the other scale scores.

A significant difference was found between the mean scores of resilience [$t(405) = 2.254, p<.05$] and academic self-efficacy [$t(405)=2.388, p<.05$] of the students according to the variable of parental union. It was found that the resilience and academic self-efficacy of students whose parents live together were higher than those of students whose parents live separately. No significant difference was found between the parental union variable and other scales.

A significant difference was found between the mean scores of participants' resilience [$t(405)=-3.3360, p<.05$] and academic self-efficacy [$t(405)=-4.758, p<.05$] according to unexcused absenteeism, which is another variable used in the study. It was determined that the resilience and academic self-efficacy scores of the students who did not have unexcused absences were higher than the students with unexcused absences. No significant difference was found between the variable of unexcused absenteeism and other variables.

The results of the t-test conducted to determine whether there is a significant difference between the scales and subscales used in the study and demographic variables such as gender, parental relationship, and unexcused absenteeism are presented in Table 4.

Table 4. T-test results of students' gender, parental union, and unexcused absences according to scale scores

Dimensions	Gender	N	\bar{X}	SS	t	p
Child and Youth Resilience Scale	Female	176	46,79	6,87	2,016	0,055
	Male	229	45,35	7,35		
Empathic Tendency Scale	Female	176	66,29	8,81	0,092	0,927
	Male	229	66,20	9,51		
Self-efficacy Scale	Female	176	65,07	12,71	-0,500	0,617
	Male	229	65,70	12,84		
Academic Self-efficacy	Female	176	21,94	5,91	2,730	0,007
	Male	229	20,40	5,44		
Social Self-efficacy	Female	176	23,96	5,16	-0,568	0,570
	Male	229	24,26	5,31		
Emotional Self-efficacy	Female	176	19,17	5,96	-3,275	0,001
	Male	229	21,05	5,59		

Dimensions	Parental Union	N	\bar{X}	Ss	t	p
Child and Youth Resilience Scale	Yes	383	46,17	6,99	2,254	0,025*
	No	22	42,64	9,27		
Empathic Tendency Scale	Yes	383	66,29	9,24	0,471	0,631
	No	22	65,32	8,57		
Self-efficacy Scale	Yes	383	65,48	12,81	0,308	0,759
	No	22	64,61	12,44		
Academic Self-efficacy	Yes	383	21,23	5,69	2,388	0,017*
	No	22	18,26	5,22		
Social Self-efficacy	Yes	383	24,12	5,19	-0,077	0,938
	No	22	24,21	6,15		
Emotional Self-efficacy	Yes	383	20,12	5,84	-1,580	0,115
	No	22	22,14	5,29		

Dimensions	Unexcused Absenteeism	N	\bar{X}	Ss	t	p
Child and Youth Resilience Scale	Yes	72	43,43	7,52	-3,360**	0,001
	No	333	46,52	6,98		
Empathic Tendency Scale	Yes	71	69,30	8,58	-1,973	0,50
	No	333	66,66	9,29		
Self-efficacy Scale	Yes	72	62,84	14,45	-1,978	0,077
	No	333	66,01	12,33		
Academic Self-efficacy	Yes	72	18,25	5,71	-4,758**	0,000
	No	333	21,68	5,51		
Social Self-efficacy	Yes	72	24,82	6,35	1,244	0,214
	No	333	23,98	4,97		
Emotional Self-efficacy	Yes	72	19,67	6,32	-0,908	0,364
	No	333	20,36	5,71		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

In the study, an ANOVA test was conducted to determine whether there was a significant difference between the prior year's end-of-year GPA and students' resilience scale, self-efficacy scale, empathic tendency scale, and self-efficacy subscales. According to the ANOVA results, a significant difference was found between the mean resilience scores [$f(3-401)=3.25, p<.05$] of the students according to the previous year's end-of-year GPA variable. It was also found that the mean scores of the students who received an excellent grade on the psychological resilience scale ($=47.12$) were significantly higher than the mean scores of the students with a passing grade average ($=42.45$).

A significant difference was found between the mean scores of students' prior year end-of-year GPA and their self-efficacy scores [$f(3-401)=5.72, p<.05$]. According to the results of this analysis, it was determined that the mean scores of the students who received an excellent grade on the self-efficacy scale ($=69.51$) were significantly higher than the mean scores of the students who received an average grade ($=63.17$) and the mean scores of the students who received a passing grade ($=60.28$).

A significant difference was found between the demographic variable of the students' previous year's end-of-year GPA and the mean of their academic self-efficacy scores, which is a subscale of self-efficacy [$f(3-401)=7.62, p<.05$]. It was found that the mean scores of the students who received excellent grades on the academic self-efficacy scale ($=22.8$) were significantly higher than the mean scores of the students who received average grades ($=20.08$) and the mean scores of the students who received passing grades ($=17.72$). In addition, it was found that the mean scores of the students with a good previous year's end-of-year GPA ($=21.54$) were significantly higher than the mean scores of the students with a passing grade ($=17.72$).

In order to determine whether there is a significant difference between the scales and subscales used in the study and the students' prior year's end-of-year GPA, ANOVA results are presented in Table 5 below.

Table 5. ANOVA results of the distribution of students according to the end-of-year GPA variable from the prior year in terms of scale scores

Dimensions	Grade Point Average	N	\bar{X}	SS	F	p
Child and Youth Resilience Scale	(50-59,9) Pass	31	42,45	7,71	2,711	0,030*
	(60-69,9) Average	119	45,58	7,01		
	(70-84,9) Good	180	46,28	6,92		
	(85-100) Excellent	75	47,12	7,5		
Empathic Tendency Scale	(50-59,9) Pass	31	64,64	8,94	0,977	0,42
	(60-69,9) Average	119	65,51	8,64		
	(70-84,9) Good	180	66,88	9,08		
	(85-100) Excellent	75	66,26	10,44		
Self-efficacy Scale	(50-59,9) Pass	31	60,28	12,68	4,334	0,002**
	(60-69,9) Average	119	63,11	11,13		
	(70-84,9) Good	180	66,07	12,64		
	(85-100) Excellent	75	69,51	14,44		
Academic Self-efficacy	(50-59,9) Pass	31	17,72	5,06	5,887	0,000**
	(60-69,9) Average	119	20,03	5,09		
	(70-84,9) Good	180	21,51	5,48		
	(85-100) Excellent	75	22,8	6,59		
Social Self-efficacy	(50-59,9) Pass	31	23,28	5,48	1,203	0,309
	(60-69,9) Average	119	23,61	5,08		
	(70-84,9) Good	180	24,17	4,77		
	(85-100) Excellent	75	25,14	6,3		
Emotional Self-efficacy	(50-59,9) Pass	31	19,27	5,36	1,868	0,115
	(60-69,9) Average	119	19,46	5,71		
	(70-84,9) Good	180	20,37	5,78		
	(85-100) Excellent	75	21,58	6,14		

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

Discussions and Conclusion

In this study, the relationship between resilience, empathic tendencies, and self-efficacy of adolescent students exposed to violence and the differences between these variables according to demographic variables and academic characteristics were examined. In addition, findings on the prediction of resilience by empathic tendency and self-efficacy were included. In this section, the findings of regression analysis and correlation analysis are explained first.

First, this part explains how adolescents exposed to violence have different levels of empathic tendencies and self-efficacy, which can be used to predict resilience. The results of the study indicate that students' resilience is positively predicted by their self-efficacy. This result is consistent with the other studies in the literature (Arslan, 2015; Terzi, 2007; Iwaniec, 2006; Masten and Coatsworth, 1998). It can be said that individuals with high levels of self-efficacy beliefs also have high levels of resilience.

Similar to this result, it was found that empathic tendency predicted resilience in a positive and significant way. In related studies, it has been found that individuals with high empathic tendencies also have high resilience (Smith and Hollinger-Smith 2015; Haramati and Weissinger 2015). One of the protective elements that helps someone feel better mentally after traumatic occurrences is an empathic tendency. Empathy is indispensable and key to psychological resilience (Brooks, 2003). Individuals with low levels of empathic tendency experience some psychological and emotional problems after risky life events such as violence (Ae-Ngibise, Doku, Asante, and Owusu-Agyei, 2015). After a violent event, people who exhibit strong empathic tendencies build positive interactions with their surroundings and solve problems more quickly, both of which enhance psychological resilience (Power et al., 2016). It is considered that empathic tendency and self-efficacy are among the most important concepts that enable individuals to cope with the problems they experience more easily.

According to the results of correlation analysis, another analysis method used in the study, a positive, moderate, and significant relationship was found between the resilience and empathic tendencies of adolescent students exposed to violence. Students who possess higher resilience also exhibit higher levels of empathy. When the literature is examined, there are various studies indicating that there is a meaningful relationship between resilience and empathy (Grotberg, 2001; Mızrakçı, 2011; Vinayak and Judge, 2018). In Eminağaoğlu's (2006) study, it was determined that individuals with high resilience also possess high empathic tendencies. Vinayak and Judge (2018) found a significant relationship between resilience and empathic tendencies of adolescents living in rural areas. After experiencing violence, those with stronger empathetic tendencies might be able to observe challenging events in life from the viewpoint of the other person and assess them from that perspective, which may lead to a decline in the self-centered perspective of the individual. In the meantime, psychological resilience, similar to empathic tendency, generates positive emotions in the person against the challenges that will arise following the person's sense of accomplishment following challenging life events. It can be inferred that after situations such as violence, threats, family pressure, and peer bullying that negatively affect the lives of individuals, the high resilience and empathic tendency of the individual may contribute to those individuals coping with these negativities more easily.

In addition to examining the empathic tendencies of adolescents exposed to violence, self-efficacy was also included in the analysis, and a positive, moderate, and significant relationship was found between resilience and self-efficacy. Consequently, students' self-efficacy scores increased in tandem with their resilience scores. In another study consistent with these results, it was observed that poor adolescents with a single parent who had high resilience also had high levels of self-efficacy. Therefore, these students believed that they would be successful against challenging circumstances (Sipahioğlu, 2008). In some studies, similar to these results, individuals with high levels of self-efficacy positively control their own behaviors when faced with a risky situation (Arslan, 2015; Arslan and Balkıs, 2016; Caprara et al., 2003). In other words, high self-efficacy has an important effect on

overcoming negative life events (Bandura, 1997). As can be seen in the studies, it is concluded that the high self-efficacy belief of the individual after negative life events such as violence has an important role in increasing the resilience of the individual.

In the study, a positive, moderate, and significant relationship was found between empathic tendency and self-efficacy. The scores of students on self-efficacy demonstrate a parallel increase with their empathic tendency scores. There are also studies on this subject for teachers in the literature. In the study conducted by Karaçolak (2022) for preschool teachers, an individual's self-efficacy increases concurrently with their empathic tendencies, In another study conducted for teachers, it was concluded that there was a significant relationship between self-efficacy and empathy (Kesicioğlu and Güven, 2014). Examining the literature reveals that most research on self-efficacy and empathy was done on administrators and teachers. Furthermore, self-efficacy predicts empathy generally, and empathy predicts self-efficacy. The fact that empathy has similar results in adults as in adolescents reveals that individuals react similarly to risky situations. In other words, it is seen that individuals react similarly to risk to reduce the negative effects of risk after risky situations.

Resilience and empathic tendencies did not significantly differ among the participants in this study despite significant differences in academic and emotional self-efficacy according to gender. A significant difference was found between gender and academic self-efficacy, as well as gender and emotional self-efficacy, which are sub-dimensions of self-efficacy. In the study, it was concluded that women had higher academic self-efficacy and lower emotional self-efficacy than men. In studies consistent with this finding, it was found that women had higher academic self-efficacy than men (Bandura, 1997; Bacchini and Magliulo, 2003; Pastorelli et al., 2001; Telef and Karaca, 2011; Willemse, 2008; Yardımcı, 2007) and men had higher emotional self-efficacy than women (Certel, Bahadır, Saraçaloğlu, and Varol, 2015; Bacchini and Magliulo, 2003; Muris, 2001). It can be stated that women's confidence in their abilities and competence increases when they accomplish academic success. Another finding of the study is that students' resilience and empathic tendencies do not show a significant difference according to gender. This finding is not consistent with the literature in general. Studies have found that adolescent girls have higher levels of empathic tendencies and resilience than boys (Vinayak and Judge, 2018; Turgut, 2015; Durakoğlu and Gökçearsan, 2010; Karniol, Gabay, Ochion, and Harari, 1998; Mestre, Samper, Frias, and Tur, 2009; Oransky and Marecek, 2009). It can be said that gender differences are less significant nowadays, which is one of the reasons why the study's participants' resilience and empathic tendencies are gender-neutral. In addition, according to the results of this study, it can be thought that the empathic tendencies and resilience of women and men are similar because they can be affected by violence in a similar way.

In this study, the resilience of the students differed according to parental union. Students whose parents live together have higher resilience than those whose parents live separately. In a similar study,

sincere, close, warm relationships with parents, good parental characteristics, and strong family ties were found to increase resilience in adolescents (Masten and Coatsworth, 1998). In this respect, having a warm and sincere environment in the family contributes positively to the increase in students' resilience after risky behaviors such as violence. According to Shapiro (1996), individuals with high resilience have a family member who supports them and gives them confidence. Therefore, students whose parents are together have higher academic self-efficacy than students whose parents are separated.

In the study, the resilience scores of the students who did not have unexcused absences were higher than the students with unexcused absences. Yılmaz-Irmak (2008) found that adolescents who attended school had higher resilience. Another result of the study is that students' academic self-efficacy levels indicate a significant difference according to their absenteeism status. In the study conducted by Seyfi and Şengül (2019), a significant difference was found between academic self-efficacy and absenteeism. Therefore, it can be said that students who attend school regularly have higher academic self-efficacy than those who do not. It can be concluded that school attendance is a protective factor.

In the study, the resilience of students with an excellent end-of-year GPA from the previous year was found to be higher than that of students with a passing grade point average. Students' high academic achievement is an important protective factor for their resilience (Gizir, 2007). According to Sacker and Schoon (2007), students' belief that they can succeed in their courses contributes positively to their resilience. Another result of the study was that there was a significant difference between the previous year's end-of-year GPA and self-efficacy. In other words, it was found that students with an excellent end-of-year GPA in the previous year had higher self-efficacy than students with average and passing grades. It was also found that students with a good previous year's end-of-year GPA had higher academic self-efficacy than students with a passing grade point average. Aydın (2010) revealed a significant difference between academic self-efficacy and academic achievement. In the literature, there are studies indicating a high correlation between academic achievement and academic self-efficacy (Hackett, Betz, Casas, and Rocha-Singh, 1992; Klomegah, 2007). According to the results obtained in the study, students with high academic achievement were found to have high self-confidence. There is a belief that this circumstance could positively impact students' self-efficacy beliefs regarding their ability to perform a task.

Exposure to violence affects adolescent students negatively in various ways. Studies reveal that adolescents exposed to violence experience psychological, emotional, social, behavioral, and academic problems. Some of these problems may include resentment, worthlessness, lack of acceptance, anger, fear, anxiety, frustration, disappointment, resentment, vengeance, and resorting to violence. The necessary support should be provided to adolescents who exhibit such negative behaviors by being in consultation with their families. In this study, the empathic tendencies, resilience, and self-efficacy of

adolescents with such problems due to exposure to violence were examined. As a result of this examination, it was emphasized that guidance and psychological counseling services have an important role in reducing the effects of negative situations that arise in adolescents exposed to violence and that necessary studies should be carried out in this context.

In addition to contributing to a better understanding of students exposed to violence, this research also brings along some limitations. The sample of the study consists of adolescent students exposed to violence in secondary education. Although there is an increase in the frequency of violent behaviors in high school compared to other growth periods, examining the relationship between resilience, empathic tendency, and self-efficacy in primary and secondary school will benefit a better understanding of the issue of violence. However, this study was limited to secondary school students only. In addition, the effects of cultural, social, and economic factors that may affect the main variables of the study were not presented in detail.

As a result of the statistical analyses conducted in this study, a significant relationship was found between the resilience of adolescents exposed to violence and their empathic tendencies and self-efficacy. A meaningful relationship was also revealed between self-efficacy and empathic tendencies. Another result is that empathic tendencies and self-efficacy significantly predict the resilience of adolescents exposed to violence in a positive way. Based on these results, it is important to develop both empathic tendencies and self-efficacy in order to increase the resilience of students exposed to violence. Despite the fact that the research's three concepts— resilience, empathic tendency, and self-efficacy— are well-established and frequently studied, no domestic or international study that examines all three of them simultaneously with regard to the concept of violence has been found. In this study, these three concepts were used together, and it is thought that they will increase awareness for future studies to be conducted on risky groups. In future studies, qualitative, experimental, and mixed-model studies, which are among other research methods, are recommended to examine the correlations between these variables in more detail. This study was conducted only on adolescent students exposed to violence. Studies on these variables can also be conducted on individuals in other risk groups and different stages of development.

References

- Ae-Ngibise, K. A., Doku, V. C. K., Asante, K. P., & Owusu-Agyei, S. (2015). The experience of caregivers of people living with serious mental disorders: A study from rural Ghana. *Global Health Action, 8*(1), 26957. <https://doi.org/10.3402/gha.v8.26957>.
- Akar, A. (2018). *Psikolojik sağlamlık programının ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeyine etkisi*. Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, A., Sahraıç, Ü., Turan, M. E., Akın, Ü., Kaya, M., & Ercengiz, M. (2014). Kısa Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği Türkçe Formu'nun geçerlik ve güvenilirliği. III. *Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Sakarya, Türkiye.
- Arslan, G. (2015). Ergenlerde psikolojik sağlamlık: Bireysel koruyucu faktörlerin rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 5*(44), 73-82.
- Arslan, G., & Balkıs, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, öz yeterlik ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişki. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education, 6*(1), 8-22. <https://doi.org/10.19126/suje.35977>.
- Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz-yeterlik ve sınav kaygısı*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth And Adolescence, 32* (5), 337-349. <https://doi.org/10.1023/A:1024969914672>.
- Bandura, A. (1997). Self Efficacy. *The Exercise of Control*, New York: W H. Freeman & Co. *Student Success*, 333, 48461.
- Brooks, R. (2003). The power of mindsets: Nurturing resilience in our children and ourselves. In *Handout from 15th Annual CHADD Conference*, Denver, Colorado.
- Büyüköztürk, ř. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemler (12. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, M., & Cantez, K. E. (2018). Investigation of happiness, resilience and self-efficacy levels in university students. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi, 4*(2), 61-76.
- Caprara, G. V., Steca P., Cervone, D., & Artisticco, D. (2003). The contribution of self efficacy beliefs to dispositional shyness: On social-cognitive systems and the development of personality dispositions. *Journal of Personality (71)*, 943-970. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106003>
- Certel, Z., Bahadır, Z., Saraçaloğlu, A. S., & Varol, R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 307-318.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale. *Depression and Anxiety, 18*(2), 76-82. DOI: 10.1002/da.10113.

- Dökmen, Ü. (1988). Empatinin yeni bir modele dayandırılarak ölçülmesi ve psikodrama ile geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1-2), 155-190. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000999.
- Dökmen, Ü. (2011). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*, İstanbul: Remzi Kitap evi
- Durakoğlu, A., & Gökçearslan, Ş. (2010). Lise öğrencilerinin empatik eğilim düzeyinin çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *Education Sciences*, 5(3), 354-364.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68(4), 512-520. <https://doi.org/10.1037/h0080360>.
- Eisenberg, N. (1983). The socialization and development of empathy and prosocial behavior. *Special Report. The National Association For Humane And Environmental Education. USA: Arizona State University*.
- Eminağaoğlu, N. (2006). *Güç koşullarda yaşayan sokak çocuklarında dayanıklılık (sağlamlık)*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gizir, C. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 3(28), 113-128.
- Grotberg, E. H. (2001). Resilience programs for children in disaster. *Ambulatory childhealth*, 7(2), 75-83. <https://doi.org/10.1046/j.1467-0658.2001.00114.x>.
- Gürkan, U. (2006). Yılmazlık Ölçeği (YÖ): Ölçek geliştirme, güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 45-74.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M., & Rocha-Singh, I. A. (1992). Gender, ethnicity, and social cognitive factor spredicting the academic achievement of students in engineering. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 527-538. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.39.4.527>.
- Haramati, A., & Weissinger, P. A. (2015). Resilience, empathy, and wellbeing in the health professions: An educational imperative. *Global Advances In Health And Medicine*, 4 (5), 5-6.
- Hawkins, R.S., Graham, P.W., Williams, J., Zahn, AM. (2009). Understanding and responding to girls' delinquency. *Office Of Justice Programs, Office Of Juvenile Justice And Delinquency Prevention*, 1- 23.
- Herrman, H., & Stewart, E. D (2011). What is resilience? *La Revue Canadienne De Psychiatrie*, 56(5).
- Iwaniec, D. (2006). *The emotionally abused and neglected child: Identification, assessment and intervention: A practice handbook*. John Wiley & Sons.
- Kaner, S., & Bayraklı, H. (2010). Aile yılmazlık ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(02), 47-66. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000151.
- Karaçolak, K. (2022). *Okul yöneticileri ve öğretmenlerin öz-yeterlik ve empati alguları arasındaki ilişki*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Kararmak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-142.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Karniol, R., Gabay, R., Ochion, Y., & Harari, Y. (1998). Is gender or gender-role orientation a better predictor of empathy in adolescence? *Sex Roles*, 39(1), 45-59. <https://doi.org/10.1023/A:1018825732154>.
- Kesicioğlu, O. S., & Güven, G. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri ile problem çözme, empati ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Klomegah, R. Y. (2007). Predictors of academic performance of university students: an application of the goal efficacy model. *College Student Journal*, 41(2). http://projectinnovation.biz/csj_2006.html.
- Liebenberg, L., Ungar, M., & Vijver, F. V. D. (2012). Validation of the child and youth resilience measure-28 (CYRM-28) among Canadian youth with complex needs. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 219-226. <https://doi.org/10.1177/1049731511428619>.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American psychologist*, 53(2), 205. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.53.2.205>.
- Mestre, M. V., Samper, P., Frias, M. D., & Tur, A. M. (2009). Are women more empathetic than men? A longitudinal study in adolescence. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 76-83. <https://doi.org/10.1017/S1138741600001499>.
- Mızrakçı, A. M. (2011). *Üniversite öğrencilerinde empati ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>.
- Murphy, A., Saewyc, E., Chittenden, M., Wang, N., Lieber, A., May, L. (2006). *Building resilience in vulnerable youth*. Vancouver. McCreary Centre Society.
- Okan, N., Yılmaztürk, M., & Kürüm, B. (2020). Bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkide temel empati becerilerinin aracı rol etkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (8), 319-335. <https://doi.org/10.21733/ibad.735391>.
- Olweus, D., Limber, S., & Mahalic, S. F. (1999). *Bullying prevention program: Center for the study and prevention of violence, institute of behavioral science*. University of Colorado at Boulder.

- Onat, G. (2010). *Demokratik ve otoriter olarak algılanan ana-baba tutumlarının lise birinci sınıf öğrencilerinin yılmazlık düzeyine etkilerinin araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oransky, M., & Marecek J. (2009). "I'm not going to be a girl" masculinity and emotions in boys' friendships and peer groups. *Journal of Adolescent Research*, 24, 218–241. <https://doi.org/10.1177/07435584083299>.
- Orpinas, P. (1999). Who is violent? Factors associated with aggressive behaviors in Latin America and Spain. *Revista Panamericana De Salud Publica*, 5, 232-244.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I. Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*, (29-30 Mart), Ankara.
- Pastorelli, C., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Rola, J., Rozsa, S., & Bandura, A. (2001). The structure of children's perceived self-efficacy: A cross-national study. *European Journal of Psychological Assessment*, 17 (2), 87-97. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1027/1015-5759.17.2.87>.
- Perry, D. G., Perry, L. C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 700-711. <https://doi.org/10.2307/1130347>.
- Plotnik, R. (2009). *Psikoloji'ye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Power, J., Goodyear, M., Maybery, D., Reupert, A., O'Hanlon, B., Cuff, R., & Perlesz, A. (2016). Family resilience in families where a parent has a mental illness. *Journal of Social Work*, 16 (1), 66-82. <https://doi.org/10.1177/1468017314568081>.
- Rogers, C. R. (1983). Empatik olmak değeri anlaşılmamış bir varoluş şeklidir. (Çev. F. Akkoyun). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16, 103-124. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000929.
- Sacker, A., & Schoon, I. (2007). Educational resilience in later life: Resources and assets in adolescence and return to education after leaving school at age 16. *Social Science Research*, 36(3), 873-896. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2006.06.002>.
- Scheffe, H. (1953). *A method of judging all contrasts in the analysis of variance*. *Biometrika*, 40, 87-104. <https://doi.org/10.1093/biomet/40.1-2.87>.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Ankara: Özsen Matbaacılık Ltd. Şti.
- Seyfi, R. Ö., & Şengül, M. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(13), 755-773. <https://doi.org/10.30703/cije.643239>.
- Shapiro, J. P. (1996). Invincible kids. *U.S. News & World Report*, 121, 62-71.

- Shastri, P. C. (2013). Resilience: building immunity in psychiatry. *Indian Journal of Psychiatry*, 55(3), 224-234. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.117134>.
- Sipahioğlu, Ö. (2008). *Farklı risk gruplarındaki ergenlerin psikolojik sağlamlıklarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Smith, J. L., & Hollinger-Smith, L. (2015). Savoring, resilience, and psychological well-being in older adults. *Aging & Mental Health*, 19 (3), 192-200. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.986647>.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16),499-518.
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: kendini toparlama gücü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12).
- Toplu, A. (2017). *Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile empati ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin demografik değişkenlerle birlikte incelenmesi (Kahramanmaraş ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin, önemli yaşam olaylar, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Vinayak, S., & Judge, J. (2018). Resilience and empathy as predictors of psychological well being among adolescents. *International Journal of Health Science sand Research*, 8(4), 192-200.
- Weiten, W., Hammer, Y. E., & Dunn, S.D. (2016). *Psikoloji ve çağdaş yaşam insan uyumu* (çev.: E. İkiz). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Willemse, M. (2008). *Exploring the relationship between self-efficacy and aggression in a group of adolescents in the peri-urban town of Worcester*. Doctoral dissertation, Stellenbosch: University of Stellenbosch. <http://hdl.handle.net/10019.1/1515>.
- World Health Organization (2002) World Report on Violence and Health. Geneva: WHO. http://www5.who.int/violence_injury_prevention/download.cfm?id=0000000582.
- Yardımcı, F. K. (2007). *İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisi ve etkileyen değişkenlerin incelenmesi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yılmaz-Irmak, T. (2008). *Çocuk istismarı ve ihmalinin yaygınlığı ve dayanıklılıkla ilişkili faktörler. İlköğretim öğrencilerinde algılanan sosyal destek ile öz-yeterlik ilişkisi*. Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Examination of Children's Games from Past to Present in the Context of Social Studies through the Eyes of Middle-Aged Adults: A Phenomenological Research

Tuğba Selanik Ay
Gülsüm Tufan

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1251369

Received: 14.02.2023

Revised: 16.12.2023

Accepted: 25.12.2023

Keywords:

Social Studies,

Children Games,

Cultural Transfer

Abstract

This research is phenomenological research that aims to analyze the views of middle-aged and older adults in the context of the basic components of the social studies curriculum by revealing the changes and effects in children's games from past to present. In this research, face-to-face interviews were conducted with 15 adults middle aged and up. As a result of the interviews, the cognitive, physical, academic and social contributions of playing games were emphasized. Unlike in the past, children's games played today are more individual, are played indoors, have negative effects on socialization, and encourage violence; also the participants stated that there are games that contradict values such as cooperation and solidarity. When the results obtained are examined in the context of social studies education, it has been revealed that traditional children's games can clearly contribute to social education with their dimensions such as gaining knowledge, gaining skills, values education, cultural transfer, and socialization. In the light of the results obtained it may be recommended to design social studies lessons in ways that will allow traditional children's games to be played outside of school and to provide appropriate physical provisions.

Orta Yaş Üzeri Yetişkinlerin Gözüyle Geçmişten Günümüze Çocuk Oyunlarının Sosyal Bilgiler Bağlamında İncelenmesi: Fenomenolojik Bir Araştırma

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1251369

Yükleme: 14.02.2023

Düzeltilme: 16.12.2023

Kabul: 25.12.2023

Anahtar Kelimeler:

Sosyal Bilgiler,

Çocuk Oyunları,

Kültürel Aktarım

Öz

Bu araştırma, geçmişten günümüze çocuk oyunlarındaki değişimi ve etkilerini orta yaş ve üzeri yetişkinlerin görüşlerine dayalı olarak ortaya koyarak sosyal bilgiler dersi öğretim programının temel bileşenleri bağlamında bu görüşleri analiz etmeyi amaçlayan fenomenolojik bir araştırmadır. Araştırmanın katılımcılarını 15 orta yaş ve üzeri yetişkin oluşturmaktadır. Veriler yüz yüze görüşmelerle toplanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmelerde oyun oynamanın bireylerin, bilişsel, fiziksel, akademik ve toplumsal katkıları vurgulanmıştır. Katılımcılar geçmişten farklı olarak günümüzde oynanan çocuk oyunlarının daha bireysel, kapalı alanlarda oynanan, sosyalleşme üzerinde olumsuz etkileri bulunan, şiddeti özendirilen; yardımlaşma, dayanışma gibi değerlere ters düşen oyunlar olduğu biçiminde görüşlerini belirtmişlerdir. Sonuçlar öğretim programı temel bileşenleri bağlamında ele alındığında, çocuk oyunlarının beceri kazanma, sosyalleşme, kültürel aktarım ve değerler eğitimi gibi pek çok açıdan katkıları sunduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar ışığında derslerinde değerler eğitimi, beceri kazandırma, kültürel aktarım gibi boyutlarda çocuk oyunlarından yararlanılabilir, uzmanlar tarafından sosyal bilgilerin temel boyutlarına da hizmet edecek, ailelerin açık havada çocuklarıyla oynayabilecekleri rehber niteliğinde kılavuzlar hazırlanabilir.

Sorumlu Yazar: Tuğba Selanik Ay, Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, tsay@aku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1368-052X.

Yazar2: Gülsüm Tufan, Yüksek Lisans Öğrencisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye, gulsumtfn05@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7583-5614.

Atıf için: Selanik Ay, T. & Tufan, G. (2024). Orta yaş üzeri yetişkinlerin gözüyle geçmişten günümüze çocuk oyunlarının sosyal bilgiler bağlamında incelenmesi: Fenomenolojik bir araştırma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 863-904.

Giriş

Sosyal bilgiler etkin vatandaş yetiştirme amacına hizmet eden derslerden biridir. İlkokul 4. sınıftan itibaren öğretim programları arasında yerini alan sosyal bilgiler dersi gelişim özellikleri açısından oyuna gereksinim duyan çocuklar ile işlenmektedir. Bu bağlamda da sosyal bilgiler derslerinde pek çok kazanımın ele alınmasında öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak oyun bir eğitsel araç olarak kullanılmaktadır. Oyunun katkıları kendini tanıma ve kendini başkalarından ayıran özelliklerinin bilincine varma, çocuğa sosyal gelişimi sağlama, iletişim kurma, paylaşma, işbirliği ve yardımlaşma, problem çözme, sosyal kurallara uyum sağlama, etik değerleri kazanma, başkalarının haklarına saygı gösterme, sorumluluk alma, haklı haksız, doğru yanlış gibi değer ve kuralların öğrenilmesini destekleme, deneyimlerini geliştirmelerine olanak tanıma, öğrendiklerini pekiştirme, el-parmak gibi küçük kasların yanı sıra bacak-kol gibi kasların hareketlerindeki gelişimi destekleme, vücut sistemini çalıştırarak büyümeye yardımcı olma (Cirhinlioğlu, 2001); üstlendiği ana-baba, kız-erkek gibi rollerle cinsel kimliğini kazanma (Anılan, Girmen, Öztürk ve Koçkar, 2003) biçiminde sıralanabilir. Oyunlar, öğrencilerin seçimler yapmak, seçenekleri keşfetmek, rol üstlenmek ve gerçek dünyadaki ikilemlerin ve zorlukların gerçekçi temsillerine katılmak için pasif öğrenmeden uzaklaşmalarını sağlayan bir araçtır (Watson, 2010). Oyunun katkılarının sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen değer, beceri ve ara disiplinlerin çoğu ile örtüştüğü, buna ek olarak da sosyal bilgilerin temel amaçlarından biri olan topluma uyum sağlama ve kültürleme bağlamında da sosyal bilgiler eğitimi açısından katkı sağladığı görülmektedir. UNESCO (2011) geleneksel çocuk oyunlarının sınıf ve okul ortamlarına ne şekilde dâhil edilebileceği ile ilgili olarak yayınladığı raporda: Geleneksel oyunların çevrimiçi bir arşivini başlatın; öğretmenlerin, oyunlardan elde edilen bilgileri sınıftaki etkinliklere entegre etmelerini sağlayın; çocukların teneffüs ve okul sonrasında geleneksel oyunlar oynamasını teşvik edin; geleneksel oyun oynamak için özel bir alan (ve oyuncaklar) sağlayın; geleneksel oyun festivalleri veya sınıflar arası yarışmalar düzenleyin; toplumdaki yaşlıları geleneksel oyunların öğretilmesine katılmaya davet edin biçiminde öneriler yayınlamıştır. Yaşlıların çocuk oyunlarının aktarımında üstlendiği rol açık bir biçimde bu raporda görülmektedir. Her geçen gün dijitalleşen çocuk oyunlarının yerine geleneksel oyunların oynanabilmesi için yaşlılardan destek alınmasının ve onların bu konudaki görüşlerinden yararlanılması sosyal bilgiler derslerinde geleneksel oyunlardan etkili ve verimli bir şekilde yararlanılmasına katkı sağlayabilir. Alanyazın incelendiğinde sosyal bilgiler dersi ile oyunların ilişkilendirildiği araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmaların daha çok dijital oyunları ele alan araştırmalar (Bakar, Tüzün, Çağiltay, 2008; Doğan ve Koç, 2017; İşçi ve Yeşiltaş, 2020) olduğu; bir kısmının da zekâ oyunlarını ele alan araştırmalar (Adalar ve Yüksel, 2017) olduğu görülmüştür. Alanyazında yer alan geleneksel oyunlar ele ilgili araştırmalarda (Biter ve Çalışkan, 2019; Torun ve Duran, 2014; Savaş ve Gülüm, 2014; Akkuş ve Aslan, 2013; Pehlivan ve Demirel, 2022) odaklanılan boyutun sadece kavram öğretimi, değerler eğitimi ya da bazı öğrenme alanlarının öğretimi olduğu görülmüştür. Alanyazında sosyal bilgiler öğretmen

adaylarının görüşlerinin alındığı (Uygun, 2023) araştırmalara rastlanırken; oyunların kültür aktarımındaki ya da değişim ve süreklilik üzerindeki rolü üzerinde duran, ancak sosyal bilgiler dersi öğretim programının diğer öğeleri ve boyutlarıyla ilgili bir analize girmeyen araştırmalara (Özyürek, Şahin ve Gündüz, 2018; Kabapınar ve İncegöl, 2016) da rastlanmıştır. Bu bağlamda geçmişten günümüze çocuk oyunlarına ilişkin orta yaş üstü yetişkinlerin bakış açılarını sosyal bilgiler dersi öğretim programı özelinde inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın bu anlamda orijinal olduğu ve alanyazındaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı orta yaş ve üzeri yetişkinlerin geçmişten günümüze çocuk oyunlarına ilişkin görüşlerinin sosyal bilgiler eğitimi bağlamında değerlendirilmesidir. Bu temel amaca dönük olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Orta yaş üstü yetişkinlerin,

- çocukluklarında oynadıkları oyunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- çocukluklarında oynadıkları oyunların kendilerine katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- geçmişten günümüze çocuk oyunlarında yaşanan değişime ilişkin görüşleri nelerdir?
- geçmişten günümüze çocuk oyunlarında yaşanan değişimin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- çocukluklarında oynadıkları oyunların kültür aktarımındaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Orta yaş ve üzeri yetişkinlerin gözüyle geçmişten günümüze çocuk oyunlarının sosyal bilgiler eğitimi bağlamında değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma fenomenolojik bir araştırmadır. Fenomenolojik felsefenin temel amacı, deneyimleyenin bilinci aracılığıyla bireylerin deneyimlerine ilişkin daha geniş bir anlayış geliştirmektir (Giorgi, 2009). Fenomenolojik araştırmanın temel vurgusu, betimlemek veya insan deneyimini, deneyimleyen tarafından deneyimlendiği şekliyle, nitel kanıt kaynağı olarak kullanılabilir şekilde yorumlamaktır. Araştırmacının öncelikli kaygısı, günlük deneyimlerden örnekler elde etmek için nitel veri toplama tekniklerini kullanmaktır. Fenomenoloji, deneyimin doğasını tanımlama veya yorumlama açısından kendine özgü güçlü yönlerinden dolayı, yorumlayıcı bir paradigma içinde deneyimsel çalışma için ideal bir yöntemdir (Langridge ve Ahern, 2003). Fenomenoloji deseni ile gerçekleştirilen bu araştırmada orta yaş ve üzeri yetişkinlerin tercih edilmesinin nedeni, hem çocukken kendilerinin oyunları deneyimlemiş olmaları hem de çocukları ve

hatta torunlarıyla farklı zaman dilimlerinde oyunları deneyimlemiş ve oyunlarda meydana gelen değişimi gözlemlemiş olmalarıdır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma gurubunu, Hatay ili merkezinde ikâmet etmekte olan orta yaş ve üstü (65-75 yaş aralığında bulunan) 15 yetişkin oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin kullanıldığı araştırmada bu örneklemin seçilme amacı araştırmacılardan birinin Hatay-Dörtyol'da ikâmet ediyor olmasıdır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de şu şekilde verilmiştir:

Tablo 1. *Katılımcıların özellikleri*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	8	53
	Erkek	7	47
	Toplam	15	100
Yaş	65-69	8	53
	70-75	7	46
Öğrenim durumu	Okuryazar olmayan	2	13
	İlkokul	4	26
	Ortaokul	2	13
	Lise	2	13
	Ön lisans-Lisans	5	33

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme açık uçlu sorular içeren ve nitel veri sağlayan bir tekniktir (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve sekiz açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesinde alanyazın taraması, üç alan uzmanından (sosyal bilgiler eğitimi alanında çalışan) uzman görüşü alınması; üç orta yaş ve üzeri yetişkinle pilot görüşmeler yapılarak soruların anlaşılabilirliğinin kontrolü aşamaları izlenmiş; gerekli değişiklikler görüşme formuna yansıtılarak forma son biçimi verilmiştir. Veriler Ocak-Mart 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiş, her bir görüşme yaklaşık 10-15 dakika arası sürmüştür.

Verilerin Analizi

Görüşme kayıtlarının dökümü yapılarak içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, dökümünde tekrar eden kelime ya da tema bağlamında gerçekleştirilen tarama olarak ifade edilir. Araştırmalarda, kod ve kategorilerin oluşturulmasında birbirine benzeyen özellikler, ortak anlamlar ortaya çıkarılmaya çalışılır. Tekrarlayan veriler kategorilere ayrılabilen örüntüler biçiminde sınıflandırılabilir (Patton, 2014). Uyuşum yüzdesini belirlemek amacıyla elde edilen veriler araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız analiz edilmiş; "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" olan maddeler belirlenmiştir. Araştırmanın uyum yüzdesi için Miles ve Huberman'ın (1994) belirttiği formül kullanılmış ve hesaplama sonucunda $P = 90$ değeri elde edilmiştir. Nitel bir araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık, teyit edilebilirliğe dikkat

etmek gereklidir. Bu araştırmada inandırıcılık boyutunda alanyazında önerilen ayrıntılı betimleme ve farklı uzmanları araştırma sürecine dahil etme yoluna gidilmiştir ; aktarılabirlik boyutunda elde edilen verilerin tablo ve şekillerle sunulması ve katılımcıların görüşlerinden açık, anlaşılır bir dil ile yapılan doğrudan alıntılarla bulguların desteklenmesi sağlanmıştır; tutarlılık boyutunda veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulama süreci ve analiz süreci ayrıntılı bir şekilde verilmiştir (Merriam, 2013); teyit edilebilirlik boyutunda ise sonuçların verilerle desteklenmesi sağlanmıştır (Creswell ve Poth, 2016).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

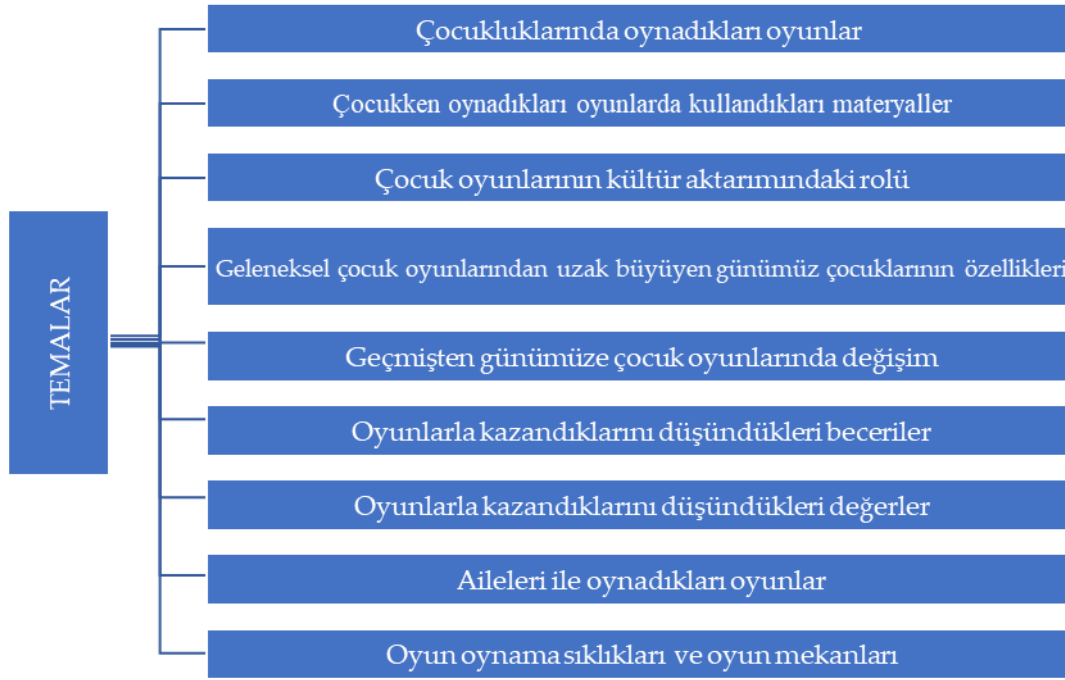
Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 13.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022/177

Bulgular

Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş, katılımcıların görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Yapılan görüşmelerde elde edilen temalar Şekil 1’de şu şekilde verilmiştir:



Şekil 1. Görüşmeler sonucu elde edilen temalar

Şekil 1’de de görüldüğü gibi katılımcılar yapılan görüşmeler sonucunda çocukluklarında oynadıkları oyunlar, oyun oynama sıklıkları ve oyun mekânları, aileleri ile oynadıkları oyunlar, çocukken oynadıkları oyunlar aracılığıyla kazandıkları beceriler, çocukken oynadıkları oyunlar aracılığıyla kazandıkları değerler, geçmişten günümüze çocuk oyunlarında değişim, geleneksel çocuk oyunlarından uzak büyüyen günümüz çocuklarının özellikleri, çocuk oyunlarının kültür aktarımındaki rolü, çocukken oynadıkları oyunlarda kullandıkları materyaller olmak üzere dokuz temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyunlara ilişkin görüşleri Şekil 2’de şu şekilde verilmiştir:



Şekil 2. Katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyunlar

Şekil 2’de de görüldüğü gibi katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyunlar mücadele, konum analizi, strateji, materyalle oynanan ve spor olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır. En çok oyun ifade edilen alt tema mücadele ve materyalle oynanan oyunlar temalarıdır. Oyunlar

incelendiğinde oyunların tamamına yakınının grupla oynanan ve mekân olarak da dışarıda oynanan olduğu görülmektedir. Spor dallarından da en sık ifade edilen spor türleri voleybol ve futbol olmakla beraber jimnastik gibi sporlara temel oluşturabilecek güvercin takla ve birdirbir gibi oyunların da ifade edildiği görülmektedir. Çocukluğunda çizgi, bayrak kaçırma oyunlarını oynadığını ifade eden Zehra isimli katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Çizgi oynardık, bayrak kaçırma oynardık. Bu bizim yarışma ruhumuzu, mücadele etmeyi öğrenmemizi sağladı.”

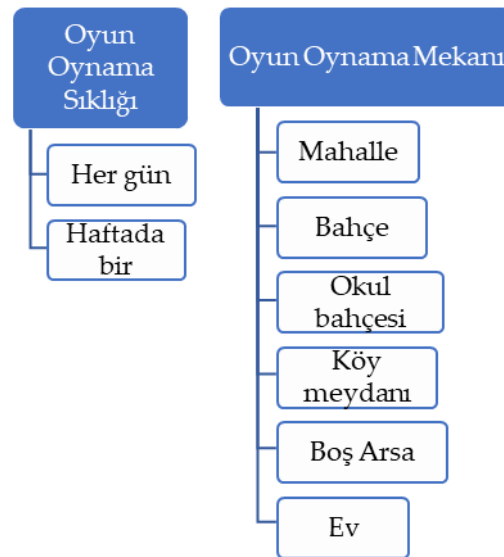
Çocukluğunda futbol oynadığını ifade eden Selim isimli katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Top, futbol topu maç yapardık. Bu tür oyunlar oynardık. İleride yapacağımız sporu seçmede bile bence çocuklukta oynanan oyunlar etkili.”

Çocukluğunda çelik çomak, evcilik oynadığını ifade eden Funda isimli katılımcı görüşünü şu şekilde etmiştir:

“Çelik çomak oynardık, evcilik oynardık. Öyle oyuncaklarımız yoktu bir sopa at olabilirdi, çelik çomakta oynanabilirdi. Farklı amaçlar için kullanırdık. Yaratıcı çocuklardık.”

Katılımcıların oyun oynama sıklıkları ve oyun oynadıkları mekânlarına ilişkin görüşleri Şekil 3’te şu şekilde verilmiştir:



Şekil 3. Katılımcıların oyun oynama sıklıkları ve mekânları

Şekil 3’te de görüldüğü gibi katılımcılar her gün ya da haftada bir gün oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Oyun oynadıkları mekanlar incelendiğinde genellikle açık havada oyun oynadıkları görülmektedir. Özelliklerine göre mekânlar incelendiğinde okul dışında resmî bir mekâna rastlanmamıştır. İfade edilen mekanların çoğu sosyal mekanlardır.

“İstedığımız zaman. Mahallede oynardık, okulda oynardık. İstedığımız zaman çıkardık. Mahalle arkadaşlığı diye bir şey vardı. Hatta mahalleler arası oyunlar oynanırdı.(Ata)”

Çocukluğunda oyun oynama mekânını ifade eden Hakan isimli katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Daha çok köyün meydanında toplanırdık. Büyük bir alandı trafik falan derdi yok bütün köyün çocukları bir arada. Çok eğlenceliydi.”

Çocukluğunda oyun oynama sıklığını ve mekânını ifade eden Yiğitkil isimli katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sürekli. Mahallemizde oyun oynayacağımız alanlar vardı. Hemen hemen günümüzün yarısı orada geçirdi. Eve yemek yemeğe uğradık ve akşam ezanında eve dönerdik.”

Katılımcıların çocukluklarında aileleri ile birlikte oynadıkları oyunlar sorulduğunda katılımcıların çoğu (f=12) aileleri ile oyun oynamadıklarını belirtmişlerdir. Aileleri ile oyun oynadığını belirten katılımcıların görüşleri ise Şekil 4’te şu şekilde verilmiştir:



Şekil 4. Katılımcıların çocukluklarında aileleri ile oynadıkları oyunlar

Şekil 4’te de görüldüğü gibi katılımcıların aileleri ile oynadığı oyunlar incelendiğinde genellikle evde ve kâğıt, kalem ile ya da bir materyal ile oynanabilecek oyunlar tercih ettikleri, açık havada fiziksel harekete dayalı oyunları aileleri ile daha az oynadıkları görülmektedir. Ailesi ile tombala oynadığını ifade eden Kerem isimli bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Ailemiz ile evde oynanacak oyunları oynardık. Saklambaç oynardık, tombala oynardık. Ama her zaman değil bayram falan gibi tatillerde...”

Ailesi ile bilmece türünde oyunlar oynadığını ifade eden Oğuz isimli bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Ailemiz ile oyun genellikle oynamazdık. Ama nadiren de olsa oynardık. Çanak çömlek olarak bu oyunları oynardık. Genellikle avluda ve bahçede oynamayı severdik. Bunun yanında halk oyunları oynardık toplumsal olarak. Yani bu bir harmandalı olabilir veya bir Ankara misket olabilir veya Konya havası oyunu olabilir bu şekilde ailemiz ile oyunlar oynardık.”

Ailesi ile isim, şehir, bitki, hayvan oynadığını ifade eden Serkan isimli bir katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

“Kardeşlerim ile şehircilik oyunları oynardık. Bir şehir işte t ile başlayan şehirler yaz. İşte k ile başlayan şehirler yaz. Kim daha çabuk hızlı yazıyor kim daha çabuk bunu pratik hemen biliyor bu sayede hem eğleniyorduk hem de Türkiye'nin bütün şehirlerini öğrenmiş oluyorduk.”

Katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyunların kendilerine kazandırdığı becerilere ilişkin görüşleri Şekil 5'te şu şekilde görülmektedir.

Kişisel	Sosyal	Mesleki
<ul style="list-style-type: none"> •Özdenetim •Yaratıcılık •Empati •Kurallara uyma •Çeviklik 	<ul style="list-style-type: none"> •Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma •Sosyalleşme •İletişim 	<ul style="list-style-type: none"> •İşbirliği •Girişimcilik •Motor beceriler •Problem çözme •Karar verme •Gözlem

Şekil 5. Katılımcıların çocukken oynadıkları oyunlar aracılığıyla kazandıkları becerilere ilişkin görüşleri

Şekil 5'te de görüldüğü gibi katılımcılar çocukluklarında oynadıkları oyunların kendilerine günlük yaşamlarını kolaylaştıracak pek çok beceri kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu katkıların kişisel, sosyal ve mesleki katkı olmak üzere üç tema altında yer aldığı görülmektedir. Özellikle son yıllarda 21. Yüzyıl becerileri adı altında ifade edilen her bireyin iş yaşamında ve günlük yaşamında sahip olması beklenen beceriler bağlamında katılımcıların ifade ettiği beceriler incelendiğinde geçmişte oynanan çocuk oyunlarının 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmaya katkı sağladığı söylenebilir. Kişisel beceri kazandırmaya çocukken oynadığı oyunların katkısını Akın isimli bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Bir de işte bu şeylerde hesaplarda falan daha pratik yapmayı geliştirdim. Aynı zamanda bir ağaçta sürekli sallanmayı, vücudumu geliştirmeyi, daha çok hareketli olmayı sağladığı için yetişkinliğimde de spora yatkın olmamı sağladı.”

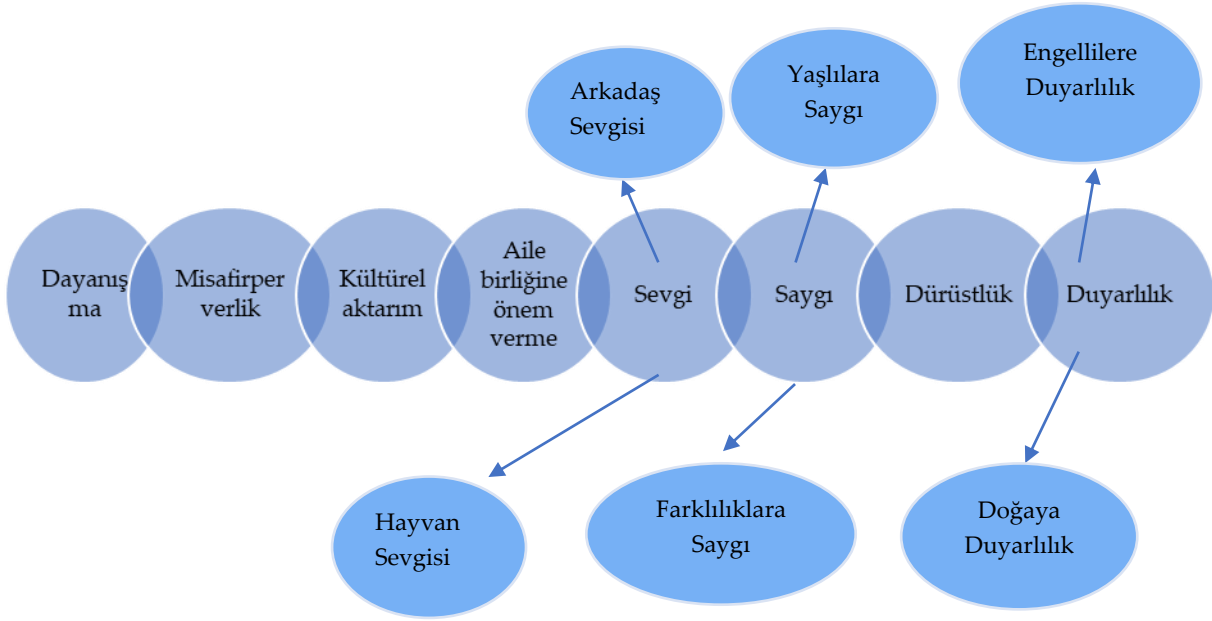
Sosyal beceri kazandırmaya çocukken oynadığı oyunların katkısını Suna isimli bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Sosyalleşmeyi kazandırdı. Çünkü oyunlar bireysel değildi. Grupla oynanan oyunlardı. Mahalleye ya da köye yeni taşınan çekinmezdi. Zaten orada oturanlar da hemen içlerine alırdı. Akran zorbalığı gibi durumlar yaşamazdık. Çekinmezdik. Oyun oynarken susadıysak mahallede bir kapıyı çalar su isterdik. Daha güvenliydi. Mesela tuvaletimiz gelse oynadığımız yere kimin evi yakında oraya çekinmeden giderdik.”

Mesleki beceri kazandırmaya çocukken oynadığı oyunların katkısını Yiğit isimli bir katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“İş birliği birlikte iş yapabilme özelliğini kazandırdı. Öncelikle bizim gibi esnaf olan kişilerde biliyorsunuz ki bu daha da önemli. Aynı meslek gruplarının ortak iş yapabilmelerini kazandırdı.”

Katılımcıların oyun oynamanın hangi değerleri kazandırdığına ilişkin görüşleri Şekil 6’da şu şekilde görülmektedir:



Şekil 6. Katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyunların kendilerine kazandırdığı değerlere ilişkin görüşleri

Şekil 6’da da görüldüğü gibi katılımcıların çocukken oynadıkları oyunlar aracılığıyla kazandıkları değerler incelendiğinde kişisel ve sosyal bağlamda pek çok değere yer verildiği görülmektedir. Değerler incelendiğinde tamamına yakınının sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen değerler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitiminde bir araç olarak kullanılabilceği söylenebilir. Çocukken oynadığı oyunlar ile kazandığı değerleri Arzu isimli katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Sevgiyi kazandırdı, saygıyı kazandırdı. Mesela birbirimize karşı dürüst olmayı kazandırdı. Oyunda kurallara uymayanlar sosyal olarak cezalandırılır, mızıkçı denir mesela. Dürüst olmayı öğrendik. Takım arkadaşlarıma destek olmayı dayanışmayı birlikte başarmayı öğrendik. Arkadaşlarımız bize biz de onlara oyun oynamaya giderdik annelerimiz ikramlar yapardı. Misafir ağırlamayı öğrendik. Oyuncaklarımız sınırlı da olsa paylaşırdık. Çok kıymet verir dikkatle oynardık.”

Çocukken oynadığı oyunlar aracılığı ile kazandığı değerleri Nil isimli katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Sevgi, saygıyı işte birbirimize böyle giderdik. Küçükler ile kendi çağımızdakiler ile oynardık. Onlardan büyük ana baba neyse onlara da emmi dayı onlara böyle güzel karşılardık. Geniş aileler vardı. Dedeler, nineler... Onlarla sohbet ederdik. Onlar da bizi hoş karşılardı.”

Çocukken oynadığı oyunlar aracılığı ile kazandığı değerleri Bülent isimli katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

“Karşılıklı birbirimize olan sevgi, saygıyı yani paylaşmayı herkes sırası ve zamanı geldiğinde oynamayı, birbirine karşı daha saygılı olmayı öğretti. Engelli arkadaşlarımızı da oyunlara alırdık mesela çok hareketli bir oyunsaydı fiziksel engeli varsa hakem olurdu. Ama mutlaka oyunda yer alırdı.”

Katılımcıların geçmişten günümüze çocuk oyunlarındaki değişime ilişkin görüşleri Şekil 7’de şu şekilde verilmiştir:



Şekil 7. Katılımcıların geçmişten günümüze çocuk oyunlarındaki değişime ilişkin görüşleri

Şekil 7’de de görüldüğü gibi katılımcılar çocuk oyunlarındaki değişimi eski oyunlar ve yeni oyunları farklı özellikleri ve sunduğu olanaklar bağlamında değerlendirerek ifade etmişlerdir. Gerek kişisel gerek sosyal bakımdan eski çocuk oyunlarının kazandırdığı değer ve becerilerden söz etmişlerdir. Günümüz çocuk oyunlarının kapalı mekânlarda, bireysel olarak oynanan, kurallı, sosyalleşmeden ve dayanışmadan ve fiziksel hareketten uzak oyunlar olduğunu ifade etmişler, bunun sağlık ve kilo kontrolü üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir. Bunun yanı sıra çocukların büyük kısmının oyun oynamayı bilmediği ve günümüz oyunlarının kötü alışkanlıklar kazandırdığı vurgulanmıştır. Kullanılan malzemelerin doğal malzemelerden fabrikasyon malzemelere kaydığı belirtilmiştir. Bu durumun çocukların zekâ, psikomotor ve kişilik gelişimi açısından eksikliklere yol açtığını

belirtmişlerdir. Özellikle yaratıcılığı, iletişim becerilerini olumsuz etkileyen günümüz oyunlarının şiddete eğilimi artırdığını ifade etmişlerdir. Geçmişten günümüze çocuk oyunlarındaki değişim ile ilgili bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

“Şimdiki çocuklarımız kendi oyuncaklarını kendileri yapmıyorlar, maddiyata dayalı oyuncaklar. Biz kendi oyuncığımızı kendimiz yaptığımız için ekonomik yönden ailemize de yük olmazdık ve daha zevkli olurdu. Şimdiki nesil kıskanç, bireysel biraz daha hiperaktif, hiçbir şeyin değerini bilmeyen, efendim maddi sıkıntı çekmedikleri için çocuğun her istediğini ailenin alması bu çocukların yarın büyüdüklerinde doyumsuz olacaklarına inanıyorum. Sabretmeyi, çabalamayı hayatta bir amaca sahip olmayı da öğrenmesi lazım çocukların. Yoksa yetişkin olduklarında sebat etmeyen, yorulmak, sorumluluk almak istemeyen, ama iyi yaşamak isteyen bireyler oluyorlar ve mutsuz oluyorlar. (Orkun)”

“Şimdi geçmişteki oyunlarla şimdiki sayılmaz. O zaman geleneksel oyunlar hareket ve beceri gerektiren oyunlar vardı. Şimdi ise dijital olduğu için genellikle bilgisayar oyunları ve mobil oyunlar çocuklar tarafından tercih ediliyor. Bunun arasındaki fark e birisi dijital oyun olduğu için bireysel olarak da oynayabiliyorsun. Ama eski oyunları grup olarak oynardık. Bunun yanında kaynaşmamız daha iyi oluyordu. Birbirimize arkadaşlık olsun dostluk olsun güven duyardık. Ama şimdi bireysel oyunlarda birbirimizi göremediğimiz için bize uygun olmayan arkadaşlıklar ve onların yönlendirmesi ile kötü alışkanlıklara ve her türlü tehlikeye açık hale geliyoruz. (Serkan)”

“Geçmişteki çocuk oyunları bugün ki oyunlara göre biraz daha bence daha yaratıcıydı. İnsanlar kendi elleriyle kendileri bir şeyler yaparak ortaya çıkarmaya çalışıyordu. Tüm enerjisini işte oyun esnasında harçayarak akşam eve tekrar döndüğünde enerjisi boşalmış, daha rahat daha sakin insan olarak ortaya çıkıyorduk. (Levent)”

Şekil 8’de katılımcıların geleneksel çocuk oyunlarından uzak büyüyen günümüz çocuklarının özelliklerine ilişkin görüşleri şu şekilde verilmiştir:

Değerler	Beceriler	Kişilik özellikleri
yardımseverlik sorumluluk saygı sevgi aile birliğine önem verme	düşünme becerileri iletişim işbirliği sosyal katılım problem çözme	hırçın bencil doyumsuz memnuniyetsiz toplumakatkı sağlamayan

Şekil 8. Katılımcıların geleneksel çocuk oyunlarından uzak büyüyen günümüz çocuklarının özelliklerine ilişkin görüşleri

Şekil 8’de görüldüğü gibi katılımcılar geleneksel çocuk oyunlarından uzak büyümenin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin olarak değer, beceri ve kişilik özellikleri olmak üzere üç tema altında

görüşlerini belirtmişlerdir. Günümüz çocuklarının yardımseverlik, sorumluluk, sevgi, saygı ve aile birliğine önem verme değerleri açısından; düşünme, iletişim, iş birliği, sosyal katılım, problem çözme becerileri açısından olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun günümüz çocuklarının hırçın, bencil, doyumsuz, memnuniyetsiz ve topluma katkı sağlamayan bireyle haline gelmelerine yol açtığını vurgulamışlardır. Günümüz çocuklarının kazanamadıkları değerlere ilişkin Süreyya isimli katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Çocuklarda bir mahalle kültürü, karşılıklı güven, saygı, sevgi, birbirine duyarlı davranma, yardım etme gibi değerler eksik... Büyüklerle mola verince iletişim kurulurdu mesela seslenirdi bir anne Ömer nerede Ömer’i arardık. Büyüklerle iletişim kurma, saygı vardı. Şimdi hem oyunlar değişti hem dünya değişti. Güvenli bulmadığımız için de kimseyle konuşmasın istiyoruz. Daha asosyal bir nesil var. Eve gelen misafire bile hoş geldin demek için odasından çıkmayan. Tabletinden, telefonundan gözünü ayırmayan bir nesil var.”

Günümüz çocuklarının kazanamadıkları beceriler bakımından Gökhan isimli katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Girişimcilik, sosyal katılım gibi yetersizlikler var çocuklar okullar, kurslar, dersler arasında mekik dokuyor. Türkçeyi de garip kullanıyorlar. Mesela defterleri boş. Yazı yazmayı, okumayı sevmiyorlar. İzlemeyi seviyorlar. Kendi aralarında dili assddffh random gibi tuhaf mesela ifade biçimleriyle kullanıyorlar. Bu çok gülmek demekmiş. Torunumdan öğrendim. Bir videoyu bile yüksek hızda sararak izliyorlar. Hayat onlar için çok hızlı ama bizimki kadar dolu değil çok daha boş maalesef.”

Günümüz çocuklarının kişilik özelliklerine ilişkin olarak Bülent isimli katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Biraz önce bahsettiğim gibi bizim çocukluğumuzda grup oyunlarımız vardı. Şimdiki çocuklar grup oyunu olmadığı için sürekli apartmanda da, okulda yalnız. Bu ne oluyor, kabuğuna çekilme, duygu ve düşüncelerini başkasıyla paylaşmama, sürekli bencil bir şekilde yetişmelerini sağlıyor. Bu da toplumun giderek zayıflamasıdır, ülkeye olan katkısının azalmasıdır, toplum içerisindeki verimin azalmasıdır. Bir verimin olması için toplumun bir parçası olmak şarttır.”

Katılımcıların kültür aktarımında çocuk oyunlarının etkisine ilişkin görüşleri Şekil 9’da şu şekilde verilmiştir:



Şekil 9. Katılımcıların kültür aktarımında çocuk oyunlarının etkisine ilişkin görüşleri

Şekil 9’da görüldüğü gibi katılımcıların kültür aktarımında çocuk oyunlarının etkisine ilişkin görüşleri toplumsal etki, bilişsel etki ve motor beceriler alt temaları altında toplanmıştır. Kültür aktarımında çocuk oyunlarının örf-adet, birlik beraberlik, tarihsel bağ ve ana-baba rolleri kazandırma etkisini ifade eden katılımcılar, bilişsel etki boyutunda yöresel yemekler, şehirler, mesleklere ilişkin bilgi edinmeyi; motor beceriler alt temasında ise yemek yapma, araç-gereç tasarlama ve yapma, dikişe yer vermişlerdir. Kültür aktarımında çocuk oyunlarının toplumsal etkisine ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

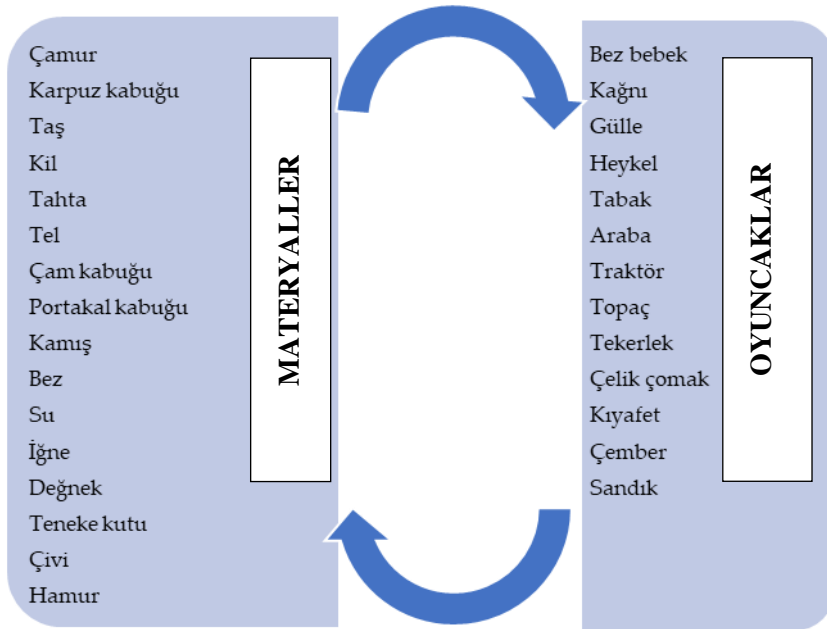
“Kültür olarak işte geçmişteki yaşanan oyunlar işte değişik o günkü adetlerimiz, geleneklerimiz, törelerimizin nesilden nesile aktarılarak yani o günden bugüne taşınabilmesi için bir araçtı, aracıydık biz yani çocuklar. Ama şimdiki çocuklar geçmişteki oyunları verilmediği için bütün geçmişteki oyunlar ve yapılan bütün eğlencelerin çoğu hep unutulmaya mahkûm oldu. Aslında sayışmalar, bilmeceler, tekerlemeler ve pek çok çocuk oyunu bizim kültürümüzü aktarıyor. Halk oyunlarında bile bir hikâye var mesela Karadeniz oyunu vardı orada oynarken yapılan hareket balıkçıların ağı atmalarını gösteriyor. Yani Karadeniz’de balıkçılık olduğunu bir halk oyunu ile öğrenmek mümkün. (Buğra)”

“Mesela şöyle örnek vereyim. Onlar bizim ekmeğimize yufka, ekmeğe pazı derlerdi. Biz de onlarınkine kömbe derdik. Yöreden yöreye bile değişen çok güzel kelimeler var. Bunlar nasıl yayılıyor. Türkülerle, oyunlarla, bilmecelerle, masallarla. Yani oyunlar aslında kültürümüzün bir parçası. Başka ülkelerde de onlara uygun oyunlar var onların kültürünü gösteren mesela yumurta boyuyorlar. Paskalya mıydı onun için. (Nil)”

Kültür aktarımında çocuk oyunlarının el becerisinin devamlılığına ilişkin Feride isimli katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Yemek pişirmeyi öğrenirdik. Yani yemek yapardık. Oyuncakları kendimiz yaptığımız için çekiç, çivi, iğne, iplik kullanmayı bilirdik. Şimdi çocukların eline asla bu tür gereçler vermiyoruz bile. Aman bir şey olur diye. Sonra da diyoruz ki bu yeni nesil çok beceriksiz.”

Şekil 10’da katılımcıların çocukluklarında oyunlarında kullandıkları oyuncaklar ve malzemelere ilişkin görüşleri şu şekilde görülmektedir.



Şekil 10. Katılımcıların çocukluklarında oyunlarında kullandıkları materyallere ilişkin görüşleri

Şekil 10'da görüldüğü gibi katılımcıların çocukluklarında oyun oynarken kullandığı araç-gereçler materyaller ve oyuncaklar olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Materyaller alt teması altında genellikle doğal ve atık malzemelerin belirtildiği görülmektedir. Bu durum içinde yaşanan dönemde olanakların kısıtlı olmasının katılımcıları yaratıcı olmaya ittiği biçiminde yorumlanabilir. Çocukluğunda oyunlarda kullandıkları materyale ilişkin Aycan isimli katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Portakal kabuğundan neler neler yapardık. Yaptığımız prenses resimlerine etek yapardım yapıştırıp. Kurutup pul gibi kareler yapardım oyunda piyon olurdu.”

Çocukluğunda oynadığı oyuncaca ilişkin Ozan isimli katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Mesela çamur dediğimiz ya da kil topraktan yaptığımız çamurlarla çeşitli figürler yani hayvan figürleri, insan figürleri işte araçlar yani çeşitli kullanılacak işte ne biliyim kazma, balta veya buna benzer o gün ki aletler nelerse onların hepsini bizzat kendi elleriyle kilden ya da çamur dediğimiz olaydan veyahut ahşap ağaç oymalarına veya çeşitli yapraklardan değişik değişik şekiller çıkarıyorduk.”

Çocukluğunda oyunlarda kullandıkları materyallere ilişkin Ramazan isimli katılımcının görüşleri şu şekildedir:

“Çam kabuğu, tahta, tel, kil, değnek her şey bizim için oyuncaca dönüşebilirdi. Birleştirir bir şeyler yapardık. Birbirimize öğrettirdik. Birlikte de yapardık.”

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Katılımcıların çocukluklarında oynadıkları oyunlar mücadele, konum analizi, strateji, materyalle oynanan ve spor olmak üzere beş alt tema altında toplanmıştır. En çok oyun ifade edilen alt tema “mücadele oyunları” ve “materyalle oynanan oyunlar” temalarıdır. Oyunlar incelendiğinde

oyunların tamamına yakınının grupla oynanan ve mekân olarak da dışarıda oynanan olduğu görülmektedir. Spor dallarından da en sık ifade edilen spor türleri voleybol ve futbol olmakla beraber jimnastik gibi sporlara temel oluşturabilecek güvercin takla ve birdirbir gibi oyunların da ifade edildiği görülmektedir.

Katılımcılar her gün ya da haftada bir gün oyun oynadıklarını belirtmişlerdir. Oyun oynadıkları mekanlar incelendiğinde genellikle açık havada oyun oynadıkları görülmektedir. Özelliklerine göre mekânlar incelendiğinde okul dışında resmî bir mekâna rastlanmamıştır. Arslan ve Dilci (2018) geçmişte oynanan çocuk oyunlarının daha çok dışarıda ve grup olarak oynandığını; günümüz çocuk oyunlarının ise kapalı mekân ve dijital olanaklarla, bireysel olarak oynandığını ortaya koyan pek çok araştırma (Artar, Demir ve Çok, 1998; Tören, 2011) olduğunu ifade etmiştir. Arslan ve Dilci (2018) yaptıkları çalışmada geçmişte oynanan çocuk oyunlarının informal anlamda çocukların gelişimlerini desteklerken artık daha formal bir boyutta ve bilinçli olarak kullanıldığı ve geçmişte oynanan çocuk oyunlarının daha çok dışarda ve grup olarak oynandığı; günümüzde ise çocuk oyunlarının genellikle kapalı mekânlarda, teknolojik oyuncaklar aracılığıyla ve bireysel olarak oynandığını belirtmişlerdir. (Artar, Demir ve Çok, 1998; Tören, 2011). Geçmişte oyunlar sıklıkla kapalı olmayan (oyun parkı, sokaklar vb.) mekânlarda arkadaşlarıyla etkileşim halinde gerçekleşirken, günümüzde teknolojinin gelişimiyle birlikte özellikle de bilgisayar ve internetle birlikte artık kapalı ve sanal ortamlarda, sanal ortamdaki kişilerle oynamaya başlanmıştır (Horzum, Ayas ve Çakır-Balta, 2008).

Katılımcıların çoğu aileleri ile oyun oynamadıklarını belirtirken oynadığını belirten katılımcıların aileleri ile oynadığı oyunlar incelendiğinde genellikle evde ve kâğıt, kalem ile ya da bir materyal ile oynanabilecek oyunları tercih ettikleri, açık havada fiziksel harekete dayalı oyunları aileleri ile daha az oynadıkları görülmektedir. Hazar, Tekkurşun ve Dalkıran (2017) yaptıkları çalışmada oyunun aile içindeki gerekliliğini belirtmektedirler. Oyun çocuğun duygu düzenlemesi açısından mükemmel bir araçtır. Bu düzenleme işlevi ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkiyi etkileyen sosyal oyun davranışı aracılığıyla bebeklerde bile belirgindir (Aksoy ve Dere Çiftçi, 2014). Günümüz çocuklarına ilişkin olarak katılımcılar dijital oyunlarla daha çok ilgilendikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Gürçan, Özhan ve Uslu (2008) dijital oyun oynama yaşının çok erken yaşlarda başlamasının çocukların gerçek oyun alanlarına karşın sanal oyun alanlarını daha kolay kullanmaları ve aynı zamanda da ebeveynlerin gerçek alanda oyun oynama yerine çocuklarına dijital oyun sunmaları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda ailelerin gerçek oyun alanlarında çocukları ile daha fazla oyun oynaması ile bu durumun önüne geçilebileceği söylenebilir.

Katılımcılar çocukluklarında oynadıkları oyunların birçok alanda kendilerine katkılar katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu katkıların kişisel, sosyal ve mesleki katkı olmak üzere üç tema altında yer aldığı görülmektedir. Akın, Kızıtanrı ve Edip (2021) de çocuk oyunlarının fiziksel, zihinsel

gelişimine ve dil becerilerine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Hazar ve diğerleri (2017) de geleneksel oyunlarda yaratıcılık, bireyler arası iletişim ve oyun kurmanın ön planda olduğunu, bu yönleri ile geleneksel oyunların özellikle çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerine önemli katkılar sunduğunu belirtmiştir. Özellikle son yıllarda 21. Yüzyıl becerileri adı altında ifade edilen her bireyin iş yaşamında ve günlük yaşamında sahip olması beklenen beceriler bağlamında katılımcıların ifade ettiği beceriler incelendiğinde geçmişte oynanan çocuk oyunlarının 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmaya katkı sağladığı söylenebilir. Karşlı (2016) da çocukların oyun oynarlarken gözlem, sorgulama, farklı bakış açısı geliştirme, problem çözme, esnek ve yaratıcı düşünme gibi pek çok beceriyi kazandıklarını belirtmiştir. Çocuk oyun oynarken farkında olmadan birtakım beceriler sergiler, aynı zamanda da çevresiyle sürekli etkileşim içerisinde olarak dünyayı doğru bir şekilde algılamaya çalışır. Sonraki zamanlarda da karşılaşacağı durumlar için kendisini hazır hale getirmeye çalışır (Ulutaş, 2011). Bu durum çocuğun sosyalleşmesini, içinde yaşadığı topluma uyum sağlamasını kolaylaştırır. Anılan ve diğerleri (2003) da yaptıkları araştırma sonucunda geleneksel çocuk oyunlarının bilişsel ve sosyal gelişime olumlu yönde katkı yaptığını belirlemişlerdir. Çelik (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da 56 geleneksel çocuk oyunu analiz edilmiş bu oyunların sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki iletişim, işbirliği, karar verme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, öz denetim ve problem çözme becerilerinin öğretiminde kullanılabileceği belirlenmiştir.

Katılımcıların çocukken oynadıkları oyunlar aracılığıyla kazandıkları değerler incelendiğinde kişisel ve sosyal bağlamda pek çok değere yer verildiği görülmektedir. Değerler incelendiğinde tamamına yakınının sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer verilen değerler olduğu görülmektedir. Bu bağlamda geleneksel çocuk oyunlarının değerler eğitiminde bir araç olarak kullanılabileceği söylenebilir. Kurallara uymak, hile yapmamak oyunda öğrenilen değerlerden biridir (Sümbüllü ve Altınışık, 2016). Bu araştırmada da dürüstlük oyunlarla kazanılan bir değer olarak ifade edilmiştir. Koyuncu ve Bulut (2022) geleneksel çocuk oyunlarının kültürel aktarımın yanı sıra, öğrencilerin sevgi, saygı, iş birliği, yardımlaşma, paylaşma, sabır, arkadaş sevgisi değerlerini kazandırdığı; toplumsallaşma, zihinsel gelişme, iletişim ve dil, sosyal ve duygusal boyutlarda katkılar sağladığını belirlemiştir. Turan, Gözler, Turan, İncetürkmen, Meydani (2020) de geleneksel çocuk oyunlarına her sınıf düzeyinde daha çok yer verilerek toplumsal değerlerin öğretimi, Türk kültür ve coğrafyasının tanıtımı, sahip olunan toplumsal gelenek, görenek ve kültürel değerlerin gelecek kuşaklara aktarımının sağlanabileceğini belirtmiştir.

Katılımcılar çocuk oyunlarındaki değişimi eski oyunlar ve yeni oyunları farklı özellikleri ve sunduğu olanaklar bağlamında değerlendirerek ifade etmişlerdir. Gerek kişisel gerek sosyal bakımdan eski çocuk oyunlarının kazandırdığı değer ve becerilerden söz etmişlerdir. Günümüz çocuk oyunlarının kapalı mekânlarda, bireysel olarak oynanan, kurallı, sosyalleşmeden ve dayanışmadan ve fiziksel hareketten uzak oyunlar olduğunu ifade etmişler bunun sağlık ve kilo kontrolü üzerindeki

etkisine dikkat çekmişlerdir. Bunun yanı sıra çocukların büyük kısmının oyun oynamayı bilmediği ve günümüz oyunlarının kötü alışkanlıklar kazandırdığı vurgulanmıştır. Kullanılan malzemelerin doğal malzemelerden fabrikasyon malzemelere kaydığı belirtilmiştir. Bu durumun çocukların zekâ, psikomotor ve kişilik gelişimi açısından eksikliklere yol açtığını belirtmişlerdir. Özellikle yaratıcılık, iletişim becerilerini olumsuz etkileyen günümüz oyunlarının şiddete eğilimi artırdığını ifade etmişlerdir. Lindberg (2012) de kuşaklar arasında oyunlar karşılaştırıldığında en büyük farkın açık alanda oynanan oyunların azalması, oyunların kapalı alanlara kayması olarak ifade etmiş ve bu durumu alanyazındaki pek çok araştırma (Clements, 2004; Cleland, Crawford, Baur, Hume, Timperio, Salmon, 2008; Wen, Kite, Merom, Rissel, 2009) ile desteklemiştir. Alanyazın incelendiğinde dijital oyunların günümüz çocuklarının şiddete olan eğilimlerini artırdığına yönelik araştırmalar (Carnagey ve Anderson, 2005; Sălceanu, 2014) olduğu görülmektedir. Her ne kadar bu araştırmada katılımcılar günümüzde dijitalleşen oyunların ve fabrikasyon oyuncak kullanımının yaratıcılık üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etseler de alanyazında dijital oyunların yaratıcılık üzerinde anlamlı farklılık yarattığına ilişkin araştırmalar (Checa-Romero ve Pascual Gómez, 2018; Moffat, Crombie ve Shabalina, 2017) da mevcuttur. Bu araştırmada da üzerinde durulan oyunların motor becerilere katkıda bulunduğu sonucudur. Alanyazın incelendiğinde oyunların çocukların fiziki gelişimlerine; tutma, kavrama, çekme, taşıma, vücut koordinasyonu gibi boyutları ile katkı sağladığını, sosyalleşme, kültür aktarımında rol oynadığını belirleyen araştırmalar (Esen, 2008; Gökşen, 2014) olduğu görülmektedir.

Katılımcılar geleneksel çocuk oyunlarından uzak büyümenin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin olarak değer, beceri ve kişilik özellikleri olmak üzere üç tema altında görüşlerini belirtmişlerdir. Günümüz çocuklarının yardımseverlik, sorumluluk, sevgi, saygı ve aile birliğine önem verme değerleri açısından; düşünme, iletişim, iş birliği, sosyal katılım, problem çözme becerileri açısından olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun günümüz çocuklarının hırçın, bencil, doyumsuz, memnuniyetsiz ve topluma katkı sağlamayan bireyle haline gelmelerine yol açtığını vurgulamışlardır. Türkiye İstatistik Kurumu (2013) internet, bilgisayar veya cep telefonu ile oyun oynayan 6-15 yaş aralığındaki çocukların günlük yaşamlarındaki değişiklikleri, her yaş grubunda artan oranlarda olmak üzere daha az ders çalışma, daha az uyuma, daha az arkadaşlarıyla görüşme, daha az oyun oynama ve daha az spor yapma biçiminde sıralamıştır (Küçükali, 2015).

Katılımcıların kültür aktarımında çocuk oyunlarının etkisine ilişkin görüşleri toplumsal etki, bilişsel etki ve motor beceriler alt temaları altında toplanmıştır. Kültür aktarımında çocuk oyunlarının örf-adet, birlik beraberlik, tarihsel bağ ve ana-baba rolleri kazandırma etkisini ifade eden katılımcılar, bilişsel etki boyutunda yöresel yemekler, şehirler, mesleklere ilişkin bilgi edinmeyi; motor beceriler alt temasında ise yemek yapma, araç-gereç tasarlama ve yapma, dikişe yer vermişlerdir. Sümbüllü ve Altınışık (2016)'a göre geleneksel çocuk oyunları toplumun milli ve manevi kültürünü içlerinde barındırırlar. Oyunlarda kullanılan malzemeler çoğunlukla değişmez. Çocuğun birçok gelişim alanı

desteklenirken toplumun değerleri de geleneksel oyunlarla öğrenilir ve kuşaklarca aktarılır. Özdemir (2006)'e göre oyun, geleneğin hem yaratıcısı hem de taşıyıcısıdır. Aynı doğrultuda da oyunlar iletişimin kültürel yansımasıdır. Oyunun toplumların kültürel yapı içerisinde taşıyıcı rolünün olması nedeniyle zaman içerisinde değişen özelliği de bulunmaktadır. Bu durumda da oyunların süreç içerisinde kültürel mirasın aktarılmasında katkısının olduğu söylenebilir.

Katılımcıların çocukluklarında oyun oynarken kullandığı araç-gereçler materyaller ve oyuncaklar olmak üzere iki alt tema altında toplanmıştır. Materyaller alt teması altında genellikle doğal ve atık malzemelerin belirtildiği görülmektedir. Bu durum içinde yaşanan dönemde olanakların kısıtlı olmasının katılımcıları yaratıcı olmaya ittiği biçiminde yorumlanabilir. Kendi çocukluklarında ve çocuklarında doğal malzemelerden söz eden katılımcılar torunları döneminde yani, günümüzde dijital oyunların ve fabrikasyon oyuncakların doğal malzemelerin önüne geçtiğini ifade etmişlerdir. Alanyazında bu sonucu destekleyen araştırmalar (Artar, Onur ve Çelen, 2002; Tuğrul, Ertürk ve Altınkaynak, 2014) olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarında çocuk oyunlarından eğitsel bir araç olarak yararlanılabilir.
- Geleneksel çocuk oyunlarından sosyal bilgiler dersinde yararlanmaya ilişkin hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitimler yoluyla öğretmen ve öğretmen adaylarına eğitimler verilebilir.
- Sosyal bilgiler derslerinde geleneksel çocuk oyunları sistematik bir şekilde ele alınarak sosyal bilgiler dersinin çoğu boyutunun geleneksel çocuk oyunları aracılığıyla çocuklara kazandırılması sağlanabilir.
- Okullarda ve okul dışında çocukların açık havada ve akranlarıyla oyun oynamasına yönelik öğretmenler ve aileler daha fazla olanak yaratmaya çalışabilir.
- Dijital oyunlarının seçiminde dikkatli olunabilmesi ve onları şiddete eğilimli hale getirecek oyunlardan çocukların uzak tutulabilmesi için belli aralıklarla alan uzmanları popüler oyunları inceleyerek aile ve öğretmen kılavuzları oluşturabilir.
- Mahallelerde oyun alanları oluşturularak güvenliği görevlendirilecek güvenlik görevlileri tarafından sağlanabilir.
- Uzmanlar tarafından sosyal bilgilerin temel boyutlarına da hizmet edecek ve ailelerin açık havada çocuklarıyla oynayabilecekleri çocuk oyunlarına ilişkin rehber niteliğinde yönlendirici kılavuzlar hazırlanabilir.
- Çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek ve aileleriyle oyun oynamalarını sağlamak amacıyla "Oyuncak yapma ve oyun" atölyeleri aile katılımı olarak organize edilebilir.
- Geleneksel çocuk oyunlarından sosyal bilgiler dersinde yararlanmaya ilişkin farklı yöntemlerle çeşitli araştırmalar gerçekleştirilebilir.



ENGLISH VERSION

Introduction

Social Studies is one of the courses that serve the purpose of raising active citizens. The features of the development playground in the social studies course, which is among the teaching programs of the 4th grade of primary school, are taught with children. In this context, when many root storages are discussed in social studies lessons, the game is used as an educational tool by monitoring the characteristics of the developments. The contribution of the game is to become aware of the features that distinguish oneself from others, to provide social development to the child, to communicate, to share, to cooperate and help, to solve problems, to adapt to social rules, to gain ethical values, to respect the rights of others, to take responsibility, and to support learning values and rules. Enabling them to develop their experiences, consolidating what they have learned, supporting the development of small muscles such as hand-finger as well as muscles such as legsarms, helping to grow by working the body system (Cirhinlioğlu, 2001); It can be listed as gaining sexual identity through roles such as parent, daughter and son (Anılır, Girmen, Öztürk and Koçkar, 2003). Games are a tool that allows students to move away from passive learning to make choices, explore options, take on roles, and participate in realistic representations of real-world dilemmas and challenges (Watson, 2010). It is seen that the contributions of the game coincide with most of the values, skills and sub-disciplines included in the social studies curriculum. Additionally, it contributes to social studies education in the context of adaptation to society and acculturation, which is one of the main purposes of social studies. When the literature was examined, studies associating social studies lessons with games were found. These studies are mostly research on digital games (Bakar, Tüzün, Çağiltay, 2008; Doğan and Koç, 2017; Worker and Yeşiltaş, 2020); It has been observed that some of them are studies on intelligence games (Adalar and Yüksel, 2017). In the studies on traditional games in the literature (Biter and Çalışkan, 2019; Torun and Duran, 2014; Savaş and Gülüm, 2014; Akkuş and Aslan, 2013; Pehlivan and Demirel, 2022), the focused dimension is only on concept teaching, values education or some other games. It has been seen that there are studies in the literature where the opinions of social studies teacher candidates were taken (Uygun, 2023); there are also studies (Özyürek, Şahin and Gündüz, 2018; Kabapınar and İncegöl, 2016) that focus on the role of games in cultural transmission or change and continuity, but do not analyze other elements and dimensions of the social studies

curriculum. In this context, no research has been found that examines the perspectives of over-middle-aged adults regarding children's games, from past to present, in the context of the social studies course curriculum. The main purpose of this research is to evaluate the views of middle-aged and older adults about children's games from past to present in the context of social studies education. For this main purpose, answers to the following questions were sought:

- What are middle-aged adults' views on the games they played in their childhood?
- What are middle-aged adults' views on the contribution of the games they played in their childhood?
- What are middle-aged adults' views on the change in children's games from past to present?
- What are middle-aged adults' views on the effects of the change in children's games from past to present on children?
- What are middle-aged adults' views on the role of the games they played in their childhood in the transfer of culture?

Method

In this part of the research, the research model, the participants, the data collection and the data analysis are given.

Research Model

This research, which aims to evaluate children's games from the past to the present in the context of social studies education through the eyes of middle-aged and older adults, is a phenomenological research. The main purpose of phenomenological philosophy is to develop a broader understanding of individuals' experiences through the consciousness of the experiencer (Giorgi, 2009). The main emphasis of phenomenological research is to describe or interpret human experience as it is experienced by the experiencer so that it can be used as a source of qualitative evidence. The primary concern of the researcher is to use qualitative data collection techniques to obtain examples from daily experiences. Phenomenology is an ideal method for experiential study within an interpretive paradigm because of its unique strengths in describing or interpreting the nature of experience (Langridge and Ahern, 2003). The reason why middle-aged and older adults preferred in this study, which is carried out with a phenomenology design, is that they experienced games as children, and they also experienced games with their children and even grandchildren in different time periods and observed the changes in the games.

Participants

The participants of the research are 15 middle-aged and older adults (between 65-75 years old) residing in the city center of Hatay. The reason for choosing this sample in the study, in which easily

accessible case sampling was used, is that one of the researchers is residing in Hatay-Dörtyol. The characteristics of the participants are given in Table 1 as follows:

Table 1. *The features of the participants*

		N	%
Gender	Woman	8	53
	Man	7	47
	Total	15	100
Age	65-69	8	53
	70-75	7	46
Education status	Illiterate	2	13
	Elementary graduate	4	26
	Secondary graduate	2	13
	High School graduate	2	13
	University graduate	5	33

Data Collection

The data of this research were collected through face-to-face interviews. Interviewing is a technique that includes open-ended questions and provides qualitative data (Johnson and Christensen, 2014). In the research, an interview form consisting of eight open-ended questions developed by the researchers was used as a data collection tool. Literature review in the development of the interview form and taken expert opinion from three field experts (working in the field of social studies education); pilot interviews were conducted with three middle-aged and older adults, and the stages of checking the intelligibility of the questions were followed. Necessary changes were reflected in the interview form and the form was given its final form. The data were carried out between January and March 2022, and each interview lasted approximately 10-15 minutes.

Data Analysis

Interview recordings were recorded and analyzed by content analysis. The data obtained in order to determine the percentage of agreement were analyzed independently by the researchers, and items with "Agreement" and "Disagreement" were determined. The formula stated by Miles and Huberman (1994) was used for the percentage of agreement of the study, and the value of P =90 was obtained as a result of the calculation.

Ethical Permits of Research

In this study, all the rules specified to be followed within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the heading "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

Ethics committee permission information:

Name of the committee that made the ethical evaluation: (Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu) Afyon Kocatepe University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board

Date of ethical review decision:13.05.2022

Ethics assessment certificate issue number: 2022/177

Findings

The findings were presented in tables and supported by direct quotations from the views of the participants. The themes obtained from the interviews are given in Figure 1 as follows:



Figure 1. Themes obtained as a result of the interviews

As can be seen in Figure 1, a total of nine themes were reached as a result of the interviews with the participants. These themes are: the games they played in their childhood, the frequency and place of play, the games they played with their families, the skills they gained through the games they played as children, the values they gained through the games they played as children, the change in children's games from the past to the present, the characteristics of today's children who grow up far from traditional children's games, their role in cultural transmission and the materials they used in the games they played as children. The views of the participants about the games they played in their childhood are given in Figure 2 as follows:

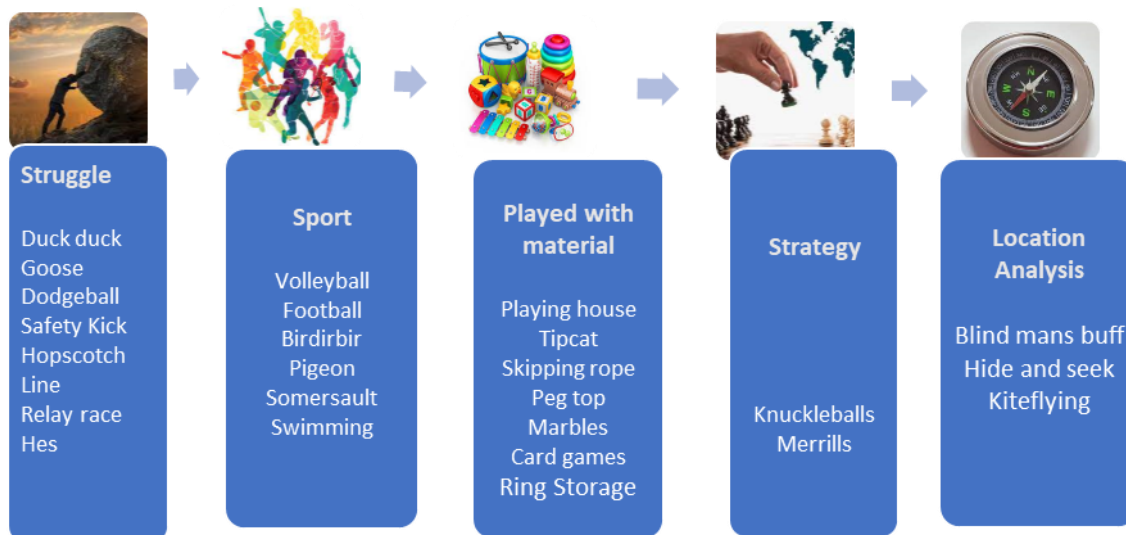


Figure 2. Games played by the participants in their childhood

As seen in Figure 2, the games played by the participants in their childhood were grouped under five sub-themes: struggle, location analysis, strategy, played with material and sports. The most frequently expressed sub-theme are the themes of struggle and games played with material. When the games are examined, it is seen that almost all of the games are played in groups and played outside as a venue. Although the most frequently expressed sports types are volleyball and football, it is seen that games such as pigeon somersault and leapfrog, which can form the basis of sports such as gymnastics, are also expressed. A participant named Zehra, who stated that she played cartoon and relay race games in her childhood, expressed her opinion as follows:

“We used to play the line; we would play to relay race. It would allow us to learn to compete, our competitive spirit.”

A participant named Selim, who stated that he played football in his childhood, expressed his opinion as follows:

“We used to play football. We used to play such games. Even in choosing the sport we will play in the future, I think the games played in childhood are effective.”

A participant named Funda, who stated that she played tipcat and house in her childhood, expressed her opinion as follows:

“We played tipcat or playing house. We did not have many toys, a stick could be a horse, a tipcat could be played. We used it for different purposes. We were creative kids.”

The participants' views on the frequency of playing games and the places they play games are given in Figure 3 as follows:

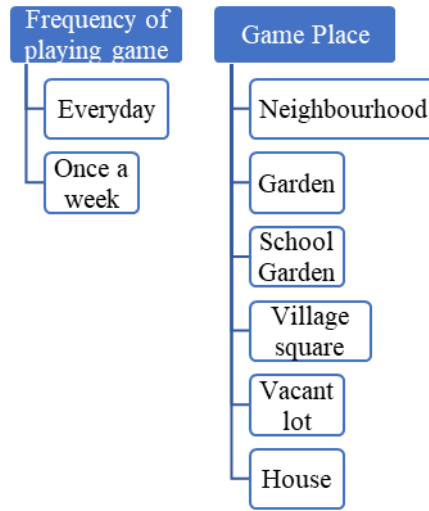


Figure 3. The frequency of playing game and game places of the participants'

As seen in Figure 3, the participants stated that they play games every day or once a week. When the places where they play games are examined, it is seen that they usually play outdoors. When the spaces were examined according to their characteristics, no official space was found outside the school. Most of the spaces mentioned are social spaces. Oğuz expressed his opinion about the places where he played games in his childhood as follows:

"When we want. We used to play in the neighbourhood, we played at school. We took it out whenever we wanted. There was such a thing as neighbourhood friendship. Even games between neighbourhoods were played."

A participant named Hakan expressed his views on the place of playing in his childhood as follows:

"We mostly gathered in the village square. It was a big area, there was no traffic or anything, all the children of the village were together. That was so fun."

Expressing the frequency and place of playing games in his childhood, a participant named Ata expressed his views as follows:

"Continually. We had areas to play games in our neighbourhood. Almost half of our day was spent there. We would stop by for dinner at home and return home at the time of the evening prayer."

When the participants were asked about the games they played with their families in their childhood, most of the participants (f=12) stated that they did not play games with their families. The opinions of the participants who stated that they played games with their families are given in Figure 4 as follows:



Figure 4. Games that the participants played with their families in their childhood

As seen in Figure 4, when the games played by the participants with their families are examined, it is seen that they generally prefer games that can be played with paper, pencil or a material at home, and they play games based on physical movement in the open air less often with their families. A participant named Kerem, who stated that he played bingo with his family, expressed his opinion as follows:

We used to play games to be played at home with our family. We played hide and seek, we played bingo. But not always, on holidays like feasts or something..."

A participant named Oğuz, who stated that he played riddle games with his family, expressed his opinion as follows:

"We did not usually play games with our family. But we rarely played. We used to play these games as pottery. We usually liked to play in the courtyard and garden. Besides, we used to play folk dances socially."

A participant named Serkan, who stated that he played mad libs expressed his opinion as follows:

"We used to play mad libs with my brothers. For example, write cities that start with t. Here are the cities that start with k. Who writes faster, who knows more practically immediately? In this way, we were both having fun and learning about all the cities in Turkey and in different countries of the world."

The views of the participants on the skills they gained from the games they played in their childhood are shown in Figure 5 as follows.

Personal	Social	Professional
<ul style="list-style-type: none"> • Self-control • Creativity • Empathy • Obey the rules • Agility 	<ul style="list-style-type: none"> • Using Turkish language correctly, fluently and effectively • Socializing • Communication 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperation • Entrepreneurship • Motor skills • Problem solving • Decision making • Observing

Figure 5. Views on the skills acquired by the participants through the games they played as children

As seen in Figure 5, the participants stated that the games they played in their childhood contributed to them in many areas. It is seen that these contributions fall under three themes: personal, social and professional. When the skills expressed by the participants, especially in recent years, expressed under the name of 21st Century skills, are examined in the context of the skills that each individual is expected to have in business and daily life, it can be said that children's games played in the past contributed to gaining 21st Century skills. A participant named Akin expressed the contribution of the games he played as a child to gaining personal skills as follows:

“And I have developed more practice in these things, accounts and stuff. At the same time, it allowed me to be prone to sports in my adulthood, as it allowed me to swing on a tree, develop my body, and be more active.”

A participant named Suna expressed the contribution of the games she played as a child to gain social skills as follows:

“It brought socialization because the games were not individual. They were group games. A newcomer to the neighbourhood or village would not hesitate. Those who lived there would take it in immediately. We would not experience situations such as peer bullying. We would not hesitate. If we were thirsty while playing games, we would knock on a door in the neighbourhood and ask for water. It was safer. For example, if we need toilet, we would go there without hesitation, whose house is close to where we play.”

A participant named Yiğit expressed the contribution of the games he played as a child to gaining professional skills as follows:

“Collaboration has brought us the ability to work together. First of all, you know that this is even more important for people who are tradesmen like us. Gained me the ability to work collaboratively with my colleagues.”

The views of the participants on which values playing games bring can be seen in Figure 6 as follows:

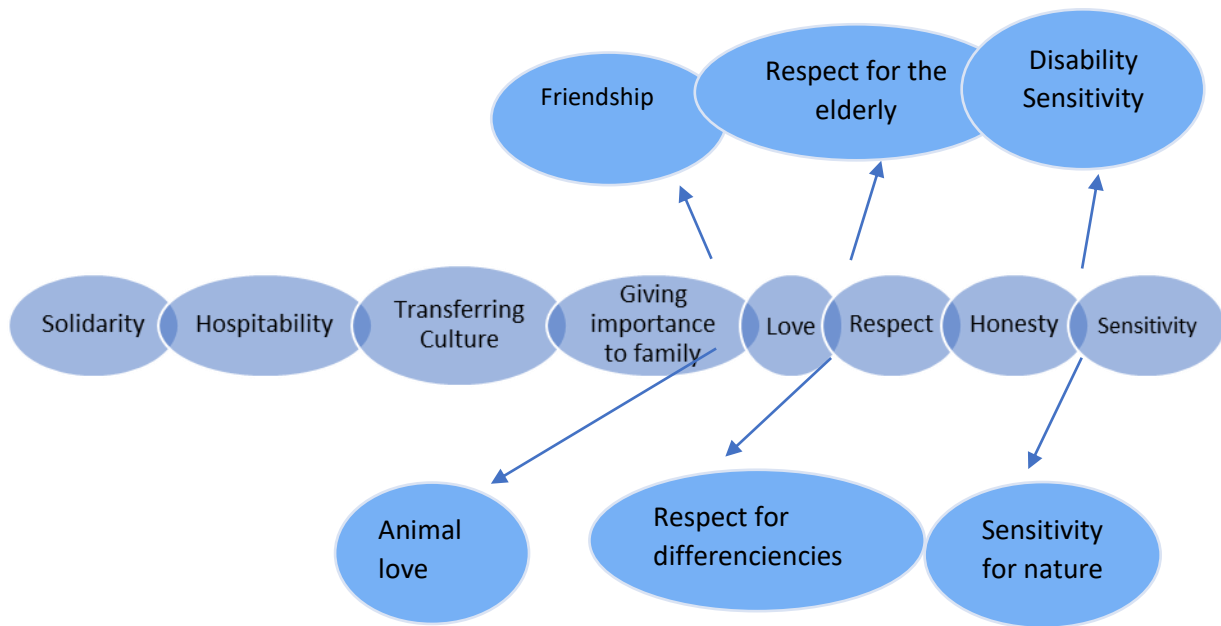


Figure 6. Views of the participants about the values they gained from the games they played in their childhood

As seen in Figure 6, when the values acquired by the participants through the games they played as children are examined, it is seen that many values are included in the personal and social context. When the values are examined, it is seen that almost all of them are the values included in the social studies course curriculum. In this context, it can be said that traditional children's games can be used as a tool in values education. A participant named Arzu expressed the values she gained through the games she played as a child as follows:

"We learned about love and respect. For example, it taught us to be honest with each other. Those who do not follow the rules in the game are punished socially, for example, they are called whistleblowers. We learned to be honest. We learned to support my teammates and to achieve solidarity together. Our friends would go to us to play games and our mothers would make treats. We learned to host guests. Even if our toys were limited, we shared. We valued it a lot and played it carefully."

A participant named Nil expressed the values she gained through the games she played as a child as follows:

"We learned about love and respect. We used to play with those younger than ourselves and with those of our own age. We used to call the parents of our friends uncle and aunt. There were large families. Grandparents, grandmothers... We used to chat with them. They also made us feel welcome."

A participant named Bülent expressed the values he gained through the games he played as a child as follows:

"The mutual love and respect for each other, that is, sharing, taught everyone to play when it is their turn and to be more respectful to each other. We would also take our disabled friends to the games, for example, when it was a very active game, if he had a physical disability, he would be the referee. But he would definitely be in the game."

The views of the participants on the change in children's games from past to present are given in Figure 7 as follows:



Figure 7. Views of the participants on the change in children's games from past to present

As seen in Figure 7, the participants expressed the change in children's games by evaluating old games and new games in the context of their different features and opportunities. They talked about the values and skills that old children's games bring, both personally and socially. They stated that today's children's games are indoor games, played individually, with rules, away from socialization, solidarity and physical movement, and they drew attention to the effect of this on health and weight control. Additionally, it was emphasized that most of the children did not know how to play and today's games gave bad habits. It has been stated that the materials used have shifted from natural materials to fabricated materials. They stated that this situation leads to deficiencies in terms of intelligence, psychomotor and personality development of children. They stated that especially

today's games, which negatively affect creativity and communication skills, increase the tendency to violence. The statements of a participant named Orkun about the change in children's games from past to present are as follows:

"Today, our children do not make their own toys, toys are bought with money. Since we made our own toys, we would not be a burden to our family economically and it would be more enjoyable. The current generation is jealous, a little more hyperactive individually, a generation that does not know the value of anything. Parents buy everything their children want, which causes them to be insatiable when they grow up. Children need to learn to be patient, to strive, to have a purpose in life. Otherwise, when they become adults, they become impatient individuals who do not want to get tired or take responsibility, but want to live well and become unhappy."

The statements of a participant named Serkan about the change in children's games from past to present are as follows:

"There used to be traditional games that required movement and skill. Now, because digital games are popular, computer games and mobile games are generally preferred by children. Digital games can also be played individually. But we used to play the old games as a group. Besides, it was better for us to get together. We used to make friends and trust each other. But now that we cannot see each other in individual games, we are exposed to bad habits and all kinds of dangers with virtual friendships that are not suitable for us and their guidance."

The statements of a participant named Levent about the change in children's games from past to present are as follows:

"Children's games in the past were a little more creative than today's games. People were trying to create games or toys by making something with their own hands. When they returned home in the evening after spending all their energies on the game, we emerged as a more relaxed, calmer person whose energy was drained."

In Figure 8, the views of the participants on the characteristics of today's children who grew up far from traditional children's games are given as follows:

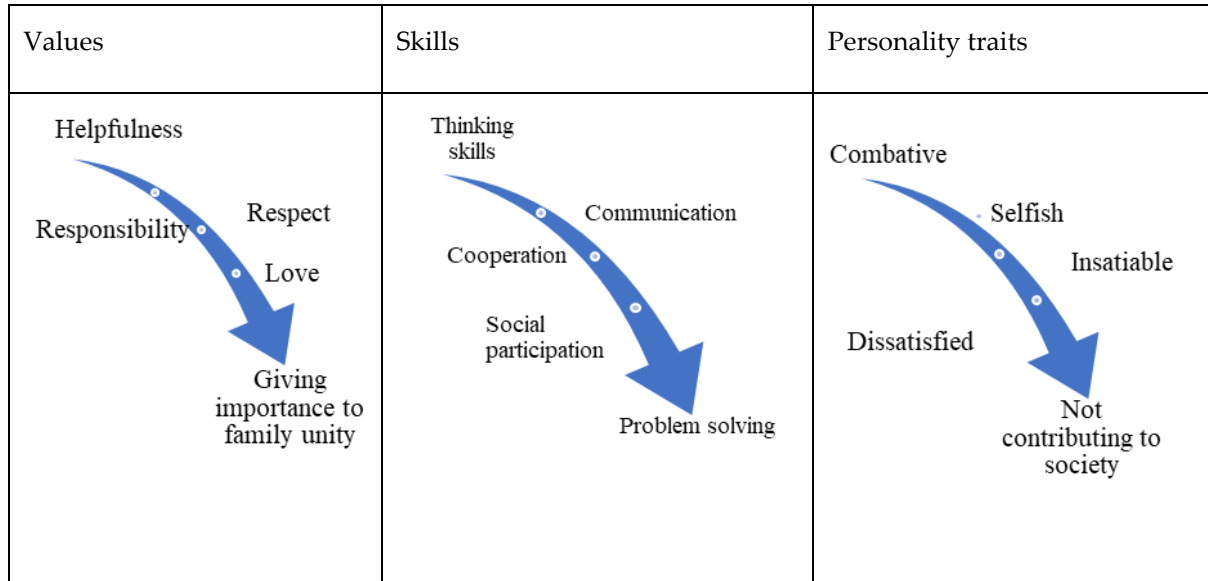


Figure 8. Opinions of the participants on the characteristics of today's children who grew up far from traditional children's games

As seen in Figure 8, the participants expressed their views on the effects of growing up away from traditional children's games on children, under three themes: values, skills and personality traits. In terms of the values of benevolence, responsibility, love, respect and family unity of today's children, they stated that they were negatively affected in terms of thinking, communication, cooperation, social participation, and problem-solving skills. They emphasized that this situation causes today's children to become combative, selfish, insatiable, dissatisfied and not contributing to society. The views of a participant named Süreyya regarding the values that today's children cannot gain are as follows:

"Children lack values such as a neighbourhood culture, mutual trust, respect, love, being sensitive to each other, helping each other... When we took a break with the elders, communication was established, for example, communicating with respect to elders and families. Now both the games have changed and the world has changed. Since we do not find it safe, we want them not to talk to anyone. There is a more antisocial generation. The one who does not leave her/his room to welcome even the guest who comes to the house. There is a generation that does not take their eyes off their tablets and phones."

The views of a participant named Gökhan regarding the skills that today's children cannot gain are as follows:

"There are inadequacies such as entrepreneurship and social participation, and children go back and forth between schools, courses and classes. They also use Turkish strangely. For example, their notebooks are empty. They do not like to write or read. They like to watch. They use the language among themselves with strange expressions such as assddffh. That meant laughing a lot. I learned from my grandson. They even watch a video by rewinding it at high speed. Life is very fast for them, but unfortunately not as full as ours, much more empty."

The views of a participant named Bülent regarding the personality traits of today's children are as follows:

“As I just mentioned, we had group games in our childhood. Today’s children are always alone in the apartment and at school because there is no group play. What is this, withdrawing into their shell, not sharing their feelings and thoughts with others, makes them grow up in a selfish way all the time. This is the gradual weakening of the society, the decrease in its contribution to the country, the decrease in the efficiency in the society. It is necessary to be a part of the society in order to be productive.

The views of the participants on the effect of children's games in the transfer of culture are given in Figure 9 as follows:

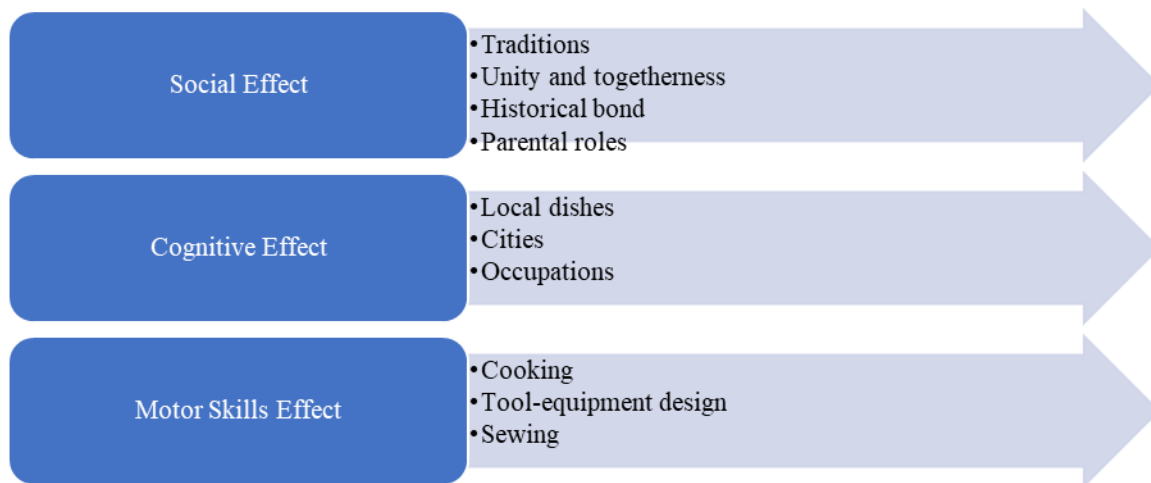


Figure 9. Views of the participants on the effect of children's games on the transfer of culture

As seen in Figure 9, the views of the participants on the effect of children's games on the transfer of culture were grouped under the sub-themes of social influence, cognitive influence, and motor skills. Participants expressing the effect of children's games on gaining customs, unity, historical bond and parental roles in cultural transfer, gaining information about local dishes, cities, occupations in the cognitive effect dimension; In the motor skills sub-theme, they included cooking, designing and making tools and equipment, and sewing. The views of a participant named Buğra on the social impact of children's games in the transfer of culture are as follows:

“As a culture, the games in the past were different, as children, they were a means to transfer our customs, traditions and customs of that day from generation to generation, from that day to the present. But most of the fun is doomed to oblivion, since children today do not know the games of the past. In fact, numbers, riddles, nursery rhymes and many children’s games convey our culture. There is a story even in folk dances, for example, there was the Black Sea game, the action performed while playing there shows the fishermen throwing their nets. In other words, it is possible to learn that there is fishing in the Black Sea with a folk dance.”

The views of a participant named Nil on the effect of children's games on cultural transfer are as follows:

“Let me give an example. They used to call our bread yufka and bread chard. We used to call theirs kömbe. There are many beautiful words that change even from region to region. How are they spreading? With folk songs, games, riddles, fairy tales. So games are actually part of our culture. There are games suitable for them in other countries as well, which show their culture, for example, they paint eggs.”

The views of a participant named Feride on the continuity of the dexterity of children's games in the transfer of culture are as follows:

“We used to learn to cook. So we would cook. Since we made the toys ourselves, we knew how to use hammers, nails, needles and thread. Now we never even give such tools to children. Just in case something happens. Then we say that this new generation is very incompetent.”

In Figure 10, the views of the participants on the toys and materials they used in their childhood games are shown as follows.

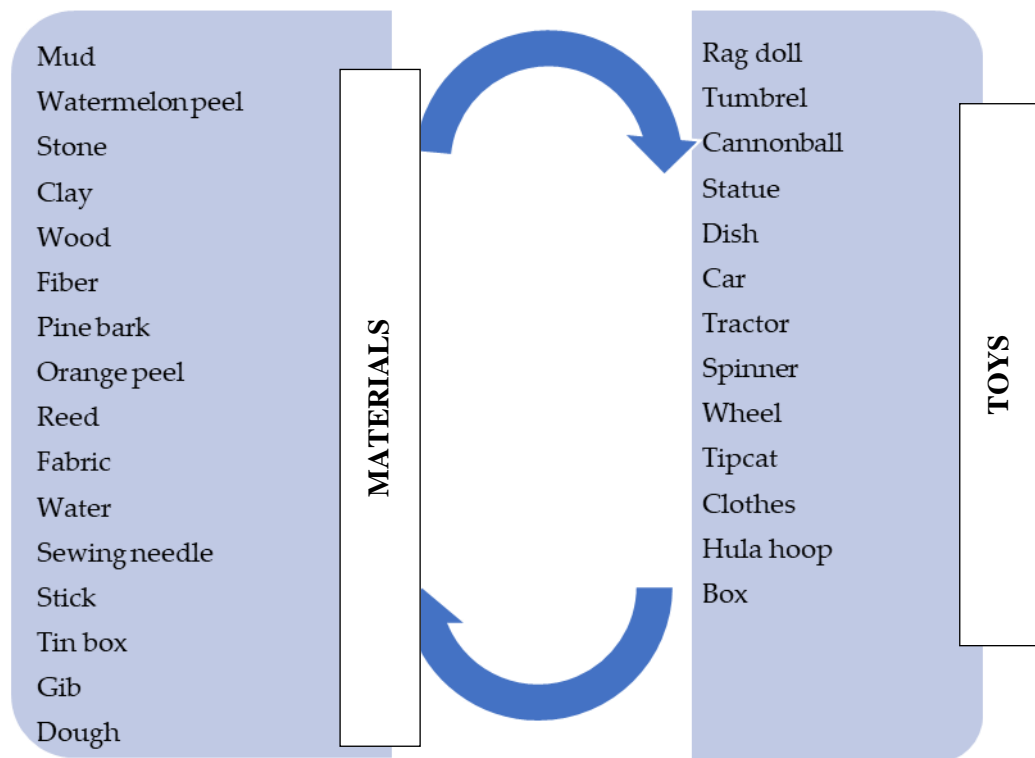


Figure 10. Views of the participants about the materials they used in their childhood games

As seen in Figure 10, the tools and equipment that the participants used while playing games in their childhood were grouped under two sub-themes: materials and toys. It is seen that natural and waste materials are generally specified under the materials sub-theme. This situation can be interpreted as the limited opportunities in the current period push the participants to be creative. The views of a participant named Aycan regarding the material they used in the games in their childhood are as follows:

“What would we do with the orange peel? I used to stick skirts on the princess pictures I made. I would dry it and make squares like scales, it would be a pawn in the game.”

The views of a participant named Ozan about the toys he played in his childhood are as follows:

“For example, we were making various animal figures, human figures or tools such as pickaxes and axes made of clay or wood with our own hands.”

The views of the participant named Ramazan regarding the materials they used in the games in his childhood are as follows:

“Pine bark, wood, wire, clay, stick, anything could become toys for us. We used to do something together. We used to teach each other. We would have done it together.”

Conclusion, Discussion, and Recommendations

The games that the participants played in their childhood were grouped under five sub-themes: struggle, location analysis, strategy, played with material and sports. The most frequently expressed sub-themes are the themes of struggle and games played with material. When the games are examined, it is seen that almost all of the games are played in groups and played outside as a venue. Although the most frequently expressed sports types are volleyball and football, it is seen that games such as pigeon somersault and leapfrog, which can form the basis of sports such as gymnastics, are also expressed.

Participants stated that they play games every day or once a week. When the places where they play games are examined, it is seen that they usually play outdoors. When the spaces were examined according to their characteristics, no official space was found outside the school. Arslan and Dilci (2018) stated that children's games played in the past were mostly played outside and in groups and adds that there are many studies (Artar, Demir and Çok, 1998; Ceremony, 2011) revealing that today's children's games are played individually with indoor and digital opportunities. In their study, Arslan and Dilci (2018) stated that while children's games played in the past supported the development of children in an informal sense, they are now used more formally and consciously, and children's games played in the past are mostly played outside and as a group. Today, it is pointed that children's games are generally played indoors, through technological toys and individually (Artar, Demir and Çok, 1998; Ceremony, 2011). In the past, games were often played in non-closed places (playgrounds, streets, and so on) in interaction with their friends, but nowadays, with the development of technology, especially with computers and the internet, they are now played with virtual friends in closed and virtual environments (Horzum, Ayas, and Çakır-Balta, 2008).

When most of the participants stated that they do not play games with their families, when the games they play with their families are examined, it is seen that they generally prefer games that can be played at home and with paper, pencil or material, and they play games based on physical activity in the open air less often with their families. Hazar Tekkurşun and Dalkıran (2017) state the necessity of play in the family in their study. Play is an excellent tool for the child's emotion

regulation. This regulation function is evident even in infants through social play behaviour that affects the relationship between parent and child (Aksoy and Dere Çiftçi, 2014). Regarding today's children, the participants stated that they are more interested in digital games. Gürcan, Özhan, and Uslu (2008) stated that the age of starting digital games at a very early age is related to the fact that children use virtual playgrounds more easily than real playgrounds, and at the same time, parents offer digital games to their children instead of playing games in the real space. In this context, it can be said that this situation can be prevented by families playing more games with their children in real playgrounds.

Participants stated that the games they played in their childhood contributed to them in many areas. It is seen that these contributions fall under three themes: personal, social and professional. Akın, Kızıtanrı and Edip (2021) also concluded that children's games contribute to their physical, and mental development and language skills. Hazar et. al. (2017) also stated that creativity, interpersonal communication and playmaking are at the forefront on traditional games, and with these aspects, traditional games make significant contributions to the physical, mental, social and affective development of children. Especially in recent years, when the skills expressed by the participants in the context of the skills that each individual is expected to have in their business and daily life, which are expressed under the name of 21st Century skills, it can be said that children's games played in the past contributed to gaining 21st Century skills. Karanlı (2016) also stated that while playing games, children gain many skills such as observation, questioning, developing different perspectives, problem solving, and flexible and creative thinking. While playing, the child unconsciously exhibits some skills, and at the same time tries to perceive the world correctly by constantly interacting with his environment. He tries to prepare himself for the situations he will encounter in the future (Ulutaş, 2011). This makes it easier for the child to socialize and adapt to the society in which he lives. Anılan, Girmen, Öztürk, and Koçkar (2003) also determined that traditional children's games contributed positively to cognitive and social development as a result of their research. As a result of the research carried out by Çelik (2020), 56 traditional children's games were analyzed and it was determined that these games could be used in the teaching of communication, cooperation, decision-making, correct, fluent and effective use of Turkish, self-control, and problem-solving skills in the social studies curriculum.

When the values gained by the participants through the games they played as children are examined, it is seen that many values are included in the personal and social context. When the values are examined, it is seen that almost all of them are the values included in the social studies course curriculum. In this context, it can be said that traditional children's games can be used as a tool in values education. Following the rules and not cheating is one of the values learned in the game (Sümbüllü and Altınışık, 2016). In this research, honesty was expressed as a value gained through games. Koyuncu and Bulut (2022) In addition to cultural transmission, traditional children's games

provide students with the values of love, respect, cooperation, sharing, patience, love of friends; socialization, mental development, communication and language, social and emotional dimensions. Turan, Gözler, Turan, İncetürkmen, Meydani (2020) also stated that by giving more place to traditional children's games at every grade level, teaching social values, promoting Turkish culture and geography, and transferring owned social traditions, customs and cultural values to future generations can be ensured.

Participants expressed the change in children's games by evaluating old games and new games in the context of their different features and opportunities. They talked about the values and skills that old children's games bring, both personally and socially. They stated that today's children's games are indoor games, played individually, with rules, away from socialization, solidarity and physical movement, and they drew attention to the effect of this on health and weight control. Additionally, it was emphasized that most of the children did not know how to play and today's games gave bad habits. It has been stated that the materials used have shifted from natural materials to fabricated materials. They stated that this situation leads to deficiencies in terms of intelligence, psychomotor and personality development of children. They stated that especially today's games, which negatively affect creativity and communication skills, increase the tendency to violence. Lindberg (2012) also stated that the biggest difference between generations when games are compared is the decrease in outdoor games and the shift of games to indoor areas and many research (Clements, 2004; Cleland, Crawford, Baur, Hume, Timperio, Salmon, 2008) ; Wen, Kite, Merom, Rissel, 2009). results supports this idea too. When the literature is examined, it is seen that there are studies (Carnagey and Anderson, 2005; Sălceanu, 2014) that digital games increase the tendency of today's children to violence. Although the participants in this study stated that digitalized games and the use of fabricated toys have negative effects on creativity, there are also studies in the literature that digital games make a significant difference in creativity (Checa-Romero and Pascual Gómez, 2018; Moffat, Crombie and Shabalina, 2017). The emphasis of this research is the conclusion that the games contribute to motor skills. When the literature is examined; it is seen that there are studies (Esen, 2008; Gökşen, 2014) that determine that children games contributes with its dimensions such as holding, grasping, pulling, carrying, and body coordination, and plays a role in socialization and cultural transfer.

Participants expressed their views on the effects of growing up away from traditional children's games on children under three themes: values, skills and personality traits. In terms of the values of benevolence, responsibility, love, respect and family unity of today's children, they stated that they were negatively affected in terms of thinking, communication, cooperation, social participation, and problem-solving skills. They emphasized that this situation causes today's children to become combative, selfish, insatiable, dissatisfied and not contributing to society. TUIK (2013) found that the changes in the daily lives of children aged 6-15 who play games on the internet

computer or mobile phone are related to less study, less sleep, doing less sports in every age, less meeting with friends, less playing games. (Küçükali, 2015). The views of the participants on the effect of children's games in the transfer of culture were gathered under the sub-themes of social influence, cognitive influence and motor skills. Participants expressed the effect of children's games on gaining customs, unity, historical bond and parental roles in cultural transfer, gaining information about local dishes, cities, and professions in the cognitive effect dimension. In the motor skills sub-theme, they included cooking, designing and making tools and equipment, and sewing. According to Sümbüllü and Altınışık (2016), traditional children's games contain the national and spiritual culture of the society. The materials used in the games mostly do not change. While many developmental areas of the child are supported, the values of the society are learned through traditional games and transferred to generations. According to Özdemir (2006), play is both the creator and carrier of tradition. In the same direction, games are the cultural reflection of communication. Due to the fact that the game has a carrier role in the cultural structure of societies, it also has a feature that changes over time. In this case, it can be said that the games contribute to the transfer of cultural heritage in the process.

The tools and equipment that the participants used while playing games in their childhood were grouped under two sub-themes: materials and toys. It is seen that natural and waste materials are generally specified under the materials sub-theme. This situation can be interpreted as the limited opportunities in the current period push the participants to be creative. Talking about natural materials in their own childhood and in their children, the participants stated that in the period of their grandchildren, digital games and fabricated toys are ahead of natural materials. It is seen in the literature that there are studies supporting this result (Artar, Onur and Çelen, 2002; Tuğrul, Ertürk and Altınkaynak, 2014). In the light of the results obtained, the following recommendations can be made:

- Children's games can be used as an educational tool in values education practices in social studies course.
- Children's games can be used as an educational tool in gaining skills in the social studies course.
- Courses for game-based social studies teaching can be designed. In this regard, training can be given to teachers and teacher candidates through pre-service and in-service training.
- By systematically handling traditional children's games in social studies lessons, it can be ensured that children gain most of the dimensions of social studies lessons through traditional children's games.
- Teachers and families can try to create more opportunities for children to play outdoors and with their peers in and out of school.

- In order to be careful in the selection of digital games and to keep children away from games that will make them prone to violence, field experts can periodically review popular games and create family and teacher guides.
- By creating playgrounds in the neighbourhoods, security can be provided by the security guards to be assigned.
- Guiding guides on children's games that will serve the basic dimensions of social studies and that families can play with their children in the open air can be prepared by experts.
- “Toy making and play” workshops can be organized with family participation in order to develop children's creativity and enable them to play games with their families.
- Various research can be carried out with different methods regarding the use of traditional children's games in the social studies course.

References

- Adalar, H., & Yüksel, İ. (2017). Sosyal bilgiler, fen bilimleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri açısından zekâ oyunları öğretim programı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28).
- Arslan, A. & Dilci, T. (2018). Çocuk oyunlarının çocukların gelişim alanlarına yönelik etkilerinin geçmiş ve günümüz bağlamında incelenmesi (Sivas ili örnekleme), *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28 (1), 47-59.
- Akın, E., Kıztanrı, S. & Edip, D. (2021). Çocuk oyunları ve oyunların bireylerin gelişimine katkısı (Mardin Çocuk Oyunları Örneği). *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (3), 785-798.
- Akkuş, Z., & Aslan, H. (2013). Sosyal bilgiler dersinde oyunlarla kavram öğretimi, *International Journal of Social Science Research*, 2(2), 61-77.
- Aksoy, A. B., & Dereçiftçi, H. (2020). Erken çocukluk döneminde oyun. Pegem Akademi: Ankara.
- Anılan, H., Girmen, P., Öztürk A. & Koçkar M. T. (2003). *Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri*. OMEP Dünya KONSEY Toplantısı ve Konferansı, Aydın.
- Artar, M., Onur, B., & Çelen, N. (2002). Çocuk oyunlarında üç kuşakta görülen değişimler. *Çocuk Forumu*, 5(1), 35- 39.
- Artar, M., Demir, T. Ş., & Çok, F. (1998). Ankara'da açık alanlarda çocuk oyunları. *Eğitim ve Bilim*, 22(107), 23-27.
- Bakar, A., Tüzün, H., & Çağiltay, K. (2008). Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu kullanımına ilişkin görüşleri: sosyal bilgiler dersi örneği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 27-37.
- Biter, M., & Çalışkan, H. (2019). Values education with educational in social studies courses: an action research. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(1), 1-28.
- Carnagey, N. L., & Anderson, C. A. (2005). The effects of reward and punishment in violent video games on aggressive affect, cognition, and behaviour, in *Psychological Science*, *American Psychological Society*, 16(11), 882-889.
- Checa-Romero, M., & Pascual Gómez, I. (2018). Minecraft and machinima in action: Development of creativity in the classroom. *Technology, Pedagogy and Education*, 27(5), 625-637.
- Cleland, V., Crawford, D., Baur, L. A., Hume, C., Timperio, A., & Salmon, J. (2008). A prospective examination of children's time spent outdoors, objectively measured physical activity and overweight. *International journal of obesity*, 32(11), 1685-1693.
- Clements, R. (2004). An investigation of the status of outdoor play. *Contemporary issues in early childhood*, 5(1), 68-80.

- Çelik, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan becerilerin öğretiminde kullanılabilecek geleneksel çocuk oyunlarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(1), 413-424.
- Cirhinlioğlu, F.G. (2001). Çocuk Ruh Sağlığı ve Gelişimi, Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches* (4. Edition). London: Sage Publications.
- Doğan, E., & Koç, H. (2017). Sosyal bilgiler dersinde deprem konusunun dijital oyunla öğretiminin akademik başarıya etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (8), 90-100.
- Esen, M., A. (2008). Geleneksel çocuk oyunlarının eğitimsel değeri ve unutulmaya yüz tutmuş ahıska oyunları. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 357-367.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Gökşen, C. (2014). Oyunların çocukların gelişimine katkıları ve Gaziantep çocuk oyunları. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 52.
- Gürçan A, Özhan S., & Uslu R. (2008). Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara, 1-50.
- Hazar, Z., Tekkurşun, D. G. & Dalkıran, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel oyun ve dijital oyun algılarının incelenmesi: Karşılaştırmalı Metafor Çalışması. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 15 (4), 179-190.
- Horzum, M. B., Ayas, T. & Çakır Balta, Ö. (2008). Çocuklar için bilgisayar oyun bağımlılığı ölçeği. *Türk PDR (Psikolojik Danışma ve Rehberlik) Dergisi*, 3(30), 76-88.
- İşçi, T., & Yeşiltaş, E. (2018). Sosyal bilgiler öğretiminde dijital oyun geliştirme yazılımı kullanımı ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının buna ilişkin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 260-284.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Fifth edition. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data: United States of America.
- Kabapınar, Y., & İncegül, S. (2016). Değişim ve süreklilik bağlamında oyun ve oyuncağa bakmak: bir sözlü tarih çalışması. *Turkish History Education Journal*, 5(1), 74-96.
- Karlı, E. (2016). Çocuk, oyun ve eğitim. M. Ören (Ed.). *Çocuk ve oyun içinde* (ss. 2-22). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Koyuncu, F & Bulut. (2022). Geleneksel çocuk oyunlarının kültürlerarası etkileşimi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 499-519.

- Küçükali A. (2015). Çocukların oyun oynama hakkı ve değişen oyun kültürü. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 1-14.
- Langridge, M. E., & Ahern, K. (2003). A case report on using mixed methods in qualitative research. *Collegian*, 10(4), 32-36.
- Lindberg, E. N. (2012). Çocuk oyunlarında iki kuşakta görülen değişim. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 395-410.
- Merriam, S.B. (2013) *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. John Wiley & Sons Inc., New York.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Erişim Adresi:<http://mufredat.meb.gov.tr>
- Moffat, D. C., Crombie, W., & Shabalina, O. (2017). Some video games can increase the player's creativity. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL)*, 7(2), 35-46.
- Özdemir, A. Sosyal bilgiler öğretiminde oyun. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara (2006).
- Özyürek, A., Şahin, F. T., & Gündüz, Z. B. (2018). Nesilden nesile kültürel aktarımda oyun ve oyuncakların rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(1), 1-12.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Pehlivan, H., & Demirel, Ö. (2022). Örnek olay ve oyun yoluyla öğretimin sosyal bilgiler dersinde öğrenme düzeyine etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1923-1932.
- Sălceanu, C. (2014). The influence of computer games on children's development. Exploratory Study on the Attitudes of Parents, *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, 149, 837-841.
- Savaş, E., & Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 183-202.
- Sümbüllü, Y. Z. & Altınışık, M. E. (2016). Geleneksel Çocuk Oyunlarının Değerler Eğitimi Açısından Önemi. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (2), 73-85.
- Tuğrul, B., Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., & Güneş, G. (2014). Oyunun üç kuşaktaki değişimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27(1), 1-16.
- Torun, F., & Duran, H. (2014). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 418-448.

- Tören, A. (2011). Erzincan'dan derlenen çocuk oyunlarının çocuk eğitimindeki yeri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Erzincan.
- Turan, B. N., Gözler, A., Turan, M., İncetürkmen, M. & Meydani, A. (2020). Geleneksel çocuk oyunlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (3), 231-241.
- Ulutaş, A. (2011). Okul öncesi dönemde drama ve oyunun önemi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 233-242.
- Uygun, K. (2023). Social Studies Teacher Candidates' Perceptions on Local Children's Games, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 59-81.
- Watson, W. R. (2010). Games for social studies education. Playing games in school: Video games and simulations for primary and secondary education, 173-202.
- Wen, L. M., Kite, J., Merom, D., & Rissel, C. (2009). Time spent playing outdoors after school and its relationship with independent mobility: a cross-sectional survey of children aged 10–12 years in Sydney, Australia. *International Journal of Behavioural Nutrition and Physical Activity*, 6(1), 1-8.

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

A Systematic Review of the Effect of Cognitive Behavior-Based Anger-Control Programs on the Level of Anger of Adolescents

Elif Nalbatoğlu Buluş
Fatima Zehra Allahverdi

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1254522

Received: 21.02.2023

Revised: 18.01.2024

Accepted: 18.01.2024

Keywords:

Cognitive Behavioral
Therapy,

Adolescents,

Anger Management

Abstract

Adolescence is a time of emotional upheaval, marked by a variety of changes, therefore it is important for adolescents to learn to manage their emotions. One of the most prevalent emotions during puberty, which is challenging to regulate is rage. Teenagers must thus learn to identify and become aware of the harmful actions that result from their anger. This feeling has the power to strengthen interpersonal connections when expressed properly. Cognitive behavioral therapy (CBT) is the most commonly used therapy model for anger management programs. The techniques of this model are frequently included in the sessions of CBT-based anger managements programs for adolescents. The purpose of this systematic review is to investigate how effective CBT-based anger management programs are on adolescents. It examined articles within the last 15 years, between 2006-2021. Fourteen studies in which CBT-based anger management programs were applied to adolescents were included in the review. The number of intervention sessions in the included studies ranged from 7 to 12. In most of these studies, the State-Trait Anger Expression Inventory (STAXI) was used to measure the anger level of the adolescents. In most of the studies, the three subscales of trait-anger, anger-out, and anger-control were found to be effective. It was also noted that there should be more activities in anger management programs relating to the Anger-In subscale.

Bilişsel Davranışçı Temelli Öfke Kontrol Programlarının Ergenlerin Öfke Düzeyine Etkisinin İncelendiği Sistemik Derleme

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1254522

Yükleme: 21.02.2023

Düzeltilme: 18.01.2024

Kabul: 18.01.2024

Anahtar Kelimeler:

Bilişsel Davranışçı Terapi,

Ergen,

Öfke Kontrolü

Öz

Ergenlik dönemi gelişimsel dönemlerden biridir. Ergenlik duygusal olarak çalkantılı bir dönem olduğu için ergenin bu dönemde duygularını kontrol etmeyi öğrenmesi ileriki yaşamında da fayda sağlayacaktır. Düzenlenmesi zor olan ergenlik döneminde en yaygın duygulardan biri öfkedir. Bu nedenle gençler, öfkelerinden kaynaklanan zararlı eylemleri tanımlamayı ve bunların farkına varmayı öğrenmelidir. Bu duygu, doğru bir şekilde ifade edildiğinde kişilerarası bağları güçlendirme gücüne sahiptir. Özellikle, öfke ergenlik döneminde sık görülen ve kontrol edilmesi zor olabilen güçlü duygulardan biridir. Alan yazını incelendiğinde öfke kontrolü programları için sıklıkla uygulanan terapi modeli Bilişsel Davranışçı Terapidir (BDT). Bu modele ait teknikler ergenlere yönelik uygulanan BDT temelli öfke kontrol programlarının oturumlarında sıklıkla yer almaktadır. Bu derlemenin amacı ergenlere uygulanan BDT temelli öfke kontrol programlarının ergenler üzerinde ne kadar etkili olduğunu araştırmaktır. Bu sistematik derlemede son 15 yılı kapsayacak şekilde 2006-2021 yılları arasındaki çalışmalar incelenmiştir. Derleme çalışmasına ergenlere yönelik BDT temelli öfke kontrol programlarının uygulandığı on dört araştırma dâhil edilmiştir. Derleme çalışmasına dâhil olan araştırmalarda incelenen müdahale oturumlarının sayısı 7 ile 12 arasında değişmektedir. Bu çalışmaların çoğunda ergenlerin öfkesini ölçmek için Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ) kullanılmıştır. Dâhil edilen araştırmaların büyük kısmında Sürekli Öfke, Öfke Dışa, Öfke Kontrol alt ölçekleri için uygulanan programların faydalı olduğu görülmüştür. Bunun yanında, öfke kontrol programlarında Öfke İçer alt ölçeğine dair etkinlik sayılarının artırılması gerektiği fark edilmiştir.

Sorumlu Yazar : Fatima Zehra Allahverdi, Dr., Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi, Türkiye, zehra.allahverdi@asbu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9599-6407.

Yazar2: Elif Nalbatoğlu Buluş, Milli Eğitim Bakanlığında Okul Psikolojik Danışmanlık, elif.09nabant@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8469-9183.

Atıf için: Nalbatoğlu Buluş, E. & Allahverdi, F. Z. (2024). Bilişsel davranışçı temelli öfke kontrol programlarının ergenlerin öfke düzeyine etkisinin incelendiği sistemik derleme. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 905-942.

Giriş

Ergenlik dönemi, çeşitli alanlarda olgunlaşma ile kendini gösteren ve bireyin özerkliğini, sosyal üretkenliğini kazandığında son bulan bir surectir. Bu dönem duyguları da içinde barındıran birtakım değişikliklerle kendini gösterir (Derman, 2008). Ergenlerdeki duygusal değişim duyguların fazlaşması ve/veya duygularda görülen düzensizlik şeklinde görülebilmektedir (Koç, 2004). Ergenlik, öfke, endişe ve incinme gibi köklü değişikliklerin yaşandığı bir dönemdir (Larson ve Asmussen, 1991). Öfke duygusu en genel tanımıyla doyurulmamış isteklere, istenmeyen sonuçlara ve cevaplanmayan beklentilere verilen duygusal reaksiyondur. Öfkenin sevinmek, üzülmek vb. gibi duygulardan farkı yoktur ve herkeste var olan, düzgün ifade edildiğinde kişilerarası iletişimi onarıcı gucu olan bir duygudur (Soykan, 2003).

Son zamanlarda okullarda görülen şiddet olayları incelendiğinde ergenlerin öfkelerini kontrol etmekte güçlük çektiği görülmektedir. Bu durumdan kaynaklı olarak basında ergenler arasındaki şiddet haberlerinin sıklığı artmaktadır (Canpolat ve Atıcı, 2017). Ergenlerin ruh sağlığı merkezlerine en sık başvuru nedenlerinden biri öfke ve şiddettir (Sukhodolsky ve diğerleri, 2016). Ergenlerde öfkeyi ve saldırganlığı otomatik bir davranış olarak gösterme eğilimi olabilir (Zorlu, 2017). Öfke kontrolden çıkıp, yıkıcı hale donuşurse gerek okul hayatında gerek ise kişilerarası ilişkilerde birtakım problemlere neden olabilir (Kökdemir, 2004). Ruh sağlığı uzmanları ve ogretmenler, ogrencilerin öfke sorununundun kaynaklı olarak zaman zaman eğitim ortamında şiddet içeren davranışlarla karşılaşmaktadır (Cenkseven, 2003).

Ebeveynler, ogretmenler ve ruh sağlığı alanında çalışan diğer kişiler öfkenin duygusunun yanlış bir şekilde ifade edilmesinden kaynaklanan sorunlar nedeni ile ilgili endişe duymaktadır. Eğer bu durum ele alınmazsa, saldırganlığın zaman içinde devam ettiği, sosyal uyum sorunlarına yol açtığı ve daha antisosyal davranışlara neden olabileceği görünmektedir (Feindler ve Engel, 2011). Ergenlik döneminde, ergenin öfkesini kontrol edememesi ergenin sağlığını olumsuz etkilediği ve uyumsuzluğunu arttırdığı için öfke kontrolunun çalışılması önemlidir (Kerr ve Schneider, 2008).

Öfkesini sağlıklı biçimde ifade etmeyen kişilerin hayat kalitesi büyük olude etkilenir (Soykan, 2003). Ergenlik döneminde ergen öfkesiyle nasıl baş edeceğini ogrenemezse ileriki yaşantısında büyük sıkıntılarla karşılaşması olasıdır (Duran ve Eldeleklioğlu, 2005). Bu nedenle, ergenlerin öfkesinden kaynaklanan olumsuz davranışları tanınması ve onlara yönelik farkındalık kazanması gereklidir (Karataş, 2008). Öfkenin yönetilebilmesi gerektiği konusunda ergenlere eğitim verilmelidir; unku ergenlerin zaman zaman bazı isteklerinin karşılık bulmayabileceğini ve öfkeden kaynaklı sözel veya fiziksel şiddetin hem diğer insanlara hem şahsına zarar verebileceğini bilmesi önemlidir (Serin ve Genç, 2011).

Literatür incelendiğinde öfke kontrol programlarının çoğunlukla Bilişsel Davranışı Terapi (BDT) ve Akılcı Duygusal Davranışı Yaklaşımın (ADDT) bileşenlerinden yararlanılarak oluşturulan

programlar olduğu görülmektedir. BDT ile tedavi gören gençler, tedavi görmeyen gençler ile karşılaştırıldığında öfke ile başa çıkma ve özsaygı konularında önemli iyileşmeler göstermişlerdir (Down ve diğerleri, 2010). BDT, değişime motivasyonu artırabilir. Öte yandan, ADDT, bilişsel bozuklukların yanı sıra duygusal problemlere odaklanırken, BDT çoğunlukla bilişsel bozukluklara odaklanır. Bilişsel-davranışçı yaklaşım, öfkeyi saldırgan davranışın bir aracı olarak kabul eder. Beklentiler, kişilerarası inançlar ve problem çözme gibi bilişsel süreçlere özellikle vurgu yapar (Feindler ve Engel, 2011).

Öfkenin unsurlarını tanıma, öfkeyi tetikleyen düşünce ve temel inançları belirleme, bu düşüncelerle çalışma, kas ve nefes egzersizleri gibi bilişsel davranışçı kurama dayanan öfke kontrol eğitiminin ergenler üzerinde olumlu yanıt verdiği görülmüştür (Kelleci ve diğerleri, 2014). Öfke kontrolü konusunda son yıllarda yapılan araştırmaları ele alacak olan bu derleme çalışmasında ergenler üzerindeki BDT temelli öfke kontrol programının öfke yönetimi becerilerindeki etkililiğini tartışmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada ergenlerde BDT Temelli öfke kontrol programlarının etkililiğini değerlendirmek için Google Scholar, YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) Tez Merkezi, Dergi Park veri tabanlarında son 15 yılı kapsayacak şekilde 2006-2021 yılları arasında Türkçe araştırmalar incelenmiştir. Tarama esnasında "öfke", "öfke kontrolü", "öfke kontrol", ve "bilişsel davranışçı öfke yönetimi" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. YÖK Tez Merkezine "öfke" yazarak 271 teze ulaşılmış bu tezlerden 5 tanesi araştırma sorusuyla uyumlu bulunarak çalışma kapsamına alınmıştır. YÖK Tez Merkezinde 2006-2021 yılları arasında "öfke kontrolü" yazarak 245 tez sonucu elde edilmiştir. Bunlardan 4 tanesinin araştırma konusu kapsamına girdiği tespit edilmiştir. Aynı veri arama tabanında "öfke kontrol" yazarak 318 teze ulaşılmıştır. Bunlardan 6 tanesi araştırma konusuyla ilişkili bulunmuştur. Dergi Park arama tabanına "öfke kontrolü" yazıldığında 60 makaleye ulaşılmıştır. Bu 60 makaleden 3 tanesi araştırma konusu kapsamına girmektedir. Google Scholar Arama motoruna "öfke kontrol programı" yazıldığında 41 sonuca ulaşılmıştır. Kırk bir sonuçtan 2 tanesi araştırma amacıyla uyumludur. Google Scholar'a "bilişsel davranışçı öfke yönetimi" anahtar kelimesi kullanarak uyumlu 1 sonuca ulaşılmıştır.

Arama motorlarından elde edilen 21 çalışmanın 7'sinde farklı arama tabanlarında tekrar ettiği için bu araştırmada 14 çalışmanın derlemesi yapılmıştır. Araştırmada kullanılacak çalışmalar seçilirken BDT temelli öfke yönetimi programlarının verimliliğini incelenmesi üzerine yapılan bir meta analizden de faydalanılmıştır (Türk ve Hamamcı, 2016). Türk ve Hamamcı'nın (2016) meta analizinde kullanılan çalışmalardan bu derlemenin zaman aralığına uygun olarak beş tanesi bu derlemeye dâhil edilebilmiştir.

Bu derleme için dâhil etme kriterleri aşağıdaki gibidir:

- Türkiye'de yürütülen çalışmaların olması

- Son 15 yılı kapsaması (2006-2021)
- Örneklemin ergen olması
- Öfke kontrol eğitimi/programı olması
- Uygulanan oturumların BDT / ADDT kökenli olması
- Nicel çalışma olması olarak belirlenmiştir.

Bu bağlamda çalışmaya dâhil edilen 14 araştırmanın yedisi tez çalışmalarından oluşmakta ve tez çalışmaları akran denetimine tabi tutulduğu için çalışmaya makalelerle birlikte dâhil edilmiştir. Geriye kalan yedi çalışmada ise akademik dergilerde yer alan makalelerden alınmıştır. Derlemedeki çalışmalar Şekil 1’de belirtilmiştir.

Araştırmanın Etik izinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Çalışmaların Yöntemsel Özellikleri

Örnekleme: Çalışmalardaki katılımcıların yaşları 12-18 arasında değişmektedir. Derlemeye dâhil edilen 14 çalışmanın sekizi lise grubundan oluşurken geri kalan çalışmalardaki katılımcılar ortaokul grubunda yer almaktadır (Bkz. Tablo 1). Çalışmadaki araştırmaların üçü İzmir ilinden, ikisi Hatay, ikisi Adana, Manisa, Gaziantep, Mersin, Lefkoşa, Ankara, Zonguldak’tandır ve bir çalışma ise il belirtmemiştir. Tüm çalışmaya katılan katılımcıların öfke düzeyi yüksek, öfkesini kontrol etme becerisi zayıf olarak belirtilmiştir. Araştırmaya katılan çalışmalardaki örneklem sayısı en az 16, en çok 51’dir.

Çalışmaya katılan araştırmalardan beşi ön test-son test kontrol grubu kullanmıştır ve bu gruplara üye seçimi tesadüfi yollarla belirlenmiştir (Canpolat ve Atıcı, 2017; Gürbüz, 2008; Kelleci ve diğerleri, 2014; Serin ve Genç, 2011; Zorlu, 2017). Çalışmaya katılan beş araştırmada ise ön test-son test kontrol grubuna ek olarak izleme oturumu vardır. Bu gruplara da katılımcılar tesadüfi yollarla atanmıştır (Aydın ve Sorias, 2010; Çekiç, 2009; Karataş, 2008; Sütcü ve diğerleri, 2010). Çalışmaya katılan üç araştırmada ise ön test-son test kontrol grubu kullanılmıştır ve bu gruplara üye seçimi tesadüfi olmayan yollarla belirlenmiştir (Akdeniz, 2007; Esen ve diğerleri, 2016; Gebeş, 2011). Bu üç çalışmadan ikisinde ön test-son test kontrol grubuna ek olarak izleme oturumu vardır (Akdeniz, 2007; Gebeş, 2011). Çalışmaya katılan bir araştırma ise tek gruplu ön test-son test uygulamıştır (Şekerci ve diğerleri, 2017).

Kullanılan ölçme araçları: Çalışmaya katılan araştırmalardan biri haricindeki (Kıralp, 2013) tüm çalışmalarda Sürekli Öfke ve Öfke Tarz Ölçeği (SÖÖTÖ) kullanılmıştır. SÖÖTÖ kullanılmayan

çalışmada (Kıralp, 2013) ise Kişisel Bilgi Formu ve Çocuk ve Ergenler için Durumluk Sürekli Öfke İfadesi Envanteri (STAXI-2 C/A) kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan bazı çalışmalarda farklı değişkenler için başka ölçme araçlarının da kullanıldığı dikkat çekmektedir. Bir çalışmada SÖÖTÖ'ye ek olarak Beck Depresyon Ölçeği ve Yaşam Doyumu Ölçeği kullanılırken (Gürbüz, 2018), diğer bir çalışmada SÖÖTÖ ile birlikte akran grubu için sosyometri ölçüm aracı kullanılmıştır (Gebeş, 2011). SÖÖTÖ ile birlikte kullanılan diğer ölçekler Kişisel Bilgi Formu ve Rathus Atılganlık Ölçeği (RAÖ), iletişim becerileri envanteri, SÖÖTÖ-Ebeveyn Formu, Novaco Öfke Envanteri-Kısa Formu (NÖE-kf), Çocukların Hareket Eğilimi Ölçeği (ÇHEÖ) ve Kişisel Bilgi Formu gibi ölçeklerdir (Kelleci ve diğerleri, 2014; Öz, 2008; Sütcü ve diğerleri, 2010; Şekerci ve diğerleri, 2017).

Uygulanan teknikler: Çalışmaya katılan araştırmaların oturumlarında genel olarak BDT ve ADDT'nin teknikleri kullanılmıştır (Bkz. Tablo 1). Çalışmaların sekizinde sadece BDT ekolünün tekniklerinden faydalanılmıştır. Araştırmaya katılan çalışmalardan biri akran eğitimi ile desteklenen BDT tekniklerinden yararlanılmıştır (Gebeş, 2011). Başka bir çalışma ise sosyal öğrenme kuramı ile birlikte BDT tekniklerinden faydalanılmıştır (Öz, 2008). Araştırmaya katılan üç çalışma yalnızca ADDT yaklaşımının tekniklerinden oluşan öfke kontrol programı kullanmıştır (Çekiç, 2009; Kıralp, 2013; Zorlu, 2017). Araştırmaya katılan bir çalışma ise hem BDT hem de akılcı duygusal yaklaşımın tekniklerinden oluşan bir program uygulanmıştır (Akdeniz, 2007). Tüm dâhil edilen araştırmalarda genel olarak soru sorma, geribildirim, gevşeme egzersizleri, ev ödevleri gibi teknikler kullanılmıştır.

Seans özellikleri: Araştırmaya katılan çalışmalardaki tüm oturumlar haftada bir gün olacak şekilde uygulanmıştır. En kısa seans süresi 45 dakika, en uzun seans süresi 90 dakika olduğu Tablo 1'de belirtilmiştir. Araştırmaya katılan çalışmalar Tablo 1'de de görüldüğü gibi en kısa oturum sayısı 7, en uzun oturum sayısı ise 12'dir. 7 çalışmada izleme oturumu yapıldığı görülmüştür.

Dâhil Edilen Çalışmaların Bulguları

Öfke kontrol programlarının öfke yönetimi üzerindeki etkilerinin incelendiği araştırmaların çoğunlukla ön test-son test deseninin kullanıldığı ve kontrol grubu içeren çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bulguları aşağıda grupların tesadüfi yol ile seçilip seçilmemesine göre alt başlıklar altında sunulmaktadır. Bunun yanında, çalışmaya katılan tek bir araştırmada tek gruplu ön test-son test uygulamıştır (Şekerci ve diğerleri, 2017). Sekizinci sınıf öğrencilerine yedi oturum boyunca BDT temelli olarak uygulanan öfke denetimi eğitiminin sürekli öfke ve öfkeyi kontrol etme becerisinde iyileşmelerle ilişkili olduğu gösterilmiştir (Bkz. Tablo 2). Öfke içe ve öfke dışı ölçeklerinden elde edilen skorlarda ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir (Şekerci ve diğerleri, 2017). Derlemeye dâhil edilen çalışmalar ağırlıklı olarak öfke yönetimi becerilerindeki etkinliğe odaklansa da 4 çalışmada öfke kontrol programının öfke puanlarına etkisine ek olarak başka bağımlı değişkenlere etkisini de incelemiştir (Gürbüz, 2008; Kelleci ve diğerleri, 2014; Öz, 2008; Sütcü ve diğerleri, 2010). Öfke

yönetimine ek olarak ilgili programların atılganlık becerileri (Kelleci ve diğerleri, 2017), yaşam doyumu (Gürbüz, 2008), saldırganlık (Sütcü ve diğerleri, 2010), ve iletişim becerileri (Öz, 2008) gibi alanlarda da iyileşmelerle ilişkili olduğu görülmüştür.

Tesadüfi yol ile üye seçimi yapılan ve ön test-son test kontrol grubu kullanan çalışmaların bulguları:

Çalışmaya katılan araştırmalardan ön test-son test kontrol grubu kullanılan ve bu çalışmalara üyelerin tesadüfi yolla seçildiği (deneysel desen) 10 çalışma bulunmaktadır (Canpolat ve Atıcı, 2017; Çekiç, 2009; Gürbüz, 2008; Karataş, 2008; Kelleci ve diğerleri, 2014; Kıralp, 2013; Serin ve Genç, 2011; Sütcü ve diğerleri, 2010; Öz, 2008; Zorlu, 2017). Bunlardan %50'sinde izleme oturumu varken (Çekiç, 2009; Karataş, 2008; Kıralp, 2013; Sütcü ve diğerleri, 2010; Zorlu, 2017) diğer yarısında izleme oturumu yapılmamıştır.

İzleme oturumu olmayan beş deneysel çalışma detaylı olarak incelendiğinde genel olarak müdahalenin faydalı olduğu gözlenmektedir (Canpolat ve Atıcı, 2017; Gürbüz, 2008; Kelleci ve diğerleri, 2014; Serin ve Genç, 2011; Öz, 2008). Örneğin, yedinci sınıf öğrencileri ile 7 hafta boyunca yapılan çalışma bulgularına göre (Canpolat ve Atıcı, 2017), öfke kontrol eğitimi alan ergenlerin eğitim almayan ergenlerle kıyaslandığında tüm alt ölçeklerde eğitim alan öğrencilerin lehine ilerleme gözlenmiştir (Bkz. Tablo 1 ve Tablo 2). Daha büyük gruplarla yapılan çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Lise öğrencilerine 10 hafta boyunca verilen öfke denetim eğitimi araştırmasında (Kelleci ve diğerleri, 2014), eğitim öncesi kontrol ve deney grupları arasında anlamlı bir fark yokken öfke denetimi eğitiminden sonra SÖÖTÖ alt ölçeklerinden olan Sürekli Öfke, Öfke İçte- Dışta skorlarının eğitim almayan öğrencilere kıyasla düşük olduğu görülmüştür. Öfke kontrol puanları ise kontrol gruba göre yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı olduğu ifade edilmiştir (Kelleci ve diğerleri, 2014). Lisedeki belirli yaş gruplarına odaklanan çalışmaların bulguları da diğer bulgularla tutarlıdır. Lise birinci sınıf öğrencilerine 10 hafta boyunca öfke yönetimi eğitimi programı uygulanan bir çalışmada (Serin ve Genç, 2011), deney grubunun öfke yönetimi eğitimi aldıktan sonra sürekli öfke puan ortalamalarında, öfke içe puanlarında ve öfke dışı alt ölçek skorlarında anlamlı bir düşüş ve öfke kontrol puanlarında ise artış gözlenmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı bir değişime rastlanmamıştır (Serin ve Genç, 2011). Lise ikinci sınıf öğrencilerine 12 hafta boyunca verilen öfke yönetimi eğitiminin etkisinin deney, plasebo ve kontrol grubu olmak üzere üç farklı grupta incelendiği bir çalışmada (Öz, 2008) ise; eğitim öncesinde çalışmadaki üç grubun sürekli öfke puanları incelendiğinde gruplar arası anlamlı bir fark bulunmazken, eğitim sonrasında deney grubunda sürekli öfke puan ortalamalarının azaldığı gözlenmiştir. Benzer şekilde içe yönelik, dışı yönelik öfke puanlarının da düştüğü görülmüştür. Bunun yanında deney ve plasebo grubunun öfke denetim puanları artarken kontrol grubunda öfke denetimi ortalama puanlarında değişiklik izlenmemiştir. Çalışmada ayrıca öfke denetimi eğitiminin iletişim becerilerine etkisi de incelenmiştir. Eğitim sonrasında deney ve plasebo gruplarında eğitim öncesine göre iletişim beceri puan ortalamaları arttığı gözlemlenirken, kontrol grubunda deney işlemi öncesi ve sonrası iletişim beceri puan ortalamalarında farklılık gözlenmediği belirtilmiştir (Öz, 2008). Lise son

sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da (Gürbüz, 2008), 8 hafta boyunca öfke denetim programı sonucunda tüm alt ölçeklerde anlamlı bir iyileşme gözlenmiştir. Deney grubundan elde edilen öfke kontrol alt ölçeği son test puanlarında ise anlamlı bir artış olduğu ifade edilmiştir (Gürbüz, 2008; Bkz. Tablo 2).

İzleme oturumu olan çalışmalar incelendiğinde, izleme oturumu olmayan çalışmalarda bulgulara benzer şekilde eğitim sonunda anlamlı iyileşmelerin görülmesinin yanında söz konusu etkilerin takip değerlendirmelerinde sürdüğü rapor edilmiştir. 7. sınıf lise (Karataş, 2008) gruplarında 9-10 oturum süren öfke yönetimi müdahalelerinin sürekli öfke, öfke içte, öfke dışta ve öfke kontrolü puanları üzerindeki kontrol gruplarına kıyasla tespit edilen olumlu etkilerinin izleme oturumlarında korunduğu görülmektedir. Bununla beraber, benzer yaş gruplarında yürütülen diğer çalışmalar (Çekiç, 2009; Sütcü, Aydın ve Sorias, 2010; Zorlu, 2017) sürekli öfke, öfke dışta ve öfke kontrolüne yönelik anlamlı iyileşmelerin devamlılığını desteklerken öfke içte puanlarında müdahalenin kontrol grubuna göre anlamlı etkisinin olmadığını rapor etmiştir (Bkz. Tablo 2). Bu çalışmalardan birinde (Sütcü ve diğerleri, 2010) takip oturumunda kullanılan öz beyana dayalı sonuçlar ile ebeveyn raporlarına dayalı sonuçlar arasında birtakım tutarsızlıklar tespit edilmiştir. 6 aylık takipte öz beyana dayalı ölçümler tüm kazanımların korunduğunu gösterirken ebeveyn beyanına dayalı değerlendirmeler sadece öfke kontrolündeki iyileşmelerin devam ettiğini göstermiştir. Ancak, çalışmanın takip oturumundaki katılımcı sayısı oldukça düşük olduğundan ve öz beyana dayalı ölçümler iyileşmenin sürdüğünü desteklediğinden bu bulgu dikkatli değerlendirilmelidir.

Tesadüfi olmayan yol ile üye seçimi yapılan ve ön test-son test kontrol grubu kullanan çalışmaların bulguları: Çalışmaya katılan üç çalışmada ise ön test-son test kontrol grubu kullanılmıştır ve bu gruplara üye seçimi tesadüfi olmayan yollarla belirlenmiştir (Bkz. Tablo 1). Bu çalışmalarda yarı deneysel desen tercih edilmiştir (Akdeniz, 2007; Esen ve diğerleri, 2016; Gebeş, 2011). Bu üç çalışmadan ikisinde ön test-son test kontrol grubuna ek olarak izleme oturumu vardır (Akdeniz, 2007; Gebeş, 2011). Yarı deneysel desenli bu çalışmalar detaylı incelendiğinde ortaokul ve lise öğrencilerindeki öfke kontrol eğitimlerinin sürekli öfke skorlarındaki iyileşmeleri desteklediği ve izleme oturumlarında bu etkilerin korunduğu görülmektedir (Akdeniz, 2007; Esen ve diğerleri, 2016; Gebeş, 2011). Öfke ifadeleri (içte ve dışta) ile öfke kontrolü skorlarındaki bulgular ise karışıktır. 10. sınıf öğrencilerine 10 haftalık öfke programının uygulandığı bir çalışmada (Akdeniz, 2007) öfke ifadeleri (içte ve dışta) ile öfke kontrolü skorlarındaki iyileşmeler kontrol grubuna kıyasla anlamlıyken, ortaokul öğrencilerine 8 hafta boyunca verilen öfke kontrol psiko- eğitim programının kullanıldığı diğer bir çalışmada (Esen ve diğerleri, 2016) öfke içte ve öfke kontrolü puanlarında anlamlı bir iyileşme tespit edilememiştir (Bkz. Tablo 2). Yarı deneysel desenli çalışmalardan birinde ise (Gebeş, 2011), 8 haftalık 10. sınıf öğrencilerine verilen akran destekli öfke kontrol eğitiminin etkililiği kontrol grubuna ek olarak 2 farklı deney grubu kullanılarak incelenmiştir (Gebeş, 2011). Birinci deney grubu grup sadece öfke eğitiminin verildiği grup, ikinci ise öfke eğitimine ek olarak hem akran desteği verilen grup olarak belirlenmiştir. İki deney grubunun öfke

ifadeleri açısından etkinliğinin farklılaştığı görülmektedir. Sadece fke eğitimi alan grupta hem öfke içte hem de öfke dışta puanlarında anlamlı bir iyileşme tespit edilemezken öfke eğitimine ek olarak akran desteği alan grupta yalnızca öfke içte puanlarında anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. İzleme oturumlarında elde edilen bulgular da öfke puan türlerine göre farklılık gösterebilmektedir (Bkz. Tablo 2). Örneğin, 10. sınıflarda yürütülen çalışmalardan birinde (Akdeniz, 2007) 2.5 aylık ve 6 aylık takiplerde sürekli öfke, öfke içte ve öfke kontrolü puanlarındaki kazanımlar korunurken öfke dışta alt puanlarında anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Dâhil edilen çalışmaların anlamlılık durumları ve betimsel özelliklerinin zetleri Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Ergenlik döneminden kaynaklı olarak daha sık çatışma yaşayan ergenler için öfke önemli bir duygu türüdür. Ergenlerin gelişim dönemlerinin diğer sıkıntularına ek olarak duygularını ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmaları öfke sorunlarının sıklığını artırmaktadır (Larson ve Asmussen, 1991; z, 2008). Bu amaçla lkemizde (Türk ve Hamamcı, 2016) ve dünyada (Feindler ve Engel, 2011) ergenlere yönelik BDT temeline dayalı öfke kontrol programlarına duyulan ihtiyacın ve bu amaçla geliştirilen programların gün geçtikçe fazlalaştığı dikkat çekmektedir.

Bu alışmada Türkiye’de 2006-2021 yılları arasında BDT temeline dayalı öfke kontrol programlarını içeren Türkçe çalışmaların derlemesinin yapılması amaçlanmıştır. Çalışmanın bulguları öfke kontrol programlarına yönelik daha önce 2016 yılında yapılmış olan meta analiz çalışmasının (Türk ve Hamamcı, 2016) bulgularını desteklemektedir. Dâhil edilen on dört çalışma incelendiğinde; çalışmaların genel olarak ergenler üzerinde BDT temeline dayalı öfke kontrol programının etkili olduğu belirlenmiştir. Bulgular, ayrıca, ölçek türü, oturum süresi ve sayısının eğitimlerin etkinliğinde bir fark yaratmadığına işaret etmektedir. Bu bulgular, yurtdışında yapılan çalışmaları desteklemektedir; genel olarak, öfke kontrol tedavisinin sorunlu davranışı değiştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Henwood ve diğerleri, 2015).

Yapılan çalışmalarda sürekli öfke alt ölçeğinde anlamlı değişime rastlanmıştır. Benzer şekilde, öfke kontrol alt ölçeğinde bir çalışma hariç bütün çalışmalarda anlamlı değişime rastlanmıştır. Aynı zamanda çalışmaların çoğunda öfke dışa alt ölçeğinde de anlamlı değişime rastlanmıştır. Ancak bu çalışmaya dâhil olan on deneysel çalışmadan nde,  yarı deneysel çalışmanın ikisinde, bir tek gruplu ön test-son test uygulamasında ite tutulan öfke puanlarında anlamlı bir değişime rastlanmamıştır. Bu durumun dışa yöneltilen öfkenin diğer insanlara zarar verme olasılığı yüksek olması sebebiyle uygulanan programlarda öfke dışa alt leğine yönelik etkinliklere odaklanılmakta olması, dolayısıyla ie yönelik öfke etkinliklerinin de az olmasından kaynaklanabileceği düşünülebilir (Esen ve diğerleri, 2016). Öfke ile ilgili baş etme becerilerinin bütüncül bir bakışla ele alınması adına ilerleyen çalışmalardan ie yöneltilen öfke etkinliklerinin de sayısının arttırılması önerilmektedir (Esen

ve diğerleri, 2016). Bu çalışmanın bulguları bu nedenle önemlidir, çünkü önceki bazı çalışmalar öfkenin etkisini genel olarak ele almıştır (Blacker ve diğerleri, 2008). Aynı zamanda her alt ölçeğin ayrı etkisine bakan çalışmalar, içe yönelik öfkenin anksiyete dereceleri ile yüksek seviyede ilişkili olduğunu bulmuşlardır (Deschenes ve diğerleri, 2012). Daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır.

Derlemeye alınan çalışmalarda etkinliği gösterilen öfke kontrol programlarının oturum sayısının 7-12 arasında değiştiği görülmektedir. Yurtdışındaki araştırmaların oturum süreleri benzer olsa da çoğu programın oturum sayısı daha fazladır (Henwood ve diğerleri, 2015; Hoogsteder ve diğerleri, 2014). Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda en iyi sonuçların alınabilmesi için kaç seans gerektiği araştırılmalıdır. Gelecekteki çalışmalarda özellikle sürekli öfke düzeyindeki tutarlılık gösteren anlamlı iyileşmelerin daha kısa oturumlarda da benzer sonuçlar verip vermeyeceği araştırılabilir. Daha kısa oturumların etkin olduğu tespit edilirse daha kısa sürede daha çok ergene öfke kontrolü müdahalelerinin ulaştırılması sağlanabilir.

Tedavinin etkinliğini anlamak ve görülen değişikliklerin müdahaleden kaynaklanıp kaynaklanmadığını belirlemek için sistematizasyon gereklidir. Örneğin bir çalışmada (Öz, 2008) deney ve plasebo grubunun öfke denetim puanları ve iletişim beceri puanları artarken kontrol grubunda öfke denetimi ve iletişim beceri puanlarında değişiklik izlenmemiştir. İleriki çalışmalarda plasebo etkisi de incelenmesi gerekir. Aynı zamanda, eğitimlerin içeriklerinin de etkinliği üzerinde farklı etkilerinin olabileceği değerlendirilmeli ve buna yönelik kıyaslama çalışmaları yapılarak çeşitli hedef gruplarına yönelik planlanmış müdahaleler hayata geçirilmelidir (Türk ve Hamamcı, 2016). Derleme çalışmasına katılan araştırmaların genelinde gevşeme egzersizi, ev ödevleri, rol oynama, düşünce, davranış kayıt çizelgesi gibi BDT temelli teknikler kullanılmıştır. Özellikle sürekli öfke ve öfke kontrol alt ölçeğinde çalışmaların büyük çoğunluğunda deney grubu lehine anlamlı derecede farklı çıkmıştır. Öfke kontrol edebilme becerisinin ergenlik döneminde edinilmesi gencin ileriki yaşamında hayat kalitesini arttıracakları öngörülmektedir (Canpolat ve Atıcı, 2017; Down ve diğerleri, 2010). Bu yüzden okul psikologları ve psikolojik danışmanların öfke kontrol etme beceri programlarına yönelik gerekli hassasiyeti taşımaları ve bakanlıkların bu programları uygulayacak uzmanlara yönelik eğitimler düzenlenmesi önemlidir (Canpolat ve Atıcı, 2017; Kerr ve Schneider, 2008).

Elbette kaydedilen öfke kontrol becerisindeki müdahaleye bağlı iyileşmelerin sürekliliği de oldukça önemlidir. Bu derleme çalışmasına dâhil olan araştırmaların yarısında öfke kontrol eğitiminin etkilerin devam edip etmediğini tespit amacıyla izleme oturumu yapılmıştır. İzleme oturumu süresi araştırmaların son oturumları bittikten sonra iki ile altı ay arasında değişmektedir. Bu süreler ergenlere yönelik yurtdışında yürütülen çalışmalar için de benzer olsa da yetişkinler yönelik dört yıl süren izleme çalışmaları bulunmaktadır (Henwood ve diğerleri, 2015). Genel anlamda takip oturumlarında kazanımların korunduğu tespit edilse de bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır. Bunun yanı

sıra, daha uzun süreli takiplerdeki korunumların belirlenmesi ve ihtiyaç duyulduğu takdirde hatırlatma eğitimlerinin planlanması ile etkinliklerinin ölçülmesi ileriki çalışmalarda ele alınabilir.

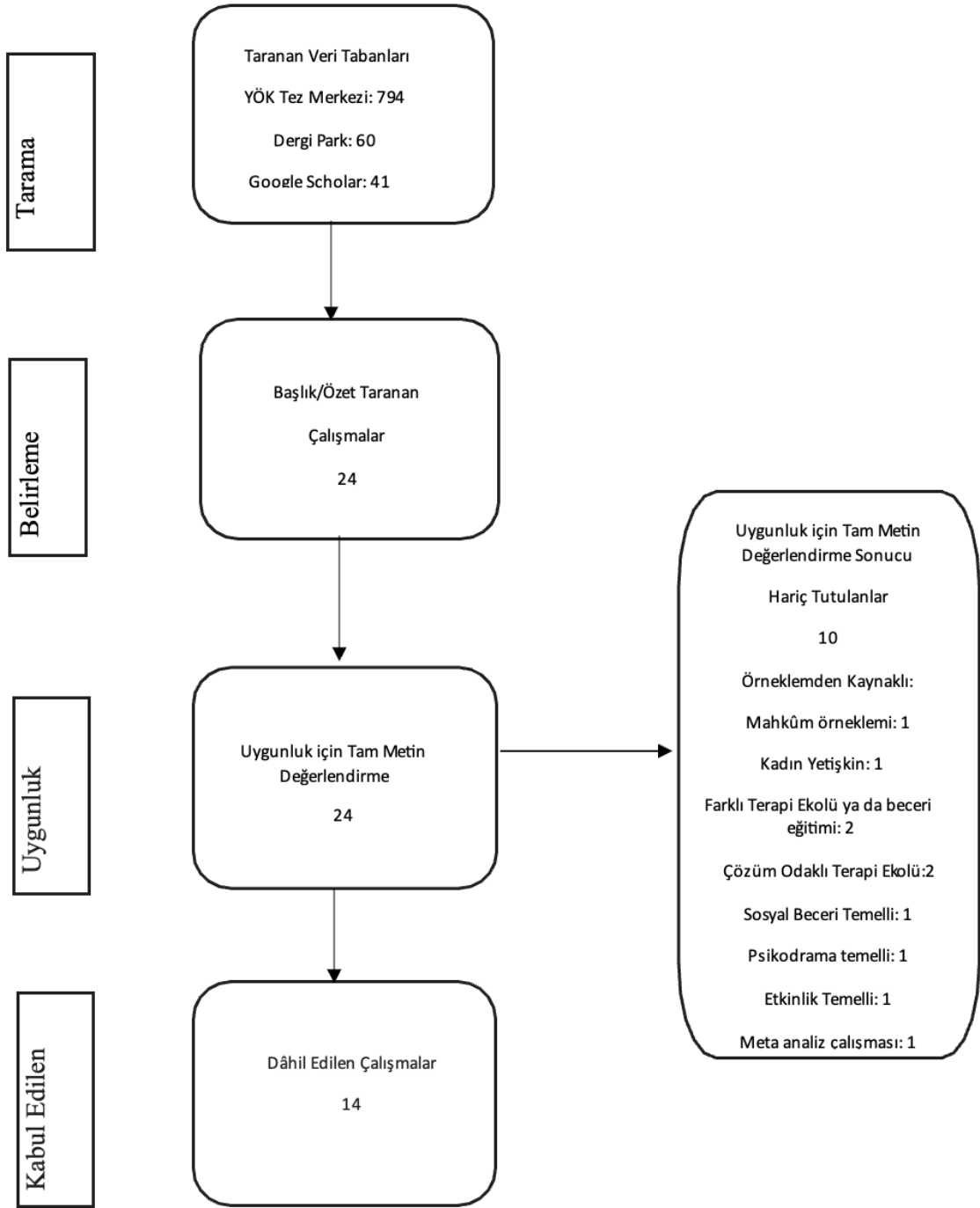
Öfke kontrol becerilerinin geliştirilmesinde ölçümler çoğunlukla öz beyana dayalı olsa da bireylerin çevresindeki kişilerce yapılan değerlendirmelerin de değerli olabileceği görülmektedir (Sütcü ve diğerleri, 2010). Örneğin, incelenen bir çalışmada öz beyana dayalı ölçümler ile ebeveyn beyanına dayalı değerlendirmeler arasında farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır (Sütcü ve diğerleri, 2010). Bu araştırmacılar, 6 aylık bir süre sonunda öz beyana dayalı ölçümlerin tüm kazanımların korunduğunu gösterirken, ebeveyn beyanına dayalı değerlendirmelerde sadece öfke kontrolünde iyileşmelerin devam ettiğini belirtti. Bu, verilerin nasıl toplandığının önemine ve birden fazla kaynaktan veri toplamanın gerektiğine işaret ediyor. Özellikle öfkenin dışa vurumu gibi kişinin çevresi tarafından fark edilme potansiyeli yüksek olan çıktılarda öz beyanın yanında kişilerin yakın çevresindekiler tarafından da değerlendirilmesi kazanılan becerilerin yaşamsal işlevselliğini değerlendirmede faydalı olabilir.

Öfke kontrol programlarının öfke düzeylerine etkisi dışında başka bağımlı değişkenler üzerinde de olumlu etkisi olabilir. Yaşam doyumu, atılganlık becerisi, iletişim becerisi ve saldırganlık puanları öfke kontrol programından sonra deney grubu lehine anlamlı değişme olduğu gözlenmiş alanlardır (Down ve diğerleri, 2010; Gürbüz, 2008; Kelleci ve diğerleri, 2014; Sütcü ve diğerleri, 2010; Öz, 2008). Bu tür katkılar değerlendirildiğinde BDT temeline dayalı öfke kontrol programlarının utanç, suçluluk, problem çözme becerileri gibi öfke ile ilişkili olabilecek başka kavramlara etkisi de ilerleyen çalışmalarda araştırılabilir. Bu öneriyi destekleyecek şekilde derleme çalışmasına dâhil edilen çalışmaların birinde (Canpolat ve Atıcı, 2017), ergenlik döneminin ilk zamanlarından itibaren birey öfkesini doğru şekilde ifade edemediği takdirde utangaçlık, şiddet gibi sorunlara neden olabileceği ifade edilmektedir (Canpolat ve Atıcı, 2017). Başka bir çalışmada ise (Öztaban ve Adana, 2015) ergenlerde problem çözme becerisinin öfke kontrolü üzerinde olumlu yönde etkilerinin olduğu dikkat çekilmiştir.

Yarı deneysel desenli çalışmalardan birinde ise (Gebeş, 2011), 8 haftalık 10. sınıf öğrencilerine verilen akran destekli öfke kontrol eğitiminin etkililiği kontrol grubuna ek olarak 2 farklı deney grubu kullanılarak incelenmiştir (Gebeş, 2011). Birinci deney grubu grup sadece öfke eğitiminin verildiği grup, ikinci ise öfke eğitimine ek olarak hem akran desteği verilen grup olarak belirlenmiştir. İki deney grubunun öfke ifadeleri açısından etkinliğinin farklılaştığı görülmektedir. Sadece öfke eğitimi alan grupta hem öfke içte hem de öfke dışta puanlarında anlamlı bir iyileşme tespit edilemezken öfke eğitimine ek olarak akran desteği alan grupta yalnızca öfke içte puanlarında anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Bu bulgunun arkasındaki yatan nedenler ve BDT'nin yanına ek olarak en etkili yaklaşımın nasıl oluşturulacağı araştırılmalıdır.

Sonuç olarak, gelişim dönemleri içinde ergenlik; duygusal olarak karmaşık bir dönemdir. Öfke ergenlik döneminde görülen güçlü duygulardan biridir (Larson ve Asmussen, 1991). Ergenlik

döneminde ergenin öfkesini kontrol edebilmeyi öğrenmesi, öfkesini sağlıklı yollarla dışa vurması öfke davranışlarının azalmasına ve uzun vadede toplumun ruh sağlığı açısından önem taşımaktadır (Loeber ve diğerleri, 2008; Sukhodolsky ve diğerleri, 2016). BDT, 7 yaş ve üzeri çocuklar ile klinik düzeyde davranış sorunları yaşayan ergenler için özellikle uygun bir terapi yöntemidir (Matthys ve Schutter, 2021). Ülkemizde de çoğunlukla öfke kontrol programları BDT temelli olarak uygulanmaktadır. Türkiye'nin farklı illerinde, benzer yaş gruplu örneklerde yapılan çalışmaların derlendiği bu çalışmada, literatürdeki sonuçlarla benzer şekilde BDT temelli öfke kontrol programlarının işlevsel olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle özellikle okullarda görev alan ruh sağlığı çalışanları, önleyici ruh sağlığı hizmeti kapsamında öfke kontrol programlarına gereken hassasiyeti göstermesi önemlidir. Grup BDT oturumları sırasında çocuklar ve gençler, (1) öfkenin tanınması, (2) sosyal sorun çözme becerisi, (3) karar verme becerisi, (4) tepki engelleme, ve (5) duygusal empati gibi süreçler hakkında bilgi sahibi olurlar (Matthys ve Schutter, 2021), ve bu nedenle ülke genelinde yasal düzenlemelerle okullardaki rehberlik ders saatlerinde gençlere öfke kontrol eğitimleri verilerek ruhsal açıdan daha sağlıklı bir toplum oluşturulabilir.



Şekil 1.PRISMA akış şeması

Tablo 1. Derlemeye katılan çalışmaların betimsel özelliklerini içeren tablo

Çalışmalar	Katılımcı Sayısı	Katılımcı Cinsiyeti	Öğrenim Kademesi/ Yaş Aralığı	Oturum Sayısı	Oturum Süresi (dakika)	İzleme Testi ve Zaman Aralığı	Uygulanan Programın Türü	Uygulanan Programın İçeriği
Canpolat ve Atıcı, 2017	Deney: 10 Kontrol: 10 Toplam: 20	Deney: 6 Erkek/ 4 Kız Kontrol: 5 Erkek/ 5 Kız	7.Sınıf	7	45	Yok	BDT teknikleri	Duyguları Tanıma, Gevşeme Egzersizi, Öfkeyi Uygun İfade Etme Yolları, Öfke ile Baş Etme, Öfkenin Sonuçlarının Farkına Varma
Zorlu, 2017	Deney: 15 Kontrol: 15 Toplam: 30	Deney: Erkek/ 8 Kız Kontrol: 8 Erkek/ 7 Kız	Lise	10	75	Var (2 Ay)	ADDT teknikleri	Duygu, Düşünce Davranış Kavramlarına Farkındalık Kazandırmak, Öfkenin Nedenini ve Sonuçlarını Bilmek, ABC Kuramı, Akılcı Olmayan İnançlar ve Düşüncelere Farkındalık Kazandırma, İletişim Becerisi, Problem Çözme Becerisi Kazandırma
Karataş, 2008	Deney: 12 Kontrol: 12 Toplam: 24	Deney: 6 Erkek/ 6 Kız Kontrol: 6 Erkek/ 6 Kız	Lise/ 14-18 yaş	10	90	Var (3 Ay)	BDT teknikleri	Mantıkdışı İnançları Tespit Etmek, Mantıklı İnançlara Çalışmak, Nefes Egzersizi, Düşünce Durdurma Tekniği, Öykülerle Sokratik Sorgulama.

Tablo 1. (devamı)

Sütcü ve diğerleri, 2010	Deney: 14 Kontrol: 14 Toplam: 28	Deney: 7 Erkek/ 7 Kız Kontrol: 7 Erkek/ 7 Kız	9.Sınıf	12	90	Yok	BDT teknikleri	Psikoeğitim, Beden ve Nefes Egzersizleri Duygularla İlgili Bilgilendirme, Öfkenin ABC'si, Olay Duygu Düşünce Üçgeni, Ben Dili- Sen Dili, Problem Çözme Becerisi Geliştirme.
Kelleci ve diğerleri, 2014	Deney:2 4 Kontrol: 27 Toplam: 51	Deney: 11 Erkek/13 Kız Kontrol: 12 Erkek/15 Kız	9.Sınıf/ 14-16 yaş	10	90	Yok	BDT teknikleri	Duyguları Tanıma, Duygu Düşünce Davranış Arasındaki İlişkiyi Tanıma, Nefes Egzersizi, Atılgnlık Eğitimi, Rol Oynama, Maruz Bırakma
Gürbüz, 2008	Deney:1 2 Kontrol: 12 Toplam: 24	Deney: 5 Erkek/ Kız Kontrol: 6 Erkek/ 6 Kız	Lise son	8	75-90	Yok	BDT teknikleri	Öfkenin İpuçlarını Tanıma, Uygun Olan- Olmayan Öfke Tepkileri, Öfke ile Başa Çıkma Becerileri, Öfkenin ABC'si, Düşünce Değiştirme, Kendimden Sorumluyum Etkinliği.
Çekiç, 2009	Deney: 9 Kontrol: 9 Toplam: 18	Deney: 4 Erkek/ 5 Kız Kontrol: 6 Erkek/ 3 Kız	8.sınıf	9	90	Var (3 Ay)	ADDT teknikleri	Psikoeğitim, Öfkenin İpuçları, Öfkeyi Uygun Yollarla İfade Etme, Öfke İle Baş Etme Becerileri, Öfke İle İlgili Deneyim Paylaşımı.
Kıralp, 2013	Deney: 11 Kontrol: 13 Toplam: 24	Deney: 3 Erkek/8 Kız Kontrol: 4 Erkek/ 9 Kız	8.sınıf	10	90	Var (2 Ay)	ADDT teknikleri	Öfke Duygusunu Tanıma, Öfke Kontrol Planı, Öfkenin ABCD'si, Atılgnlık Becerisi, Çatışma Çözme Becerisi, İletişim Becerisi.

Tablo 1. (devamı)

Sütçü ve diğerleri, 2010	Deney: 19 Kontrol: 21 Toplam :40	Deney: 8 Erkek/ 11 Kız Kontrol: 10 Erkek/11 Kız	7 ve 8. Sınıf 12-14 yaş	12	90	Var (6 Ay)	BDT teknikleri	Psikoeğitim, Bilişsel Yeniden Yapılandırma, Öfke ile İlgili Kendine Yönerge Verme, Dikkat Dağıtma Becerisi, Nefes Egzersizleri.
Akdeniz, 2007	Deney: 14 Kontrol: 15 Toplam :29	Deney: 9 Erkek/ 5 Kız Kontrol: 9 Erkek/ 6 Kız	10.Sınıf 15-16 yaş	10	50-70	Var (2,5 ay -6 ay)	BDT ve ADDT teknikleri	Öfkenin Kaynaklarını ve İpuçlarını Fark Etme, Uygun Olan- Olmayan Öfke Tepkisini Ayırt Etme, Öfke ile Baş Etme Becerisi Geliştirme, Kendi Duygu-Düşünce-Davranışının Sorumluluğunu Almayı Öğrenme, Gevşeme egzersizi.
Gebeş, 2011	Deney: 13 Kontrol: 13 Toplam :26	Belirtilmemiş.	10.Sınıf	10	90	Var (2,5 ay)	Akran Eğitimi ile Desteklenen BDT teknikleri	Öfke ile İlgili Soru Cevap, Rol Oynama, Problem Çözme Alıştırmaları, Egzersiz, İmgeleme, Destekleme, Gevşeme, Ev Ödevi.
Esen ve diğerleri, 2016	Deney: 8 Kontrol: 8 Toplam :16	Belirtilmemiş.	Ortaokul	8	60	Yok	BDT teknikleri	Öfke ile İlgili Psikoeğitim, Öfkenin İpuçlarını Tanıma, Uygun Olmayan Öfke Tepkilerini Tanıma ve Uygun Olan Öfke Tepkisi ile Değiştirme, Öfkenin ABC'si, Öfkeye Yol Açan Düşünceleri Değiştirme.

Tablo 1. (devamı)

Şekerci ve diğerleri, 2017	Toplam:40 (Katılımcılar rastgele 3 gruba ayrılmıştır.)	Erkek: 28 Kız:12 (Deney ve Kontrol grubu olarak ayrı ayrı belirtilmemiştir.)	8.sınıf 13 yaş	7	45	Yok	BDT teknikleri	Öfke ile İlgili Psikoeğitim, Gevşeme Egzersiz, etkili İletişim Tekniği Alıştırmaları, Kendinin Sakinleştirici Alıştırmalar, Uygun Bakış Açısı Geliştirme Alıştırmaları.
Öz, 2008	Deney: 20 Plasebo: 20 Kontrol: 20 Toplam :60	Deney: 12 Erkek/ 8 Kız Plasebo: 11 Erkek/ 9 Kız Kontrol: 9 Erkek/ 11 Kız	Lise 2 15-16 yaş	12	90	Yok	Sosyal Öğrenme Kuramı ve BDT teknikleri	Öfke ile ilgili ipuçlarını fark etme becerisi kazandırma, duyguların bedende yarattığı farklılıkları fark etme alıştırmaları, nefes alma egzersizi, yeniden düşünme becerisi kazanma, öfkeyi ifade etme biçimlerini öğrenme, empati becerisi kazanma, ben dili- sen dili becerisi kazanma.

Tablo 2. Derlemeye katılan çalışmalardaki deney gruplarının ve tek gruplu çalışmanın alt ölçekler için anlamlılık durumlarını içeren tablo

Çalışmalar	Sürekli Öfke Alt Ölçeği	Sürekli Öfke Mizaç ve Tepki Alt Ölçeği	Durumluluk Öfke (Duygular- İfade) Alt Ölçeği	Öfke İçte Alt Ölçeği	Öfke Dışa Alt Ölçeği	Öfke Kontrol Alt Ölçeği	İzleme Oturuşu Olan Çalışmaların Sonuçları
Canpolat ve Atıcı, 2017	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	-
Zorlu, 2017	Azalma	-	-	Fark Yok	Azalma	Artma	Öfke içte alt ölçeği haricindeki tüm alt ölçeklerde etkiler aynı şekilde devam etmiştir
Karataş, 2008	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	Etkiler aynı şekilde devam etmiştir
Serin ve Genç, 2011	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	-
Kelleci ve diğerleri, 2014	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	-
Gürbüz, 2008	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	-
Çekiç, 2009	Azalma	-	-	Fark Yok	Azalma	Artma	Etkiler aynı şekilde devam etmiştir.
Kıralp, 2013	-	Azalma	Azalma	Azalma	Azalma	**	Etkiler aynı şekilde devam etmiştir
Sütcü ve diğerleri, 2010	Azalma	-	-	Fark Yok	Azalma	Artma	Öz bildirim dayalı ölçümlerde etkiler aynı şekilde devam etmiştir. Ebeveyn bildirimlerinde ise sadece öfke kontrolü alt ölçeğindeki etki devam etmiştir.
Akdeniz, 2007	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	Öfke dışa alt ölçeği İzleme-2 oturumu dışında etkiler aynı şekilde devam etmiştir.

Tablo 2. (devamı)

Gebeş, 2011	Deney Grubu 1: Azalma	-	-	Deney Grubu 1: Fark Yok	Deney Grubu 1: Fark Yok	Deney Grubu 1: Artma	Etkiler aynı şekilde devam etmiştir.
	Deney Grubu 2: Azalma			Deney Grubu 2: Fark Yok	Deney Grubu 2: Azalma	Deney Grubu 2: Artma	
Esen ve diğerleri, 2016	Azalma	-	-	Fark Yok	Azalma	Fark Yok	-
şekerci ve diğerleri, 2017	Azalma	-	-	Fark Yok	Fark Yok	Artma	-
Öz, 2008	Azalma	-	-	Azalma	Azalma	Artma	-



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Adolescence is a process that manifests itself with maturation in various areas and ends when the individual gains autonomy and social productivity. This period manifests itself with changes, including changes in emotions (Derman, 2008). Emotional change in adolescents can be seen as increased emotions and/or irregularity in emotions (Koç, 2004). Adolescence is a period of radical changes such as anger, anxiety and hurt (Larson and Asmussen, 1991). The emotion of anger, in its most general definition, is an emotional reaction to unsatisfied desires, undesirable consequences and unanswered expectations. Anger is no different than joy, sadness, etc. in that it exists in everyone, once expressed properly has the power to restore interpersonal communication (Soykan, 2003).

When recent violent incidents in schools are examined, it is seen that adolescents have difficulty controlling their anger. The frequency of news about violence among adolescents has been increasing in the press (Canpolat and Atıcı, 2017). Among the most common reasons for adolescents applying to mental health centers for help is to deal with their anger and violence (Sukhodolsky et al., 2016). Adolescents may have a tendency to portray anger and aggression automatically (Zorlu, 2017). If anger gets out of control and becomes destructive, it may cause some problems both in school life and in interpersonal relationships (Kökdemir, 2004). Mental health experts and teachers sometimes encounter violent behavior in the educational environment due to students' anger problems (Cenkseven, 2003).

Parents, teachers, and others working in the mental health field are concerned about the problems that arise from expressing the emotion of anger incorrectly. If not addressed, aggression appears to persist over time, causing social adjustment problems and may lead to more antisocial behavior (Feindler and Engel, 2011). Due to the inability of many adolescents in controlling their anger, they may experience health problems and maladjustment (Kerr and Schneider, 2008). Therefore, it is important to study anger management.

Not expressing anger in a healthy manner can negatively influence the quality of life of individuals (Soykan, 2003). If the adolescent does not learn how to deal with his/her anger during adolescence, he/she is likely to encounter great difficulties in his/her future life (Duran and Eldeleklioğlu, 2005). For this reason, it is necessary for adolescents to recognize negative behaviors resulting from anger and gain awareness of them (Karataş, 2008). It is important for adolescents to know

that some of their demands may not be met from time to time and that verbal or physical violence resulting from anger may harm both other people and themselves (Serin and Genç, 2011). When the literature is examined, it can be seen that anger management programs are mostly created using the components of Cognitive Behavioral Therapy (CBT) and Rational Emotional Behavioral Approach (REBT).

Youth treated with CBT showed significant improvements in coping with anger and self-esteem compared to youth who were not treated (Down et al., 2010). CBT can increase motivation to change. While REBT focuses on emotional as well as cognitive difficulties, CBT focuses mostly on cognitive difficulties. The cognitive-behavioral approach considers anger as a tool for aggressive behavior. It places particular emphasis on cognitive processes such as expectations, interpersonal beliefs, and problem solving (Feindler and Engel, 2011).

It has been observed that anger management training based on cognitive behavioral theory, such as recognizing the elements of anger, identifying the thoughts and basic beliefs that trigger anger, working with these thoughts, and muscle and breathing exercises, results in positive change in adolescents (Kelleci et al., 2014). The aim of this review is to discuss research on anger management conducted in recent years to determine the effectiveness of the CBT-based anger management programs on adolescents' anger management skills.

Method

Google Scholar, YÖK (Higher Education Institution) Thesis Center, and Dergi Park databases were searched. The researchers covered the last 15 years, between 2006 and 2021, to evaluate the effectiveness of CBT-based anger management programs in adolescents. The keywords "anger", "anger management", "anger control", and "cognitive behavioral anger management" were used during the scanning. Typing "anger" resulted in 271 theses on the YÖK Thesis Center database. Five of these theses were found to be compatible with the research question and were included in the scope of the study. Typing "anger management" resulted in 245 studies between the years 2006 and 2021 on the YÖK Thesis Center database. Four of these were within the scope of the research subject and were thus included. By typing "anger control" in the same database, 318 theses were accessed. Six of these were found to be related to the research topic. When "anger management" was typed into the Dergi Park database, 60 articles were found. Three of these 60 articles fell within the scope of the research topic and were thus included. When "anger management program" was typed into the Google Scholar search engine, 41 results were found. Two of the forty-one results were compatible with the research purpose. By using the keywords "cognitive behavioral anger management" in Google Scholar, one compatible result was obtained and included. From the compiled articles across databases, seven of the 21 studies were repeats, thus resulting in a total of 14 studies. During the search a meta-analysis on the effectiveness of CBT-based anger management programs by Türk and Hamamcı (2016) was also examined. Five of the

studies reviewed by Türk and Hamamcı (2016) fell within the scope of the current study and were thus included.

The inclusion criteria for this review were as follows:

- For it to be conducted in Turkey
- Covering the last 15 years (2006-2021)
- Utilizing an adolescent sample
- Including an anger management training/program
- The sessions applied must be of CBT / REBT origin.
- A quantitative study.

The studies in the review are shown in Figure 1.

Ethical Permissions of the Research

In this study, all the rules stated by the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed.

Results

Methodological Features of the Studies

Sample: The ages of the participants in the studies ranged between 12-18 . While eight of the 14 studies included in the compilation consisted of high school groups, the participants in the remaining studies were in the secondary school group (See Table 1). Three of the studies in the study were from Izmir, two from Hatay, two from Adana, Manisa, Gaziantep, Mersin, Nicosia, Ankara, Zonguldak, and one study did not specify the province. All participants in the study reported high anger levels and poor ability to control their anger. The minimum number of samples in the studies included in the research is 16 and the maximum is 51.

Five of the studies included in the study used a pretest-posttest control group, and the selection of members for these groups was determined randomly (Canpolat and Atıcı, 2017; Gürbüz, 2008; Kelleci et al., 2014; Serin and Genç, 2011; Zorlu, 2017). In five of the studies included in the study, there was a follow-up session in addition to the pretest-posttest control group. Participants were randomly assigned to these groups (Aydın And Sorias , 2010; Hammer, 2009; Karataş, 2008; Milkman et al ., 2010). In three of the studies included in the study, a pre-test-post-test control group was used, and the selection of members for these groups was determined by non-random means (Akdeniz, 2007; Esen et al., 2016; Gebeş, 2011). In two of these three studies, there was a follow-up session in addition to the pretest-posttest control group (Akdeniz, 2007; Gebeş, 2011). One study applied a single-group pretest-posttest (Şekerci et al., 2017).

Measurement Tools: The Continuous Anger and Anger Expression Style Scale (CAAESS) was used in all of the studies except one (Kıralp, 2013). In the study (Kıralp, 2013) in which CAAESS was not used, Personal Information Form and State-Trait Anger Expression Inventory for Children and Adolescents (STAXI-2 C/A) were used.

In some of the studies, other measurement tools were also utilized. In one study aside from the CAAESS, the Beck Depression Inventory and the Life Satisfaction Scale were used (Gürbüz, 2018). In another study, the sociometry measurement tool for the peer group was used together with CAAESS (Gebeş, 2011). Other scales used together with CAAESS are Personal Information Form and Rathus Assertiveness Scale (RAS), communication skills inventory, CAAESS -Parent Form, Novaco Anger Inventory-Short Form (NAI-short form), Children's Action Tendency scale (CATS) And Personal Information form like scales (Kelleci et al. , 2014; Oz , 2008 ; Milkman et al. , 2010 ; Şekerci et al. , 2017).

Techniques applied: CBT and REBT techniques were used in the sessions of the studies participating in the study (See Table 1). In eight of the studies, only CBT school techniques were used. One of the studies included in the research used CBT techniques supported by peer education (Gebeş, 2011). Another study used CBT techniques together with social learning theory (Öz, 2008). Three studies included in the research used an anger management program consisting only of the techniques of REBT (Çekiç, 2009; Kıralp, 2013; Zorlu, 2017). One study included in the research applied a program consisting of both CBT and REBT (Akdeniz, 2007). In all of the included studies, techniques such as asking questions, feedback, relaxation exercises, and homework were used.

Session features: All of the sessions in the included studies were implemented once a week. As seen in Table 1, the shortest session duration was 45 minutes and the longest session duration was 90 minutes. The shortest number of sessions was 7 and the longest session number was 12. It was observed that a follow-up session was held in 7 studies.

Findings of Included Studies

The studies that examined the effects of anger management programs on anger management were mostly studies using the pre-test-post-test pattern and a control group. CBT-based anger management training applied to eighth grade students for seven sessions was associated with improvements in trait anger and anger control skills (See Table 2). No statistically significant difference was observed in the scores obtained from the anger-in and anger-out scales (Şekerci et al., 2017). Although the studies included in the review mainly focus on the effectiveness of anger management skills, in four of the studies it also examined the effect of other dependent variables (Gürbüz, 2008; Kelleci et al., 2014; Öz, 2008; Sütcü et al., 2010). In addition to anger management, assertiveness skills of related programs (Kelleci et al. Oct., 2017), life satisfaction (Gürbüz, 2008), aggression (Sütcü et al., 2010), and communication skills (Öz, 2008) were also found to be associated with improvements.

Findings of studies that randomly selected members and used a pre-test-post-test control group:

Among the studies included in the review, there were 10 studies in which a pretest-posttest control group was used and the members of these studies were randomly selected (experimental design) (Canpolat and Atıcı, 2017; Çekiç, 2009; Gürbüz, 2008; Karataş, 2008; Kelleci et al., 2014; Kıralp, 2013; Serin and Genç, 2011; Milkman et al., 2010; Oz, 2008; Zorlu, 2017). Around 50% of the studies had a follow-up session (Çekiç, 2009; Karataş, 2008; Kıralp, 2013; Sütçü et al., 2010; Zorlu, 2017).

When the five experimental studies without a follow-up session were examined, the intervention was generally found to be beneficial (Canpolat and Atıcı, 2017; Gürbüz, 2008; Kelleci et al., 2014; Serin and Genç, 2011; Oz, 2008). For example, according to the findings of a study conducted with seventh grade students for 7 weeks (Canpolat and Atıcı, 2017), an improvement was observed in all subscales in favor of the students who received anger management training compared to the adolescents who did not receive training (See Table 1 and Table 2). Similar findings were found in studies conducted with larger groups. In the anger control education research given to high school students for 10 weeks (Kelleci et al., 2014), while there was no significant difference between the control and experimental groups before training, the continuous anger, anger-in, anger-out scores from the CAAESS subscales were lower compared to students who did not receive the training. Anger control scores were higher than the control group and this difference was significant (Kelleci et al., 2014).

The findings of studies focusing on specific age groups in high school were also consistent with other findings. In a study (Serin and Genç, 2011), where an anger management education program was applied to high school freshmen students for 10 weeks, a significant decrease in continuous anger score averages, anger-in scores and anger-out subscale scores and an increase in anger control scores were observed after the experimental group received anger management training. No significant change was found in the control group (Serin and Genç, 2011). In a study (Oz, 2008) in which the effect of anger management training given to sophomore high school students for 12 weeks was examined (experimental, placebo and control group), there was no significant difference between the groups in their continuous anger scores before the training. However, after the training the continuous anger scores decelerated in the experimental group.

Similarly, it was observed that internal and external anger scores also decreased. In addition, while the anger management scores of the experimental and placebo groups increased, no change was observed in the average anger management scores of the control group. The study also examined the effect of anger management training on communication skills. While it was observed that the average communication skill scores increased in the experimental and placebo groups after the training compared to the pre-training, no difference was found in the average communication skill scores before and after the experiment in the control group (Öz, 2008).

In a study conducted with senior high school students with an eight-week training (Gürbüz,

2008), a significant improvement was observed in all subscales as a result of the anger management training. There was a significant increase in the anger control subscale posttest scores obtained from the experimental group (Gürbüz, 2008; See Table 2).

When the studies with a follow-up session were examined, it was reported that significant improvements were observed at the end of the training, similar to the findings in studies without a follow-up session (Karataş, 2008). Additionally, significant improvements continued in the follow-up evaluations.

With 7th grade high school students, the positive effects of anger management interventions lasting 9-10 sessions on continuous anger, anger-in, anger-out and anger control scores (Karataş, 2008) were preserved in the follow-up sessions compared to the control groups. However, other studies conducted in similar age groups (Hammers, 2009; Sutcu, Aydin and Sorias, 2010; Zorlu, 2017) reported that while continuous anger, anger-out, and anger control supported the continuity of significant improvements, there was no significant effect of the intervention on anger-in scores compared to the control group (See Table 2).

In the study by Sütçü et al. (2010), some inconsistencies were detected between the results based on the self-report used in the follow-up session and the results from the parent reports. At the 6-month follow-up, self-reported measurements showed that all gains were maintained, whereas parent-reported assessments showed only continued improvements in anger control. However, since the number of participants in the follow-up session of the study was quite low the findings should be carefully evaluated.

Findings of studies in which member selection non-random using pre-test-post-test control group:

In the three studies included in the review, a pre-test-post-test control group was used, and the selection of members for these groups was determined by non-random means (See Table 1). Quasi-experimental design was preferred in these studies (Akdeniz, 2007; Esen et al . , 2016; Gebeş, 2011). In two of these three studies, in addition to the pretest-posttest control group a follow-up session was utilized (Akdeniz, 2007; Gebeş, 2011). When the quasi-experimental studies were examined in detail, the anger control trainings in middle school and high school students supported continuous improvements in anger scores and these effects were preserved during follow-up sessions (Akdeniz, 2007; Esen et al., 2016; Gebeş, 2011). The findings on anger expressions (in and out) and anger control scores were mixed.

In a study where a 10-week anger program was applied to tenth grade students (Akdeniz, 2007), the improvements in anger expressions (in and out) and anger control scores were significant compared to the control group. However, in another study where an anger control psycho-education program was given to middle school students for 8 weeks (Esen et al., 2016) a significant improvement in anger-in and anger control scores was not detected (See Table 2).

In one of the quasi-experimental studies (Gebeş, 2011), tenth grade students were given eight weeks of peer-supported anger management education. The effect was examined by using 2 different experimental groups in addition to the control group (Gebeş, 2011). The first experimental group was only provided with anger training, while the second group was provided with peer support in addition to anger training. The effectiveness of the two experimental groups differed in terms of anger expressions. There was no significant improvement in anger-in and anger-out scores in students that only received anger training. With students who received peer support in addition to anger training only anger-in was not significant. The findings obtained during the follow-up sessions differed according to the types of anger. For example, for tenth grade students, (Akdeniz, 2007), the gains in continuous anger, anger-in and anger control scores were maintained at 2.5 and 6 months follow-up, while there was a significant increase in anger-out sub-scores.

Summaries of the significance levels and descriptive characteristics of the included studies are presented in Table 1 and Table 2.

Discussion and Conclusion

Anger is a common emotion for adolescents who experience conflict more frequently due to their developmental stage. In addition to other problems of the developmental period, adolescents' difficulty in expressing their feelings and thoughts increases the frequency of anger problems (Larson and Asmussen, 1991; Oz, 2008). Therefore, within our country (Türk and Hamamcı, 2016), as well as abroad (Feindler and Engel, 2011), the number of programs developed to manage anger has been on the rise.

The aim of this review as to compile Turkish studies on anger management programs based on CBT between the years 2006 and 2021. The findings of the review are consistent with a previous study conducted in 2016 on anger management programs by Türk and Hamamcı (2016). The studies included in the review generally determined that anger management programs based on CBT are effective on adolescents. The findings also indicate that scale type, session duration and number do not make a difference in the effectiveness of the training. These findings support studies conducted abroad; overall, it shows that anger management treatment plays an important role in changing problem behavior (Henwood et al., 2015).

In the studies conducted, a significant change was found in the continuous anger subscale. Similarly, a significant change was found in the anger control subscale in all studies except one. Moreover, in most of the studies, there was a significant difference in the anger-out subscale. However, in three of the ten experimental studies included in this review, in two of the three quasi-experimental studies, and the single group pre-test post-test application, no significant change was found in anger-in scores.

This situation may be due to the fact that the applied programs focus on the activities directed to the anger-out subscale due to the high probability of external anger harming other people, and therefore activities or a focus on internalized anger may be more minimal (Esen et al., 2016). In order to address the coping skills related to anger with a holistic view, it is proposed to increase the number of anger activities directed inward (Esen et al., 2016). The findings of this review are important since many previous studies have considered the effect of anger in more general terms (Blacker et al., 2008). At the same time, studies looking at the separate effect of each subscale have found that internalized or inward anger is highly associated with anxiety (Deschenes et al., 2012). More research is needed in this area.

It is observed that the number of sessions of anger management programs, whose effectiveness was shown in the studies included in the review, varied between 7-12. Although the session duration of research abroad is similar, the number of sessions of most programs is higher (Henwood et al., 2015; Hoogsteder et al., 2014). For this reason, future studies can try to determine how many sessions are required to get the best results. In future studies, it may be investigated whether significant improvements in consistency, especially in the level of continuous anger, will give similar results in shorter sessions. If shorter sessions are found to be effective, it can be ensured that anger management interventions are delivered to more adolescents in a shorter time.

Systematization is necessary to understand the effectiveness of the treatment and to determine whether the changes seen are due to the intervention. For example, in one study (Öz, 2008), while the anger management scores and communication skill scores of the experimental and placebo groups increased, no change was observed in the anger management and communication skill scores of the control group. The placebo effect should also be examined in future studies.

Moreover, a more systematic intervention should be implemented with various target groups, ensuring that benchmarks are created (Türk and Hamamcı, 2016). CBT based techniques such as relaxation exercise, homework assignments, role playing, thought and behavior recording charts were used in the studies added to the review. In the vast majority of studies, especially on the continuous anger and anger control subscale, the results revealed a significant difference, emphasizing the positive change in the experimental group. Acquiring the ability to control anger during adolescence is predicted to improve the quality of life of the teenager in later life (Canpolat and Atıcı, 2017; Down et al., 2010). Therefore, it is important for school psychologists and psychological counselors to carry out the necessary sensitivity for anger management skill programs and for ministries to organize trainings for specialists who will implement these programs (Canpolat and Atıcı, 2017; Kerr and Schneider, 2008).

Of course, the continuity of the intervention-related improvements in anger management skills is important. In half of the studies included in this review study, a follow-up session was conducted to determine whether the effects of anger management training continued. The duration of the follow-up session varied between two and six months. Although these periods are similar for studies conducted

abroad for adolescents, there are four-year follow-up studies for adults (Henwood et al., 2015). In general, although the gains were preserved in the follow-up sessions, more work is needed on this issue. In addition, determining the protections in longer-term follow-ups and, if necessary, planning reminder trainings and measuring their effectiveness can be addressed in future studies.

Measurements that assess anger management skills are mostly self-administered. Evaluations made by people around the target individual can also be valuable (Sütücü et al., 2010). For example, in one of the included studies, there were differences between self-reported measurements and parental self-reported evaluations (Sütücü et al., 2010). These researchers noted that, after a 6-month period, self-reported measures showed that all gains were maintained, whereas parent-reported assessments showed only continued improvements in anger control. This points to the importance of how data is collected and the need to collect data from multiple sources. This is especially important when assessing expression of anger, since the people surrounding the target individual can provide vital information and feedback about their progress.

Anger management programs may have a positive effect on other dependent variables as well. Life satisfaction, assertiveness skills, communication skills and aggression scores are areas where significant changes were observed in favor of the experimental group after the anger management program (Down et al., 2010; Gürbüz, 2008; Kelleci et al., 2014; Sütücü et al., 2010; Öz, 2008). When such contributions are evaluated, anger management programs based on CBT reduce shame, guilt, and increase problem solving skills. More could be researched regarding the influence of the anger management programs on other variables. This is valuable since many of these variables interact. For instance, issues with expressing anger correctly have been related to shyness and violence (Canpolat and Atıcı, 2017) and problem-solving skills have been associated positively with anger management skills (Öztaban and Adana, 2015).

In one of the quasi-experimental studies (Gebeş, 2011), 8 weeks of training was provided to tenth graders to determine the effectiveness of peer-supported anger management education (Gebeş, 2011). Within this study, two experimental groups were utilized with one group only provided with anger training and another group provided with both anger training and peer support. Results indicated that adding peer support increased the effectiveness of the program. Therefore, more research is needed in this area. Researchers need to ask how much adding peer support influences the effectiveness of the anger management programs and why. Researchers should investigate which methods when combined with CBT provide the most effective approach.

Thus, adolescence is an emotionally complex period. Anger is one of the strong emotions seen during adolescence (Larson and Asmussen, 1991). During adolescence, learning to control anger and expressing anger in healthy ways is important for the reduction of anger behaviors and for the mental health of society in the long term (Loeber et al., 2008; Sukhodolsky et al., 2016). CBT is a particularly

suitable therapy method for children aged 7 years and older and adolescents who experience behavior problems at the clinical level (Matthys and Schutter, 2021).

In our country, anger management programs are mostly implemented based on CBT. In this study, which compiled studies conducted on samples with similar age groups in different provinces of Turkey, it was observed that CBT-based anger management programs were functional, similar to the results in the literature. For this reason, it is important that mental health professionals, especially those working in schools, pay due attention to anger management programs within the scope of preventive mental health services. During group CBT sessions, children and youth learn about processes such as (1) anger recognition, (2) social problem-solving skills, (3) decision-making skills, (4) response inhibition, and (5) emotional empathy (Matthys And Schutter, 2021), and therefore, with legal regulations across the country, a psychologically healthier society can be created by providing anger management training to young people during guidance classes in schools.

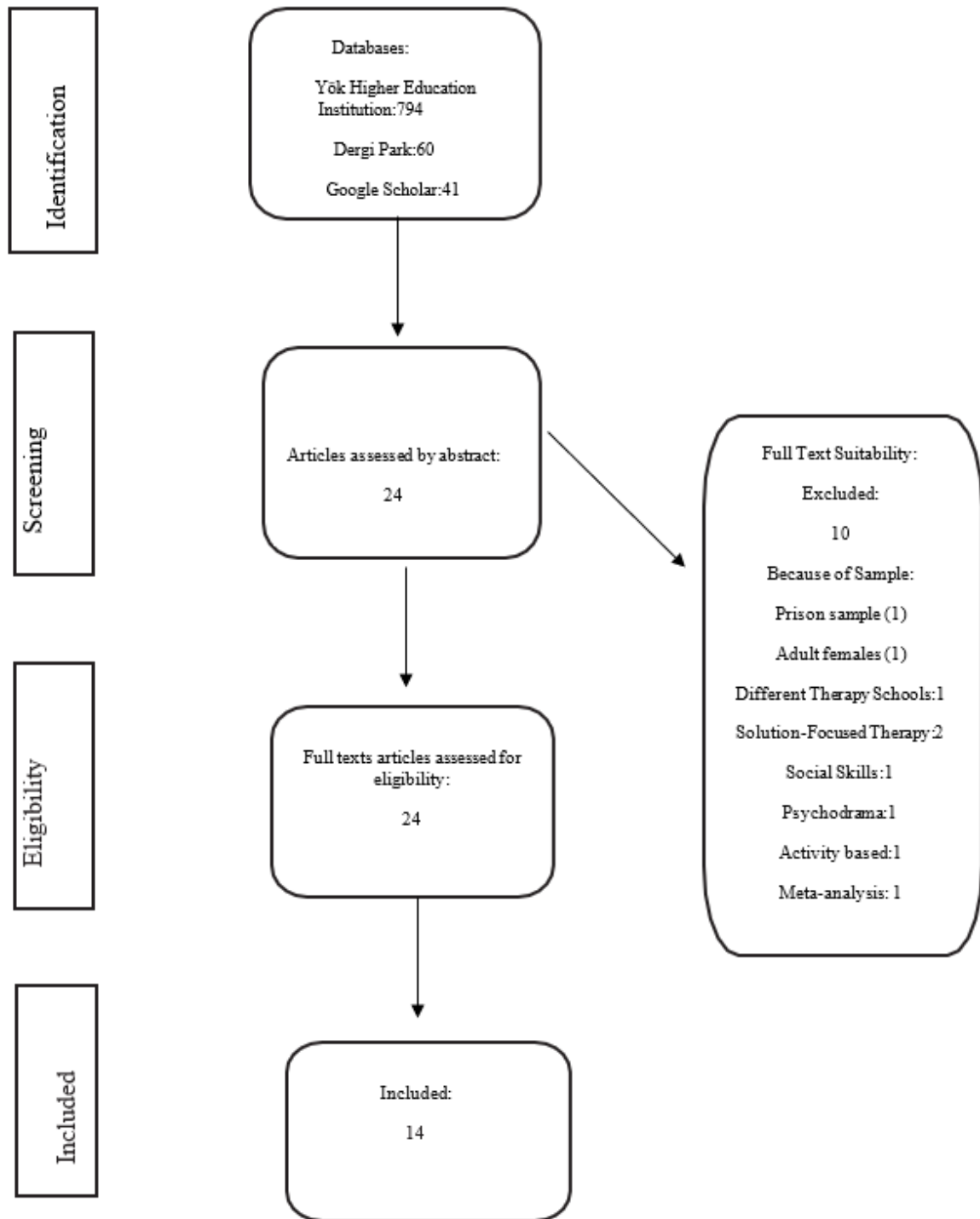


Figure 1. PRISMA diagram

Table 1. Table containing the descriptive characteristics of the studies included in the review

Studies	The number of participants	Participant Sex	Education Level / Age Range	Number of Sessions	Session Duration (minutes)	Follow-up Test and Time Range	Applied Program	Content of the Implemented Program
Canpolat and Atıcı, 2017	Experiment: 10 Control: 10 Total: 20	Experiment: 6 Boys/ 4 Girls Control: 5 Boys/ 5 Girls	7th grade	7	45	None	CBT techniques	Recognizing Emotions, Relaxation Exercise, Appropriate Ways to Express Anger, Coping with Anger, Awareness of the Consequences of Anger
Zorlu, 2017	Experiment: 15 Control: 15 Total: 30	Experiment: Boys/ 8 Girls Control: 8 Boys/ 7 Girls	High school	10	75	Yes (2 Months)	CAAESS techniques	Raising Awareness of the Concepts of Emotion, Thought and Behavior, Knowing the Cause and Consequences of Anger, ABC Theory, Rational Raising Awareness of Non-existent Beliefs and Thoughts, Communication Skills, Problem Solving Skill earning
Karataş, 2008	Experiment: 12 Control: 12 Total: 24	Experiment: 6 Boys/ 6 Girls Control: 6 Boys/ 6 Girls	High school / 14-18 years old	10	90	Yes (3 Months)	CBT techniques	Identifying Irrational Beliefs, Working on Logical Beliefs, Breathing Exercise, Thought Stopping Technique, Socratic Questioning with Stories.

Table 1. (continued)

Sutcu et al., 2010	Experiment: 14 Control: 14 Total : 28	Experiment: 7 Boys/ 7 Girls Control: 7 Boys/ 7 Girls	9th grade	12	90	None	CBT techniques	Psychoeducation, Body and Breathing Exercises, Information about Emotions, ABC of Anger , Event Emotion Thought Triangle, I Language - You Language, Developing Problem Solving Skills.
Kelleci et al., 2014	Experiment: 24 Control: 27 Total: 51	Experiment: 13Boys/13 Girls Control: 14 Male/15 Girl	9th Grade / 14-16 years old	10	90	None	CBT techniques	Recognizing Emotions, Recognizing the Relationship Between Emotions and Thoughts, Behavior, Breathing Exercise, Assertiveness Training, Role Playing, Exposure
Gürbüz, 2008	Experiment: 12 Control: 12 Total: 24	Experiment: 7Boy/ Girl Control: 8Male/ 6 Girl	senior high school	8	75- 90	None	CBT techniques	Recognizing the Clues of Anger, Appropriate and Inappropriate Anger Reactions, Dealing with Anger Emergence Skills, ABCs of Anger , Mind Changing, I Am Responsible for Myself Its effectiveness.
Hammer, 2009	Experiment: 9 Control: 9 Total: 18	Experiment: 4 Boys/ 5 Girls Control: 6 Boys/ 3 Girls	8th grade	9	90	Yes (3 Mon ths)	CAAESS techniques	Psychoeducation, Tips on Anger, Expressing Anger in Appropriate Ways, Skills for Coping with Anger , Sharing Experiences About Anger.
Kıralp, 2013	Experiment:11 Control: 13 Total:24	Experiment: 4Boys/8 Girls Control: 4 Boys/ 9 Girls	8th grade	10	90	Yes (2 Months)	CAAESS techniques	Recognizing the Emotion of Anger, Anger Management Plan, ABCD of Anger , Assertiveness Skill, Conflict Resolution Skill, Communication Skill.

Table 1. (continued)

Sutcu et al., 2010	Experiment: 19 Control: 21 Total: 40	Experiment: 8 Boys/ 11 Girls Control: 10 Boys/11 Girls	7th and 8th grade 12-14 years old	12	90	Yes (6 Months)	CBT techniques	Psychoeducation, Cognitive Restructuring, Self-Instruction Regarding Anger, Distraction Skill, Breathing Exercises.
Akdeniz, 2007	Experiment: 14 Control: 15 Total: 29	Experiment: 9 Boys/ 5 Girls Control: 9 Boys/ 6 Girls	10th grade 15-16 years old	10	50-70	There is (2.5 months -6 months)	CBT and ADDT techniques	Recognizing the Sources and Cues of Anger, Distinguishing Appropriate and Inappropriate Anger Reactions, Developing Skills to Cope with Anger, Learning to Take Responsibility for Your Own Emotions, Thoughts and Behaviors, Relaxation exercise.
Gebeş, 2011	Experiment: 13 Control: 13 Total: 26	Unspecified.	10th grade	10	90	Yes (2.5 months)	CBT techniques supported by peer education	Questions and Answers about Anger, Role Playing, Problem Solving Exercises, Exercise, Visualization, Support, Relaxation, Homework.
Esen et al., 2016	Experiment:8 Control: 8 Total:16	Unspecified.	Middle school	8	60	None	CBT techniques	Psychoeducation about Anger, Recognizing the Clues of Anger, Recognizing Inappropriate Anger Reactions and Replacing them with Appropriate Anger Reactions, ABCs of Anger , Changing the Thoughts That Lead to Anger.

Table 1. (continued)

Şekerci et al . , 2017	Total: 40 (Partici pants were random ly divided into 3 groups.)	Boy:28 Girl:12 separately as Experimental and Control groups) not specified .)	8th grade 13 years old	7	45	None	CBT techniques	Psychoeducation about Anger, Relaxation Exercise, Effective Communication Technique Exercises, Self-Calming Exercises, Developing Appropriate Perspective Exercises.
Oz, 2008	Experi ment: 20 Placebo : 20 Control: 20 Total: 60	Experiment: 12 Boys/ 8 Girls Pleasebo : 11 Male/ 9 Girls Control: 9 Boys/ 11 Girls	high school 2 15-16 years old	12	90	None	Social Learning Theory and CBT techniques	Gaining the ability to recognize clues about anger, practicing noticing the differences that emotions create in the body, breathing exercise, gaining rethinking skills, learning ways to express anger, gaining empathy skills, gaining I-you language skills.

Table 2. Table containing the significance levels for the subscales of the experimental groups and the single-group study in the studies included in the review

Studies	Trait Anger Subscale	Continuous Anger and Anger Expression Style Scale	State Anger (Emotions-Expression) Subscale	Anger-In	Anger-Out	Anger Control Subscale	Results of Studies with Follow-up Sessions
Canpolat and Atici, 2017	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	-
Zorlu, 2017	Reduction	-	-	No difference	Reduction	Increase	The effects continued for all subscales except the anger inside subscale.
Karatas, 2008	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	The effects remained the same
Cool and Young, 2011	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	-
Kelleci et al., 2014	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	-
Gurbuz, 2008	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	-
Hammer, 2009	Reduction	-	-	No difference	Reduction	Increase	No change in effect was found
Kiralp, 2013	-	Reduction	Reduction	Reduction	Reduction	**	No change in effect was found
Sutcu et al., 2010	Reduction	-	-	No difference	Reduction	Increase	The effects remained the same on the self-report measures. In parent reports, only the effect on the anger management subscale continued.
Akdeniz, 2007	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	Anger-Out subscale effects continued except for the Follow-up-2 session.

Table 2. (continued)

	Experimental Group 1: Decrease			Experimental Group 1: No Difference	Experimental Group 1: No Difference	Experimental Group 1: Increase	
Gebeş, 2011	Experimental Group 2: Decrease	-	-	Experimental Group 2: No Difference	Experimental Group 2: Decrease	Experimental Group 2: Increase	The effects remained the same
Esen et al., 2016	Reduction	-	-	No difference	Reduction	No difference	-
Şekerci et al., 2017	Reduction	-	-	No difference	No difference	Increase	-
Oz, 2008	Reduction	-	-	Reduction	Reduction	Increase	-

Kaynaklar

- Akdeniz, M. (2007). *Öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Blacker, J., Watson, A., & Beech, A.R. (2008). A combined drama-based and CBT approach to working with self-reported anger aggression. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 18, 129-137.
- Canpolat, M. & Atıcı, M. (2017). Öfke kontrolü programının ortaokul öğrencilerinin öfke kontrolü becerilerine etkisi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 7(47), 87-98.
- Cenkseven, F. (2003). Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(4), 153-167.
- Çekiç, A. (2009). *Grupla psikolojik danışmanın ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin öfke ile başa çıkma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Derman, O. (2008). *Ergenlerde psikososyal gelişim*. Bildiri İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Adolesan Sağlığı II Sempozyum Dizisinde sunuldu, İstanbul, Türkiye.
- Deschenes, S.S., Dugas, M.J., Fracalanza, K., & Koerner, N. (2012). The role of anger in generalized anxiety disorder. *Cognitive Behaviour Therapy*, 41(3), 261-271.
- Down, R., Wilner, P.Watts, L., & Griffiths, J. (2010). Anger management groups for adolescents: A mixed-methods study of efficacy and treatment preferences. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 16(1), 33-52.
- Duran, Ö. & Eldeleklioğlu, J. (2005). Öfke kontrol programının 15-18 yaş arası ergenler üzerindeki etkiliğinin araştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 267-280.
- Esen BK, Bozkur B, Gökçakan N.Ç., & Baykal F. (2016). Ortaokul öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke kontrolüne psiko-eğitim programının etkisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(4), 1352-1361.
- Feindler, E.L., & Engel, E.C. (2011). Assessment and intervention for adolescents with anger and aggression difficulties in school settings. *Psychology in the Schools*, 48(3), 243-253.
- Gebeş H. (2011). *Akran eğitimi ile desteklenen öfke kontrolü eğitiminin lise öğrencilerinin öfke kontrol becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gürbüz, G.A. (2008). *Öfke denetimi eğitiminin lise son sınıf öğrencilerinin öfkeyle başa çıkmaları, yaşam doyumları ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Henwood, K.S., Chou, S., & Browne, K.D. (2015). A systematic review and meta-analysis on the effectiveness of CBT informed anger management. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 280-292.

- Hoogsteder, L.M., Stams, G.J.J.M., Figge, M.A., Changoe, K. Horn, J.E.V., Hendriks, J., & Wissink, I.B. (2015). A meta-analysis of the effectiveness of individually oriented cognitive behavioral treatment (CBT) for severe aggressive behavior in adolescents. *The Journal of Forensic Psychiatry & Psychology*, 26(1), 22-37.
- Karataş, D. Z. (2008). Lise öğrencilerinde öfke ve saldırganlık. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 277-294.
- Kelleci, M., Avcı, D., Erşan, E., & Doğan, D. (2014). Bilişsel davranışçı tekniklere dayalı öfke yönetimi programının lise öğrencilerinin öfke ve atılganlık düzeylerine etkisi. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 15, 296-303.
- Kellner, M.H. & Bry, B.H. (1999). The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents. *Adolescence*, 34, 645.
- Kerr, M.A., & Schneider, B.H. (2008). Anger expression in children and adolescents: A review of the empirical literature. *Clinical Psychology Review*, 28(4), 559-577.
- Kıralp, S.F. (2013). *Öfke yönetimi becerileri programının ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin öfke düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Koç, M. (2004). Gelişim psikolojisi açısından ergenlik dönemi ve genel özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 231-238.
- Kökdemir, H. (2004). Öfke ve öfke kontrolü. *Pivolka*, 3(12), 7-10.
- Larson, R., & Asmussen, L. (1991). *Anger, worry, and hurt in early adolescence: An enlarging world of negative emotions*. Routledge.
- Loeber, R., Slot, W., Van der Laan, P.H., & Hoeve, M. (2008). *Tomorrow's criminals: The development of child delinquency and effective interventions*. Ashgate Publishing.
- Matthys, W., & Schutter, D.J.L.G. (2021). Increasing effectiveness of cognitive behavioral therapy for conduct problems in children and adolescents: What can we learn from neuroimaging studies? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24, 484-499.
- Öz, F.S. (2008) *Öfke yönetimi eğitiminin ergenlerde öfke ile başa çıkma ve iletişim becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Öztaban, Ş., & Adana, F. (2015). Lise öğrencisi erkek ergenlerde problem çözme eğitiminin; problem çözme becerisi, kişilerarası ilişki tarzı ve öfke kontrolü üzerine etkisi. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, 17, 21-36.
- Serin, N.B., & Genç, H. (2011). Öfke yönetimi programının ergenlerin öfke denetimi becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 237-254.
- Soykan, Ç. (2003). Öfke ve öfke yönetimi. *Kriz Dergisi*, 11(2). https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000192

- Sukhodolsky, D.G., Smith, S.D., McCauley, S.A., Ibrahim, K., & Piasecka, J.B. (2016). Behavioral interventions for anger, irritability, and aggression in children and adolescents. *Journal of Child and Adolescent Pscyhoparmacology*, 26(1), 58-64.
- Sütçü T.S., Aydın, A., & Sorias, O. (2010). Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmak için bilişsel davranışçı bir grup terapisi programının etkililiği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25, 57- 67.
- şekerci, Y.G., Terzi, H., Kitiş, Y., & Okuyan, C.B. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerine bilişsel davranışçı yaklaşıma göre uygulanan öfke kontrol programının etkinliği. *Dokuz Eylöl Üniversitesi Hemşirelik Faköltesi Elektronik Dergisi*, 10, 201-207.
- The PRISMA Statement. (2021, Aralık 15). Erişim Adresi: <http://www.prisma-statement.org>.
- Türk, F. & Hamamcı, Z. (2016). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma dayalı olarak uygulanan öfke kontrolü programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi: Bir meta-analiz çalışması. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1522-1531.
- Zorlu, E. (2017). *Öfke denetimi eğitim programının lise öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Perceptions and Parental Participation in Dialogic Reading among the Parents of Second-Grade Students in Primary School

Ergün Yurtbakan

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1269308

Received: 22.03.2023

Revised: 20.10.2023

Accepted: 24.10.2023

Keywords:

Primary School Parents,

Dialogic Reading,

School Perception and Participation

Abstract

The study was conducted to determine the effect of dialogic reading on school perceptions and participation of parents of 2nd-grade primary school students. In the study, the embedded design of the mixed method (experimental design with pre-AND post-test control group in the quantitative part, unique case design in the qualitative part) was used. Using convenient case sampling, ten parents were included in each control and experimental group. While dialogic reading practice was carried out with the parents in the experimental group twice a week for six weeks, meetings were held with the parents in the control group. Before and after the application, data were collected from the parents using the "Scale of Perception and Participation in School from parents. In addition, semi-structured interviews were conducted with parents. Quantitative data obtained from parents were analyzed with the Wilcoxon Signed Ranks test, and qualitative data were analyzed with descriptive analysis. As a result of the analysis, although dialogic reading supports parent development, it has been revealed that it does not create a statistically significant difference in the sub-dimensions of school perception, student development, and barriers to school participation. In addition, it has been determined that parents perceive the school as an educational place and expect a good education from the school.

İlkokul 2. Sınıf Öğrenci Ebeveynlerinin Okul Algılarında ve Katılımlarında Etkileşimli Okuma

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1269308

Yükleme: 22.03.2023

Düzeltilme: 20.10.2023

Kabul: 24.10.2023

Anahtar Kelimeler:

İlkokul Öğrenci

Ebeveynleri,

Etkileşimli Okuma,

Okul Algısı ve Katılımı

Öz

Çalışma, ilkokul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin okul algılarında ve katılımlarında etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada karma yöntemin gömülü deseninden (nicel kısımda ön-son test kontrol gruplu deneysel desen, nitel kısımda özel durum deseni) yararlanılmıştır. Kontrol grubu ve deney grubunun her birine 10 ebeveyn uygun durum örnekleme yolu ile dahil edilmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerle altı hafta boyunca haftada iki kez olmak üzere etkileşimli okuma uygulaması yapılırken kontrol grubundaki ebeveynler ile toplantılar yapılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında "Ebeveynlerden Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği" ile ebeveynlerden veri toplanmıştır. Bunun yanında ebeveynlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ebeveynlerden elde edilen nicel veriler Wilcoxon İşaretli Sıralar testi ile nitel veriler ise betimsel analiz ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda; etkileşimli okumanın veli gelişimini desteklemesine rağmen okul algısı, öğrenci gelişimi ve okul katılımındaki engeller alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca ebeveynlerin, okulu eğitici bir yer olarak algıladıkları ve okuldan iyi bir eğitim beklentisi içinde oldukları tespit edilmiştir.

Giriş

Okul, belirli yaş aralığındaki kişilere bilgi, beceri ve tutum kazandırmak için planlı ve programlı eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı kurumdur (Kramer, 1995). Okullarda eğitim-öğretim faaliyetlerinin başarılı bir şekilde yürütülebilmesi için okulların düzenli ve güvenli yerlere kurulması, başlama ve bitiş zamanının iyi planlanması, okullarda öğrenci gelişimlerinin sürekli izlenmesi, okul ile aile arasında olumlu ilişkiler kurulması ve okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özellikleri taşıması gerekmektedir (Lezotte, 1991). Bu sayede ilköğretim öğrencileri okulu huzurlu ve güvenli, geliştirici, aydınlatıcı, öğretici, şekillendirici, yönlendirici, çalışma yeri, oyun ve eğlence merkezi olarak (Akan ve Yarım, 2019; Ertürk, 2021), aileleri de bilgi veren, ışık saçan, yol gösteren, rol model olan, şekil veren, üreten ve emek veren yer olarak algılamaktadır (Erdem ve Kaf, 2022; Schueler, Capotosto, Bahena, McIntyre ve Gehlbach, 2014). Fakat dünyada yaşanan doğal afet ve salgın hastalık gibi olumsuzluklar ailelerin okul algılarını olumsuz etkileyebilmektedir. Vural, Çetin, Akay-Celep, Uslu ve Başaran'ın (2021) covid-19 salgın döneminde ebeveynlerin okul alguları üzerinde yürüttükleri çalışmada aileler, okulları yayılım noktası, tatil yeri, yarım kalmışlık ve boş bir saksı gibi algılamaktadır. Ebeveynlerin okul ile ilgili olumsuz algıları okul katılımlarını düşürmektedir (Griffith, 1998).

Okul katılımı; ebeveynlerin idare ve öğretmenlerle iletişim kurarak, hem okulun hedeflerini belirlemesi, hedeflere ulaşması hem de okulla iş birliği yaparak okuldaki etkinliklere katılması, karar verme sürecinde yer alması ve çocuğun ödevlerine yardımcı olması olarak tanımlanmaktadır (Alisinanoğlu, Bay ve Şimşek, 2014; Desforges ve Abouchar, 2003). Aile katılımı, öğrencilerin öz güvenini arttırması, motivasyonlarını arttırması, kendilerini değerli hissetmeleri, akademik, sosyal, duygusal ve kişisel gelişimlerini desteklemesi, eğitimin niteliğini yükseltmesi, çocuk ile ailesi arasındaki bağları güçlendirmesi, öğrencilerin okul devamsızlıklarını ve disiplin sorunlarını azaltması açısından önem arz etmektedir (Ardakoç, 2020; Barge ve Loges, 2011; Carrasco, Alarcón ve Trianes, 2017; Gonida ve Cortina, 2014; Harris ve Wimer, 2004; McNeal, 1999; Nokali, Bachman ve Votruba-Drzal, 2010; Sağlam ve Çalışkan, 2017; Teachman, Paasch ve Carver, 1997). Ancak ebeveynler iş hayatlarının yoğunluğunun olmasından, öğretmenlerin kendilerine karşı olumsuz tutumlar sergilemelerinden, okulların fiziki koşullarının aile katılımına uygun olmamasından, okul yönetiminin aile katılımı konusunda özverili davranmamasından dolayı okul katılımını yeteri kadar gerçekleştirememektedir (Ardakoç, 2020; Nakamura, 2000). Bunların yanında ebeveynlerin eğitim düzeyi ve çocuğun üst eğitim kademesine geçmesi de ailelerin okul katılımlarını engellemektedir. Çocukları ilköğretim mezunu olan ebeveynlerin okul katılımlarının, çocukları ilköğretimde okuyan lise mezunu ebeveynlerden daha yüksek olduğu görülmektedir (Ertem ve Gökalp, 2020). Ayrıca çocuğu küçük yaş grubunda olan ebeveynler, çocuğu büyük yaş grubunda olan ebeveynlere göre daha çok okul katılımı gerçekleştirmektedir (Schueler ve diğerleri, 2014). Okul katılımında bulunan ebeveynlerin ise çoğunlukla okullara çocuğunun derslerdeki durumunu sormak ve ödevleri hakkında bilgi almak için uğradıkları görülmektedir (Knisely, 2011). Ebeveynler, okul katılımında çocukların durumlarını

sormanın yeterli olacağını düşünseler de öğretmenler yeterli olmadığını düşünmektedir (Tümkiye ve Yeşiloğlu-Uçar, 2021). Halbuki çocukların okullarda başarı gösterebilmesi için ailelerinin eğitim süreçlerine daha çok katılmaları gerekmektedir (Hoover-Demsey ve Sandler, 1997; Lara ve Saracostti, 2019).

Ailelerin okul katılımlarını artırmak için öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler, ailelerin okul katılımlarını artırmak için; ailelerle sürekli iletişim halinde olmaları, okulda öğrencilerle yaptıkları etkinliklerden aileleri haberdar etmeleri, okul idaresi ile ailelerin uyumlu bir şekilde çalışması için arabuluculuk görevi üstlenmeleri, aile katılımının önemi hakkında aileleri bilinçlendirmeleri, derslerin öğretimi esnasında ailelerin mesleklerinden faydalanabilmeleri, materyal hazırlama sürecinde ailelerden yardım almaları, çocukları ile ilgili karar alınması gereken durumlarda onların da fikirlerine başvurmaları ve sınıfta ailelerin de katılabileceği eğlenceli etkinlikler düzenlemeleri gerekmektedir (Günay-Bilaloğlu ve Arnas, 2019; Nakamura, 2000; Selanik Ay ve Aydoğdu, 2016; Toprakçı ve Gülmez, 2018; Tümkiye ve Yeşiloğlu-Uçar, 2021). Öğretmenlerin sınıf içinde düzenleyebilecekleri etkinlikler; sınıf içi oyunlar ve bahçe oyunları, akıl ve zekâ oyunları, tiyatro gösterileri ve kitap okuma etkinlikleri olabilir. Örneğin bir okuma etkinliği olan etkileşimli okuma, öğretmen-aile ve öğrenci arasında gerçekleştirilebilmektedir.

Vygotsky, çocukların çevresi ile etkileşime girdiği seviyede zihinsel fonksiyonlarını geliştirebildiğini ifade etmektedir (Duffy ve Cunningham, 1996). Çocuklar çevreleri ile girdikleri bu etkileşim sayesinde etkin ve yapılandırmacı bir sürece girmekte, öğrendikleri bilgileri zihinsel yapılarına göre biçimlendirerek kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır (Schunk, 2014). Etkileşimli okumada da kitap okuma sürecinin başında yetişkine göre pasif olan öğrencinin zamanla aktif hale gelerek (Whitehurst ve Lonigan, 1998), rehberiyle hikâyeyi tartışabilir boyuta geldikten sonra hikâye ile ilgili yorum yapabilir hâle gelmesi, hikâyeyi daha iyi özümsemesini sağlamaktadır (Yopp ve Yopp, 2006). Etkileşimli okuma öğrencilerin öğretmeni, aile üyeleri veya arkadaşları ile birlikte paylaşarak okumalarına fırsat vermektedir. Bunun yanında öğrencilerin okunan kitaplardaki olaylar ile yaşamları arasında bağ kurmalarını kolaylaştırmaktadır. Hatta öğrencilerin öykülerdeki sosyal problemleri anlamalarına ve problemlere yönelik çözüm üretmelerine yardımcı olmaktadır (Çelebi-Öncü, 2016). Gerek hikâyedeki problemleri anlayıp çözümler üretebilmesini gerekse yaşamıyla bağ kurmasını sağlamak için etkileşimli okumada öğrenci sorular sormaktadır. Bu sorular tamamlama, hatırlama, açık uçlu, 5N 1K ve bağlantı sorularıdır (Whitehurst, 1992). Bağlantı soruları etkileşimli okumaya katılan herkesin yaşam tecrübelerini birbirleriyle paylaşmasını sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrenci bağlantı soruları sayesinde etkileşimli okumaya katılan öğretmeninden veya ailesinden yaşama dair bilgiler elde edebilmektedir. Bu sayede etkileşimli okuma öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal gelişimlerini desteklemektedir. Geleneksel okumada, kitap okurken soru sormak için durulmaz iken, etkileşimli okumada kitabın okunma öncesinde, sırasında ve sonrasında sorular sorulabilmektedir (Ergül, Sarıca ve Akoğlu, 2016; Yurtbakan, 2022). Küçük yaş grubundaki öğrencilerde daha faydalı olduğu ispatlanan

etkileşimli okuma, rehber ile öğrenci arasındaki iletişimi desteklemekte, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmektedir (Ganotice, Downing, Mak, Chan ve Lee, 2017; Mol, Bus ve De Jong, 2008; Zevenbergen ve diğerleri, 2016). Bu nedenle öğretmenin etkileşimli okuma ilkelerini iyi bilmesi gerekmektedir (Ping, 2014). Öğrencilerin gelişim alanlarını etkileşimli okuma ile desteklemek isteyen öğretmenin uyması gereken ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerden birincisi; öğretmenin kitabı daha önceden okuyup öğretime amacına uygun plan yapması gerekmektedir (Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan, 2021). İkincisi ise sınıftaki tüm öğrencileri uygulamaya istekli bir şekilde katabilmek için tüm öğrencilere konuşma fırsatı vermesi gerekmektedir (Jacobs ve Kimura, 2013). Bunun için yetişkinler, hikâyedeki, olay ve karakterler hakkında öğrencilere açık uçlu sorular sorarak öğrencilerin yanıt üretmelerini desteklemeli, öğrencilerin verdikleri yanıtları genişletmeli ve daha zor sorular sorarak aldıkları her doğru yanıtı ödüllendirmeli, yanlış yanıtlar karşısında ise ipuçları vererek öğrencilerin doğru yanıtlara ulaşmalarını sağlamalıdır (Morgan ve Meier, 2008; Whitehurst ve Lonigan, 1998).

Etkileşimli okuma ile ilgili yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde; çalışmaların daha çok okul öncesi dönemdeki öğrencilerle yürütüldüğü (Yurtbakan, 2020), ilkökul dönemindeki öğrencilerin sadece okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri ve okuma motivasyonlarına, matematik becerilerine etkisini, aile çocuk arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürütüldüğü görülmektedir (Ceyhan, 2019; Ganotice ve diğerleri, 2017; Purpura, Napoli, Wehrspann ve Gold, 2017; Yurtbakan, 2022). Artan-Yücetaş ve Kahramanoğlu (2020) ise ebeveyn katılımı ile ilgili çalışmaları incelemiş ve çalışmaların daha çok okul öncesi eğitim düzeyinde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Ebeveyn-çocuk arasında ya da ebeveyn-çocuk-öğrenci arasında yapılan etkileşimli okumanın, çocuk ile ebeveyn arasındaki iletişimdeki etkisini, ebeveynlerin etkileşimli okuma stratejilerini kullanma durumlarını, çocuğun bilişsel gelişimine katkısını belirlemeye yönelik çalışmaların yapıldığı görülmektedir (Brickman, 2002; Cutting, 2011; Ganotice ve diğerleri, 2017; Irish, 2016; Kim, 2010; Kikuta, 2015; McSwiggan, 2017; Mol, Bus ve De Jong, 2008; Robb, 2010; Tsai, 2009). Ancak aile katılımını geliştirmek için okullarda düzenlenen bir etkinliğe yönelik herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Bu bağlamda ilkökul düzeyinde sınırlı sayıda yapılan etkileşimli okumanın aile katılımlı gerçekleşecek olması, hem de aile katılımındaki etkisinin incelenerek olması literatürdeki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca aileleri ve öğretmenleri ile birlikte etkileşimli okuma etkinliğine katılan öğrencilerin sürekli ailelerini okulda göreceği olması öğrencilerin akademik başarılarına, okul devamlarına, okul motivasyonlarına olumlu yansıtacağı ve bu sonuçlara yakından tanık olan ailelerin okul katılımlarının artırması nedeniyle de önem arz etmektedir. Bu anlamda çalışmada, ebeveyn okul algısı ve katılımında etkileşimli okumanın etkisi araştırılacaktır. Bu amaçla çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Etkileşimli okumaya katılan ebeveynlerin "Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği" ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Etkileşimli okumaya katılan ebeveynlerin “Aile Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği” son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ebeveynlerin okul algısı ve katılımı hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

İlkokul 2. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ebeveynlerinin okul algılarında ve katılımlarında etkileşimli okumanın etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada karma yöntemin gömülü deseninden faydalanılmıştır. Nitel ve nicel yöntemlerden oluşan karma yöntemin; çeşitleme deseni, gömülü desen, açıklayıcı desen, açımlayıcı desen olmak üzere dört çeşidi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmanın nicel boyutunda ön-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılırken nitel boyutunda durum deseninden faydalanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında ebeveynlerin okul algıları ve katılımlarında etkileşimli okumanın etkisi ön-son test ile belirlenmeye çalışılırken, nitel kısmında ebeveynlerin okul algıları ve katılımlarına yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nicel yöntemlere temele alınarak tasarlanan çalışmaya derinlik kazandırmak için çalışma grubundaki küçük bir gruptan da nitel veri toplanmıştır. Bu nedenle de karma yöntemin gömülü desenine başvurulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu çerçevede Trabzon ilinde 2. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin ebeveynleri çalışmaya dahil edilmiştir. Uygun örneklemesine başvurulmasının sebebi, ebeveynlerin her hafta etkileşimli okuma uygulamasına katılmasının gerekmesidir. Deney grubundaki ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinin hepsi kadın iken kontrol grubundaki ebeveynlerin 5'i erkek 5'i kadındır. Deney grubundaki ebeveynlerin 2'si bir işte çalışırken, kontrol grubundakilerin 5'i çalışmaktadır. Deney ve kontrol grubundaki ebeveynlerin okul algılarının ve katılımlarının düzeyini belirlemek için ön test puanlarına ebeveyn sayısının 30'dan az ($f=10$) olması sebebi ile parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi yapılmıştır ve grupların denklik durumu Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Ebeveynlerin okul algıları ve katılımları ön test sonuçları

Boyutlar	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p																																
Okul algısı	KG	10	12,75	127,50	27,500	-1,764	,08																																
	DG	10	8,25	82,50				Öğrenci gelişimi	KG	10	10,25	102,50	47,500	-,190	,85	DG	10	10,75	107,50	Ebeveyn gelişimi	KG	10	12,35	123,50	31,500	-1,404	,16	DG	10	8,65	86,50	Okul katılımındaki engeller	KG	10	12,90	129,00	26000	-1,832	,07
Öğrenci gelişimi	KG	10	10,25	102,50	47,500	-,190	,85																																
	DG	10	10,75	107,50				Ebeveyn gelişimi	KG	10	12,35	123,50	31,500	-1,404	,16	DG	10	8,65	86,50	Okul katılımındaki engeller	KG	10	12,90	129,00	26000	-1,832	,07	DG	10	8,10	81,00								
Ebeveyn gelişimi	KG	10	12,35	123,50	31,500	-1,404	,16																																
	DG	10	8,65	86,50				Okul katılımındaki engeller	KG	10	12,90	129,00	26000	-1,832	,07	DG	10	8,10	81,00																				
Okul katılımındaki engeller	KG	10	12,90	129,00	26000	-1,832	,07																																
	DG	10	8,10	81,00																																			

Analiz sonuçlarına göre ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinin okul algılarının ve katılımlarının ölçeğin tüm boyutlarında (okul algısı, öğrenci gelişimi, ebeveyn gelişimi, okul katılımındaki engeller) denk olduğu görülmektedir ($p>.05$).

Veri Toplama Aracı

Çalışmada ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinin okul algılarını ve katılımlarını ölçmek için Yurtbakan ve Akyıldız, (2020) tarafından geliştirilen “Okul Algısı ve Katılımı Ölçeği” kullanılmıştır. Okul algısı, öğrenci gelişimi, ebeveyn gelişimi ve okul katılımındaki engeller olmak üzere 4 faktörden oluşan ölçekte toplam 26 soru bulunmaktadır. Olumsuz sorusu bulunmayan ölçek 5’li likert şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin KMO değeri 0.891; Bartlett testi= $\chi^2/df = 3.890$ ve p değeri 0.000 bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri ise 0.91 bulunmuştur (Yurtbakan ve Akyıldız, 2020). Ebeveynlerin okul algılarının ve katılımlarının seviyesini belirlemek için ölçek ön-son test ve kalıcılık testi olmak üzere 3 sefer uygulanmıştır. Nitel kısımda ise ebeveynlerin okul algısı ve katılımlarına yönelik görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Literatürdeki okul algısı ve katılımı ile ilgili yapılmış nitel çalışmalar gözden geçirildikten sonra taslak görüşme soruları oluşturulduktan sonra eğitim yönetimi, eğitim programları ve öğretim, sınıf öğretmenliği alanlarının her birinde görev yapmakta olan bir akademisyene uzman görüşü olarak danışılmıştır. Uzman görüşünden sonra okul ziyaretine gelen uygulama yapılan sınıfın dışında öğrenim gören 4 öğrencinin ebeveyni ile pilot görüşme yapılmıştır. Görüşmelerde ebeveynlere “Size göre okul nasıl bir yer, okuldan ne gibi beklentileriniz var, okul katılımınızı engelleyen durumlar var mı?” soruları sorulmuştur.

Etkinliğe öncelikle kitap seçimi ile başlanmıştır. Kitaplar seçilirken Yurtbakan, Erdoğan ve Erdoğan’ın (2021) kriterlerine dikkat edilmiştir. Bu kriterler; kitaplar öğrenci gereksinimlerine, ilgilerine, hazırbulunuşluk seviyelerine, özel durumlarına, kitapların öğrencilerin ilgisini çekebilecek resimleme özelliklerine ve öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini ve hayal güçlerini harekete geçirecek düzeyde olmasıdır. Bu kriterlere ek olarak etkileşimli okumanın öğrenci-öğretmen ve ebeveyn arasında gerçekleşeceğinden dolayı her üç katılımcının yaşamları arasında ortak nokta bulabilecekleri kitaplara başvurulmuştur. Kitap seçimi yapılırken ayrıca sınıf eğitiminde İlkokuma ve Türkçe öğretiminde görevli 2 akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Daha sonra her kitaba yönelik okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere etkinlikler hazırlanmış ve yine aynı uzmanların onayına sunulmuştur. Tavsiyeler doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra etkinlikler uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Etkinliklerde öğrencilerin birbirlerine kitabın konusu, kitaptaki olaylar ve kitapla yaşam arasında bağ kurmalarına yardımcı olacak sorular sorma fırsatı veren, kitaptaki olayları canlandırmalarına olanak sağlayan, kitabın konusuna uygun oyunların yer aldığı etkinlikler bulunmaktadır. Toplam 12 kitaba yönelik hazırlanan etkinlikler hakkında, iki sınıf öğretmenliği eğitimi alanında görev yapan akademisyenin, üç sınıf 8-10 yıllık tecrübeye sahip sınıf öğretmenin görüş

alınmıştır. Uzmanların tavsiyeleri de dikkate alındıktan sonra araştırmaya dahil edilmeyen bir sınıfa farklı günlerde iki etkinlik pilot olarak uygulanmıştır.

Etkileşimli okuma etkinlikleri haftada 2 sefer olmak üzere toplam 6 hafta boyunca devam etmiştir.

Tablo 2. *Etkileşimli okumada kullanılan kitaplara ait bilgiler*

Haftalar	Kitabın adı	Yazarı	Tema-Konu
1. Hafta	Babam Yanımdayken	Soosh	Değer, sevgi
	Tepeden Tırnağa	Eric Carle	Sporun önemi
2. Hafta	Nokta	Peter H. Reynolds	Değer, özgüven
	Elmer Kar Keyfi	David Mckee	Soğuk-sıcak, arkadaşlık
3. Hafta	Kimin Yuvası	Rebecca Cobb	Çevre farkındalığı, hayvanlar
	Cesaret Sandığı	Şermin Yaşar	Cesaret
4. Hafta	Garip Bir Kuyruk	Şermin Yaşar	Arkadaşlık kurma
	Ayılar Kitap Okumaz	Emma Chichester Clark	Arkadaşlık ve kitap okuma sevgisi
5. Hafta	Kimin Yuvası	Rebecca Cobb	Çevre farkındalığı, hayvanlar
	Tombik Ayı Kaybolunca	Karma Wilson, Jane Chapman	Arkadaşlık
6. Hafta	Tombik Ayı'nın Yeni Arkadaşı	Karma Wilson ve Jane Chapman	Arkadaşlık
	Annemin Çantası	Sara Şahinkanat	Değer, sevgi

Verilerin Toplanması ve Analizi

İlkokul 2. sınıf ebeveynlerine, etkileşimli okuma öncesinde ön test olarak okul algısı ve katılımı ölçeği uygulanmıştır. Aynı ölçek 6 haftalık etkileşimli okuma uygulamasından sonra son test olarak, son testten 3 hafta sonra da kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Okul algısı ve katılımı ölçeğinden ön-testten ve kalıcılık testinden elde edilen verilerin analizinde aritmetik ortalama (X), standart sapma, minimum-maksimum puanlarına, çarpıklık basıklık değerlerine yer verilmiştir. Kontrol ve deney grubundaki ebeveynlerin okul algısı ve katılım konusunda benzerlik gösterdiği ön testte tespit edilmiştir (Bknz. Tablo 1). Örneklem grubunun 30'dan az olması sebebiyle ön testte ve ön testte grupların denk olması sebebiyle son testte Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Son testte ölçeğin 3 boyutunda anlamlı farklılaşma olmadığı sadece ebeveyn gelişim boyutunda farklılaşma görülmesi sebebiyle ölçeğin bütünlüğünün bozulmaması adına kalıcılık testinde de Mann Whitney U testine başvurulmuştur. SPSS 21.0 istatistik programı ile yapılan analizlerde anlamlılık değeri .05 kabul edilmiştir.

Etkileşimli okuma uygulamasına katılan ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinden rastgele seçilen 6 ebeveyn ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ortalama 3-5 dakika süren ebeveyn görüşmeleri kaydedilmiştir. Daha sonra yazıya aktarılmış ve ebeveynlere ekleme veya çıkarma yapmaları için geri verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde, önceden tespit edilen temalara göre özetlenen ve yorumlanan verileri çarpıcı olarak sunmak için katılımcılardan direkt alıntılar yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı ve okul algısı ve katılımı konusunda çalışma yapmış olan bir akademisyenle birlikte analiz edilmiştir. Tablolar halinde gösterilen sonuçların altına ebeveynlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 22.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2022-4/2.6

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde ilkokul 2. sınıf ğrenci ebeveynlerinin okul algıları ve katılımları ile ilgili nicel analiz sonuçlarına ve ebeveynlerin okul algısı ve katılımı hakkındaki görüşleri ile ilgili nitel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Nicel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar

Bu blmde, ebeveynlerin okul algı ve katılımlarına ait n-son-kalıcılık testi betimsel puanlarına ve etkileşimli okumanın ebeveynlerin okul algısı ve katılımlarındaki etkisini belirlemek için son test ve kalıcılık testinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Ebeveynlerin okul algıları ve katılımları betimsel analiz sonuçları

Boyutlar	Grup	Test	N	X	Ss.	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık	
Okul Algısı Öğrenci Gelişimi Ebeveyn Gelişimi Okul Katılımındaki Engeller	Okul algısı	Ön test	10	38,30	3,43	29,00	40,00	-2,665	7,49	
		KG	Son test	10	38,60	2,63	32,00	40,00	-2,195	4,59
		Kalıcılık	10	26,50	9,08	11,00	35,00	-7,22	-1,09	
		Ön test	10	36,40	2,91	32,00	40,00	-,058	-1,70	
		DG	Son test	10	39,10	1,52	36,00	40,00	-1,385	,431
		Kalıcılık	10	28,70	5,23	19,00	35,00	-,364	-,469	
	Öğrenci gelişimi	Ön test	10	25,40	4,58	20,00	32,00	,164	-1,88	
		KG	Son test	10	24,60	8,68	13,00	35,00	-,219	-1,94
		Kalıcılık	10	26,50	9,08	11,00	35,00	-,722	-1,09	
		Ön test	10	25,80	4,02	19,00	31,00	-,240	-,77	
		DG	Son test	10	29,00	5,44	19,00	35,00	-,747	-,74
		Kalıcılık	10	28,70	5,23	19,00	35,00	-,364	-,47	
	Ebeveyn gelişimi	Ön test	10	29,90	4,09	22,00	35,00	-,614	-,26	
		KG	Son test	10	27,90	4,84	19,00	35,00	-,078	,30
		Kalıcılık	10	30,90	4,79	21,00	35,00	-1,125	,37	
		Ön test	10	25,90	6,21	13,00	35,00	-,731	1,04	
		DG	Son test	10	32,70	2,95	27,00	35,00	-1,100	-,24
		Kalıcılık	10	31,10	4,38	21,00	35,00	-1,499	2,41	
	Okul katılımındaki engeller	Ön test	10	16,40	2,41	13,00	20,00	,301	-,85	
		KG	Son test	10	37,80	4,96	24,00	40,00	-2,194	8,77
		Kalıcılık	10	17,70	2,67	14,00	20,00	-,738	-1,43	
		Ön test	10	13,80	3,97	8,00	20,00	,492	-,50	
		DG	Son test	10	38,90	1,85	35,00	40,00	-1,653	1,42
		Kalıcılık	10	16,30	3,65	9,00	20,00	-1,206	,544	

Kontrol grubundaki ebeveynlerin aritmetik ortalamalarının ve minimum puanlarının öğrenci ve ebeveyn gelişimi boyutunda ön test puanlarına göre son test puanlarının düştüğü, okul algısı ve okul katılımındaki engeller boyutunda arttığı görülmektedir. Deney grubundaki ebeveynlerin tüm boyutlarda aritmetik ortalamalarının ön test puanlarına göre son test puanlarında arttığı, minimum puanlarında ise sadece öğrenci gelişimi boyutunda aynı kaldığı diğer boyutlarda ise arttığı görülmektedir. Kontrol grubundaki ebeveynlerin standart puanlarının ön test puanlarına göre sadece okul algısı boyutunda düştüğü, diğer boyutlarda arttığı görülürken; deney grubundaki ebeveynlerin ön teste göre son test standart puanlarında sadece öğrenci gelişimi boyutunda arttığı görülmektedir. Ebeveynlerin maksimum puanlarının okul algısı ve ebeveyn gelişimi boyutu ön test puanlarına göre son test puanlarında aynı kaldığı, diğer boyutlarda arttığı tespit edilmiştir. Deney grubundaki ebeveynlerin maksimum puanlarında ise okul algısı ve ebeveyn gelişimi boyutunda aynı kaldığı ebeveyn gelişimi ve okul katılımındaki engeller boyutunda arttığı görülmektedir.

Ebeveynlerin okul algıları ve katılımları puanlarının birbirine denk olması sebebiyle son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma durumu Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Son test mann-whitney u testi sonuçları

Boyut	Grup	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Okul algısı	KG	10	10,05	100,50	45,500	-,400	,69
	DG	10	10,95	109,50			
Öğrenci gelişimi	KG	10	9,15	91,50	36,500	-1,024	,31
	DG	10	11,85	118,50			
Ebeveyn gelişimi	KG	10	7,70	77,00	22000	-2,151	,03
	DG	10	13,30	133,00			
Okul katılımındaki Engeller	KG	10	8,95	89,50	34500	-1,187	,24
	DG	10	12,05	120,50			

Etkileşimli okumanın ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinin okul algısı, öğrenci gelişimi ve okul katılımındaki engeller boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık yaratmadığı görülürken ($p>.05$), ebeveyn gelişimi boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık yarattığı görülmektedir ($p<.05$). Yani etkileşimli okumanın ebeveyn gelişiminde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Kalıcılık testi mann-whitney u testi sonuçları

Boyut	Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	Z	p
Okul algısı	KG	10	10,40	104,00	49000	-,085	,92
	DG	10	10,60	106,00			
Öğrenci gelişimi	KG	10	10,35	103,50	48500	-,114	,91
	DG	10	10,65	106,50			
Ebeveyn gelişimi	KG	10	10,50	105,00	50000	,000	1,0
	DG	10	10,50	105,00			
Okul katılımındaki engeller	KG	10	11,75	117,50	37500	-,960	,34
	DG	10	9,25	92,50			

Etkileşimli okumanın ilkokul 2. sınıf ebeveynlerinin okul algıları ve katılımları kalıcılık testi puanlarında istatistiksel olarak anlamlılık yaratmadığı ortaya çıkmıştır ($p>.05$). Yani ebeveynlerin sadece ebeveyn gelişimi boyutu son test puanlarında oluşan anlamlılığın devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda etkileşimli okumanın ebeveyn gelişimini kalıcı olarak desteklediği tespit edilmiştir.

Nitel Verilerden Elde Edilen Sonuçlar

Ebeveynlerin okul algıları ve katılımları hakkındaki görüşleri tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 6. Ebeveynlerin okul algısı ve katılımı ile ilgili görüşleri

Okul algısı	Ebeveynler	f
İyi bir yer	E1	1
Saygın bir kurum	E5	1
Öğrencinin gelişimini destekleyen yer	E2	1
Eğitici bir yer	E3, E4, E6	3
Okuldan Beklenti	Öğretmenler	f
İyi bir eğitim	E1, E2, E3, E4, E5, E6	6
Huzurlu, güvenli ve temiz ortam	E2	1
Okul ziyaret sebebi	Öğretmenler	f
Öğrenci durumunu öğrenmek.	E1, E2, E3, E5	4
Ebeveynlere yönelik Eğitsel etkinliklere katılmak.	E1	1
Okula getirip-götürmek.	E4	1
Öğretmen daveti için.	E6	1
Okul katılımına engel durum	Öğretmenler	f
Yok	E1, E5, E6	3
İş yoğunluğu	E2	1
Sağlık sorunları	E3	1
Küçük çocuk	E4	1

İlkokul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin 3'ü okulu eğitici bir yer olarak algılamaktadır. Ebeveynlerin 5' i okuldan çocuklarına iyi bir eğitim vermesini beklediklerini belirtmektedir. Ebeveynlerin 4'ü okula çocuklarının durumunu öğrenmek için geldiğini ifade etmektedir. Ebeveynlerin 3'ü okul katılımını engelleyen herhangi bir durum olmadığını söylemektedir. Konu hakkındaki düşüncelerini E2 kodlu ebeveyn şöyle belirtmektedir.

"Bana göre okul çocuğumun kendisini eğitim ve öğretim açısından kendi geliştirebileceği bir yer. Okuldan güzel bir eğitim bekliyorum huzurlu güvenli temiz bir ortam. Çocuğuma artı olarak katılabilecek hem eğitim hem de kişisel olarak her şey kendini geliştirebileceği her şey. Çocuğumun ortamını arkadaş çevresini görmek tanımak için okula geldiğimde onun kendini daha mutlu hissettiğini bildiğim için psikolojik olarak da daha mutlu hissettiği onunla ilgilendiğimi daha çok hissetsin diye. İşim buna biraz engel çalışmıyor olsam daha çok gelmek isterdim şu şartlarda bile imkanlarımı zorlayıp gelmeye çalışıyorum her gün."

E6 kodlu ebeveynin düşünceleri ise şöyledir:

"Okul eğitim aldığımız bir yer, temel eğitimin atıldığı yer. Nasıl söyleyeyim, bizim zamanımızda böyle güzel öğretmenler, eğitim yoktu, Yani, şimdi daha iyi, çocuklar çok şanslı bu yönden, iyi bir eğitim bekliyorum. Öğretmen ne zaman söylerse gelmeye çalışıyorum. Engelleyen bir durum yok, olduğu zaman da aile içinde halledip geliyorum mutlaka."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın nicel boyutunda; etkileşimli okumanın ilkökul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin gelişiminde değişiklik yarattığı ortaya çıkmasına rağmen; ebeveynlerin okul algılarında, okul katılımındaki engellerde ve öğrencilerin gelişiminde herhangi bir değişiklik yaratmadığı ortaya çıkmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda ebeveynler, okulun eğitici bir yer olduğunu, okuldan çocuklarına

iyi bir eğitim verme beklentisi içinde olduklarını, okulu çocuklarının durumunu sormak için ziyaret ettiklerini ve okul katılımlarını engelleyen herhangi bir durumun olmadığını ifade etmiştir.

Etkileşimli okumanın ilkökul 2. sınıf öğrenci ebeveynlerinin gelişimlerini desteklemesine rağmen; ebeveynlerin okul algılarını ve öğrenci gelişimlerini desteklemediği, okul katılımındaki engelleri önlemediği ortaya çıkmıştır. Oysa etkileşimli okumanın öğrencilerin okuma gelişimlerini, hikâye anlamalarını, dil gelişimlerini desteklediği birçok çalışmada tespit edilmiştir (Kim, 2010; McSwiggan, 2017; Robb, 2010; Tsai, 2009). Bunun yanında hem ailenin hem de öğrencinin gelişimini desteklediğini hatta aralarındaki bağı ve iletişimlerini güçlendirdiğini gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Ganotice ve diğerleri, 2017; Irish, 2016; Mol, Bus ve De Jong, 2008). Hatta etkileşimli okuma uygulamasına katılan ebeveynlerin, eğitimle etkileşimli okumanın stratejilerini etkili bir biçimde kullanmayı öğrendikleri gibi etkileşimli okumanın faydalı olduğu inançları ve okul katılımları da artmıştır (Brickman, 2002; Cutting, 2011; Kikuta, 2015). Etkileşimli okumanın öğrenci ve ebeveyn gelişimini desteklemesine rağmen, çalışmada sadece ebeveyn gelişimini desteklediği sonucunun çıkmasının altında, çalışmadaki ebeveynlerin de ifade ettiği gibi daha önceden okula sadece öğrenci durumunu sormak için gelen ebeveynlerin, okul yönetimi veya öğretmenler tarafından çoğunlukla yılsonu gösterisi ve ebeveyn toplantısı amacıyla çağırılması (Sağlam ve Çalışkan, 2017) yatıyor olabilir. Yani okul yöneticileri tarafından sadece ihtiyaç duyulduğunda çağırılmaları olabilir. Halbuki yıl sonu gösterisi, ebeveyn toplantısı gibi ebeveynlerin daha pasif olabileceği etkinlikler yerine; ebeveyn, çocuk ve öğretmen arasında yapılabilecek, ebeveynin de süreçte daha aktif görev alabileceği etkileşimli okuma gibi etkinliklerin yapılması, ebeveyn gelişimini destekleyebilir. Okullarda kişisel gelişimlerine katkı sağlayan etkinliklerin yapılmasına tanık olan ebeveynlerin de okul katılımları artabilir. Bu sayede okuldaki öğrencilerin devamsızlık ve disiplin sorunlarında azalma, öğrencilerin özgüvenlerinde gelişme, sosyal ve duygusal özelliklerinde gelişme ve okul başarılarında artış gözlemlenebilir (Kotaman, 2008; Lara ve Saracostti, 2019; Sağlam ve Çalışkan, 2017; Sheldon, 2003).

Çalışmada, ilkökul 2. sınıf öğrenci ebeveynleri okulu eğitici bir yer olarak gördüklerini ifade etmiştir. Bazı çalışmalarda okul iyi bir imaj (Nartgün ve Kaya, 2016); huzurlu, güvenli, geliştirici, öğretici yaşam alanı, oyun ve eğlence merkezi gibi olumlu algılara sahipken (Akan ve Yarım, 2019; Ertürk, 2021) ebeveynler tarafından fiziki şartları, güvenliği ve temizliği yetersiz görülebilmektedir (Arslan, 2020; Ayaydın ve Katılmış, 2018; Vural ve diğerleri, 2021). Bu anlamda ebeveynlerin okul algısının çevre şartlarına göre değiştiği düşünülebilir. Hatta okul yönetiminin tutumu ve öğretmenlerin iletişim becerisi de okul algısını etkilemektedir (Griffith, 1997; Sağlam ve Çalışkan, 2017).

Çalışmadaki ebeveynler, okuldan çocuklarına iyi bir eğitim verme beklentisi içinde olduklarını belirtmiştir. Nartgün ve Kaya, (2016) ve Açıklın, (1989) da ebeveynlerin okullardan iyi bir eğitim-öğretimin yanında çocuklarıyla daha çok ilgilenilmesini ve okulların kendileri ile daha fazla iletişim kurmalarını beklemektedir. Yani ebeveynler, okulların çocuklarının gelişimini olumlu anlamda

desteklemesini ve okulların bu süreçte ebeveynlerin fikirlerini de dikkate almalarını beklemektedir. Ebeveynlerin böyle bir beklenti içinde olmaları, çocuklarının geleceklere adına kaygı duymalarından kaynaklanıyor olabilir. Çünkü ebeveynleri, çocuklarının ileride iyi bir insan, iyi bir meslek ve iyi bir kazanç sahibi olmaları mutlu edebilir. Bu nedenle de ebeveynler, okulu çocuklarının durumunu sormak için ziyaret ettiklerini belirtmektedir. Ebeveynler bu sayede çocuklarının gelişimini yakından takip ettiklerini düşünüyor olabilirler.

İlkokul 2. sınıf öğrenci ebeveynleri, okula katılımlarını engelleyen herhangi bir durum olmadığını ifade etmiştir. Okulda öğretmen-ebeveyn-çocuk arasında gerçekleşen etkileşimli okuma uygulamasına çoğunlukla çalışmayan annelerinin katılması ve bu süreçte etkileşimli okumanın ebeveynlerin kendi gelişimlerini desteklemesine bizzat şahit olmaları ebeveynlerde okul katılımına engel bir durum olmadığı fikrinin uyanmasına yol açmış olabilir. Halbuki bazı çalışmalarda öğretmen tutumlarının, okulun fiziki imkânlarının ebeveynleri kabul edecek büyüklükte olmamasının, ebeveynlerin eğitim düzeylerinin, ebeveynlerin iş temposunun yoğun olmasının, ailelerin okul katılımının gereksiz olduğuna inanmasının aile katılımını engellediği tespit edilmiştir (Ardakoç, 2020; Ertem ve Gökalp, 2020; Hornby ve Lafaele, 2011; Sağlam ve Çalışkan, 2017). Bu bağlamda, ebeveynlerin okulda etkin olabilecekleri, kendi görüşlerine değer verildiğini hissedebilecekleri ortamların oluşturulması, ebeveynlerin okul katılımlarına olumlu yansıdığı düşünülebilir.

Öneriler

1. Okullarda düzenlenecek aile katımlı etkileşimli okuma uygulamaları, babaların da katılabileceği zamana ve şartlara uygun düzenlenebilir.
2. Okullarda düzenlenecek aile katılımı etkinlikleri, ebeveynlerin süreçte aktif olabileceği şekilde planlanabilir.
3. Aile katımlı etkileşimli okumanın, ilkokul dönemindeki öğrencilerin bilişsel ve sosyal becerilerine etkisinin yanında duyuşsal ve psikolojik becerilerine etkisi de araştırılabilir.



ENGLISH VERSION

Introduction

A school is an institution where planned and programmed educational activities are carried out to gain people's knowledge, skills, and attitudes in a specific age range (Kramer, 1995). To successfully carry out educational activities in schools, schools should be established regularly and safely, start and end times should be well planned, student development should be continuously monitored, positive relations between school and family should be established, and administrators should have instructional leadership characteristics. (Lezotte, 1991). In this way, primary school students perceive school as a peaceful and safe, developing, enlightening, instructive, shaping, guiding, working place, play and entertainment center (Akan and Yarım, 2019; Ertürk, 2021), and families perceive school as a place that informs, sheds light, guides, role models, shapes, produces and labors (Erdem and Kaf, 2022; Schueler, Capotosto, Bahena, McIntyre and Gehlbach, 2014). However, negativities such as natural disasters and epidemics can negatively affect families' perceptions of schools. In the study conducted by Vural, Çetin, Akay-Celep, Uslu, and Başaran (2021) on parents' perceptions of schools during the COVID-19 pandemic, families perceived schools as a point of spread, a holiday destination, unfinishedness, and an empty flowerpot. Parents' negative perceptions of school reduce their participation (Griffith, 1998).

School participation is defined as parents communicating with the administration and teachers, determining and achieving the school's goals, participating in school activities in cooperation with the school, taking part in the decision-making process, and helping the child with homework (Alisinanoğlu, Bay and Şimşek, 2014; Desforjes and Abouchaar, 2003). Parent participation is essential in terms of increasing students' self-confidence, increasing their motivation, making them feel valuable, supporting their academic, social, emotional and personal development, improving the quality of education, strengthening the bonds between the child and his/her family, reducing students' school absenteeism and disciplinary problems (Ardakoç, 2020; Barge and Loges, 2011; Carrasco, Alarcón and Trianes, 2017; Gonida and Cortina, 2014; Harris and Wimer, 2004; McNeal, 1999; Nokali, Bachman and Votruba-Drzal, 2010; Sağlam and Çalışkan, 2017; Teachman, Paasch, and Carver, 1997). However, parents are unable to realize school participation sufficiently due to their busy work life, teachers' negative attitudes towards them, the physical conditions of schools not being suitable for parent participation, and the school

administration not being devoted to parent participation (Ardakoç, 2020; Nakamura, 2000). In addition, the parent's educational level and the child's transition to a higher level of education also hinder the school participation of families. It is seen that the school participation of primary school graduate parents whose children study in primary school is higher than that of high school graduate parents whose children study in primary school (Ertem and Gökalp, 2020). In addition, parents whose children are in the younger age group are more likely to participate in school than parents whose children are in the older age group (Schueler et al., 2014). It is observed that parents who are involved in school engagement mostly visit schools to ask how their children are doing in classes and to get information about their homework (Knisely, 2011). Although parents think that asking about the status of their children is enough for school engagement, teachers think that it is not enough (Tümkiye and Yeşiloğlu-Uçar, 2021). However, for children to succeed in school, their families should be more involved in educational processes (Hoover-Demsey and Sandler, 1997; Lara and Saracostti, 2019).

Teachers have essential duties to increase the school participation of families. Teachers, in order to increase the school participation of families to be in constant communication with families, to inform families about the activities they do with students at school, act as a mediator for the school administration and families to work in harmony, to raise awareness of families about the importance of family participation, to benefit from their professions during the teaching of the lessons, to get help from families during the material preparation process, to communicate with their children In cases where decisions need to be made, they should also consult their opinions and organize fun activities in the classroom that families can participate in (Günay-Bilaloğlu and Arnas, 2019; Nakamura, 2000; Selanik Ay and Aydoğdu, 2016; Toprakçı and Gülmez, 2018; Tümkiye and Yeşiloğlu-Uçar, 2021). Activities that teachers can organize in the classroom: classroom games and garden games, mind and intelligence games, theater performances, and book reading activities. For example, dialogic reading, a reading activity, can be carried out between the teacher, the family, and the student.

Vygotsky states that children can develop their mental functions at the level they interact with their environment (Duffy and Cunningham, 1996). Thanks to this interaction with their environment, children enter an active and constructive process and provide permanent learning by shaping the information they learn according to their mental structures (Schunk, 2014). In dialogic reading, the student, who is passive at the beginning of the book reading process, becomes active over time (Whitehurst and Lonigan, 1998) and becomes able to comment on the story after he/she can discuss the story with his/her guide (Yopp and Yopp, 2006). Dialogic reading allows students to share and read with their teachers, family members, or friends. In addition, it facilitates students to establish a connection between the events in the books read and their lives. It even helps students to understand the social problems in the stories and to produce solutions to the problems. (Çelebi-Öncü, 2016). In dialogic reading, the student asks questions to understand the problems in the story, produce solutions, and connect with his life. These questions are completion, recall, open-ended, and distancing

(Whitehurst, 1992). Connection questions enable everyone involved in dialogic reading to share their life experiences. Therefore, the student can obtain information about life from the teacher or family participating in the dialogic reading thanks to the connection questions. This way, interactive reading supports students' cognitive, social, and affective development. While in traditional reading, one does not stop to ask questions while reading a book, in dialogic reading, questions can be asked before, during, and after the reading of the book (Yurtbakan, 2022; Ergül, Sarıca and Akoğlu, 2016). Dialogic reading, which has proven to be more beneficial for younger students, supports the communication between the guide and the student and improves students' speaking skills (Ganotice et al., 2017; Mol, Bus, and De Jong, 2008; Zevenbergen et al., 2016). Therefore, the teacher should know the principles of interactive reading well (Ping, 2014). There are principles that the teacher who wants to support students' developmental areas with dialogic reading should follow. The first of these principles is that the teacher should read the book beforehand and make a plan suitable for teaching (Yurtbakan, Erdoğan, and Erdoğan, 2021). Secondly, to willingly involve all students in the class in the application, it is necessary to allow all students to speak (Jacobs and Kimura, 2013). For this, adults should support students to produce answers by asking open-ended questions about the event and characters in the story, expand the answers given by the students, reward each correct answer by asking more difficult questions, and provide clues for the students to reach the correct answers by giving clues in the case of wrong answers (Morgan and Meier, 2008; Whitehurst and Lonigan, 1998).

When the studies on dialogic reading are reviewed, It is seen that the studies are mainly carried out with pre-school students (Yurtbakan, 2020), the effects of primary school students only on reading comprehension, fluent reading skills and reading motivation, mathematics skills, and the relationship between family and child (Ceyhan, 2019; Ganotice, Downing, Mak, Chan and Lee, 2017; Purpura, Napoli, Wehrspann and Gold, 2017; Yurtbakan, 2022). On the other hand, Artan-Yüçetaş and Kahramanoğlu (2020) examined the studies on parent participation and found that the studies were mainly concentrated at the level of pre-school education. It is seen that studies have been carried out to determine the effect of dialoging reading between parent-child or parent-child-student on the communication between child and parent, the use of interactive reading strategies by parents, and its contribution to the cognitive development of the child (Brickman, 2002; Cutting, 2011; Ganotice et al., 2017; Irish, 2016; Kim, 2010; Kikuta, 2015; McSwiggan, 2017; Mol, Bus and De Jong, 2008; Robb, 2010; Tsai, 2009). However, it is seen that there is no study on an activity organized in schools to improve family participation. In this context, it is thought that the limited number of dialogic readings at the primary school level will take place with family participation, and the effect on family participation will be examined, which will fill an essential gap in the literature. In addition, the fact that students who participate in the dialogic reading activity with their families and teachers will see their families at school is also essential because it will reflect positively on the academic success, school attendance, and school motivation of the students, and because the families who closely witness these results increase

their school participation. In this sense, the effect of dialogic reading on parents' school perception and participation will be investigated in this study. For this purpose, answers to the following questions were sought in the study:

1. Is there a significant difference between the "Family School Perception and Participation Scale" pre-test and post-test scores of parents participating in dialogic reading?
2. Understand the difference between the "Family School Perception and Participation Scale" post-test and retention test scores of parents participating in dialogic reading.

Method

Research Design

In the study conducted to determine the effect of interactive reading on the school perceptions and participation of parents of 2nd-grade primary school students, the embedded design of the mixed method was utilized. The mixed method consists of qualitative and quantitative methods. There are four types: variation pattern, embedded pattern, explanatory pattern, and explanatory pattern (Yıldırım and Şimşek, 2013). While the quasi-experimental design with a pre-post-test control group was used in the quantitative dimension of the study, the unique case design was used in the qualitative dimension. In the quantitative part of the study, the effect of dialogic reading on parents' school perceptions and participation was determined by pre-post-test. In contrast, in the qualitative part, parents' views on school perceptions and participation were tried to be determined. Qualitative data were also collected from a small study group to add depth to the study design based on quantitative methods. For this reason, the embedded design of the mixed method was applied.

Study Group

The research study group was determined by using convenient sampling from purposeful sampling types. In this framework, the parents of the students studying in the 2nd grade in Trabzon province were included in the study. The reason for resorting to convenient sampling is that parents must participate in the dialogic reading practice every week. While all the 2nd-grade primary school parents in the experimental group were female, 5 parents in the control group were male, and 5 were female. At the same time, 2 of the parents were in the experimental group and 5 in the control group. To determine the level of school perceptions and participation of the parents in the experimental and control groups, the Mann-Whitney U test was applied to the pre-test scores since the number of parents was less than 30 ($f=10$) and the equivalence status of the groups is presented in Table 1.

Table 1. *Parents' school perceptions and participation pre-test results*

	Group	n	Mean rank	Sum of rank	U	Z	p
School perception	CG	10	12.75	127.50	27.500	-1.764	.08
	EG	10	8.25	82.50			
Student	CG	10	10.25	102.50	47.500	-.190	.85
	EG	10	10.75	107.50			
Parent	CG	10	12.35	123.50	31.500	-1.404	.16
	EG	10	8.65	86.50			
Participation	CG	10	12.90	129.00	26000	-1.832	.07
	EG	10	8.10	81.00			

According to the results of the analyses, it is seen that the school perceptions and involvement of 2nd-grade primary school parents are equivalent in all dimensions of the scale (school perception, student development, parental development, obstacles in school participation) ($p > .05$).

Data Collection Tool

In the study, the "School Perception and Participation Scale" developed by Yurtbakan and Akyıldız (2020) was used to measure the school perceptions and participation of primary school 2nd-grade parents. There are 26 questions on the scale consisting of 4 factors: school perception, student development, parental development, and barriers to school participation. The scale with no negative questions was prepared as a 5-point Likert. The KMO value of the scale was 0.891; Bartlett test = $\chi^2/df = 3.890$, and the p-value was found to be 0.000. The Cronbach Alpha value was 0.91 (Yurtbakan and Akyıldız, 2020). To determine the level of parents' perceptions and participation in school, the scale was applied 3 times as a pre-post-test and retention test. In the qualitative part, semi-structured interviews were conducted to determine the parents' views on school perception and participation. After reviewing the qualitative studies on school perception and participation in the literature, draft interview questions were created, and an academician working in each field of educational administration, educational programs, teaching, and primary school teaching was consulted as an expert opinion. After the expert opinion, a pilot interview was conducted with the parents of 4 students studying outside the classroom where the application was made. In the interviews, the parents were asked, "What is the place of the school according to you? What kind of expectations do you have from the school? Are there any situations that prevent your participation in the school?" questions were asked.

The activity started with the book selection. While choosing the books, the criteria of Yurtbakan, Erdoğan, and Erdoğan (2021) were considered. These criteria are: books are based on student needs, interests, readiness levels, and special situations, books have illustrations that can attract students' attention, and are at a level to activate students' creative thoughts and imaginations. In addition to these criteria, since the dialogic reading will take place between the student-teacher and the parent, the books in which all three participants can find a common point in their lives were consulted. While choosing the book, the opinions of 2 academicians working in primary reading and Turkish teaching in classroom

education were consulted. Afterward, activities were prepared before, during, and after reading each book and presented to the approval of the same experts. The activities were ready for implementation

Some activities allow students to ask each other questions that will help them connect between the book's subject, the events, and the book and life. That allows them to act out the events in the book, including games appropriate to the subject of the book. The opinions of two academicians working in primary school teaching education and three primary school teachers with 8-10 years of experience were taken about the activities prepared for 12 books. After the experts' recommendations were considered, two activities were piloted on different days to a class that was not included in the study.

Dialogic reading activities continued twice a week for a total of 6 weeks. An application example for the dialogic reading activity is shown below.

Table 2. *Information on books used in dialogic reading*

Weeks	Name of the book	Author	Theme-subject
Week 1	When My Father Is By My Side	Soosh	Value, love
Week 2	From Top to Toe	Eric Carle	İmportant of sport
	Point	Peter H. Reynolds	Value-self-efficacy
Week 3	Elmer Snow Pleasure	David Mckee	Cold-hot, friendship
	Whose Home	Rebecca Cobb	Environmental awareness, animals
Week 4	Courage Chest	Şermin Yaşar	Courage
	A Strange Tail	Şermin Yaşar	Friendship
Week 5	Bears Do not Read Books	Emma Chichester Clark	Friendship and love of reading
	Whose Home	Rebecca Cobb	Environmental awareness, animals
Week 6	When the Big Bear Disappears	Karma Wilson, Jane Chapman	Friendship
	Chubby Bear's New Friend	Karma Wilson and Jane Chapman	Friendship
	My Mom's Bag	Sara Şahinkanat	Value, love

Data Collection and Analysis

The School Perception and Participation Scale was administered to parents of 2nd-grade students as a pre-test before engaging in dialogic reading. The same scale was utilized as a post-test after 6 weeks of dialogic reading and as a retention test 3 weeks after the post-test. The data analysis derived from the School Perception and Participation Scale encompassed the arithmetic mean (X), standard deviation, minimum-maximum scores, skewness, and kurtosis values. In the pre-test, it was observed that parents in both the control and experimental groups exhibited similar levels of school perception and participation (refer to Table 1). Given that the sample size was less than 30 and the groups were homogeneous in the pre-test, the Mann-Whitney U test was employed for the post-test. As no significant difference was detected across the three dimensions of the scale in the post-test, only the parental development dimension was examined. Accordingly, the Mann-Whitney U test was also

applied in the retention test to maintain the scale's integrity. The significance level for the analyses conducted using the SPSS 21.0 statistical software was set at .05.

Semi-structured interviews were conducted with 6 randomly selected parents of 2nd-grade students who participated in the interactive reading program. The interviews with parents, lasting an average of 3-5 minutes, were recorded, transcribed, and subsequently provided to the participants for review or revision. The data obtained from these semi-structured interviews underwent descriptive analysis. Direct quotations from participants were incorporated in the descriptive analysis to succinctly present and interpret the data according to predetermined themes (Yıldırım and Şimşek, 2013). The researcher and an academic specializing in school perception and participation collaboratively analyzed the data from parent interviews. Direct quotations from parental opinions were included alongside the results presented in tables.

Ethical Permissions of the Study

The study adhered to the guidelines specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" while ensuring the avoidance of any actions contravening the guidelines delineated in the "Scientific Research and Activities Against Publication Ethics" directive.

Ethics committee permission information:

The name of the board performing ethical evaluation: Trabzon University Social Sciences and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of ethical evaluation decision = 22.04.2022

Ethics committee decision registry number = 2022-4/2.6

Findings

In this part of the study, the outcomes of the quantitative analysis concerning the school perceptions and participation of parents of 2nd-grade primary school students are presented, along with the qualitative analysis results reflecting parents' perspectives regarding school perception and participation.

Results Obtained from Quantitative Data

This section presents the descriptive scores of the pre-post-retention test of parents' school perception and participation, along with the results of the Mann-Whitney U tests conducted for the post-test and retention test. These analyses aim to ascertain the impact of dialogic reading on parents' school perception and participation.

Table 3. The descriptive analysis outcomes of parental perceptions of schools and their involvement

Scale	Dimensions	Group	Test	N	\bar{X}	Sd.	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
School perception Student development parent participation Barriers to school participation	School perception	CG	Pre-test	10	38.30	3.43	29.00	40.00	-2.665	7.49
			Posttest	10	38.60	2.63	32.00	40.00	-2.195	4.59
			Retention	10	26.50	9.08	11.00	35.00	-.722	-1.09
		EG	Pretest	10	36.40	2.91	32.00	40.00	-.058	-1.670
			Posttest	10	39.10	1.52	36.00	40.00	-1.385	.43
			Retention	10	28.70	5.23	19.00	35.00	-.364	-.47
	Student development	KG	Pre-test	10	25.40	4.58	20.00	32.00	.164	-1.88
			Posttest	10	24.60	8.68	13.00	35.00	-.219	-1.94
			Retention	10	26.50	9.08	11.00	35.00	-.722	-1.09
		DG	Pre-test	10	25.80	4.02	19.00	31.00	-.240	-.77
			Posttest	10	29.00	5.44	19.00	35.00	-.747	-.74
			Retention	10	28.70	5.23	19.00	35.00	-.364	-.47
	Parent development	KG	Pre-test	10	29.90	4.09	22.00	35.00	-.614	-.26
			Posttest	10	27.90	4.84	19.00	35.00	-.078	.30
			Retention	10	30.90	4.79	21.00	35.00	-1.125	.37
		DG	Pre-test	10	25.90	6.21	13.00	35.00	-.731	1.04
			Posttest	10	32.70	2.95	27.00	35.00	-1.100	-.24
			Retention	10	31.10	4.38	21.00	35.00	-1.499	2.41
	Barriers to school participation	KG	Pre-test	10	16.40	2.41	13.00	20.00	.301	-.85
			Posttest	10	37.80	4.96	24.00	40.00	-2.194	8.77
			Retention	10	17.70	2.67	14.00	20.00	-.738	-1.43
		DG	Pre-test	10	13.80	3.97	8.00	20.00	.492	-.50
			Posttest	10	38.90	1.85	35.00	40.00	-1.653	1.42
			Retention	10	16.30	3.65	9.00	20.00	-1.206	.54

In the descriptive analysis, it was evident that within the control group, the arithmetic mean and lowest scores of parents declined in the dimension related to student and parental development compared to the initial assessment. Conversely, an increase was noted in the dimension associated with school perception and obstacles to school involvement. Contrarily, among parents in the experimental group, there was a consistent increase in arithmetic mean scores across all dimensions in the post-assessment compared to the initial scores. Although the minimum scores remained unchanged solely in the dimension of student development, an increase was observed in other dimensions. Standard scores for parents in the control group decreased exclusively in school perception but increased across other dimensions relative to the pre-test. In contrast, parents in the experimental group displayed an increase solely in the dimension of student development in the post-test standard scores compared to the initial assessment. Furthermore, the maximum scores for parents in both groups remained constant regarding school perception and parental development, whereas an increase was noted in other dimensions.

To discern any statistically significant differences in post-test scores concerning parents' school perceptions and participation, a Mann-Whitney U test was employed, and the outcomes are presented in Table 4.

Table 4. *Post-test Mann-Whitney U test results*

Dimension	Group	n	Mean Ranks	Sum of U Ranks	Z	p	
School perception	CG	10	10.05	100.50	45.500	-.400	.69
Parent development	DG	10	10.95	109.50			
Student development	EG	10	9.15	91.50	36.500	-1.024	.31
Barriers to school participation	DG	10	11.85	118.50			
	KG	10	7.70	77.00	22000	-2.151	.03
		10	13.30	133.00			
		10	8.95	89.50	34500	-1.187	.24

The analysis revealed that dialogic reading did not yield a statistically significant difference in the perception of school, student development, and barriers to school participation among 2nd-grade parents ($p > .05$). However, a statistically significant difference was observed in the parental development dimension ($p < .05$), indicating that dialogic reading significantly impacted parental development. Therefore, dialogic reading demonstrates effectiveness specifically in enhancing parental development.

Table 5. *Retention test Mann-Whitney U test results*

Dimension	Group	n	Mean ranks	Sum of U ranks	Z	p	
School perception	CG	10	10.40	104.00	49000	-.085	.92
Student development	EG	10	10.60	106.00			
Parent development	CG	10	10.35	103.50	48500	-.114	.91
Barriers to school participation	EG	10	10.65	106.50			
	CG	10	10.50	105.00	50000	.000	1.0
	EG	10	10.50	105.00			
	CG	10	11.75	117.50			
	EG	10	9.25	92.50	37500	-.960	.34

It was found that dialogic reading did not yield a statistically significant effect on the school perceptions and participation of 2nd-grade parents in primary school based on the retention test scores ($p > .05$). Specifically, it is evident that the significance observed solely in the post-test scores related to the parent development dimension persists among the parents. Consequently, it has been established that dialogic reading provides sustained support for parental development.

Results Obtained from Qualitative Data

Parents' views on school perceptions and participation are presented in Table 6.

Table 6. Parents' views on school perception and participation

School Perception	Parents	f
Good place	P1	1
A respected institution	P5	1
A place that supports student development	P2	1
An educational place	P3, P4, P6	3
Expectation from School	Parents	f
A good education	P1, P2, P3, P4, P5, P6	6
Peaceful, safe, and clean environment	P2	1
Reason for a school visit	Parents	f
To find out the student's status.	P1, P2, P3, P5	4
Participate in educational activities for parents.	P1	1
Bring it to school.	P4	1
For teacher invitation.	P6	1
Barriers to school participation	Parents	f
N/A	P1, P5, P6	3
Workload	P2	1
Health problems	P3	1
Have small child	P4	1

Three parents of 2nd-grade primary school students perceive the school as an educational institution. Five parents expressed their expectation that the school should provide a high-quality education to their children. Additionally, four parents mentioned visiting the school to stay informed about their children's progress. Three parents affirm that no barriers are hindering their involvement in school-related activities. Furthermore, Parent P2 shares their thoughts on this matter as follows.

"The school serves as a platform for my child's holistic development encompassing education and personal growth. I anticipate a high-quality educational experience for my child and a serene, secure, and hygienic atmosphere. I value anything that contributes positively to my children's education and overall well-being, allowing them to progress and excel. Visiting the school to observe my child's environment and interactions with peers is crucial, as it directly correlates with their happiness and psychological well-being, fostering increased interest from my child. However, my professional commitments sometimes act as a barrier to my frequent presence. If circumstances allow, I prefer to be more actively involved. Despite these constraints, I endeavor to visit regularly by utilizing every available opportunity."

The thoughts of the P6-coded parent are as follows:

"The school is where we receive education; the foundation of basic education is laid. Let me put it this way: there could have been better teachers or education available during our time. So, things are better now; children are fortunate in this regard. I anticipate a good education for them. Whenever a teacher calls, I make an effort to attend. There is no hindrance that prevents me; if there is, I always manage to resolve it within the family and make sure to attend."

Discussion, Conclusion, and Recommendations

In the quantitative aspect of this study, it was found that dialogic reading contributed to the development of parents of 2nd-grade students in primary school. However, this intervention did not significantly alter parents' perceptions of the school, their engagement barriers, or the development of the students. In the qualitative segment, parental perspectives highlighted the school's role as an educational institution, their expectations for quality education for their children, regular visits to inquire about their children's progress, and an absence of perceived obstacles to their participation in school affairs.

While dialogic reading has proven to support parental development concerning 2nd-grade students, it did not yield corresponding improvements in school perceptions or student development, nor did it diminish barriers to school participation among parents. Nonetheless, existing literature underscores dialogic reading's positive impact on students' reading proficiency, comprehension of stories, and language skills (Kim, 2010; McSwiggan, 2017; Robb, 2010; Tsai, 2009). Moreover, studies highlight its role in enhancing familial and student development, fostering stronger bonds, and improving communication (Ganotice et al., 2017; Irish, 2016; Mol, Bus, and De Jong, 2008). Participants engaged in interactive reading sessions learned effective dialogic reading strategies, leading to increased belief in its benefits and heightened school involvement (Brickman, 2002; Cutting, 2011; Kikuta, 2015). Although this study emphasizes support for parental development, the study's conclusion might relate to the parents' observation that their involvement at school primarily occurred during year-end events or meetings initiated by the school administration or teachers (Sağlam and Çalışkan, 2017). Such instances mainly arose upon school requests rather than proactive engagement by the parents. In contrast, activities such as dialogic reading and facilitating active involvement among parents, children, and teachers have the potential to bolster parental development. Witnessing activities contributing to personal growth within the school context may spur increased parental engagement. Consequently, this heightened involvement might correlate with reduced absenteeism and disciplinary issues among students, increased self-confidence, improved socio-emotional traits, and enhanced academic success (Kotaman, 2008; Lara and Saracostti, 2019; Sağlam and Çalışkan, 2017; Sheldon, 2003).

Within the study, parents of 2nd-grade primary school students predominantly perceived the school as an educational institution. While some studies portray a positive image of schools as peaceful, secure, developed learning spaces or entertainment centers (Akan and Yarım, 2019; Ertürk, 2021; Nartgün and Kaya, 2016), parents might find fault with inadequate physical conditions, safety measures, and cleanliness within schools (Arslan, 2020; Ayaydın and Katılmış, 2018; Vural et al., 2021). Hence, parental perceptions of schools may vary based on environmental factors. Additionally, the attitudes of school administrators and teachers significantly shape parental perceptions of the school environment (Griffith, 1998; Sağlam and Çalışkan, 2017).

Expressing their aspirations for quality education for their children, the parents expected schools to contribute actively to their children's development and to consider parental input in this process. This expectation might stem from parental concerns regarding their children's prospects, aspiring for their success in personal and professional spheres. Consequently, parents regularly visit schools to monitor their children's progress, considering it crucial to monitor their children's development closely.

Parents of 2nd-grade primary school students noted no impediments to their engagement with the school. The predominance of non-working mothers participating in the interactive reading sessions, held as collaborative efforts between teachers, parents, and children at school, possibly influenced parents to perceive no barriers to their involvement. However, studies suggest that factors such as teachers' attitudes, limited physical facilities for parental involvement, parents' education levels, busy work schedules, and beliefs regarding the necessity of parental involvement might hinder family engagement (Ardakoç, 2020; Ertem and Gökalp, 2020; Hornby and Lafaele, 2011; Sağlam and Caliskan, 2017). Creating environments where parents feel valued and can actively participate in school affairs could positively impact their involvement.

Suggestions

1. Interactive reading programs with family involvement can be organized to accommodate the time and conditions for fathers to participate in school.
2. Family engagement activities arranged in schools can be planned in a way that allows parents to participate in the process actively.
3. In addition to examining the impact of family-involved interactive reading on elementary school students' cognitive and social skills, its effects on their emotional and psychological abilities could also be investigated.

Kaynakça

- Açıkalin, A. (1989). Özel ve devlet liselerinde veli beklentilerinin örgütsel ve yönetsel boyutları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 85-91.
- Akan, D., & Yarım, M. A. (2019). İlkokul öğrencilerinin okul ve okul müdürü kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 223-233.
- Alisinanoğlu, F., Bay, D. N., & Şimşek, Ö. (2014). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 15, Sayı 1*, 1-13.
- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/ aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84.
- Arslan, P. (2020). Okul kavramına ilişkin metaforlar. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(1), 1-14.
- Artan-Yüceci, G., & Kahramanoğlu, R. (2020). Eğitimde veli katılımına yönelik çalışmaların incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2),
- Ayaydın, Y., & Katılmış, A. (2018). Ortaokullardaki fiziki koşullara ilişkin veli görüş ve beklentilerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 790-807.
- Barge, J. K., & Loges, E. L. (2011). Parent, student, and teacher perceptions of parental involvement. *Journal of Applied Communications Research*, 31(2), 140-163.
- Brickman, S. O. (2002). *Effects of a joint book reading strategy on event start*. Unpublished Doctorate Thesis, Oklahoma University, U. S.
- Carrasco, C., Alarcón, R., & Trianes, M. V. (2017). Social adjustment and cooperative work in primary education: Teachers' and parents' view. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 1-15. doi:10.1387/RevPsicodidact.17133
- Ceyhan, S. (2019). *Etkileşimli sesli okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve akıcı okumalarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Cutting, J. E. R. (2011). *The use of video-based instruction, performance feedback, and role play in teaching caregivers of preschool-aged children to use dialogic reading strategies*. Unpublished Doctorate Thesis, Northeastern University Boston, Massachusetts.
- Çelebi-Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 489-503.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. London: Department for Education and Skills

- Duffy, T. M., & Cunningham, D. J. (1996). Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology*. NY: Macmillan Library Reference USA.
- Erdem, E., & Kaf, Ö. (2022). Velilerin sınıf öğretmenlerine yönelik metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 480-494.
- Ergül, C., Sarıca, A. D., & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 193-204. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.246307
- Ertem, H. Y., & Gökalp, G. (2020). Velilerin okul iklimi ve veli katılımı algılarının velilerin eğitim durumu ve çocuklarının öğrenim kademesine göre incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 78-91. doi: 10.16986/HUJE.2018040670
- Ertürk, R. (2021). İlkokul öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları: metafor çalışması. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 774-788.
- Ganotice Jr. F. A., Downing, K., Mak, T., Chan, B., & Lee, W. Y. (2017) Enhancing parent-child relationship through dialogic reading. *Educational Studies*, 43(1), 51-66. doi:10.1080/03055698.2016.1238340
- Gonida, E. N., & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Günay-Bilaloğlu, R., & Aktaş Arnas, Y. (2019). Okul öncesi eğitimde aile katılımı engelleri ve süreçte karşılaşılan sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(3), 804-823. doi: 10.16986/HUJE.2018043536
- Harris, E., & Wimer, C. (2004). *Engaging with families in out-of-school time learning*. Harvard family research project, Number 4.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42. <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Irish, C. K. (2016). *Dialogic reading in the home environment: A multiple case study of six families*. Unpublished Doctorate Thesis, Mason University, U. S.
- Jacobs, G. M., & Kimura, H. (2013). *Cooperative learning and teaching*. In the series, *English language teacher development*. Alexandria, VA: TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages).

- Kikuta, C. B. (2015). *Changes in dialogic book reading patterns of parent's reading with their children*. Unpublished Doctorate Thesis, Hawai'i at Manoa University, U. S.
- Kim, Y. B. (2010). *Dialogic reading as homework for parents of children in child care: a test of Bronfenbrenner's hypothesis about parent involvement*. Unpublished Doctorate Thesis, Wisconsin-Madison University, U. S.
- Knisely, K. (2011). *Literature review: How much does parental involvement really affect the student's success?* Retrieved from http://kniselymtt.pbworks.com/f/EDCI6300_kknisely_LiteratureReview.pdf
- Kotaman, H. (2008). Türk ana babalarının çocuklarının eğitim öğretimlerine katılım düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 135-149.
- Kramer, N. S. (1995). *Tarih Sümer'de başlar*. (Çev: Muazzez İlmiye Çığ). Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Lara, L., & Saracostti, M. (2019) Effect of parental involvement on children's academic achievement in Chile. *Front. Psychol.* 10(1464), 1-5. doi: 10.3389/fpsyg.2019.01464.
- Lezotte, L. W. (1991). *Correlates of effective schools: The first and second generation*. Okemos, MI: Effective Schools Products, Ltd.
- McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–144. <https://doi.org/10.2307/3005792>
- McSwiggan, K. (2017). *Factors that influence parental perceptions of the utility and value of dialogic reading strategies with young children*. Unpublished Doctorate Thesis, Psychology Fairleigh Dickinson University, U. S.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & De Jong, M. T. (2008). Interactive Book Reading in Early Education: A Tool to Stimulate Print Knowledge as Well as Oral Language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Morgan, P., & Meier, C. R. (2008). Dialogic reading's potential to improve children's emergent literacy skills and behavior. *Preventing School Failure*, 52(4), 11-16.
- Nakamura, Y. (2000) Clear identification of fundamental idea of Nakamura's technique and its applications. *The 12th World Conference on Earthquake Engineering, Auckland, New Zealand*, 30 January-4 February 2000.
- Nartgün, Ş., & Kaya, A. (2016). Özel okul velilerinin beklentileri doğrultusunda okul imajı oluşturma. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(2), 154–167
- Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent involvement and children's academic and social development in elementary school. *Child development*, 81(3), 988-1005.

- Ping, M. T. (2014). Group interactions in dialogic book reading activities as a language learning context in pre-school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 146–158.
- Purpura, D. J., Napoli, A. R., Wehrspann, E. A., & Gold, Z. S. (2017). Causal connections between mathematical language ve mathematical knowledge: A Dialogic reading intervention, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10:1, 116-137. doi: 10.1080/19345747.2016.1204639.
- Robb, M. B. (2010). *New ways of reading: The impact of an interactive book on young children's storycomprehension and parent-child dialogic reading behavior.*, Unpublished Doctorate Thesis, California Riverside University, U. S.
- Sağlam, M., & Çalışkan, Z. (2017). Okul öncesi eğitimde aile katılımına ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 39-49.
- Schueler, B. E., Capotosto, L., Bahena, S., McIntyre, J., & Gehlbach, H. (2014). Measuring parent perceptions of school climate. *Psychological Assessment*, 26(1), 314.
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: An educational perspective. 6th edition*, Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Selanik Ay T., & Aydoğdu, B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin aile katılımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 562-590. doi: 10.14520/adyusbd.04626.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school–family–community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1997). Social capital and the generation of human capital. *Social Forces*, 75(4), 1343–1359. <https://doi.org/10.2307/2580674>
- Toprakçı, E., & Gülmez, D. (2018). Velilerin penceresinden öğrencilerin eğitim hayatı (Anılar bağlamında nitel bir analiz). *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(1), 253-275. doi.10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s11m.
- Tsai, Y-W. (2009). *The impact of dialogic reading: Facilitating language acquisition of young children with hearing impairments in Taiwan.* Unpublished Doctorate Thesis, The Pennsylvania State University, U. S.
- Tümekaya, S., & Yeşiloğlu, F. (2021). İlkokul eğitiminde aile katılımına ve engellerine ilişkin öğretmen ve veli görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Adana'nın Kurtuluşununun 100. Yılma Özel Sayı*, 155-169.
- Vural, Ö., Çetin, E., Akay-Celep, D., Uslu, E., & Başaran, M. (2021). İlkokul velilerinin Covid-19'a karşı metaforik algıları. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 165-187.

- Whitehurst, G. J. (1992). *Dialogic reading: An effective way to read to preschoolers*.
<http://www.readingrockets.org/article/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children>.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-872.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yopp, R. H., & Yopp, H. K. (2006). Informational texts as read alouds in school and home. *Journal of literacy research*, 38, 37-51.
- Yurtbakan, E. (2022). *İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Yurtbakan, E. (2020). Etkileşimli okuma: Bir içerik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 135-156.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Aile okul algısı ve katılımı ölçeği: Bir geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 328-346.
- Yurtbakan, E., Erdoğan, T., & Erdoğan, Ö. (2021). Etkileşimli okumanın okuma motivasyonuna etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 46(206), 161-180.
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D., & Travers, K. (2016): Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862-874. doi.10.1080/03004430.2016.1241775.

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Examining the 1978 Social Studies Textbook in Terms of Analogy, Metaphor, Idiom, and Proverb

Elif Torun
Ayşegül Şeyihoğlu
Samet Karakuş

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1272060

Received: 28.03.2023

Revised: 20.02.2024

Accepted: 07.05.2024

Keywords:

Social Studies,

Analogy,

Metaphor,

Idiom,

Proverb

Abstract

The aim of this study is to determine the use of word assets (analogy, metaphor, idiom and proverbs) in the middle school 1st grade social studies textbook published in 1978. In the study, qualitative approach was adopted and document analysis technique was used. In the study, two different analysis methods were used to identify and classify the analogy, metaphor, proverbs and idioms in the social studies textbook. Analogy, metaphor, idiom and proverbs were determined by content analysis. The classification of analogies and the distribution of analogies, metaphors, idioms and proverbs according to the units were made by descriptive analysis method. According to the results obtained from the study, it was determined that the textbook mainly included activating, verbal, concrete-concrete, structural and simple analogy types, while pictorial, concrete-abstract, abstract-abstract pre- and post-organising analogy types were not included at all. It was concluded that analogies were not distributed to the units in a balanced way throughout the book. In addition, although the use of analogies was evaluated to be sufficient in terms of quantity, it was found to be insufficient in terms of quality. It was also determined that metaphors, idioms and proverbs were used less in the textbook compared to other books in the literature. Although idioms were used throughout the textbook, it was concluded that proverbs were not balanced throughout the textbook. As a result of the study, suggestions were presented for the use of analogy, metaphor, idiom and proverbs in textbooks and the studies that can be carried out in this field.

1978 Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Analoji, Metafor, Deyim ve Atasözü Varlığı Açısından İncelenmesi

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1272060

Yükleme: 28.03.2023

Düzeltilme: 20.02.2024

Kabul: 07.05.2024

Anahtar Kelimeler:

Sosyal Bilgiler,

Analoji,

Metafor,

Atasözü,

Deyim

Öz

Bu çalışmanın amacı, 1978 yılında basılan ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan söz varlıklarının (analoji, metafor, deyim ve atasözleri) kullanım durumunu belirlemektir. Çalışmada nitel yaklaşım benimsenerek doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmada sosyal bilgiler ders kitabında yer alan analoji, metafor, atasözleri ve deyimleri belirlemek ve sınıflamak için iki ayrı analiz yönteminden yararlanılmıştır. Analoji, metafor, deyim ve atasözleri içerik analizi ile belirlenmiştir. Analojilerin sınıflandırılması ve analoji, metafor, deyim ve atasözlerinin ünitelere göre dağılımı betimsel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ders kitabında ağırlıklı olarak aktifleştirici, sözel, somut-somut, yapısal ve basit analoji türüne yer verilirken resimsel, somut-soyut, soyut-soyut ön ve son organize edici analoji türüne hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Kitap genelinde analojilerin ünitelere dengeli olarak dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca analojilerin kullanımı nicelik olarak yeterli olduğu değerlendirilse de nitelik olarak yetersiz bulunmuştur. Yine ders kitabında metafor, deyim ve atasözlerine literatürdeki diğer kitaplara nispeten daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Ders kitabının genelinde deyimlerin kullanılmasına rağmen atasözlerine ders kitabının genelinde dengeli bir şekilde yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonucunda ders kitaplarında analoji, metafor, deyim atasözlerinin ve kullanımına ve bu alanda yapılabilecek çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sorumlu Yazar : Samet Karakuş, Doktora Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, samet_karakus20@trabzon.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4588-0163.

Yazar1: Elif Torun, Araş.Gör., Trabzon Üniversitesi, Türkiye, eliftorun0325@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3013-3691.

Yazar2: Ayşegül Şeyihoğlu, Prof.Dr., Trabzon Üniversitesi, Türkiye, aysegulseyihoglu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8143-3753.

Atf için: Torun, E., Şeyihoğlu, A. & Karakuş, S. (2024). 1978 sosyal bilgiler ders kitabının analoji, metafor, deyim ve atasözü varlığı açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 973-1016.

Giriş

İçinde bulunduğumuz yüzyılda bireyden beklenen en önemli becerilerden biri öğrendiklerini günlük hayatına aktarabilmesidir. Bunun sağlanabilmesi için bilginin anlamlı ve kalıcı bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. Öğretimin bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa doğru gerçekleştirilmesi bağ kurarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı bilinmektedir. Bruner (2021) böyle bir bağ kurulmadan öğrenilen bilginin çabuk unutulacağını ifade etmektedir. Söz konusu bu bağ ve ilişkinin gözetilmesinde öğretmene önemli görevler düşmekle beraber yardımcı kaynaklar da anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi bakımından öğretmenlere yararlar sağlayabilmektedir. Nitekim bu konuda en sık yararlanılan yardımcı kaynak, ders kitaplarıdır.

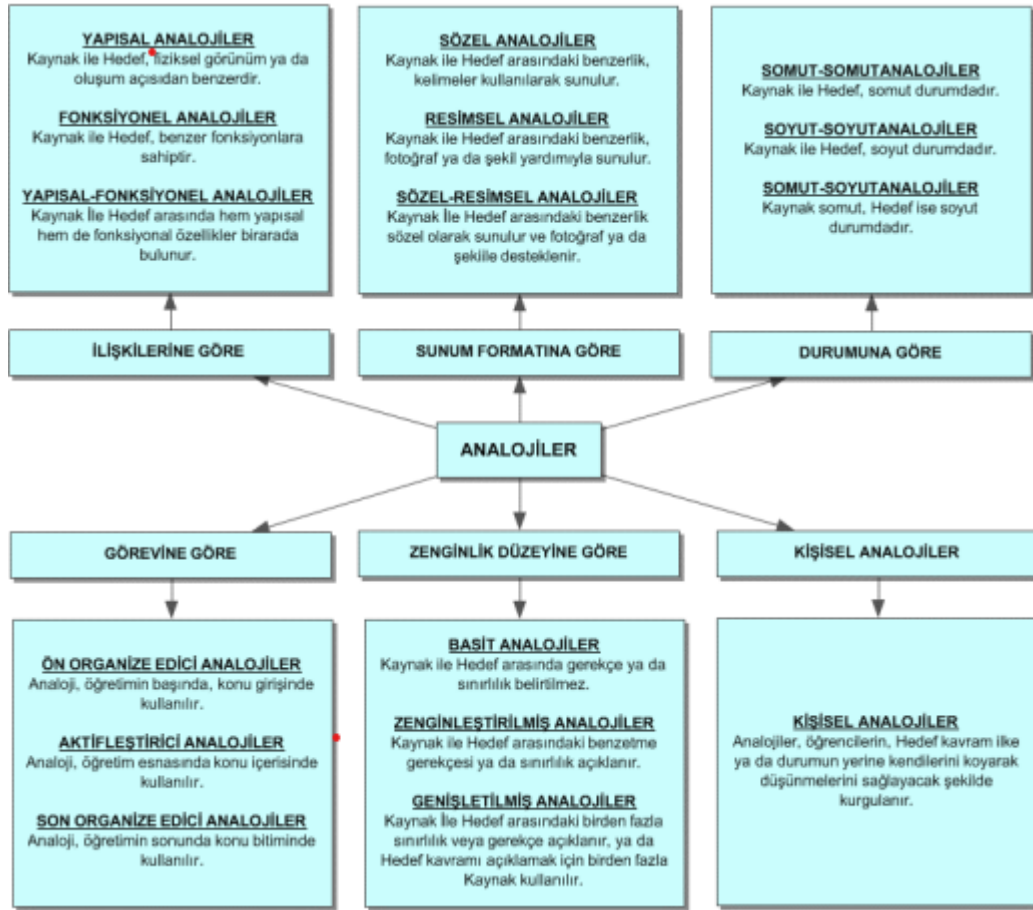
Ders kitapları; eğitim sürecinde öğretim programlarının düzenli bir şekilde yürütülmesinde, derslerin öğretmenler tarafından derli toplu işlenmesinde ülkemizde olduğu gibi tüm dünyada yararlanılan ve öğretmenden sonraki ikinci en önemli unsur konumundadır (Sülükçü, 2018). Ders kitapları öğretim programlarının uygulanma sürecinde bilgi, beceri ve değerlerin aktarımında kullanılan hem sınıf içinde hem de sınıf dışında başvurulmuş önemli bir kaynaktır. Ders kitapları gerek öğrenciler gerekse de öğretmenler için kullanılabilir, dersin amaçlarının gerçekleştirilmesine yardım edebilecek, ülkelerin yürüteceği eğitim politikalarının hayata geçirilmesinde etkili olabilecek, kaliteli eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulanmasında faydalı bir öğretim materyalidir (Caner ve Kurt, 2020). Ders kitaplarında yeni bir kavramın öğretilmesi için önemli olanaklar barındıran metafor ve analogilerin kullanılması gerek öğrenmeyi daha kalıcı hale getirir gerekse de kitapların niteliğinin artmasına yarar sağlar (Özgürbüz, 2013). Orgill ve Bodner'e (2006) göre ise analogi kullanımı ders kitaplarını daha çekici hâle getirebilir ve ders kitaplarının daha akıcı okunmasını sağlayabilir. Bu bağlamda bir ders kitabında özellikle soyut konuların öğretimi için analogi, metafor, deyim ve atasözlerinin işe koşulması, öğrenmeyi anlamlı, ders kitaplarını etkin kılacaktır. Bu amaçla ilişkili olarak 5. ve 6 sınıf düzeyindeki hedef kitle için Türkçe Öğretim Programı (MEB, 2020) analogi, metafor, deyim ve atasözleri işe koşturmaktadır (T.5.3.31. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur. ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur. T.5.3.33. Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder. T.6.4.7. Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.)

Anlamlı ve kalıcı öğrenme sürecinin gerçekleşebilmesi için önemli bir olanak sunan analogi “en az iki olgu, nesne, olay arasındaki benzerliklerden yola çıkarak, bir yargıya varma süreci” şeklinde tanımlanmaktadır (Sönmez, 2017, s. 31). Bu yöntemden insanların birçoğunun günlük yaşamlarında yararlandığı bilinmektedir. Analogi özel bir benzerlik türü ve tümevarımsal akıl yürütme biçimi olarak ifade edilmektedir (Paatz, Ryder, Schwedes ve Scott, 2004). Analogi, Mayo (2008, s. 12) tarafından ise “eski ve yeni arasında kurulan açıklayıcı bir araç” olarak tanımlanır.

Öğretim sürecinin hedefine ulaşabilmesi için analogi en kestirme yoldur (Dinçer, 2011) ve bu yol ile kavramların da etkili bir şekilde öğretilmesi kolaydır (Crowley, 2002). Orgill ve Bodner (2007) birçok yeni kavramın öğrenilmesinde, görselleştirilmesinde ya da bilginin geri çağrılmasında analogilerin öğrenenlere katkı sunduğunu ifade etmektedir. Bu noktada analogilerin öğretim sürecinde kullanılan güçlü bir öğretim aracı olduğunu (Richland ve Simms, 2015) belirtmek gerekir. Bu öğretim aracıyla öğrencilerin bilişsel olarak gelişebilmesi, sorun çözme ve karar verme becerilerini kazanabilmesi mümkündür (Deryakulu, Atal ve Sancar, 2020). Analogi gibi akıl yürütmeye dayalı yöntemlerin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılması eğitimin temel hedeflerinden olan yaratıcı, yansıtıcı ve eleştirel düşünme gibi becerilerin öğrenciler tarafından kazanılmasında önemli bir rol oynamaktadır (Başerer, 2021). Ayrıca bu yöntemle birlikte öğrencilerin; bilgiyi kısa yoldan akılda tutmaları sağlanmakta, zihinsel olarak hafızalarına artı bir yük getirilmemekte, edindikleri bilgileri farklı alanlarda kullanabilmeleri kolay olmaktadır (Bayazit, 2011). Anlaşılması zor, öğrenciye soyut gelen konular analogi ile basit ve somut hale gelmekte, öğrencilerin sezgisel öğrenmelerine imkân vermektedir (Martin, 2003). Öğrenme ortamlarında analogiye başvurulmasıyla öğrencilerin merak duyguları harekete geçirilebilir, öğrenme istekleri artırılabilir, eleştirel ve sorgulayıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir (Erol-Şahin, 2020).

Analojinin yapısı incelendiğinde “hedef ve kaynak” olmak üzere iki unsur içerdiği görülmektedir (Orgill ve Bodner, 2007). Analojinin daha iyi anlaşılmasına örnek vermek gerekirse kan suya benzetilebilir. Nasıl ki kan olmayınca insan hayatı son bulursa aynı şekilde su da olmazsa insanlar yaşayamaz. Burada hedef kavram *kan*, kaynak kavram ise *sudur*. Kan suya benzetilerek yaşam için önemi anlatılmak istenmiştir.

Literatürde analogilerin sınıflama durumu incelendiğinde genel olarak “ilişkilerine, sunum formatına, durumuna, görevine, zenginlik düzeyine ve kişisel analogi” olmak üzere altıya ayrıldığı, belirtilmektedir (Şeyihoğlu, Özgürbüz ve Torun, 2022). Şekil 1’de analogi çeşitlerine yer verilmiştir.



Şekil 1. Analoji çeşitleri

Benzer şekilde hedef ve kaynak ilişkisi içeren analojiye çok benzediği için zaman zaman da birbiri ile karıştırılan bir başka benzetme yöntemi de metaforlardır. Analoji gibi metaforlar da önemli ve değerli söz varlıklarındandır. Soyut unsurların somutlaştırılması, kalıcı ve anlamlı öğrenmenin sağlanması, eleştirel ve sorgulayıcı düşünmeyi desteklemesi adına metaforlardan sıklıkla yararlanılmaktadır. Metaforlar iki kavram, olgu ya da olay gibi unsurlar arasında kıyaslama yapmayı, bu unsurlar arasındaki benzerliklerin mecazlı söyleyişle sunmayı sağlar (Özgürbüz, 2013). Metaforların eğitim ve öğretime sağladığı katkı açısından analogilerle benzer özellikleri barındırdığı ifade edilebilir. Öte yandan bilgiyi sunma ve sağladığı yarar açısından analogilere benzeyen metaforlar küçük farklarla analogilerden ayrılmaktadır. Bu noktada metaforlar, farklı unsurlar arasında benzerlik kurmanın yanı sıra yeni bir bakış açısı sunarak ilişkisiz kavramların birleştirilmesini de olanaklı kılar (Wagenheim, Clark ve Crispo, 2009). Diğer bir deyişle metaforlar benzemeyen iki olgu arasında da ilişki kurarak yeni zihinsel şemaların oluşmasını sağlar (Saban, 2009). Analogiler yapısı ve özellikleri nedeniyle metaforlarla, metaforlar ise deyim ve atasözleriyle sıklıkla karıştırılabilmektedir. Nitekim bazı çalışmalarda kimi metaforlar deyim olarak ele alınırken aynı ifadelerin diğer çalışmalarda deyim olarak ele alındığı görülmektedir.

Analogiler ve metaforlar gibi deyim ve atasözleri de bilginin somutlaştırılması ve kolay öğrenilmesine yarar sağlama nedeniyle öğretimde kullanılmaktadır. Edebî türlerden deyim ve

atasözleri de soyut konu ve kavramların somutlaştırılmasının yanı sıra derse ilgi çekmesi, motivasyon ve başarıyı artırması nedeniyle öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlar (Kaymakçı, 2013). Kısa ve net ifadeler olan atasözleri, anlatıma akıcılık kazandırarak, az sözle çok şey anlatmanın yolunu açar (Çelikkaya ve Esen, 2017). Yerinde kullanılan bir atasözü onlarca cümlenin anlatamadığını anlatabilir (Doğan, 2014). Yine deyimler de kavram, olay ya da olguyu anlatmak için başvurulan özgün söz öbekleridir. Deyimler atasözleri gibi ders verme ve yol gösterme gibi bir amacı taşımayıp anlatıma çekicilik kazandırarak konuya karşı ilgi uyandıran söz öbekleridir (Bağcı, 2010).

Ders kitapları incelendiğinde, literatürde analogi kullanımını inceleyen çalışmaların (Akçay, 2016; Özgürbüz, 2013; Curtis ve Reigeluth, 1984; Çalık ve Kaya, 2012; Demirci-Güler ve Yağbasan, 2008; Glynn ve Takahashi, 1998; Harrison, 2001; Iding, 1997; Orgill ve Bodner, 2006; Toprak ve Pekmez, 2011; Yener, 2012; Thiele ve Treagust, 1994; Thiele ve Treagust, 1995) yer aldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan Demirci-Güler ve Yağbasan (2008) ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretiminde kullanılan ders kitaplarını inceledikleri araştırmada 89 adet analoginin kullanıldığını saptamışlardır. Kitaplarda kullanılan analogilerin basit şekilde sunulduğu, "hedef ile kaynak" kavramlarının arasındaki bağlantının yeterince verilmediği ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca çalışmada bazı analogilerin anlaşılmasının ise çok zor olduğunu belirtilmiştir. Orgill ve Bodner (2006) tarafından yapılan çalışmada 8 biyokimya ders kitabı incelenmiş, analogilerin nasıl kullanıldığı ve sunulduğu ortaya çıkarılmıştır. İncelenen biyokimya ders kitaplarında toplam 158 analogi tespit edilmiştir. Çalışmada, kitaplarda kullanılan analogilerin türüne bakıldığında yarısından fazlasının zenginleştirilmiş analogi olduğu saptanmıştır. İncelenen kitaplarda analogilerin etkili bir şekilde sunulmadığı vurgulanmıştır. Akçay (2016) 4 biyoloji, 5 fizik, 6 kimya kitabı olmak üzere 15 ders kitabını analogilerin ne türde ve ne kadar kullanıldığı yönüyle incelemiştir. İncelenen ders kitaplarında toplamda 92 analoginin kullanıldığı belirlenmiştir. Belirlenen analogilerin çoğunluğunun ise basit düzeyde analogi olduğu saptanmıştır. Diğer bir çalışmada Şeyihoğlu ve Özgürbüz (2015) 9, 10, 11 ve 12. sınıf coğrafya ders kitaplarındaki analogileri incelemişlerdir. Araştırmada toplam 71 analogi tespit edilmiş olup bunların çoğunluğu somut-soyut türünde analogiler olduğu belirlenmiştir. Çalışmada incelenen ders kitaplarındaki analogilerin nicel olarak yetersiz bulunduğu ve nitel anlamda ise birtakım eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir. Şeyihoğlu ve diğerleri, (2022) çalışmalarında 4, 5, 6 ve 7. sınıflardan birer kitap olmak üzere sosyal bilgiler ders kitaplarındaki analogileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda ders kitaplarında ağırlıklı olarak kişisel analogilere daha çok yer verildiği, sınıf seviyesi arttıkça analogi kullanımının da arttığı, kullanılan analogilerin gerek nitelik gerekse de nicelik açısından yeterli bulunmadığı ortaya konulmuştur.

Sosyal bilgiler alanında metafor çalışmaları ele alındığında metaforik algı araştırmalarının ön plana çıktığı görülmüştür. Bu anlamda tarih, coğrafya, vatandaşlık ve çevre gibi birçok alanla bağlantılı kavramların öğretmen, öğrenci ve öğretmen adaylarıyla yürütüldüğü metaforik algı çalışmalarının bulunduğu belirlenmiştir. Öte yandan sosyal bilgiler ders kitaplarının metaforlar

açısından incelendiği bir çalışmaya rastlanmıştır. Bekdemir, Tağrıkulu ve Çobanoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmada 4. ve 5. sınıf düzeyindeki ders kitaplarında metaforlara daha az yer verildiği buna karşılık 6. ve 7. sınıf düzeyinde daha fazla metafora yer verildiğinin belirlendiği paylaşılmıştır. Yine farklı konu alanlarında metafor ve analogilerin bir arada ele alındığı çalışmalara da rastlamak mümkündür. Bu anlamda Özgürbüz (2013) coğrafya ders kitaplarında, Gülcan (2021) biyoloji ders kitaplarında metafor ve analogilerin kullanım durumunu incelemiştir.

Sosyal bilgilerde deyim ve atasözleri üzerine alanyazın incelendiğinde Çelik (2011)'in sosyal bilgiler ders kitabından seçtiği öğrenme alanında atasözleri ve deyimlerin kullanılma durumunu incelediği çalışması, Çelikkaya ve Esen (2017)'in atasözleri ve deyimleri sosyal bilgilerde değerler eğitimi bağlamında ele aldığı, Görmez (2018)'in sosyal bilgiler ders kitaplarını edebî ürünlerin kullanımı açısından ele aldığı, İbret, Avcı, Karabıyık, Güleş ve Demirci (2017)'nin değerlerin öğretiminde edebî ürünlerden yararlanma üzerine öğretmen görüşlerini aldığı, Kaymakçı (2013)'nin sosyal bilgiler ders kitaplarını edebî ürünlerin kullanımı açısından ele aldığı, Kuzey (2021)'in 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını deyim ve atasözlerinin yer alma durumunu incelediği, Mindivanlı, Küçük ve Aktaş'ın (2012) sosyal bilgiler dersinde atasözleri ve deyimlerin değerler eğitiminde kullanılmasını ele aldığı, Mindivanlı Akdoğan, Boztaş ve Koç (2014) inkılap tarihi ders kitaplarındaki değerlerin öğretiminde değer ve atasözleri kullanımını incelediği, Sönmez'in (2014) atasözlerinin sosyal bilgiler değerleri açısından incelediği belirlenmiştir. Söz konusu çalışmaların atasözleri ve deyimleri çoğunlukla değerler eğitimi bağlamında ele aldığı veya sosyal bilgilerde edebî türlerin kullanımı bağlamında atasözleri ve deyimlerin incelendiği görülmektedir. Ancak atasözleri ve deyimlerin ders kitaplarındaki kullanımı çoğunlukla özel olarak ele alınmamış farklı edebî türler ile birlikte değerlendirilmiştir. Söz konusu ders kitaplarında atasözleri ve deyimlerin sığ kullanıldığı belirtilmiştir.

Sosyal bilgiler dersi tarih, coğrafya, ekonomi, siyaset bilimi, antropoloji, felsefe gibi birçok farklı disiplinin bilgisini içinde barındıran ve aynı zamanda soyut kavram ve konuların da yoğunlukta olduğu önemli derslerdendir (Ünal ve Er, 2017). Analoji ve metafor gibi öğrenci merkezli yöntemlerin kullanılması ile deyim ve atasözlerine sosyal bilgiler derslerinde yer verilmesi soyut konuların somutlaştırılarak daha verimli öğrenmenin gerçekleştirilmesine katkı sunacaktır. Tüm eğitim alanlarında olduğu gibi sosyal bilgilerde de eğitim-öğretim esnasında başvurulan yöntem, teknik, strateji ve materyaller yürütülen eğitim etkinliklerinin verimini etkilemektedir. Özellikle sosyal bilgiler ders kitaplarının ve derste kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Sosyal bilgiler öğretiminde gerek ders kitaplarında gerekse de dersin öğretimi sırasında analogi, metafor, atasözü ve deyimlere başvurulmasının eğitim-öğretim sürecine yapacağı katkı açıktır. Bu bağlamda sosyal bilgiler ders kitaplarında analogi, metafor, deyim ve atasözlerine ne seviyede yer verildiğinin ortaya çıkarılmasının alana katkı sağlayacağı söylenebilir. Literatür incelendiğinde ise konu ile ilgili yapılan araştırmaların

(Bekdemir ve diğeri., 2021; Kuzey, 2021; Şeyihoğlu ve diğeri., 2022) oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Öte yandan bu çalışmanın daha önce incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarından farklı olması ve ders kitabında yer alan analogi, metafor, atasözleri ve deyimlerin aynı çalışmada ele alınarak değerlendirilmesi açısından özgün ve önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın alan uzmanlarına, ders kitabı yazarlarına, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere rehber olması hedeflenmektedir.

Bu sebeple bu çalışmada 1978 ortaokul 1. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı analogi, metafor, deyim ve atasözlerinin kullanım durumu açısından ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı, 1978 yılında basılan ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan söz varlıklarının (analogi, metafor, deyim ve atasözleri) kullanım durumunu belirlemek ve sosyal bilgiler eğitimi açısından yorumlamaktır. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Ders kitabında yer alan analogilerin kullanım sıklığı, analogik sınıflamaya ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?
2. Ders kitabında yer alan metaforların, atasözlerinin, deyimlerin kullanım sıklığı ve ünitelere göre dağılımı nasıldır?

Yöntem

Ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının analogi, metafor, atasözleri ve deyim kullanımı açısından incelendiği çalışmada nitel yaklaşım benimsenerek doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi tekniği araştırılan konunun üzerine doğrudan yoğun bilgi sağlayan (Hodder, 2000) ve çalışılan konuda ilgili kişilere doğrudan ulaşılamayan durumlarda tercih edilen önemli veri kaynaklarından (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019). Bu teknikte doküman belirli kriterler çerçevesinde kodlanıp incelenir. Böylelikle hali hazırda bulunan kaynaklardaki eğilimin hangi yönde olduğu ortaya konarak çıkarım yapmaya olanak tanınır (Cresswell, 2016). Bu çalışmanın veri kaynağını 1978 yılına ait ortaokul 1. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı oluşturmaktadır.

İncelenen Dokümanlar

Araştırmada ortaokul 1. sınıf seviyesindeki sosyal bilgiler ders kitabı incelenmiştir. Ders kitabının basımı, MEB tarafından Türk Tarih Kurumuna yaptırılmıştır. 1978 yılı basımı olan ortaokul 1. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı Kazım SAYMALI tarafından yazılmış ve 332 sayfadır. Bu ders kitabının seçiminde, Alaca (2017) nın çalışmasından analiz edildiği üzere Orta 1 düzeyinde 1978-1985 yılları arasında kullanılan tek kitap olması ve 12 Eylül 1980'de başlayan askeri yönetim öncesi ve 1996 yılında toplanan XV. Milli Eğitim Şurası kapsamında kesintisiz sekiz yıllık eğitime geçilmeden önce Orta I düzeyinde öğrenim alanında en uzun süre bulunan tek kitap olması etkili olmuştur. Tüm bunlara ek olarak kitabın MEB Yayınevine ait olması da seçim de etkili olmuştur.

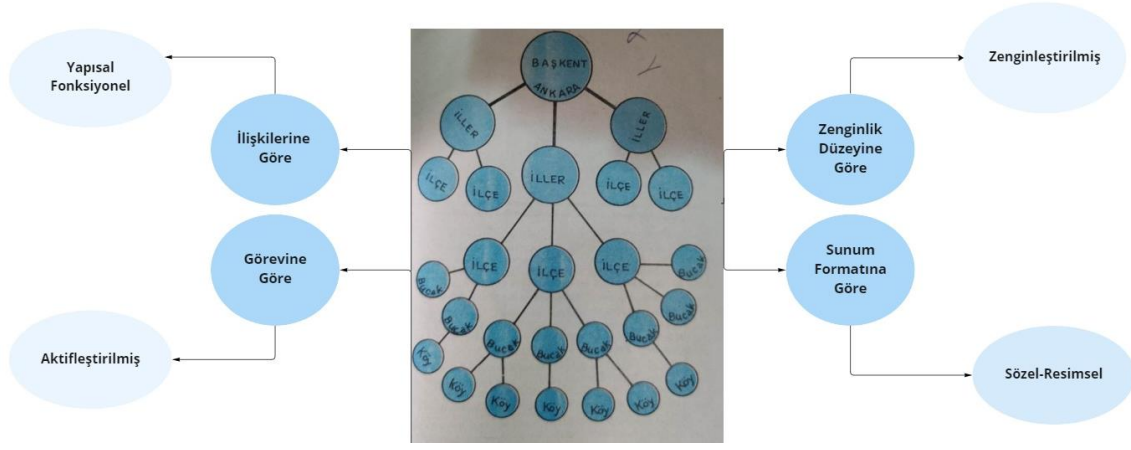
Veri Toplama Süreci

Çalışma konusuna karar verilmesinin ardından doküman ikinci el kitap satan bir site üzerinden temin edilmiş ve analiz işlemleri başlatılmıştır. Çalışma konusu etik kurul izni gerektirmediğinden etik kurul izni başvurusunda bulunulmamıştır.

Veri Analizi

Çalışmada sosyal bilgiler ders kitabında yer alan analogi, metafor, atasözleri ve deyimleri belirlemek ve sınıflamak için iki ayrı analiz yönteminden yararlanılmıştır. Bu bağlamda analogi, metafor, deyim ve atasözleri içerik analizi ile belirlenmiştir. Analogilerin sınıflandırılması ve analogi, metafor, deyim ve atasözlerinin ünitelere göre dağılımı betimsel analiz yöntemi ile yapılmıştır. Betimsel analizde kavramsal yapı bilinir ve önceden belirlenen kodlarla analiz işlemi yapılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Var olan durumun ortaya konması amaçlandığından betimsel analiz tercih edilmiştir.

Ders kitaplarındaki analogilerin sınıflandırılmasında; Curtis ve Reigeluth (1984), Thiele ve Treagust (1991) ve Şahin'in (2010) çalışmalarında bulunan analogi kategorilerinden yararlanılmıştır. Analiz işlemi için her bir araştırmacı öncelikle ders kitaplarını bağımsız olarak okumuş ve analogi, metafor, atasözü ve deyim olduğunu düşündüğü cümleleri belirlemiştir. Araştırmacılar belirlenen dört başlığa dahil olduğunu düşündükleri cümleleri sayfa numaralarıyla birlikte bir dosyaya kaydetmiştir. Üç araştırmacının da farklı zaman ve sürelerde yaptığı ilk analiz sonuçları araştırmacılardan biri tarafından bir araya getirilerek uzlaşılan ve farklılaşan yönler tek tabloda birleştirilmiştir. İlk kodlamadan yaklaşık üç ay sonra araştırmacılar bir araya gelerek bağımsız kodlamalar ve belirlenen veriler hakkında fikir alışverişinde bulunmuştur. Çalışmanın tekrar edilebilirliği yani dış geçerliliği ve tutarlılığı yani iç geçerliliği (Yıldırım ve Şimşek, 2016) için araştırmacılar daha önce oluşturdukları kodlar üzerine tekrar görüş bildirmiştir. Bağımsız yapılan hem ilk hem de son kodlamalarda büyük ölçüde uzlaşıldığı belirlenmiştir. Böylelikle ilk kodlama ve son kodlama üzerinde görüş bildirilmiştir ve çoğunlukla uzlaşma sağlanmıştır. Analogilerin sınıflandırılması için yapılan ikinci toplantıda analogilerin türleri belirlenmiş uzlaşılamayan noktalar için uzman görüşü alma kararı verilmiştir. Tespit edilen analogi ve metaforlar, analogi ve metafor üzerine çalışmaları bulunan bir uzmana gönderilerek görüşü alınmıştır. Belirlenen atasözleri ve deyimler Türk Dil Kurumunun web sitesinden (Web 1) kontrol edilerek Türkçe dil uzmanına gönderilmiştir. Uzman görüşlerinin alınmasının ve kodlayıcılar arası güvenirliliğin sağlanmasının ardından analiz işlemi sonlandırılarak veriler tablolaştırılmıştır. Şekil 2'de analogilerin analizine ve kodlanmasına ilişkin bir örneğe yer verilmiştir.



Şekil 2. Ortaokul 1. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı analoji analizi örneği

1978 Sosyal Bilgiler ders kitabında analoji, metafor, atasözü ve deyimlerin kullanılma durumu ile analogilerin ünite alanlarına göre dağılımı ve türlerine ait bulgular frekans bilgileriyle birlikte tablolar halinde sunulmuştur. Her bir tabloyu açıklayan bilgilere ilgili tablonun altında yer verilmiştir. Tablolarda bulgular ders kitabında yer alan sayfa numarası ile verilerek analoginin ilgili ders kitabından teyit edilebilirliği sağlanmıştır. Örneğin SB-131 kodu; ortaokul 1. sınıf sosyal bilgiler ders kitabınının 131. sayfasını ifade etmektedir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışmada veriler insanlardan toplanmadığı için etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Araştırmada ortaokul 1. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında analogilere yer verilme durumu, analogilerin analogik sınıflamaya göre dağılımı, analogilerin ünitelere göre dağılımı, deyim ve atasözlerin ders kitabında hangi sıklıkta yer aldığı incelenmiş ve bulgular bölümünde sırasıyla sunulmuştur. Ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında analogilere yer verilme durumu ve bu analogilerin analogik sınıflamaya göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ders kitabında analogilerin kullanılma durumu ve analogik sınıflamaya göre dağılımı

Analojiler		Frekans	Sayfa
İlişkileri	Yapısal	12	SB-26, SB-52, SB-90, SB-135, SB-158, SB-166, SB-184, SB-189, SB-196, SB-222, SB-223, SB-230
	Fonksiyonel	3	SB-124, SB-142, SB-192
	Yapısal fonksiyonel	3	SB-40, SB-47, SB-253
Sunum formatı	Sözel	17	SB-26, SB-40, SB-52, SB-90, SB-124, SB-135, SB-142, SB-158, SB-166, SB-184, SB-189, SB-192, SB-196, SB-222, SB-223, SB-230, SB-253
	Sözel-resimsel	1	SB-47
Durumu	Somut-somut	18	SB-26, SB-40, SB-47, SB-52, SB-90, SB-124, SB-135, SB-142, SB-158, SB-166, SB-184, SB-189, SB-192, SB-196, SB-222, SB-223, SB-230, SB-253
	Somut-soyut	-	
	Soyut-soyut	-	
Görevi	Ön Organize Edici	-	
	Aktifleştirici	18	SB-26, SB-40, SB-47, SB-52, SB-90, SB-124, SB-135, SB-142, SB-158, SB-166, SB-184, SB-189, SB-192, SB-196, SB-222, SB-223, SB-230, SB-253
	Son organize edici	-	
Zenginlik düzeyi	Basit	10	SB-26, SB-90, SB-124, SB-135, SB-142, SB-158, SB-184, SB-189, SB-196, SB-253
	Zenginleştirilmiş	6	SB-40, SB-47, SB-52, SB-166, SB-192, SB-230
	Genişletilmiş	2	SB-222, SB-223
Toplam		18	
Kişisel		-	
Analojiler			
Genel		18	
Toplam			

Tabloda görüldüğü gibi ortaokul 1. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında ilişkilerine göre 12 yapısal, 3 fonksiyonel, 3 yapısal-fonksiyonel analogiye yer verilmiştir. Diğer bir deyişle ders kitabında yer alan yapısal analogiler fonksiyonel ve yapısal-fonksiyonel analogilerin 4 katıdır. Ortaokul sosyal bilgiler ders kitabında sunum formatına göre 17 sözel analogiye yer verilirken sözel-resimsel analogiye sadece 1 kez yer verilmiştir. Resimsel analogi ise hiç kullanılmamıştır. Ortaokul 1 sosyal bilgiler ders kitabında durumuna göre somut-somut 18 analogiye yer verilirken somut- soyut ve soyut- soyut analogi türüne hiç yer verilmemiştir. Görevine göre 18 aktifleştirici analogi kullanılmışken ön organize edici ve son organize edici analogiye hiç yer verilmemiştir. Zenginlik düzeyine göre 10 basit 6 zenginleştirilmiş 2 genişletilmiş analogiye yer verilmiştir. Ortaokul 1.sınıf ders kitabında herhangi bir kişisel analogiye yer verilmemiştir. Ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında toplamda 18 analogi tespit edilmiştir. Ders kitabında ağırlıklı olarak aktifleştirici, sözel, somut-somut, yapısal ve basit analogi türüne yer verilirken resimsel, somut-soyut, soyut-soyut ön ve son organize edici analogi türüne hiç yer verilmemiştir.

Ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan analogilerin ve türlerinin ünitelere göre dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

Büyük
Uygarlı
klar
Geliştir
diler

Tablo incelendiğinde ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilen toplam 18 analojinin ünitelere dağılımına göre “Yaşadığımız toplum içinde haklarımız ve görevlerimiz” adlı üniteye 5 analogi tespit edilmiştir. Bu analogiler en çok somut-somut ve aktifleştirici türünde olmuştur. Bu üniteye fonksiyonel, resimsel, somut-soyut, soyut-soyut, son organize edici, genişletilmiş ve kişisel analogi türünde analogiye rastlanmamıştır. Ders kitabında yer alan tek sözel-resimsel ve ön organize edici türdeki analogi de bu üniteye yer almaktadır. “Yurdumuzun neresinde yaşıyoruz?” adlı ünite, kitapta en çok analojinin olduğu (f=9) üniteye yer verilmiştir. Bu üniteye en çok sözel, somut-somut, aktifleştirici ve basit türde analogiye yer verilmiştir. Yapısal-fonksiyonel, resimsel, sözel-resimsel, somut-soyut, soyut-soyut, ön ve son organize edici, genişletilmiş, kişisel analogi türünde bir analogiye ise rastlanmamıştır. “Dünyamıza toplu bakış” adlı üniteye bakıldığında toplamda 3 analogiye yer verildiği görülmektedir. Bu üniteye yapısal, sözel, somut-somut ve aktifleştirici türdeki analogiler eşit düzeyde (f=3) yer almaktadır. Geriye kalan yapısal-fonksiyonel, fonksiyonel, resimsel, resimsel-sözel resimsel, somut-soyut, soyut-soyut, ön ve son organize edici, kişisel ve basit türde analogiye yer verilmemiştir. “Yurdumuzda eski çağlarda kimler nasıl yaşamışlardır?” adlı üniteye ise bir analogi yer almaktadır. Bu analogi ise yapısal-fonksiyonel, sözel, aktifleştirici ve basit düzeydeki analogiye örnektir. Ders kitabının son ünitesi olan “Türkler Orta Asya’da büyük uygarlıklar geliştirdiler” ünitesinde ise herhangi bir analogiye yer verilmemiştir.

Ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabı ayrıca metafor, atasözü ve deyimler açısından da incelenmiştir. Tespit edilen metaforlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul 1. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan metaforlar

Sıra No	Benzeyen	Benzetilen	Sayfa No
1	Gerçek bir toplum	Okul	2
2	Güçlü bir bağ	Okul arkadaşlığı	3
3	Canlı bir toplum	Okul	7
4	Gideceği yeri bilmeyen bir yolcu	Amaçsız insan	7
5	Okul toplumunun başkanı	Müdür	8
6	İkinci yuva	Okul	16
7	En küçük insan toplumu	Aile	28
8	Ulusun temeli	Aile	29
9	İnsan toplumu	Aile	29
10	Türk toplumunun temeli	Aile	29
11	Can damarı	Yollar	66
12	Kara gün dostu	Kızılây	75
13	Korkunç silah	Uçak	77
14	Altın anahtar	Güleryüz	82
15	Cennet	Ülkemiz (Türkiye)	83
16	Barışın simgesi	Zeytin dalı	91
17	Silah deposu	Ege adaları	92
18	Köprü	Çatalca ve Kocaeli yarımadaı	109
19	Beyaz altın	Pamuk	146
20	Tarım sanatı	Turfanda sebzeçilik	148
21	Tarih	Akdeniz kıyıları	156
22	Kalp	Ankara	177
23	Kalp ve beyin	Ankara	178
24	Beşik	Asya	229
25	Kapı	Panama kanalı	235
26	Köprü	Yurdumuz (Türkiye)	237
27	Güçlü kale	Türkler	316

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında 29 metafor örneğine rastlanmıştır. En çok “aile” kelimesi ile ilgili metaforlara (4 kez) yer verilmiştir. Örneğin “Aile, en küçük insan toplumdur” (s.29), “Aile, Türk toplumunun temelidir” (s. 29) şeklinde örneklere rastlanmıştır. “Aile” kelimesinden sonra ise en çok Ankara (2 kez) ve yurdumuz/ülkemiz (2 kez) kelimesine ilişkin metaforların olduğu belirlenmiştir. Bunlara “Ankara, Türkiye’nin kalbi ve beynidir” (s. 178), “Yurdumuz, Asya ile Avrupa arasında bir köprü gibidir” (s. 237) şeklindeki örnekler gösterilebilir.

Ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan deyimlere ilişkin elde edilen bulgulara bilgiler Tablo 4’te yer verilmiştir.

Ders kitabında yer alan deyimlere ilişkin bilgiler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. Ders kitabında yer alan deyimler

Sıra No	Deyim	Sayfa No	Frekans	Sıra No	Deyim	Sayfa No	Frekans
1	Ortaya çıkmak	120,318, 12, 23, 48, 184, 186, 187, 195, 223, 227, 250, 266, 307	14	56	Yardımda bulunmak	46b	1
2	Neden olmak	69, 71, 83, 124, 127, 187, 223, 230, 260, 275, 276, 305, 316	13	57	İşe girmek	3	1
3	Elde etmek	45, 59, 92, 119, 141, 163, 206, 209, 235	9	58	Tüyleri ürpermek	69a	1
4	Ele geçirmek	167, 178, 200,202, 276a,282, 315, 321	8	59	Çaba harcamak	75	1
5	Zarar vermek	4, 5, 10, 16, 43, 173	6	60	El değiştirmek	78	1
6	Ortadan kalkmak	77,299a, 309, 310, 311, 319	6	61	İyi gelmek	80	1
7	Destek olmak	5a, 35, 40, 44, 76, 79	6	62	Hor bakmak	82	1
8	Ortadan kaldırmak	123,167a, 280, 305a, 318a,320	6	63	Ders almak	92	1
9	Özen göstermek	5b, 9,11, 16, 32	5	64	Ders vermek	102	1
10	Karşı koymak	213, 299, 312, 315a, 316a	5	65	Aylık bağlamak	117a	1
11	Temiz tutmak	4,5c, 8, 14, 36	5	66	Elinden almak	130b	1
12	Sıkıntıya düşmek	76a, 68, 78, 82	4	67	Göz yummak	130c	1
13	Saygı göstermek	286, 315b, 13, 296	4	68	El koymak	130d	1
14	Yol göstermek	50, 82a, 84, 301	4	69	Yol almak	130e	1
15	Eyleme geçmek	130, 132, 213a, 315c	4	70	Sürgün vermek	135	1
16	Yer tutmak	103,118, 142, 165	4	71	Denize dökmek	132a	1
17	Karar almak	16a, 46, 178	3	72	Zarar görmek	146	1
18	Zorunda kalmak	19, 76b, 303	3	73	Ad almak	162	1
19	Eline geçmek	79a, 156, 233	3	74	Hizmete girmek	163a	1
20	Karar vermek	85, 203, 282a	3	75	Önde gelmek	165a	1
21	Baş eğmek	296a, 299b 301a	3	76	Geri çekilmek	168	1
22	Yol açmak	299c,301b,305b	3	77	Elde tutmak	168a	1
23	Yok olmak	115, 123a, 269	3	78	Çembere almak	169b	1

24	Yol aramak	130a,299d,301c	3	79	Esir düşmek	169c	1
25	Üzerine yürümek	308, 321a	2	80	Yok etmek	173a	1
26	Meydana gelmek	11a, 158	2	81	Yer kaplamak	183	1
27	Ad vermek	16b, 123b	2	82	İmkan vermek	190	1
28	Katkıda bulunmak	29, 84	2	83	Hız vermek	199	1
29	Boşa gitmek	33, 207	2	84	Açık vermek	199a	1
30	Emek harcamak	38, 81	2	85	Elden çıkmak	201a	1
31	Zarara uğramak	70, 71a	2	86	Geri çevirmek	201b	1
32	Ortaya çıkarmak	117, 250a	2	87	Pusuda beklemek	201c	1
33	Son bulmak	104, 237	2	88	İki ateş arasında kalmak	202a	1
34	Yer almak	153, 194	2	89	Yol kesmek	213b	1
35	Ayak basmak	217, 218	2	90	Ele geçmek	256	1
36	Gözden geçirmek	169, 279	2	91	Gözü olmak	260b	1
37	İlgi çekmek	186a, 200	2	92	Başta gelmek	270	1
38	Pusu kurmak	201d, 293	2	93	Maceraya atılmak	280a	1
39	Sona ermek	265, 276b	2	94	Kül olmak	281	1
40	Hesap tutmak	7	1	95	Temel atmak	286a	1
41	Ders görmek	4	1	96	Pusuya düşmek	301d	1
42	Boşa çıkarmak	9a	1	97	Söz dinlemek	301e	1
43	Karşı gelmek	11b	1	98	Sonuç çıkarmak	301f	1
44	Ceza vermek	11c	1	99	Kılıçtan geçirilmek	301g	1
45	Ceza almak	11d	1	100	Boyunduruk altına girmek	302	1
46	El ele vermek	5	1	101	Can vermek	302a	1
47	Hoş görmek	13a	1	102	Ele almak	307a	1
48	Güveni sarsılmak	5a	1	103	Adını vermek	310a	1
49	Sevgi beslemek	29a	1	104	Açığa vurmak	312a	1
50	Kenara çekilmek	29b	1	105	Birbirine düşmek	314	1
51	Hatır sormak	30	1	106	Karşı karşıya gelmek	315d	1
52	Kiraya vermek	30a	1	107	Göz dikmek	316c	1
53	Örnek olmak	31	1	108	Kolaylık	44a	1

					göstermek		
54	Razı olmak	33a	1	109	Ceza kesmek	46a	1
55	İşi düşmek	34	1	110	Dile getirmek	35a	1
56	Buyruğuna girmek	320	1				
Toplam=229							

Tablo 4 incelendiğinde ders kitabında yer verilen deyimlerin varlığının yetersiz olduğunu söylemek mümkündür. Ders kitabında 110 farklı deyim toplamda 229 kere kullanılmıştır. Tespit edilen deyimlere bakıldığında en çok ortaya çıkmak (f=14), neden olmak (f=13), elde etmek (f=9), ele geçirmek (f=8) deyimlerinin kullanıldığı görülmektedir. Deyimlerin sayfa sayılarına dağılışına bakıldığında ise ders kitabının genelinde deyimlerin kullanıldığı söylenebilir.

Ders kitabı ayrıca atasözleri varlığı açısından da incelenmiş ve tespit edilen atasözlerine ilişkin bilgiler tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Ders kitabında yer alan atasözleri

Sıra No	Atasözü	Sayfa No	Frekans
1	Aslan yatağından belli olur.	2	1
2	Birlikten güç doğar.	5	1
3	Bir elin nesi var, iki elin sesi var.	13	1
4	Herkes ayağını yorganına göre uzatmalıdır.	30	1
5	Komşu komşunun külüne muhtaçtır.	35	1
6	Dağ dağa kavuşmaz insan insana kavuşur.	36	1
7	Can boğazdan gelir.	65	1
8	Damlaya damlaya göl olur.	78	1
9	Ev alma komşu al.	34	1
10	Güneş girmeyen yere doktor girer.	32	1

Tablo 5'e bakıldığında ders kitabında 10 farklı atasözüne yer verildiği belirlenmiştir. Belirlenen bu atasözlerinin ders kitabında birer kez kullanıldığı görülmektedir. Kullanılan atasözleri incelendiğinde *yardımlaşma* (Bir elin nesi var iki elin sesi var, birlikten güç doğar), *tasarruf* (damlaya damlaya göl olur, ayağını yorganına göre uzat) ve *komşuluk* (komşu komşunun külüne muhtaçtır, ev alma komşu al) konularının ön plana çıkarıldığı söylenebilir. Atasözlerinin ders kitabındaki sayfa sayılarına dağılışına bakıldığında ilk 78 sayfada atasözlerinin kullanıldığı görülmektedir. Buradan hareketle atasözlerinin ders kitabının geneline yayılarak kullanılmadığını söylemek mümkündür.

Araştırmada ders kitabında yer alan metafor, atasözü ve deyimlerin ünitelere dağılışı da incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Metafor, atasözü ve deyimlerin ünitelere göre dağılışı

Ünite Adı	Metaforlar	Atasözleri	Deyimler	Toplam
Yaşadığımız Topluluklar İçinde Haklarımız ve Görevlerimiz	2, 3,7,7a,8, 16,28,29, 29a, 29b, 66, 75, 77, 82, 83 (f=15)	2, 5,13,30,32, 34, 35,36,65, 78 (f=10)	3,4, 5, 5a, 5b, 5c,7, 8, 8a,9, 9a, 10, 10a, 11, 11a, 11b, 11c, 11d, 12, 13, 13a,14,16, 16a, 16b, 19, 23, 29, 29a, 29b, 30, 30a,31,32,33, 33a, 34,35, 35a,36, 38,40,43,44, 44a, 45, 45a, 46, 46a, 46b, 48,50,59,68,69, 69a,70,71, 71a,75, 76, 76a, 76b, 77,78, 78a,79, 79a,80, 81,82,82a,82b, 83, 84, 84a, 85 (f=77)	102
	91, 92, 109, 146,148, 156, 177, 178 (f=8)	-	92, 92a,102, 103,104,115,117, 117a, 118,119,120, 123, 123a, 123b,124,127,130, 130a, 130b, 130c,130d, 130e,132, 132a, 135, 141,142,146, 153, 156,158, 162, 163, 163a,165, ,167, 167a, 167b, 167c,168, 168a, 169, 169a, 173, 173a, 177, 178, 178a, 183, 184,186, 186a, 187, 187a,190, 194,195,197, 199, 199a,200, 200a,201, 201a, 201b, 201c,202,,202b, 203,206, 207,209,213, 213a, 213b (f=76)	84
Yurdumuzun Neresinde Yaşıyoruz?	229, 235, 237 (f=3)	-	217, 218, 223, 223a, 227, 230,233, 235, 237 (f=9)	12
Dünyamıza Toplu Bakış	-	-	250, 250a,256,260, 260a,260b,265, 266,266a, 269, 270, 275, 276, 276a, 276b, 279,280, 280a, 281,282, 282a,286, 286a, (f=23)	23
Yurdumuzda Eski Çağlarda Kimler Nasıl Yaşamışlardır?	316 (f=1)	-	293,296, 296a,299, 299a, 299b, 299c, 301, 301a, 301b, 301c, 301d, 301e,302, 302a, 303, 305, 305a, 305b,307, 307a, 308, 309,310, 310a, 311,312, 312a, 314,315, 315a, 315b, 315c, 316, 316a, 316b, 316c,318, 318a, 319,320, 320a, 321, 321a (f=44)	45
Türkler Orta Asya'da Büyük Uygarlıklar Geliştirdiler	27	10	229	266
Toplam	27	10	229	266

Tablo 6 incelendiğinde en çok metaforun, atasözünün ve deyimlerin birinci ünite olan “Yaşadığımız Topluluklar İçinde Haklarımız ve Görevlerimiz” adlı üniteye yer aldığı görülmektedir. Atasözlerinin ünitelere dağılışına bakıldığında sadece yine “Yaşadığımız Topluluklar İçinde Haklarımız ve Görevlerimiz” adlı üniteye yer alması dikkat çekicidir. Deyimler her üniteye yer almakla birlikte en az “Dünyamıza Toplu Bakış” adlı üniteye yer almaktadır. Metaforlara “Yurdumuzda Eski Çağlarda Kimler Nasıl Yaşamışlardır?” adlı ünite dışında geri kalan tüm ünitelerde az da olsa yer verildiği görülmektedir. Üniteler bazında değerlendirildiğinde “Yurdumuzda Eski Çağlarda Kimler Nasıl Yaşamışlardır?” ünitesi dışında diğer tüm ünitelerde

deyim ve metaforlara birlikte yer verildiği anlaşılmaktadır. Adı geçen bu ünite sadece deyim söz varlığına yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

1978 yılında basılan ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan söz varlıklarının (analoji, metafor, deyim ve atasözleri) kullanım durumunu belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ders kitabında 18 analojiye yer verildiği belirlenmiştir. Bu bulgu ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının analoji varlığı açısından günümüzde okutulmakta olan ders kitaplarından niceliksel olarak iyi düzeyde olduğuna ve kendi içerisinde orta düzeyde bir zenginliğe sahip olduğu sonucuna işaret etmektedir. Şeyihoğlu ve diğerleri. (2022) yaptıkları çalışmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf düzeyindeki sosyal bilgiler ders kitaplarını analoji varlığı açısından ele almışlardır. Çalışmada 4. sınıf düzeyinde 7, 5. sınıf düzeyinde 8, 6. sınıf düzeyinde 9 ve 7. sınıf düzeyinde ise 20 analojinin var olduğu ortaya konulmuştur. Bu çalışma ile Şeyihoğlu ve diğerleri. (2022)'nin çalışması karşılaştırıldığında bu çalışmada tespit edilen analoji sayısının (f=18) Şeyihoğlu ve diğerleri. (2022)'nin çalışmasındaki 3 ayrı sınıf düzeyindeki (4,5 ve 6) ders kitaplarında yer alan analoji sayısından fazla olduğu, 7. sınıf düzeyindeki ders kitabında yer alan analoji sayısına ise yakın olduğu görülmektedir. Diğer bir çalışmada Şeyihoğlu ve Özgürbüz (2013) 2009, 2010 ve 2011 yılında basılan coğrafya ders kitaplarında yer alan analogileri incelemiştir. Çalışmada 9. sınıf düzeyinde 35, 10. sınıf düzeyinde 8, 11. sınıf düzeyinde 17 ve 12. sınıf düzeyinde 11 analojinin yer aldığı belirlenmiştir. Şeyihoğlu ve Özgürbüz'ün (2015) çalışması ile bu çalışma karşılaştırıldığında bu çalışmada belirlenen analoji sayısının (f=18) Şeyihoğlu ve Özgürbüz'ün (2015) çalışmasındaki 3 ayrı sınıf düzeyindeki (10, 11 ve 12) ders kitaplarında yer alan analoji sayısından fazla olduğu, 9. sınıf düzeyindeki ders kitabında yer alan analoji sayısından ise az olduğu görülmüştür. Buradan hareketle 1978 yılında basılan ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının analoji varlığı açısından 2009 ve 2011 yıllarında basılan coğrafya ders kitaplarından daha zengin olduğunu söylemek mümkündür. Aynı durum Thiele ve Treagust'in (1991) çalışması ile bu çalışmanın karşılaştırılmasında da geçerlidir. Söz konusu çalışmada 8 adet kimya ders kitabı incelenmiş ve incelenen ders kitaplarının hiçbirinde belirlenen analogilerin sayısı 18'i geçmemiştir.

Araştırmada ders kitabında yer alan analogilerin analogik sınıflamaya göre nasıl bir dağılım gösterdiği de incelenmiştir. Çalışmada en çok aktifleştirici, sözel, somut-somut, yapısal ve basit analoji türüne yer verildiği; resimsel, somut-soyut, soyut-soyut ön ve son organize edici, kişisel analoji türüne hiç yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma şunu da göstermektedir ki ders kitabında kullanılan analogiler zenginlik açısından yeterli düzeyde değildir. Yani, ders kitabında kullanılan analogilerin üçte ikisi basit türden analogilerdir (Tablo 1). Çalışmadan elde edilen bu sonuç literatürle örtüşmektedir (Demirci Güler ve Yağbasan, 2008; Kaya, 2010; Köse, 2022; Newton, 2003; Orgill ve Bodner, 2006; Schreglmann, 2019; Şeyihoğlu ve diğerleri., 2022; Thiele ve Treagust, 1991). Çalışmada

kişisel analogi türüne hiç verilmediği de belirlenmiştir. Bu sonuç Schreglmann'ın (2019) çalışmasıyla örtüşmekteyken Şeyihoğlu ve diğerlerinin (2022), Şeyihoğlu ve Özgürbüz'ün (2013) çalışmasıyla çelişmektedir. Şeyihoğlu ve diğerleri. (2022) çalışmalarında ders kitabı başına ortalama 5 kişisel analogi olduğunu belirlemişken, Şeyihoğlu ve Özgürbüz (2015) araştırmalarında ders kitabı başına ortalama 3 kişisel analogi örneği olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmada resimsel analogi türüne hiç yer verilmezken, sözel-resimsel analogi türüne 1 kez yer verilmiştir. Analogi sayısı bakımından Thiele ve Treagust'in (1991) çalışması her ne kadar bu çalışmaya göre yetersiz olsa da anılan çalışmada resimsel analogi türüne (f=28) bu çalışmadakinden daha çok yer verildiği belirlenmiştir. Bu durum da göstermektedir ki ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan analogiler nicelik olarak yeterli olsa da nitelik olarak yeterli değildir. Şeyihoğlu ve diğerlerinin (2022) çalışmasında da bu yönde bir sonuca ulaşılmıştır. Söz konusu çalışmada 6.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında dokuz analogi tespit edilmiştir. Tespit edilen analogilerin nitelik açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada tespit edilen analogilerin ders kitabındaki ünitelere dağılışıma bakıldığında en çok "Yurdumuzun Neresinde Yaşıyoruz?" adlı ünite (f=9), en az ise "Yurdumuzda Eski Çağlarda Kimler Nasıl Yaşamışlardır?" adlı ünite (f=1) analogilere yer verildiği, "Türkler Orta Asya'da Büyük Uygarlıklar Geliştirdiler" adlı ünite ise hiçbir analogiye yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum analogilerin ünitelere dengeli bir şekilde dağılmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuç Hıdır ve Didiş-Körhasan (2018), Köse (2022) ve Şeyihoğlu ve diğerlerinin (2022) çalışmasıyla benzer özellik göstermektedir. Bu çalışmalarda da bazı ünitelerde daha sık analogiye yer verilirken bazı ünitelerde analoginin hiç kullanılmadığı tespit edilmiştir.

Ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının metafor varlığı açısından incelenmesi sonucunda ders kitabında 27 adet metafor örneği tespit edilmiştir. Bu bilgiden hareketle ders kitabında metaforlara az yer verildiği söylenebilir. Bekdemir ve diğerleri., (2021) 4, 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarını inceledikleri çalışmalarında 4 ve 5. sınıf düzeyinden 25'er metafor, 6. sınıf düzeyinden 59, 7. sınıf düzeyinden 53 metafor olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bağlamda metaforlarla ilgili bu çalışmada elde edilen bu sonuç ile Bekdemir ve diğerlerinin (2021) 4 ve 5. sınıf düzeyinden elde ettikleri sonuçların örtüştüğü söylenebilir. Anılan çalışmada incelenen 4 ders kitabının ortalaması ile bu çalışmada elde edilen metafor sayısı değerlendirilecek olursa Bekdemir ve diğerlerinin çalışmalarında kitap başına düşen ortalama metafor sayısının (f=40,5) daha çok olduğu görülmüştür. Bu bilgilerden hareketle günümüz sosyal bilgiler ders kitaplarında daha çok metafor kullanıldığını söylemek mümkündür. Yine Özgürbüz (2013) 9,10,11 ve 12. sınıf düzeyinden coğrafya ders kitaplarında yer alan metaforları incelediği çalışmasında 9. sınıf düzeyinde 6, 10. sınıf düzeyinde 10, 11. sınıf düzeyinde 33 ve 12. sınıf düzeyinden 36 metaforun varlığını tespit etmiştir. Bu çalışma ile Özgürbüz'ün (2013) çalışması karşılaştırıldığında ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında tespit edilen metafor sayısının (f=27) Özgürbüz'ün (2013) çalışmasında ders kitabı başına düşen ortalama metafor sayısından (f=21,25) daha fazla olduğunu söylemek mümkündür.

Ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının deyim ve atasözü varlığı açısından incelenmesi sonucunda ders kitabında 111 farklı deyimde toplamda 229 kere, 10 farklı atasözüne toplamda 10 kere yer verildiği belirlenmiştir. Buna göre ders kitabında deyimlere ve atasözlerine az yer verildiği söylenebilir. Kuzey (2021) çalışmasında 2018 yılında basılan 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabını deyim ve atasözü varlığı açısından da incelemiştir. Araştırma kapsamında incelenen ders kitabında 248 farklı deyim, 2 adet farklı atasözüne yer verildiği tespit edilmiştir. Çalışmada deyimlere yer verilme durumu yeterli bulunurken atasözlerine yer verilme durumu yeterli bulunmamıştır. Kuzey'in (2021) çalışmasıyla bu çalışma karşılaştırıldığında bu çalışmada deyimlere anılan araştırmaya göre daha az yer verilmişken atasözlerine daha çok yer verilmiştir. Konuyla ilgili diğer çalışmalar da bu çalışmayla örtüşmektedir. İlgili çalışmalar incelendiğinde Uzun (2019) 5. sınıf Türkçe ders kitabında, İnan (2016) 5,6,7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında deyimlere az yer verildiğini ortaya koymuşlardır. Sancı-Uzun ve Furtun (2017) çalışmalarında Türkçe ders kitaplarında (1-4.sınıf), Uzun (2019) 5. sınıf Türkçe ders kitabında, Apaydın (2010) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında, Temizkan (2008) 4, 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında, Güfta ve Kan (2011) 7. sınıf Türkçe ders kitabında atasözlerinin oldukça az kullanıldığını tespit etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu öneriler sunulabilir:

1. 1978 ortaokul 1.sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan analogi, metafor, atasözleri ve deyimlerin kullanım durumunun ele alınması alanda yapılan güncel çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak günümüz ile geçmişi kıyaslama ve gelinen noktayı görme adına fırsat sunabilir.
2. Ders kitaplarında kullanılan analogi, metafor, atasözü ve deyimlerin anlaşılma düzeyi üzerine karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

One of the most important characteristics expected of individuals in our century is the skills to apply what they have learned in their daily lives. To accomplish this, knowledge must be imparted in a meaningful and permanent way. Establishing a connection between the known and the unknown, the simple and the complex provides meaningful and permanent learning. Bruner (2021) stated that knowledge acquired without such a connection would be quickly forgotten. Although the teacher has important duties in observing this connection and relationship, auxiliary resources can also provide benefits to teachers in terms of the realisation of meaningful learning. In this regard, textbooks are the most commonly used supplementary resource.

Textbooks are the second most important element after the teacher in the education process, and they are used all over the world, including in our country (Turkey), in the regular execution of the curriculum and the proper teaching of the lessons by the teachers (Sülükçü, 2018). Textbooks are an important resource for transferring knowledge, skills, and values during the curriculum implementation process, both inside and outside the classroom. Textbooks are useful teaching materials that can be used by both students and teachers, can help both of them achieve course objectives, can be effective in the implementation of education policies that countries carry out, and can be useful in the implementation of quality education activities (Caner and Kurt, 2020). Textbooks provide excellent opportunities for teaching new concepts, and the use of metaphors and analogies in them both makes learning more permanent and improves its quality (Özgürbüz, 2013). According to Orgill and Bodner (2006), using analogies in textbooks can make them more appealing and allow them to be read more fluently. In this context, the use of analogies, metaphors, idioms and proverbs in a textbook, especially for teaching abstract subjects, will make learning meaningful and textbooks effective. In relation to this purpose, the Turkish Language Teaching Programme for the target audience at the 5th and 6th grade level (MoNE, 2020) employs analogy, metaphor, idiom and proverbs (T.5.3.31. Makes inferences about what he/she reads. Cause-effect, purpose-effect, condition, comparison, analogy, exemplification, expressions of emotion, exaggeration, objective and subjective inferences are emphasised. expressions, exaggeration, objective and subjective inferences are

emphasised. T.5.3.33. Distinguishes literal, figurative and term meaningful words in the text he/she reads. T.6.4.7. uses proverbs, idioms and maxims to enrich his/her writings).

Analogy, which offers an important opportunity for meaningful and permanent learning process, is defined as "the process of making a judgement based on the similarities between at least two facts, objects, events" (Sönmez, 2017, p. 31). It is known that many people benefit from this method in their daily lives. An analogy is expressed as a special type of similarity and inductive reasoning (Paatz, Ryder, Schwedes, and Scott, 2004). An analogy is defined by Mayo (2008) as "an explanatory tool established between the old and the new". An analogy is the shortest way for the teaching process to reach its goal (Dinçer, 2011) and it is easy to teach concepts effectively in this way (Crowley, 2002). Orgill and Bodner (2007) stated that analogies contribute to learners in learning, visualizing new concepts, or recalling newly learned concepts. At this point, it should be noted that analogies are a powerful teaching tool used in the teaching process (Richland and Simms, 2015). This teaching tool allows students to develop cognitively and gain problem-solving and decision-making skills (Deryakulu, Atal, and Sancar, 2020). The use of reasoning-based methods such as analogy in educational environments plays an important role in students' acquisition of skills such as creative, reflective, and critical thinking, which are among the main goals of education (Baserer, 2021). In addition, this method ensures that students keep the information in their minds in a short way, no additional burden is placed on their memory, and it is easy for them to use the information they have acquired in different areas (Bayazit, 2011). Abstract subjects or subjects that are difficult to understand for students become simple and concrete with an analogy, allowing students to learn intuitively (Martin, 2003). By applying analogies in learning environments, students' sense of curiosity can be activated, their desire to learn can be increased, and it can contribute to the development of critical and questioning thinking skills (Erol-Şahin, 2020).

When the structure of analogy is analysed, it is seen that it contains two elements as "target and source" (Orgill and Bodner, 2007). To give an example for a better understanding of what an analogy is, blood can be compared to water. Just as human life ends without blood, a human cannot live without water as well. Here, the target is blood, and the source is water. Blood is compared to water and its importance for life is explained through this analogy.

When the related literature was examined, analogies were found to be classified into six categories according to their analogical relationship, presentation format, condition, position, level of enrichment, and whether they are personal (Şeyihoğlu, Özgürbüz, and Torun, 2022). Figure 1 depicts the types of analogies.

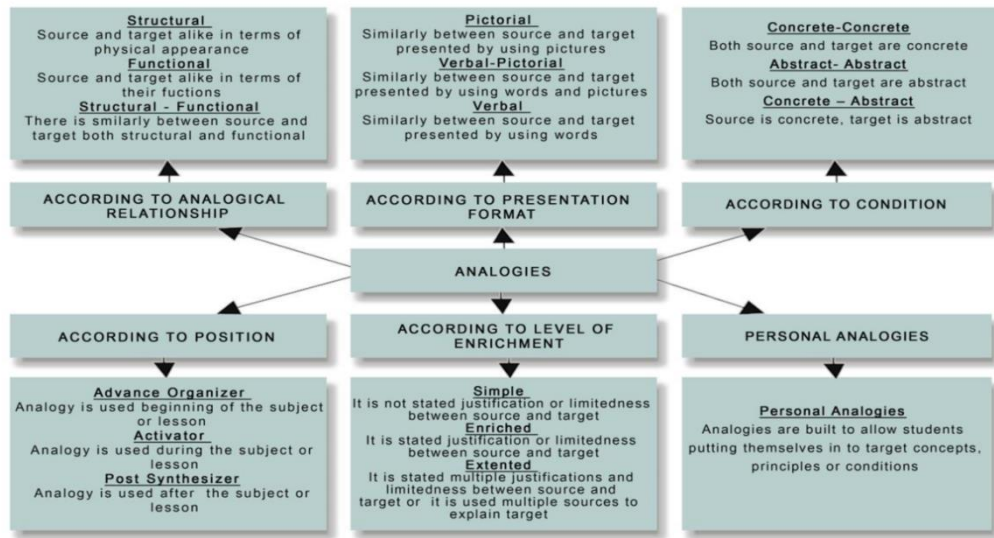


Figure 1. Types of analogy (Özgürbüz, 2013)

Similarly, metaphors are a type of analogy that includes a relationship between a target and a source and are frequently confused with analogy due to their similarity. Metaphors, like analogies, are important and valuable vocabulary. Metaphors are frequently used to represent abstract elements, provide long-term and meaningful learning, and promote critical thinking. Metaphors allow us to compare elements such as two concepts, facts, or events and present the similarities between these elements metaphorically (Özgürbüz, 2013). Metaphors can be said to have similar features to analogies in terms of their contribution to education and training. On the other hand, metaphors that are similar to analogies in terms of presenting information and the benefits it provides are distinguished from analogies by minor differences. Metaphors make it possible to combine unrelated concepts by establishing similarities between different elements and offering a new perspective (Wagenheim, Clark, and Crispo, 2009). In other words, metaphors establish new mental schemas by establishing a relationship between two dissimilar phenomena (Saban, 2009). Analogies can often be confused with metaphors due to their structure and characteristics, while metaphors can often be confused with idioms and proverbs. While some metaphors are considered idioms in some studies, the same expressions are seen to be considered idioms in other studies.

Idioms and proverbs, like analogies and metaphors, are used in teaching because they embody knowledge and provide benefits for easy learning. Idioms and proverbs from literary genres help students develop positive attitudes toward the lesson by embodying abstract topics and concepts while also drawing attention to the lesson, increasing motivation and success (Kaymakçı, 2013). Proverbs are short and clear expressions, provide fluency to the expression and open the way to tell a

lot with few words (Çelikkaya and Esen, 2017). A well-chosen proverb can explain what dozens of sentences cannot (Doğan, 2014). Also, idioms are authentic phrases used to describe a concept, event, or phenomenon. Idioms, unlike proverbs, do not serve the purpose of lecturing or guiding, but rather are phrases that pique the audience's interest in the subject by adding attractiveness to the narrative (Bağcı, 2010).

When the textbooks are analysed, it is seen that there are studies examining the use of analogy in the literature (Akçay, 2016; Özgürbüz, 2013; Curtis and Reigeluth, 1984; Çalık and Kaya, 2012; Demirci-Güler and Yağbasan, 2008; Glynn and Takahashi, 1998; Harrison, 2001; Iding, 1997; Orgill and Bodner, 2006; Toprak and Pekmez, 2011; Yener, 2012; Thiele and Treagust, 1994; Thiele and Treagust, 1995). Among these studies, Demirci-Güler and Yağbasan (2008) found 89 analogies in their study in which they examined the textbooks used in primary school science and technology teaching. They stated that the analogies used in the books were simple and the connections between the “target” and “source” were not established well. In addition, some analogies were very difficult to understand. Orgill and Bodner (2006) examined eight biochemistry textbooks to see how analogies were used and presented. They found 158 analogies used in the biochemistry textbooks. When the type of analogies used in the books were analysed, it was found that more than half of them were enriched analogies. It was emphasised that analogies were not presented effectively in the books examined. Akçay (2016) investigated the use of analogies in 15 textbooks, including four biology, five physics, and six chemistry textbooks. 92 analogies were found in the textbooks. The majority of the determined analogies were simple analogies. In another study, Şeyihoğlu and Özgürbüz (2015) examined analogies in 9th, 10th, 11th, and 12th-grade geography textbooks. A total of 71 analogies were identified in their study, and most were concrete-abstract analogies. They stated that the analogies in the textbooks examined in the study were quantitatively insufficient and also had some deficiencies in the qualitative sense. Seyihoglu, Özgürbüz and Torun (2022) examined analogies in social studies textbooks, one each from the 4th, 5th, 6th and 7th grades. As a result of their study, they revealed that the textbooks mostly included personal analogies, the use of analogies increased as the grade level increased, and the analogies were not sufficient in terms of both quality and quantity.

Among the studies on metaphors in the field of social studies, studies on metaphorical perception were found to be prominent. Metaphorical perception studies were conducted with teachers, students, and teacher candidates on concepts related to many fields such as history, geography, citizenship, and the environment. On the other hand, one study was found to examine social studies textbooks in terms of metaphors. In that study, Bekdemir, Tağnikulu and Çobanoğlu (2021) stated that the 4th and 5th-grade textbooks included fewer metaphors than the 6th and 7th-grade textbooks. It is also possible to come across studies in which metaphors and analogies were discussed together in different subject areas. In this sense, Özgürbüz (2013) examined the use of metaphors and analogies in geography textbooks and Gülcan (2021) in biology textbooks.

When the literature about the studies on idioms and proverbs in social studies was examined, the following studies were found: The study by Çelik (2011) examining the use of proverbs and idioms in the learning field chosen from the social studies textbook, the study by Çelikkaya and Esen (2017) in which proverbs and idioms were discussed in the context of values education in social studies, the study by Görmez (2018) in which social studies textbooks were examined in terms of the use of literary products, the study by İbret, Avcı, Karabıyık, Güleş and Demirci (2017) in which teachers' opinions were taken on the use of literary products in the teaching of values, the study by Kaymakçı (2013) in which social studies textbooks are handled in terms of the use of literary products, the study by Kuzey (2021) in which the status of idioms and proverbs in the 6th-grade social studies textbook was examined, the study by Mindivanlı, Küçük, and Aktaş's (2012) which the use of proverbs and idioms in values education in social studies course was discussed, the study by Mindivanlı Akdoğan, Boztaş, and Koç (2014) in which the use of values and proverbs in the teaching of values in the history of revolution textbooks was examined, the study by Sönmez (2014) in which proverbs were examined in terms of social studies values. It can be seen that these studies mostly deal with proverbs and idioms in the context of values education or in the context of the use of literary genres in social studies. However, the use of proverbs and idioms in textbooks was mostly evaluated together with different literary genres that were not specifically addressed. It was stated that proverbs and idioms were used shallowly in the mentioned textbooks.

The social studies course is one of the important courses that contains knowledge of many different disciplines such as history, geography, economics, political science, anthropology, philosophy, and also contains abstract concepts and subjects (Ünal and Er, 2017). The use of student-centered methods such as analogy and metaphor and the inclusion of idioms and proverbs in social studies lessons will contribute to the realization of more efficient learning by concretizing abstract subjects. As in all fields of education, the methods, techniques, strategies, and materials used during education in social studies affect the efficiency of educational activities. It is possible to say that the social studies textbooks and the methods and techniques used in the course play an important role in students' knowledge structuring. The use of analogies, metaphors, proverbs, and idioms in social studies teaching, both in textbooks and during the teaching of the course, will contribute to the education-teaching process. In this context, it can be said that revealing the level of analogy, metaphor, idiom, and proverb in social studies textbooks will contribute to the field. When the literature is examined, it becomes clear that the number of studies on the subject (Bekdemir et al., 2021; Kuzey, 2021; Şeyihoğlu et al., 2022) is quite limited. This study, on the other hand, is thought to be unique and significant because it examines a different textbook than previously examined social studies textbooks and evaluates the analogies, metaphors, proverbs, and idioms in the textbook in the same study. The purpose of this study is to guide field experts, textbook authors, teacher candidates, and teachers. Considering the use of analogies, metaphors, proverbs, and idioms in the 1978

secondary school 1st-grade social studies textbook, which is thought to be an inspiration for current textbooks, may provide an opportunity to compare the present and the past and see the distance covered.

As a result, this study examined the 1978 secondary school 1st-grade social studies textbook in terms of analogy, metaphor, idioms, and proverbs separately. This study aims to determine the usage of vocabulary (analogy, metaphor, idiom, and proverb) in a secondary school 1st-grade social studies textbook published in 1978. The following are the study's sub-problems:

Each will be treated as a separate sub-problem.

1. What is the frequency of use of analogies in the textbook and their distribution according to analogy classification and units?
2. What is the frequency of use of metaphors, proverbs, and idioms in the textbook and how is their distribution according to units?

Method

In the study in which the middle school 1st grade social studies textbook was analysed in terms of the use of analogy, metaphor, proverbs and idioms, document analysis technique was used by adopting a qualitative approach. Document analysis technique is one of the important data sources that provide intensive information directly on the researched subject (Hodder, 2000) and is preferred in cases where the relevant people cannot be reached directly (Özmen and Karamustafaoğlu, 2019). In this technique, the document is coded and analyzed within the framework of specified criteria. Thus, it is possible to make inferences by revealing the direction of the trend in the existing resources (Cresswell, 2016). The data source of this study is the secondary school 1st-grade social studies textbook of 1978.

Documents Examined

The social studies textbook for the first grade of secondary school was examined in this study. The Turkish Historical Society published the textbook on behalf of the Ministry of National Education. It was written by Kazım SAYMALLI, published in 1978, and has 332 pages. As analysed in Alaca's (2017) study, the selection of this textbook was influenced by the fact that it was the only textbook used at the Middle I level between 1978 and 1985 and that it was the only textbook in the field of education at the Middle I level for the longest time before the military rule that started on 12 September 1980 and before the transition to uninterrupted eight-year education within the scope of the XVth National Education Council convened in 1996. In addition to all these, the fact that the book belonged to the publishing house of MoNE was also effective in the selection.

Data Collection

After deciding on the topic of the study, the document was obtained from a website that sells used books, and the analysis began. No application for ethics committee approval was made because the subject of the study does not require it.

Data Analysis

Two different analysis methods were used in the study to identify and categorize analogies, metaphors, proverbs, and idioms in the social studies textbook. Content analysis was used to identify analogies, metaphors, idioms, and proverbs. The descriptive analysis method was used to categorize analogies and distribute analogies, metaphors, idioms, and proverbs according to units. The conceptual structure is known in descriptive analysis, and the analysis is done with predetermined codes (Yıldırım and Şimşek, 2016). As a result, descriptive analysis was chosen for this study.

The analogy categories found in the studies of Curtis and Reigeluth (1984), Thiele and Treagust (1991), and Şahin (2010) were used in the classification of analogies in the textbook. For the analysis, each researcher read the textbook independently and identified the sentences they thought were analogies, metaphors, proverbs, and idioms. The sentences under these four headings, as well as their page numbers, were recorded in a file by the researchers. One of the researchers brought together the results of the first analysis performed by three researchers at different times and durations, and the agreed-upon and different aspects were then combined in a single table. About three months after the first coding, the researchers came together and exchanged ideas about independent coding and the determined data. For the reproducibility (external validity) and consistency (internal validity) of the study (Yıldırım and Şimşek, 2016), the researchers expressed their opinions on the codes they had previously created. The initial and final encodings, created independently, were largely agreed upon. The types of analogies were determined at the second meeting for the classification of analogies, and it was decided to seek expert opinions on points of disagreement. The identified analogies and metaphors were sent to an expert who conducted studies on analogies and metaphors, and their opinion was sought. The determined proverbs and idioms were checked on the Turkish Language Institution's website (Web 1) and forwarded to the Turkish language expert. The analysis process was terminated and the data were tabulated after receiving expert opinions and ensuring inter-coder reliability. Figure 2 depicts an example of analogy analysis and coding.

Table 1. *The use of analogies in the textbook and distribution by analogical categories*

Analogies		Frequency	Page
Analogical Relationship	Structural	12	SB-26, SB-52, SB-90, SB-135, SB-158, SB-166, SB-184, SB-189, SB-196, SB-222, SB-223, SB-230
	Functional	3	SB-124, SB-142, SB-192
	Structural-Functional	3	SB-40, SB-47, SB-253
Presentation Format	Verbal	17	SB-26, SB-40, SB-52, SB-90, SB-124, SB-135, SB-142, SB-158, SB-166, SB-184, SB-189, SB-192, SB-196, SB-222, SB-223, SB-230, SB-253
	Verbal-Pictorial	1	SB-47
Condition	Concrete-concrete	18	SB-26, SB-40, SB-47, SB-52, SB-90, SB-124, SB-135, SB-142, SB-158, SB-166, SB-184, SB-189, SB-192, SB-196, SB-222, SB-223, SB-230, SB-253
	Concrete-Abstract	-	
	Abstract-Abstract	-	
Position	Advance Organizer	-	
	Activator	18	SB-26, SB-40, SB-47, SB-52, SB-90, SB-124, SB-135, SB-142, SB-158, SB-166, SB-184, SB-189, SB-192, SB-196, SB-222, SB-223, SB-230, SB-253
	Post Synthesizer	-	
Level of Enrichment	Simple	10	SB-26, SB-90, SB-124, SB-135, SB-142, SB-158, SB-184, SB-189, SB-196, SB-253
	Enriched	6	SB-40, SB-47, SB-52, SB-166, SB-192, SB-230
	Extended	2	SB-222, SB-223
Total Personal Analogies		18	
Total		18	

As seen in Table 1, the secondary school 1st-grade social studies textbook included 12 structural, 3 functional, and 3 structural-functional analogies according to their analogical relationships. In other words, the number of structural analogies in the textbook was 4 times of the functional and structural-functional analogies. While 17 verbal analogies were included in the textbook according to the presentation format, the verbal-pictorial analogy was included only once. A pictorial analogy was never used. While 18 concrete-concrete analogies were included in the textbook in terms of their condition, concrete-abstract and abstract-abstract analogy types were not included at all. 18 activators were used in terms of the position, while advance organizer and post-synthesizer were not included. According to the level of richness, 10 simple, 6 enriched, and 2 extended analogies were included. No personal analogies were included in the textbook. A total of 18 analogies were identified in the secondary school 1st-grade social studies textbook. While the textbook mainly included activator, verbal, concrete-concrete, structural, and simple analogies, it did not include any pictorial, concrete-abstract, abstract-abstract, advance organizer, or post-synthesizer analogies.

Table 2 depicts the distribution of analogies and types in the secondary school 1st-grade social studies textbook according to the units.

Table 2. Classification of analogies in textbook according to units and analogy types

The Unit	According to Analogical Relationships			According to Presentation Format			According to Condition			According to Position			According to Level of Enrichment			Total	
	Structural	Functional	Structural-Functional	Verbal	Pictorial	Verbal-Pictorial	Concrete-Concrete	Abstract-Abstract	Concrete-Abstract	Advance Organizer	Activator	Post-Synthesizer	Simple	Enriched	Extended		Personal
Our Rights and Duties in the Communities We Live In Where do we live in our country?	26	-	47	26	-	47	26	-	-	26	-	-	26	40	-	-	5
	52	-	40	29	-	47	29	-	-	40	-	-	29	47	-	-	
	26	-	47	40	-	47	40	-	-	29	47	-	52	-	-	-	
	90	12	-	90	-	-	90	-	-	-	90	-	90	-	-	-	
	15	4	-	12	-	-	12	-	-	12	-	-	12	16	-	-	
	8	14	-	4	-	-	4	-	-	4	-	-	4	6	-	-	
	16	2	-	14	-	-	14	-	-	14	-	-	14	19	-	-	
	6	19	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	2	2	-	-	
	18	2	-	15	-	-	15	-	-	15	-	-	15	-	-	-	
	4	-	-	8	-	-	8	-	-	8	-	-	8	-	-	-	
	18	-	-	16	-	-	16	-	-	16	-	-	18	-	-	-	
	9	-	-	6	-	-	6	-	-	6	-	-	4	-	-	-	
	19	-	-	18	-	-	18	-	-	18	-	-	18	-	-	-	
	6	-	-	4	-	-	4	-	-	9	-	-	9	-	-	-	
				18			18			18			19				
				9			9			4			6				
				19			19			19							
				2			2			2							
			19			19			19								
			6			6			6								
Overview of Our World	22	-	-	22	-	-	22	-	-	-	22	-	-	23	22	-	3
	2	-	-	2	-	-	2	-	-	2	-	-	0	2	-		
	22	-	-	22	-	-	22	-	-	22	-	-		22	-		
	3	-	-	3	-	-	3	-	-	3	-	-		3	-		
	23	-	-	23	-	-	23	-	-	23	-	-			-		
Who lived in our country in ancient times and how? Turks Developed Great Civilizations in Central Asia	-	-	25	25	-	-	25	-	-	-	25	-	25	-	-	-	1
			3	3			3			3		3					
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		

When Table 2 is examined, 5 analogies were identified in the unit called "Our rights and duties in the society we live in", according to the distribution of 18 analogies in the secondary school 1st-grade social studies textbook to units. These analogies were mostly concrete-concrete and activator. In this unit, no analogy was found in the functional, pictorial, concrete-abstract, abstract-abstract,

post-synthesizer, extended, or personal analogy categories. The only verbal-pictorial and advance-organizer analogy in the textbook was also included in this unit. The unit named "Where do we live in our country?" was with the most analogies (f=9) in the textbook. In this unit, verbal, concrete-concrete, activator, and simple analogies were mostly used.

No analogy in the categories of structural-functional, pictorial, verbal-pictorial, concrete-abstract, abstract-abstract, advance organizer, post-synthesizer, extended, or personal was encountered. When we look at the unit called "Overview of Our World", it can be seen that there was a total of 3 analogies in this unit. Structural, verbal, concrete-concrete, and activator analogies were included at an equal level (f=3) in this unit. The structural-functional, functional, pictorial, pictorial-verbal, concrete-abstract, abstract-abstract, advance organizer, post-synthesizer, personal, or simple analogies were not included. There was one analogy in the unit named "Who lived in our country in ancient times and how?". It was structural-functional, verbal, activator, and simple analogy. No analogies were included in the last unit of the textbook, "The Turks developed great civilizations in Central Asia".

The secondary school 1st-grade social studies textbook was also examined in terms of metaphors, proverbs, and idioms. The identified metaphors are presented in Table 3.

Table 3. *Metaphors in the secondary school 1st-grade social studies textbook*

No.	Source	Target	Page No.
1	A real society	School	2
2	A strong bond	School friendship	3
3	A vibrant society	School	7
4	A traveler who doesn't know where he's going	Aimless person	7
5	Head of the school society	Manager	8
6	Second nest	School	16
7	Smallest human society	Family	28
8	The foundation of the nation	Family	29
9	Human society	Family	29
10	The foundation of Turkish society	Family	29
11	Lifblood	Roads	66
12	A foul-weather friend	Red crescent	75
13	Scary weapon	Airplane	77
14	Golden key	Smiling face	82
15	Heaven	Our country (Turkey)	83
16	Symbol of peace	Olive branch	91
17	Gun store	Aegean islands	92
18	Bridge	Çatalca and Kocaeli peninsulas	109
19	White gold	Cotton	146
20	Agricultural art	Vegetables in early season	148
21	History	Mediterranean coast	156
22	Heart	Ankara	177
23	Heart and brain	Ankara	178
24	Cradle	Asia	229
25	Gate	Panama Canal	235
26	Bridge	Our homeland (Turkey)	237
27	Mighty castle	The Turks	316

As shown in Table 3, 29 metaphors were found in the textbook. Metaphors related to “family” were mostly used (4 times). There were examples such as “Family is the smallest unit of society” (p.29), and “Family is the foundation of Turkish society” (p. 29). Following the “family”, the metaphors related to Ankara (2 times) and our country (2 times) were used the most. Examples of these included “Ankara is the heart and brain of Turkey” (p. 178), and “Our country is like a bridge between Asia and Europe” (p. 237).

The findings regarding the idioms in the secondary school 1st-grade social studies textbook are given in Table 4.

Table 1. *Idioms in the textbook*

No	Idioms	Page Number	Frequency	No	Idioms	Page Number	F
1	Arrive on the scene	120,318, 12, 23, 48, 184, 186, 187, 195, 223, 227, 250, 266, 307	14	56	Help out	46b	1
2	Give cause for	69, 71, 83, 124, 127, 187, 223, 230, 260, 275, 276, 305, 316	13	57	Get a job	3	1
3	Get hold of	45, 59, 92, 119, 141, 163, 206, 209, 235	9	58	Get the shivers	69a	1
4	Take ahold	167, 178, 200, 202, 276a, 282, 315, 321	8	59	Make an effort	75	1
5	Play hell with	4, 5, 10, 16, 43, 173	6	60	Pass into other hands	78	1
6	Be off the table	77, 299a, 309, 310, 311, 319	6	61	Be good for	80	1
7	Give someone a back	5a, 35, 40, 44, 76, 79	6	62	Look down on	82	1
8	Make way with	123, 167a, 280, 305a, 318a, 320	6	63	Learn one's lesson	92	1
9	Take pains	5b, 9, 11, 16, 32	5	64	Teach someone a lesson	102	1
10	Set your face against	213, 299, 312, 315a, 316a	5	65	Put somebody on salary	117a	1
11	Keep clean	4, 5c, 8, 14, 36	5	66	Dispossess of	130b	1
12	Land yourself in the soup	76a, 68, 78, 82	4	67	Shut one's eyes to	130c	1
13	Show respect	286, 315b, 13, 296	4	68	Put hands on/ seize	130d	1
14	Give a lead	50, 82a, 84, 301	4	69	Wend your way	130e	1
15	Spring into action	130, 132, 213a, 315c	4	70	Shoot forth	135	1
16	Take up a lot of room	103, 118, 142, 165	4	71	Throw the enemy into the sea	132a	1
17	Take a decision	16a, 46, 178	3	72	Get harmed	146	1
18	Be obliged to	19, 76b, 303	3	73	Take its name from	162	1
19	Fall into somebody's hands	79a, 156, 233	3	74	Come on stream	163a	1
20	Hand down a decision	85, 203, 282a	3	75	Be at the forefront/lead	165a	1
21	Bow down to	296a, 299b 301a	3	76	Drawback	168	1

22	Pave the way	299c,301b,305b	3	77	Keep hold of	168a	1
23	Disappear into the blue	115, 123a, 269	3	78	Encircle	169b	1
24	Look for a way	130a,299d,301c	3	79	Be taken prisoner	169c	1
25	Walk up to someone	308, 321a	2	80	Make an end of/wipe off	173a	1
26	Take place	11a, 158	2	81	Take up space	183	1
27	Give a name	16b, 123b	2	82	Allow room	190	1
28	Make a contribution	29, 84	2	83	Speed up	199	1
29	Go to waste	33, 207	2	84	Give something away	199a	1
30	Labor over	38, 81	2	85	Get out of hand	201a	1
31	Suffer a loss	70, 71a	2	86	Turn down	201b	1
32	Bring into the open	117, 250a	2	87	Wait in ambush	201c	1
33	Come to an end	104, 237	2	88	Get caught in the cross-fire	202a	1
34	Take part	153, 194	2	89	Waylay	213b	1
35	Set foot in	217, 218	2	90	Be captured	256	1
36	Have a look at	169, 279	2	91	Have one's eyes on	260b	1
37	Draw attention	186a, 200	2	92	Be in the lead	270	1
38	Lay an ambush	201d, 293	2	93	Embark on an adventure	280a	1
39	Come to a close	265, 276b	2	94	Burn to ashes	281	1
40	Keep account	7	1	95	Lay a foundation	286a	1
41	Be instructed	4	1	96	Be ambushed	301d	1
42	Let down	9a	1	97	Listen to advice	301e	1
43	Go against	11b	1	98	Draw a conclusion	301f	1
44	Inflict punishment on	11c	1	99	Be put to the sword	301g	1
45	Get a punishment	11d	1	100	Pass under the yoke	302	1
46	Join forces with	5	1	101	Go off the hooks	302a	1
47	Excuse for	13a	1	102	Take something in hand	307a	1
48	Lose confidence in	5a	1	103	Lend one's name to	310a	1
49	Have a liking for	29a	1	104	Give vent to	312a	1
50	Step aside	29b	1	105	Fall out with each other	314	1
51	Inquire after somebody's health	30	1	106	Come face to face	315d	1

52	Let out on hire	30a	1	107	Cast (one's) eye on	316c	1
53	Set example	an 31	1	108	Oil the wheels	44a	1
54	Be willing to	33a	1	109	Slap with	46a	1
55	Need somebody's help	34	1	110	Give voice to	35a	1
56	Be put under the command of	320	1				
Total=229							

When Table 4 is examined, it is possible to say that the number of idioms included in the textbook was insufficient. 110 different idioms were used 229 times in total in the textbook. The most used idioms were "to arrive on the scene" (f=14), "to give cause for" (f=13), "to get hold of" (f=9), and "to take ahold" (f=8). Considering the distribution of idioms on the number of pages, it can be said that idioms were distributed evenly throughout the textbook.

The textbook was also examined in terms of the use of proverbs and the related findings are presented in Table 5.

Table 5. *Proverbs in the textbook*

No	Proverb (<i>Literal Translation</i>)	Meaning	Page Number	F
1	You can tell a lion from where it dwells.	A person's character shows itself from their surroundings.	2	1
2	Strength comes from unity.		5	1
3	What does one hand have? Two hands make a sound.	People produce more or better work if they cooperate.	13	1
4	Stretch your feet according to your blanket.	One should spend according to his means.	30	1
5	A neighbor needs another neighbor's ashes.	Even in the smallest matters one neighbor can help another.	35	1
6	The mountain cannot meet the mountain, but the human can meet the human.	Despite all the obstacles and distances, friends eventually meet.	36	1
7	The soul passes through the throat.	One cannot live without food.	65	1
8	Drop by drop, it becomes a lake.	Many little things, make a big thing.	78	1
9	Don't buy a house, buy a neighbor.	Get right neighbors rather than the right house.	34	1
10	Where the sun does not enter, the doctor enters.	The sun is important for human health.	32	1

As Table 5 shows, there were 10 different proverbs in the textbook. These proverbs were used once in the textbook. The proverbs were used to highlight cooperation ("What does one hand have? Two hands make a sound.", "Strength comes from unity."), austerity ("Drop by drop, it becomes a lake.", "Stretch your feet according to your blanket."), and neighborliness ("A neighbor needs another neighbor's ashes.", "Don't buy a house, buy a neighbor."). Considering the distribution of the

proverbs to the pages in the textbook, the proverbs were found to be used in the first 78 pages. It is possible to say that proverbs were not widely used throughout the textbook.

In the study, the distribution of metaphors, proverbs, and idioms in the textbook by units was also examined. The obtained results are given in Table 6.

Table 6. *Distribution of metaphors, proverbs, and idioms by units*

Unit	Metaphors	Proverbs	Idioms	Total
Our Rights and Duties in the Communities We Live In	2, 3,7,7a,8, 16,28,29, 29a, 29b, 66, 75, 77, 82, 83 (f=15)	2, 5,13,30,32, 34, 35,36,65, 78 (f=10)	3,4, 5, 5a, 5b, 5c,7, 8, 8a,9, 9a, 10, 10a, 11, 11a, 11b, 11c, 11d, 12, 13, 13a,14,16, 16a, 16b, 19, 23, 29, 29a, 29b, 30, 30a,31,32,33, 33a, 34,35, 35a,36, 38,40,43,44, 44a, 45, 45a, 46, 46a, 46b, 48,50,59,68,69, 69a,70,71, 71a,75, 76, 76a, 76b, 77,78, 78a,79, 79a,80, 81,82,82a,82b, 83, 84, 84a, 85 (f=77)	102
Where do we live in our country?	91, 92, 109, 146,148, 156, 177, 178 (f=8)	-	92, 92a,102, 103,104,115,117, 117a, 118,119,120, 123, 123a, 123b,124,127,130, 130a, 130b, 130c,130d, 130e,132, 132a, 135, 141,142,146, 153, 156,158, 162, 163, 163a,165, ,167, 167a, 167b, 167c,168, 168a, 169, 169a, 173, 173a, 177, 178, 178a, 183, 184,186, 186a, 187, 187a,190, 194,195,197, 199, 199a,200, 200a,201, 201a, 201b, 201c,202,,202b, 203,206, 207,209,213, 213a, 213b (f=76)	84
Overview of Our World	229, 235, 237 (f=3)	-	217, 218, 223, 223a, 227, 230,233, 235, 237 (f=9)	12
Who lived in our country in ancient times and how?	-	-	250, 250a,256,260, 260a,260b,265, 266,266a, 269, 270, 275, 276, 276a, 276b, 279,280, 280a, 281,282, 282a,286, 286a, (f=23)	23
Turks Developed Great Civilizations in Central Asia	316 (f=1)	-	293,296, 296a,299, 299a, 299b, 299c, 301, 301a, 301b, 301c, 301d, 301e,302, 302a, 303, 305, 305a, 305b,307, 307a, 308, 309,310, 310a, 311,312, 312a, 314,315, 315a, 315b, 315c, 316, 316a, 316b, 316c,318, 318a, 319,320, 320a, 321, 321a (f=44)	45
Total	27	10	229	266

As Table 6 shows, most of the metaphors, proverbs, and idioms were included in the first unit, "Our Rights and Duties in the Communities We Live In". Considering the distribution of the proverbs by units, it is noteworthy that they were only included in the unit called "Our Rights and Duties in the Communities We Live in". Although the idioms were included in every unit, they were included in the unit called "Overview of Our World" the least. The metaphors were included in all units, albeit a

little, except for the unit named "Who Lived in Our Country in Ancient Times and How?". When evaluated by units, the idioms and metaphors were included together in all units, except for "Who Lived in Our Country in Ancient Times and How?". In this unit, only idioms were included.

Results and Discussion

The purpose of this study was to determine the use of analogies, metaphors, idioms, and proverbs in a 1978 secondary school 1st-grade social studies textbook, and it was found that 18 analogies were included in the textbook. This finding indicates that the secondary school 1st-grade social studies textbook is at a better level than the current textbooks in terms of richness of analogy and has a medium level of richness in itself. Seyihoğlu et al. (2022) examined the social studies textbooks in the 4th, 5th, 6th, and 7th grades in terms of analogies. In the study, it was revealed that there were 7 analogies in the 4th-grade textbooks, 8 in the 5th-grade textbooks, 9 in the 6th-grade textbooks, and 20 in the 7th-grade textbooks. Comparing this study with the study of Şeyihoğlu et al. (2022), the number of analogies identified in this study (f=18) is more than the number of analogies found in the textbooks at 3 different grades (4th, 5th, and 6th) in the study of Şeyihoğlu et al. (2022), but close to the number of analogies found in the 7th-grade textbook. In another study, Şeyihoğlu and Özgürbüz (2013) examined the analogies in geography textbooks published in 2009, 2010, and 2011. In the study, it was determined that there were 35 analogies in the 9th-grade textbook, 8 in the 10th-grade textbook, 17 in the 11th-grade textbook, and 11 in the 12th-grade textbook. When the study of Şeyihoğlu and Özgürbüz (2015) is compared with this study, the number of analogies determined in this study (f=18) is more than the number of analogies in the textbooks of 3 different grades (10th, 11th, and 12th) in the study of Şeyihoğlu and Özgürbüz (2015), but less than the number of analogies in the 9th-grade textbook. From this point of view, it is possible to say that the secondary school 1st-grade social studies textbook published in 1978 is richer in terms of analogy than the geography textbooks published in 2009 and 2011. The same is true in comparing Thiele and Treagust's (1991) study with this study. In the mentioned study, 8 chemistry textbooks were examined and the number of analogies could not exceed 18 in any of the examined textbooks.

In this study, it was also examined how the analogies in the textbook were distributed by analogical categories. In the textbook, activator, verbal, concrete-concrete, structural, and simple analogies were included the most, but no pictorial, concrete-abstract, abstract-abstract, advance-organizer, post-synthesizer or personal analogies were included. However, the analogies used in the textbook were not found to be sufficient in terms of richness. Because two-thirds of the analogies used in the textbook were of the simple type (Table 1). This finding is consistent with other findings in the literature (Demirci Güler and Yağbasan, 2008; Kaya, 2010; Köse, 2022; Newton, 2003; Orgill and Bodner, 2006; Schreglmann, 2019; Şeyihoğlu et al., 2022; Thiele and Treagust, 1991). It was also determined that no personal analogy was included in the textbook. While this result coincides with

the findings of Schreglmann's study (2019), it contradicts the findings of Şeyihoğlu et al. (2022) and Şeyihoğlu and Özgürbüz (2013). Seyihoglu et al. (2022) identified an average of 5 personal analogies per textbook in their study, while Şeyihoğlu and Özgürbüz (2015) found an average of 3 personal analogies per textbook in their study. While no pictorial analogy was included in the textbook examined in this study, one verbal-pictorial analogy was found to be included. Although the findings of Thiele and Treagust's (1991) study were insufficient compared to this study in terms of the number of analogies, the pictorial analogies ($f=28$) were found to be more frequent in the mentioned study than in this study. It demonstrates that the analogies in the textbook were sufficient in terms of quantity but insufficient in terms of quality. The same conclusion was reached in the study of Şeyihoğlu et al. (2022). In their study, nine analogies were discovered in a 6th-grade social studies textbook and it was determined that the identified analogies were of insufficient quality.

When we look at the distribution of the analogies by units in the textbook, the analogies were included the most in the unit named "Where do we live in our country?" ($f=9$), the least in the unit named "Who Lived in Our Country in Ancient Times and How?" ($f=1$), no analogies were included in the unit named "Turks Developed Great Civilizations in Central Asia". It leads to the conclusion that analogies were not evenly distributed among the units. This finding is similar to the findings of Hıdır and Didiş-Körhasan (2018), Köse (2022), and Şeyihoğlu et al. (2022). In these studies, it was determined that while analogies were used more frequently in some units, no analogies were used in some units.

27 metaphors were identified as a result of the examination of the secondary school 1st-grade social studies textbook in terms of metaphors in this study. Based on this information, it can be said that metaphors were rarely included in the textbook. Bekdemir et al. (2021), in their study examining the 4th, 5th, 6th, and 7th-grade social studies textbooks, found that there were 25 metaphors in the 4th and 5th-grade textbooks, 59 in the 6th-grade textbook, and 53 in the 7th-grade textbook. In this context, this study's findings on metaphors can be said to overlap with the findings obtained by Bekdemir et al. (2021) from the 4th and 5th-grade textbooks. If the average number of metaphors found in the 4 textbooks examined in the aforementioned study and the number of metaphors identified in this study are compared, it can be seen that the average number of metaphors per book ($f=40.5$) is higher in Bekdemir et al.'s study. Based on this information, it is possible to say that metaphors are used more frequently in today's social studies textbooks. Also, Özgürbüz (2013) analyzed the metaphors in 9th, 10th, 11th, and 12th-grade geography textbooks in their study and identified 6 metaphors in the 9th-grade textbook, 10 in the 10th-grade textbook, 33 in the 11th-grade textbook, and 36 metaphors in the 12th-grade textbook. When this study and Özgürbüz's (2013) study are compared, the number of metaphors ($f=27$) found in the secondary school 1st-grade social studies textbook is higher than the average number of metaphors per textbook ($f=21.25$) in Özgürbüz's study (2013).

As a result of the examination of the secondary school 1st-grade social studies textbook in terms of idioms and proverbs, it was determined that 111 different idioms were included in the textbook 229 times, and 10 different proverbs were included 10 times in total. Accordingly, it can be said that idioms and proverbs were rarely included in the textbook. In their study, Kuzey (2021) also examined the 6th-grade social studies textbook published in 2018 in terms of idioms and proverbs. They determined that 248 different idioms and 2 different proverbs were included in the textbook. The number of idioms in the textbook was found to be sufficient, but the number of proverbs was not. When this study is compared with Kuzey's (2021), the number of idioms in the textbook in this study was less than in the aforementioned study, while the number of proverbs was more. The findings of other studies on the subject are also consistent with the findings of this study. In their studies, Uzun (2019) examined a 5th-grade Turkish textbook and İnan (2016) examined 5th,6th,7th, and 8th-grade Turkish textbooks, they both revealed that the number of idioms was not adequate. The proverbs were found to be used rarely in the studies by Sancı-Uzun and Furtun (2017) in 1st,2nd,3rd, and 4th-grade Turkish textbooks, by Uzun (2019) in the 5th-grade Turkish textbook, by Apaydın (2010) in 6th-grade Turkish textbooks, by Temizkan (2008) in 4th, 5th, 6th, and 7th-grade Turkish textbooks, by Güfta and Kan (2011) in the 7th-grade Turkish textbook. This demonstrates that little has changed in the last 15 years regarding the use of proverbs and idioms in textbooks.

Based on the results of the study, the following recommendations can be made:

1. Addressing the use of analogy, metaphor, proverbs and idioms in the 1978 middle school 1st grade social studies textbook can provide an opportunity to compare the present with the past and to see the point reached by comparing the results of current studies in the field.
2. Comparative studies can be conducted on the level of understanding of analogy, metaphor, proverbs and idioms used in textbooks. Studies can be conducted on students' level of understanding of analogies, metaphors, proverbs, and idioms used in textbooks.

Kaynakça

- Akçay, S. (2016). Analysis of analogy use in secondary education science textbooks in Turkey. *Educational Research and Reviews, 11*(19), 1841-1851.
- Alaca, E. (2017). Sosyal bilgiler ders kitapları üzerine bir değerlendirme. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6*(18), 759-786.
- Apaydın, N. (2010). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin atasözleri ve deyimleri algılama düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları, (27)*, 91-110.
- Başerer, D. (2021). *Düşünme eğitimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayazit, İ. (2011). Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde analogi kullanımları konusundaki görüş ve yeterlilikleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, (31)*, 139-158.
- Bekdemir, Ü., Tağrikulu, P., & Çobanoğlu, e. O. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde metaforların kullanımı çerçevesinde ders kitaplarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(4), 1280-1293.
- Brown, A. L. (2003). *Analogical learning and transfer: what develop? in similarity and analogical reasoning* (edited by Stella Vosniadou & Andrew Ortony), Cambridge: Cambridge University press.
- Bruner, J. S. (2021). *Eğitim süreci*. (M.E. Rüzgar, Çev). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Caner, M. & Kurt, B. (2020). Ders kitabı değerlendirme yaklaşımları. *Zeitschrift für die Welt der Türken, 12*(1), 365-382.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. Çeviri Ed., Selçuk Beşir Demir, Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.
- Crowley, J.K. (2002). *Analogies constructed by students in a selective high school*, [http://adt.curtin.edu.au/theses/available/adtWCU20030923.135720/unrestricted/03chapter2.pdf].
- Curtis R.V. & Reigeluth C.M.(1984). The use of analogies in written text. *Instructional Sci. 13*(2):99-117. DOI: 10.1007/BF00052380.
- Çalık M. & Kaya E (2012). Examining analogies in science and technology textbooks and science and technology curriculum. *Elementary Educ. Online 11*(4):856-868.
- Çelik, A. (2011). *6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında (MEB) yer alan ipek yolu'nda Türkler ünitesinde atasözleri ve deyimlerin kullanılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkaya, T., & Esen, Z. (2017). Değerler eğitiminde atasözü, deyim ve özdeyişlerin sosyal bilgiler programındaki yeri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2017*(9), 35-56.

- Demirci-Güler P. & Yağbasan, R. (2008). Fen ve teknoloji ders kitaplarında kullanılan analogilerin ve analogilere ilişkin sorunların betimlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 105-122.
- Deryakulu, D., Atal, D. & Sancar, R. (2020). Dijital teknoloji aracılı düşünme öğretimi: düşünme – akıl yürütme, dijital teknoloji, öğretim teknolojisi (Ed. Erdem, M. ve Sarsar, F.) *Analojik Düşünme*. Pegem Akademi.
- Dinçer, S. (2011). Exploring the impacts of the analogies on computer hardware. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(2), 113-121. <https://iubmb.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/bmb.66>.
- Doğan, L. (2014). Türkmen Atasözleri, (2.Baskı), Edirne: Pasifik.
- Erol-Şahin, A.N. (2020). Analoji ile öğrenme-öğretme yaklaşımı. G.Ekici (Ed.) *Etkinlik örnekleriyle öğrenme-öğretme yaklaşımları IV içinde* (ss. 2-24). PegemA.
- Giora, R. (1993). On the function of analogies in informative texts. *Discourse Processes* 16(4):591-611. DOI: 10.1080/01638539309544855.
- Glynn, S. M., & Takahashi, T. (1998). Learning from analogy-enhanced science text. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(10), 1129–1149. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199812\)35:10<1129::AID-TEA5>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199812)35:10<1129::AID-TEA5>3.0.CO;2-2).
- Görmez, E. (2018). Ortaokul sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan edebi eserler üzerine bir inceleme. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(30), 4291-4296.
- Güfta, H. & Kan, M . (2011). İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabının dil ile ilgili kültür öğeleri açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 239-256. Retrieved from <http://dergipark.org.tr/mkusbed/issue/19555/208669>
- Gülcan, B. K. (2021). *Fen lisesi biyoloji ders kitaplarındaki metaforların, analogilerin ve teleolojilerin incelenmesi* (Doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Harrison A.G. (2001). How do teachers and textbook writers model scientific ideas for students? *Research in Science Education*. 31(3): 401-435. DOI: 10.1023/A:1013120312331.
- Hıdır, M., & Didiş Körhasan, N. (2018). Examination of the analogies in science textbooks and opinions of science educators about the effective use of analogies. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science & Mathematics Education*, 12(2), 415-453.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (pp.703-715). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Iding M.K. (1997). How analogies foster learning from science texts. *Instructional Sci.* 25(4):233-253. DOI: 10.1023/A:1002987126719.

- İbret, B. Ü., Avcı, E. K., Karabıyık, Ş., Güleş, M., & Demirci, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlerin öğretiminde edebî ürünlerin kullanımı, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 104-124.
- İnan, İ. (2016). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki deyim, atasözü ve özdeyişlerin analizi ve Türkçe eğitimine katkıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 230-255.
- Köse, M. (2022). Evaluation of analogies in science textbooks. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11(1), 112-126.
- Kuzey, M. (2021). 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitabında Türkçenin söz varlığı. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3302-3328.
- Martin, M.A. (2003) "It's like... you know": the use of analogies and heuristics in teaching introductory statistical methods, *Journal of Statistics Education*, 11:2, DOI: [10.1080/10691898.2003.11910705](https://doi.org/10.1080/10691898.2003.11910705)
- Mayo, J. A. (2008). Guidelines for teaching with analogies. *For Teachers of Introductory Psychology*, 18(1), 12-16.
- MEB. (2020). *Türkçe dersi öğretim programı*, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Öğretim Programları Daire Başkanlığı, Ankara.
- Mindivanlı Akdoğan, E. , Boztaş, M. & Koç, Y. (2014). T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersinde yer alan bazı değerlerin atasözleri, deyimler ve görsel öğelerle anlatımı, *Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 29,159-176.
- Mindivanlı, E., Küçük, B. & Aktaş, B. (2012). Sosyal bilgiler dersinde değerlerin aktarımında atasözleri ve deyimlerin kullanımı, *Eğitim ve Öğretim Dergisi*,1(3), 93- 102.
- Newton, L. D. (2003). The occurrence of analogies in elementary school science books. *Instructional Science*, 31,353-375.
- Orgill, M., & Bodner, G. M. (2006). An analysis of the effectiveness of analogy use in college-level biochemistry textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(10), 1040-1060.
- Orgill, M., and Bodner, G. (2007). Locks and keys: An analysis of biochemistry students' use of analogies. *Biochemical Molecular and Biology Education*, 35(4), 244-254.
- Özgürbüz, İ. E. (2013). Coğrafya ders kitaplarındaki analogilerin ve metaforların analizi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon*.
- Özmen, H., & Karamustafaoglu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Paatz, R., Ryder, J., Schwedes, H. & Scott, P. (2004). A case study analysing the process of analogy based learning in a teaching unit about simple electric circuits. *International Journal of Science Education*, 26(9), 1065-1081.
- Richland, L. & E., Simms, N. (2015), Analogy, higher order thinking, and education, *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 6(2), 177-192. <https://wires.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/wcs.1336> 21.01.2022&YU/
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sancı-Uzun, D. & Furtun, S. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının atasözleri açısından değerlendirilmesi ve etkinlik önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(63), 665-684. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.13303>.
- Schreglmann, S. (2019). Ortaöğretim bilgisayar bilimi ders kitabındaki analogilerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 18(4), s.1641-1651.
- Sönmez, Ö. F. (2014). Atasözlerinin sosyal bilgiler programındaki değerler açısından incelenmesi, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT*, 6(2),101-115.
- Sönmez, V. (2017). *Gelecekteki olası eğitim sistemleri ve bazı araştırmalar* (Genişletilmiş 4. Baskı). Ankara: Anı.
- Sülükçü, Y. (2018). *Ders kitapları incelemesinde karşılaşılan problemler ve incelemenin iyileştirilmesi hususunda bazı öneriler*. Ders Kitapları Uluslararası Sempozyumu (DEKUS), 56-69.
- Şahin, F. (2010). *Okul öncesinde kavram haritaları – analogiler ve deney*. R. Zembat (Ed.), Okul öncesinde özel öğretim yöntemleri içinde (s. 285–314). Ankara: Anı Yayıncılık
- Şeyihoğlu, A. & Özgürbüz, İ. E. (2015). Analysis of analogies in geography textbooks. *Education and Science*. (40)179, 163-179. doi: <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2609>
- Şeyihoğlu, A., Özgürbüz, İ.E. & Torun, E. (2022). İlköğretim 4-5-6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan analogilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55: 347-375. doi: 10.9779.pauefd.1014279
- Temizkan, M. (2008). Dilin manevi mirası durumundaki atasözü ve deyimlerin öğretimi üzerine bazı değerlendirmeler. VI. Uluslararası Türk Dili Kurultayı, Ankara.
- Thiele, R.B. (1991, October). *Analogies in secondary chemistry education textbooks: the authors' views*. Paper presented at the Annual Meeting of the Western Australian Science Education Association, Perth, Western Australia.
- Thiele, R. B., & Treagust, D. F. (1991). *Using analogies in secondary chemistry teaching*. ERIC Number: ED356137

- Thiele RB & Treagust DF (1994). İkincil kimya ders kitaplarındaki analogilerin doğası ve kapsamı. *Öğretim Bilimi*, 22(1):61-74. DOI :10.1007/BF00889523.
- Thiele RB & Treagust DF (1995). *Analogies in chemistry textbooks*. Int. J. Sci. Educ. 17(6):783-795. DOI: 10.1080/0950069950170609
- Toprak, M. & Pekmez E., S. (2011). An analysis of analogies used in secondary chemistry textbooks. *Procedia Computer Sci.* 3:307-311. DOI: 10.1016/j.procs.2010.12.052
- Uzun, M. (2019). *5.sınıf Türkçe ders kitabının atasözleri ve deyimleri barındırması bakımından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Ünal, F. & Er, H. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde öğretimi zor olan soyut kavramlara ilişkin bilişsel yapılarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1) , 6-24 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/bujer/issue/33864/369372>
- Wagenheim, G., Clark, R., & Crispo, A. (2009). Metaphorical mirror: Reflecting on our personal pursuits to discover and challenge our teaching practice assumptions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 503-509.
- Web 1: <https://sozluk.gov.tr/>
- Yener, D. (2012). A study on analogies presented in high school physics textbooks. *Asia-Pacific Forum on Sci. Learn. Teach.* 13(1), 1-17
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma*. Seçkin.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

The Effect of Hârezmî Education Model on Primary School Third-Grade Students' Problem Solving Skills and Perception of Success

Serap Çimşir

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1272478

Received: 28.03.2023

Revised: 15.02.2024

Accepted: 20.02.2024

Keywords:

Hârezmî Education Model,

Perception of Success,

Problem Solving Skills

Abstract

This research aims to determine the effect of the Hârezmî Education Model (HEM) application on the problem-solving skills and perception of success of primary school Third-grade students. The sample of the study, which was designed according to the pretest-posttest control group quasi-experimental design, consists of 36 students (18 people in the experimental group, 18 people in the control group) attending the third grade of primary school in the spring term of the 2021-2022 academic year. In the study, the experimental group received training sessions twice a week for 20 weeks, while the control group participated in routine lessons based on the curriculum outlined in textbooks. In the study, "Problem-Solving Inventory for Primary Education Level Children" developed by Serin, Bulut-Serin and Saygılı (2010) and "Success Perception Scale for Primary School Students" developed by Kara and Şahin (2019) were used. Wilcoxon signed-rank test and Mann Whitney-U tests were used to analyze the data. In this study, it was determined that the training applied to the experimental group caused a significant difference in favor of the experimental group in the sub-dimensions of problem-solving skills, confidence in problem-solving skills, and avoidance, but did not cause a significant difference in the self-control sub-dimension. It was determined that applied education did not have a significant effect on the cognitive, affective, and behavioral sub-dimensions of the perception of success.

Hârezmî Eğitim Modeli'nin İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi ve Başarı Algısına Etkisi

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1272478

Yükleme: 28.03.2023

Düzeltilme: 15.02.2024

Kabul: 20.02.2024

Anahtar Kelimeler:

Harezmi Eğitim Modeli,

Başarı Algısı,

Problem Çözme Becerisi

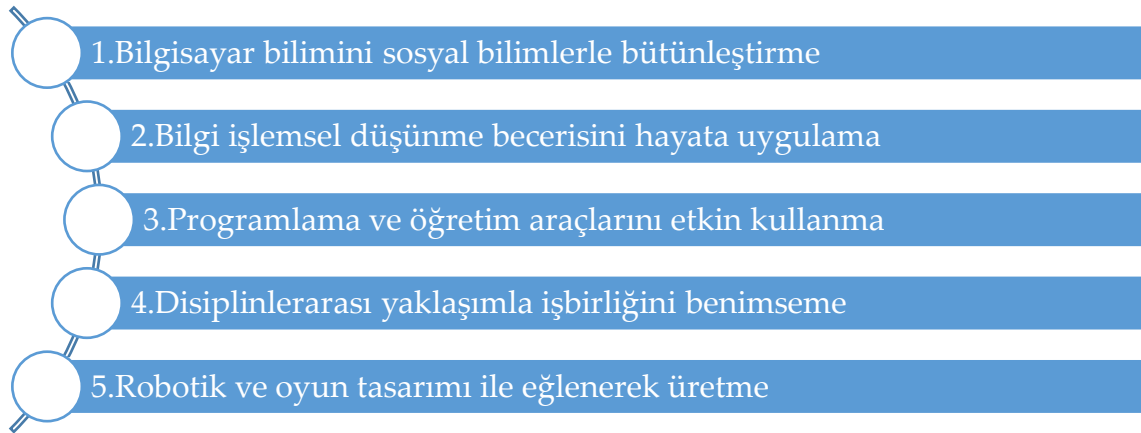
Öz

Bu araştırmanın amacı, Hârezmî Eğitim Modeli (HEM) uygulamasının, ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ve başarı algısına etkisini belirlemektir. Öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre tasarlanan çalışmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, ilkokul üçüncü sınıfa devam eden 36 öğrenci (deney grubu 18 kişi-kontrol grubu 18 kişi) oluşturmaktadır. Çalışmada deney grubuna 20 hafta boyunca haftada 2 gün eğitim uygulanmıştır, kontrol grubuna ders kitaplarından müfredat çerçevesinde dersler işlenmiştir. Çalışmada verileri toplamak için Serin, Bulut-Serin ve Saygılı'nın (2010) geliştirdiği "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri" ile Kara ve Şahin'in (2019) geliştirdiği "İlkokul Öğrencileri için Başarı Algısı Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizi için, Wilcoxon işaretli sıralar testi ve Mann Whitney-U testinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada deney grubuna uygulanan eğitimin problem çözme becerisi, problem çözme becerisine güven ve kaçınma alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı farka neden olduğu, özdenetim alt boyutunda anlamlı bir farka neden olmadığı belirlenmiştir. Uygulanan eğitimin başarı algısı bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alt boyutları üzerinde anlamlı etkisi olmadığı saptanmıştır.

Giriş

Günümüz eğitim anlayışında problem çözme becerisi edinmenin ve bireyin başarı kavramına yönelik algısının önemi giderek artmaktadır. Öğrencilerin derslere ilgisini artırmak için ise, sadece bilgiye değil beceriye de dayalı zenginleştirilmiş eğitim uygulamaları gerekmektedir. Bu bağlamda gelişen toplumun ihtiyacına yönelik, hayatın içinden sorunları çözmeyi destekleyecek etkileşimli bir eğitim sağlanması ve bireyin edindiği becerileri hayata uygulaması ve toplumun bir ögesi olarak üstlendiği görevinde başarı sağlaması açısından önemlidir.

HEM çalışmaları, 2016'da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün desteğiyle üniversitelerle ortak olarak, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün düzenlediği çalıştayla başlamıştır. Bu model, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında "Geleceğin Eğitimine Katkı Ödülleri" yarışması kapsamında Türkiye 1'incisi seçilmiştir.¹ HEM, İstanbul merkez olmak üzere, her yıl Türkiye'de pek çok ilde eş zamanlı olarak uygulanan bir eğitim programıdır. HEM, bilgi işlemsel düşünme becerisini hayatla bütünleştiren, öğrencilerin bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirmesine imkân veren ve 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye katkı sağlayan disiplinlerarası bir eğitim modelidir (MEB, 2020). HEM, bir problemin bilimsel araştırma basamaklarına göre çözümlenmesine dayanır. Bu model, "Öğrencilerin günlük, gerçek hayat problemlerini tanımlama, problemlerin nasıl çözüleceğini belirleme ve programlamadan faydalanarak yenilikçi fikirler üretme süreci" olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2020, s.5). Bu tanımlama değerlendirildiğinde, modelde aşağıda belirtilen beş unsurun ön plana çıktığı belirtilebilir:



Şekil 1. Hârezmî Eğitim Modeli'nin temel unsurları (MEB, 2020)

Şekil 1'de, temel unsurları belirtilen bu model, içinde bulunduğumuz yüzyılda bireylere kazandırılması hedeflenen problem çözme, işbirlikçi çalışma, bilgi işlemsel düşünme gibi becerileri geliştirmesi açısından yararlı bir uygulama olarak değerlendirilebilir. HEM uygulamasında gerçek hayat problemleri ele alınarak, problem belirleme ve sınırlandırma, alt problemleri belirleme, problemi soyutlama, algoritmik düşünme, sınıflandırma, ayrıştırma, problem çözme ve değerlendirme becerilerini geliştirici etkinlikler uygulanmaktadır. Bu modelde, en az 3 en fazla 6 öğretmen süreci birlikte yürütür. Dolayısıyla süreçte birden fazla öğretmenin bir arada çalışması, birlikte ders planları

tasarlaması ve değerlendirmesi öğretmenler için mesleki gelişim ortamı ve farklı bir tecrübe edinmeyi sağlayabilir (MEB, 2020). Eğitim sürecinde hayatın içinden sorunların belirlenmesi, irdelenmesi ve çözülmesine yönelik etkinlikleri içeren çalışmalara yer verilmesi, öğrencilerin toplumsal yaşama hazırlanması ve uyumu açısından önemli olabileceği belirtilebilir.

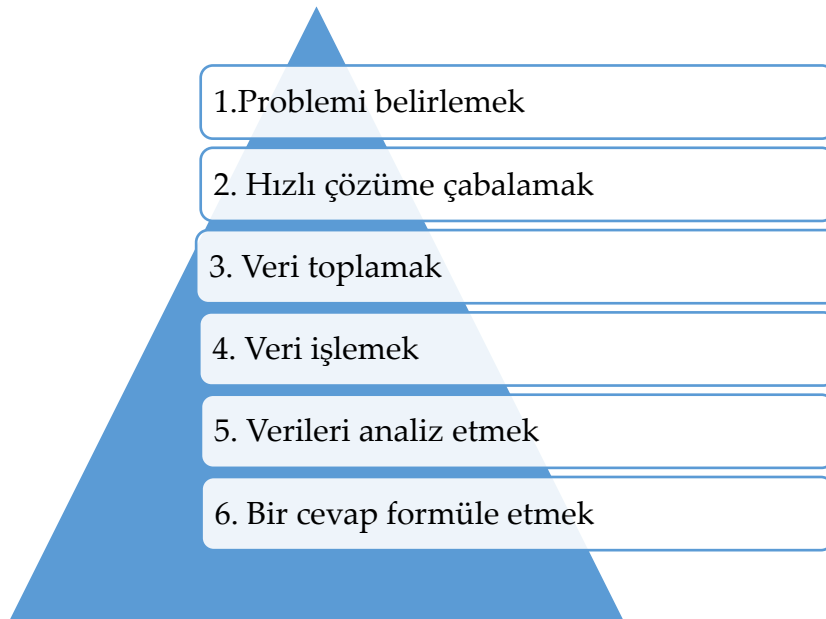
Dewey'e (1916, aktaran Uden ve Beaumont, 2006) göre öğrencilerin deneysel, uygulamalı ve tecrübeye dayalı eğitilmesi gerekmektedir; ayrıca öğrenciler yaparak-yaşayarak, problemleri düşünerek en iyi şekilde öğrenebilir. Okul eğitiminin amaçları arasında önemli yeri olan problem çözme, üst seviyedeki zihinsel süreçlerdendir (Fidan, 1985). Problem çözme becerisi öğrencilerin sadece okul başarısı için değil, yaşamın her alanındaki başarıları için de önemlidir. Bu bağlamda bireyin bilişsel ve toplumsal gelişimi ile problem çözme becerisinin gelişimi arasında güçlü bir ilişki olduğu söylenebilir. Güncel hayatta, karşılaşılan problemlerin çözülmesinde kullanılmayan bilgi ve beceri zamanla fonksiyonunu kaybedebilir veya unutulabilir. Oysa eğitimin etkili olması, öğrenilen bilgiyi ve edinilen beceriyi gerçek hayata uygulamayı, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmasını ve bilgidan beceriye aktarımı sağlayacak öğrenme-öğretme süreçleri ile karşı karşıya getirilmesini gerektirmektedir.

Problem çözme sosyal bilgilerde sorunlar ve konuların tarafsız ve gerçekçi bir şekilde işlenmesini kapsar. Bu becerinin anahtarı insan davranışlarını anlama, açıklama ve tahmin etmedir (Michaelis, 1985). Çocukların yetişkin oldukları zaman bağımsız düşünebilmeleri için bu becerilerin okullarda kavratılması gerekmektedir (Evans ve Brueckner, 1990). Problem çözme süreci, kabul edilebilir geçerli bir çözüm yaratmak için yetenekleri ve bilgiyi kullanmayı içerir (Evans ve Brueckner, 1990). Yaşanan güçlüklerle başlayan problem çözme süreci, problemin tanımlanması, çözüm için hipotezlerinin önerilmesi, kanıtların toplanması, belirlenen hipotezlerin test edilmesi ve problemin çözümüyle devam etmekte, sonuçların raporlanmasıyla sonlanmaktadır (Dewey, 1997; aktaran Sezgin, 2011). Problem çözme bir alışkanlıktır, dolayısıyla bu alışkanlığı edinmemiş bireyler bir sorunla karşılaştığında kendi dünyalarına göre tepki gösterebilir ve bu tepkiler de yeni sorunların oluşmasına neden olabilir (Erdoğan, 2016). Bu yüzden problem çözme becerisinin kazandırılması, öğrencilerin elde ettikleri bilgi ve becerilerden yola çıkarak hayatın içinden karşılaştıkları sorunlara çözüm getirebilmesi oldukça önemlidir.

Günümüzde bireylerin problem çözme becerisi edinmesi, güncel yaşamında karşılaştığı sorunlarını çözebilmesi ve çağın gereklerine göre donanması başarı kavramının da anlamını ve yorumlanmasını değiştirmiştir. Günlük yaşamında karşılaştığı sorunları çözebilen bireyler, kendileri ile ilgili olumlu algılar geliştirebilir ve diğer alanlarda da başarı gösterebilir. Adler (2014), bireyin başarı elde edebileceğini ümit ettiği sürece başarısız olamayacağını; ayrıca tembellik/başarısızlık durumunun, bireyin yaşadığı yetersizlik duygusunun bir işareti olduğunu ve hayatında bir problemle karşılaşması durumunda ortaya çıktığını belirtmektedir. Yani birey sorunları ile baş etme becerisi edindiğinde,

sorunlarını kendisi çözebilir, kendini yeterli ve başarılı algılayabilir, başarısızlık duygusu yaşamayabilir. Bu nedenle kişinin başarı/başarısızlık kavramlarından ne anlam çıkardığını ve başarı algısını belirlemek bireylerin ileri eğitim kademelerindeki başarısı, toplumsal ve kişisel gelişimi için önemlidir.

Problem, doğasındaki karmaşıklıktan ve rahatsız edicilik nedeniyle, kritik düşünme ve problem çözme becerilerini kullanmayı gerektirir, öğrencilerin becerilerini geliştirmeyi destekler. Öğrenciler problem üzerinde çalışarak, gerçek hayatta karşılaşılabilecekleri problemler ile başa çıkmak için gereken becerileri kazanırlar (Uden ve Beaumont, 2006). Bu süreç, kabul edilebilir bir çözüm üretmek için bilgi ve yeteneklerin kullanılmasını içerir (Evans ve Brueckner, 1990). Dewey (1997, aktaran Sezgin, 2011) problem çözme sürecinin aşamalarını, problemin tanımlanma, muhtemel çözüm hipotezlerini önerme, kanıtları toplama, hipotezleri test etme, problemin çözümü ve sonuçları rapor etme olarak sıralamaktadır. Öğrencinin problem durumları ile karşı karşıya bırakılması problem çözme becerisinin gelişimi, problemlerle başa çıkma becerisinin edinilmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak çevresindeki problemlere makul çözümler üretmesi eğitim sürecinde edinmesi gereken önemli bir kazanımdır. Evans ve Brueckner'in (1990) belirttiği, problem çözme becerisinin öğretiminde takip edilecek aşamalar aşağıdaki şekilde verilmiştir:



Şekil 2. Problem çözme becerisinin adımları (Evans ve Brueckner, 1990)

Şekilde belirtilen adımlara benzer olarak problem çözmeyi araştırma becerisi ile beraber değerlendiren Michaelis (1985), problem çözme ve araştırma becerisinin aşağıdaki aşamalardan oluştuğunu ifade etmiştir:

- Problemi belirleme ve tanımlama,
- Veri toplanmasına rehberlik edecek soruları/hipotezleri belirleme,
- Verileri toplama ve değerlendirme,

- Hipotezleri test etme/soruları cevaplama ve
- Bir sonuç çıkarma.

Yukarda belirtilen adımlar ile HEM uygulamasında 'Hayatın İçinden Sorun' belirleyip, sorunu irdeleyerek çözümünü için yapılan çalışmaların birbirine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Larson ve Heppner (1985), problem çözmenin bireyin kariyerine karar vermesiyle alakalı olduğunu; kendini pozitif problem çözücü olarak algılayanların, mesleki potansiyelleri ve karar verme yetenekleri hususunda kendilerine daha çok güven duyduklarını belirtmektedirler. Bu bağlamda problem çözme becerisinin öğrencilerde geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu belirtilebilir. Problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik uygulamaların eğitim kalitesini ve toplumun ihtiyaç duyduğu niteliklere sahip insan yetiştirilmesi açısından oldukça yararlı olacağı düşünülmektedir. Alanyazında problem çözme ile ilgili, genel olarak uygulanan bir programın problem çözme becerisi üzerindeki etkisini inceleyen çeşitli araştırmalar yer almaktadır. Çimşir ve Baysal (2019) ilkokul öğrencilerine uyguladıkları karar verme modelinin, öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisi inceledikleri araştırma ile Anggereini, Yelianti ve Hermaya'nın (2023) uyguladıkları bir araştırma projesinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırma ayrıntılı incelenmiştir. Erol, Erol ve Başaran'ın (2022) masallarla uygulanan mühendislik tasarım süreci tabanlı STEAM etkinliklerinin öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve problem çözme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmaları da dikkati çekmiştir. Cheng, She ve Huang'ın (2018) uyguladıkları 6 haftalık bilimsel problem çözme eğitiminin öğrencilerin bilimsel bilgileri, akıl yürütmeleri ve problem çözmeleri üzerindeki etkisini inceledikleri araştırma da dikkati çekmiştir. Alanyazında HEM uygulamasına ilişkin, Koçoğlu'nun (2018) HEM'in etkililiğini belirlemeye yönelik üniversitelerden alan uzmanlarının görüşleri belirlemeye çalıştığı nitel çalışması ilk araştırma olarak değerlendirilebilir. Çimşir, Dünya-Polat, Çaça ve Kocaman'ın (2022) ilkokul öğrenci ve velinin HEM uygulamasına ilişkin görüşlerini belirledikleri çalışmaları, HEM'in öğrenci ve velilerin bakış açısından değerlendirilmesi açısından dikkati çekmiştir. Kıvanç-Contuk ve Atay'ın (2021) HEM'in öğrencilerin işbirlikçi çalışma, teknolojiyi kullanma ve bilgiye erişim becerilerinin gelişimine katkısı hakkında yaptıkları çalışma da ayrıntılı incelenmiştir. Öte yandan Yavuz, Yavuz, Özyürek ve Boral'ın (2019) özel yetenekli öğrencilerle yaptıkları çalışmada HEM'in öğrencilerin yaratıcılık becerilerine etkisine yönelik bulguları HEM üzerine yeni çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. HEM'nin hayatın içinden sorun çözme üzerinde duran bir model olması nedeniyle, bu modelin problem çözme becerisi üzerindeki etkisinin de incelenmeye değer önemli bir konu olduğu düşünülmüştür. Ayrıca HEM'in uygulamadaki etkisi bağlamında, başarı algısı ve problem çözme becerisini birlikte ele alan deneysel bir çalışma ile karşılaşılmalıdır. Bu çalışmanın sonuçlarının öğrencilerin başarı algısı ve problem çözme becerisi ile ilgili araştırmacılara, öğretmenlere, velilere ve eğitim yetkililerine kılavuzluk edeceği düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, HEM'in ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisi ve başarı algısına etkisini belirlemektir. Araştırmanın alt amaçları ise;

1. Deney grubunun problem çözme becerisi öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney grubunun başarı algısı öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubunun problem çözme becerisi öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubunun başarı algısı ölçeği öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerisi sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol gruplarının başarı algısı sontest puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2021-2022 yılı bahar döneminde çalışmaya katılması için veli onayı alınan 3. sınıf öğrencileri ve uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerle sınırlıdır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi hakkında açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, yarı deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desene dayanmaktadır. Öntest-sontest kontrol gruplu bu modelde, deney grubuna bağımsız değişken uygulanır, bağımsız değişkenden etkilenmeyen bir kontrol grubu oluşturulur. Ancak deney ve kontrol gruplarındaki katılımcılar rastgele belirlenmez. Grupların göreceli olarak denk olduğu var sayılır (Creswell, 2011). Okulda sınıflar arasında öğrenci değişimi mümkün olamayacağı için, belirlenen 2 sınıftan biri deney grubunu diğeri kontrol grubunu oluşturmuştur. Bu çalışmada deney grubuna deneysel işlem olarak Hârezmî Eğitim Modeli etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubu ise MEB kitaplarından müfredat çerçevesinde dersler işlenmiştir. Daha sonra deney grubuna ve kontrol grubuna aynı testler uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmada katılımcılar oransız küme örnekleme yöntemine göre oluşturulmuştur. Araştırma evrenden seçilecek kümeler üzerinde yapılabilir. Bu örnekleme türünde evrendeki bütün kümeler tek tek, bütün elemanları ile birlikte, eşit seçilme şansına sahiptir (Karasar, 2003). HEM uygulama okulundaki 3. sınıfların her biri bir küme olarak kabul edilmiş ve bu sınıflardan 1 deney ve 1 kontrol grubu belirlenmiştir. Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında, bahar döneminde, belirlenen 3. sınıflar arasından velisi onam formunu dolduran öğrencilerden oluşmaktadır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özellikleri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 1. Deney ve kontrol grubunun demografik özellikleri

Deney Grubu	F	%	Kontrol Grubu	F	%
Cinsiyet			Cinsiyet		
Kız	10	65.6	Kız	12	66.7
Erkek	8	44.4	Erkek	6	33.3
Yaş			Yaş		
8	1	5.6			
9	17	94.4	9	18	100
Toplam	18	100	Toplam	18	100

Tablo 1 incelendiğinde deney grubu katılımcılarının çoğunun kız öğrenci olduğu (%65.6) ve büyük çoğunluğun 9 yaşında olduğu (%94.4); kontrol grubu katılımcılarının çoğunun kız öğrenci olduğu (%66.7) ve tamamının 9 yaşında olduğu (%100) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri: Katılımcıların problem çözme becerileriyle ilgili düzeylerini belirlemek amacıyla, Serin, Bulut-Serin ve Saygılı'nın (2010) geliştirdiği "İlköğretim Düzeyindeki Çocuklar için Problem Çözme Envanteri" kullanılmıştır. Bu envanter ilköğretim öğrencilerinin günlük hayattaki problem çözme becerilerini ölçen bir ölçme aracıdır. Envanter, "problem çözme becerisine güven" (12 madde), "özdenetim" (7 madde) ve "kaçınma" (5 madde) olmak üzere toplam 3 faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. 5'li Likert tipinde 24 maddeden oluşan envanterde "Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım.", "Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır." gibi sorun çözme becerisine yönelik soru maddeleri yer almaktadır (Serin ve diğerleri, 2010, s. 453). Envanterin tamamının Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise 0.80'dir (Serin ve diğerleri, 2010). Envanterin bu çalışmadaki Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise öntest için 0.79 son test için 0.82 olarak bulunmuştur.

İlkokul öğrencileri için başarı algısı ölçeği: Katılımcıların başarı algılarını belirlemek amacıyla, Kara ve Şahin (2019) tarafından geliştirilen İlkokul Öğrencileri için Başarı Algısı Ölçeği uygulanmıştır. 5'li Likert tipinde hazırlanmış ölçekte 24 madde yer almaktadır. Ölçeğin "bilişsel" (8 madde), "duyuşsal" (8 madde) ve "davranışsal" (8 madde) alt boyutları ile 3 faktörlü bir yapısı vardır. Bu ölçeğinin iç

tutarlılık katsayısı ise 0.86'dır (Kara ve Şahin, 2019). Ölçeğin bu çalışma için Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı öntest ve sontest için 0.86 olarak bulunmuştur.

Uygulama Süreci

Bu çalışma için 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı bahar döneminde HEM uygulaması için resmi izinlerin alınmasından sonra sınıfların belirlenmesine yönelik okul idaresi ile görüşülmüş ve uygulama için 3. sınıflar ile çalışılması uygun görülmüştür. 3. sınıflar arasından biri deney grubu diğeri kontrol grubu olacak sınıflardaki öğrencilerin velilerine, çalışmanın süreci hakkında bilgilendirici resmi yazı gönderilmiştir. Veli izinlerinin alınmasından sonra öntestler yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön testlerine ilişkin verileri aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 2. Deney ve kontrol gruplarının başarı algısı ve problem çözme becerilerine ilişkin öntest puanlarının karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Problem çözme envanteri	Deney	18	21.03	378.5	116.5	-1.441	.152
	Kontrol	18	17.36	287.5			
Başarı algısı ölçeği	Deney	18	18.50	333	162	-.000	1.000
	Kontrol	18	12.22	333			

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerileri ($z = -1.441$, $p > .05$) ve başarı algıları ($z = -.000$, $p > .05$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Çalışmada deney grubuna 20 hafta süren haftada 2 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Öğrencilere uygulanacak 2 ders saati için, uygulayıcı 4 sınıf öğretmeni kendi aralarında uygulama öncesinde 1 saat planlama ve sonrasında 1 saat değerlendirme dersi yapmıştır. Eğitim programı için HEM uygulamasına katılan 4 sınıf öğretmeni her hafta için İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün belirlediği proje uygulama akışına göre ayrı içerik ve ders planları hazırlanmıştır. Uygulama sürecinde öğrencilerin kendilerinin belirlediği gerçek hayat problemini çözmek için hipotezler kurma ve test etme, bilgi işlemsel düşünme becerisini hayata uyarlama, algoritma yazma, kodlama, otomasyon, web 2.0 araçlarını kullanmaya yönelik beceriler edinmesi için çalışılmıştır. Kontrol grubuna ise MEB kitaplarından müfredat çerçevesinde geleneksel yaklaşımla ders işlenmiştir. Deney grubuna uygulanan denel işlemler sürecinde izlenen aşamalar aşağıdaki tabloda ayrıntılı olarak açıklanmıştır:

Tablo 3. Uygulanan denel işlemler

İşlem öncesi		İşlem süreci	İşlem sonrası
Deney Grubu	Öntestler	<p>20 hafta, haftada 2 ders saati HEM uygulaması:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin HEM ile Hârezmi'nin matematik ve algoritma konusundaki çalışmaları hakkında bilgilendirilmesi • Öğrencilerin gerçek hayat problemlerini hissetmesi ve tanımlamasının sağlanması • Problemlerin kolay, zor ve karmaşık diye sınıflandırılması • Eğitim sürecinde çözülmek üzere birlikte 'Hayatın İçinden Sorun' belirlenmesi • Belirlenen sorun ile ilgili soyutlama yapılması • Belirlenen çevre konulu sorunun tanımlanması, sınırlandırılması ve soyutlanması • Çevre problemleri ile ilgili eğitici film ve video izletilmesi • Sorunun neden olduğu alt sorunların belirlenmesi • Alt sorunlarla ilgili balık kılçığı tekniğinin uygulanması • Web 2.0 araçları kullanılarak sorunun alt sorunları ile irdelenmesi • Web 2.0 araçları kullanılarak afiş ve poster tasarlanması • Sorun ile ilgili gözlem ve röportaj çalışmalarının yapılması • Bitki ekimi ve bakımı • Soruna çözüm önerilerinin sunulması • Hipotezler kurulması • Hipotezlerin test edilmesi • Okul çevresinin temizliği ile ilgili uygulama yapılması • Atık ürünlerden saksı, kalemlik gibi eşyalar tasarlanması • Tasarım çalışmalarının ve görsellerin okulda sergilenmesi • Tasarım çalışmalarının ve görsellerin İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün organizasyonunda sergilenmesi 	Sontestler
Kontrol Grubu	Öntestler	MEB kitaplarından müfredat çerçevesinde dersler işlenmiştir.	Sontestler

Deney grubu ile uygulama sürecinde Hayatın İçinden Sorun olarak 'Çevre Kirliliğini Önlemek için Yaşadığımız Çevrede Neler Yapabiliriz?' problemi belirlenmiş ve bu problem çerçevesinde yukarıdaki tabloda belirtilen akışa göre etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu sorunun alt sorunları incelenmiş ve çözüm önerileri sunularak çözümler süreç içinde test edilmiştir.

Uygulamanın sonunda deney grubuna ve kontrol grubuna sontestler yapılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada deney grubunun öntest-sontest puanları ve kontrol grubunun ön test-sontest puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek üzere Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. Wilcoxon t testi, ilişkili örneklem için t testinin nonparametrik karşılığıdır. Deney grubu ve kontrol grubunun sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bu test, bağımsız iki ortalama arasındaki farkın test edilmesinde kullanılan bağımsız örneklem t testinin nonparametrik karşılığıdır (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2011). Bu çalışmada, örneklem 30'dan küçük olduğu için nonparametrik testler kullanılmıştır (Büyüköztürk,

2017). Deneysel işlem sonrasında deney grubu ve kontrol grubuna uygulanan ölçme araçlarından elde edilen puan ortalamaları, anlamlı farklılık oluşturup oluşturmaması açısından incelenmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Maltepe Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi= 14.03.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2022/09-11

Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubuna ait verilerden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Deney ve Kontrol Gruplarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Deney ve kontrol grupları ön test ve son test puanları wilcoxon işaretli sıralar testi ile karşılaştırılmış olup sonuçları aşağıda belirtilmektedir.

Tablo 4. Deney grubunun başarı algısı, başarı algısı alt boyutları, problem çözme becerileri ve problem çözme becerileri alt boyutlarına ilişkin öntest sontest puanlarının karşılaştırılmasına yönelik wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Ölçek	Sıra İşareti	N	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p		
Başarı Algısı	Negatif İ.	5	14.6	73				
	Pozitif İ.	13	7.5	98	-.54	.58		
	Eşit İ.	0						
	Başarı algısı ölçeği alt boyutları	Bilişsel	Negatif İ.	7	7.57	53		
			Pozitif İ.	10	10	100	-1.11	.26
			Eşit İ.	1				
	Duyuşsal	Negatif İ.	7	7.57	53			
		Pozitif İ.	10	10	100	-1.11	.26	
		Eşit İ.	1					
Davranışsal	Negatif İ.	7	10.21	71.5				
	Pozitif İ.	8	6.06	48.5	-.65	.51		
	Eşit İ.	3						
Problem Çözme	Negatif İ.	3	4.33	13				
	Pozitif İ.	15	10.53	158	-3.15	.00		
	Eşit İ.	0						
	Problem çözme envanteri alt boyutları	Problem çözme becerisine güven	Negatif İ.	0	0	0		
			Pozitif İ.	17	9	153	-3.63	.00
			Eşit İ.	1				
	Özdenetim	Negatif İ.	5	9.40	47			
		Pozitif İ.	12	8.83	106	-1.39	.16	
		Eşit İ.	1					
Kaçınma	Negatif İ.	3	5.17	15.5				
	Pozitif İ.	11	8.14	89.5	-2.33	.02		
	Eşit İ.	4						

Tablo 4'te deney grubundaki katılımcıların HEM programının uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanları karşılaştırıldığında, başarı algısı ($z=-.54$, $p>.05$) ve alt boyutları (bilişsel: $z=-1.11$, $p>.05$; duyuşsal: $z=-1.11$, $p>.05$; davranışsal: $z=-.65$, $p>.05$), problem çözme becerisi özdenetim ($z=-1.39$, $p>.05$) alt boyutu toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Problem çözme ($z=-3.15$, $p<.05$), problem çözme becerisi alt boyutlarından problem çözme becerisine güven ($z=-3.63$, $p<.05$) ve kaçınma ($z=-2.33$, $p<.05$) düzeyleri katılımcıların HEM programının uygulama öncesi ve uygulama sonrası puanlarıyla karşılaştırıldığında, toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 5. Kontrol grubunun başarı algısı, başarı algısı alt boyutları, problem çözme becerileri ve problem çözme becerileri alt boyutlarına ilişkin öntest sontest puanlarının karşılaştırılmasına yönelik wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Ölçek		Sıra İşareti	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	z	p
Başarı algısı ölçeği alt boyutları		Negatif İ.	10	9.35	93.5		
		Pozitif İ.	7	8.5	59.5	-0.80	.42
		Eşit İ.	1				
	Bilişsel	Negatif İ.	6	7.67	46		
		Pozitif İ.	10	9	90	-1.14	.25
		Eşit İ.	2				
	Duyuşsal	Negatif İ.	9	8.78	79		
		Pozitif İ.	7	8.14	57	-0.57	.56
		Eşit İ.	2				
Davranışsal	Negatif İ.	11	9.86	108.5			
	Pozitif İ.	5	5.5	27.5	-2.10	.03	
	Eşit İ.	2					
Problem Çözme çözme envanteri alt boyutları		Negatif İ.	13	9.58	124.5		
		Pozitif İ.	13	3.83	11.5	-2.92	.00
		Eşit İ.	2				
	Problem çözme becerisine güven	Negatif İ.	11	10.64	117		
		Pozitif İ.	6	6	36	-1.92	.054
		Eşit İ.	1				
	Özdenetim	Negatif İ.	14	9.04	126.5		
		Pozitif İ.	3	8.83	26.5	-2.37	.01
		Eşit İ.	1				
	Kaçınma	Negatif İ.	13	8.19	106.5		
		Pozitif İ.	3	9.83	29.5	-1.99	.04
		Eşit İ.	2				

Tablo 5'te kontrol grubundaki katılımcıların öntest sontest toplam puan sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, başarı algısı ($z=-0.80$, $p>.05$), bilişsel ($z=-1.14$, $p>.05$) ve duyuşsal ($z=-0.57$, $p>.05$) alt boyutlarında ve problem çözme becerilerinin problem çözme becerisine güven ($z=-1.92$, $p>.05$) alt boyutu toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında, anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Problem çözme ($z=-2.92$, $p<.05$), problem çözme becerileri alt boyutlarından özdenetim ($z=-2.37$, $p<.05$) ve kaçınma ($z=-1.99$, $p<.05$) düzeyleri ve başarı algısı davranışsal ($z=-2.10$, $p<.05$) alt boyutunda toplam puanlarının sıra ortalamaları arasında öntest lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Deney ve kontrol grupları arasındaki başarı algısı, başarı algısı alt boyutları, problem çözme becerileri ve problem çözme becerileri alt boyutlarına ilişkin sontest puanların karşılaştırılmasına yönelik mann whitney u testi sonuçları

Ölçek	Gruplar	N	$\bar{X}_{sıra}$	U	z	p	
Başarı algısı	Deney	18	19.64	141.5	-.64	.51	
	Kontrol	18	17.36				
Başarı algısı ölçeği alt boyutları	Bilişsel	Deney	18	19.81	138.5	-.74	.45
		Kontrol	18	17.19			
	Duyuşsal	Deney	18	21.58	106.5	-1.76	.07
		Kontrol	18	15.42			
	Davranışsal	Deney	18	18.56	161	-.032	.97
		Kontrol	18	18.44			
Problem Çözme	Deney	18	24.78	49	-3.58	.00	
	Kontrol	18	12.22				
Problem çözme envanteri alt boyutları	Problem çözme becerisine güven	Deney	18	23.53	71.5	-2.87	.00
		Kontrol	18	13.47			
	Özdenetim	Deney	18	21.67	105	-1.81	.07
		Kontrol	18	15.33			
	Kaçınma	Deney	18	25.92	28.5	-4.26	.00
		Kontrol	18	11.08			

Tablo 6'ya göre, problem çözme becerisi ($z=-3.58$, $p<.05$) problem çözme becerisi alt boyutlarından problem çözme becerisine güven ($z=-2.87$, $p<.05$) ve kaçınma ($z=-4.26$, $p<.05$) son test sonucunda hangi gruplar arasında farklılık olduğunu belirlemek için yapılan Mann Whitney u testi sonucunda deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Başarı algısı ($z=-.64$, $p>.05$) ve alt boyutları (bilişsel: $z=-.74$, $p>.05$; duyuşsal: $z=-1.76$, $p>.05$; davranışsal: $z=-.032$, $p>.05$) ile problem çözme özdenetim ($z=-.032$, $p>.05$) alt boyutu çerçevesinde incelendiğinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada deney grubunun öntest-sontest puanlarına ilişkin verilerden, HEM uygulamasının problem çözme becerisi, problem çözme becerisine güven ve kaçınma alt boyutlarında olumlu etkisi olduğu; problem çözme becerisi özdenetim alt boyutu ve başarı algısı ölçeği alt boyutları üzerinde anlamlı etkisi olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar HEM uygulamasının öğrencilerin problem çözme becerisini geliştirdiğini göstermektedir. Alanyazında problem çözme becerisine yönelik deneysel çalışmaların sonuçları eldeki çalışma sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Heppner ve Petersen (1982) problem çözme becerisi eğitiminin, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirdiğini; Neo (2003), öğrencilere uygulanan web tabanlı yapılandırmacı öğrenme programının, öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Görücü (2016) ise, işbirlikli öğrenme yaklaşımının, ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Pratiwi, Prahani, Suryanti ve Jatmiko (2019), ilkokul 4.sınıf fen bilimleri dersinde uygulanan "PO2E2W Öğrenme Modeli"nin, problem çözme becerisini geliştirdiğini saptamışlardır. Bu araştırma sonuçlarından farklı olarak Mutlu-Aydın (2013), yaratıcı drama etkinliklerinin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisine yönelik kendileri ile ilgili algılarında anlamlı farklılığa neden

olmadığını belirlemişlerdir. Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde problem çözme becerisinin çeşitli etkinliklerle geliştirilebilecek bir beceri olduğu belirtilebilir. Bu bağlamda bu çalışmada, HEM uygulamasının problem çözme becerisi güven ve kaçınma alt boyutlarında olumlu etkisinin belirlenmesi, hayatın içinden sorun belirlemeye ve çözüm üretmeye yönelik içeriği olan bu modelin, öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkileyeceği vurgulanabilir.

Bu çalışmada kontrol grubunun öntest-sontest puanlarına ilişkin verilerden geleneksel eğitimin başarı algısı bilişsel ve duyuşsal alt boyutu ile problem çözme becerisi özdenetim alt boyutlarında anlamlı etkisi olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bu veriler problem çözme becerisine güven ve kaçınma, başarı algısı davranış düzeyinde ön test lehine anlamlı etkisi olduğu sonucu oldukça düşündürücü bir sonuçtur. Bu sonuç kontrol grubunda uygulanan geleneksel çalışmaların öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde olumsuz etkisi olduğunu düşündürmektedir. Öğrencilerin becerilerini geliştiremediği geleneksel eğitim ortamının algılarını ve becerilerini olumsuz etkileyebileceği belirtilebilir. Jerath, Hasija ve Malhotra (1993), kaygı düzeyi yüksek olan kişilerin, karşılaştıkları sorunları etkili çözemediklerini saptamışlardır. Uzun ve Bökeoğlu (2019) öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olan duyuşsal özelliklerden birinin, olumsuz değerlendirilme korkusu olduğunu ve olumsuz değerlendirilme korkusu arttıkça, akademik başarının düştüğünü belirlemişlerdir. Öğrencilerin kendileri ile ilgili olumlu algılara sahip olmaları kişisel gelişimleri ve sosyal başarıları için önemlidir. Eldeki çalışmada HEM uygulaması sonucunda deney grubunun başarı algısında anlamlı olmayan bir artış gözlenmiştir. Bu sonuçlar uygulanan modelin kısmen de olsa öğrencinin kendisini değerlendirmesi, başarıyı algılaması ve problemlerini çözebilmesine yönelik olumlu algular geliştirmesinde katkı sağlayabileceğini düşündürmektedir.

Çimşir ve Baysal (2019) karar verme becerisine yönelik eğitim uygulamasının akademik başarısı düşük 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerisini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Vlachou, Stavroussi ve Didaskalou (2017), 11 yaşında zihinsel engelli bir öğrenciye uygulanan problem çözme becerisi programının, kişilerarası/sosyal durumlarda, problemi tanıma, tanımlanma, formüle etme, problemlerin çözümü için alternatifler üretme öğrencinin performansını geliştirdiğini belirlemişlerdir. Durmaz (2014), 4., 5., 6. ve 7. sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilere uygulanan öğretim programının, öğrencilerin problem çözme stratejilerinde, problem çözmeye kullandıkları strateji sayısında anlamlı farklılığa neden olduğunu; en büyük farklılığın problemin basitleştirilmesi, diyagram çizilmesi ve muhakeme edilmesi stratejilerinde olduğunu saptamışlardır. Bu çalışmaların sonuçları eldeki çalışma sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde, HEM içeriğine benzer problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik eğitim uygulamalarının hem üstün yetenekli hem zihinsel engelli hem de normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde olumlu etkisi olduğu önemli bir bulgudur. Bu bağlamda problem çözme becerisini geliştirici çeşitli uygulamaların desteklenmesi, geliştirilmesi ve yaygınlaşması gerektiği yorumu yapılabilir.

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının son test puanlarına ilişkin verilerden, deney grubuna uygulanan HEM'in öğrencilerin problem çözme becerisi, problem çözme becerisine güven ve kaçınma alt boyutları üzerine olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir. Uygulanan HEM problem çözme becerisi özdenetim alt boyutu ile başarı algısı alt boyutları üzerinde bir anlamlı etkisi olmadığı, sadece anlamlı olmayan bir artışa neden olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç deney grubuna uygulanan HEM eğitiminin başarı algısına yönelik beklenen bir etkiyi göstermediği şeklinde yorumlanabilir. Alanyazında HEM ile ilgili proje uygulamasının çok yaygın olmamasından dolayı az sayıda çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde genellikle programın olumlu etkileri olduğu görülmektedir. Yavuz ve diğerleri (2019), HEM'in 10-12 yaşlarındaki özel yetenekli öğrencilerin yaratıcılık becerilerine olumlu etkisi olduğunu; Kıvanç-Contuk ve Atay (2021) HEM'in öğrencilerin işbirlikçi çalışma, teknolojiyi kullanma ve teorik bilgiye erişim becerilerinin gelişimine katkı sağladığını belirlemişlerdir. Ceylan, Öğten, Tüfekçi ve Özsevimli-Yurttaş (2019), öğrencilerin Hârezmî eğitimini en çok "hayat" metaforuyla ilişkilendirdiğini, bilgi kaynağı ve problem çözücü olarak düşündüklerini ve modelin işbirlikçi çalışmayı sağladığını belirlemişlerdir. Koçoğlu (2018) çeşitli üniversitelerden 50 alan uzmanının HEM'e yönelik görüşlerini belirlediği araştırmasında, uzmanların HEM'in en dikkat çeken özellikleri arasında bilimsel araştırma yöntemlerine dayalı güncelleme, teknoloji temelli somutlaştırma, tasarlama ve keşfetmeye dayanma, problem odaklı çalışma, öğrenci-öğretmen işbirliğine önem verme ve planlı ilerleme özelliklerini belirttiklerini saptamıştır. Aynı çalışmada alan uzmanlarının HEM'in eğitsel faaliyetlere araştırma yöntemlerini kullanma, öğrenciye fırsatlar sunma, teknoloji temelli anlamlandırma ve öğrenme, günlük hayat problemlerine dayalı dikkat çekme ve geniş alan tasarımına dayalı öğrenme gibi katkısı olduğunu düşündükleri de saptanmıştır. Çimşir ve diğerleri (2022) HEM uygulamasına katılan 3. sınıf öğrencilerinin HEM uygulamasının, kendilerinin problem çözme becerisini geliştirdiğini, 'Hayatın İçinden Sorun' belirlemeye katkısı olduğunu, veri toplama, verileri analiz etme, hipotezler oluşturma, hipotezleri test etme, işbirlikli çalışma ile web 2.0 araçlarını kullanma becerilerinin gelişimine katkısı olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Ayrıca bu çalışmada öğrenci velilerinin de görüşleri alınmış ve velilerin HEM uygulamasından memnun oldukları; uygulamanın çocuklarının sorun çözme becerisi, özgüvenleri, çevre sorunlarına karşı duyarlılıklarını geliştirdiğini, işbirlikçi çalışma ve akademik başarılarına katkısı olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bu sonuçlar eldeki çalışmadaki deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin geliştiğine yönelik bulgular ile örtüşmektedir.

Eldeki HEM çalışmasına benzer olarak Gu, Chen, Zhu ve Lin (2015) işbirlikli problem çözme becerisini geliştirmeye yönelik uyguladıkları 2 aylık programın, ilköğretim öğrencilerinin işbirlikli çalışma ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirlemişlerdir. Cheng, She ve Huang (2018) uyguladıkları 6 haftalık bilimsel problem çözme eğitimi sonrasında öğrencilerin bilimsel bilgilerinin, akıl yürütmelerinin ve problem çözmelerinin başarıyla geliştiğini belirlemişlerdir. Erol ve diğerleri (2022) masallarla uygulanan mühendislik tasarım süreci tabanlı STEAM etkinliklerinin 6-6,5 yaş grubu

öğrencilerinin yaratıcılıklarına ve problem çözme becerilerine olumlu etkisini olduğunu belirlemişlerdir. Uysal (2010) ise, 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan işbirlikli öğrenme tekniğinin, öğrencilerin problem çözme becerisi ve sosyal bilgiler ders başarılarında üzerinde anlamlı etkisi olduğunu saptamıştır. Chen, Chen ve Ma (2017) da, sorgulama tabanlı fen bilgisi içeriğinin, öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesine etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Drake ve Long (2009), 4. sınıf fen dersinde uygulanan probleme dayalı öğrenme programında, öğrencilerin problemle meşgul olmasının, onların derslere katılımı arttığını, işbirliği yapma becerisi ve problem çözme stratejilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Anggereini ve diğerleri (2023) çevreci davranışın entegre edildiği mini araştırma öğrenme modelinin öğrencilerin problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemişlerdir. Bu sonuçlar eldeki çalışmada uygulanan HEM ile hayatın içinden sorunları çözmeye yönelik uygulamanın problem çözme becerilerini geliştirdiği bulgusu ile örtüşmektedir.

HEM uygulamasında problemin anlaşılması, sınırlandırılmasında problem çözme için gerekli koşullar hazırlanmakta ve öğrenciler problemle ilgili topladıkları bilgi ve deneyimleri arasında bağ kurarak beyin fırtınası ile çözümler bulmakta ve çözüm seçenekleri test edilmektedir. Bu süreçte beyin fırtınası ile öğrenciler yeni ve işlevsel fikirler üretmek için işbirlikçi çalışmaya teşvik edilmektedir. HEM’de hayatın içinden sorun belirleme aşamasında problem çözme ve soruna çözüm adımları uygulanırken problem çözme becerisinin uygulama adımları öğrencilerin bu beceriyi geliştirmesine olanak sağlayacaktır. Bu nedenle, içinde bulunduğumuz çağda önemli becerilerden olan problem çözme becerisini geliştiren, düşünmeyi destekleyen, öğrencilerin kendileri ve başarı durumları ile ilgili olumlu algılar edinmelerini sağlayan eğitim yaşantılarının desteklenmesi önemlidir.

Sonuç olarak, problem çözme becerisinin farklı etkinliklerle ve çeşitli uygulamalarla geliştirilebileceği; eğitim süreçlerinde içinde bulunduğumuz yüzyılda, öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini kazandıracak uygulamaların artırılmasının, eğitimin kalitesini artıracığı belirtilebilir. Öğrencilerin gerçek yaşamlarında karşılaştıkları sorunları çözmeye konusunda yeterlilik kazanmaları eğitim ortamlarında sorun çözmeye yönelik çalışmalarla, simülasyonlarla sağlanabilir. Bu açıdan HEM uygulama sürecinde yapılan hayatın içinden sorunların çözümüne yönelik çalışmalar, öğrencilerin akranları ile işbirliği yaparak bu beceriyi edinmelerini sağlayacaktır. Öte yandan bu çalışmada uygulanan HEM’in başarı algısı üzerinde anlamlı bir etkisi olmaması bulgusu, başarı algısına yönelik farklı çalışmaların planlanması ve uygulanması gerektiğini düşündürmektedir. Kontrol grubunda öntest-sontest sonuçları incelendiğinde, problem çözme becerisine güven ve kaçınma ile başarı algısı davranışsal boyutta ön test lehine görülen farklılık, geleneksel öğretimde dönemin sonunda öğrencilerin yapılan çalışmaları ciddiye almadığını ve dönemin sonuna kadar eğitim sürecini daha kontrollü yürütmek gerektiğini düşündürmektedir. Bu sonuçlar çerçevesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Daha fazla öğrencinin bu modelden yararlanabilmesi için okullarda HEM uygulama sınıf sayısı artırılabilir.
- Okullarda HEM uygulama sınıfları laboratuvar şeklinde oluşturulup çalışmaların devamlılığı sağlanabilir.
- HEM uygulamasının yaygınlaşması için bu model ile ilgili hizmet içi eğitimler planlanabilir.
- HEM'in farklı becerilere etkisine yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Farklı örneklerle farklı değişkenlerle araştırmalar tasarlanabilir.



ENGLISH VERSION

Introduction

In today's understanding of education, the importance of acquiring problem solving skills and the individual's perception of the concept of success is increasing. In order to increase students' interest in lessons, enriched educational practices based not only on knowledge but also on skills are required. In this context, it is important to provide an interactive education that will support the needs of the developing society, support solving problems from within life, and apply the skills acquired by the individual to life and to ensure success in his/her duty as an element of society.

HEM activities started in 2016 with a workshop organized by the Istanbul Provincial Directorate of National Education in partnership with universities with the support of the Ministry of National Education (MoNE) General Directorate of Innovation and Educational Technologies. In the 2017-2018 academic year, this model was selected as the first in Turkey in the "Contribution to Future Education Awards" competition.¹ HEM is an education program that is implemented simultaneously in many provinces across Turkey every year, with Istanbul as the center. HEM is an interdisciplinary education model that integrates computational thinking skills with life, allows students to associate knowledge with daily life, and contributes to the development of 21st-century skills (MoNE, 2020). HEM is based on solving a problem according to scientific research steps. This model is defined as "the process of students defining daily, real-life problems, determining how to solve problems, and generating innovative ideas by using programming" (MoNE, 2020, p.5). When this definition is evaluated, it can be stated that the following five elements stand out in the model:

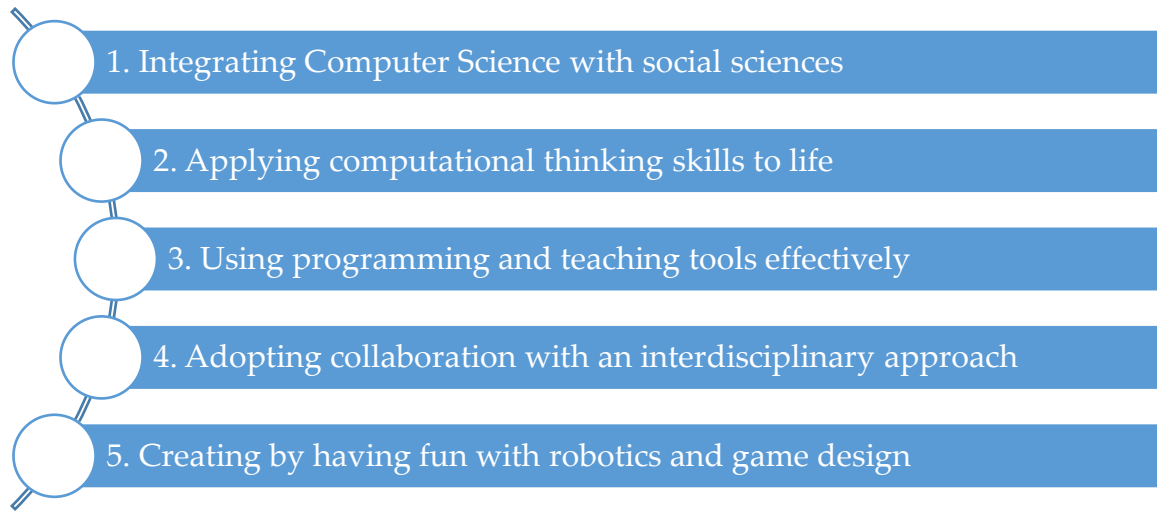


Figure 1. Basic elements of the Hârezmî Education Model (MoNE, 2020)

This model, the basic elements of which are shown in Figure 1, can be considered a useful application in terms of developing skills such as problem-solving, collaborative work, and computational thinking, which are aimed to be acquired by individuals in the current century. In the HEM application, real-life problems are addressed, and activities that develop problem identification and delimitation, sub-problem identification, problem abstraction, algorithmic thinking, classification, decomposition, problem-solving, and evaluation skills are applied. In this model, at least three and at most six teachers carry out the process together. Therefore, more than one teacher working together in the process, designing and evaluating lesson plans together can provide a professional development environment and a different experience for teachers (MoNE, 2020). It's crucial to incorporate activities in the education process that involve identifying, analyzing, and solving real-life problems. This helps students prepare for and adapt to social life more effectively. According to Dewey (1916, as cited in Uden and Beaumont, 2006), students need to be educated in an experimental, practical, and experience-based way; in addition, students can learn best by living and thinking about problems. Problem-solving, which has an important place among the aims of school education, is one of the higher-level mental processes (Fidan, 1985). Problem-solving skills are important not only for students' school success but also for their success in all areas of life. In this context, it can be said that there is a strong relationship between an individual's cognitive and social development and the development of problem-solving skills. In today's world, knowledge and skills that aren't applied to solve real-life problems may lose their relevance or fade from memory over time. For education to be effective, it's essential to apply learned knowledge and acquired skills to real-life situations. Students need to actively engage in the learning process and be exposed to teaching methods that facilitate the transition from knowledge acquisition to skill development. Problem-solving involves dealing with problems and issues in social studies in an objective and realistic way. The key to this skill is understanding, explaining, and predicting human behavior (Michaelis, 1985). These skills need to be taught in schools so that children can think independently as adults (Evans and Brueckner, 1990). The problem-solving

process involves using skills and knowledge to create an acceptable and valid solution (Evans and Brueckner, 1990). The problem-solving process starts with the difficulty experienced, continues with defining the problem, proposing hypotheses for solution, collecting evidence, testing the hypotheses, and solving the problem, and ends with reporting the results (Dewey, 1997; as cited in Sezgin, 2011). Problem-solving is a skill that becomes habitual over time. Individuals who haven't developed this habit may react based on their own perceptions when confronted with a problem. These reactions can sometimes lead to the emergence of new problems (Erdoğan, 2016). Therefore, it is very important for students to gain problem-solving skills and find solutions to the problems they encounter in life based on the knowledge and skills they have acquired.

Today, the acquisition of problem-solving skills by individuals, their ability to solve the problems they face in their daily lives, and their ability to be equipped according to the requirements of the age have changed the meaning and interpretation of the concept of success. Individuals who can solve the problems they face in their daily lives can develop positive perceptions about themselves and show success in other areas. Adler (2014) suggests that as long as an individual maintains hope and believes in their ability to succeed, failure remains elusive. Furthermore, laziness or failure can be indicative of an underlying sense of inadequacy experienced by the individual, particularly when confronted with life's challenges. In other words, when an individual develops the skills to address their problems, they become capable of resolving them independently. This leads to a sense of self-sufficiency and success, reducing the likelihood of experiencing failure. Therefore, it's crucial to understand an individual's interpretation of the concepts of success and failure, as well as their perception of success. This understanding is vital for fostering the success of individuals in higher education and facilitating their social and personal development. Problems, because of their inherent complexity and uncomfortableness, require the use of critical thinking and problem-solving skills and support the development of students' skills. By working on problems, students acquire the skills needed to deal with problems they may encounter in real life (Uden and Beaumont, 2006). This process involves the use of knowledge and skills to produce an acceptable solution (Evans and Brueckner, 1990). Dewey (1997, as cited in Sezgin, 2011) lists the stages of the problem-solving process as defining the problem, proposing possible solution hypotheses, collecting evidence, testing hypotheses, solving the problem, and reporting the results. Confronting students with problem situations is important for the development of problem-solving skills and the acquisition of the ability to cope with problems. Students' ability to produce reasonable solutions to the problems around them by using their knowledge and skills is an important achievement that should be acquired during the education process. The stages to be followed in teaching problem-solving skills, as stated by Evans and Brueckner (1990), are given below:

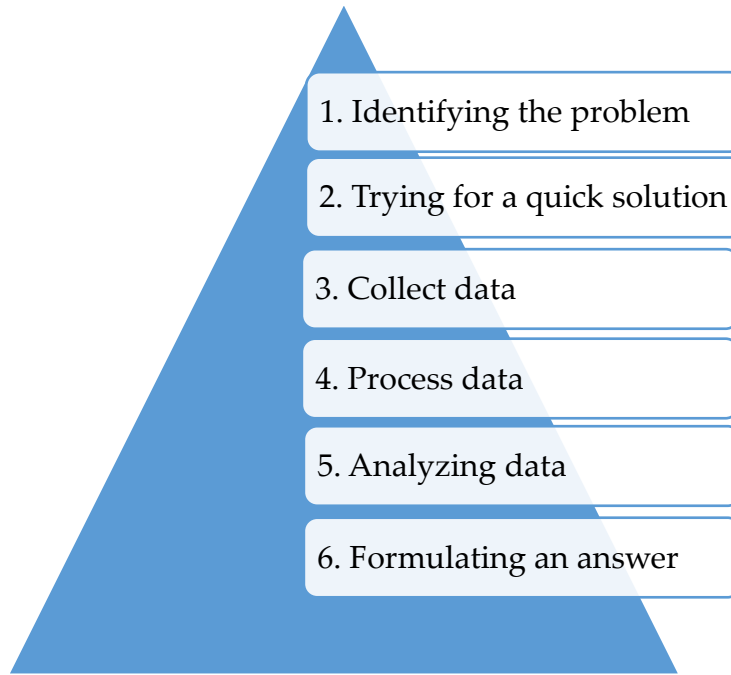


Figure 2. Steps of problem-solving skill (Evans and Brueckner, 1990)

Similar to the steps in the figure, Michaelis (1985), who evaluated problem solving together with research skills, stated that problem-solving and research skills consist of the following stages:

- Identifying and defining the problem,
- Identify questions/hypotheses to guide data collection,
- Data collection and evaluation,
- Testing hypotheses/answering questions and
- Drawing a conclusion.

It can be said that the above-mentioned steps are similar to the work done in HEM practice to identify and solve the 'The problem from within life' by examining the problem.

Larson and Heppner (1985) state that problem-solving is related to an individual's career decision-making; those who perceive themselves as positive problem-solvers have more confidence in their professional potential and decision-making abilities. In this context, it's evident that problem-solving skills are essential for students and should be cultivated through development and practice. It is thought that practices aimed at improving problem-solving skills will be very useful in terms of improving the quality of education and raising people with the qualities that needs. In the literature, various studies on problem solving examine the effect of a generally applied program on problem solving skills. Çimşir and Baysal (2019) examined the effect of the decision-making model they applied to primary school students on students' problem-solving skills, and Anggereini, Yelianti, and Hermaya (2023) examined the effect of a research project on students' problem-solving skills. Erol, Erol, and Başaran's (2022) study on the effect of engineering design process-based STEAM activities with fairy tales on students' creativity and problem-solving skills also attracted attention. Cheng, She, and Huang (2018) examined the effect of six-week scientific problem-solving training on students' scientific

knowledge, reasoning, and problem-solving. In the literature, Koçoğlu's (2018) qualitative study, in which he tried to determine the opinions of field experts from universities in order to determine the effectiveness of HEM, can be considered the first study. Çimşir, Dünya-Polat, Çaça, and Kocaman's (2022) study in which they determined the opinions of primary school students and parents on the HEM implementation drew attention in terms of evaluating the HEM from the perspective of students and parents. Kıvanç-Contuk and Atay's (2021) study on the contribution of HEM to the development of students' collaborative work, use of technology, and access to information skills was also examined in detail. On the other hand, Yavuz, Yavuz, Özyürek, and Boral's (2019) findings on the effect of HEM on students' creativity skills in their study with gifted students led to new studies on HEM. Since HEM is a model that emphasizes problem solving from life, it is thought that the effect of this model on problem-solving skills is an important issue worth examining. In addition, in the context of the effect of HEM in practice, there is no experimental study that deals with achievement perception and problem-solving skills together. It is thought that the results of this study will guide researchers, teachers, parents, and educational authorities regarding students' perception of achievement and problem-solving skills.

Research Aim

This study aims to determine the effect of HEM on problem solving skills and achievement perception of third-grade primary school students. The sub-objectives of the study are;

1. Is there a significant difference between the problem-solving skills pretest-posttest scores of the experimental group?
2. Is there a significant difference between the achievement perception pretest-posttest scores of the experimental group?
3. Is there a significant difference between the problem-solving skills pretest-posttest scores of the control group?
4. Is there a significant difference between the achievement perception scale pretest-posttest scores of the control group?
5. Is there a significant difference between the problem-solving skills posttest scores of the experimental and control groups?
6. Is there a significant difference between the achievement perception posttest scores of the experimental and control groups?

Limitations of the Research

This study is limited to the third-grade students whose parents' consent was obtained to participate in the study in the spring semester of 2021-2022, and the data obtained from the measurement tools applied.

Method

This section includes explanations about the research model, study group, data collection tools, data collection, and analysis.

Research Model

This study is based on the pretest-posttest control group design, one of the quasi-experimental designs. In this model with pretest-posttest control group, an independent variable is applied to the experimental group, and a control group that is not affected by the independent variable is formed. However, the participants in the experimental and control groups are not randomly selected. It is assumed that the groups are relatively equivalent (Creswell, 2011). Since it was not possible to change students between classes in the school, one of the two classes formed the experimental group, and the other formed the control group. In this study, the experimental group was subjected to the activities of the Khazmi Education Model as an experimental procedure. In the control group, lessons were taught within the framework of the curriculum from the MoNE books. Then, the same tests were applied to the experimental group and the control group.

Study Group

Participants in the study were formed based on the disproportionate cluster sampling method. The research can be conducted on clusters to be selected from the universe. In this sampling type, all clusters in the universe have equal chances of being selected one by one with all their elements (Karasar, 2003). Each of the third-grade classes in the HEM implementation school was accepted as a cluster, and one experimental and one control group were determined from these classes. The study group consisted of students whose parents filled out the consent form among the third graders in the spring semester of the 2021-2022 academic year. The personal characteristics of the students in the experimental and control groups are given in the table below:

Table 1. *Demographic characteristics of the experimental and control groups*

Experimental Group	<i>F</i>	<i>%</i>	Control Group	<i>F</i>	<i>%</i>
Gender			Gender		
Girl	10	65.6	Girl	12	66.7
Boy	8	44.4	Boy	6	33.3
Age			Age		
8	1	5.6	9	18	100
9	17	94.4			
Total	18	100	Total	18	100

When Table 1 is examined, it is seen that most of the experimental group participants were female students (65.6%), and the majority were nine years old (94.4%). It can be seen that most of the control group participants were female students (66.7%), and all of them were nine years old (100%).

Data Collection Tools

Problem-solving inventory for primary school children: In order to determine the participants' levels of problem-solving skills, the "Problem-Solving Inventory for Primary School Children" developed by Serin, Bulut-Serin, and Saygılı (2010) was used. This inventory is a tool that measures the problem-solving skills of elementary school students in daily life. Envanter consists of a 3-factor structure: "confidence in problem-solving skills" (12 items), "self-control" (seven items), and "avoidance" (five items). In the inventory consisting of 24 items in 5-point Likert type, there are question items related to problem-solving skills such as "I try to solve my problems instead of avoiding them.", "When I have problems, acting like a little child relaxes me." (Serin et al., 2010, p. 453). The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the entire inventory is 0.80 (Serin et al., 2010). The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the inventory in this study was 0.79 for the pretest and 0.82 for the posttest.

Success perception scale for primary school students: In order to determine the participants' perceptions of success, the Perception of Success Scale for Primary School Students developed by Kara and Şahin (2019) was applied. There are 24 items in the 5-point Likert-type scale. The scale has a 3-factor structure with "cognitive" (eight items), "affective" (eight items) and "behavioral" (eight items) sub-dimensions. The internal consistency coefficient of this scale is 0.86 (Kara and Şahin, 2019). The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale for this study was found to be 0.86 for the pretest and posttest.

Application Process

For this study, after obtaining official permissions for the HEM implementation in the Spring semester of the 2021-2022 Academic year, the school administration was interviewed to determine the classes, and it was deemed appropriate to work with third graders for the implementation. Among the third graders, an official letter was sent to the parents of the students in the classes, one of which would be the experimental group and the other the control group, informing them about the process of the study. After obtaining parental permission, pretests were conducted. The data regarding the pretests of the experimental and control groups are given in the table below:

Table 2. *Mann Whitney U test results for comparison of pretest scores regarding perception of success and problem-solving skills of experimental and control groups*

Scale	Groups	N	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	z	p
Problem-solving inventory	Experiment	18	21.03	378.5	116.5	-1.441	.152
	Control	18	17.36	287.5			
Perception of success scale	Experiment	18	18.50	333	162	-.000	1.000
	Control	18	12.22	333			

When Table 2 is examined, it is seen that there is no significant difference between the problem-solving skills ($z = -1.441$, $p > .05$) and achievement perceptions ($z = -.000$, $p > .05$) of the experimental and control groups. In the study, the experimental group underwent a 20-week training program, with sessions lasting two hours per week. To prepare for the two hour lessons for the students, four

classroom teachers spent one hour planning the lesson before implementation and one hour evaluating the lesson afterward. For the education program, the four classroom teachers participating in the HEM implementation prepared separate content and lesson plans for each week according to the project implementation flow determined by the Istanbul Provincial Directorate of National Education. During the implementation process, students were trained to acquire skills such as hypothesizing and testing hypotheses to solve real-life problems, adapting computational thinking skills to life, writing algorithms, coding, automation, and using web 2.0 tools. The control group was taught using the traditional approach within the framework of the curriculum from the MoNE books. The stages followed during the experimental procedures applied to the experimental group are explained in detail in the table below:

Table 3. *Experimental procedures applied*

Before the procedure		Process the procedure	Post the procedure
Experiment Group	Pretests	<p>20 weeks, 2 lesson hours per week HEM application:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informing students about HEM and Hârezmi's works on mathematics and algorithms • Enabling students to feel and identify real-life problems • Classification of problems as easy, difficult, and complex • Identifying 'The problem from within life' to be solved together during the education process • Making abstraction about the identified problem • Identification, delimitation, and abstraction of the identified environmental problem • Watching educational movies and videos about environmental problems • Identification of sub-problems caused by the problem • Application of the fishbone technique related to sub-issues • Examination of the problem with its sub-problems using Web 2.0 tools • Designing banners and posters using Web 2.0 tools • Conducting observation and interview studies related to the problem • Plant planting and care • Presenting solutions to the problem • Establishing hypotheses • Testing hypotheses, Leveraging algorithms • Practice on cleaning the school environment • Designing items such as flower pots and pencil holders from waste products • Exhibition of design works and visuals at the school • Exhibition of design works and visuals in the organization of the Provincial Directorate of National Education 	Posttests
Control Group	Pretests	Lessons from MEB books were taught within the framework of the curriculum.	Posttests

During the implementation process with the experimental group, the problem of "What can we do in the environment we live in to prevent environmental pollution?" was identified as 'The problem from within life', and activities were carried out according to the flow specified in the table above within the framework of this problem. The sub-problems of this problem were examined, solution suggestions were presented and the solutions were tested in the process.

At the end of the implementation, post-tests were given to the experimental group and the control group.

Analysis of Data

In this study, the Wilcoxon signed-rank test was used to determine the significance of the difference between the pretest-posttest scores of the experimental group and the pretest-posttest scores of the control group. Wilcoxon -t-test is the nonparametric equivalent of t-test for related samples. Mann-Whitney U test was used to determine whether there was a significant difference between the posttest scores of the experimental group and the control group. This test is the nonparametric equivalent of the independent sample t-test used to test the difference between two independent means (Büyüköztürk, Çokluk, and Köklü, 2011). In this study, nonparametric tests were used because the sample size was smaller than 30 (Büyüköztürk, 2017). After the experimental procedure, the mean scores obtained from the measurement tools applied to the experimental group and the control group were analyzed in terms of whether they created a significant difference.

Ethical Permissions of the Study

In this study, all rules specified within the scope of the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions mentioned under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," which is the second part of the directive, have been carried out.

Ethics committee permission information:

Name of the institution that made the ethical evaluation = Maltepe University

Date of ethics evaluation decision = 14.03.2022

Ethical evaluation document issue number = 2022/09-11

Results

This section includes the findings obtained from the data of the experimental and control groups.

Wilcoxon Signed Rank Test Results of Experimental and Control Groups

The pre-test and post-test scores of the experimental and control groups were compared with the Wilcoxon signed-rank test, and the results are stated below.

Table 4. Wilcoxon signed-rank test results for the comparison of pretest-posttest scores of the experimental group regarding the perception of success, perception of success sub-dimensions, problem-solving skills, and problem-solving skills sub-dimensions

Scale	Row sign	N	\bar{x}_{sira}	\sum_{sira}	z	p	
Perception of Success	Negative S.	5	14.6	73			
	Positive S.	13	7.5	98	-.54	.58	
	Equal S.	0					
	Cognitive	Negative S.	7	7.57	53		
		Positive S.	10	10	100	-1.11	.26
		Equal S.	1				
	Affective	Negative S.	7	7.57	53		
		Positive S.	10	10	100	-1.11	.26
		Equal S.	1				
Behavioral	Negative S.	7	10.21	71.5			
	Positive S.	8	6.06	48.5	-.65	.51	
	Equal S.	3					
Problem-solving	Negative S.	3	4.33	13			
	Positive S.	15	10.53	158	-3.15	.00	
	Equal S.	0					
	Confidence in problem-solving skills	Negative S.	0	0	0		
		Positive S.	17	9	153	-3.63	.00
	Self-control	Equal S.	1				
		Negative S.	5	9.40	47		
	Avoidance	Positive S.	12	8.83	106	-1.39	.16
		Equal S.	1				
Negative S.		3	5.17	15.5			
Problem-solving inventory sub-dimensions	Positive S.	11	8.14	89.5	-2.33	.02	
	Equal S.	4					

When the scores of the participants in the experimental group before and after the implementation of the HEM program are compared in Table 4, it is seen that there is no significant difference between the rank averages of the total scores of achievement perception ($z=-.54$, $p>.05$) and its sub-dimensions (cognitive: $z=-1.11$, $p>.05$; affective: $z=-1.11$, $p>.05$; behavioral: $z=-.65$, $p>.05$), problem-solving skills self-control ($z=-1.39$, $p>.05$). When the levels of problem solving ($z=-3.15$, $p<.05$), confidence in problem solving skills ($z=-3.63$, $p<.05$) and avoidance ($z=-2.33$, $p<.05$), which are sub-dimensions of problem-solving skills, are compared with the scores of the participants before and after the implementation of the HEM program, it is seen that there is a significant difference between the rank means of the total scores.

Table 5. Wilcoxon signed-rank test results for the comparison of pretest-posttest scores of the control group regarding the perception of success, perception of success sub-dimensions, problem-solving skills, and problem-solving skills sub-dimensions

Scale	Row sign	N	\bar{X}_{sira}	\sum_{sira}	z	p	
Perception of success scale sub-dimensions	Perception of Success						
		Negative S.	10	9.35	93.5		
		Positive S.	7	8.5	59.5	-0.80	.42
		Equal S.	1				
	Cognitive	Negative S.	6	7.67	46		
		Positive S.	10	9	90	-1.14	.25
		Equal S.	2				
	Affective	Negative S.	9	8.78	79		
		Positive S.	7	8.14	57	-.57	.56
Equal S.		2					
Behavioral	Negative S.	11	9.86	108.5			
	Positive S.	5	5.5	27.5	-2.10	.03	
	Equal S.	2					
Problem Solving							
Problem-solving inventory sub-dimensions	Negative S.	13	9.58	124.5			
	Positive S.	13	3.83	11.5	-2.92	.00	
	Equal S.	2					
	Confidence in problem-solving skills	Negative S.	11	10.64	117		
		Positive S.	6	6	36	-1.92	.054
		Equal S.	1				
	Self-control	Negative S.	14	9.04	126.5		
		Positive S.	3	8.83	26.5	-2.37	.01
		Equal S.	1				
	Avoidance	Negative S.	13	8.19	106.5		
		Positive S.	3	9.83	29.5	-1.99	.04
		Equal S.	2				

In Table 5, when the pretest-posttest total mean ranks of the participants in the control group are compared, it is seen that there is no significant difference between the mean ranks of the total scores of achievement perception ($z=-0.80$, $p> .05$), cognitive ($z=-1.14$, $p> .05$) and affective ($z=-.57$, $p> .05$) sub-dimensions and confidence in problem-solving skills ($z=-1.92$, $p> .05$) sub-dimension of problem-solving skills. It is seen that there is a significant difference in favor of the pretest between the mean ranks of the total scores of problem-solving ($z= -2.92$, $p< .05$), self-control ($z=-2.37$, $p< .05$) and avoidance ($z= -1.99$, $p< .05$) sub-dimensions of problem-solving skills and behavioral ($z=-2.10$, $p< .05$) sub-dimension of achievement perception.

Table 6. The results of the Mann Whitney U test for the comparison of posttest scores related to achievement perception, achievement perception sub-dimensions, problem solving skills, and problem-solving skills sub-dimensions between experimental and control groups

Scale	Groups	N	$\bar{X}_{sıra}$	U	z	p	
Perception of Success	Experiment	18	19.64	141.5	-.64	.51	
	Control	18	17.36				
Perception of success scale sub-dimensions	Cognitive	Experiment	18	19.81	138.5	-.74	.45
		Control	18	17.19			
	Affective	Experiment	18	21.58	106.5	-1.76	.07
		Control	18	15.42			
	Behavioral	Experiment	18	18.56	161	-.032	.97
		Control	18	18.44			
Problem Solving	Experiment	18	24.78	49	-3.58	.00	
	Control	18	12.22				
Problem-solving inventory sub-dimensions	Confidence in problem-solving skills	Experiment	18	23.53	71.5	-2.87	.00
		Control	18	13.47			
	Self-control	Experiment	18	21.67	105	-1.81	.07
		Control	18	15.33			
	Avoidance	Experiment	18	25.92	28.5	-4.26	.00
		Control	18	11.08			

Based on Table 6, the Mann-Whitney U test revealed significant differences between the experimental and control groups in problem-solving skills ($z = -3.58$, $p < .05$), confidence in problem-solving skills ($z = -2.87$, $p < .05$), and avoidance ($z = -4.26$, $p < .05$) post-test results. These differences favored the experimental group. When the perception of success ($z = -.64$, $p > .05$) and its sub-dimensions (cognitive: $z = -.74$, $p > .05$; affective: $z = -1.76$, $p > .05$; behavioral: $z = -.032$, $p > .05$) and problem-solving self-control ($z = -.032$, $p > .05$) were examined within the framework of the sub-dimension, it was seen that there was no significant difference.

Conclusion, Discussion, and Recommendations

From the analysis of the pretest-posttest scores of the experimental group, it was found that the HEM intervention positively influenced problem-solving skills, confidence in problem-solving skills, and avoidance sub-dimensions. However, there was no significant effect observed on the problem-solving self-control sub-dimension and achievement perception scale. These results show that the HEM implementation improved students' problem-solving skills. The findings of experimental studies on problem-solving skills in the literature align with the results of the current study. For instance, Heppner and Petersen (1982) demonstrated that problem-solving skills training enhanced students' problem-solving abilities. Similarly, Neo (2003) observed that a web-based constructivist learning program implemented with students led to improvements in their creative thinking and problem-solving skills. Görücü (2016) determined that the cooperative learning approach improved problem solving skills of secondary school students. Pratiwi, Prahani, Suryanti, and Jatmiko (2019) found that the "PO2E2W Learning Model" applied in primary school fourth grade science course improved problem-solving skills. Unlike the results of this study, Mutlu-Aydın (2013) determined that creative drama activities did

not cause a significant difference in the self-perceptions of fourth-grade primary school students toward problem solving skills. When the results are evaluated in general, it can be stated that problem solving skills can be developed through various activities. In this study, the positive impact of the HEM application on the confidence and avoidance sub-dimensions of problem-solving skills is noteworthy. This model, which incorporates content for identifying real-life problems and generating solutions, is likely to enhance students' problem-solving abilities. In this study, it was determined from the data related to the pretest-posttest scores of the control group that traditional education had no significant effect on the cognitive and affective sub-dimensions of achievement perception and self-control sub-dimensions of problem-solving skills. In addition, these data show that there is a significant effect on confidence and avoidance in problem solving skills and behavioral level of achievement perception in favor of pretest, which is a very thought-provoking result. This result suggests that the traditional studies applied in the control group had a negative effect on students' problem-solving skills. It can be stated that the traditional education environment in which students cannot develop their skills may negatively affect their perceptions and skills. Jerath, Hasija, and Malhotra (1993) found that people with high anxiety levels cannot solve the problems they face effectively. Uzun and Bökeoğlu (2019) found that one of the affective characteristics that affect students' learning is the fear of being evaluated negatively, and as the fear of being evaluated negatively increases, academic achievement decreases. It is important for students to have positive perceptions about themselves for their personal development and social success. In the present study, a non-significant increase was observed in the achievement perception of the experimental group as a result of the application of the HEM. These results suggest that the applied model may partially contribute to the development of positive perceptions about the student's self-evaluation, perception of success, and ability to solve problems.

Çimşir and Baysal (2019) determined that the training program for decision-making skills improved the problem-solving skills of 4th-grade students with low academic achievement. Vlachou, Stavroussi, and Didaskalou (2017) determined that the problem-solving skills program applied to an 11-year-old mentally disabled student improved the student's performance in interpersonal/social situations, problem recognition, identification, formulation, and generating alternatives for solving problems. Durmaz (2014) found that the curriculum applied to gifted students attending 4th, 5th, 6th, and 7th grades caused a significant difference in the number of strategies used by students in problem-solving; the biggest difference was in the strategies of simplifying the problem, drawing diagrams and reasoning. When the results of these studies are evaluated together with the results of the present study, it is an important finding that educational practices aimed at developing problem solving skills similar to the content of HEM have a positive effect on both gifted, mentally retarded, and typically developing students. In this context, it can be interpreted that various practices that improve problem-solving skills should be supported, developed, and widespread.

In this study, from the data related to the posttest scores of the experimental and control groups, it was determined that the HEM applied to the experimental group had a positive effect on the problem-solving skills, confidence in problem -solving skills, and avoidance sub-dimensions. It was determined that the applied HEM did not have a significant effect on the self-control sub-dimension of problem-solving skills and the perception of success sub-dimensions, but only caused a non-significant increase. This result can be interpreted as the HEM training applied to the experimental group not having an expected effect on achievement perception. In the literature, there are a small number of studies on HEM due to the fact that project implementation is not very common. When these studies are examined, it is generally seen that the program has positive effects. Yavuz et al. (2019) found that HEM had a positive effect on the creativity skills of gifted students aged 10-12; Kıvanç-Contuk and Atay (2021) found that HEM contributed to the development of students' collaborative work, use of technology, and access to theoretical knowledge. Ceylan, Öğten, Tüfekçi, and Özsevimli-Yurttaş (2019) found that students associated HEM with the metaphor of "life," thought of it as a source of information and problem solver, and that the model enabled collaborative work. Koçoğlu (2018) determined the opinions of 50 field experts from various universities on HEM and found that the most striking features of HEM are updating based on scientific research methods, technology-based concretization, design and discovery, problem-oriented work, giving importance to student-teacher cooperation and planned progress. In the same study, it was also found that field experts thought that HEM contributed to educational activities such as using research methods, providing opportunities for students, technology-based interpretation and learning, drawing attention based on daily life problems, and learning based on wide area design. Çimşir et al. (2022) found that third grade students who participated in the HEM implementation thought that the HEM implementation improved their problem-solving skills, contributed to the identification of 'Problems from the Inside of Life (PLI),' and contributed to the development of their skills in collecting data, analyzing data, forming hypotheses, testing hypotheses, collaborative work and using web 2.0 tools. In addition, the opinions of the parents of the students were also taken in this study, and it was determined that the parents were satisfied with the HEM application; they thought that the application improved their children's problem-solving skills, self-confidence, sensitivity to environmental problems, and contributed to their collaborative work and academic achievement. These results are consistent with the results of the experimental group of students in the present study.

Similar to the present study, Gu, Chen, Zhu, and Lin (2015) found that a two-month program to develop collaborative problem-solving skills improved elementary school students' collaborative work and problem-solving skills. Cheng, She, and Huang (2018) found that students' scientific knowledge, reasoning, and problem solving successfully improved after a 6-week scientific problem-solving training. Erol et al. (2022) found that engineering design process-based STEAM activities with fairy tales had a positive effect on the creativity and problem-solving skills of 6-6.5-year-old students.

Uysal (2010) found that the cooperative learning technique applied in the fourth-grade social studies course had a significant effect on students' problem-solving skills and social studies course achievement. Chen, Chen, and Ma (2017) also found that inquiry-based science content had an effect on the development of students' problem-solving skills. Drake and Long (2009) found that in a problem-based learning program implemented in a fourth-grade science course, engaging students with problems increased their engagement in lessons and improved their collaboration skills and problem-solving strategies. Anggereini et al. (2023) found that a mini-inquiry learning model integrating environmental behavior was effective on students' problem-solving skills.

In the HEM application, the necessary conditions for problem-solving are prepared to understand and limit the problem, and students find solutions through brainstorming by linking the information and experiences they have gathered about the problem. Solution options are also tested. In this process, brainstorming encourages students to work collaboratively to generate new and functional ideas. While problem solving and problem-solving steps are applied at the stage of identifying problems from life in HEM, the application steps of problem-solving skills will enable students to develop this skill. Therefore, it is important to support educational experiences that develop problem solving skills, which are important in our age, support thinking, and enable students to have positive perceptions about themselves and their success.

As a result, it can be stated that problem-solving skills can be developed with different activities and various applications; increasing the number of applications that will provide students with 21st-century skills in the current century in educational processes will increase the quality of education. Students can gain competence in solving the problems they encounter in their real lives through problem-solving activities and simulations in educational environments. From this point of view, the studies on solving problems from real life, which were carried out during the HEM implementation process, will enable students to acquire this skill by cooperating with their peers. On the other hand, the finding that the HEM implemented in this study did not have a significant effect on achievement perception suggests that different studies on achievement perception should be planned and implemented. When the pretest-posttest results were examined in the control group, the difference seen in favor of the pretest in the behavioral dimension of confidence and avoidance in problem solving skills and achievement perception suggests that students do not take the studies seriously at the end of the semester in traditional teaching and that the education process should be carried out more controlled until the end of the semester. Within the framework of these results, the following suggestions were presented to researchers and practitioners:

- In order for more students to benefit from this model, the number of HEM practice classes in schools can be increased.

- HEM practice classes in schools can be created as laboratories to ensure the continuity of the studies.
- In-service training related to this model can be planned in order to popularize the application of HEM.
- Research on the effect of HEM on different skills can be planned.
- Studies can be designed with different samples and different variables.

Kaynakça

- Adler, A. (2014). *Okulda güç eğitilebilir çocuklar*. (Çev. K. Şipal). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Anggereini, E., Yelianti, U., & Hermaya, I (2023). Pro-environmental behavior learning by using a mini research project and its impact on problem solving abilities. *Jurnal Pendidikan Indonesia*, 12(1), 59-67. <https://doi.org/10.23887/jpiundiksha.v12i1.50163>
- Büyüköztürk, Ş., Çoklu, Ö., & Köklü, N. (2011). *Sosyal bilimler için istatistik* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ceylan, Ö., Ögten, M., Tüfekçi, V., & Özsevimli-Yurttaş, M. (2019). Öğrencilerin hârezmî eğitim modeline yönelik metaforik algılarının belirlenmesi. *Millî Eğitim* 49 (225): 227-251.
- Cheng, S., She, H., & Huang, L. (2018). The impact of problem-solving instruction on middle school students' physical science learning: interplays of knowledge, reasoning, and problem solving. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), 731-743. <https://doi.org/10.12973/ejmste/80902>
- Creswell, J. W. (2011). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3. Edition.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Çimşir, S. & Baysal, Z.N. (2019). "Marmara üç aşamalı bilişsel karar verme becerilerini geliştirme modeli"nin akademik başarısı düşük ilkokul dördüncü sınıf derecesinde problem çözme becerisine etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 337-351. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ekquad/issue/51148/666501>
- Çimşir, S., Dünya-Polat, R., Çaça, Ş., & Kocaman, H. (2022). İlkokul 3. sınıf öğrencilerinin ve velilerinin hârezmî eğitim modeli'ne ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 131-144. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvebilimsel/issue/70248/1121104>
- Chen, L. C., Chen, Y. H., & Ma, W. I. (2017). Effects of integrated information literacy on science learning and problem-solving among seventh-grade students. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 19(2), 35-51.
- Çubukçu, Z. (2011). *Düşünme becerileri* (Ed. Sevil Büyükalan Filiz). Öğrenme öğretmen kuram ve yaklaşımları içinde (ss.279-334). Ankara: Pegem Akademi.
- Drake, K. N., & Long, D. (2009). Rebecca's in the dark: A comparative study of problem-based learning and direct instruction/experiential learning in two 4th-grade classrooms. *Journal of Elementary Science Education*, 21(1), 1-16.
- Durmaz, B. (2014). *Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin problem çözme stratejilerini öğrenme düzeyleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi.

- Erdoğan, İ. (2016). *Sınıf yönetimi* (19. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Tic. Etd. Şti.
- Erol, A. Erol, M., & Başaran, M. (2022). The effect of STEAM education with tales on problem solving and creativity skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(2), 243-258. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081347>
- Evans, J.M., & Brueckner, M.M. (1990). *Elementary social studies (teaching for today and tomorrow)*. Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretim*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Görücü, A. (2016). The investigation of the effects of physical education lessons planned in accordance with cooperative learning approach on secondary school students' problem solving skills. *Educational Research and Reviews*, 11(10), 998-1007, <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2756>
- Gu, X., Chen, S., Zhu, W., & Lin, L. (2015). An intervention framework designed to develop the collaborative problem-solving skills of primary school students. *Educational Technology Research and Development*, 63(1), 143-159.
- Heppner, P.P & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kara, A., & Şahin, C. (2019). *İlkokul öğrencileri için başarı algısı ölçeğinin geliştirilmesi*. 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı içinde (s.1359-1364). Ankara, Türkiye.
- Kıvanç-Contuk, T., & Atay, D. (2021). Teacher professional development through hârezmî educational model. *Education and Learning Conference*, 1: 30-45. <https://doi.org/10.32789/tel.2021.1003>
- Koçoğlu, E. (2018). Türkiye'de pilot uygulama sürecinde olan harezmi eğitim modelinin alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda analizi. *Educational Sciences*, 13(19), 1187-1200. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14050>
- Larson, L.M., & Heppner, P.P (1985). The relationship of problem-solving appraisal to career decision and indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 26(1), .55-65. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(85\)90025-9](https://doi.org/10.1016/0001-8791(85)90025-9).
- Jerath, J. M., Hasija, M., & Malhotra, D. (1993). A study of state anxiety scores in problem solving situation. *Studia Psychologia*, 2(35), 143-150.
- Michaelis, J.U. (1985). *Social studies for children*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). *Hârezmî eğitim modeli zihinden makineye bilgisayar bilimleri ve disiplinlerarası eğitim: 1. pilot uygulama süreci raporu*. <https://harezmi.meb.gov.tr/assets/uploads/dokumanlar/0cc5c46b3951497e13b2ba44b57cec09.pdf>

- Mutlu-Aydın, S. (2013). *Türkiye’de ilkokul dördüncü sınıfta yapılan yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin problem çözme becerisine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi.
- Neo, M. (2003). Developing a collaborative learning environment using a web based design. *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 462-473. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1046/j.0266-4909.2003.00050.x#> accessDenialLayout.
- Pratiwi, S., Prahani, B. K., Suryanti, S., & Jatmiko, B. (2019). The effectiveness of PO2E2W learning model on natural science learning to improve problem solving skills of primary school students. *In Journal of Physics: Conference Series*, 1157(3), 032017. IOP Publishing.
- Serin, O., Serin N.B., & Sayılı, G.(2010). İlköğretim düzeyindeki çocuklar için problem çözme envanteri’nin (çpçe) geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 446-458.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğimin geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi.
- Sarıer, Y (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, ISSN:1300-5340, 1-19. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015868>
- Uden, L., & Beaumont, C. (2006). *Tecnology and problem-based learning*. Hershey, USA: Information Science Publishing.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişkiye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Uzun, G. & Bökeoğlu, Ö.Ç. (2019). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 52(3), 655-684. <https://doi.org/10.30964/auebfd.525770>
- Vlachou, A., Stavroussi, P. & Didaskalou, E. (2017). Problem-solving training: an intervention program for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with intellectual disabilities. *Hellenic Journal of Psychology*, 14, 114-138.
- Yavuz, O., Yavuz, Y., Özyürek, H. & Boral, D. (2019). Hârezmî Eğitim Modeli’nin Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılık Becerilerine Etkisi. IGATE 19, *International Congress on Gifted and Talented Education Congress*, 1-2-3 Kasım 2019 (Ed. Akkaya, G. & Ertekin, P & Akkaya, A.E. & Balı, O. Malatya, Congress Proceedings E-ISBN: 978-605-7853-32-5, 73-82.

¹<http://harezmi.meb.gov.tr/>

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Contribution of Job Shadowing Experience to the Career Development of High School Students

Seval Apaydın
S. Gülfem Çakır Çelebi

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1332561

Received: 25.07.2023

Revised: 26.02.2024

Accepted: 08.03.2024

Keywords:

Job-Shadowing,
Career Development,
Career Awareness,
High School Students

Abstract

The aim of this research is to examine the contribution of one-day job-shadowing activity to the career development processes of 11th grade students. In this study, in which the qualitative research design was used, the participants were selected using the purposive sampling method. The study group consisted of 38 high school students, 21 females and 17 males. The participants were 11th grade students continuing their education in an academic-oriented high school located in a metropolitan city in Turkey. Data collection was carried out using a questionnaire form prepared by the researchers to get the opinions of the students participating in the activity. The data were analyzed through the content analysis method. Findings from content analysis results were grouped under three main themes as "contribution to self-awareness", "increasing career awareness" and "influence on career decision making processes". The research findings are discussed in the light of the literature on career development and on-the-job monitoring.

İşbaşı İzleme (Job-Shadowing) Deneyiminin Lise Öğrencilerinin Kariyer Gelişimine Katkıları

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1332561

Yükleme: 25.07.2023

Düzelme: 26.02.2024

Kabul: 08.03.2024

Anahtar Kelimeler:

İşbaşı İzleme,
Kariyer Gelişimi,
Kariyer Farkındalığı,
Lise Öğrencileri

Öz

Bu araştırmanın amacı bir günlük işbaşı izleme (job-shadowing) uygulamasının 11. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimi süreçlerine katkılarını incelemektir. Nitel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Çalışma grubunu, 21 kız ve 17 erkek olmak üzere 38 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar Türkiye'de bir büyükşehirde yer alan akademik ağırlıklı eğitim veren bir lisede öğrenimlerine devam etmekte olan 11. sınıf öğrencileridir. Verilen toplanması, uygulamaya katılan öğrencilerin görüşlerini almak için araştırmacılar tarafından hazırlanan bir anket formu kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veriler, içerik analizi yöntemi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi sonuçlarında elde edilen bulgular, "benlik farkındalığına katkı", "kariyer farkındalığının artması" ve "kariyer kararı verme süreçlerine etkisi" olarak adlandırılan üç ana tema altında toplanmıştır. Araştırmanın bulguları kariyer gelişimi ve işbaşı izlemeye ilişkin alanyazın ışığında tartışılmıştır.

Sorumlu Yazar : Seval Apaydın, Öğr. Gör. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, sevalapaydin@akdeniz.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5684-1541.

Yazar2: S. Gülfem Çakır Çelebi, Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Türkiye, glfmcakir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0625-3802.

Atf için: Apaydın, S. & Çakır Çelebi, S. G. (2024). İşbaşı izleme (job-shadowing) deneyiminin lise öğrencilerinin kariyer gelişimine katkıları. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1053-1090.

Giriş

Küreselleşmenin yanı sıra teknolojik ve bilimsel gelişmeler nedeniyle günümüz toplumları, ekonomileri ve iş piyasalarında hızlı değişimler yaşanmakta ve her yıl giderek artan sayıda mezun rekabetçi iş piyasasında yerini almaktadır. Tüm bu değişimler pek çok ülkede öğrencilerin okuldan iş yaşamına geçişini kolaylaştıracak devlet politikaları geliştirmeye öncelik verilmesine yola açmaktadır (Kirazcı ve diğerleri, 2023; Yeşilyaprak, 2012). Örneğin OECD ülkelerinde gençlerin kariyer hazırlığı için projeler uygulanmakta, eğitim sisteminin öğrencileri çağdaş işgücü piyasasına hazırlamasına yönelik politikalar geliştirilmekte ve gençlerin ilgi ve yeteneklerine uygun bir gelecek planlamalarında kariyer danışmanlığı hizmetlerinin vazgeçilmezliği vurgulanmaktadır (OECD, 2021). Türkiye’de de 2023 Eğitim Vizyon Planında kariyer danışmanlığına ve mesleki rehberlik süreçlerine özellikle vurgu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2018). Nitekim, “kariyer gelişimi” ülkemizde okul psikolojik danışmanlığı ve rehberlik hizmetlerinde temel gelişim alanlarından biri olarak tanımlanmakta ve kariyer gelişimi için belirlenen yeterlik alanları ve kazanımlara yönelik çalışmalar tüm okul türleri ve sınıf düzeylerinde yer almaktadır (MEB, 2020). Günümüzde, okullarda sunulan kariyer danışmanlığı hizmetlerinin, yalnızca “meslekler hakkında bilgi verme” yaklaşımının ötesine geçmesi, öğrencilerin bilinçli kariyer kararları alabilmek için gereksinim duydukları bilgileri ve becerileri edinmelerini sağlayıcı bir hizmetler bütünü olması gerekmektedir (Yuen ve diğerleri, 2018). Dolayısıyla, öğrencilere kariyer süreçlerinde yardımcı olmak amacıyla kapsamlı ve erişilebilir kariyer danışmanlığı hizmetleri sunmak ve onları mezuniyet sonrası eğitim ve istihdam olanakları için hazırlamak büyük önem kazanmaktadır.

Bir gencin mesleki geleceğine hazırlanması lise dönemindeki en önemli gelişim görevlerinden birisidir. Lise yıllarında öğrenciler benlik ve kariyer farkındalıklarını kariyer hedeflerine dönüştürürler. Super’ın kariyer gelişimi modelinde kariyer gelişiminin ilk iki basamağı okul yıllarına denk gelmekte ve lise yılları, 14-24 yaşlarını kapsayan “Keşfetme Dönemi” içinde yer almaktadır (Super ve diğerleri, 1996). Keşfetme döneminde, öğrenciler ne istediklerini ve kariyer hedeflerini belirginleştirmeye başlar ve ilgilendikleri işlerle ilgili ne gibi becerilere sahip olmaları gerektiğini öğrenirler (Siyez, 2014). Bu dönemde öğrenciler mesleklerle ilgili daha fazla bilgi sahibi olabilme, kendilerine kariyer alternatifleri belirleme ve mesleklerle ilgili düşünme çabası içerisindeyler (Işık, 2010). Keşfetme döneminde sunulacak kariyer danışmanlığı hizmetlerinin odak noktası öğrencilerin benlik farkındalıklarını, kariyer farkındalıklarını ve sosyal becerilerini artırmak ve sahip oldukları ilgi yetenek ve becerileri ile mesleki değerlerini gelecekteki eğitim ve kariyer alternatifleri ile bağdaştırmalarına yardımcı olmaktır (Falco ve Steen, 2018; Rivera ve Schaefer, 2009). Lise öğrencilerinin kariyer gelişimi ihtiyaçları göz önünde bulundurulduğunda, kendini tanıma, meslekleri keşfetme, kariyer hedefleri belirleme ve karar verme alanlarında uygulamalar yapılması ve bu uygulamaların etkililiklerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir.

Alanyazında lise öğrencileri ile yapılan kariyer gelişimi uygulamalarının; kariyer süreçleri konusunda öğrencilerin bilgilerini artırdığı, kariyer özyetkinliğine olumlu katkı sağladığı, öğrencilerin lise sonrası yaşama ilişkin farkındalığını ve mesleki olgunluğu artırdığı, bağımsız karar almalarını olumlu yönde etkilediği ve daha iyi bir kariyer hazırlığı süreci geçirmelerine destek olduğu bulgulanmıştır (Betz, 2007; Betz ve Hackett, 2006; Brown ve Lent, 2004; Creed ve diğerleri, 2007; Zhang ve diğerleri, 2018). Örneğin, Denault ve diğerleri (2019), 312 lise öğrencisiyle yürütmüş oldukları araştırmalarında, öğrencilerin katıldığı ders dışı etkinliklerin ertesi yıldaki kariyer keşfi çalışmalarındaki artışı yordadığını ve aracı değişken olarak ele alınan kariyer keşfi çalışmalarının öğrencilerin kariyer kararsızlığını azalttığını bulmuştur. Ayrıca, kariyer gelişimi çalışmalarının okula bağlılığı ve motivasyonu artırdığı (Kenny ve diğerleri, 2006; Perry ve diğerleri, 2010), okul başarısına katkı sağladığı (Farrington ve diğerleri, 2012), disiplin sorunlarını azalttığı, okula uyumu kolaylaştırdığı ve okula devamlılığı artırdığı görülmüştür (Skorikov, 2007; Skorikov ve Vondracek, 2007; Solberg ve diğerleri, 2002). Lapan ve diğerleri (2003), 8., 10. ve 12. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği boylamsal araştırmada, kariyer gelişimi hizmeti alan öğrencilerin aldıkları eğitimden daha memnun olduklarını, geleceğe daha iyi hazırlandıklarını ve özgüvenlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu gençlerin ileriki yıllarda da yüksek öğrenime devam etme oranlarının daha yüksek olduğunu, daha fazla iş doyumunu yaşadıklarını ve genel yaşam doyumlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir (Lapan ve diğerleri, 2007). Özetle, lisede gerçekleştirilen kariyer gelişimi müdahaleleri, öğrencinin benlik ve kariyer farkındalıklarını artırmanın ve kariyer kararı verme becerilerine katkı sağlamanın ötesinde; kariyer özyetkinliklerine, okula uyumlarına, özgüvenlerine ve yaşam doyumlarına da destek olmaktadır.

Kariyer tercihlerini keşfetmeleri ve netleştirmeleri için Super (1990), öğrencilerin aktif olarak keşif etkinliklerinde bulunmasının önemine değinmiştir. Okullarda yürütülen kariyer keşfi çalışmaları okul temelli ve işyeri temelli çalışmalar olarak iki grupta ele alınabilir. Okul temelli keşif çalışmaları, kariyer eğitimi çalışmalarını, öğrencilere kariyer gelişimi ile ilgili bireysel ya da grupla danışmanlık ve/veya rehberlik çalışmalarını, kariyer kararı sürecinde test ve envanter uygulamalarını, kariyer alternatifleri ve iş olanakları hakkında bilgi sağlanmasını içerir (Kenny ve diğerleri, 2016; Turner ve Lapan, 2013). İş yeri temelli çalışmalar ise, kariyer görüşmeleri, çıraklık eğitimi, mesleki eğitim, işyeri ziyaretleri, işbaşı izleme (job-shadowing) ve staj çalışmalarını içerir (English, 2018). İş yeri temelli keşif çalışmalarından işbaşı izleme, öğrencileri meslek sahipleriyle iş ortamlarında buluşturmaya dayalı bir etkinliktir. Daha detaylı tanımlanacak olursa, öğrencilerin belirli bir meslek hakkında bilgi edinmek için meslek elemanını (mentor) bir veya daha fazla gün boyunca izlediği, mentorun günlük çalışma rutinini gözlemlediği ve mentorla mesleği hakkında görüşmeler yaptığı bir keşif çalışmasıdır (Giffin ve diğerleri, 2018). İşbaşı izleme, öğrencilere gerçek zamanlı bir kariyer keşif deneyimi ve yaşantısal öğrenme fırsatı sunmaktadır (Agre ve diğerleri, 2021; Van Wart, 2020). Böylelikle, öğrencilerin kendi özellikleri ile mesleğe ait özellikleri eşleştirmelerine yardımcı olarak mesleki karar

verme süreçlerine katkı sağlamaktadır (Cho ve Gao, 2009). Öğrenciler, mentorları iş başında gözlemleyerek, mesleğin gerektirdiği özellikler ve standartlar, gereken bilgi, beceri ve yetenekler ve kariyere özgü güncel trendler hakkında bilgi edinebilir, çalışanlar arasındaki etkileşim, karşılaşılan zorluklar ve genel olarak çalışma kültürü hakkında fikir sahibi olabilir (Curry ve Milsom, 2017). Kısacası, işbaşı izleme çalışmaları, öğrencilere hem kişisel özellikleri hem de kariyere ilişkin özellikleri çok boyutlu olarak tanıma açısından değerli bir deneyim sunmaktadır.

Önceki araştırmalar, iş başı izleme uygulamalarının öğrencilerin yalnızca kariyer gelişimine değil akademik gelişimlerine de yardımcı olduğuna ve içsel motivasyonu arttırdığına ilişkin bulgular sunmaktadır. İşbaşı izleme öğrencilerin okula ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemekte, okula bağlılıklarını ve akademik motivasyonlarını artırmaktadır (Kenny ve diğerleri, 2006; Lapan, 2004; Solberg ve diğerleri, 2002). Anlamlı hedefler belirlemek ve bu hedeflere yönelik planlama yapmak öğrencilere bir amaç sağlamak ve onları motive etmektedir (Ryan ve Deci, 2000). Başka bir deyişle, iş başı izleme çalışmaları, öğrencinin okulla gelecekteki yaşamları, kariyer hedefleri ve güncel seçimleri arasında bağ kurmalarıyla birlikte içsel motivasyon sağlamaktadır.

İşbaşı izleme çalışmaları bilgi ve kaynaklara erişimi sınırlı olan, düşük sosyoekonomik düzeyli ailelerden gelen dolayısıyla sosyal sermaye açısından dezavantajlı olan öğrencilere farklı kariyer alanlarından rol modelleri sağlamak, böylelikle tüm öğrencilere kariyer gelişimi için eşit fırsat sunmaktadır (Blustein ve diğerleri, 2008; Kenny ve diğerleri, 2016, Lee ve diğerleri, 2021; Mulkerrin ve diğerleri, 2018). Dolayısıyla, işbaşı izlemenin farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen öğrenciler arasında kariyer gelişimi sürecinde fırsat eşitliğine katkı sağladığı söylenebilir.

Yurt dışında pek çok araştırma bulunmakla beraber, Türkiye’de işbaşı izleme çalışmasına ilişkin araştırmalar daha çok mesleki eğitim öğrencilerinin staj ve uygulama çalışmaları ile ilgilidir. Bununla beraber, lise öğrencilerinin kariyer süreçleri ile gerçekleştirilen bazı çalışmalarda işbaşı izleme uygulamasına değinilmektedir. Örneğin, Akkoç (2012), öğrencilerin kariyer kararsızlıklarını sosyo-demografik faktörlere göre incelediği araştırmasında kariyer kararsızlığını giderebilmek için iş başı izleme programları uygulanabileceğini önermiştir. Çivilidağ ve diğerleri (2015), lise öğrencilerinin mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin görüşlerine yer verdikleri nitel araştırmalarında, mesleki rehberlik çalışmalarının kendini tanıma, bilinçli meslek seçimi, geleceği planlama ve meslekleri tanıma yönünde işlevleri olduğu belirlenmiştir. Aynı araştırmada, ergenlerin, mesleki rehberlik çalışmalarından daha fazla yarar sağlaması için neler yapılabileceği hakkındaki görüşleri incelendiğinde “işyeri ziyaretleri”nin öne çıkan temalardan biri olduğu görülmektedir (Çivilidağ ve diğerleri, 2015). Kepir-Savoly ve Tuzgöl-Dost (2020) 12 oturumluk İşe Geçiş Becerileri Geliştirme Programının (OİGBGP) üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer uyumu ve kariyer iyimserliği üzerindeki etkisini sınamayı amaçladıkları çalışmalarında, programın 10. oturumunda iş başı izleme

ödevi vermişlerdir. Katılımcılar iş başı izleme çalışması çerçevesinde kariyer gelişimi ve kariyer karar verme sürecinde edindikleri bilgi ve farkındalıkları grupta paylaşmıştır.

Tüm bu kuramsal açıklamalar ve önceki araştırma bulguları birlikte ele alındığında, işbaşı izleme uygulamalarının, kariyer gelişimi sürecinde destekleyici bir rolünün olduğu görülmektedir. Alanyazında iş başı izleme ile ilgili mevcut çalışmalar, ağırlıklı olarak yükseköğretim kurumlarında ya da mesleki eğitim veren okullarda gerçekleştirilmiştir. İşbaşı izleme çalışmasının lise öğrencilerinin kariyer gelişimine yönelik katkıları bulunmasına rağmen, yazarların bilgisi dahilinde, Türkiye’de akademik eğitim veren liselerde işbaşı izleme deneyimini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada bir günlük işbaşı izleme uygulamasının lise öğrencilerinin kariyer gelişimlerine katkılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada aşağıdaki soruya yanıt aranmaktadır:

1. Bir günlük iş başı izleme deneyiminin lise öğrencilerinin kariyer gelişimlerine katkısı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın araştırma deseni bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması, bir durumu, olayı, vaka ya da olguyu gerçek yaşam bağlamında derinlemesine araştıran bir tasarım olarak tanımlanmaktadır (Yin, 2014). Bu çalışmada incelenen durum, okul rehberlik ve psikolojik danışma servisinin kariyer gelişimi etkinliklerinin bir parçası olarak gerçekleştirdiği işbaşı izleme uygulamasıdır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu amaçlı örnekleme yolu ile seçilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde iş başı izleme uygulamasına katılmış olmak ve araştırmaya katılmaya gönüllü olmak dahil edilme kriterleri olarak belirlenmiştir. Araştırma, Türkiye’de bir büyükşehirde bulunan, liseye giriş sınavı (LGS) puanlarına göre öğrenci alan ve akademik ağırlıklı eğitim veren bir lisede gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, 11. sınıfa devam eden ve bir günlük işbaşı izleme uygulamasına katılan 38 öğrenci (k = 21, e = 17) oluşturmaktadır. Katılımcıların yaşları 16 ile 18 arasında değişmekte olup, ortalama yaşları 17.01’dir. Katılımcıların aileleri çoğunlukla orta-üst sosyo-ekonomik düzeydedir.

İş Başı İzleme Uygulama Süreci

İşbaşı izleme uygulamasına hazırlık sürecinde, öncelikle 11. sınıf öğrencilerine tanımak istedikleri üç mesleği sırasıyla belirttikleri bir form dağıtılmıştır. Ardından öğrenciler seçimlerine göre gruplara ayrılmıştır. Çalışmada ziyaret edilecek işyeri ve kurumlar belirlenerek iletişime geçilmiş ve ev sahipliği yapmaya gönüllü olan kurumlar ve mentorlar seçilmiştir. Uygulama için gerekli izinlerin alınmasının ardından öğrenci grupları iş yeri ziyaretlerini planlanan tarihlerde sınıf rehber öğretmenleri eşliğinde gerçekleştirmiştir. Uygulamada öğrencilerin ankette belirttikleri meslekler

doğrultusunda seçilen 35 farklı iş yeri, kurum ve kuruluş yer almıştır. Bu kurum ve kuruluşlar kamu ve özel hastaneler, adalet sarayı, hukuk büroları, valilik, inşaat firmaları, otel ve gıda üretimi fabrikaları, bankalar, havalimanı, konsolosluk, özel terapi ve psikolojik danışma merkezleri ve mimarlık firmalarını içermiştir. Uygulamada, öğrenciler iki ile altıya kadar kişilik gruplara ayrılmış, tanımak istedikleri kariyer ortamlarında bir günlerini geçirerek mentorları gözlemlemiştir. Çalışmaya 35 farklı kurum ve kuruluştan 48 mentor katılmıştır. Her grup mentorlar eşliğinde mesleki faaliyetleri gözlemlemiş, mesleğin gerçekleştiği çalışma ortamı ve meslekte kullanılan araç-gereçler hakkında bilgi edinmiştir. Örneğin, adalet sarayına giden öğrenciler bir mahkeme sürecini gözlemlemiş, ardından hakim, savcı ve avukatları çalışma ortamlarında izlemişler, inşaat şirketine giden öğrenciler de şantiyede ve ofiste bulunarak inşaat mühendisi mentorların çalışmalarını takip etmişlerdir. Tüm kurumlara giden öğrenciler benzer şekilde mentorlarını iş başında gözlemlemiştir. Öğrenciler aynı zamanda mentorları ile kariyer süreçleri hakkında konuşma, kariyer gelişimine yönelik sorular sorma ve paylaşımında bulunma fırsatı bulmuştur. Tüm uygulama süreci üç gün sürmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerini toplamak amacıyla birinci bölümünde kişisel bilgilerin bulunduğu, ikinci bölümünde ise yapılan işbaşı izleme uygulamasını değerlendirmeye yönelik açık uçlu üç sorunun bulunduğu bir anket formu hazırlanmıştır. Kişisel bilgiler bölümünde yaş ve cinsiyet bilgilerinin yanı sıra öğrencinin işbaşı izleme uygulaması öncesinde seçmeyi düşündüğü meslek ya da meslekler ve uygulama sonrasında seçmeyi düşündüğü meslek ya da meslekleri yazmaları istenmiştir. Uygulamayı değerlendirmeye yönelik sorular şunlardır: “İş başı izleme uygulaması kendinizi tanımanıza katkıları nelerdir?”, “Uygulama mesleği tanımanıza ne gibi katkılar sağladı?”, “Uygulamanın mesleki karar verme sürecinize etkisi nasıldır?”

Verilerin Toplanması

Veriler toplanmadan önce üniversitenin bilimsel araştırmalar etik kurulundan (Etik kurul karar no: 03.04.2023 tarih ve 148 sayılı kararı) izin alınmıştır. Uygulama öncesinde, katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler bilgilendirilmiş onam formları ve veli izinleri alınarak çalışmaya dahil edilmiştir. İşbaşı izleme uygulaması okul psikolojik danışmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara anketlerin uygulaması uygulama sonrasında sınıf ortamında bağımsız bir araştırmacı olan birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel veriler, açık uçlu anket sorularına verilen yanıtlar incelenerek analiz edilmiştir. Araştırmacılar veriyi bağımsız kategorize etmek için kodlama kullanmıştır (Saldana, 2013). Öğrencilerin anket sorularına verdiği cevaplar öncelikle araştırmacılar tarafından içerik analizi ile ayrı ayrı incelenmiş ve kodlamalarla temalar belirlenmiştir. Sonrasında araştırmacılar tarafından

oluşturulan kategoriler karşılaştırılarak, bu kategoriler doğrultusunda ana temalara ulaşılmış ve her bir ana temayı oluşturan alt temalar belirlenmiştir. Üzerinde mutabık kalınan ana temalar oluşturulduktan sonra, veriler düzenlenmiş temalar ve kodlar kullanılarak iki araştırmacı tarafından yeniden kodlanmıştır. Kodlama tutarsızlıkları olan kısımlar tartışılmış ve analitik gerekçelendirme ile çözülmüştür. Bulgular kısmında temalarla ilgili alıntılar sunulurken katılımcının cinsiyeti ve katılımcı numarası verilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini arttırmak için öncelikle araştırmada izlenen tüm süreçler ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. Verilerin toplanmasında öğrencilerinin deneyimlerinin kariyer gelişiminin kendini tanıma, mesleği tanıma ve karar verme boyutlarını kapsayacak şekilde sorular sorularak araştırmanın iç geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla çalışma grubu, veri toplama araçları ve süreci, verilerin analizi ve bulgular ayrıntılı olarak açıklanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Güvenirliği sağlamak için veri toplama formlarından elde edilen ham veriler ve kod listeleri hiçbir değişiklik yapılmadan saklanmış, bulgular aslına uygun ve doğrudan alıntılar kullanılarak sunulmuştur. Temalar ve alt temalarla ilgili mümkün olduğu kadar çok katılımcı ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir. Verilerin kodlaması için yeterli zaman harcanmış ve değerlendiriciler arası güvenilirliği sağlamak için kod ve temalar oluşturulurken, belirli aralıklarla bir araya gelerek fikir birliği ile temalara son hali verilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 03.04.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 148 No’lu Karar

Bulgular

Bulgular incelendiğinde, formda öğrencinin işbaşı izleme uygulaması öncesinde seçmeyi düşündüğü meslek ile uygulama sonrasında seçmeyi düşündüğü meslek sorusuna 37 öğrencinin yanıt verdiği görülmüştür. Bu soruya yanıt veren 37 öğrenciden 20’sinin (%54.1) işbaşı izleme çalışması sonrasında seçmek istediği mesleği değiştirdiği ya da seçeneklerini netleştirdiği görülmüştür. Diğer 17 (%45.9) öğrenci ise uygulama öncesindeki meslek seçimi kararını değiştirmemiştir. İçerik analizi sonucunda elde edilen nitel bulgular “benlik farkındalığına katkı”, “kariyer farkındalığının artması” ve “kariyer kararı verme süreçlerine etkisi” olarak adlandırılan üç ana tema altında toplanmıştır. Temalar, alt temalar ve kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İş başı izleme deneyimi temalar, alt temalar ve kodlar

Benlik Farkındalığına Katkı	
Alt temalar	Kodlar
Kişisel özellikleri keşfetme	Sahip olunan özellikler Geliştirilmesi gereken özellikler Kişisel özelliklerin meslekle ilişkisi
Kariyer engelleri ve destekleri	Zorluklar ve engeller Avantajlar, fırsatlar ve destekler
Kariyer Farkındalığının Artması	
Alt temalar	Kodlar
Kariyer bilgisi	Gerekli nitelikler Kariyer özellikleri
Kariyerle ilgili yanlış inançları düzeltme	Çalışma koşulları ve sonuç beklentileri
Kariyer Kararı Verme Süreçlerine Etki	
Alt temalar	Kodlar
Kariyer karar verme sürecine katkı	Akademik gelişim ve motivasyon Okul yaşamı ve kariyer arasındaki bağlantı Kariyer öz-yetkinliğinde artış Kariyer kararlılığı
Kariyer amacı belirleme	Seçenekleri ve uzmanlaşma alanlarını fark etme Kariyer hedeflerini ve üniversite tercihlerini netleştirme

1. Benlik Farkındalığına Katkı

Benlik farkındalığına katkı teması iki alt temadan oluşmuştur: Kişisel özellikleri keşfetme ve kariyeri engelleri ve destekleri. Bulgulara göre kişisel özellikler alt temasında üç kod yer almıştır: sahip olunan özellikleri keşfetme, geliştirilmesi gereken özellikleri belirleme ve kişisel özelliklerin mesleğin gerektirdiği niteliklerle ilişkisi. Birinci kodda katılımcılar sahip oldukları özellikleri keşfettiklerini ifade etmiştir. Bu özellikler arasında kariyer ilgisi, yetenek, kişilik özellikleri, kariyer değerleri, beceriler ve öz-yeterliliğe değinmişlerdir. Aşağıda bu koda ilişkin örnek ifadeler yer almaktadır:

“Laboratuvarda gözlemleyince araştırmacı kişiliğimin gelişmiş olduğunu ve farklı araştırmalara ilgi duyduğumu fark ettim. Özellikle kordon kanı bankasında geçirdiğim zaman çok ilginçti.” (K26)

“Duygusal biri değilim ve bu konuda avantajlı olduğumu anladım. Kendimi daha iyi tanıdım. Henüz isim veremediğim özelliklerimi anladım.” (K7)

“Tıp alanında kendimi görmediğim kesinleşmiş oldu. Fakat biyokimya ve hücrelerle ilgili konuların çok ilgimi çektiğini fark ettim. Zaten okulda da en sevdiğim dersler biyoloji ve kimya.” (K17)

Kişisel özellikler alt temasının ikinci kodu olarak geliştirilmesi gereken özellikleri belirleme yer almıştır. Bu kodla ilgili örnek katılımcı ifadeler aşağıda verilmektedir:

“Aslında ben bu mesleği çok tanımadan istemiştim ve biraz da yapamam diye korkuyordum. Ama bu etkinlikle birlikte kendimdeki bazı eksikliklerimi fark ettim ve bu eksiklikleri kapatmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.” (E38)

“İnsanlarla iletişimimi geliştirmem gerektiğini gösterdi.” (K23)

Katılımcılar bu alt tema altında yer alan son kodda kişisel özelliklerinin mesleğin gerektirdiği niteliklerle ilişkisine ilişkin farkındalıklarının arttığını belirtmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıda sunulmaktadır:

“Bu etkinlikten sonra anladım ki bu özelliğim bana empati yeteneği ile olumlu anlamda dönecek.” (K6)

“Ben bir şeyler planlamayı çok severim. Mimarlık alanı hakkında bilgi edinmek istememin sebebi mimarlığın da bir planlama mesleği olması. Mimarlık gibi planlama mesleklerinin beni daha mutlu edeceğini anladım.” (E34)

“Kendimde var olduğunu düşündüğüm özelliklerin yeterlilik derecesini anlamama, o mesleğe ait olup olmadığını anlamama ve içimdeki yöneticilik aşkının ortaya çıkmasına katkı sağladı.” (E9)

“Çalışma alanlarını görerek mutlu olacağım mekânın ne olduğunu tespit etmemi sağladı. Yeteneklerimin istediğim meslekle ne denli orantılı olduğunu değerlendirme fırsatı buldum.” (E30)

“Gerçekten kendimi tanıdığımı düşünüyorum. Pilotluğun bana göre olduğunu yani çok dikkat gerektiren, panik olduğunda bile soğukkanlılığını koruyabilen için doğru meslek olduğunu yani doğru mesleği tercih ettiğimi düşünüyorum.” (K31)

“Mesleğin tam bana göre olduğunu anladım. Ben çok hareketliyim. İnşaat mühendisliği de hareketli bir meslek. Bir de ben iyi para kazanabileceğim ve yükselebileceğim bir meslek istiyordum. Yurt dışındaki firmaların kazancının iyi olduğunu öğrendim. Benim görüştüğüm kişi Dubai’de çalışmış mesela.” (E37)

Benlik farkındalığına katkı teması altında yer alan kariyer engelleri ve destekleri alt teması iki koddan oluşmuştur. Birinci kodda katılımcılar mesleklerle ilgili zorlanacaklarını düşündükleri ve engel olarak algıladıkları kısımları ifade etmiştir. Bu koda ilişkin örnek ifadeler şu şekildedir:

“Mesleğimi daha iyi tanıdım, hangi zorluklarla karşılaşabileceğimi önceden öğrendim.” (E5)

“Makine mühendisliği gurubunda sadece iki kızdık ve bunun kızlar için zor bir meslek olduğunu söylediler ve endüstri mühendisliği ya da mimarlığı önerdiler. Fakat bu beni daha da hırslandırdı ve bunu başarabileceğime bir kez daha inandım.” (K18)

“O gün mesleğin zorluklarından da bahsettik. Mesela mezun olup da iş hayatına adım atınca mesleği gerektiği şekilde yapamama gibi problemlerle karşılaşmışlar. Pek de eğitilmiş olmayan kişilerce açılan yaşam koçluğu merkezi vb. kurumların çalışma alanlarını kısıtladığını, devletin psikolojinin önemini kavrayamadığı için bu alanda uygun çalışma politikaları geliştiremediğini ve işe ilk başladıklarında çok düşük miktarlara çalıştıklarını söylediler. Bunu duyduktan sonra neleri göze alacağımı da öğrenmiş oldum.” (K32)

Bu alt temanın ikinci kodunda katılımcıların kariyerle ilgili avantajlar, fırsatlar ve desteklere ilişkin görüşleri yer almıştır. Örneğin bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sivil havacılığı çocukluğumdan beri istiyordum. Ülkemizdeki kadın pilotların sayısını ya da çalışmalarını bilmiyordum. Havaalanında çalışan kadınları görünce cesaretim arttı. Feminist ve kadın kişiliğimle bu işin üstesinden gelebileceğimi ve sayıları giderek artan kadın pilotlardan biri olabileceğimi düşünüyorum.” (K19)

2. Kariyer Farkındalığının Artması

Kariyer farkındalığının artması teması kariyer bilgisi ve kariyerle ilgili hatalı/yanlış inançları düzeltmeye ilişkin görüşleri içermektedir. Kariyer bilgisi alt temasının kodları gerekli nitelikler ve kariyer özelliklerini içermiştir. Bu temanın ilk kodu olarak katılımcılar hedeflerindeki kariyerle ilişkili yetenek, kişilik özellikleri, beceriler ve eğitim gibi niteliklerle ilgili bilgi düzeylerinin arttığını ifade etmiştir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmaktadır:

“Hakim ve savcıların karar verirken beklediğim kadar ciddi olmadığını yani otoriter olmadığını fark ettim. Ayrıca avukat ya da hakim, savcı olmak arasında kişisel özellik açısından farklar olduğunu öğrendim.” (E3)

“Mesleğin belli noktalara ulaşma sürecinde ve sahip olunması gereken yetenekler hakkında aydınlandım.” (E4)

“Meslekte tam olarak neler yapıldığını ve ne gibi özelliklere sahip olunması gerektiğini anladım. Meslek hakkında birçok yeni bilgi elde ettim.” (E24)

Kariyer bilgisinin ikinci kodu olarak katılımcıların hedefledikleri kariyerin kariyer özellikleri ve çalışma koşulları ile bilgiler edindikleri görülmüştür. Bu bilgiler arasında kazanç, rutin etkinlikler, kullanılan araç ve gereçler, istihdam durumu, staj olanakları, kariyerde yükselme olanakları yer almıştır. Katılımcıların bu kodla ilgili örnek ifadeleri şunlardır:

“Mesleğin zorluklarını ve iyi yanlarını öğrendim. Örneğin uzun yolculukların aile hayatını çok da etkilemediğini ve ekonomik ve sosyal yönden pek çok katkısı olduğunu öğrendim. Bir de fizik dersinin önemini.” (E36)

“Tüm zorluklarını ve kolaylıklarını, avantaj ve dezavantajlarını, maaşından tutun hangi şehirlerde tutulduğuna kadar ne şekilde, hangi konumda çalışabileceğimi, insanlara nasıl davranmam gerektiğini, ileride alacağım eğitimi, staj yapıp yapmayacağımı, hangi üniversitelerde eğitimin iyi olduğuna kadar her şeyi öğrendim.” (K7)

“Davaların genellikle duruşma öncesi incelendiğini, duruşma sırasında sadece karar verildiğini gördüm.” (E3)

“Çeşitli davalar izleyerek mesleğin işleyişi hakkında bilgi sahibi oldum. Canlı izlemek ayrı bir güzel oldu.” (E11)

“Eskiden çizim üzerine yoğunluk vardı şimdi birçok şeyi bilgisayarla yapıyorlar ki ben cetvelleri çok seven biriyim. Bu açıdan biraz hayal kırıklığı oldu. Ama bilgisayar zaman kazandırıyormuş” (K13)

“Uygulamalı olarak davaları izlediğim için hakim savcı ve avukatların tam olarak ne yaptıklarını ve dışarıdan gözlemci olarak eksik yönlerini tespit ettim.” (K1)

Kariyerle ilgili hatalı/yanlış inançları düzeltme alt teması katılımcılar mesleklerin çalışma koşulları ve sonuç beklentileri hakkında gerçekçi beklentiler oluşturmayı içermiştir. Örnek ifadeler aşağıda sunulmuştur:

“Psikologluk düşünmeye başladığımdan beri duygusallığımın ileride mesleğimi kötü etkileyeceğini düşünürdüm. Psikologluğun günlük hayatımı çok fazla etkilemeyeceğini, insanların davranışlarını sürekli sorgulamayacağımı öğrendim. Ayrıca zor ve etkili vakalarda meslektaşlarımdan ve psikiyatristlerden yardım alabileceğimi öğrendim.” (K6)

“Diyetisyenlik mesleği ile ilgili hem bedensel hem de ruhsal olarak yapabileceğim ve yapamayacağım şeyleri öğrendim. Ayrıca bazı şeyleri çok hafife aldığımı fark ettim. Önceden ne olacak okul hemen biter ya da kolay kazanırım diye düşünürken şimdi öyle olmadığını farkındayım.” (K14)

“Ben bu proje kapsamında bir terapi merkezine gittim. Seçmek istediğim mesleğin çalışma yerlerini gördüm. Orada birebir konuştuğum uzmanlar bana mesleğin özelliklerini aktardılar. Beni mutlu eden şey ise şuydu: ben duygusal açıdan hassas bir yapıya sahibim ve bunun psikolog olmak için bir engel olduğunu düşünürdüm. Fakat o gün görüştüğüm uzmanlar bu mesleği seçen hemen hemen herkesin bu hassasiyete sahip olduğunu ve bunun bu meslek için uygun olduğunu söylediler. Bu yüzden bu meslek için uygun olduğumu düşünüyorum.” (K32)

3. Kariyer Kararı Verme Süreçlerine Etki

Kariyer kararı verme süreçlerine etki teması kariyer karar verme sürecine katkı ve kariyer amacı belirleme alt temalarından oluşmuştur. Bulgulara göre, kariyer karar verme sürecine katkı alt temasında akademik gelişim ve kariyer hazırlığında motivasyon, okul yaşamı ve kariyer arasındaki bağlantı, kariyer öz-yetkinliğinde artış ve kariyer kararlılığı yer almıştır. Katılımcılar akademik gelişim ve kariyer hazırlığı motivasyonunda bir artış yaşadıklarını ifade etmiştir. Örnek katılımcı ifadeleri şu şunlardır:

“Bu mesleklere olan ilgimin boş olmadığını, ilgimin bana mesleğimde ve yükselmemde nasıl yardımcı olacağını ve kişisel özelliklerimle neleri daha kolay ve başarılı yapabileceğimi öğretti.” (E15)

“Meslek için isteğimi tam tartamıyordum. Projeleri, yapıları incelediğim zaman, mimarların yaşadıklarını dinlediğim zaman heyecanlandığımı, dikkatle dinlediğimi, detaylara varana kadar incelediğimi fark ettim. Sonra dedim ki mimarlık benim işim. İstiyorum.” (K13)

Kariyer kararı verme süreçlerine katkı alt temasında katılımcılar okul yaşamı ve kariyer arasındaki bağlantıyla ilgili farkındalığa değinmiştir. Örnek katılımcı ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Şahsen bana çok katkısı oldu. Hangi üniversitede eğitim almam gerektiğini, hangi dersleri göreceğimi, lisede hangi derslerin önemli olduğunu, yetenek sınavlarında nasıl sorularla karşılaşacağımı, mesleğin götürülerini ve getirilerini öğrendim.” (K19)

“Meslek için gereken eğitim sürecini öğrendim ve ne kadar çalışmam gerektiğini, hangi derslere ağırlık vermem gerektiğini anladım.” (K35)

“Lisede okuduğumuz derslerin ne işe yaradığını anladım. Trigonometrinin inşaat mühendisliği için çok önemli olduğunu gördüm. Ben lise bitince işimize yaramaz diye düşünüyordum.” (E37)

Benzer şekilde, katılımcılar etkinlik sonrasında hedefledikleri kariyere ilişkin öz-yetkinliklerinde bir artış gözlemlediklerini belirtmiştir.

“İleride meslektaşım olmasını planladığım kişi ile konuşurken bugüne kadar psikoloji ile uğraştığım 4 yıl boyunca gerçekten de yol katettiğimi ve terimleri dahi çok iyi anlayabildiğimi gördüm. Motivasyonum arttı.” (K10)

“Dil üzerine ağırlıklı bir eğitim istemesi beni yıldırmadı. Dilim yeterince iyi olduğu için başaracağıma inanıyorum.” (K19)

Katılımcılar ayrıca hedefledikleri kariyerle ilgili kararlılıklarında da bir artış olduğunu ifade etmiştir. Örneğin bir katılımcı şunu ifade etmiştir:

“Kendimi o pozisyonda hayal ettim ve bu mesleği daha çok sevdim. Daha kararlı biçimde bu mesleği düşünüyorum ve kazanmak istiyorum.” (K1)

Kariyer amacı belirleme alt teması iki koddan oluşmuştur: Seçenekleri ve uzmanlaşma alanlarını fark etme ve kariyer hedeflerini ve üniversite tercihlerini netleştirme. Birinci kodda katılımcılar farklı kariyer seçeneklerini ve hedefledikleri kariyerde uzmanlaşma alanlarını fark ettiklerini belirtmiştir. Katılımcıların örnek ifadeleri aşağıda sunulmuştur:

“Tıpta hangi alanda uzmanlaşmak istediğimi belirlememe yardımcı oldu. Ben kadın doğum uzmanlığı istiyordum ama dermatoloji okumak istediğimi de fark ettim.” (K28)

“Genetik mühendisliği Konusundaki kafamdaki soruların yanıtlanmasını ve bu mesleği gelecekte düşünmemi sağladı.” (K26)

“Gıda mühendisliğini tanıdım ve bu mesleğe de ilgi duyabileceğimi fark ettim. Mesleki seçeneklerim arttı.” (K29)

“Bu etkinlik olmadan önce mekatronik mühendisliği istiyordum. Bu projede ben elektrik elektronik mühendisleriyle görüştim. Bu mesleği daha çok tanıdım. Bana uygun olabileceğini düşünüyorum.” (E33)

“Mimarlık düşünmeye başladım. Önceleri mimarlık aklımın ucundan bile geçmezken şimdi aslında benlik bir şey olduğunu fark ettim.” (E34)

Kariyer amacı belirleme alt temasında ikinci kodunu katılımcılar kariyer hedeflerini ve üniversite tercihlerini netleştirdiklerini belirtmesi oluşturmuştur. Örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

“Tıp okuyamayacağımı kesin olarak anlamış oldum. Zaten şu anki dersleri gereksiz ve saçma gören ben, 6 sene tıp okuyup bir de TUS'a hazırlanamayacağım. Bu proje sayesinde neler yapabileceğimi ve nelere ilgim olmadığını anladım.....Bu etkinlik mesleğe karar vermemden çok seçeceğim üniversiteleri etkiledi.” (K17)

“Fizyoterapi için önceden kararsız davranıyordum her mesleğe karşı bir ilgim oluyordu. Şimdi karar vermem kolaylaştı. Ne istediğimi biliyorum. Oraya gidip o ortamı görünce ne istediğim kesinleşti.” (K25)

“Beslenme ve diyetetik mesleğine gerçekten uygun muyum, yapabilir miyim ya da iş imkanları benim beklediğim gibi mi bunları öğrenmiş oldum.” (K27)

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, işbaşı izleme uygulamasına katılan öğrencilerin deneyimlerinden yola çıkarak öğrencilerin uygulamaya ilişkin algıları ve kariyer gelişim süreçlerine olası katkılarını araştırmaktır. İçerik analizi sonucunda elde edilen bulgular üç tema altında toplanmıştır: “benlik farkındalığına katkı”, “kariyer farkındalığının artması” ve “kariyer kararı verme süreçlerine etkisi”. Bu temalar ve bu temaları oluşturan alt temalar ile kodlar, işbaşı izlemenin öğrencilerin kariyer seçimi sürecindeki farkındalıklarına ve kariyer kararı verme sürecine katkısını göstermektedir.

Lisede kariyer gelişimi çalışmalarının temel amacı benlik farkındalığını ve kariyer farkındalığını artırmaktır (Falco ve Steen, 2018). Mevcut araştırmanın bulgularına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin neredeyse tamamı, işbaşı izlemenin benlik ve kariyer netliği kazanma üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Van Wart’a göre (2020), işbaşı izleme sayesinde öğrenciler becerilerinin, ilgi alanlarının ve değerlerinin kariyerle uyumlu olup olmadığını belirleyebilmelerinde yardımcı olmaktadır. Kişisel özellikler teması incelendiğinde, işbaşı izleme deneyiminin öğrencilerin sahip oldukları, kariyer ilgileri, becerileri, fiziksel özellikleri ve kariyer değerleri gibi bireysel özelliklerinin yanı sıra belirli bir kariyer hedefi doğrultusunda geliştirmeleri gereken özellikleri keşfetmelerinde yardımcı olduğunu göstermektedir. Kosine ve Lewis (2008), işbaşı izleme çalışmasına katılan ergenlerin ne yapmaktan hoşlandıklarını ve mesleklerin gerektirdiği beceriler hakkında bilgi sahibi olmalarına yardımcı olduğunu ve daha derinlemesine mesleki araştırmalar yapma konusunda onları teşvik ettiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular kariyer keşfi çalışmalarında işbaşı izlemenin benlik farkındalığı boyutuna katkıları vurgulamaktadır (Curry ve Milsom, 2017). İçerik analizi bulguları, çalışmaya katılan öğrencilerin mesleklerin gerekliliklerine ve kişisel özelliklerin mesleğin gerektirdiği niteliklerle ilişkisine yönelik farkındalık kazandırdığını göstermiştir. Bu durum, işbaşı izleme uygulamasının algılanan yararlarını farklı örneklerle ortaya koyan önceki araştırma bulgularıyla tutarlıdır. Örneğin Wang ve diğerleri (2015), 61 tıp öncesi öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada işbaşı izlemeye katılan ve hem program öncesi hem de program sonrası anketleri dolduran öğrencilerin hekimlerin üstlendikleri roller ve sorumluluklar hakkında daha fazla bilgi sahibi olduklarını, öğrencilerin hekim sorumluluklarına aşinalık ve hekim-hasta etkileşimlerini anlama konularında farkındalıklarında önemli artışlar olduğunu gözlemlemişlerdir.

Benlik farkındalığına ilişkin bulgulardan bir diğeri de katılan öğrencilerin kariyer engelleri ve desteklerine ilişkin farkındalıklarının artmasıdır. Lent ve diğerleri (1999), okul yaşamından iş yaşamına geçişte öğrencilerin kariyer ve iş hayatıyla ilgili gerçekçi bilgiler edinmeleri ve sosyal destekler ve engellerin değerlendirebilmelerine olanak sağlayan kariyer danışmanlığı uygulamalarının önemini belirtmektedir. Bu bağlamda araştırmanın öğrencilerin kariyer engel ve desteklerine ilişkin bulguları incelendiğinde Turner ve Lapan’ın (2002) araştırmasıyla tutarlı olduğu

görülmüştür. Turner ve Lapan (2002), bir günlük işbaşı izleme çalışmasına katılmış olan 139 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirdikleri çalışmada kariyer desteklerinin kariyer ilgilerine ve mesleki öz yeterliliğe olan katkılarını incelemiştir. Çalışmanın sonunda iş başı izlemenin de yer aldığı kariyer keşif çalışmalarının, kariyer süreçlerinde geleneksel olmayan kariyeri olan yetişkinleri içeren farklı modellerin bir kariyer engeli olarak cinsiyete dayalı kalıp yargıların etkilerini azalttığını bulmuşlardır.

Araştırmada öne çıkan ikinci tema kariyer farkındalığıdır. Kariyer farkındalığı için öğrencilerin kariyer keşfi sürecinde bir mesleğe girmek için gereken eğitim, işteki tipik bir günün nasıl olduğu, hangi beceri setlerinin gerekli olduğu, bir meslekte hangi uzmanlık alanlarının mevcut olduğu, ortalama kazançlar/ücretler ve öngörülen istihdam olanakları hakkında doğru bilgilere erişmeleri gerekmektedir (Curry ve Milsom, 2017; Falco ve Steen, 2018). Bulgular işbaşı izlemenin öğrencilerin belirli bir kariyerin gerektirdiği nitelikler ile kariyer özelliklerine (kazanç, rutin etkinlikler, kullanılan araç ve gereçler, istihdam durumu, staj olanakları, kariyerde yükselme) ilişkin bilgilerini arttığını göstermiştir. Swanson ve Fouad (1999) okuldan işe geçiş sürecinin bireyci açıklamalardan çok bağlamsal bakış açısıyla ele alınması gerektiğini iş dünyasında gerekli olan beceri ve yetenek türlerinin yanı sıra kişi ve çevre özelliklerinin bir arada anlaşılması gerektiğini belirtmektedir. Holland'ın (1997), insan-çevre uyumuna dayalı tipoloji kuramında vurguladığı gibi öğrencilerin yalnızca kendileri değil çeşitli çalışma ortamları-mesleki çevreler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaları çok önemlidir. Mevcut çalışmadaki etkinlikte öğrenciler belirli mesleki çevrelerini çok boyutlu olarak tanıma, örneğin çalışma koşulları gibi mesleki çevrenin özelliklerini anlama fırsatı bulmuşlardır. Benzer bulgular Agre ve diğerlerinin (2021) çalışmasında da rapor edilmiştir. Agre ve diğerleri (2021) genetik danışmanlığı programına kayıtlı 55 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmada 14 günlük işbaşı izleme çalışmasına katılan öğrencilerin görüşlerini incelemişler, tematik analiz sonuçlarına göre öğrencilerin genetik danışmanlığı konusundaki bilgilerini teyit ettiklerini ve/veya netleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Mevcut araştırmanın kariyer farkındalığına ilişkin bulguları, iş başı izleme uygulamasının öğrencilerin kariyerle ilgili hatalı/yanlış inançlarını düzeltmemelerine ve mesleklerin çalışma koşulları ve sonuç beklentileri hakkında gerçekçi beklentiler oluşturmalarına katkı sağladığını göstermiştir. Curry ve Milsom (2017) öğrencilerin genellikle sosyal medya aracılığıyla gerçekçi olmayan kariyerler bilgilerine maruz kaldıklarını belirtmektedir. Örneğin, dizi ve filmlerde kariyerler genellikle yanlış ya da gerçekçi olmayan şekillerde tasvir edilmektedir ve bu gerçeğe uzak tasvirler birçok öğrencinin kariyer kararını etkileyebilmektedir. Oysa kariyer gelişimi sürecinde bir kariyeri doğru bir şekilde keşfedebilmek, belirli bir mesleğe dair gerçekçi bir bakış açısı geliştirmek için çok önemlidir (Curry ve Milsom, 2017). Buzzeo ve Cifci (2017) İngiltere'de işbaşı izleme ve işyeri ziyaretleri etkinliklerini inceledikleri literatür taramasında bu etkinliklerin öğrencilere eğitim, kariyer kararı verme ve iş dünyası hakkında bilgi sahibi olma fırsatını verdiğini ve meslekler hakkında daha gerçekçi beklentiler oluşturmalarına katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Dolayısıyla mevcut araştırmanın bulguları,

işbaşı izleme çalışmasının öğrencilerin kariyere ilişkin hatalı inançlarını düzeltmelerine ve kariyere ilişkin daha gerçekçi bir bakış açısı oluşturmalarına yardımcı olduğunu vurgulayan önceki araştırma bulgularıyla paralel sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan üçüncü tema, işbaşı izlemenin öğrencilerin kariyer kararı verme süreçlerine etkisini içermektedir. Bu temada ortaya çıkan alt tema ve kodlar uygulamanın, öğrencilerin akademik gelişim ve kariyer hazırlığında motivasyonunu artırdığına, öğrencilerin okul yaşamı ve kariyer arasındaki bağlantıyı kurmalarına yardımcı olduğuna, kariyer öz-yetenkinliğine, kariyer kararlılığına, seçenekleri ve uzmanlaşma alanlarını fark ederek kariyer amacı belirlemelerine ve kariyer ve yükseköğretim hedeflerine katkı sağladığını göstermiştir.

İşbaşı izleme, gençlerin deneyimledikleri mesleklerin ileride yapmak isteyecekleri meslekler olup olmadığına karar vermelerine yardımcı olarak kariyer hazırlığına katkıda bulunmakta, aynı zamanda, belirli mesleklere giriş gerekliliklerinin farkına varmalarını sağlayarak gencin akademik motivasyonunu artırmaktadır (Curry ve Milsom, 2017). Bu bağlamda bulgular, iş yeri temelli öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin akademik motivasyonunu artırdığını gösteren araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Fletcher ve Tan 2021, 2022; Kenny ve diğerleri, 2010). Örneğin Kenny ve diğerleri (2010), iş yeri temelli öğrenme programına kayıtlı 201 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada dört yıl boyunca haftada bir gün gerçekleştirdikleri işyeri ziyaretlerinin iş umudu, özerklik desteği, akademik motivasyon ve özyeterlik inançlarına etkisini incelemiştir. Bu çalışmanın sonuçları, ergenlerin akademik motivasyonu ve özyeterliğini arttırmada iş yeri temelli öğrenmenin olumlu etkisini ortaya göstermiştir. Benzer şekilde, Visher ve diğerleri (2004) araştırmalarında iş başı izleme etkinliklerine katılan öğrencilerin liseden mezun olma, üniversiteye giriş sınavlarına girme ve yükseköğretime devam etme oranlarının katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır.

İşbaşı izleme aynı zamanda gençlerin deneyimledikleri mesleklerin istedikleri meslekler olup olmadığına karar vermelerine yardımcı olarak kariyer hazırlığına katkıda bulunmaktadır (Buzzeo ve Cifci, 2017). Mevcut araştırmanın bulguları önceki araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Örneğin Kendrick ve diğerleri (2020) 65 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri işbaşı izleme çalışmasının bulgularına göre, öğrencilerin tıp ya da diğer sağlık bilimlerine ilgileri artırmış ve sağlık alanında kariyer yapma ve üniversiteye devam etme gibi kariyer kararı oluşturmalarını sağlamıştır. Benzer şekilde, Karpa ve diğerleri (2015) 32 tıp öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada işbaşı izlemenin öğrencilerin yarısından fazlasının tıp/bilim ile ilgili bir kariyer yapma kararlarını etkilediğini ve herhangi bir lisansüstü dereceye devam etme kararına katkı sağladığını göstermiştir.

Kariyer kararına katkı temasında ortaya çıkan bir diğer bulgu uygulamanın öğrencilerin okul yaşamı ve kariyer arasındaki bağlantı kurmalarına yardımcı olduğudur. Lisede ders seçimleriyle birlikte, öğrencilerin seçtikleri dersler ile devam etmek istedikleri fakülteler ve meslekler arasında bağlantı kurmaları beklenir. Ancak öğrencilerin birçoğu, derslerde öğrendiklerinin yükseköğretimde,

gelecekteki kariyerlerinde ya da sıklıkla ifade ettikleri gibi "gerçek hayatta" ne işe yarayacağını sorgulamaktadır. Johnson (2000), 6. ve 9. sınıfta incelediği çalışmasında öğrencilerin %80'ininin aldıkları derslerle gelecekteki meslekleri arasında bağlantı kuramadıklarını tespit etmiştir. Arrington'a göre (2000) iş başı izleme kariyer keşif aşamasında yer alması gereken kritik unsurlardan biridir ve öğrencilerin okulda gördükleri derslerle iş dünyası ile olan ilişkisi kurmalarına yardımcı olmaktadır. Bu bağlamda, işbaşı eğitim çalışmaları da öğrencilerin okul ve meslek arasında bağlantı kurmalarına yardımcı olmakta ve okuldan işe geçişi kolaylaştırmaktadır (Lapan ve diğerleri, 2003). Mevcut araştırmanın bulguları da uygulamanın, öğrencilerin okul ve dersler ile meslekler arasında bağlantı kurmalarına, ders içeriklerinin farklı kariyerlerde hangi alanlarda kullanıldığını netleştirmelerine katkı sağladığı yönündedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir diğer bulgu da işbaşı izlemenin öğrencilerin kariyer özyeterliliğine katkı sağladığı yönündedir. Yetkinlik beklentisi ve sonuç beklentisinin arttırılabileceği programlar sayesinde öğrenciler erken ededikleri kariyer alternatifleri üzerinde yeniden düşünme ve yeni kariyer alternatifleri belirleme fırsatı bulabilirler (Işık, 2010). Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, işbaşı izleme çalışmalarını da içine alan işyeri temelli kariyer gelişimi uygulamalarının öğrencilerin kariyer gelişimini nasıl etkileyebileceğini açıklamaktadır (Lent ve diğerleri, 1999). Bu kurama göre, öz yeterlik inancı kariyer ilgilerinin, sonuç beklentilerinin, seçim ve performans hedeflerini belirleyen faktördür ve özyeterlik inancını oluşturan kaynaklardan bir kısmını da dolaylı öğrenme yaşantıları ve sosyal ikna oluşturmaktadır (Bandura, 1997; Lent ve diğerleri, 1999). Kısa vadeli işbaşı izleme uygulamaları öz yeterlik inancını oluşturan iki kaynağa yer vermektedir. İşbaşı izlemede mentor gerçek iş yaşantısına ait etkili bir rol model örneği olmakta, dolaylı öğrenme yaşantıları sunmakta ve aynı zamanda öğrencileri ikna edici mesajlara maruz bırakmaktadır (Bandura, 1986; Lent ve diğerleri, 1999). İşbaşı izleme ile mentorun bir işi, faaliyeti gerçekleştirdiğini görmek, bir işi, faaliyeti nasıl gerçekleştirdiği hakkında konuşmaktan daha etkili olmaktadır (Curry ve Milsom, 2017). Bununla beraber bu deneyimi yaşayan öğrencinin sonuç beklentilerini şekillendirmesine de katkı sağlamaktadır (Lapan, 2001). Alanyazında işbaşı izlemenin kariyer özyeterliliğine katkısını gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Lee ve diğerleri (2021) Kore Eğitim ve İstihdam Paneli'nin 2016'da akademik liselerdeki ikinci sınıf öğrencilerinin verilerini kullandıkları ve 5074 örnelemi içeren araştırmalarında işbaşı izlemeyi deneyimlemiş olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde kariyer özyeterliliği gösterdiklerini ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde Linnehan (2004), 'Kızını İşe Götür' programına katılan 150 öğrenci ile gerçekleştirdiği araştırmasında kısa süreli bir öğrenci-mentor etkileşiminin bile öğrencinin kariyeri için etkili olduğunu ve öğrencinin özyeterlik inancı ve özgüveni ile ilişkili olabileceğini göstermiştir.

Sonuç olarak, mevcut araştırmanın bulguları, işbaşı izlemenin kariyer keşif sürecinin önemli bir parçası olabileceğini ve lise öğrencilerinin kariyer alternatiflerini oluşturmalarına ve belirli bir kariyer hedefinin kendileri için doğru seçim olup olmadığını doğrulamalarına yardımcı olabileceğini

ortaya koymaktadır. Buna ek olarak, öğrencilerin çoğu deneyimden memnun kalmış ve bu faaliyetin meslekler hakkındaki bilgilerini artırdığını, kendi özelliklerini ve kariyer hedeflerini doğruladığını veya güçlendirdiğini hissetmiştir. Bu bağlamda, işbaşı izleme çalışmalarının liselerde yaygınlaştırılması, işbaşı izlemenin planlanmadığı ya da farklı kariyer alternatiflerine ulaşmanın zor olduğu yerlerde öğrencilere sanal işbaşı eğitimi fırsatları sunulması önerilebilir. İşbaşı izleme özellikle farklı kariyer alternatiflerini tanımak isteyen sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için kolayca erişemeyebilecekleri meslekleri keşfetme fırsatı sağlayarak kariyer gelişimi sürecinde fırsat eşitliğine katkıda bulunabilir.

Mevcut araştırmanın Türkiye’de işbaşı izlemeye ilişkin sınırlı sayıda çalışmadan biri olma niteliği ile alana katkı sağladığı düşünülmeyle birlikte, araştırma bazı sınırlıklar içermektedir. Araştırma nitel bir çalışma olduğundan, yalnızca büyükşehirde akademik eğitim veren bir lisede gerçekleştirildiğinden, çalışmanın bulguları genellenemez, ancak sınırlılıklar göz önünde bulundurularak benzer durumlara aktarılabilir. Gelecekteki çalışmaların farklı coğrafi bölgelerden ve öğrenci popülasyonlarından daha fazla sayıda okul ve okul türünü içermesi önerilebilir. Daha derinlemesine bilgi toplamak amacıyla görüşmeler yapılması, eylem araştırması ya da deneysel çalışmalar gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılması önerilebilir. Bulgular yalnızca öğrencilerin kendi bildirdikleri verilere dayanmaktadır. Gelecekteki çalışmalarda farklı kaynaklardan da (örneğin, öğretmen, veli ve mentorlar) veri toplanması önerilebilir. Mevcut çalışmada öğrenciler tanımak istedikleri bir mesleği seçerek uygulamaya dahil olmuşlardır. Gelecekteki uygulamalarda uygulamanın işlevselliğini artırmak için daha fazla sektör ve mentor çalışmaya dahil edilerek ve uygulama gün sayısı artırılarak öğrencilerin birden fazla mesleği gözlemlemeleri sağlanabilir. Benzer şekilde uygulama lise yılları boyunca yani 9, 10, 11 ve 12. Sınıflarda gerçekleştirilerek her yıl öğrencinin farklı bir mesleği gözlemlemesi sağlanabilir.



ENGLISH VERSION

Introduction

Due to globalization as well as technological and scientific developments, today's societies, economies, and labor markets are undergoing rapid changes, and an increasing number of graduates are joining the competitive labor market every year. All these changes have led many countries to prioritize the development of government policies to facilitate students' transition from school to work life (Kirazcı et al., 2023; Yeşilyaprak, 2012). For example, in OECD countries, projects are implemented to help young people prepare for their careers and policies are developed for the education system to ready students for the modern labor market. In these projects, the indispensability of career counseling services is emphasized for young people to plan a future according to their interests and abilities (OECD, 2021). In Türkiye, career counseling and vocational guidance services are emphasized in the Education Vision Plan 2023 (MoNE, 2018). In fact, "career development" is defined as a main development area in school counseling and guidance services in this country and studies on the competency areas and outcomes identified for career development are included in all school types and grade levels (MoNE, 2020). Today, career counseling services provided in schools should go beyond the approach of "providing information about occupations" and should be a set of services that enable students to acquire the knowledge and skills needed to make informed career decisions (Yuen et al., 2018). Therefore, it is crucial to provide comprehensive and accessible career counseling services to support students in their career process and prepare them for postgraduation education and employment opportunities.

Preparing a young person for his or her professional future is one of the most important developmental tasks during high school. During the high school years, students transform their self and career awareness into career goals. In Super's career development model, the first two stages of career development coincide with the school years, and the high school years are included in the "exploration period," which spans ages 14-24 (Super et al., 1996). During the exploration period, students begin to clarify what they want and their career goals and learn what skills they need for the jobs they are interested in (Siyez, 2014). During this period, students try to obtain more information about careers, identify career alternatives, and think about career opportunities (Işık, 2010). The focus

of career counseling services provided during the exploration period is on increasing students' self-awareness, career awareness, and social skills, and helping them align their interests, abilities, skills, and professional values with their future education and career options (Falco and Steen, 2018; Rivera and Schaefer, 2009). Given the career development needs of high school students, it is very important to implement practices in the areas of self-awareness, career exploration, career goal setting, and decision making and to evaluate the effectiveness of these practices.

In the literature, career development practices involving high school students have been found to increase their knowledge of career processes, positively contribute to career self-efficacy, increase their awareness and professional maturity, positively influence their independent decision making, and support them in their career preparation efforts (Betz, 2007; Betz and Hackett, 2006; Brown and Lent, 2004; Creed et al., 2007; Zhang et al., 2018). For instance, in a study conducted with 312 high school students, Denault et al. (2019) found that extracurricular activities in which students participated predicted an increase in career development activities in the following year, and career development activities, which were considered a mediating variable, reduced students' career indecision. In addition, career development activities have been found to increase school engagement and motivation (Kenny et al., 2006; Perry et al., 2010), contribute to academic success (Farrington et al., 2012), reduce discipline problems, facilitate school adjustment, and increase school attendance (Skorikov, 2007; Skorikov and Vondracek, 2007; Solberg et al., 2002). In a longitudinal study of 8th, 10th, and 12th grade students, Lapan et al. (2003) found that students who received career development services were more satisfied with their education, better prepared for the future, and more self-confident. The participants in their study were more likely to continue their education in subsequent years, were more satisfied with their jobs, and had higher overall life satisfaction (Lapan et al., 2007). In summary, career development interventions in high school not only increase students' self-awareness and career awareness and contribute to their career decision-making skills, but also support their career self-efficacy, school adjustment, self-confidence, and life satisfaction.

In order for students to explore and clarify their career preferences, Super (1990) emphasized the importance of students actively participating in exploration activities. Career exploration activities conducted in schools can be categorized into two groups: school-based activities and workplace-based activities. School-based exploration activities include career education activities, individual or group counseling and/or guidance activities related to career development, utilizing tests and inventories in the career decision process, and providing information about career alternatives and job opportunities (Kenny et al., 2016; Turner and Lapan, 2013). Workplace-based activities include career interviews, apprenticeships, vocational training, workplace visits, job shadowing, and internships (English, 2018). Job shadowing is an activity based on connecting students with professionals in the work environment. More specifically, it is an exploratory activity in which students follow a professional (mentor) for one or more days to learn about a particular occupation, observe the mentor's daily work

routine, and interview the mentor about the occupation (Giffin et al., 2018). Job shadowing provides students with real-time career exploration and experiential learning opportunities (Agre et al., 2021; Van Wart, 2020). As such, it contributes to students' career decision-making processes by helping them match their own characteristics with those of the profession (Cho and Gao, 2009). By observing a mentor at work, students can learn about the characteristics and standards required by the profession; the knowledge, skills, and abilities needed; and current career-specific trends, as well as gain insight into employee interactions, challenges faced, and the work culture in general (Curry and Milsom, 2017). In short, job shadowing provides students with a valuable experience in terms of multidimensional awareness of both personal and professional characteristics.

Previous research suggests that job shadowing supports not only students' career development but also their academic development and increase intrinsic motivation. Job shadowing positively impacts students' attitudes toward school and increases their school engagement and academic motivation (Kenny et al., 2006; Lapan, 2004; Solberg et al., 2002). Setting meaningful goals and planning for those goals provides students with a sense of purpose and motivates them (Ryan and Deci, 2000). In other words, job shadowing provides intrinsic motivation as students make connections between school and their future lives, career goals, and current choices.

Job shadowing provides role models from different career fields for students who have limited access to information and resources, come from low socioeconomic level families, and are therefore disadvantaged in terms of social capital, thus providing equal opportunities for career development for all students (Blustein et al., 2008; Kenny et al., 2016; Lee et al., 2021; Mulkerrin et al., 2018). Therefore, it is clear that job shadowing contributes to equal opportunities in the career development process among students from different socioeconomic backgrounds.

Although many studies have been performed abroad, studies on job shadowing in Türkiye are mostly related to the internship and practicum activities of vocational education students. However, some studies on the career processes of high school students have touched on job shadowing. For example, Akkoç (2012), in his study on students' career indecision according to sociodemographic factors, suggested that job shadowing programs can be applied to overcome career indecision. Çivilidağ et al. (2015), in their qualitative research on high school students' views on career guidance activities, found that career guidance activities have functions in terms of self-knowledge, conscious career choice, future planning, and career awareness. In the same study, when examining adolescents' views on what can be done to benefit more from career guidance activities, it was found that "workplace visits" was a prominent theme. Kepir-Savoly and Tuzgöl-Dost (2020) aimed to test the effect of the 12-session School-to-Work Transition Skills Program on the career adjustment and career optimism of senior university students, and they gave a workplace observation task in the 10th session

of the program. The participants shared the knowledge and awareness they gained in the process of career development and career decision making through the job shadowing activity.

Taken together, these theoretical explanations and previous research findings indicate that job shadowing plays a supportive role in the career development process. Previous studies in the literature on job shadowing have mainly been conducted in higher education institutions or vocational schools. Although job shadowing contributes to the career development of high school students, to the best of the authors' knowledge, there is no research that examines the job shadowing experience in academic high schools in Türkiye. Therefore, the purpose of the present study was to investigate the contributions of one-day job shadowing to the career development of high school students. An answer was sought to the following question:

1. How does the one-day job shadowing experience contribute to the career development of high school students?

Methodology

Research Model

A case study model was used, which is defined as a design that examines a situation, event, case, or phenomenon in depth in the context of real life (Yin, 2014). The case studied in the present study was the job shadowing conducted by the school guidance and counseling service as part of career development activities.

Study Group

The study group was selected through purposive sampling. Participation in the job shadowing activity and voluntary participation in the study were set as inclusion criteria when determining the study group. The study was conducted in a high school in a metropolitan city in Türkiye that selects students based on the results of the High School Entrance Examination (LGS) and provides academic-oriented education. The study group consisted of 38 students in the 11th grade (F = 21, M = 17) who participated in a one-day job shadowing practice. The participants ranged in age from 16 to 18, with a mean age of 17.01. The participants' families were mostly middle to upper socioeconomic level.

Job Shadowing Implementation Process

In preparation for the job shadowing practice, a form was first distributed to the 11th grade students, asking them to list three occupations they would like to learn more about. The students were then divided into groups according to their choices. The workplaces and organizations to be visited in the study were identified and contacted, and the organizations and mentors who volunteered to host the study were selected. After obtaining the necessary permissions for the implementation, the student groups, accompanied by their classroom guidance teachers, visited the workplaces on the scheduled dates. Thirty-five different workplaces, institutions, and organizations were included in the study.

These institutions and organizations included public and private hospitals, a courthouse, law offices, the city governorate, construction companies, hotels, food production factories, banks, an airport, private therapy and counseling centers, and architectural firms. During the implementation, the students were divided into groups of two to six and spent a day in the career environments they wanted to learn about and observed the mentors. Forty-eight mentors from 35 different institutions and organizations participated in the study. Each group observed professional activities with mentors and learned about the work environment in which the profession takes place, and the tools and equipment used in the profession. For example, students who went to the courthouse observed court proceedings and then observed judges, prosecutors, and lawyers at work, while the students who went to a construction company visited the construction site and the office and observed the work of their civil engineer mentors. Similarly, students from all organizations observed their mentors at work. The students also had the opportunity to talk to their mentors about their career processes, ask questions about career development, and share their experiences. The entire implementation process took three days.

Data Collection Tools

In order to collect the research data, a questionnaire was prepared, the first part of which contained personal information and the second part of which contained three open-ended questions about their evaluation of the job shadowing experience. In the personal information section, in addition to age and gender information, the students were asked to write down the occupation or occupations they thought they would have chosen before the job shadowing experience and the occupation or occupations they thought they would choose after the experience. The questions used to evaluate the job shadowing experience are as follows: "How did the job shadowing experience contribute to your self-awareness?", "How did the experience contribute to your understanding of the profession?", and "How did the experience impact your career decision-making process?".

Data Collection

Prior to data collection, permission was obtained from the university's scientific research ethics committee (ethics committee decision no.: 03.04.2023 date and 148 numbered decision). Before the application, the students were informed about the research and those who agreed to participate were enrolled in the study after informed consent forms and parental permission were obtained. On-site supervision was provided by the school counselor. The administration of the questionnaires to the participants was carried out by the first author, an independent researcher, in the classroom after the job shadowing activity.

Data Analysis

The qualitative data were analyzed by examining the responses to open-ended survey questions. The researchers used coding to independently categorize the data (Saldana, 2013). The

students' responses to the survey questions were first analyzed individually by the researchers through content analysis and themes were identified through coding. Next, the categories created by the researchers were compared and the main themes were arrived at according to these categories and the subthemes that made up each main theme were determined. Once the main themes were agreed on, the data were re-coded by two researchers using the organized themes and codes. Coding inconsistencies were discussed and resolved with analytical justification. In the findings section, the participant's gender and a number were included when presenting quotes related to the themes. In order to increase the reliability and validity of the research, all procedures followed in the research were explained in detail. During the data collection process, an attempt was made to increase the internal validity of the study by asking questions to cover the self-awareness, professional recognition, and decision-making dimensions of the students' career development experiences. To ensure the external validity of the study, the study group, data collection instruments and process, data analysis, and findings were explained in detail (Lincoln and Guba, 1985). To ensure reliability, the raw data and code lists obtained from the data collection forms were kept unaltered, and the findings were presented according to the original and using direct quotations. Quotations from participants' statements related to themes and subthemes were included as much as possible. Sufficient time was spent coding the data and, to ensure interrater reliability, themes were finalized by consensus by meeting at intervals as codes and themes were created.

Ethical Approval of the Research

In this study, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified in the second section of the guideline under the title "Actions contrary to scientific research and publication ethics" have been carried out.

Ethics committee permission information: Name of the ethics review board= Akdeniz University Social Sciences and Humanities Scientific Research and Publication Ethics Committee

Date of Ethical Review Decision=03.04.2023

Ethical Review Decision Number=148

Findings

According to the results, 37 students responded to the question about the profession the student had been thinking of choosing before the job shadowing and the profession the student was thinking of choosing after the job shadowing. Twenty (54.1%) of the 37 students who responded to this question changed the profession they wanted to choose or clarified their options after the job shadowing. The other 17 (45.9%) students did not change their career decision. The qualitative findings from the content analysis were grouped into three main themes: "contribution to self-

awareness," "increase in career awareness," and "impact on career decision-making processes." The themes, subthemes, and codes are shown in Table 1.

Table 1. *Themes, subthemes, and codes of the job shadowing experience*

Contribution to Self-Awareness	
Subthemes	Codes
Exploring personal traits	Personal traits Characteristics that need improvement Relationship between personal traits and profession
Career barriers and support	Challenges and Barriers Benefits, Opportunities, and Support
Increase in Career Awareness	
Subthemes	Codes
Career Information	Required Qualifications Career Features
Correcting misconceptions about careers	Working conditions and outcome expectations
Impact on Career Decision-making Processes	
Subthemes	Codes
Contributing to career decisions	Academic Development and Motivation The Connection Between School and Career Increased Career Self-Efficacy Career Decidedness
Career goal setting	Identifying Options and Areas of Specialization Clarify Career Goals and College Choices

1. Contribution to Self-Awareness

The theme of contributing to self-awareness consisted of two subthemes: exploring personal characteristics and career barriers and support. According to the findings, there were three codes in the personal characteristics subtheme: discovering the characteristics one has, identifying the characteristics that need to be developed, and the relationship between personal characteristics and the qualifications required by the profession. In the first code, the participants indicated that they discovered their personal characteristics. These characteristics included career interest, talent, personality traits, career values, skills, and self-efficacy. Examples of statements related to this code are given below:

"While observing in the lab, I realized that my inquisitive personality is developed and that I am interested in different types of research. Especially the time I spent in the cord blood bank was very interesting." (F26)

"I am not an emotional person and I realized that I have an advantage in this respect. I got to know myself better. I became aware of qualities I have that I cannot yet name." (F7)

"It became clear that I did not imagine myself in the field of medicine yet. But I realized that I am very interested in biochemistry and topics related to cells. My favorite subjects in school are biology and chemistry." (F17)

The second code of the personal characteristics subtheme was the identification of characteristics that need to be developed. Examples of participant statements related to this code are given below:

"Actually, I wanted to do this job without knowing much about it and I was a little afraid that I couldn't do it. But with this activity I became aware of the areas I need to improve in me and I think it will help me to fill these shortcomings." (M38)

"It showed me that I need to improve my communication with people." (F23)

In the final code under this subtheme, the participants indicated that their awareness of the relationship between their personal characteristics and the qualifications required by the occupation had increased. Sample statements are shown below:

"After this activity, I realized that my empathy skills and personality will contribute positively to my career." (F6)

"I like to plan things a lot. The reason why I wanted to learn about architecture is that architecture is also a planning profession. I realized that planning professions like architecture would make me happier." (M34)

"It helped me to understand the degree of adequacy of the qualities I thought I had, to understand whether I belonged to this profession, and to reveal my love of management." (M9)

"This activity allowed me to identify the place where I would be happy by seeing the work areas. I had the opportunity to evaluate how much my skills are a match to the job I want." (M30)

"I think I really know myself. I think the piloting profession is for me, that is, I think it is the right profession for those who need a lot of attention, who can keep their composure even in a crisis, so I think I have chosen the right profession." (F31)

"I realized that this job is perfect for me. I am very active. Civil engineering is a very active profession. I also wanted a job where I could earn good money and move up. I learned that companies abroad pay good salaries. For example, my mentor worked in Dubai." (M37)

The subtheme of career barriers and support under the theme of contributing to self-awareness consisted of two codes. In the first code, the participants expressed the aspects of the professions that they thought they would have difficulty with and perceived as barriers. Examples of expressions related to this code are as follows:

"I got to know my profession better; I learned in advance what difficulties I might face." (M5)

"There were only two girls in the mechanical engineering group, and they said it was a difficult profession for girls and suggested industrial engineering or architecture. But that made me even more ambitious, and I believed again that I could do it." (F18)

"We also talked about the difficulties of the profession that day. For example, they faced problems such as not being able to do the job properly when they graduated and entered the business world. They said that institutions such as life coaching centers, which were opened by people who were not very educated, limited their scope of work, that the government could not develop a proper working policy in this field because it did not understand the importance of psychology, and that they received very low pay when they first started working. After hearing this, I learned what I am willing to have to risk." (F32)

The second code for this subtheme included participants' views on career-related benefits, opportunities, and support. For example, one participant expressed her thoughts as follows:

"I've wanted to be in civil aviation since childhood. I did not know the number of women pilots in our country. When I saw the woman pilot, my courage grew. I think I can take on this job with my feminist personality and become one of the increasing number of women pilots." (F19)

2. Increased Career Awareness

The theme of increased career awareness includes views on career information and correcting misconceptions about careers. The career information subtheme codes included required qualifications and career features. As the first code of this theme, the participants indicated that their level of knowledge about qualities such as talent, personality traits, skills, and education related to the career increased. Sample participant statements are presented below:

"I realized that judges and prosecutors are not as serious as I had expected when making decisions, that is, they are not as authoritarian. I also learned that there are differences between being a lawyer or a judge and prosecutor in terms of personal characteristics." (M3)

"I was enlightened about the process of carrier progression in the profession and the skills that should be possessed." (M4)

"I understood what exactly is done in the profession and what kind of qualities one should have. I gained a lot of new information about the profession." (M24)

As a second code of carrier information, it was observed that the participants received information about the occupational characteristics and working conditions. This information included earnings, routine activities, tools and equipment used, employment status, internship opportunities, and career advancement opportunities. Sample participant statements related to this code are as follows:

"I learned about the difficulties and good aspects of the job. For example, I learned that long trips do not affect family life much and that it has many economic and social contributions. And the importance of the physics course." (M36)

"I learned all the difficulties and conveniences, advantages and disadvantages, how and where I can work, from the salary to in which cities they are hired most, how I should treat people, training requirements, whether I will do an internship, and which universities have good education." (F7)

"I have seen that cases are usually investigated before the hearing and decisions are made only during the hearing." (M3)

"I learned about the functioning of the profession by watching different cases. It was nice to see it live." (M11)

"In the past, a lot of work was done by drawing in architecture; now a lot of things are done with computers and I am a person who likes using rulers a lot. So, it was a bit disappointing. But the computer saves time." (F13)

"Since I observed the cases in practice, I was able to observe exactly what the judges, prosecutors, and lawyers were doing and identify their shortcomings as an outside observer." (F1)

The subtheme of correcting misconceptions about careers involved participants forming realistic expectations about the working conditions and outcome expectations of careers. Sample statements are presented below:

"Ever since I started thinking about being a psychologist, I thought that my emotionality would affect my profession badly in the future. I learned that being a psychologist would not affect my daily life too much and that I would not be constantly questioning people's behavior. I also learned that I could get help and supervision from my colleagues and psychiatrists in difficult cases and do the job effectively." (F6)

"I learned what I could and could not do, both physically and mentally, about the profession of dietetics. I also realized that I was taking some things too lightly. While before I thought that school would be over soon or that I would make an easy living, now I realize that this is not the case." (F14)

"As part of this project, I went to a therapy center. I saw the workplaces of the profession I wanted to choose. The mentor told me about the characteristics of the profession. What made me happy was this: I am emotionally sensitive, and I used to think that this was an obstacle to becoming a psychologist. But the mentor said that almost everyone who chooses this profession has this sensitivity and that it is suitable for this profession. So, I think I am suitable for this profession." (F32)

3. Impact on Career Decision-Making Processes

The theme of impact on career decision-making processes consisted of the subthemes of contribution to the career decision-making process and career goal setting. According to the findings, the subthemes of contribution to career decision-making process included motivation for academic development and career preparation, connection between school life and career, increase in career self-efficacy, and career decidedness. The participants indicated that they experienced an increase in motivation for academic development and career preparation. Examples of participant statements are as follows:

"I learned that my interest in this career was not in vain, how my interest will help me in my career and promotion, and what I can do more easily and successfully with my personal characteristics." (M15)

"I couldn't weigh my desire for the profession. When I studied the projects and the buildings and when I listened to the experiences of the architect mentors, I realized that I was excited, I listened carefully, and I explored it in detail. Then I said, "Architecture is the job for me. I want it." (F13)

In the subtheme of contributing to career decision making, the participants mentioned awareness of the connection between school and career. Sample participant statements are presented below:

"It contributed a lot to me personally. I learned which university I should study at, which courses I should take, which courses are important in high school, what kind of questions I will face in the aptitude exams, and the advantages and disadvantages of the profession." (F19)

"I learned about the educational process required for the profession and understood how much I should study, and which courses I should focus on." (F35)

"I realized the usefulness of the courses we studied in high school. I realized that trigonometry is very important for civil engineering. I thought it was useless after high school." (M37)

Similarly, the participants reported an increase in self-efficacy regarding their intended career after the activity.

"While talking to the mentor, who will be my colleague in the future, I realized that I have really come a long way in the four years I have been studying psychology so far, and that I can even understand the terms very well. My motivation is increased." (F10)

"The fact that the profession requires a language-oriented education did not discourage me. I think I will succeed because my language is good enough." (M19)

The participants also reported an increase in their determination to pursue their intended career. For example, one participant stated:

"I imagined myself in this position and I liked this profession more. I am more determined about this career." (F1)

The subtheme of career goal setting consisted of two codes: realizing options and areas of specialization and clarifying career goals and college preferences. In the first code, participants indicated that they became aware of different career options and areas of specialization in their intended career. Sample statements from the participants are presented below:

"It helped me determine what area I wanted to specialize in medicine. I wanted to specialize in obstetrics, but I also realized that I wanted to study dermatology." (F28)

"It answered my questions about genetic engineering and made me think about that profession for the future." (F26)

"I learned about food technology and realized that I might be interested in this profession. My career options increased." (F29)

"Before this activity, I wanted to be a mechatronics engineer. During this project I met electrical and electronic engineers. I learned more about this profession. I think it could be more suitable for me". (M33)

"I started thinking about architecture. Before I didn't think about architecture at all, but now I realize that it might be something for me." (M34)

The second code in the career goal setting subtheme was formed by participants who indicated that they had clarified their career goals and college preferences. Examples of participant statements are as follows:

"I realized for sure that I cannot study medicine. I will not be able to study medicine for six years and prepare for the medical specialization exam because I already consider the current courses unnecessary and ridiculous. Thanks to this project, I realized what I can do and what I am not interested in. This activity has influenced the universities I will choose, instead of choosing a profession". (F17)

"Before the project, I was undecided about physiotherapy, and I was interested in every profession. Now it is easier for me to decide. I know what I want. When I went there and saw the environment, it became clear what I wanted." (F25)

"I learned whether I am really suitable for the profession of nutrition and dietetics, whether I can do it, or whether the job opportunities are what I expected." (F27)

Discussion and Conclusion

The purpose of the present study was to explore students' perceptions of job shadowing and its possible contributions to their career development processes based on their experiences. The results of the content analysis were categorized into three themes: "contribution to self-awareness," "increase in career awareness," and "impact on career decision-making processes." These themes and subthemes show the contribution of job shadowing to students' awareness in the career choices and the career decision-making process.

The main goal of career development studies in high school is to increase self-awareness and career awareness (Falco and Steen, 2018). According to the findings of the current study, almost all students who participated in the study stated that job shadowing had a positive impact on gaining self-awareness and career clarity. According to Van Wart (2020), job shadowing helps students determine if their skills, interests, and values are compatible with their career. When analyzing the theme of personal characteristics, the job shadowing experience helps students discover their individual characteristics such as career interests, skills, physical characteristics, and career values, as well as the characteristics they need to develop in line with a specific career goal. Kosine and Lewis (2008) emphasized that job shadowing helps adolescents learn about what they like to do and the skills required by careers and encourages them to conduct more in-depth career research. These findings highlight the contribution of job shadowing to the self-awareness dimension of career exploration research (Curry and Milsom, 2017). The results of the content analysis showed that the students who participated in the study gained awareness of the requirements of occupations and the relationship between personal characteristics and the qualifications required. This is consistent with the findings of previous studies that revealed the perceived benefits of job shadowing in different samples. For example, in a study of 61 pre-medical students, Wang et al. (2015) observed that students who participated in job shadowing and completed both pre- and postprogram questionnaires were

more knowledgeable about the roles and responsibilities of physicians, and there was a significant increase in students' familiarity with physician responsibilities and awareness of physician–patient interactions.

Another finding related to self-awareness was that the participating students' awareness of career barriers and support mechanisms increased. Lent et al. (1999) note the importance of career counseling practices that enable students to obtain realistic information about careers and to evaluate social support and barriers in the transition from school to work. In this regard, the study's findings regarding students' career barriers and supports were consistent with Turner and Lapan's (2002) study. They examined the contributions of career support to career interest and career self-efficacy in a study of 139 secondary students who participated in a one-day job shadowing study. At the end of the study, they found that career exploration activities, including job shadowing, and various models of involving adults with nontraditional careers in the career process reduced the effects of gender stereotypes as a career barrier.

The second prominent theme in the research is career awareness. Career awareness requires that students have access to accurate information about the education required to enter a career, what a typical day at work looks like, what skill sets are required, what specializations are available in a career, average earnings, and projected employment opportunities (Curry and Milsom, 2017; Falco and Steen, 2018). The results showed that job shadowing increased students' knowledge of the qualifications required for a particular occupation and the characteristics of the occupation (earnings, routine activities, tools and equipment used, employment status, internship opportunities, and career advancement). Swanson and Fouad (1999) state that the transition from school to work should be approached from a contextual perspective rather than individualistic explanations, and that the types of skills and abilities required in the world of work, as well as the characteristics of the person and the environment, should be understood together. As Holland (1997) emphasizes in his typology theory based on human–environment fit that it is very important for students to learn more not only about themselves but also about different work environments. During the activity in the present study, the students had the opportunity to get to know a specific professional environment in a multidimensional way, for example, to understand the characteristics of the professional environment such as working conditions. Similar findings were reported in the study by Agre et al. In their study of 55 students enrolled in a genetic counseling program, Agre et al. (2021) examined the opinions of the students who participated in the 14-day job shadowing study, and according to the results of the thematic analysis, they stated that the students confirmed and/or clarified their knowledge about genetic counseling.

The results of the current study on career perceptions showed that the practice of workplace observation contributed to correcting students' misconceptions about careers and forming realistic

expectations about the working conditions and outcome expectations. Curry and Milsom (2017) argue that students are often exposed to unrealistic career information through social media. For example, television shows and movies often portray careers in inaccurate or unrealistic ways and these unrealistic portrayals may influence many students' career decisions. However, the ability to accurately explore careers during the career development process is critical to developing a realistic view of a particular profession (Curry and Milsom, 2017). In a literature review on job shadowing and workplace visits in the UK, Buzzeo and Cifci (2017) found that these activities provide students with opportunities to learn about education, career decision-making, and the world of work, and contribute to the formation of more realistic expectations about professions. Therefore, the results of the current study are consistent with the findings of previous studies that emphasize that job shadowing helps students correct their misconceptions and form more realistic perspectives about careers.

The third theme that emerged from the research includes the impact of job shadowing on students' career decision-making processes. The subthemes and codes that emerged in this theme indicated that the job shadowing increased students' motivation for academic development and career preparation, helped students make the connection between school and careers, and contributed to career self-efficacy, career decision making, and career goal setting by identifying options and areas of specialization and career and college goals.

Job shadowing contributes to career readiness by helping young people determine whether the occupations they experience are ones they would like to pursue in the future, and it also increases young people's academic motivation by making them aware of the entry requirements for certain occupations (Curry and Milsom, 2017). In this regard, the findings are consistent with research showing that workplace-based learning experiences increase students' academic motivation (Fletcher and Tan 2021, 2022; Kenny et al., 2010). For example, in a study of 201 high school students enrolled in a workplace-based learning program, Kenny et al. (2010) examined the effects of weekly workplace visits over four years on career aspirations, autonomy support, academic motivation, and self-efficacy beliefs. The results of their study showed the positive effect of work-based learning in increasing adolescents' academic motivation and self-efficacy. Similarly, Visher et al. (2004) found that students who participated in job shadowing activities were more likely to graduate from high school, take college entrance exams, and continue in higher education than those who did not.

Job shadowing also contributes to career preparation by helping young people decide if the careers they experience are the ones they want to pursue (Buzzeo and Cifci, 2017). The results of the current study support previous research. For example, Kendrick et al. (2020) conducted a job shadowing study with 65 high school students and found that it increased students' interest in medicine and other health sciences and helped them make career decisions, such as pursuing a career in the health field or attending college. Similarly, Karpa et al. (2015) conducted a study with 32

medical students and found that job shadowing influenced more than half of the students' decision to pursue a career in medicine/science and contributed to their decision to do a graduate degree.

Another finding related to contributing to career decisions is that job shadowing helps students make the connection between school and career. When choosing courses in high school, students are expected to make connections between the courses they choose and the majors and careers they want to pursue. However, many students wonder how what they learn in their courses will be useful in higher education, in their future careers, or, as they often put it, in "real life". Johnson (2000), in his study of 6th and 9th graders, found that 80% of the students were unable to make connections between the courses they were taking and their future careers. According to Arrington (2000), job shadowing is a critical element that should be included in the career exploration phase and helps students relate the courses they are taking in school to the world of work. In this context, job shadowing activities also help students make the connection between school and work and ease the transition from school to work (Lapan et al., 2003). The results of the current study also suggest that the practice helped students to make connections between school, courses, and careers and to clarify the areas in which course content is used in different careers.

Another finding of the present study is that job shadowing contributes to students' career self-efficacy. Through programs that can increase competency and outcome expectations, students may have the opportunity to reconsider the career alternatives they eliminated early on and identify new career alternatives (Işık, 2010). Social cognitive career theory explains how workplace-based career development practices, including job shadowing, can influence students' career development (Lent et al., 1999). According to this theory, self-efficacy beliefs are the factor that determines career interests, outcome expectations, choices, and performance goals, and some of the sources of self-efficacy beliefs are indirect learning experiences and social persuasion (Bandura, 1997; Lent et al., 1999). Short-term job shadowing involves two sources of self-efficacy beliefs. In job shadowing, the mentor serves as an effective role model example of real work life, provides indirect learning experiences, and exposes students to persuasive messages (Bandura, 1986; Lent et al., 1999). In job shadowing, seeing the mentor perform a task or activity is more effective than talking about how the mentor performs a task or activity (Curry and Milsom, 2017). In addition, it helps shape the outcome expectations of the student who has this experience (Lapan, 2001). There are studies in the literature that demonstrate the contribution of job shadowing to career self-efficacy. For example, Lee et al. (2021) found that students who had experienced job shadowing had higher levels of career self-efficacy in their study, which included 5074 samples and used data from the 2016 Korean Education and Employment Panel for sophomores in academic high schools. Similarly, Linnehan (2004) showed in his research with 150 students who participated in the "Take Your Daughter to Work" program that even a short-term student-mentor interaction influences the student's career and can be related to the student's self-efficacy beliefs and self-confidence.

In conclusion, the results of the current study suggest that job shadowing can be an important part of the career exploration process and can help high school students formulate career alternatives and confirm whether a particular career goal is the right choice for them. In addition, most students were satisfied with the experience and felt that this activity increased their knowledge of careers and confirmed or reinforced their own attributes and career goals. In this context, it may be recommended to expand job shadowing studies in high schools and to offer virtual job shadowing opportunities to students in places where job shadowing cannot be scheduled or where it is difficult to access different career alternatives. Job shadowing can contribute to equity in the career development process by providing opportunities to explore occupations that may not be easily accessible, especially for socioeconomically disadvantaged students who want to learn about different career alternatives.

Although the current research is thought to contribute to the field by being one of the few studies on job shadowing in Türkiye, it has some limitations. Since the research is a qualitative study and was conducted only in a high school providing academic education in a metropolitan city, the findings of the study cannot be generalized, but can be transferred to similar situations considering the limitations. It may be recommended that future studies include a larger number of schools and school types from different geographic regions and student populations. In order to gather more in-depth information, it may be recommended to use different research methods such as interviews, action research, or experimental studies. The findings are based solely on self-reported data from students. In future studies, it may be recommended to collect data from multiple sources (e.g., teachers, parents, and mentors). In the current study, students participated in the exercise by choosing a profession they wanted to know about. To increase the functionality of the application in future, more sectors and mentors can be included in the study and the number of days can be increased so that students can observe more than one occupation. Similarly, the application can be implemented throughout the high school years, i.e., 9th, 10th, 11th, and 12th grades, so that the student can observe a different occupation each year.

References

- Agre, K., Essendrup, A., Koellner, C., Rust, L., & Deyle, D. (2021). Examining career shadowing in genetic counseling: Perspectives of shadowees, program directors, and genetic counselors. *Journal of Genetic Counseling*, 30(5), 1428-1439. <https://doi.org/10.1002/jgc4.1411>.
- Akkoç, F. F. (2012). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının sosyo-demografik faktörlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 215 – 233. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19396/206039>.
- Arrington, K. (2000). Middle grades career planning programs. *Journal of Career Development*, 27(2), 103-109. <https://doi.org/10.1177/089484530002700204>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs Prentice-Hall, Inc.
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15(4), 403-422. <https://doi.org/10.1177/1069072707305759>
- Betz, N. E. & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of career assessment*, 14(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/1069072705281347>
- Blustein, D. L., Kenna, A. C., Gill, N., & DeVoy, J. E. (2008). The psychology of working: A new framework for counseling practice and public policy. *The Career Development Quarterly*, 56(4), 294-308. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00095.x>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2004). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. John Wiley & Sons.
- Buzzeo, J., & Cifci, M. (2017). Work experience, job shadowing and workplace visits. *Careers & Enterprise Company*.
- Cho, C., & Gao, F. H. (2009). Reflections on a job-shadowing experience. *Cataloging & Classification Quarterly*, 47(8), 749-759. <https://doi.org/10.1080/01639370903206914>
- Creed, P.A., Patton, W., & Prideaux, L.A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30(3), 377-392. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.003>
- Curry, J. R., & Milsom, A. (2017). *Career and college readiness counseling in P-12 schools*. Springer Publishing Company.
- Çivilidağ, A., Günbayı, İ. & Yörük, T. (2015). Eğitim örgütlerinde mesleki rehberlik çalışmalarına ilişkin nitel bir analiz: Antalya örneği. *Journal of International Social Research*, 8(38), 683-701.

- Denault, A. S., Ratelle, C. F., Duchesne, S., & Guay, F. (2019). Extracurricular activities and career indecision: A look at the mediating role of vocational exploration. *Journal of Vocational Behavior, 110*, 43-53. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.11.006>
- English, N. (2018). *Job shadowing as a mechanism for college and career readiness*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Pittsburgh.
- Falco, L. D., & Steen, S. (2018). Using school-based career development to support college and career readiness: An integrative review. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation, 1*(1), 8. <https://doi.org/10.25774/v1t4-c816>
- Farrington, C. A., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T. S., Johnson, D. W., & Beechum, N. O. (2012). *Teaching adolescents to become learners: the role of noncognitive factors in shaping school performance--a critical literature review*. Consortium on Chicago School Research. Chicago.
- Fletcher Jr, E. C., & Tan, T. X. (2021). Examining the 21st century skillset perceptions of academy and comprehensive school students. *Thinking Skills and Creativity, 40*, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100817>
- Fletcher Jr, E. C., & Tan, T. X. (2022). Implementation matters: a comparison study of career academy and comprehensive high school students' engagement in college and career readiness activities. *Educational Studies, 1*-17. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2079374>
- Giffin, J., Neloms, G., Mitchell, A., & Blumenthal, D. (2018). *Work-based learning definitions state agencies*. Retrieved from https://ccrcenter.org/sites/default/files/WorkBasedLearning_StateDefinitions
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Psychological Assessment Resources.
- Işık, E. (2010). *Sosyal bilişsel kariyer teorisi temelli bir grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer kararı yetkinlik ve mesleki sonuç beklenti düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Johnson, L. S. (2000). The relevance of school to career: A study in student awareness. *Journal of Career Development, 26*(4), 263-276. <https://doi.org/10.1177/089484530002600403>
- Karpa, K., Vakharia, K., Caruso, C. A., Vechery, C., Sipple, L., & Wang, A. (2015). Medical student service learning program teaches secondary students about career opportunities in health and medical fields. *Advances in Physiology Education, 39*(4), 315-319. <https://doi.org/10.1152/advan.00124.2015>
- Kendrick, K., Withey, S., Batson, A., Wright, S. M., & O'Rourke, P. (2020). Predictors of satisfying and impactful clinical shadowing experiences for underrepresented minority high school students interested in healthcare careers. *Journal of the National Medical Association, 112*(4), 381-386. <https://doi.org/10.1016/j.jnma.2020.04.007>

- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Haase, R. F., Jackson, J., & Perry, J. C. (2006). Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology, 53*(2), 272. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.2.272>
- Kenny, M. E., Catraio, C., Bempechat, J., Minor, K., Olle, C., Blustein, D. L., & Seltzer, J. (2016). Preparation for meaningful work and life: Urban high school youth's reflections on work-based learning 1 year post-graduation. *Frontiers in Psychology, 7*, 286. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00286>
- Kenny, M. E., Walsh-Blair, L. Y., Blustein, D. L., Bempechat, J., & Seltzer, J. (2010). Achievement motivation among urban adolescents: Work hope, autonomy support, and achievement-related beliefs. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 205-212. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.02.005>
- Kepir Sávoly, D. D., & Tuzgol Dost, M. (2020). Effectiveness of a school-to-work transition skills program in a collectivist culture. *Australian Journal of Career Development, 29*(2), 127-136. <https://doi.org/10.1177/103841622091988>
- Kirazcı, F., Yazan, Z. Ö., & Büyükgöze-Kavas, A. (2023). Üniversite Bitiyor, Ya Sonra... Okuldan İşe Geçiş Sürecinde Çalışma Psikolojisi Kuramına Dayalı Bir Model Testi. *Journal of Management & Labor/Yönetim ve Çalışma Dergisi, 7*(1), 87-104.
- Kosine, N., & Lewis, M. (2008). Growth and exploration: Career development theory and programs of study. *Career and Technical Education Research, 33*(3), 227-243. <https://doi.org/10.5328/CTER33.3.227>
- Lapan, R. T. (2001). Results-based comprehensive guidance and counseling programs: A framework for planning and evaluation. *Professional School Counseling, 4*(4), 289-299. <https://www.jstor.org/stable/42732268>
- Lapan, R. T. (2004). *Career development across the K-16 years: Bridging the present to satisfying and successful futures*. American Counseling Association.
- Lapan, R. T., Aoyagi, M., & Kayson, M. (2007). Helping rural adolescents make successful postsecondary transitions: A longitudinal study. *Professional School Counseling, 10*(3). <https://doi.org/10.1177/2156759X0701000308>.
- Lapan, R. T., Tucker, B., Kim, S. K., & Kosciulek, J. F. (2003). Preparing rural adolescents for post-high school transitions. *Journal of Counseling & Development, 81*(3), 329-342. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2003.tb00260.x>
- Lee, Y., Lee, G., Kim, J., & Lee, M. (2021). Equity in career development of high school students in South Korea: The role of school career education. *Education Sciences, 11*(1), 20. <https://doi.org/10.3390/educsci11010020>

- Lent, R. W., Hackett, G., & Brown, S. D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 297-311. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00739.x>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Linnehan, F. (2004). The relation of source credibility and message frequency to program evaluation and self-confidence of students in a job shadowing program. *Journal of Vocational Education Research*, 29(1), 67-81. <https://doi.org/10.5328/JVER29.1.67>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *2023 Eğitim Vizyonu*. Erişim adresi: http://2023.vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim adresi: [/http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_DanYYma_Hizmetleri_YonetmeliYi_2.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_DanYYma_Hizmetleri_YonetmeliYi_2.pdf).
- Mulkerrin, E., Leising, A., & Sykes, T. (2018). On the job. *The Science Teacher*, 85(5), 31-37.
- OECD (2021), "Indicators of teenage career readiness: Guidance for policy makers", OECD Education Policy Perspectives, No. 43, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/6a80e0cc-en>.
- Perry, J. C., Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295. <https://doi.org/10.1177/001100000934927>
- Rivera, L.M. ve Schaefer, M.B. (2009). Career institute: A collaborative career development program for traditionally underserved secondary (6-12) school students. *Journal of Career Development*, 35 (4), 406-426. <https://doi.org/10.1177/0894845308327737>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saldana, J. (2013): *The coding manual of qualitative researchers* (2. ed.). Sage Publications.
- Siyez, D. M. (2014). Gelişimsel yaklaşımlar. In B. Yeşilyaprak (Ed.) *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: kuramdan uygulamaya*, (pp. 172-217). Pegem.
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 8-24. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.04.007>
- Skorikov, V. B., & Vondracek, F. W. (2007). Vocational identity. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career development in childhood and adolescence* (pp. 143-168). Sense Publishers.
- Solberg, V. S., Howard, K. A., Blustein, D. L., & Close, W. (2002). Career development in the schools: Connecting school-to-work-to-life. *The Counseling Psychologist*, 30(5), 705-725. <https://doi.org/10.1177/0011000002305003>

- Super, D. E. (1990). A life-span space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 197-261). Erlbaum.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brown (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). Jossey-Bass.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 337-347. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00742.x>
- Turner, S. L., & Lapan, R. T. (2013). Promotion of career awareness, development, and school success in children and adolescents. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 539–564). Wiley.
- Turner, S., & Lapan, R. T. (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 51(1), 44-55. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00591.x>
- Van Wart, A., O'Brien, T. C., Varvayanis, S., Alder, J., Greenier, J., Layton, R. L., ... & Brady, A. E. (2020). Applying experiential learning to career development training for biomedical graduate students and postdocs: Perspectives on program development and design. *CBE—Life Sciences Education*, 19(3). <https://doi.org/10.1187/cbe.19-12-0270>
- Visher, M. G., Bhandari, R., & Medrich, E. (2004). High school career exploration programs: Do they work?. *Phi Delta Kappan*, 86(2), 135-138. <https://doi.org/10.1177/003172170408600210>
- Wang, J. Y., Lin, H., Lewis, P. Y., Fetterman, D. M., & Gesundheit, N. (2015). Is a career in medicine the right choice? The impact of a physician shadowing program on undergraduate premedical students. *Academic Medicine*, 90(5), 629-633. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000615>
- Yeşilyaprak, B. (2012). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında paradigma değişimi ve Türkiye açısından sonuçlar: Geçmişten geleceğe yönelik bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 97-118.
- Yin, R. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.
- Yuen, M., Yau, F. S., Tsui, J. Y., Shao, S. S., Tsang, J. C., & Lee, B. S. (2018). Career education and vocational training in Hong Kong: implications for school-based career counselling. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9361-z>
- Zhang, J., Yuen, M., & Chen, G. (2018). Teacher support for career development: an integrative review and research agenda. *Career Development International*, 23(2), 122-144. <https://doi.org/10.1108/CDI-09-2016-0155>

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

A Qualitative Study on Educational Manager Candidates' Post-Interview Elimination Experiences

Simel Parlak
Ergin Dikme

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1371634

Received: 05.10.2023

Revised: 03.07.2024

Accepted: 03.07.2024

Keywords:

School Administrator,
Administrator Appointment,
Interview Method

Abstract

This study aims to examine the reasons for the motivation of teachers who lost their right to become administrators due to low scores in the oral interview although they received sufficient grades in the administrator exam and their experiences after being eliminated from the interview. The study group of the research consists of 22 prospective teachers who were determined using snowball and criterion sampling methods. The study was designed in an interpretative phenomenological design. In the study, a semi-structured interview form was used and the interview questions were prepared after reviewing the literature, taking into account the sub-objectives and expert opinions, and the data were analyzed with the help of Maxqda program by following the interpretative phenomenology analysis stages. At the end of the research, the themes of reasons for wanting to be an administrator, emotions experienced and impact on work life were reached. Accordingly, it was determined that teachers wanted to become administrators with the motivation to achieve organizational change, but the interview method used in the administrator appointment process caused teachers to develop a lack of confidence in the general functioning and decrease their motivation to work. In this context, reviewing the process of appointing principals and vice-principals, weighting the interview in a way that does not invalidate the central examination score in the process of teachers becoming administrators, will strengthen teachers' sense that the process is fair and may also prevent political intervention in the appointment of principals and vice-principals.

Eğitim Yöneticisi Adaylarının Mülakat Sonrası Elenme Deneyimleri Üzerine Nitel Bir Çalışma

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1371634

Yükleme: 05.10.2023

Düzelme: 03.07.2024

Kabul: 03.07.2024

Anahtar Kelimeler:

Okul Yöneticisi,
Yönetici Atama,
Mülakat Yöntemi

Öz

Bu araştırma, yöneticilik sınavından yeterli not almalarına karşılık sözlü mülakattan aldığı düşük not nedeni ile yönetici olma hakkını kaybeden öğretmenlerin yönetici olma motivasyonlarının nedenlerini ve mülakattan elenme sonrası deneyimlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenen 22 yönetici adayı öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma, yorumlayıcı fenomenolojik desende desenlenmiştir. Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve görüşme soruları alanyazın taraması yapıldıktan sonra alt amaçlar göz önünde bulundurularak uzman görüşleri de alınarak hazırlanmış, veriler yorumlayıcı fenomenoloji analiz aşamaları izlenerek, Maxqda programı yardımıyla çözümlenmiştir. Araştırma sonunda; yönetici olmak isteme nedenleri, yaşanan duygular ve iş yaşamına etki temalarına ulaşılmıştır. Buna göre, öğretmenlerin örgütsel değişimi sağlama motivasyonu ile yönetici olmak istedikleri ancak, yönetici atama sürecinde kullanılan mülakat yönteminin, öğretmenlerin genel işleyişe dair bir güvensizlik geliştirmelerine, görev motivasyonlarının azalmasına yol açtığı belirlenmiştir. Bu bağlamda okul müdür ve müdür yardımcılarının atama süreçlerinin yeniden gözden geçirilmesi, öğretmenlerin eğitim yöneticisi olma süreçlerinde mülakatın, merkezi sınav puanını geçersiz kılmayacak biçimde ağırlıklandırılması, sürecin adaletle yürütüldüğü yönündeki duyguları güçlendireceği, ayrıca eğitim yöneticisi atamalarında siyasal müdahalelerin önünü kesebileceği değerlendirilmektedir.

Sorumlu Yazar : Simel Parlak, Doç. Dr. Eğitim Fakültesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye, simelparlak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-8651-2693.

Yazar2: Ergin Dikme, Dr. MEB İstanbul Fehmi Ekşioglu Ortaokulu Türkiye, ergin.dikme@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5951-7133.

Atf için: Parlak, S. & Dikme, E. (2024). Eğitim yöneticisi adaylarının mülakat sonrası elenme deneyimleri üzerine nitel bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1091-1122.

Giriş

Yirmi birinci yüzyılın hızla değişen sosyal ve teknolojik dünyası, okulların değişim dinamiğini güçlendirmektedir. Okul yöneticisi, Bursalıoğlu'nun (2005) da belirttiği gibi, okulun yasal lideridir. Okulların formal yapısında müdürlere sunulan bu başat rol, resmi gücün kullanılmasına ilişkin bir imkânı beraberinde getirmektedir. Türkiye'de okul yöneticiliği, hiyerarşik yapıya bağlı olarak, gücün dağıtılması esasına uygun işleyen bir yapıdadır. Leithwood, Harris ve Hopkins'e (2008) göre okul yöneticileri ders öğretmenlerinden sonra öğrencilerin başarısı üzerinde rol oynayan en önemli ikinci etkidir. Okul yöneticileri bu etkilerini; oluşturdukları ve geliştirdikleri vizyon, öğretmenler ve diğer çalışanlarla kurdukları yakın ilişki ve onları motive etmeleri, okul müfredatını takip etmeleri ve okul başarısını artırma ile sağlamaktadırlar. Ayrıca Selçuk (2019) okullarda yönetim sorumluluğunu üstlenenlerin, okuldaki tüm insan ve madde kaynaklarını en verimli şekilde kullanmaları gerektiğinin ve okullara vizyon ve misyon kazandırarak amaçlarına ulaşmaları gerektiğinin altını çizmektedir. Okulların toplumsal değişimde oynadıkları kritik rolün güçlenmesi, okullardaki yöneticilerin mesleki yetkinlikleri, isteklilikleri ve yöneticiliği aşan liderlik becerilerine sahip olabilmeleri ile mümkün olacaktır. Leithwood ve diğerleri (2008) liderlerin, okullarındaki politikalar, uygulamalar ve prosedürler hakkında eleştirel bir bakış açısı benimsediklerinde muhtemelen daha etkili olacaklarının altını çizmektedir. Okul müdürlerinin, yöneticiliği yapma konusunda istekli olmalarının yanında liderlik becerilerine sahip olmaları etkililiklerini arttıracaktır.

Bartell ve Birch'e (1995) göre, okulları başarılı bir biçimde gelecek yüzyıla taşıyacak yöneticilerin, okulların potansiyellerini doğru analiz etmeleri, toplumun ihtiyaçlarını iyi anlamaları, etkili bir liderlik becerisi sergilemeleri ve sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Bu bağlamda yöneticiler, bürokratik anlayışın korunaklı, prosedürel alanından ayrılarak gerektiğinde risk alan dinamik bir yönetim anlayışı geliştirmelidirler. Davis, Rogers ve Harrigan (2020), yöneticilerin okul gelişiminin en önemli unsuru olduğunu vurgulamaktadırlar. Bununla beraber Arar (2018) okullarda yönetici olmanın öğretmenler arasında kaygıya yol açan pek çok güçlüğü içerdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda yöneticilik, öğretmenlik becerileri ile örtüşmeyen farklı becerileri gerektirmesinin yanı sıra karmaşıktır ve büyük sorumluluk gerektirir. Bu bakımdan etkili okul müdürlerinin geliştirilmesi kadar seçilmelerinde belirlenen ölçütler oldukça önem taşımaktadır.

Çınkır ve Çetin'e (2010) göre etkili okullar, profesyonel bir liderliğin sergilendiği okullardır. Bu durum okullara motivasyonu yüksek, liderlik becerilerine sahip ve yenilikçilik cesareti gösterebilecek özgüvenli yöneticilerin getirilmesini zorunlu kılmaktadır. Türkiye'de eğitim yöneticileri, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur. Millî Eğitim Bakanlığı (2023) yönetmeliklerine göre, ilkokul, ortaokul veya lise müdürleri gibi eğitim yöneticileri, kamu ve özel okulların hedeflerini belirlemek, bu hedefler doğrultusunda çalışanları örgütlemek ve yönetmek için çalışan eğitim profesyonelleridir. Berber,

Bölükbaşı, Bulut ve Çekiciler (2023) kurumun işleyişinin kurallara göre gerçekleştirilebileceğini, ancak bunu asıl yürüten kişinin okulun yöneticisi olduğunu belirtmektedir. Bu bakımdan okul yöneticisi tutumlarıyla okulun sunduğu hizmet düzeyini etkileyebilmektedir.

Türkiye’de uzman bir yönetici istihdamı söz konusu değildir. Millî Eğitim Bakanlığı okullarda yönetici konumunda görev yapacak olan kişileri öğretmenler arasından seçmektedir. Pek çok öğretmenin başvurusu söz konusu olduğundan bu seçme süreci merkezi bir sınav ve buna ek olarak yürütülen birtakım prosedürler çerçevesinde yürütülmektedir (Öncü Okul Yöneticileri Derneği, 2020). Alireisoğlu ve Güner’in (2023) araştırması öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak tükenmiş hissetmeleri nedeni ile müdür yardımcısı olmak istediklerini ortaya koymuştur. Araştırma ayrıca öğretmenlerin okullarındaki yöneticilerin hatalı uygulamalarının yönetici olmak isteklerini arttırdığını belirlemiştir. Demirkol, Orhan ve Özdemir (2022), öğretmenlerin, yönetime yeni bir bakış açısı getirmek için yönetici olmak istediklerini belirlemiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin yönetici olma motivasyonlarında yönetime ilişkin yenilikçi bakış açılarının etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin okul yönetimine yenilikçi amaçlarla katılma istekleri Türkiye’de liyakat temelli atanma tartışmaları ekseninde sıklıkla tartışılmaktadır.

Okul yöneticilerinin atanma süreci dünyanın farklı ülkelerinde siyasal müdahalelerin yönetici belirlemeye etkileri bağlamında araştırmalara konu olmuştur. Atamaların yönetimin istekleri doğrultusunda yapıldığı Brezilya’da (Mendonça, 2001) okul müdürlerinin seçimi dört temel kritere bağlanmıştır. Bu kriterler; atama, kamu rekabeti, seçim ve seçici seçim yoluyla işletilmektedir. Benzer biçimde Fransa, Almanya, Hong Kong ve Singapur’da da atamalar merkezi yönetim tarafından yapılmakta ve mülakat yöntemine başvurulmaktadır (Huber ve West 2002). Almanya’da okul müdürleri dört alanda değerlendirilmektedir. Bunlar; öğretim başarıları, yapılandırılmış görüşme performansı, medya destekli sunum becerileri ve okulda ortaya çıkabilecek sorunlara çözüm bulma becerisidir (Bildungsdirektion, 2024). Malta, Romanya, Birleşik Krallık (İngiltere ve Galler) ve İzlanda’da, okul yöneticisi olabilmek için öğretmenlik deneyimi, idari deneyim ve yönetici eğitimi gerekmektedir (Enterieva, 2022). Bu bağlamda, yöneticilerin atanmasına ilişkin tartışmalara farklı ülkelerde rastlanabilmektedir. Bununla beraber Malta, Romanya, Birleşik Krallık gibi ülkelerde mülakatın, yöneticilerin yönetim alanındaki yetkinliklerinin ölçülmesinde başvurulan bir yöntem olduğu anlaşılmaktadır.

Atama yöntemi genellikle siyasi çıkarlara göre hükümet tarafından yapılır. Okul müdürünün seçilmesi, okuldaki karar alma süreçlerine katılımın özellikle ilginç bir örneğidir çünkü öğretmenlere doğrudan karar verme gücü sağlar ve öğretmenlerin mesleki uygulamaları açısından önemli sonuçlar doğurur. Seçimler, öğretmen güçlendirmenin iki boyutunu gerçekleştirme potansiyeline sahiptir: (1) öğretmenler ve müdürler arasındaki güç ilişkisini yeniden oluşturarak daha eşit güç ilişkileri oluşturur ve öğretmenlerin okul yapısı içindeki rolünü ve (2) kişisel nitelikleri değiştirir. Bu bağlamda

okullara yönetici atanmasında şeffaflık, hesap verilebilirlik ve hakkaniyet okul kültürüne farklı katkılar sağlayabilir (Myers, 2008). Yolcu ve Bayram (2015) yönetici seçiminde mülakatın yeterli bir yöntem olmadığını belirtmektedir. Yukl (2018) ise atanan liderlerin sahip oldukları yetki ve konum gücü nedeni ile astlarının değerlendirmelerine daha az bağlı olduklarını belirtmektedir. Bu durum yönetici konumundaki kişilerin daha az risk alan, astları ile kurduğu ilişkide resmiyeti önceleyen bir tutum ortaya koymalarına neden olabilmektedir. Bununla beraber Myers (2008) okul yöneticilerinin toplumsal değişimde ve demokratikleşme sürecinde kilit rol üstlenen aktivistler olmaları gerektiğini belirtmektedir. Ancak merkezi politikanın görevlisi olarak var olan yöneticiler bu öncülük rollerinden sıyrılarak kendilerini, merkezi politikaların savunucusu, okulları da bu politikaların alanı haline getirebilmektedirler. Oysa Paro (2000), gerek okul yöneticileri ve gerekse eğitimcilerin, toplumun bir mikrokozmosu olarak okulun, demokratik bir topluluğun temel özelliklerine sahip olması ve bunun edinildiği yapılar haline getirilmesi için çabalamaları gerektiğine vurgu yapmaktadır. Paro'ya (2000) göre okullara yönetici atama süreçlerinde öğretmen gönüllüğünün dışında geliştirilen subjektif uygulamalar, okulda öğretmenlerin izole edilmeleri, kendilerini bakanlaştırılmış (bütünün dışına atılmış) gibi hissetmeleri sonucunu ortaya çıkaran durumlara yol açabilmektedir. Gratch (2001) bu durumların öğretmenlerde otoriteye meydan okuma davranışına yol açtığını belirtmektedir. Okullardaki tüm süreçler gibi yönetici atamalarının da katılımcı, objektif ve şeffaf süreçler olarak işletilmesinin okul kültürünü güçlendireceği ayrıca okulun barışçıl bir iklime sahip olmasına katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Okullarda yöneticilerin motivasyonları ve mesleki değerleri oldukça önemlidir. Yılmaz (2006) ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin insana saygı, dürüstlük, demokrasi ve adalet, eşitlik ve tarafsızlık değerlerine verdikleri önemi ortaya koymuştur. Çinkır ve Çetin (2010) okuldaki değerler sistemini oluşturmada yöneticinin önemli bir sorumluluğunun olduğunu vurgulamaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin hangi motivasyonla okul yöneticisi oldukları onların yöneticilik sürecinde savunacakları, koruyacakları ve yaygınlaştıracakları değerlerin göstergesi olması bakımından önemlidir. Ayrıca, okul yöneticilerinin atanmasında uygulanacak şeffaf ve eşitlikçi uygulamalar, değişimin öncüsü niteliğindeki okulların sağlıklı bir hiyerarşik düzen içinde işleyebilmesine katkı sağlayacaktır. Türkiye'de uygulana gelen mülakat yönteminin, yönetici adaylarının mesleki bağlılık ve motivasyonlarına etkisinin araştırılması, mülakat yönteminin sonuçlarının görünür kılınması açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma, yöneticilik sınavından geçerli not almalarına karşılık sözlü mülakatta geçerli not alamayan ve buna bağlı olarak yönetici olma hakkını elde edemeyen öğretmenlerin yönetici olma motivasyonlarının nedenlerini ve mülakattan elenme sonrası deneyimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma desenlerinden yorumlayıcı fenomenolojik desende desenlenmiştir. Bu desende öznel deneyimin ortaya çıkarılması, açıklanması ve aydınlatılması amaçlanmaktadır. Bireyin yaşamış olduğu deneyimin tüm yönleri, istekleri, duyguları, inanç sistemi, bunların davranış ve eylemde nasıl ortaya çıktığı vb. konular ele alınır (Eatough ve Smith, 2017). Bu yaklaşım, Millî Eğitim Bakanlığı bağlı devlet okullarında öğretmen olarak çalışan ve milli eğitim bakanlığı eğitim kurumları yönetici seçme sınavını kazanan ancak yapılan mülakatlardan geçerli puan alamayan yönetici adaylarının deneyimlerini ortaya çıkarmak için seçilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünü belirlemeye yönelik farklı yaklaşımlar vardır. Ancak Creswell (2007), 3-25 katılımcının yorumlayıcı fenomenolojik nitel araştırma için uygun olduğunu öne sürmüştür. Bu araştırmanın çalışma grubunu kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenen 22 yönetici adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, araştırmacıların mesleki ağları ve katılımcıların önerileri kullanılarak potansiyel katılımcılara ulaşılmıştır. Katılımcılar, görüşme sırasına bağlı olarak kodlanmıştır. Katılımcıların dahil edilme ölçütleri (a) ÖSYM tarafından 14 Mart 2021 tarihinde yapılan EKYS'ndan baraj puanı olan 60 üzerinde puan almak, (b) 13-30 Temmuz 2021 tarihlerinde yapılan sözlü sınavı sonrasında 60 puanın altında puan alarak yönetici olma hakkını kaybetmek. Araştırmaya dahil edilen çalışma grubuna ait mesleki kıdem, yaş, çalıştığı il, cinsiyet, öğrenim durumu, sınava ilişkin alınan puanlar ve yöneticilik deneyimlerini gösteren tablo Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Katılımcı	Mesleki kıdem	Yaş	İl	Cinsiyet	Öğrenim Durumu	EKYS Sınav Puanı	Ek 1 puanı	Sözlü Mülakat Puanı	Yöneticilik deneyimi
K1	13	32	İstanbul	E	Lisans	67,50	12	55	Vekil 6 yıl
K2	11	34	Çanakkale	K	Lisans	71	11	55	Vekil 3 yıl
K3	17	38	İstanbul	K	Y. Lisans	75	18,786	54	Yok
K4	10	42	Çanakkale	K	Y. Lisans	76,25	12,2	55	Vekil 1 yıl
K5	11	36	İstanbul	K	Lisans	67	22,8	55	Yok
K6	19	44	İzmir	K	Lisans	71,25	21,825	57	Vekil 9 ay
K7	18	42	Balıkesir	K	Y. Lisans	68,75	26,4	55	Yok
K8	20	35	İstanbul	E	Lisans	78,75	22	58	9 yıl
K9	15	37	Diyarbakır	E	Lisans	75	21	58	Vekil 9 yıl
K10	28	48	İzmir	E	Y. Lisans	70	30	56	Yok
K11	10	37	İzmir	E	Lisans	70	10	56	Yok
K12	12	34	Yalova	E	Lisans	71,25	13	59	Yok
K13	13	37	Yalova	E	Lisans	73,25	12,75	58	Yok
K14	13	36	İstanbul	K	Y. Lisans	68,75	23,5	55	Yok
K15	10	34	Adıyaman	E	Lisans	82,5	13,25	58	Yok
K16	10	33	Balıkesir	E	Lisans	80	16	51	Vekil 3 Yıl
K17	18	38	İstanbul	E	Lisans	68	10	56	Yok
K18	16	40	İstanbul	E	Y. Lisans	73	15	55	Yok
K19	11	32	İstanbul	E	Lisans	71,25	14,25	55	Yok
K20	20	48	İstanbul	E	Lisans	67	13,75	52	Yok
K21	22	44	İstanbul	E	Doktora	72,25	14,20	55	Vekil 1 yıl
K22	10	32	İstanbul	E	Lisans	68	12,75	56	Vekil 1 yıl

Veri Toplama Süreci

COVID-19 nedeniyle araştırma kapsamında yapılan görüşmeler, araştırmacılar tarafından online görüşme platformu(zoom) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin bu platform üzerinden yapılma gerekçesi, katılımcıları COVID-19 bulaşmasından korumak ve telefon görüşmesinin yarattığı görsel ve sözel olmayan ipuçlarının yakalanamaması durumunu bertaraf etmektir. Katılımcılarla randevu alınarak görüşmeler yapılmış, görüşmeye başlamadan önce katılımcılara araştırmanın kapsamı anlatılmış, araştırmaya katılmaya gönüllü olduklarına dair onam alınmış ve izinleri ile görüşme kayıtları alınmıştır. Görüşmeler ortalama 35 ila 45 dakika sürmüştür. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler Ocak 2022'de toplanmış ve veri doygunluğu ilkesine dayalı olarak veri toplama süreci sonlandırılmıştır (Merriam ve Tisdell, 2015). Literatüre dayanılarak oluşturulan görüşme sorularına ilişkin temel soru örnekleri şunlardır: “Bu sınava girmeye, yönetici olmaya nasıl karar verdiniz? İlk sınavda başarılı oldunuz sonrasında mülakata girdiniz ve başarısız olduğunuzu öğrendiniz neler yaşadınız, neler hissettiniz?”

Veri Analizi

Verilerin analiz edilme sürecinde ise yorumlayıcı fenomenoloji analiz (IPA) aşamaları izlenmiştir (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Araştırma verileri Maxqda programı ile analiz edilmiştir. IPA'ya uygun olarak, bu çalışmada izlenen adımlar aşağıdaki gibidir: (1) Kaydedilen görüşmeler birinci yazar tarafından kelimesi kelimesine yazılmıştır. (2) Araştırma ekibi ses kayıtlarını bağımsız olarak dinlemiş, notlar almış ve transkriptleri tekrar tekrar okumuştur. (3) Her araştırmacı, transkriptlerde ortaya çıkan anahtar alıntılarını etiketleyerek kapsamlı bir kod kitabı geliştirmiştir. (4) Kodlardan oluşturulan temalar, döngüsel bir süreç kullanılarak alıntılar ve transkriptlerle ilişkilendirilmiştir. (5) Ana temaları belirlemek için alt temalar arasındaki olası ilişkiler incelenmiştir. (6) Bu işlemler her transkript için tekrarlanmıştır. (7) Araştırmacılar tarafından ayrı ayrı oluşturulan kodlar ve temalar birbirleriyle karşılaştırılarak tamamen fikir birliğine ulaşıncaya kadar tartışılmıştır. Daha sonra araştırma ekibi, transkriptlerdeki alt temaları kavramsal benzerliklerine göre ilişkilendirerek ana temaları oluşturmuştur (Smith ve diğerleri., 2009). Bununla beraber araştırma, Niteliksel Araştırma Raporlama için Konsolide Kriterlere dayalı olarak rapor edilmiştir (Tong, Sainsbury ve Craig, 2007). Bu bağlamda araştırma; başlık ve özet, kavramsal çerçeve, problem durumu, amaç, başvuru nitel yaklaşım ve paradigma, etik standartlar, verinin hangi yöntemlerle toplandığı ve analize tabi tutulduğu, yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, tartışma ile sonuçlar, öneriler ve sınırlılıkların aktarıldığı başlıklar altında sunulmuştur.

Nitel araştırmalarda inandırıcılık, araştırmacının elde ettiği sonuçlar ile katılımcı ifadeleri arasındaki uyumunu ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada inandırıcılık için görüşmeler öncesinde araştırmacının amaçları, görüşmenin muhtemel süresi aktarılmıştır. Ayrıca araştırma süresince katılımcıların her biri ile 35 dk'yı aşan görüşmeler yapılarak uzun süreli etkileşim sağlanmıştır. Araştırmacının geçerliliğini artırmak amacıyla görüşme yapılan katılımcıların çeşitliliği sağlanmaya çalışılmış, çalışma grubunun farklı il, branş, mesleki deneyim ve yaş gruplarından olmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca görüşmelerden yapılan doğrudan alıntılara yer verilmiş ve araştırma sonuçları bu bulgulara dayandırılmıştır. Araştırmacının iç güvenilirliğini sağlamak amacıyla veriler benzer yöntemlerle, aynı soru formu kullanılarak toplanmış, verilerin kodlanmasında tutarlılık sağlanmış, verilerin sonuçlarla ilişkisi kurulmuştur. Dış güvenilirliği sağlamak amacıyla da her iki araştırmacının araştırmada ulaşılan yargı, yorum ve önerileri ham verilerle karşılaştırılıp teyit edilmiş (Yıldırım ve Şimşek, 2011) ve uzlaşması gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı =T.C. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu Başkanlığı

Etik değerlendirme kararının tarihi=31.12.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-20292139-050.01.04-20438

Bulgular

Araştırmada katılımcılarla yapılan görüşmelerden yorumlayıcı fenomenoloji analiz aşamaları izlenerek elde edilmiş olan temalar, alt temalar ve katılımcıların bunlara eşlik eden ifadelerini gösteren kodlar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Ana tema, alt tema ve kod listesi

Ana Tema	Alt Tema	Kodlar ve Katılımcılar
Yönetici olmak isteme nedenleri	Örgütsel destek,	Vekil olarak yaptığı idareciliği asaleten yapma isteği(K1, K2, K4 K6, K9, K19, K20); Meslektaş desteği(K7, K10)
	Değişim ihtiyacı	Bulunduğu işte tükenmiş olma(K6, K12, K18); Pozisyon değiştirme(K6, K11, K13, K21)
	Yönetim ilişkin memnuniyetsizlik	Daha iyi bir yönetici olacağına dair inanç(K1, K4, K5, K7, K10, K16, K18); Liyakatin olmadığını düşünme(K5, K10, K12, K16, K17)
Yaşanan duygular	Hayal kırıklığı	Takdir edilmemenin yarattığı kırgınlık(K11, K21); Değersiz hissetme(K6, K7, K10, K15, K21); Şok olma(K5, K11, K13)
	Tükenmişlik	Umutsuzluk(K4, K6, K7, K9, K10, K17); Motivasyonsuzluk(K7, K15, K16, K17); Geri çekilme(K7, K13); Gitmek istedim (K4, K15)
İş yaşamına etki	İşe adanmışlık	Yaptığı işi sevme(K9, K10); İlkelerini takip etme(K10, K15, K18); Yönetici olarak başarılı olma (K4, K16); Aşkla görev yapıyorum(K7, K9, K18, K21)
	İşe odaklanmakta güçlük	Uyum sağlamakta güçlük(K7, K12); Derse girememe(K13, K21,K7)
	Haksızlık sonrası çevre desteği	Aile desteği(K15, K21); Meslektaş desteği (K5, K7, K9, K10, K11); İdareci desteği(K9, K11, K19)

Yönetici Olmak İsteme Nedenleri

Yönetici olmak isteme nedenleri ana teması örgütsel destek, değişim ihtiyacı, yönetim ilişkin memnuniyetsizlik alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcılar yönetici olmaya karar verme sürecinde meslektaş ve okul müdürlerinin desteğini aldıklarını bu sürece tek başına karar vermediklerini ifade etmektedir. Yönetici olma kararının arkasında okul idaresinin desteğinin yanında meslekte yaşanan tükenme duygusunun da olduğu belirtilmektedir. Bir diğer sebep ise var olan sistemi değiştirme isteği, ideallerinin olması ve yönetici atama sürecinde liyakatin olmamasının getirdiği rahatsızlık olarak ortaya çıkmaktadır.

Araştırmada örgütsel destek alt teması; *vekil olarak yaptığı idareciliği asaleten yapma isteği, meslektaş desteği* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar hâlihazırda okul idarecisi olarak çalıştıklarını bunu asaleten yürütmek amacıyla sınava başvurduklarını belirtmektedir. Okul müdürünün sınava girme ve asaleten görevi yerine getirme konusunda kendisini desteklediğini ifade eden K1 yaşadıklarını aşağıdaki sözlerle ifade etmektedir.

K1: *“Geçen yıldan beri devam eden bir müdür yardımcılığı görevlendirmem devam ediyor halen. Dönem içinde okul müdürüm benim çok çalışkan ve iyi bir idareci olduğumu söyledi, bana sınava girmem durumunda idareciliği kadrolu olarak yapabileceğimi söyledi. Onun da telkiniyle sınava girmeye karar verdim.”*

Hem okul müdürünün hem de öğretmen arkadaşlarının kendisiyle çalışmak istediğini, görevini başarı ile yerine getirdiğini ve onların telkini ile sınava girdiğini ifade eden K8 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir.

K8: *“Arkadaşların teklifiydi bu. Okulda görevli öğretmenlerin teklifiydi bu... Hocam ben bu güne kadar hep görevlendirmeye çalışıyordum. Dolayısıyla görevlendirme, sene sonu olunca da arkadaşlar toplanırdı benim sürekli devam etmem için. Ben o şekil devam ederdim... Belki ilk sınav puanımı verseler şu an okulumda en iyi öğretmen olarak gösteriliyorum, en iyi sınıf bana verildi, nöbeti ya da her şeyiyle örnek gösterilen biriyim.”*

Araştırmada değişim ihtiyacı alt teması; *bulunduğu işte tükenmiş olma, pozisyon değiştirme* kodlarından oluşmaktadır. K3 uzun süredir öğretmenlik yaptığını bunun getirdiği bir tükenmişlik olduğunu ve yöneticilikle beraber ihtiyaç duyduğu değişimi yakalayacağına olan inancını şu sözlerle ifade etmektedir.

K3: *“Artık yönetici olmak istediğimi fark ettim yani özellikle sınıf öğretmenliği çok insanı yıpratıcı bir meslek grubunda ya da branşında diyeyim çünkü bakıcı gibi hissetmeye başlamıştım kendimi. Daha çok yönetici olup öğretmen arkadaşlarla ilgilenirsem daha iyi hissedeceğimi düşündüm.”*

K12 pozisyon değiştirmek istediğini ve sınavda başarılı olduğunu ancak mülakatta elendiğini şu sözlerle ifade etmektedir.

K12: *“Artık öğretmenlikten, sınıf içerisinden, okul yönetimine geçmek istiyordum. Bundan dolayı sınava girdim. Başarılı bir puan da aldım. İlde 2. oldum. Ama maalesef olmadık.”*

Araştırmada yönetime ilişkin memnuniyetsizlik alt teması; *daha iyi bir yönetici olacağına dair inanç, liyakatin olmadığını düşünme* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar kendi yeterliliklerine

güvendiklerini yönetici olma konusunda kendilerini geliştirdiklerini bazı adaylar ise bu konuda yüksek lisans eğitim aldıklarını ifade etmektedir. K4 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir.

K4: "... eğitim yönetimini de okuyordum. Yüksek lisansım da vardı eğitim yönetiminde. Aldığımız dersler bağlamında etkili okul yöneticisi nasıl olurdu gördük... Okullarımızda bulunan idarecilerin durumlarına baktığım zaman, niteliğine baktığım zaman aslında benim onlardan çok daha iyi özelliklerde olduğumu fark ettim."

Var olan okul yöneticileri ile ilgili şikâyetleri bulunan katılımcılar nitelikten yoksun bir sistem içerisinde bulduklarını bu sebeple daha demokratik bir okul iklimi yaratmak amacıyla yönetici adayı olmaya kara verdiklerini belirtmektedir. K10 bu isteğini aşağıdaki sözlerle ifade etmektedir.

K18: "Ben idealleri olan bir adamım her zaman genelde şikayetçi olurdum yöneticiler şöyle ya da böyle diye yeterli iletişim kurmuyorlar. Öğrencilerin ve öğretmenlerin kendini değerli hissettiği bir okul ortamı kuramıyorlar liyakatsiz yöneticiler var diye sürekli şikayetçiydik. Bu kez şikayetçi olmak yerine sorumluluk almaya karar verdim dedim ki kendime bu kadar şikayetçiyim bu işi sen yap belki bazı şeyleri değiştirebilirsin... daha demokratik bir okul sistemi, öğretmenlerin karar süreçlerine katılabildiği... kendilerini değerli hissedebilecekleri bir okul sistemi planlıyordum."

Yaşanan Duygular

Yaşanan duygular ana teması *hayal kırıklığı, tükenmişlik* alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcılar puanları yüksekken kendilerinden daha düşük puan alan ve buldukları bölgede çalışma performansları düşük olan meslektaşlarının yönetici olarak atanması ile hayal kırıklığı yaşadıklarını bu hayal kırıklığının sadece kişisel değil örgüt ve ülke adına da olduğunu belirtmekte. Haksızlığa uğradıklarını, verdikleri emeğin görülmeyerek mağdur edildiklerini ve kullanılmış hissettiklerini söyleyen katılımcıların örgüte güven ve aidiyet duygularının sarsıldığı görülmektedir. Bütün bunlara ek olarak mesleğe yönelik motivasyonlarının da düştüğü ve mesleğe küstükleri görülmektedir.

Araştırmada hayal kırıklığı alt teması; *takdir edilmemenin yarattığı kırgınlık, değersiz hissetme, şok olma* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar mülakat sonucuna inanmakta güçlük çektiklerini ve şok olduklarını belirtmektedir. Bulduğu bölgede, MEB'nin yazılı sınav ve ek puan değerlendirilmesi sonrasında ilan edilen listede en yüksek puanı alan, bununla beraber mülakatta sorulan soruları doğru cevaplayan katılımcıların bu sonuçlar çerçevesinde atanacaklarından emin oldukları buna bağlı olarak yaşamlarında planlamalar yaptıkları belirlenmiştir. K6 bu durumu aşağıdaki sözlerle açıklamaktadır.

K6: *Bakıyorum 54 bakıyorum 54 şoktayım. Tekrar tekrar girdim o an o günün zaten bir yıkımdı yani benim için çünkü ev değiştirme planından tutun da kızımı okula yazdıracağım okul bütün hayatımı kökten değiştirecektim ben bu mülakatla aslında... Benim planlarım bir anda tepe taklak oldu...*

Yaşanan durumu sadece kişisel bir kayıp olarak değil aynı zamanda sistem ve ülke adına da bir kayıp olarak değerlendiren katılımcılar yeterliliklerinin kullanamama ve adaletsizliğin kendilerinde hayal kırıklığı yarattığını belirtmektedir. K9 kendisinden çok daha düşük puan olan

meslektaşlarının çevredeki okullara yerleştirilmesini ve kendisinin elenmesinin yarattığı hayal kırıklığını şu sözlerle ifade etmektedir.

K9: *Buna rağmen hani konsantre olamıyorum. Yani yanı başımda az ilerde okul var 100 metre ilerimde benden 13 puan düşük alan bir arkadaşım yerleşti... Yani daha iyisi varken daha kötülerinin kadrolaştırılması bence ülke adına da bir kayı... Yani hocam inanın ki hayatımda yaşadığım en büyük düş kırıklığıydı.*

Merkezi sınavda aldıkları puanın kendi okullarında hatta illerinde alınan en yüksek puanlar arasında olmasına karşılık mülakatla bu puanın geçersiz kılınmasının yarattığı şaşkınlık ve hayal kırıklığı sıkça vurgulanmaktadır. K15 sınava yönelik çabasına karşılık mülakatta elenmesi ile ilgili hayal kırıklığını şu sözlerle ifade etmektedir.

K15: *82.5 aldım. Yüksek bir puan aldım. Ve ilde de öğretmenler ilde de en yüksek puanı alan öğretmenlerden biri de bendim... Akabinde eşimle beraber tatil planı yaparken o sonucu gördük ve bizim 58 puanla baraj altı bırakıldığını öğrenmiş olduk... Ama sonuçta bir hayal kırıklığı yaşandı. Atlattık ama gerçekten kolay olmadı.*

Araştırmada tükenmişlik alt teması; *umutsuzluk, motivasyonsuzluk, geri çekilme*, kodlarından oluşmaktadır. Katılımcıların yaşananları anlamlandırmada güçlük çektiği, depresif hisseden katılımcıların aile ilişkileri ve meslek yaşamlarının olumsuz etkilendiği, ilgi ve istek kaybının olduğu görülmektedir. K7'nin bu deneyimi anlatan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

K7: *benim normal günlük yaşantıma çok yansdı bu durum. Aileme karşı tavırlarım, çocuklarıma karşı olan tavırlarıma yansdı. Mesleğime karşı motivasyonumu düşürdüğü için bu konu üzerine sünger çekmek benim ruh sağlığım için daha iyi olacağını düşündüm.*

Katılımcılar yaşanan adaletsizlik karşısında çaresiz hissettiklerini belirtmektedir. Yaşanan adaletsizliğin giderilebileceği bir mecra bulamadıklarını belirten katılımcılar umutsuzluğun yanında mesleğe yönelik motivasyonlarının da düştüğünü belirtmektedir. Bu durumu K15 "*Ben artık mesleğe küstüm.*" sözüyle ifade ederken K17 yaşadıklarını aşağıdaki sözlerle ifade etmektedir.

K17: *Yaşadığımız ülkeye dair umutsuzluk... kendimizi çaresiz hissettiren bir duygu. Kimi kime şikayet edeceksiniz duygusu çok ağır mesela adaletsizlik. Ortada bir haksızlık olur siz onun peşine düşer düzeltirsiniz bir şekilde tatmin olursunuz adalet yerini bulduğunda insanın vicdanı rahatlar ama bunun da olmaması gerçekten insanı yıpratır bir şey tabii ki. Bir kere mesleğe karşı da soğuyorsunuz.*

Mülakatın başarılı geçmesine karşılık sonrasında ortaya çıkan sonucun yarattığı şok duygusunu paylaşan K13 şu sözleri ile şaşkınlığını ifade etmektedir.

K13: *"Ben sonuç açıklanınca tam anlamıyla şok oldum, çünkü bana mülakatı geçeceğim söylendi, hatta hangi okulda çalışmak istediğimi sordular..."*

İş Yaşamına Etki

İş yaşamına etki ana teması *işe adanmışlık, işe odaklanmakta güçlük, haksızlık sonrası çevre desteği* alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcılar sınavda başarılı olurken mülakatta elenmelerinin bir haksızlık olarak değerlendirse de hem sosyal çevrenin desteğini hem de işe bağlılıklarının sürece

adapte olmakta kolaylaştırıcı olduğu görülmektedir. Bunun yanında duygusal olarak sarsılan katılımcılardan bazıları bir süre işe odaklanmakta oldukça güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir.

Araştırmada işe adanmışlık alt teması; *yaptığı işi sevmeye, ilkelerini takip etme, yönetici olarak başarılı olma, aşkla görev yapma*, kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar sınav sonucunda hayal kırıklığı yaşasalar da görevlerini en iyi şekilde yapmak için çabaladıklarını belirtmektedir. Katılımcılar çocuklara yönelik sevgi ile birlikte bağlı oldukları ilkeleri çerçevesinde görevlerini yerine getirmeye çalıştıklarını ifade etmektedir. K11 bu durumu aşağıdaki sözlerle açıklamaktadır.

K 11: “...öğretmenim ve hayallerim doğrultusunda yapmam gereken ne varsa yapılması için çalışmaya devam ediyorum. Ben ilkelerimi sürdürürüm.”

K2 göreve asaleten atanmamasına ve sınav da elenmesine karşın belirsiz süreli de olsa okulun yönetici ihtiyacını karşılamaya devam ettiğini ve yoğun bir tempo da çalışmaya devam ettiğini şu sözlerle açıklamaktadır.

K2: “hiçbir şey olmamış gibi çalışıyoruz hocam. İki haftadır hiç durmadan, ilk defa bugün izinliyim bu arada ben. Hiçbir şey olmamış gibi çalışmaya devam ediyorum. Bu arada yani mecburen çalışıyorum. Çünkü okulda işi bilen tek kişi ben kaldım içinde birazcık. Yani müdürümüz yeni geldi, yeni atamayla geldi. Eski müdürüm gitti. Diğer müdür yardımcısı olan arkadaşım başka yere tayin istedi..”

Araştırmada işe odaklanmakta güçlük alt teması; *uyum sağlamakta güçlük, derse girememe* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar yaşananlar sonrasında eski performanslarını gösteremediklerini, sınıfa girmekte, ders anlatmakta güçlük yaşadıklarını ve bunun bir süre devam ettiğini belirtmektedir. K18 bu durumu aşağıdaki sözlerle açıklamaktadır.

K18: “...nasıl söyleyeyim böyle bir şey yaşamak eğitim-öğretim başladı ilk iki hafta konsantre olamadım... Bir şekilde konsantre olamıyordum... Yani şimdi uyum sağlamaya çalışıyorum. Mağduriyet olmasa belki dediğim gibi tamamı ile işime konsantre olacaktım. Böyle hani dosyası olan, bütün böyle planları olan tuhaf öğretmenler vardır, onlardan biri benim. Konsantre olamıyorsunuz...”

Araştırmada haksızlık sonrası çevre desteği alt teması; *aile desteği, meslektaş desteği, idareci desteği* kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar ailelerinin, meslektaşlarının ve okul idarecilerinin yapılan şeyin haksızlık olduğunu ifade ettiklerini belirtmektedir. Çevrelerinden gördükleri bu destek yaşanan haksızlık karşısında yalnız olmadıkları duygusu hissetmelerine ve iyilik halini arttırmaya yol açmıştır. K20'nin bu deneyimi anlatan ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

K20: “Okul müdürüm elendiğimi duyunca komisyona da bunu yapan kişilere de galiz küfürler ettiler. Haksızlığa uğradığımı düşündüler. Okuldaki öğretmen arkadaşlarımın hepsi de geçmiş olsun bunu hak etmediğimi söylediler Eşim olanlara çok üzüldü. Annem kız kardeşim gibi yakın akrabalarım üzüldüler. Yakın arkadaşlarım üzüldüler...”

Yaşanan haksızlığa inanmakta güçlük çektiklerini ve sosyal çevresinin bu durumu araştırmak için çabaladığını ifade eden K19 bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir.

K19: “Şok oldular sana nasıl 55 verir dediler. Hatta bir okul müdür araştırmış. Kendi okul müdürüm çok öfkeliydi bu duruma çünkü benimle çalışmayı çok istiyordu. Çok kızdı inanılmaz kızdı. Zaten okulda yönetici yok. Diğer taraftan başka bir okul müdürü ki kendisi Eğitim-Birsen li bu duruma şaşırıp yukarıdan

birilerine sormuş. Çevremdeki kişiler ciddi bir haksızlık olarak nitelediler bu durumu. Yani aslında bir yerlerde rahatsız olan insanların olduğunu bilmek de içimi rahatlatıyor."

Tartışma

Merkezi sınav sistemi ile yapılan yönetici seçme sınavından geçerli puan aldıkları halde sözlü mülakattan yeterli puanı alamayan öğretmenler ile gerçekleştirilen bu araştırma sonucunda; yönetici olmak isteme nedenleri, yaşanan duygular, iş yaşamına etki ana temalarına ulaşılmıştır. Araştırmanın birinci ana teması olan yönetici olmak isteme nedenleri ana teması örgütsel destek, değişim ihtiyacı, yönetime ilişkin memnuniyetsizlik alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcıların, meslektaş ve okul yöneticilerinin teşvikleri sonrasında yönetici olmaya karar verdiklerini bu teklifi mesleki tükenmişlik ve ideallerini yaşam geçirmede yöneticiliği yeni bir fırsat olarak gördüklerini belirtmektedirler. Günay ve Özbilen'in (2018) katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümünün mesai saatlerinin uzunluğu ve mesleki doyumun sağlanamaması nedeni ile yönetici olmak istemediklerini, sınırlı bir katılımcının ise okulda demokratik bir kültür oluşturma ve eğitimin kalitesini arttırma isteği nedeni ile yönetici olmak istediklerini belirlemiştir. Yılmaz, Cülha ve Taşdemir (2022) ise öğretmenlerin yönetici olma idealine sahip olduklarını buna bağlı olarak; okula katkı sağlama ve hizmet etme motivasyonuna sahip olduklarını, yönetimde kendini daha etkili ve iyi hissettiklerini, örnek yönetici olma isteği taşıdıklarını belirlemiştir. Sharp, Malone ve Walter (2002) ile Bingül ve Hacıfazlıoğlu (2011) bireylerin bir fark yaratmak için yönetici olmak istediklerini belirlemiştir. Benzer biçimde Yolcu ve Bayram (2015) öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri ve farklı bir yönetim anlayışına sahip olmaları nedeni ile yönetici olmak istediklerini belirtmektedir. Uçar (2019) öğretmenlerin kariyer yapma motivasyonu ile yönetici olmak istediklerini belirlemiştir. Bingül ve Hacıfazlıoğlu (2011), öğretmenlerin kendilerini yöneticilik için yeterli gördüklerini belirlemiştir. Aynı araştırma yöneticilik eğiliminin mesleki kıdeme bağlı olarak arttığını ortaya koymaktadır. Araştırmamız benzer biçimde öğretmenlerin yöneticiliği, mesleki deneyimlerini aktarmak ve farklı bir yöneticilik anlayışını hayata geçirmek için istediklerini ortaya koymaktadır. Araştırma bu yanıyla katılımcı öğretmenlerin, yönetime ilişkin memnuniyetsizliklerini ve eğitim kurumlarında değişimin öncüsü olma isteklerini ortaya koymaktadır. Araştırma ayrıca, öğretmenlerin önemli bir kısmının müdür yardımcısı olmadan bu pozisyonu önce veya hâlihazırda vekâleten yürüttüklerini ortaya koymaktadır. Bu durum yöneticiliği deneyimlemenin yönetici olma eğilimini güçlendirdiğini ortaya koymaktadır. Helvacı (2015), sürekli ve hızla değişen dünyada okul yöneticilerinin, okulların bu değişime uygun gelişimlerinde yöneticilerin önemli roller üstlendiklerini belirtmektedir. Bu bakımdan örgütlerin değişen ve öğrenen örgütler olmalarında yöneticinin rolü yadsınamaz. Değişim isteği içinde olan, liyakat esaslı bir seçme süreci sonrasında mülakat gibi sübjektif değerlendirmelere açık bir yöntemle yönetici adaylarının elenmiş olmaları okulların değişim yönündeki dinamiklerine ket vuran bir müdahale olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmanın ikinci ana teması yaşanan duygular ana teması; hayal kırıklığı, tükenmişlik alt temalarından oluşmaktadır. Katılımcılar, merkezi sınavdaki başarılarına karşılık mülakat sürecinde başarısız bulduklarını ve bu durumun yarattığı hayal kırıklığını belirtmektedirler. Katılımcılar, sınav puanları ve mesleki deneyime bağlı olarak hesaplanan ek1 puanlarından yola çıkarak müdür yardımcısı olarak atanacaklarına kesin gözüyle baktıklarını belirtmektedirler. Bununla beraber eski Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk'un bu doğrultudaki beyanları nedeni ile mülakatın eleyici olmayacağı yönünde inançlarının var olduğunu belirtmektedirler. Bu bağlamda katılımcılardan K9'un "mülakat puanımı görünce sınav puanım ve ek puanımla ilde sıralamanın başında yer aldığım için yine de atanabilirim diye düşündüm, 60 altı alanların tercih haklarını kaybettiklerini bilmiyordum" ifadesi yaşanan şaşkınlığı gösterir niteliktedir. Öğretmenlere sınav başarılarını geçersiz kılacak bir mülakat puanı verilmiş olmasının hayal kırıklığı, şaşkınlık, üzüntü ve takdir edilmemenin getirdiği kırgınlığa yol açtığı belirlenmiştir. Benzer biçimde Mikulave diğerleri (1998), örgütlerde haksız olarak kabul edilen uygulamaların, uzun süreli ve yoğun duygular uyandırdığını belirlemiştir. Ayrıca yönetici atamada liyakatsizliğin yarattığı duygulara ilişkin sonuçlar, literatürle (Pérez-Rodríguez, ve diğerleri., 2019; Cropanzano, ve diğerleri., 2007) tutarlı bulunmuştur. Recepoğlu ve Kılınç (2014) ile Sayan ve Yıldırım (2019) Türkiye'de okul yöneticisi yetiştirme ve seçme konusunda keyfi denebilecek öznel değerlendirmelerin varlığına işaret etmektedir. Özellikle sözlü mülakatla bu keyfi uygulamaların arttığı vurgulanmaktadır. Bu uygulamaların, nitelikli öğretmenleri yönetici olarak atamadan çok, öğretmenlerin hayal kırıklığı yaşamalarına neden olan bir eşitsizliğin önünü açtığı anlaşılmaktadır.

Araştırmanın üçüncü ana teması iş yaşamına etki ana teması; işe adanmışlık, işe odaklanmakta güçlük, haksızlık sonrası çevre desteği alt temalarından oluşmaktadır. Bu bağlamda katılımcıların, yönetici atama sürecinde karşılaştıkları ve ayrımcılık olarak değerlendirdikleri tutumlarına bağlı olarak işlerine geri dönmek, işlerine odaklanmak konusunda güçlük yaşadıkları ancak buna karşılık işlerine bağlılıklarını sürdürdükleri, ilkelerinden vazgeçemedikleri görülmektedir. Katılımcıların yaşadıkları süreç sonunda meslektaşlarından ve okul yöneticileri tarafından desteklendikleri yaşadıkları olumsuz duyguların meslektaşlarınca kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Cornelis, Van Hiel ve De Cremer (2006) başkasına adil davranmanın kişinin kendi duygu ve davranışları üzerinde düzenleyici bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda, adaletsizliğe uğradığını düşünen öğretmenlerin meslektaşları tarafından desteklenmesinin okullarda farklı bir dayanışma ağını oluşturduğu değerlendirilmektedir.

Sınırlılıklar, Öneriler ve Sonuç

Araştırma, merkezi sınav sonrasında yeterli puan alan ancak mülakatta yönetici olma şansını kaybeden yönetici adayları üzerinde yürütülmüştür. Benzer biçimde merkezi sınavda beklediği puanı alamayan öğretmenlerin motivasyonları ve yöneticiliğe ilişkin görüşleri bu araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılığını oluşturmakla beraber gelecekteki araştırmacılar için

araştırma alanı olarak önerilmektedir. Yönetici atama sürecinde uygulanacak mülakatların subjektif değerlendirmeler ve suiistimallerden arındırılabilmesi için kayıt altına alınması, sorulan soruların adayların sorun çözme ve mesleki deneyimleri ile yöneticilik vizyonlarını yansıtabilecekleri nitelikte olmasına özen gösterilmesi önerilmektedir. Bununla beraber mülakatı gerçekleştirecek heyetin, mülakat teknikleri konusunda uzmanlaşmış olmaları, mülakatın mümkünse birden fazla oturumda gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Mülakatların hesap verilebilirlik ve şeffaflık çerçevesinde, mülakat sonrasındaki itirazların yetkili kurullarca değerlendirilmesi, bu değerlendirmelerin adayların tüm bilgilerinin gizlenerek yürütülmesi önerilmektedir. Ayrıca mülakatların itirazlar sonrasında yenilenmesi durumunda farklı komisyonlarca tekrarlanmasının, kişisel yanlılık hatalarını önleyebileceği değerlendirilmektedir. Mülakat değerlendirmesinin, merkezi sınav puanını geçersiz kılacak ağırlıkta olmaması önerilmektedir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

The rapidly changing social and technological world of the twenty-first century reinforces the dynamics of change in schools. As Bursalıoğlu (2005) points out, the school administrator is the legal leader of the school. This dominant role given to administrators in the formal structure of schools brings along an opportunity to exercise official power. In Türkiye, school administration is based on a hierarchical structure that operates in accordance with the principle of distributing power. According to Leithwood, Harris, and Hopkins (2008), school administrators are the second leading factor on students' achievement after teachers. School administrators achieve these effects through the vision they set and develop, the close relationship they establish with teachers and other employees, their motivation, their follow-up with the school curriculum, and their ability to increase school achievement. Furthermore, Selçuk (2019) underlines that those who assume the responsibility of administration in schools should make the most efficient use of all human and material resources in the school and achieve their goals by bringing vision and mission to schools. Reinforcing the critical role that schools play in social transformation would be possible only if school administrators possess professional competencies, willingness, and leadership skills that go beyond administration. Leithwood et al., (2008) underline that leaders are likely to be more effective when they adopt a critical perspective on policies, practices, and procedures in their schools. Besides their willingness to be administrators, their ability to possess leadership skills would also improve their effectiveness.

According to Bartell and Birch (1995), administrators who will successfully lead schools into the upcoming century are expected to correctly analyze the potential of schools, understand the needs of society best, demonstrate effective leadership skills, and continuously improve themselves. In this context, administrators should develop a dynamic administration approach that takes risks, when necessary, by breaking away from the sheltered and procedural space of the bureaucratic understanding. Davis, Rogers, and Harrigan (2020) emphasize that administrators are the most important element of school development. However, Arar (2018) notes that becoming a school administrator involves many difficulties that raise anxiety among teachers. In this regard, administration is complex and requires great responsibility as well as different skills that do not align

with teaching skills. From this point of view, the criteria determined for the selection of effective school administrators as well as their development are highly important.

According to Çınkır and Çetin (2010), effective schools are those where professional leadership manifests itself. This necessitates the appointment of highly motivated, self-confident administrators who possess leadership skills and are capable of encouraging innovation. In Türkiye, educational administrators are responsible for managing, evaluating, and developing schools in accordance with their objectives. According to the Ministry of National Education (2023)'s regulations, educational administrators such as primary, secondary, or high school principals are educational professionals who work to set the goals for public and private schools and to organize and manage staff members in accordance with these goals. Berber, Bölükbaşı, Bulut, and Ekiciler (2023) state that an educational institution can function following the rules, but the person who actually runs it is the school administrator. From this point of view, school administrators can affect the level of service provided by the school with their attitudes.

In Türkiye, it is not possible to employ a specialized administrator. The Ministry of National Education selects those, who will serve as school administrators, from teachers. Since many teachers apply, this selection process involves a centralized exam as well as several procedures (Leading School Principals Society, 2020). The research by Alireisoğlu and Güner (2023) revealed that teachers were willing to become vice principals as they feel themselves professionally exhausted. Their study also reported that teachers' willingness to become administrators intensified due to the malpractices of the administrators in their schools. Demirkol, Orhan, and Özdemir (2022) determined that teachers were willing to become administrators to bring a new perspective to administration. In this context, it appears that teachers' innovative perspectives on administration are effective in their motivation to become administrators. Teachers' willingness to participate in school administration for innovative purposes has been frequently discussed in merit-based appointment debates in Türkiye.

The appointment process of school administrators has been the subject of studies in different countries across the world on the effects of political interference on the appointment of administrators. In Brazil, where appointments are based on the demands of the government (Mendonça, 2001), the selection of school principals depends on four main criteria. These criteria are operated through appointment, public competition, selection, and selective recruitment. Similarly, appointments in France, Germany, Hong Kong, and Singapore are made by the central government, and the interview method is used (Huber and West 2002). In Germany, school principals are evaluated in four areas. These are teaching achievements, structured interview performance, media-supported presentation skills, and the ability to find solutions to problems that may come up in school (Bildungsdirektion, 2024). In Malta, Romania, the United Kingdom (England and Wales), and Iceland, teaching experience, administrative experience, and administrator training are required to qualify as a school administrator

(Enterieva, 2022). In this sense, discussions on the appointment of school administrators can be found in different countries. Additionally, it is understood that the interview is a method used in countries such as Malta, Romania, and the United Kingdom to assess the competencies of administrators in the field of administration.

The method of appointment is usually applied by the government according to political interests. The election of the school principal is a particularly interesting example of participation in decision-making processes in the school as this empowers teachers directly to make decisions and brings important consequences for teachers' professional practices. Elections have the potential to accomplish two dimensions of teacher empowerment: (1) They rebuild the power relationship between teachers and principals, generate more equal power relations, and change the role of teachers within the school structure; and (2) personal qualities. In this sense, transparency, accountability, and equity in the appointment of school administrators may make different contributions to school culture (Myers, 2008). Yolcu and Bayram (2015) state that interviewing is an insufficient method for selecting administrators. Yukl (2018) states that appointed leaders are less dependent on the evaluations of their subordinates due to their authority and power of position. This may lead administrators to take fewer risks and adopt an attitude that prioritizes a formal relationship with their subordinates. Moreover, Myers (2008) states that school administrators should be activists who assume a key role in the process of social transformation and democratization. However, administrators who stand as the officers of central politics can step out of these pioneering roles and turn themselves into the defenders of central politics and schools into the field of these politics. However, Paro (2000) emphasizes that both school administrators and educators should make efforts to transform the school, as a microcosm of society, into structures that embodies the basic characteristics of a democratic community. According to Paro (2000), subjective practices developed by ignoring teacher volunteerism in the processes of appointing administrators to schools as well as their isolation in the school can lead to circumstances that they feel as if they have been balkanized (expelled from the entire community). Gratch (2001) states that these circumstances lead teachers to defy authority and evaluates that participatory, objective, and transparent processes in the appointment of administrators, like all other processes in schools, would reinforce the school culture and contribute to a peaceful climate in schools.

The motivation and professional values of administrators are crucial in schools. Yılmaz (2006) demonstrated the importance attached to the values of respect for humanity, honesty, democracy and justice, equality, and impartiality by elementary school administrators and teachers. Çınkır and Çetin (2010) emphasize that the administrator holds an important responsibility in establishing the values system in the school. In this sense, the motivation for which teachers become school administrators is important as it is an indicator of the values that they will advocate, protect, and disseminate in the process of administration. Moreover, transparent and equitable practices to be applied for the appointment of school administrators would contribute to the functioning of schools—the pioneers of

transformation—in a sound hierarchical order. Investigating the effect of the interview method, which has been applied in Türkiye, on the professional commitment and motivation of prospective administrators is significant for visualizing the outcomes of the interview method. This study aims to determine the causes of the motivation to become an administrator and the post-interview experiences among the teachers who failed the oral interview although they passed the administrator exam, leading to their disqualification as administrators.

Method

Design of the Study

The study was conducted with the interpretative phenomenological design—one of the qualitative research designs. This design aims to uncover, explain, and clarify the subjective experience. All aspects of the individuals' experience and their wishes, emotions, belief system as well as how they manifest themselves in behavior and action are discussed (Eatough and Smith, 2017). This approach was selected to find out the experiences of prospective administrators who were working as teachers in public schools affiliated to the Ministry of National Education and passed the administrative selection exam of the Ministry of National Education for educational institutions but failed to get a passing score in the interviews.

Sample Group

There are different approaches to determining the sample size in qualitative research. However, Creswell (2007) suggested that 3–25 participants are adequate for interpretative phenomenological qualitative research. The sample group of this study consisted of 22 prospective administrators who were determined using snowball and criterion sampling methods. In the study, potential participants were reached by using the professional networks of the researchers and the recommendations of the participants. The participants were coded according to the interview order. The inclusion criteria of the participants were (a) getting a score above the threshold level of 60 points in the ASEEI (Administrator Selection Exam for Educational Institutions) held by SSPC (Student Selection and Placement Center) on 14 March 2021 and (b) losing the right to become an administrator by getting a score below 60 points after the oral exam held on 13-30 July 2021. Table 1 shows the professional seniority, age, province of work, gender, educational background, scores obtained in the exam, and administrative experience of the sample group included in the study.

Table 1. *Participants' demographic characteristics*

Code	Seniority	Age	Province	Gender	Educational Status	EKYS Exam Score	Additonal 1 point	Oral Interview Score	Managerial experience
K1	13	32	İstanbul	M	Lisans	67.50	12	55	Deputy 6 years
K2	11	34	Çanakkale	F	Lisans	71	11	55	Deputy 3 years
K3	17	38	İstanbul	F	Master	75	18,786	54	No
K4	10	42	Çanakkale	F	Master	76,25	12,2	55	1 year
K5	11	36	İstanbul	F	Licence	67	22,8	55	No
K6	19	44	İzmir	F	Licence	71,25	21,825	57	Deputy 9 month
K7	18	42	Balıkesir	F	Master	68,75	26,4	55	No
K8	20	35	İstanbul	M	Licence	78,75	22	58	Deputy 9 years
K9	15	37	Diyarbakır	M	Licence	75	21	58	Deputy 9 years
K10	28	48	İzmir	M	Master	70	30	56	No
K11	10	37	İzmir	M	Licence	70	10	56	No
K12	12	34	Yalova	M	Licence	71,25	13	59	No
K13	13	37	Yalova	M	Licence	73,25	12,75	58	No
K14	13	36	İstanbul	F	Master	68,75	23,5	55	No
K15	10	34	Adıyaman	M	Licence	82,5	13,25	58	No
K16	10	33	Balıkesir	M	Licence	80	16	51	Deputy 3 Years
K17	18	38	İstanbul	M	Licence	68	10	56	No
K18	16	40	İstanbul	M	Master	73	15	55	No
K19	11	32	İstanbul	M	Licence	71,25	14,25	55	No
K20	20	48	İstanbul	M	Licence	67	13,75	52	No
K21	22	44	İstanbul	M	PhD	72,25	14,20	55	Deputy 1 year
K22	10	32	İstanbul	M	Licence	68	12,75	56	Deputy 1 year

Data Collection Process

Due to COVID-19 pandemic, the interviews under the study were held by the researchers through an online interview platform (Zoom). The rationale for holding the interviews on that platform was to protect the participants from COVID-19 infection and to eliminate the inability to catch visual and non-verbal clues provided by a phone call. The participants were interviewed by scheduling an appointment, informed about the scope of the study before beginning the interviews, and gave their consent to participate in the study, and the interviews were recorded upon their consent. The interviews lasted for 35 to 45 minutes on average. The data were gathered using a semi-structured interview form. The data were collected in January 2022, and the data collection process was finalized based on the principle of data saturation (Merriam and Tisdell, 2015). Examples of basic interview questions prepared based on the literature are as follows: "How did you decide to take this exam and become an administrator? You succeeded in the first exam, then you attended the interview and learned that you failed. What did you go through? How did you feel?"

Data Analysis

The stages of interpretative phenomenological analysis (IPA) were followed in the data analysis (Smith, Flowers, and Larkin, 2009). The data were analyzed using the Maxqda software. The steps followed in this study, according to IPA, were as follows: (1) The first author verbatim transcribed the recorded interviews. (2) The research team independently listened to the audio recordings, took notes, and read the transcripts over and over again. (3) Each researcher developed a comprehensive codebook by labelling key quotes that came out of the transcripts. (4) The themes generated from the code were associated the quotes and transcripts using acyclical process. (5) Possible relationships between sub-themes were examined to identify main themes. (6) This process was repeated for each transcript. (7) The codes and themes generated separately by the researchers were compared with each other and discussed until a full agreement was reached. The research team then created the main themes by relating the sub-themes in the transcripts according to their conceptual similarities (Smith et al., 2009). Moreover, the study was reported based on the Consolidated Criteria for Qualitative Research Reporting (Tong, Sainsbury, and Craig, 2007). In this context, the study was presented under the following headings: title and abstract, conceptual framework, problem statement, purpose, qualitative approach and paradigm used, ethical standards, methods of data collection and analysis, validity and reliability studies, discussion, conclusions, recommendations, and limitations.

In qualitative research, credibility refers to the agreement between the results drawn by the researcher and the participants' statements (Yıldırım and Şimşek, 2011). For credibility, the participants were informed about the purpose of the study and the possible duration of the interview before the interviews. Moreover, each participant was interviewed for more than 35 minutes to achieve long-term interaction throughout the study. For the improvement of the validity of the study, the participants were tried to be diversified, and attention was paid for the sample group to be selected from different provinces, branches, professional experience, and age groups. Furthermore, direct quotes from the interviews were included, and the study results were based on these findings. For establishing the internal reliability of the study, the data were collected using similar methods and the same questionnaire; consistency was achieved when coding the data; and the relationship between the data and the results was established. For external reliability, the judgments, interpretations, and recommendations of both researchers were compared and confirmed with the raw data (Yıldırım and Şimşek, 2011) and reconciled.

Ethical Considerations

In this study, all the rules set out in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the steps listed under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were taken.

Approval details of the ethics committee: Name of the ethics review board = Head of Ethics Committee at the Rectorate of Istanbul Sabahattin Zaim University, Republic of Turkiye

Resolution date for ethical approval= 31.12.2021

Number of the Ethical Approval Certificate= E-20292139-050.01.04-20438

Findings

Table 2 shows the themes, sub-themes, and codes showing the participants' statements, which were obtained from the interviews with the participants by following the stages of interpretative phenomenological analysis.

Table 2. *Main theme, subtheme and code list*

Main Theme	Subtheme	Code List ve Participant
Reasons for Willingness to Become an Administrator	organizational support,	His desire to carry out his administration as a deputy in a dignified manner (P1, P2, P4 P6, P9, P19, P20); Peer support (P7, P10)
	need for change	Being burnt out in your current job (P6, P12, P18); Change position (P6, P11, P13, P21)
	dissatisfaction with administration	Belief that you will become a better manager (P1, P4, P5, P7, P10, P16, P18); Don't think you have no merit (P5, P10, P12, P16, P17)
Emotions Felt	disappointment	Resentment of not being appreciated (P11, P21); Feeling worthless (P6, P7, P10, P15, P21); being shocked (P5, P11, P13)
	burn out	Despair (P4, P6, P7, P9, P10, P17); Lack of motivation (P7, P15, P16, P17); Retreat (P7, P13); I wanted to go (P4, P15)
Impact on Work Life	dedication to the job	Loving the job(P9, P10); To follow the principles (P10, P15, P18); Succeeding as a Manager (P4, P16); I serve with love (P7, P9, P18, P21)
	difficulty in focusing on work	Difficulty adapting (P7, P12); Not being able to attend class (P13, P21,P7)
	environmental support after injustice	Family support (P15, P21); Peer support (P5, P7, P9, P10, P11); Manager support(P9, P11, P19)

Reasons for Willingness to Become an Administrator

The main theme of reasons for willingness to become an administrator consists of the sub-themes of organizational support, need for change, and dissatisfaction with administration. The participants stated that they were supported by their colleagues and school principals in the process of deciding to become an administrator, and they did not decide this process on their own. Besides the support of the school administration, it was stated that the exhaustion felt due to the profession was also behind the decision to become an administrator. Another reason was the desire to change the existing system, having ideals, and the discomfort caused by the lack of merit in the process of appointing administrators.

In the study, the organizational support sub-theme consists of the codes of the willingness to be an acting administrator as a principal and colleague support. The participants stated that they were currently working as school administrators and they applied for the exam in order to take it as principal. P1, who stated that the school principal supported him in taking the exam and fulfilling his duty as a principal, expressed his experiences in the following words:

P1: *"I have been working as a vice principal since last year. During the semester, my school principal told me that I was a very hard-working and good administrator and told me that if I took the exam, I could become a permanent administrator. At his suggestion, I decided to take the exam."*

P8, who stated that both the school principal and his fellow teachers wanted to work with him, he fulfilled his duty successfully, and he took the exam with their suggestion, expressed this with the following words:

P8: *"This was the suggestion of friends. This was the suggestion of the teachers at the school... Until today, I was always working on assignments. Therefore, when I was assigned, at the end of the year, my friends would convene to keep me going. I would continue like that... Maybe if they awarded me my first exam score, I would be considered the best teacher in my school; I would have been assigned the best class; I would have been set a role model in watch duty and everything else."*

In the study, the sub-theme of the need for change consists of the codes of *burnout in the present job and changing position*. P3 stated that she had been a teacher for a long time and this had resulted in burnout and that she believed that she would be able to catch the change she needed as an administrator with the following words:

P3: *"I realized that I am really willing to become an administrator; I mean, especially classroom teaching is an exhausting occupational group or branch because I began to feel like a caretaker. I thought I would feel better if I became more of an administrator and took care of my fellow teachers."*

P12 stated that he wanted to change his position and was successful in the exam but was disqualified in the interview.

P12: *"I wanted to shift from teaching, in the classroom to school administration. That's why I took the exam. I got a successful score. I was ranked second in the province. But unfortunately, I could not become an administrator."*

In the study, the sub-theme of dissatisfaction with administration consists of the codes of *belief that they would be a better administrator and thoughts that there is no merit*. The participants stated that they were confident in their own qualifications and they improved themselves in becoming administrators. Some candidates also stated that they held a master's degree in this field. P4 described this situation with the following words:

P4: "... I was also studying educational administration. I also hold a master's degree in educational administration. We learned how to be an effective school administrator through the courses we attended... When I examined the conditions and qualifications of the administrators in our schools, I realized that I was actually much better than them."

The participants, who complained about the existing school administrators, stated that they were in a system that lacked quality, so they decided to become prospective administrators in order to establish a more democratic school climate. P10 described this willingness as follows:

P18: "I am a guy with aspirations; I would always complain that administrators communicate insufficiently because they always have excuses. They fail to establish a school climate where students and teachers both feel valued. We had always been complaining that there were unqualified administrators. I decided to assume responsibility this time instead of complaining. I told myself that I had been complaining so much. Do this job. Maybe you can change some stuff. I was planning a more democratic school system, a school system where teachers can be involved in decision-making processes... a school system where they can feel valued."

Emotions Felt

The main theme of emotions felt consists of the sub-themes of *disappointment and burn out*. The participants stated that they were disappointed when their colleagues who scored lower than them and had low work performance in their region were appointed as administrators even though their scores were high. This disappointment was not only personal but also on behalf of the organization and the country. It was observed that the participants who stated that they have been treated unfairly, they have been victimized by ignoring their efforts, and they have felt misused lost their trust and sense of belonging to the organization. Additionally, their motivation toward the profession decreased and they became resentful toward the profession.

In the study, the sub-theme of disappointment consists of the codes of *resentment caused by non-appreciation, feeling worthless, and getting shocked*. The participants stated that they had difficulties in believing the results of the interview and were shocked. It was determined that the participants who scored the highest in the list announced by MoNE in their region after the written exam and additional score evaluation and answered the questions asked in the interview correctly were sure that they would be appointed based on these results and therefore made plans in their lives. P6 expressed this situation with the following words:

P6: *I was shocked. I looked at it, it was 54, again and again. I logged in over and over again, and that moment of that day was destructive for me because I was going to change my whole life radically with this interview, whether it was the plan to change my house or the school I was going to enroll my daughter in... My plans were turned upside down suddenly...*

The participants, who considered the situation not only as a personal loss but also as a loss on behalf of the system and the country, expressed that they were disappointed by the inability to use their qualifications and the injustice. P9 described his disappointment that his colleagues with much lower scores were placed in neighboring schools and he was disqualified as follows:

P9: Even so, I cannot concentrate. I mean, a friend who scored 13 points less than me placed 100 meters ahead of me at a school nearby. I mean, I think it is also a loss for the country that the worse ones are being placed when there are better ones... I mean, believe me, it was the greatest disappointment I have ever felt in my life.

Although their scores in the central exam were among the highest in their schools and even in their provinces, the astonishment and disappointment caused by the invalidation of these scores through the interview were frequently emphasized. P15 described his disappointment about the disqualification in the interview despite his efforts for the exam with the following words:

P15: I scored 82.5. I got a high score. And I was one of the teachers who scored the highest in the province... Then, while planning a vacation with my wife, we noticed that result and learned that we had dropped below the threshold with 58 points... But ultimately, we were disappointed. We got through it, but it was not really easy.

In the study, the sub-theme of burnout consists of codes of *hopelessness, demotivation, and withdrawal*. It was observed that the participants had difficulty in making sense of what happened, the family relationships and professional lives of the participants who felt depressed were negatively affected, and there was a loss of interest and desire. The statements of P7 that describe this experience are as follows:

P7: This affected my ordinary daily life a lot. This affected my attitudes toward my family and my attitudes toward my children. Since this situation demotivates me in my profession, I thought it would be better for my mental health to clean the slate on this issue.

The participants stated that they felt helpless against injustice. The participants, who stated that they could not find a remedy for the injustice they had suffered, expressed that they lost their motivation toward their profession as well as their hopelessness. While P15 described this situation with the words *"I am now resentful against the profession,"* P17 expressed his experiences with the following words:

P17: Hopelessness for the country you live in... a sense that makes us feel helpless. The sense of who to complain to whom against, for example, injustice, is grave. An injustice happens, you chase after it, you fix it somehow, you feel satisfied, and your conscience relieves when justice has been served, but the lack of justice is of course something that really tears you down. First of all, you lose your interest in the profession.

P13, who shared his shock at the outcome of the interview, despite the successful completion of the interview, expressed his astonishment with the following words:

P13: "I was literally shocked when the outcome was announced because I was told that I would pass the interview; they even asked me the school I would like to work in..."

Impact on Work Life

The main theme of impact on work life consists of the sub-themes of *dedication to the job, difficulty in focusing on work, and environmental support after injustice*. It was observed that although the participants considered their disqualification in the interview an injustice despite their success in the exam, both the social and environmental support and their dedication to the job facilitated their adaptation to the process. Besides, some of the emotionally shaken participants stated that they had great difficulty in focusing on work for a while.

In the study, the sub-theme of dedication to the job consists of the codes of *loving their job, following their principles, succeeding as an administrator, and working with passion*. The participants stated that even though they were disappointed with the results of the exam, they made efforts to do their best in their duties. The participants stated that they tried to fulfill their duties based on the principles they followed along with their love for children. P11 described this situation with the following words:

P 11:“...I am a teacher and I keep working to do whatever I have to do in the direction of my dreams. I uphold my principles.”

P2 explained that although she was not appointed as a principal and was disqualified in the exam, she kept on meeting the administrative needs of the school, albeit for an indefinite period of time, and continued to work hard at an intensive pace.

P2:“We work like nothing happened. We have been working non-stop for two weeks, and today is the first day off for me, by the way. I keep working as if nothing has happened. By the way, I mean I have to work. I am the only remaining teacher in the school who has some knowledge of the job. I mean, our new principal has just arrived with a recent appointment. My former principal has left. My friend, the other vice principal, asked for a reassignment...”

In the study, the sub-theme of difficulty in focusing on work consists of the codes of *difficulty in adapting and inability to attend class*. The participants indicated that they were unable to perform as they used to after what had happened, they had difficulty in attending class and teaching lessons, and this persisted for a while. P18 described this with the following words:

P18:“...how can I put it? After experiencing something like this, the first two weeks when the education started, I could not concentrate...Somehow, I could not concentrate... I mean, now, I am trying to adapt. If I had not been exposed to injustice, maybe, as I told you, I would have fully concentrated on my job. You know, there are weird teachers who have files and have all these plans; I am one of them. You can't even concentrate...”

In the study, the sub-theme of environmental support after injustice consists of the codes of *family support, colleague support, and administrator support*. The participants indicated that their families, colleagues, and school administrators told them that what was done was unjust. Such support from their circle helped them feel that they were not alone against injustice and improved their well-being. The statements of P20 that describe this experience are as follows:

P20: “When my school principal heard that I was disqualified, they swore at both the commission and the people who did it. They thought I was unfairly treated. All my fellow teachers at school told me that I did not deserve that. My wife was very upset about what had happened. My close relatives, like my mother and sister, were upset. My close friends were very sorry...”

P19, who stated that they had difficulty believing in this injustice and their social circle made efforts to seek into this situation, described this situation with the following words:

P19: “They got shocked and asked how they could assign 55 to you. Even a school principal sought into it. My own school principal was furious because he really wanted to work with me. He was incredibly pissed off. After all, the school lacks an administrator. On the other hand, another school principal, who is a member of Eğitim-Birsen, was shocked by this case and asked somebody higher up. People around me described this situation as a great injustice. I mean, I feel relieved to know that there are people who are genuinely uncomfortable somewhere.”

Discussion

As a result of this study, which was conducted with teachers who got passpoints in the administrative selection exam held with the central exam system but failed in the oral interview, the main themes of reasons for willingness to become an administrator, emotions felt, and impact on work life were obtained. The first main theme of the study— the reasons for willingness to become an administrator— consists of the sub-themes of organizational support, need for change, and dissatisfaction with administration. The participants stated that they decided to become administrators after the encouragement of their colleagues and school administrators and they considered this offer a new opportunity for professional burnout and realizing their ideals. Günay and Özbilen (2018) found that most of the participating teachers were unwilling to become administrators due to the length of working hours and lack of professional satisfaction, while a limited number of participants were willing to become administrators due to the desire to build a democratic culture in the school and enhance the quality of education. Yılmaz, Cülha, and Taşdemir (2022) determined that teachers had an ideal of becoming administrators and, accordingly, were motivated to contribute to and serve the school, felt more effective and better in administration, and were willing to set a role model as administrators. Sharp, Malone, and Walter (2002) as well as Bingül and Hacifazlıoğlu (2011) found that individuals were willing to become administrators to make a difference. Likewise, Yolcu and Bayram (2015) reported that teachers were willing to become administrators as they perceived themselves to be competent and adopted a different understanding of administration. Uçar (2019) determined that teachers were willing to become administrators based on their motivation to build a professional career. Bingül and Hacifazlıoğlu (2011) determined that teachers considered themselves competent for administration. The same study suggested that the tendency to become an administrator increased depending on professional seniority. Similarly, the present study indicated that teachers are willing to become administrators in order to pass on their professional experiences to others and to accomplish a different understanding of administration. The study revealed the participating teachers’ dissatisfaction with the administration and their willingness to be the pioneers

of change in educational institutions. Furthermore, a great majority of the teachers had held this position before becoming vice principals or had already been serving as such. This suggested that experiencing administration reinforced the tendency to become an administrator. Helvacı (2015) indicates that school administrators assume major roles in the constantly and rapidly changing world and in the development of schools toward such change. From this point of view, the role of the administrator in transforming organizations into changing and learning ones is undeniable. Disqualification of prospective administrators through a method which is open to subjective evaluations such as interviews after a merit-based selection process is considered an intervention that hinders the dynamics of schools toward change.

The second main theme of the study—emotions felt—consists of the sub-themes of disappointment and burnout. The participants indicated that despite their success in the central exam, they were deemed unsuccessful in the interview process and expressed their disappointment over their failure. The participants stated that they were confident that they would be appointed as vice principals based on their exam scores and their additional one point calculated based on their professional experience. However, they also stated that they believed the interview would not be eliminative due to the statements of former Minister of National Education, Ziya Selçuk, accordingly. In this sense, the statement of one of the participants, P9, “Once I read my score on the interview, I believed that I could still be appointed based on my exam score and additional score given my ranking at the top of the list in the province; I did not know that those who scored below 60 forfeit their right of preference.” shows his astonishment. It was determined that awarding teachers an interview score that invalidated their exam achievements led to disappointment, confusion, sadness and resentment due to non-appreciation. Likewise, Mikulave et al., (1998) found that practices which are considered unfair in organizations evoked long-lasting and intense emotions. Moreover, the results on the emotions aroused by the lack of merit in appointing administrators are compatible with the literature (Pérez-Rodríguez, et al., 2019; Cropanzano et al., 2007). Reçepoğlu and Kılınc (2014) and Sayan and Yıldırım (2019) point out the existence of subjective evaluations that can be called arbitrary in the training and selection of school administrators in Türkiye. It has been emphasized that these arbitrary practices have increased, especially with oral interviews. It has been found that these practices, rather than appointing qualified teachers as administrators, pave the way for an inequality that leads teachers to disappointment.

The third main theme of the study— impact on work life— consists of the sub-themes of dedication to the job, difficulty in focusing on work, and environmental support after injustice. In this regard, it was observed that the participants had difficulties in returning to their jobs and focusing on their work due to the attitudes which they came across during the administrative appointment process and they perceived as discrimination; however, they maintained their commitment to their jobs and did not give up their principles. It was found that the participants were supported by their colleagues

and school administrators at the end of the process they went through and that the negative emotions they felt were acknowledged by their colleagues. Cornelis, Van Hiel, and De Cremer (2006) state that treating others fairly has a regulatory effect on one's own emotions and behaviors. In this sense, supporting teachers who feel that they have been treated unfairly by their colleagues was considered to establish a different network of solidarity in schools.

Limitations, Recommendations, and Conclusion

The study was conducted on prospective administrators who got sufficient points after the central exam but lost the chance to become administrators in the interview. Likewise, the motivation of teachers who failed to score the expected points in the central exam and their opinions on administration were excluded in the study. Although this constitutes a limitation for the study, this is also recommended as a research field for future researchers. In order to avoid subjective evaluations and misconduct, it is recommended that the interviews held during the administrative appointment process be recorded, and the questions asked to reflect the problem-solving and professional experience of the candidates and their administration vision should be paid attention. Furthermore, it is recommended that the interview committee should be specialized in interview techniques, and the interview should be held in more than one session if possible. It is suggested that post-interview objections be evaluated by authorized committees to ensure accountability and transparency and these evaluations should be carried out by concealing all information about the candidates. Moreover, in case the interviews are repeated after objections, different commissions should repeat the interviews to avoid errors of personal bias. It is recommended that the interview scores should not be weighted to the extent that it would invalidate the central exam score.

Kaynakça

- Alireisoğlu, A. & Güner, A. (2023). İlk defa müdür yardımcısı olmak isteyen öğretmenlerin idareci olma tercihleri üzerinde bir inceleme. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(1), 34-47. DOI: 10.47477/ubed.1199137.
- Arar, K. (2018). How Novice principals face the challenges of principalship in the arab education system in Israel. *Journal of Career Development*, 45(6), 580-596. <https://doi.org/10.1177/0894845317726392>.
- Bartell, C. A. & Birch, L. W. (1995). Restructuring administrator preparation for california. *Thrust for Educational Leadership*, 24(5), 28-31.
- Berber, H., Bölükbaşı, N., Bulut, A., & Çekiciler, E. (2023). "Öğretmenlerin Okullardaki Yönetim Süreçlerine Yönelik Görüşleri", *International Academic Social Resources Journal*, (e-ISSN: 2636-7637), 8(52),3422-3431.
- Bingül, M., & Hacifazlıoğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 861-881.
- Bildungsdirektion (2023). Leitertvertretung. <https://www.bildung-stmk.gv.at/rechtliches.html>. Alıntılama Tarihi: 26.05.2024.
- Bursaloğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. USA: Sage Publications.
- Cornelis, I., Van Hiel, A., & De Cremer, D. (2006). Effects of procedural fairness and leader support on interpersonal relationships among group members. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10(4), 309-328.
- Çınkır, Ş. & Çetin, S. K. (2010). Öğretmenlerin okullarda mesleki çalışma ilişkileri hakkındaki görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 353-371.
- Davis, K., Rogers, D., & Harrigan, M.(2020). A review of statepolicies on principal professional development. *Education Policy Analysis Archives*, 28(24), 1-22.
- Demirkol, M., Orhan, M., & Özdemir, T. Y. (2022). Öğretmenlerin Okul Yöneticiliğini Tercih Etme/Etmeme Nedenleri. *Journal of History School*, 61, 4289-4312.
- Eatough, V. & Smith, J. A. (2017). Interpretative phenomenological analysis. Willig, C.,& Rogers, W. S. (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research in psychology*. USA: Sage.
- Enterieva, M. (2022). Selection and training of school principals in the world and Turkey and the development of policies related to this. *International Journal of Leadership Studies: Theory and Practice*, 5(3), 212-233. doi: 10.52848/ijls.1121034

- Gratch, A. (2001). From preservice admission to the first year of teaching: The culture of teaching and beginning teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 121-136. doi:10.2307/23478320.
- Günay, G., & Özbilen, F. M. (2018). Öğretmenlerin okul yöneticiliği istekliliğini etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 1331-1344.
- Helvacı, M. A. (2015). *Eğitim örgütlerinde değişim yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Huber, S. & West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. In K. Leithwood, P. Hallinger, G. Furman, P. Gronn, J. MacBeath, B. Mulford, and K. Riley. (eds.) (2002). *Second international handbook of educational leadership and administration*. Norwell, MA: Kluwer. ss. 1071-1101.
- Leithwood K, Harris A, & Hopkins D (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management* 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.012>.
- MEB (2023). <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/613.pdf> Alıntı Tarihi:9 Eylül 2023.
- Mendonça, E. F. (2001). Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público. *Brasil Educação e Sociedade*, 22(75), 84-108.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research a guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Mikula, G., Scherer, K. R. & Athenstaedt U. (1998). The role of injustice in the elicitation of differential emotional reactions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 769-783.
- Myers, J. P. (2008). Democratizing school authority: Brazilian teachers' perceptions of the election of principals. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 952-966.
- Öncü Okul Yöneticileri Derneği, (2020). *Türkiye okul yöneticileri raporu*. İstanbul: Öncü Okul Yöneticileri Derneği Yayınları.
- Paro, V.H. (2000). Educação para a democracia: O elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 23-38.
- Recepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye'de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9(2), 1817-1845.
- Sayan, İ., & Yıldırım, N. (2019). Okul yöneticisi atama türlerinin, öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim öğretim süreçleri üzerine etkilerinin nitel bir analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 13-34.
- Selçuk, E. (2019). Öğretmenlerin okul müdürlerine yönelik likert tipi tutum ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 112-132.

- Smith, J. A., & Osborn, M. (2004). Interpretative phenomenologic analysis. In G. M. Breakwell (Ed.), In Doing social psychology research (pp. 229–254). *The British Psychological Society Blackwell Publishing*. <https://doi.org/10.1002/9780470776278.ch10>.
- Sharp, W. L., Malone, B. G., & Walter, J. K. (2002). What motivates some one to become a superintendent? Paper presented at the annual meeting of the midwestern educational research association (Columbus, OH, October 16-19, 2002).
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. Sage Publications.
- Tong, A., Sainsbury, P., & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): A 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349–357.
- Uçar, G. (2019). *Öğretmenleri yönetici olmaya güdüleyen faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, S., Cülha, A., & Taşdemir, A. (2022). Okul yöneticiliğinin tercih edilme sebepleri ve yönetici görevlendirme süreçlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 817-843.
- Yolcu, H. & Bayram, A. (2015). Okul yöneticisi seçme sürecini deneyimleyen yönetici adaylarının sözlü sınav yöntemine ilişkin algıları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 102-126. <http://dx.doi.org/10.14689/issn.21482624.1.3c3s5m> [Online] www.enadonline.com.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Social Work Department Undergraduate Students' Attitudes Towards Creative Drama Course and Their Opinions on the Online Course Process

Belgin Bal İncebacak

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1410376

Received: 27.12.2023

Revised: 22.02.2024

Accepted: 02.04.2024

Keywords:

Social Work Department,

Creative Drama,

Attitude,

Online Course

Abstract

This research aims to determine the attitudes and opinions of the fourth-year students of the Faculty of Health Sciences Department of Social Work towards the creative drama course, the creative drama method and its effect on professional perspectives. The sequential explanatory design from Creswell's mixed model was used as the research method. The study group consisted of 56 fourth-year students from a public university's department of social work. The "Attitude Towards Creative Drama Course Scale" developed by Adıgüzel (2006a) as a data collection tool was applied to determine participants' attitudes towards the creative drama course. In addition, after each session and at the end of the semester, google forms and students were consulted about the creative drama course. The application lasted 30 hours for 15 weeks, 2 hours per week. The data were collected qualitatively and quantitatively; qualitative data were analyzed through content analysis, and quantitative data were analyzed using a t-test. In light of the data obtained, the study revealed that the creative drama course had an effect on the students of the social services department and that there was an increase in their attitudes. In the distance education process, students stated that the course was effective when the cameras were on and active participation was ensured.

Sosyal Hizmet Bölümü Lisans Öğrencilerinin Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutumları ve Çevirim İçi Ders Sürecine İlişkin Görüşleri

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1410376

Yükleme: 27.12.2023

Düzeltilme: 22.02.2024

Kabul: 02.04.2024

Anahtar Kelimeler:

Sosyal Hizmet Bölümü,

Yaratıcı Drama,

Tutum,

Çevirim İçi Ders

Öz

Bu araştırmada Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin aldıkları yaratıcı drama dersine yönelik tutumları, yaratıcı drama yöntemi ve mesleki bakış açılarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı desen kullanılmıştır. Çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Sosyal Hizmetler Bölümünde öğrenim gören 56 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada katılımcıların yaratıcı drama dersine yönelik tutumlarını belirlemek için Adıgüzel tarafından geliştirilen "Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerden her oturum sonrasında ve dönem sonunda çevirim içi form ile yaratıcı drama dersine yönelik görüş alınmıştır. Uygulama bir eğitim-öğretim dönemi boyunca haftada 2 saat olacak şekilde toplam 30 saat sürmüştür. Araştırmada nitel ve nicel olarak toplanmıştır. Nitel veriler içerik analizi ile nicel veriler ise bağımlı gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında yaratıcı drama dersinin sosyal hizmetler bölümü lisans öğrencileri üzerinde etkili olduğu ve öğrencilerin tutum puan ortalamalarında artış meydana geldiği belirlenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, kameraların açık, aktif katılım gösterildiğinde dersin etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Giriş

Eğitim-Öğretimin Önemi

Yaratıcı drama, eğitim öğretim ortamında hem ders hem yöntem olarak kullanılmaktadır. Okul öncesinden yükseköğretim kademesi bunun yanında yaygın eğitimde bile etkili olduğu bilinen bir ders ve yöntem (Adıgüzel, 2006a; Okvuran, 1993; San, 1996) olarak ifade edilmektedir. Alan yazın çalışmalarında fen bilimleri, sosyal bilimler gibi ders kapsamında yaratıcı drama yönteminin etkililiğine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Aykaç ve Adıgüzel, 2011; Bal-İncebacak, Sarışan Tungaç ve Yaman, 2017; Kaf ve Uygungül Yılmaz, 2017; Özdemir ve Çakmak, 2008). Aynı zamanda alan yazında yaratıcı drama dersinin öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini gösteren çalışmalar (Hamurcu, 2009; Karabağ, 2014) yer almaktadır. İlgili çalışmalar incelendiğinde yaratıcı dramanın hem ders türü hem de kademe düzeyi olarak uygulandığı görülmektedir.

Yaratıcı drama, eğitim kademelerinde yer alan öğretmen, öğrenci, eğitimcilerin yanı sıra insanlar ile iletişim kuran her bireyin bilmesi gereken bir yöntem olarak düşünülebilir. Sosyal hizmet lisans mezunu öğrencileri kreş, engelli bakım merkezleri, huzurevleri, kadın sığınma evleri, gençlik merkezleri gibi sosyal hizmet kuruluşlarında çalışmaktadırlar. Bu bağlamda yaratıcı drama yöntemi farklı çalışma grupları ile çalışılarak farklı sonuçlar elde edilebilir.

Sosyal hizmet lisans uzmanları, mesleklerini icra ederken insan hakları, sosyal adalet, farklılıklara saygı temelinde çalışmalar yaparlar (Nazlıer ve Akoğlu, 2018). Bu açıdan Thompson (2013) sosyal hizmet uzmanlarının eğitiminde, var olan bilgileri pekiştirme, güçlendirme, yeni becerileri öğrenme ve geliştirmenin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Türkiye’de üniversite düzeyindeki sosyal hizmet eğitiminde dört yıl boyunca teorik ve uygulamalı birçok eğitim verilmektedir. Çok farklı hedef kitleye hitap ederken farklı beceri ve bilgilere ihtiyaç duyan sosyal hizmet bölümü lisans öğrencilerinin yaratıcı drama dersinde verilen bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilere ihtiyaç duyacakları düşünülmektedir.

Pandemi Döneminde Eğitim-Öğretim

COVID-19 salgını ile zorunlu uzaktan eğitime geçilmesi sürecinde eğitimler çevirim içi ortamlara taşınmıştır. Bu sürecin öğrencilerin derslerine yansması hem olumlu hem de olumsuz olmuştur. Bazı öğrencilerin bu süreçten memnun oldukları bazıları ise memnun olmadıkları ifade edilmektedir (Bal İncebacak, 2022b). Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin görüşlerinde cinsiyet açısından da farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin Tüzün ve Toroman (2021) yapmış oldukları çalışmada cinsiyetin çalışmalarda incelenen konu hakkında kesin bir yargı vermede yeterli olmadığını ifade ederken, verilerde gözlemlenecek cinsiyete dayalı bir farklılığın uzaktan eğitime dair önemli bilgiler verebileceğini ifade etmişlerdir. Bundan dolayı değişken olarak çalışmada cinsiyet ele alınmıştır. Örneğin uzaktan eğitim sürecinde cinsiyet ile ilgili çalışmalarda toplumsal cinsiyet

eşitsizliğinde artış olduğu ifade edilmiştir. Göğüş Tan (2021) COVID-19 döneminde kadınların ev içinde iş yükünün artması, sorumluluklarının artması gibi sebeplerden ötürü cinsiyetler arasında da kadınların aleyhine farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Kırallı ve Alıcı'nın (2016) çalışmasında erkek öğrencilerin uzaktan eğitime daha yatkın olduğunu ifade ettikleri belirtirken, Doğan'ın (2020) çalışmasının sonuçları kız öğrencilerin bu süreçten daha memnun olduklarını göstermiştir. Bundan dolayı cinsiyet, araştırmaya değişken olarak eklenmiştir. Bu süreçte yaratıcı drama dersinde cinsiyet arasında bir farklılık yaratıp yaratmadığının araştırılması bu çalışmanın bir kısmını oluşturmaktadır. COVID-19 salgını sebebi ile dünyanın birçok yerinde olduğu gibi Türkiye'de de zorunlu uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir ve bu süreç dezavantajı durumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Reime, Harris, Aksnes ve Mikkelsen (2008) uzaktan eğitim sürecinde etkileşimin, Bozkurt (2020) ise sosyalleşmenin az olduğunu belirtmişlerdir. Yaratıcı drama dersi etkileşimin ve sosyalleşmenin olduğu bir ders olduğu için çevrimiçi çalışmalarda olumsuz durumun tersine çevrilmesine alternatif olabilir. Bu kapsamda ilgili çalışma ile çevirim içi ortamda yürütülen dersin daha verimli olduğu tespit edilmiş olacaktır. Özellikle etkililik açısından süreçte kameraların açık olması, öğrencilerin sürekli söz alarak ya da söz verilerek sürece dahil olmaları bu etkililiği ortaya çıkarmaktadır.

Eğitim-Öğretimde Yaratıcı Drama

Okvuran'a (1993) göre yaratıcı dramanın içeriğinde yer alan oyun, canlandırma, rol oynama eğitim-öğretimin eğitsel hedeflere ulaşmasını sağlamaktadır. Bu açıdan farklı kesimlerde farklı eğitsel hedefleri olan Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin bu dersi almaları bir farklılık yaratabilir. Çünkü bir yöntem olarak yaratıcı drama dersini öğrendiklerinde mesleki yaşamlarında bu yöntemi nasıl kullanacaklarına dair fikirleri olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin meslek hayatlarında yaratıcı drama kavramı hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkartılması hedeflenmiştir. Yaratıcı drama dersinin ısınma-canlandırma-değerlendirme aşamalarında, bireyler dramatik tecrübeler, rol oynama, rol analizi ve iş birliği içerisinde birçok çalışmanın içinde yer aldığı görülmektedir (Adıgüzel, 2006b). Freeman, Sullivan ve Fulton (2003) yaratıcı drama dersi ile kişilerin duygu kontrolü gerektiren çalışmalarda yer aldıkları için iş yaşamlarında kullanacakları becerileri deneyimleme şansı elde ettiklerini ifade etmiştir. Yaratıcı drama dersini alan öğrencilerin, bu dersi ya da yöntemi almayan öğrencilere göre farklı deneyimlere sahip olacakları düşünülmektedir. Bu açıdan bu deneyime sahip olacak bu öğrencilerin görüşlerinin ortaya çıkartılması hem yeni normalleşme sürecine hem de çevirim içi ortamdaki durumunun sürdürülebilirliğine ışık tutacaktır.

Adıgüzel (2013) yaratıcı drama dersinin bir grup olmadan yapılmayacağını ifade etmiştir. Yaratıcı drama çalışmaları küçük ya da büyük grup çalışmalarına olanak sağlayan bir yapıdadır. Bu açıdan hem kişisel hem de grup olarak birçok fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Sosyal hizmetler alanında yaratıcı drama dersi birçok üniversitede ders olarak eklenmemiştir. Bundan dolayı bu alanda yapılan çalışmalar da kısıtlı olmaktadır. Alanyazında Altınova ve Çiftçi (2013) ve Çiftçi ve Altınova

(2017) yapmış oldukları iki çalışmada 12 haftalık bir yaratıcı drama dersi sonrasında sosyal hizmet uzmanlarının kendilerini ifade etme becerilerinde ve iletişim becerilerinde artış meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Öngen, Özateş Gelmez ve Hatipoğlu Eren (2017) sosyal hizmet öğrencileri ile yaptıkları 8 haftalık çalışma sonucunda değer eğitimi ile ilgili çalışma sonucunda mesleki değerleri daha kolay anlayıp kişisel değerlerin farkına vardıkları sonucunu elde etmişlerdir. Bu açıdan yaratıcı drama dersinin alınması bireylerin hem okul hem de iş yaşamlarına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. COVID-19 döneminde işlenen yaratıcı drama dersinin çevirim içi süreçteki etkisinin araştırmasının eğitim verenlere katkısının olacağı düşünülmektedir. Çünkü uzaktan eğitime genelde olumsuz bir akış açısı olup, yeterli öğrenmelerin sağlanmadığı yönünde görüşler vardır (Bal İncebacak, 2022a).

Pandemi Döneminde Yaratıcı Drama

Uzaktan eğitimde yaratıcı drama dersi, yüz yüze ortamda yapılan birçok etkinliğin çevirim içi ortama uyarlanması olarak ifade edilebilir. Süreçte yüz yüze yapılan etkinliklerin uyarlanarak çevirim içi ortamda yürütülmesi, yaratıcı dramanın hareketli ve aktif katılımlı sürecinin çevirim içi ortamda da gerçekleştirilmesi olarak düşünülebilir. Çevirim içi yaratıcı drama atölyesinde lider sınıftaki herkesin kameralarını açmalarını ve süreçte rol alacakları için derste aktif katılmasını gerektiğini ifade eder. Örneğin, yüz yüze ortamda oynatılan bir oyun olan Elimi Takip Et Oyunu:

“İkili grup oluşturun, bir kişi elini kaldırıyor karşıdaki kişide eşinden 10 cm uzakta durarak eşinin elini yüzü ile takip eder. Müziğin ritmine göre yavaşça grup elleri takip eder. Sonra roller değişir ve diğer eş bu sefer eşinin elini takip ederek hareket eder. Şimdi üçerli grup olunur ve arada bir kişi yöneten olacak sağ ve sol elini müziğin ritmine uygun şekilde hareket eder ve diğer iki kişi yöneten kişinin elini takip ederek hareket eder. Şimdi diğer iki kişiden birisi yönetici oluyor ve süreç yeniden başlatılıyor. Yönetici olmayan kişi yönetici olur ve süreç yeniden başlatılır.”

şeklinde oynatılmaktadır. Çevirim içi ortamda bu oyunu ikili eş olma yerine lider tarafından seçilen gönüllü kişi ile başlatılabilir.

“Gönüllü, elini ekrana yaklaştırır ve belli hareketler yapar. Kamera karşısında kişiler ekrandan gönüllü kişinin elini takip eder. Örneğin gönüllü ekranda sağa doğru elini sürüklediğinde ekran başındaki kişiler sola doğru kafalarını yatırırlar, yukarı doğru hareket ettiğinde yukarı, aşağı doğru hareket ettiğinde aşağı doğru hareket ederler. Daha sonra farklı bir oyuncu seçilir onun eli takip edilir.”

Bu şekilde ekran karşısında yüz yüze olduğu gibi oyun rahatlıkla oynatılabilir. Nitekim uzaktan eğitim sürecinde de dersler devam etmiş ve çevirim içi ortamda dersler yürütülmüştür. Bu derslerin çevirim içi ortamda bile etkili olup olmadığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan uygulamanın ilk oluşu sebebi ile sürecin değerlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Yaratıcı drama dersi hali hazırda hem yaygın hem de örgün eğitimde kullanılmaktadır. Bu açıdan “Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları”na yaratıcı drama dersi Meslek Bilgisi Seçmeli Dersleri kapsamında “Eğitimde Drama” dersi olarak verilmesine rağmen diğer

birçok bölümde hala yaratıcı drama dersi verilmemektedir. Bu çalışma sonucunda yaratıcı drama dersinin farklı üniversitelerde öğretmenlik bölümleri dışında diğer bölümlerde ders ya da yöntem olarak yer almasının yaygınlaştırılmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Nazlier ve Akoğlu (2018) sosyal hizmet lisans eğitiminde yaratıcı dramanın seçmeli ders olarak yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü sosyal hizmet lisans eğitiminde yaratıcı dramanın hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Sosyal hizmet alanında kişilerin hizmet odağı insan olduğu için iyi iletişim kurma, mesleki değerleri ve mesleki gelişimleri konusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bu açıdan yaratıcı dramanın avantajlarını dezavantajlı gruplar ile çalışan sosyal hizmet alanı çalışanlarına aktarılması önem arz etmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma, Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet lisans bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin aldıkları çevirim içi yaratıcı drama dersine yönelik tutumları ve bu derse yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca uygun olacak şekilde öğrenciler ile 15 haftalık haftada iki saat süren planlama ile atölyeler işlenmiştir. Süreç sonunda öğrencilerin yaratıcı drama dersine yönelik tutumları ve derse yönelik olarak ilgili dersi hayatlarının hangi aşamasında nerelerde kullanacakları, iş yaşamlarında hangi konularında kullanılabileceğini ve hangi mekânlarda uygulanabileceklerini, yaratıcı drama yönteminin çalışma hayatınızda bir yöntem olarak nasıl kullanacağını, yaratıcı drama yönteminin katılımcıları nasıl etkilediği konusuna ışık tutması hedeflenmiştir.

Sosyal hizmet lisans bölümü öğrencilerinin çevirim içi yaratıcı drama dersine yönelik tutumları, yöntemin etkililiği ve öğrencilerin mesleki yaşamlarında bu yöntemi kullanım durumlarına ilişkin bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal hizmet lisans bölümü öğrencilerinin çevirim içi yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test ortalama puanları arasında farklılık var mıdır?
2. Sosyal hizmet lisans bölümü öğrencilerinin çevirim içi yaratıcı drama dersine yönelik tutum puanlarının cinsiyet farklılığına bir etkisi var mıdır?
3. Sosyal hizmet lisans bölümü öğrencilerinin çevirim içi yaratıcı drama yöntemine ilişkin öğrencilerin görüşleri nasıldır?
4. Sosyal hizmet lisans bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama dersi yöntemini iş yaşamında nasıl kullanacaklarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sosyal hizmet lisans bölümü öğrencilerinin çevirim içi yaratıcı drama yöntemi ile işlenen yaratıcı drama dersi sonrası kendilerindeki değişim hakkındaki düşünceleri nelerdir?
6. Sosyal hizmet lisans bölümü öğrencilerinin yaratıcı drama kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, süreç, verilerin toplanması ve analizinden bahsedilmiştir.

Araştırma Modeli

Sağlık Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin çevirim içi yaratıcı drama yöntemine ilişkin tutum düzeyleri ve çevirim içi derse ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla yürütülen bu çalışma karma desene göre gerçekleştirilmiştir. Deseni sıralı açıklayıcı tasarım olan bu çalışmada baskın olarak nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplanmıştır (Creswell, 2013). Nitel veriler süreç başında ve sonunda toplanmıştır. Araştırmada hem nitel hem nicel verileri kullanmanın amacı, nitel ve nicel araştırmaların avantajlarını artırıp dezavantajlarını azaltmaktır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmetler Bölümü lisans dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışma Sosyal Hizmetler Bölümünde lisans öğrenimi gören Yaratıcı Drama dersine kayıtlı toplam 56 öğrenci ile yürütülmüştür. Katılımcılardan 38'i kadın, 18'i erkektir. Öğrenciler daha önce yaratıcı drama dersi almamış ve bu alanda herhangi bir eğitime katılmamışlardır. Amaçlı örneklem tekniği ile oluşturulan çalışma grubunun yaş ortalaması 21'dir.

Veri Toplama Araçları

Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmetler bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı drama dersine yönelik tutumlarını belirlemek için Adıgüzel (2006a) tarafından geliştirilen "Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (YDYTÖ) tek faktörlü ölçek uygulanmıştır. 50 maddeden oluşan Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği beşli likert tipindedir. Kesinlikle katılıyorum (5) ile kesinlikle katılmıyorum (1) aralığında ifade edilen ölçekten en düşük 50, en yüksek 250 puan alınabilmektedir. Adıgüzel (2006a) tarafından yapılan çalışmada YDYTÖ'nin güvenilirlik düzeyi 0.94 olarak bulunmuştur. Bu araştırmanın verilerine göre ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Nitel veriler her oturum sonrasında ve dönem sonunda Google form ile toplanmıştır. Yaratıcı drama dersine yönelik düşüncelerinin ortaya çıkartılması için her hafta etkinlikler sonrası öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Dersler çevirim içi olduğu için video kayıt altına alınmış ve sonrasında sözlü görüşler analiz edilmek için deşifre edilmiştir. Ayrıca dönem sonunda çevirim içi olarak hazırlanan "Görüş Belirleme Anket Formu" ile öğrencilerin görüşleri alınmıştır. Görüş belirleme anket formu için ulusal ve uluslararası (Adıgüzel, 2009; Bil,2012; Chen, 1997; Erçevik ve Bergil, 2020) literatür taranmış ve örnek sorular incelenmiştir. Daha sonra madde havuzu oluşturup, sorular alan uzmanlarına yollanarak görüşleri alınmıştır. Formda öğrencilere demografik bilgilerinin

yanında “Yaratıcı drama dersinde öğrendiklerinizi iş yaşamınızda hangi konularında kullanılabileceğini ve hangi mekânlarda uygulanabileceğini düşünüyorsunuz?”, “Sizce yaratıcı drama dersinde öğrendikleriniz sizin çalışma hayatınızda bir yöntem olarak kullanılabilir mi?”, “Yaratıcı drama dersinin sizi etkilediğini düşünüyor musunuz?” soruları yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Öğrencilerle 15 haftalık bir eğitim-öğretim dönemi gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı drama dersi sırasında 2 saatlik oturumlar halinde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1. *Online yaratıcı drama dersi haftalık oturum bilgileri*

Oturumlar	Kazanımlar	Oturum bilgisi
1. Hafta	Grup arkadaşlarının isimlerini öğrenir. Grup arkadaşlarının bireysel özelliklerini fark eder.	İlk hafta tanışma ve iletişim çalışmaları yapılmış ve grubun birbirini daha yakından tanıması sağlanmıştır.
2. Hafta	Gruba uyum sağlamanın önemini ifade eder. Kendine olan güven duygusunun önemini belirtir. Gruba olan güven duygusunun önemini belirtir. Grupla birlikte çalışmanın sonuca etkisini ifade eder.	İkinci hafta uyum ve güven çalışması yapılmıştır. Uyum çalışmalarında öğrencilerin hem bireysel hem de grup arkadaşları ile uyumlu şekilde hareket etmelerine olanak tanıyan etkinlikler yaptırılmıştır.
3. Hafta	Yaratıcı drama çalışmalarında duyguların önemini ifade eder. Duyularını etkin biçimde kullanmanın önemini ifade eder. Duyular ile iletişimin/etkileşimin ilişkisini ifade eder.	Üçüncü hafta algı ve duyu çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin duyuları harekete geçirilerek süreçte aktif şekilde rol almaları yaratıcı dramanın teknikleri tanıtılarak sürece dahil edilmiştir.
4. Hafta	Canlandırma sırasında rolünün amacına uygun davranır. Doğaçlamanın yapısına ve özelliklerine uygun bir canlandırma hazırlar.	Dördüncü hafta rol oynama ve doğaçlama çalışmaları ile yaratıcı dramada kullanılan yöntem ve teknikler sürece dahil edilmiştir.
5. Hafta	Oyun ve Yaratıcı drama ilişkisine yönelik düşüncelerini ifade eder. Kurallı oyunların yaratıcı dramadaki kullanımına yönelik düşüncelerini ifade eder.	Beşinci hafta yaratıcı drama ve oyun ile ilgili çalışma yapılmış ve çevirim içi süreçte oyunlar oynanmış ve yüz yüze oynanacak oyunlara örnekler verilmiştir.
6. Hafta	Şiirin yaratıcı dramada bir araç olarak nasıl kullanıldığını bilir.	Altıncı hafta yazınsal türler ve şiir başlığı ile şiirlerden yola çıkarak bir yaratıcı drama dersinin nasıl işleneceği uygulamalı olarak işlenmiştir.
7. Hafta	Masalın yaratıcı dramada bir araç olarak nasıl kullanıldığını bilir.	Yedinci hafta yazınsal türlerden masal ile yola çıkılmış ve masal karakterlerini konu alan bir atölye uygulanmıştır.
8. Hafta	Bir yazınsal tür ile yaratıcı drama arasındaki ilişkiyi ifade eder. Beden ve ritim uyumunun yaratıcı dramadaki önemini kavrar.	Sekizinci hafta yaratıcı drama ve resim çalışması ile Picasso'nun hayatı ve eserlerini konu alan bir atölye planı uygulanmıştır.
9. Hafta	Beden ve ritim uyumunun yaratıcı dramadaki önemini ifade eder. Müziğe ve ritme uygun devinimler geliştirir. Herhangi bir toplumsal durumun yaratıcı drama ile ilişkisini yorumlar.	Dokuzuncu hafta müzik ve ritim çalışması ile müziği yaratıcı drama dersinde nasıl kullanacağı öğretilmiştir.
10. Hafta	Toplumsal duyarlılık ve yaratıcı drama ilişkisine örnekler verir. Toplumsal olayları farklı bakış açılarıyla değerlendiren rolleri deneyimler.	Onuncu haftada yaratıcı dramanın toplumsal boyutu ele alınmış ve süreçte toplumsal konuların sürece nasıl dahil edileceği üzerinde konuşulmuş ve tartışılmıştır.
11. Hafta	Kendine olan güven duygusunun önemini	On birinci hafta güven çalışması yapılmış ve

	belirtir.	süreçte dürüstlük konusu üzerinden bir örnek atölye çalışması yapılmıştır.
	Gruba olan güven duygusunun önemini belirtir.	
	Yaratıcı dramanın tanımını öğrenir.	
12. Hafta	Yaratıcı drama ders ve yönteminin aşamalarını ve içeriğini kavrar.	On ikinci haftada yaratıcı dramanın bileşenleri bir atölye planı ile işlenmiştir.
	Yaratıcı dramanın bileşenlerini ifade eder	
	Yaratıcı dramanın boyutlarını ifade eder.	
13. Hafta	Bir kazanıma ilişkin yaratıcı drama planı hazırlar	On üçüncü ve on dördüncü haftalarda öğrenciler kendi alanlarında kullanabilecekleri bir atölye planı oluşturmuşlardır. Sırası ile oluşturulan planlarını sunarak üzerinde tartışarak planlar üzerinde düzenlemeler yapılmıştır.
14. Hafta	Bir kazanıma ilişkin yaratıcı drama planı hazırlar	On beşinci haftada örnek ders planları incelenmiş ve son test verileri toplanılmış ve genel bir değerlendirme yapılmıştır.
15. Hafta	On beş oturumluk genel süreçle ilgili genel değerlendirme yapar.	

Verilerin Analizi

Araştırmada hem nitel ve nicel ölçme araçları ile veriler toplanmıştır. Nicel veriler için öğrencilere “Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Çalışmanın nicel verilerinden elde edilen verilerin normallik dağılımını sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiş ve basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. Sonrasında ön test verileri için non-parametrik, son test verileri için parametrik istatistikler ile analiz edilmiştir. Nicel verilerde normallik dağılım testleri yapılmış ve sonuçlar tablo 1 ve tablo 2’de yer almaktadır. Nicel verilerde tutum puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise görüşme formu ile elde edilmiştir. Öğrencilerin cevapları Word ortamına aktarılmış ve 37 sayfalık bir metin elde edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Transkripler satır-satır analiz (line by line analysis) yaklaşımı kullanılarak analiz edilmiştir. Görüşme formu verilerinin yorumlanması sürecinde endüktif (inductive) betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği (constant comparison) kullanılmıştır. Öğrencilerin video kayıtlardan değerlendirmeleri deşifre edilerek, iki araştırmacı tarafından farklı mekân ve zamanlarda tema ve kodlar belirlenmiştir. İlgili temalarda yer alan bulgular frekansları belirlenerek sunulmuştur. Kodlar bağımsız bir şekilde iki araştırmacı tarafından karşılaştırılarak kategoriler şeklinde hazırlanmıştır. Sonrasında ortak tema adları belirlenmiştir. Araştırmacılar arasında kodlar oluşturulurken Miles ve Huberman’ın (1994) uyuşum yüzdesi hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi kodlar ve tema isimlerinde ortak olunmayan kısımlarda üçüncü bir araştırmacıdan görüş alınarak yazıldığı için uyuşum yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlik İşlemleri

Bu çalışmanın nitel verilerinin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için Güler, Halıcıoğlu, Taşğın'ın (2015) kararlılık, transfer edilebilirlik, doğrulanabilirlik ve güvenilirlik olarak bahsettikleri 4 kavram dikkate alınmıştır. Bu kavramlardan ilki olan kararlılık, yapılan her bir ölçümün tekrarlanan kodlamalar neticesinde aynı sonucu vermesidir. Bu geçerliği sağlamak için iki araştırmacı tarafından veriler analiz edilmiş ve bu işlem iki hafta sonra yeniden tekrar edilmiştir. Bu şekilde verilerdeki kararlılık belirlenmiş olmuştur. Bahsi geçen ikinci kavram, tekrarlanabilirliktir. Aynı verilerin farklı araştırmacılar tarafından bağımsız şekilde analiz edilmesinden sonra ortaya çıkan kod ve temaların birbirine benzer olmasını ifade eden bu durum için veri seti üçüncü bir araştırmacıya sunulmuş ve verileri analiz etmesi istenilmiştir. Süreç sonrasında benzer tema ve kodların ortaya çıktığı görülmüştür. Üçüncü kavram olan doğrulanabilirlik ise bir sürecin uygunluk derecesini ifade etmektedir. Yani metinlerin standart formalara sadık kalarak analiz edilmesi olarak söylenebilir. Benzer sonuçlara her analiz sonucunda ulaşılması ve okuyan kişilerin de aynı ifadeyi algılaması olarak düşünülebilir. Bu süreçte de analizler üçüncü bir kişiye okutulmuş ve yapılan analizlerin anlayıp anlamadıkları sorularak teyit edilmiştir. Dördüncü aşama olan güvenilirlik aşamasında uyuşum yüzdesine bakılmıştır. İki araştırmacının verileri karşılaştırılarak uyuşum güvenirliği sağlanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi= 27.08.2021

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2021/662

Bulgular

Bu çalışmada, Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet bölümü lisans dördüncü sınıf öğrencilerinin aldıkları yaratıcı drama dersine yönelik tutumları ve bu derse ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen nicel ve nitel bulgular ayrı başlıklar altında sunulmuştur.

Tablo 2. *Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği ön-test verilerine ilişkin betimsel istatistikler*

Betimsel İstatistikler	İstatistik
Standart sapma	,58
Aritmetik Ortalama	3,89
Sx Minimum	3,04
Maksimum	4,98
Shapiro-Wilk normallik testi	,051

Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği ön test verileri betimsel istatistik değerlerine göre; ön-test ortalama puanı 3,89; standart sapma ise 0,58 şeklindedir. Ön test verileri normal dağılım sonucuna göre p değeri 0,051 şeklinde belirlenmiştir. Bu değer kritik değer olan 0,05'ten büyük olduğundan dolayı yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği ön test verilerinin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre ön test verileri değerlendirirken parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Tablo 3. Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği son-test verilerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

Betimsel İstatistikler	
Standart sapma	,54
Aritmetik Ortalama	4,08
Sx Minimum	2,22
Maksimum	4,98
Shapiro-Wilk normallik testi	,051

Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği son test verileri betimsel istatistik değerlerine göre; ön-test ortalama puanı 4,08; standart sapma ise 0,54 şeklindedir. Son-test verileri normal dağılım sonucuna göre p değeri 0,051 şeklinde belirlenmiştir. Bu değer kritik değer olan 0,05'ten küçük olduğundan dolayı yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği son test verilerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu istatistiksel sonuca göre yaratıcı drama dersi tutum ölçeği son test verileri non-parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir.

Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen toplam tutum puanları t testi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği ön test-son test ortalama puanlarına ilişkin Wilcoxon sıralar testi sonuçları

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Negatif sıra	23	24,00	552	-1,83	0,068
Pozitif sıra	32	30,88	988		
Eşit	1				

Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeğinden t-testinden elde edilen verilere göre ön-test ve son-test arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmuştur. ($p < 0,068$; $p > 0,05$). Bu değeri anlamlı değere çok yakın olduğu belirlenmiştir. Araştırma verileri ortalama puanları incelendiğinde yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği son-test puanları ön-test puanından fazladır.

Tablo 5. Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği ön test ortalama puanları cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney U sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Kadın	38	28,82			
Erkek	18	27,83	330,0	-,212	0,832
Toplam	56				

Mann Whitney-U testi sonuçlarına göre p değeri 0,832 ile p değeri için kritik değerden ($p=0,05$) büyük olduğundan dolayı yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği ön test puanlarına

göre öğrenciler arasında anlamlı fark bulunmamaktadır. Bu sonuca göre yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği ön-test verilerine göre yaratıcı drama dersine yönelik tutum cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamıştır.

Tablo 6. Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği son test ortalama puanlarına cinsiyet değişkenine ilişkin Mann-Whitney U sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Mann-Whitney U	Z	p
Kadın	38	29,25	313,5	-,501	0,617
Erkek	18	26,92			
Toplam	56				

Yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği son test puanları cinsiyet değişkeni mann whitney-u testinden elde edilen verilere göre istatistik anlamda bir fark bulunmamaktadır. ($p > 0,05$). Araştırma verileri ortalama puanları incelendiğinde yaratıcı drama dersine yönelik tutum ölçeği son-test verilerine göre yaratıcı drama dersine yönelik tutum cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamıştır.

Öğrencilerin nicel verilerde yaratıcı drama ve uzaktan eğitim sürecine ait verileri incelendiğinde anlamlı farklılık bulunmaması sebebi ile nicel veriler ile sürecin derinleştirilmesi gerekmektedir. Bu amaçla öğrencilerin yaratıcı drama kavramından başlayarak süreç hakkında düşünceleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Öncelikle öğrencilerin yaratıcı dramanın tanımına ilişkin bilgilerinin belirlenmesi yapılmıştır.

Yaratıcı Drama nedir sorusuna verilen cevaplara ilişkin kelime bulutu aşağıda yer almaktadır.



Şekil 1. Yaratıcı drama nedir sorusuna verilen yanıtlara ait ön test sonuçları

Öğrencilerin uygulama öncesinde yaratıcı drama kavramına ait görüşleri incelendiğinde eğlence, oyun, tiyatro, etkileşim, canlandırma gibi kavramlar ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Çok fazla bilgisi olmayan öğrencinin de olduğu ve seçmeli ders olduğu için seçenlerin var olduğu görülmektedir. Öğrencilerin anket formuna verdikleri cevaplar incelendiğinde Ö1: "oyunların

oylandırıldığı bir grup çalışmasıdır”, Ö5: “etkileşimli, tiyatro gibi yapılan olay ve durumlarıdır”, Ö8: “çember şeklinde olan bir grubun rol yapma ve doğaçlama gibi tiyatro yapmalarıdır” şeklinde yorumları olduğu görülmektedir.

Uygulama sonrasında yaratıcı drama nedir sorusuna verilen yanıtlara ilişkin son test yanıtları aşağıdaki görselde yer almaktadır.



Şekil 2. Yaratıcı dramanın tanımına ilişkin son test yanıtları

Yaratıcı dramanın tanımına ilişkin uygulama sonrasında verilen yanıtlara bakıldığında çok çeşitli olduğu görülmektedir. Yoğun olarak doğaçlama, canlandırma, rol oynama kelimelerinin ağırlıklı olarak tekrarlandığı ve dramanın tanımında geçen birçok kelimenin de ifade edildiği görülmektedir. Ö10: “lider ve katılımcıların atölye ortamında rol oynama, doğaçlama gibi tiyatro tekniklerini kullanarak bir olayı, anıyı, kavramı, konuyu, düşünceyi canlandırması...” Ö15: “Drama, lider ve katılımcıların atölye ortamında rol oynama, doğaçlama gibi tiyatro tekniklerini kullanarak bir olayı, anıyı, kavramı, konuyu anlatılmasıdır” şeklinde yaratıcı drama kavramının içinde geçen süreci anlattıkları görülmektedir.

Bu süreçte öğrencilerin yaratıcı dramanın tanımını süreç başında net şekilde bilmedikleri, uygulamalar sonrasında süreçten haberdar olarak çok fazla kavram öğrendikleri görülmektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin yaratıcı drama dersini almalarına ilişkin beklentileri sorulmuştur. Öğrencilerin yanıtları aşağıdaki gibidir.



Şekil 3. Yaratıcı drama dersine ait beklentiler

Yaratıcı drama dersine ait beklentilerin çok çeşitli olduğu görülmektedir. Yaratıcılıklarını geliştirme, pratik bir ders beklentisi, öğrenme, empati becerisini geliştirme, kendini keşfetme, bakış açısını kazanma, yeni teknikler öğrenme, uygulama yapma, yararlı bilgiler elde etme vb ifadeler olduğu görülmektedir.

Dersin uygulama sonrasında öğrencilere beklentilerini karşılama düzeyi sorulmuştur.



Şekil 4. Beklentilerini karşılama düzeyine ait son test yanıtları

Öğrencilerin uygulama sonrasında beklentilerini karşılama düzeyi sorulduğunda beklentilerin ötesinde, özlenen bir ders olduğu, beklentilerini karşıladığı, pandemi zamanında alınacak iyi derslerinden biri olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Uzaktan eğitimde alınan yaratıcı drama yöntemini iş yaşamınızda hangi konularında kullanılabileceğini düşünüyorsunuz? sorusuna verilen cevaplara ilişkin analizler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 7. Yaratıcı dramanın çalışma alanları

Tema	Kod	f
Kullanılacak Düzey/ Grup	Bireylerle çalışılan her alanda	48
	Çocuklar	45
	Yaşlı bireyler	40
	Kadınlar	30
	Çiftler	30
	Meslek elemanları	5
	Erkekler	1
	Sosyalliği artırma	56
	Tanışma kaynaşma	56
	İletişim becerilerinde	56
	Çocuk ruh sağlığı ve refahı alanında	50
	Empati geliştirme çalışmalarında	50
	Çocukların bastırdıkları duygu ve düşüncelerde	45
	Çocuklara bir şeyleri öğretmede	45
	İyi ilişki kurulması gereken durumlarda	40
	Grup terapilerinde	40
	Çift terapilerinde	40
	Aile terapilerinde	40
	Çocuk ergen terapisi	40
Kullanım amacı	Davranış benimsetmeye yönelik durumlarda	36
	Özgüven aşılama	30
	Uyum çalışmalarında	25
	Ruh sağlığı alanında	15
	Öfke kontrolü	15
	Meslek seçimi	15
	Madde bağımlılıkları	10
	Problem çözme becerileri	10
	Beden imajı ve benzeri birçok konu durumlarında	10
	Sosyal sorumluluk projeleri	10
	Kişinin benlik bilincini artırmada	10
	Toplumsal cinsiyet konulu çalışmalarda	10
	Hafıza güçlendirme (dikkat ve konsantrasyon)	10
Hayatında kariyer yükselişi konusunda yaşanan sorunlar	2	
Kadınlara karşı uygulanan cam tavan sendromu gibi sendromlarda	1	

İş yaşamında hangi alanlarda kullanılacağına ilişkin düşüncelerinde öğrencilerin bireyle çalışılan her alan, çocuklar, yaşlı, kadın, çift, erkek ve meslek elemanları gibi geniş bir kitleye yönelik uygulama yapılacağını ifade ederken, yaratıcı dramayı sosyalleşme, tanışma, kaynaşma, çocuk ruh sağlığı, empati geliştirme, iyi ilişki kurma, çeşitli terapi durumlarında kullanılacağını ifade

etmişlerdir. Öğrencilerin ilgili soruya verdikleri cevaplara ilişkin örnek alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö7: “Sosyal hizmet uzmanı- müracaatçı ilişkisinde tanımak ve güven ilişkisi kurabilmek çok önemlidir. Yaratıcı drama ile iş yaşamında müracaatçıyla kurulacak ilişkinin doğru yolda ilerlemesi, duyguların ve düşüncelerin tam anlaşılması, müracaatçıya güven ilişkisi sunulması için yaratıcı dramının çeşitli aktiviteleri kullanılabilir. Sosyal hizmet müdahaleleri içerisinde bulunan grup çalışmalarında grup üyelerine yönelik yaratıcı drama oyunları veya doğaçlamalar yapılarak algıda seçicilik ve sorunun tam anlaşılması sağlanabilir.”

Ö9: “Sosyal hizmet mesleğinde yaratıcı dramayı çocuk alanında çalışırken kullanabileceğim. Özellikle Sevgi Evleri ve ÇODEM kurumlarında çalışırken yaratıcı dramının çocuklarla aramda güven ilişkisi kurmada ve iletişim geliştirmede çok fazla katkı sağlayacağını düşünüyorum.”

Ö18: “Sosyal hizmet disiplini, toplum içerisinde var olan dezavantajlı grupların iyilik halinin artırılması amacıyla çalışmalarını yürütürken temelde odağı daima insandır. Her bireyde kendine özgü ve özeldir. Dolayısıyla bireylerin içlerinde buldukları dezavantajlı olma hali her birey için farklı sonuçlar doğuracaktır. Bu nedenle her birey için müdahale şekli de özel olmalıdır. Yaratıcı drama bu noktada fazlasıyla işlevsel olabileceği kanaatindeyim.”

Ö19: “Sosyal hizmetin çalıştığı gruplar arasında en korunmasız ve savunmasız grup şüphesiz çocuklardır. Özellikle yaratıcı dramının her yaş grubuna özel tasarlanabileceği gibi çocuk müracaatçılar ile çalışırken kullanılacak en uygun teknikleri barındırdığını söyleyebilirim. Çünkü çeşitli nedenler veya yaş gibi faktörlerden dolayı bireyler kendilerini ifade etmekte güçlük çekebilir ya da kendilerinin ne istediklerini, güçlü yönlerini, fırsatlarını çoğu zaman düşünmez ya da görmezler...”

Ö39: “Yaratıcı drama, tüm bunlara hem bireyin hem de bir danışman için fark etmesine, düşünmesine aslında görmediklerini görmesine fayda sağlayan bir rehber niteliği taşımaktadır. Aynı zamanda bireylerin ikincil örselenmesinin de önünü kesmektedir. Özetle, iş yaşamında başta çocuklar olmak üzere kadın, yaşlı gibi tüm dezavantajlı gruplarda yeniden özelleştirilerek uygulanabilecek bir tekniktir.”

Yaratıcı drama yöntemini iş yaşamınızda hangi mekânlarda uygulanabileceğini düşünüyorsunuz? sorusuna verilen cevaplara ilişkin analizler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 8. *Yaratıcı dramada mekân kullanımı*

Tema	Kod	f
Mekân Kullanımı	Her mekânda kullanılabilir	50
	Çocuk İzlem Merkezi	45
	Çocuk Destek Merkezi	45
	Çocuk infaz kurumları	45
	Okul sosyal hizmeti alanında	40
	Hastane ortamındaki grup çalışmalarında	30
	Çocuk Evleri Sitesi	30
	Çocuk yurt yuvalarında	30
	Huzurevlerinde	30
	Sevgi evlerinde	25
	Kadın konukevleri	25
	Yaşlı bakım merkezleri	25
	Müracaatçı grubun yaşamını idame ettirdiği veya belirli aralıklarla bir araya gelinebilen kurumlarda	10
	Sosyal hizmet merkezleri	10
Onkoloji hastanelerinde	10	

Yaratıcı drama yöntemini kullanacakları kullanılan mekanları yazan öğrencilerin cevapları incelendiğinde genel itibari ile her alanda kullanılabilmesi yönünde olup, çalışma alanlarında ilgilenecekleri yerleri yazdıkları görülmektedir. Dramanın her mekânda çevirim içi olarak bile sürdürülebileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine ait alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö24: “Çalıştığımız tüm kurum ve kuruluşlarda kullanılabilmesini düşünmekteyim. Şu mekân diyemem ki online olarak bu süreci yürütebildiyseniz mekân sınırlaması olduğunu düşünmüyorum.”

Ö12: “Yaratıcı dramanın mekân sınırı olmadığını derste öğrenmiştik. Bu bilgiye dayanarak ve ders boyunca pratik ettiğimiz uygulamalardaki tecrübeyle birlikte her mekânın yaratıcı dramanın bir bağlamı olacağını düşünüyorum.”

Ö18: “İş yaşamımızda müracaatçılarla birlikte çalışma adına, multidisipliner ekip üyeleriyle beyin fırtınası veya bir başka amaçla yaratıcı dramadan yararlanılabilir. Yani kısacası sosyal hizmet uzmanı olarak iş yaşamında iletişim halinde olacağımız her grup ve kişi yaratıcı drama uygulamalarında üye olabilir. Bu avantaj sayesinde eğitim öğretim yaşamımızda ilk defa sosyal hizmet mesleği kuramlarının haricinde bir çalışma yöntemi öğrenmiş olmak memnuniyet ve tatminlik katması haricinde yeni bir perspektifi de kazandırmıştır.”

Ö19: “Sosyal hizmet müracaatçıları içerisinde kadın, çocuk, engelli, lgbtiqa, yaşlı kısacası toplumun her kesimi bulunmaktadır. Toplum döngüsü de bu bireylerden oluşup hümanist yaklaşım altında karşılıklı etkileşim halinde hizmet veren sosyal bilim üyeleri de geniş bir meslek yelpazesini oluşturmaktadır. Sosyologlar, psikologlar, hemşireler, doktorlar, diğer sağlık çalışanları, pedagoglar vb. tüm meslek elemanları ile ilişki içerisinde olan sosyal hizmet meslek elemanları multidisipliner ekibin bütünlüğü ve çeşitliliğinin etkin kullanımı için yaratıcı drama ya başvurabilir.”

“Sizce yaratıcı drama yöntemi sizin çalışma hayatınızda bir yöntem olarak kullanılabilir mi?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin analizler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 9. Yaratıcı dramanın çalışma yöntemine katkısı

Tema	Kod	f
Olumlu	Meslek hayatımda kullanabileceğimi düşünüyorum	56
	Sosyal hizmet uzmanı, psikolog, öğretmene ebeveynler için kullanılması gereken bir yöntemdir	28

Öğrencilerin "Sizce yaratıcı drama yöntemi sizin çalışma hayatınızda bir yöntem olarak kullanılabilir mi?" sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin tamamının bu derste öğrendikleri bu yöntemi iş yaşamlarında kullanabileceklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerine ait alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö21: "Tabi ki kullanılabilir; toplu bir ortamla çalışma ortamı olduğunda lider olduğumu göstermek, üyeleri düşünceler olarak gruba ait hissetmeleri için, grubun kuruluş amacına hitap edecek şekilde yaratıcı drama yöntemini kullanmak verimliliği yükselteceğini düşünüyorum"

Ö35: "Evet kullanılabilir bir shu (Sosyal Hizmet Uzmanı) adayı olarak ilerde iş hayatımda yapacağım grup çalışmalarında veya terapi çalışmalarımında hatta birçok yerde en iyi tanışma ısınma kaynaşma empati sağlama özgüven aşılama gibi durumları yaratıcı drama yöntemi ile yapabilirim çünkü yaratıcı drama en iyi öğrenme ve öğretme şeklidir."

Ö42: "Kullanılabilir ve kullandım da. Sosyal hizmet müdahalesi dersi kapsamında bu dönem bireysel olarak grup çalışmaları planladık ve o çalışmalar içinde de bu derste öğrendiğim birkaç oyunu kullandım ve sunduğum hoca tarafından bu verdiğim oyunlar oldukça beğenildi."

Ö18: "Ben yaratıcı drama dersinde aldığım bilgileri iş hayatımda gerçekleştireceğim grup çalışmalarında kullanmanın oldukça faydalı olacağını düşünüyorum. Gruplarla sosyal hizmet, sosyal hizmet mesleğinin temel bir çalışma yöntemi ve çok fazla alanda ve kişiyle uygulanmaya müsait. Bu nedenle örneğin kendi staj deneyimim adliyede geçmişti ve orada çocukların ifadesine başvurulduğu hallerde bu görüşmeler mahkeme huzurunda değil adli gözlem odalarında gerçekleşiyordu..."

Ö28: "...Grup çalışmasına gerek kalmadan dahi çocuklarla bireysel görüşme esnasında bile sanki oyun oynuyormuş gibi yapıp asıl hedefe daha eğlenceli bir şekilde ulaşabilirim. Bunun dışında da cezaevlerinde, çocuk evleri sitesinde, kadın konukevlerinde, huzurevlerinde yapılan grup çalışmalarının daha eğlenceli hale gelebilmesi adına faydalı ve işlevsel olabileceği kanaatindeyim."

Ö45: "Evet, uygulayabilecek bir kurumda bulunursam yaratıcı dramanın, özellikle rol canlandırma ve doğaçlama kısmının birçok bireyin olayın farkına varmasına fayda sağlayacağı ve problem çözme kapasitelerini artırma, düşünme, plan yapma becerilerini geliştireceği kanaatindeyim."

Ö52: "Olabilir. Çocuklar ile çalışırken sözlü olarak dile getiremedikleri şeyleri oyunlarla öğrenebiliriz."

Ö53: "Yaratıcı drama yönteminin birçok meslek için gerekli uyarlamalar ile kullanılabilir bir yöntem olabileceğini düşünmekle beraber sosyal hizmet mesleği içinde kesinlikle kullanılabilir bir yöntem olduğunu düşünüyorum"

Ö55: "Evet bence kesinlikle kullanılabilir. 1 dönem boyunca yaratıcı dramanın ne olduğunu, etkinliklerin nasıl gerçekleştirildiğini, liderin nasıl olması gerektiğini en güzel öğrenme yöntemi olan yaparak yaşayarak öğrenme yöntemiyle öğrendik."

Ö19: “Kesinlikle bu dönem sonrası merakımızın yaratıcı dramaya arttığı ve meslek becerilerimize eklediğimiz bir yöntem oldu. Aldığımız ders ile birlikte imkânım olduğu takdirde 6 aşama olan yaratıcı drama liderliği aşamalarını tamamlayarak liderlik sertifikası almak hedeflerim arasına girmiş bulunmaktadır.”

Ö38: “...öğrencilik hayatımda derste öğrendiğimiz etkinlikleri ve yöntemleri kullanmaya başlamış bulunmaktayım. Uygulama dersimizde grup etkinliklerinde yaratıcı dramanın çeşitli şekillerini uygulamış ve izlemiş bulunmaktayım. Buradan sonra gelecek olan iş hayatımda da yaratıcı drama yöntemi yer alacaktır ve kendimi bu konuda geliştirmeye istekliyim.”

Uzaktan eğitim döneminde “Yaratıcı drama yönteminin sizi etkilediğini düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplara ilişkin analizler aşağıda yer almaktadır.

Tablo 10. Yaratıcı dramanın çalışma alanlarına ilişkin kod ve temalar

Tema	Kod	f
Bilişsel – Duyuşsal Değişim	Duygularımı	30
	Davranışlarımı	29
	Hayata bakış açımı	28
	Beden dilinin kullanımı	25
	Empati kurma	25
	Özgüven artması	25
	Sosyal kişisel gelişimler	25
	Özgürlük ve saygı gibi insani değerlerimi geliştirerek önemli katkılar	20
	Kendimi anlama	20
	Yaratıcı düşünebilme	20
	Önyargı ile yaklaşımı önleme	20
	Hayal gücü organizasyon	20
	İç disiplin	20
Mesleki Değişim	Bireylerle iletişim	56
	Mesleki bilgi gelişimlerinde	50
	Topluluk önünde konuşabilme	30
	Birçok yönden öğretici	30
	Eğlendirirken öğretebilme	30
	Hangi gruplarla ne şekilde yaklaşacağımı öğrendim	2

Öğrencilerin yanıtları incelendiğinde bilişsel duyuşsal değişim ile mesleki değişime vurgu yaptıkları görülmektedir. Mesleki değişimde özellikle iletişim alanında etkili olduğunu, bilişsel alanda kendi kişisel gelişimlerinin birçok alanında kendilerini etkilendiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin ifadelerinden alınan alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Ö19: “Yaratıcı drama yöntemlerini, içeriğinin beni, duygularımı, davranışlarımı, hayata bakış açımı iyi yönde etkilediğini düşünüyorum. Yaratıcı dramada yapamam ben dediğim, beceremem dediğim, başlarda korku ile yaklaştığım pek çok şeyi yaptığımı gördüm, kendime yapabileceğimi kanıtladığımı gördüm. Beni iyi anlamda etkilediğini düşünüyorum.”

Ö22: “Fazlasıyla etkilendim özellikle rol yapma topluluk önünde konuşabilme beden dilinin kullanımı empati kurma ve özgüvenimin artması noktasında olumlu bir etki bıraktı.”

Ö24: “Yaratıcı Drama yönteminin beni etkilediğini düşünüyorum. Aslında anlaşması zor olan durumlarda bile yaratıcı dramanın ne kadar etkili olduğunu öğrendiğimi düşünüyorum. Oyunlar ve ısınma etkinlikleri sayesinde kişiler arasında iletişimin olumlu duruma getirilebilmesi ve etkileşimin sağlanmasında yaratıcı dramanın etkisinin çok olduğunu düşünüyorum o yüzden olumlu yönde etkilendiğimi düşünüyorum.”

Ö25: “Yaratıcı drama yöntemi; hayatımı, karakterimi, hayallerimi, hedeflerimi gibi birçok yönden etkilediğini söyleyebilirim.”

Ö28: “Kullanılan teknikler öncelikle kişiliğime çok şey kattığını söylemem mümkün. Kendim ile ilgili sorgulamadığım, düşünmediğim veya fark etmediğim birçok şeyi yaratıcı drama kapsamında öğrendim. Hayatımın birçok noktasında kullanma imkânı buldum. Benim için öğrenilmesi gereken bir teknikten çok daha fazlasıydı. Sınırlı süre içerisinde dâhil olmama rağmen sonrasında kendimi motivasyonu yüksek bir şekilde buldum. Mesleki anlamda uygulanabilir olması da benim için destekleyici bir faktördü.”

Ö32: “Kesinlikle evet. O oyunlar, hayal kurmalar ve tartışmalar çok şeyler öğrettiğini ve bizlere bir şeyler verdiğini düşünmekteyim. Açıkçası bir oyunun; hafıza güçlendirdiğini, dikkat ve konsantrasyonunu sağladığını, özgüvenini güçlendirdiğini veya arttırdığını vs bugüne kadar pek farkında olmadığımı fark ettim. Bu dersten sonra fark ettim ki, birçok oyunun bir amacı ve biz fark etmeden bizlere bir şey öğrettiğini anladım. O yüzden Yaratıcı Drama dersi beni etkilediğini ve aynı zamanda da bazı konularda güçlendirdiğini de düşünüyorum.”

Ö37: “Yaratıcı drama yöntemi beni olumlu bir açıdan etkiledi. Birçok farklı oyun öğrenmekle birlikte farklı teknikler hakkında bilgi edindim. Oyunlar, canlandırma ve ders planı hakkında püf noktaları öğrendim. Bunun meslek hayatında oldukça katkısı olacağını düşünüyorum. Yaratıcı drama dersi boyunca harika ve eğlenceli bir dönem geçirdim.”

Ö41: “Evet düşünüyorum. Öncelikle pandemi sürecinde evlere kapanmışken ve arkadaşlarımızdan bayağı uzaklaşmışken onlarla etkinliklerde buluşmak ve etkinliklerin duygu durumunu yükseltmesi ruhsal açıdan ilaç gibi geldi. Düşüncelerimi daha kolay söyleyebildiğimi ve karşımdaki kişiye doğru olarak açıklayabildiğimi fark ettim. Hem eğlenceli hem de eğitici öğretici olması doğrusu ilgimi arttırdı.”

Ö48: “Meslek hayatıma başlamamış olmama rağmen bu dersin eğitimini aldığım bu dönemde uygulama dersim kapsamında gerçekleştirdiğim rol canlandırma ve grup çalışması ödevlerim başta olmak üzere birçok ödevde yaratıcı drama yöntemini kullandım ve çok güzel sonuçlar elde ettim. Aynı zamanda mesleki yaşamıma yönelik müdahalelerim için düşünce yapımında ve mesleki yaklaşımında yaratıcı drama yönteminin bana çok farklı ve etkili bir bakış açısı kazandırdığını düşünüyorum.”

Ö49: “Kesinlikle, ilk derste bile çekingen ve bir nevi utanıştım. Fakat her ders ile daha çok açıldığımı ve kafamda olan “sınıf arkadaşlarım ne düşünür veya utanırım ben bunu yaparsam” düşüncelerini tamamen geride bıraktığımı ve aslında korkulacak bir şeyin olmadığını aynı zamanda aksine bana faydalı olduğunu ve kişisel olarak olumlu yönde gelişmeme sebep olduğunu düşünmekteyim.”

Ö56: “Yaratıcı Drama’nın kişiye kazandırdıkları sayesinde daha geniş bir bakış açısı, daha bütüncül yaklaşma, bağımsız düşünme ve karar verme konularında ciddi katkılar sağlayacağını düşünüyorum.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin çevirim içi aldıkları yaratıcı drama dersine yönelik tutumları, bu derse yönelik görüşleri, yaratıcı drama yöntemi ve mesleki bakış açılarına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Verilen 15 haftalık eğitim sonrasında katılımcıların yaratıcı drama dersine yönelik tutumlarını ölçmek için “*Yaratıcı Drama Dersine Yönelik Tutum Ölçeği*” uygulanmıştır. Katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamaları

arasında, son test puanlarının ön test puanından yüksek olduğu görülmektedir. Benzer şekilde farklı alanlarda işlenen yaratıcı drama dersinin öğrencilerin tutumlarında etkili olduğu belirlenmiştir (Hamurcu, 2009; Karabağ, 2014).

Yaratıcı drama nedir sorusuna ilişkin ön test verilerinde katılımcıların genelde dramanın duyuşsal boyutu ile ilgili görüş belirttikleri görülmektedir. Son test verilerinde ise de devinişsel boyut, sanatsal boyut ve bilişsel boyutta toplanmıştır. Benzer şekilde Bal İncebacak, Sarışan Tungaç ve Yaman (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yaratıcı drama ile tanışmadan önce tanımları duyuşsal boyutu ile ilgiliyken sonrasında diğer boyutlar ile ilişkilendirdikleri görülmüştür. Elksnin ve Elksnin (1995) ve Kaf (1999) yaratıcı dramanın sosyal gelişimi arttığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da katılımcıların birbirleri ile uzaktan eğitimde bile olsa sanki yüz yüze gibi iletişime geçtiklerini ve sosyalleşmelerine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle çevirim içi derslerde kamera açmadan ders dinledikleri ve süreçte birkaç kişinin aktif olarak derse katılım gösterdiğini birçok kişinin pasif şekilde derse katıldıklarını ifade etmişlerdir. Yaratıcı drama dersinde ise kamera açmanın zorunlu olması ve süreçte tüm sınıfın sürece dahil olmasının etkileşimi daha çok arttırdığı ve sosyalleşmeye katkı sağladıkları ifade etmişlerdir. Öztürk, Akkan Kaplan ve Oktay (2016) yaratıcı dramanın tüm sınıfı içine alan etkinlikler içermesi ile sınıfta olumlu bir atmosferin olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde bu araştırmada da katılımcıların sınıf içinde olumlu bir atmosferin olması derse olan ilgiyi arttırdığı ifade edilmiştir. Nazlier ve Akoğlu (2018) yaratıcı dramanın felsefesinin yaşama ve öğrenmeye dayalı olduğunu ifade etmişlerdir. Buradan hareketle yaratıcı drama dersinde katılımcılar sosyal konulara dahil olma, empati kurma, grup ile birlikte hareket etme, takım çalışmalarında rol alma gibi birçok becerilerinin geliştiği söylenebilir. Zastrow (2013) Sosyal hizmet uzmanları için en önemli becerilerin insanlarla iyi ilişki kurmak ve onlara danışmanlık vermek olarak ifade etmiştir. Yaratıcı drama dersi ile aslında öğrencilerin iyi ilişki kurma becerilerine katkı sağlanmıştır.

Bertiz, Bahar ve Yeğen (2010) yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu çalışma sonucunda ise öğrencilerin tutumlarında olumlu düzeyde artış olduğu görülmektedir. Katılımcılar yaratıcı drama dersi sonrasında kaygı durumlarında azalma ve rahatlama sağladıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ersoy ve Bal İncebacak (2016) matematik öğretmen adayları ile yapmış oldukları çalışmada kaygı düzeylerinde azalma meydana geldiğini ifade etmişlerdir. Pinciotti (1993) yaratıcı drama dersi ile oyun, canlandırma, rol oynama sırasında katılımcılar kendilerini ifade etme yeteneklerinde, çevreleri ile iletişimlerinde ve sanatsal açıdan kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. İlgili çalışmada da öğrencilerin yaratıcı drama dersi içinde sanatsal çalışmalar yapmaları hem kendilerini keşfettikleri hem rahatlama çalışmaları ile duygu düşüncelerinin farkında olduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle pandemi döneminde yaratıcı drama çalışmalarının duygu ve düşüncelerinde rahatlama sağladıklarını, ev yaşamı, problem ve streslerden bir nebze olsa uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrenciler zor koşullar altında

bile derse girmeye gayret ettiklerini dersten ziyade rahatlama çalışması gibi gördüklerini, dramanın eğlenirken öğretici bir yöntem olduğunu ifade etmişlerdir.

Yaratıcı dramanın eğitim öğretimin yanında kişisel gelişime de katkısının olduğu bilinmektedir. Yaratıcı drama içinde yer alan etkinliklerin bireylerin iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği (Altınova ve Çiftçi, 2013; Çiftçi ve Altınova, 2017) bilinmektedir. Bu açıdan sosyal hizmet uzmanı mezunu olacak öğrencilerin yaratıcı drama dersi sonrasında kendilerini fark ettikleri, tanıdıkları, doğaçlama yaparak karşılıklı çıkarılmaları durumları ile baş etmelerine yardımcı olduğunu, rol oynama ile farklı kişilerin rollerine girerek onlar gibi -miş gibi yaparak başkası gibi düşünebilme ve başkasının yerine geçebilme becerilerini artıracakları sonuçları elde edilmiştir. Nazlıer ve Akoğlu (2018) sosyal hizmet uzmanı olacak öğrencilerin lisans eğitimleri sırasında aldıkları temel yaratıcı drama eğitimleri onların alanda daha etkili uygulamalar yapmalarına olanak sağladığı sonucunu elde etmişlerdir. Öğrencilerin ifadelerinde de ileride bu alanda bu eğitimden öğrendikleri uygulamayı kurum uygulaması dersinde uyarlayarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Süreçte mezun olmadan da aldıkları ders diğer alan derslerine katkı sağlamıştır. Süreç sonunda bu alanda daha fazla eğitim almayı istediklerini ve dersin çalışma hayatına olumlu etkisinin olacağını ifade ederken aynı zamanda kişisel gelişimlerine de çok katkısını olduğunu ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim döneminde eğitim öğretim devamlılığı için gerekli olan sınavların yapılmasına ara verilmeden devam etmiştir. Sınavların kendi içinde oluşturmuş olduğu kaygı durumlarının olduğu da bilinmektedir. Yaratıcı drama dersi alan son sınıf öğrencilerinin Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) hazırlanması aşamasında kaygılı ve stresli oldukları bir dönemde stresten uzaklaştıklarını ve rahatladıklarını ifade etmişlerdir (Kaf, 2017). Benzer şekilde yoğun ve stresli geçen son sınıf öğrencileri yaratıcı drama dersi ile nefes aldıkları, stres attıkları bir ders olduğunu ifade etmişlerdir. Normal şartlarda bile dersin etkili olacağını ifade ederken pandemi döneminde daha da etkili olduğunu ve okul ortamında yakaladıkları sınıf kaynaşmasını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Çünkü diğer derslerde sınıf içi konuşmalara katılsalar bile ders anında sosyalleşme sıkıntısı yaşadıklarını ama bu derste etkinlikleri yaparken hem tanımadıkları diğer arkadaşları ile tanıştıkları, birlikte etkinlik planladıkları, kendilerinin farklı özelliklerini keşfederken, arkadaşlarının çok farklı özelliklerini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu açıdan öğrenciler, kayşama ve grup dinamizmini kuran bir yöntem olması sebebi ile eğitim gören herkesin bu dersi almasını önermişlerdir.

Yaratıcı drama dersi bazı üniversitelerde zorunlu bazı üniversitelerde seçmeli ders olarak müfredatta yer almaktadır. Nazlıer ve Akoğlu (2018) 2008 yılından beri Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmet Lisans Bölümü'nde yaratıcı drama dersi seçmeli ders olarak verilmeye başlamıştır. Bazı üniversitelerde seçmeli ders olarak yer almasına rağmen birçok üniversitede hala bu ders yer almamaktadır. Sosyal hizmet lisans öğrencilerinin yararlandığını ifade ettikleri ders olması sebebi ile

sosyal alanlarda bu dersin her iki dönem olacak şekilde derslerine eklenmesi önerilebilir. Böylece onlara yaratıcı drama sürecini deneyimle imkânı sağlarken, alanda yapılan grup çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında yaratıcı drama ve sosyal hizmet alanında var olan akademik çalışmaların az olması, bu alanda çalışmalar ile süreç hakkında daha ayrıntılı bilgilerine elde edilmesine katkı sağlayacağı için bu alanda çalışma yapılması tavsiye edilebilir. Öğrenciler için birçok açıdan fayda sağlayan bu dersin birçok bölüme eklenmesi ve topluluk ile iletişime geçen her bireyin bu yöntem hakkında fikir sahibi olması önerilmektedir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

The Importance of Education

Creative drama is used both as a course and a method in the educational environment. It is expressed as a course and method known to be effective in pre-school and higher education levels as well as in non-formal education (Adıgüzel, 2006a; Okvuran, 1993; San, 1996). The literature includes studies on the effectiveness of creative drama method within the scope of courses such as science and social sciences (Aykaç and Adıgüzel, 2011; Bal-İncebacak, Sarışan Tungaç, and Yaman, 2017; Kaf and Uygungül Yılmaz, 2017; Özdemir and Çakmak, 2008). Furthermore, some studies determine the positive effect of creative drama courses on pre-service teachers' self-efficacy perceptions and attitudes towards using the creative drama method (Hamurcu, 2009; Karabağ, 2014). An analysis of the literature reveals that creative drama is applied both as a course type and as a grade level.

Creative drama can be considered a method that teachers, students, and educators present at education levels, and every individual who communicates with people should be aware of. Social work undergraduate students work in social service organizations such as nurseries, disabled care centers, nursing homes, women's shelters, and youth centers. In this context, different results can be obtained by using the creative drama method in different study groups.

Social work undergraduate specialists work on the basis of human rights, social justice and respect for differences while practicing their profession (Nazlier and Akoğlu, 2018). In this respect, Thompson (2013) stated that it is necessary to reinforce and strengthen existing knowledge and learn and develop new skills in the education of social workers. It is considered that undergraduate students of the social work department, who need different skills and knowledge while addressing a very different target audience, will need the cognitive, affective and psychomotor skills given in the creative drama course.

Education during the Pandemic Period

In the process of switching to compulsory distance education with the COVID-19 pandemic, trainings were transferred to online environments. The reflection of this process on students' courses

has been both positive and negative. Some students are satisfied with this process, while others are not (Bal İncebacak, 2022b). There are also differences in terms of gender in the opinions of students in the distance education process. Tüzün and Toroman (2021) stated that gender is not sufficient to make a definite judgment about the subject examined in the studies, while at the same time, a gender-based difference to be observed in the data can provide important information about distance education. Therefore, gender was considered as a variable in the study. For example, studies on gender in the distance education process stated that there was an increase in gender inequality. Gögüş Tan (2021) stated that there were differences between genders to the detriment of women due to reasons such as the increase in women's workload and responsibilities at home during the COVID-19 period. Kırallı and Alcı (2016) stated that male students were more inclined to distance education, while Doğan (2020) stated that female students were more satisfied with this process. Therefore, gender was added as a variable to their study. Therefore, investigating whether there is a difference between gender in the creative drama course constitutes part of this study. Due to the Covid-19 pandemic, a compulsory distance education process was started, and this process was disadvantageous. Reime, Harris, Aksnes, and Mikkelsen (2008) stated that interaction and Bozkurt (2020) stated that socialization is low in the distance education process. Since the creative drama course involves interaction and socialization, it can be an alternative to reversing the adverse situation in online studies. In this context, the effectiveness of the course in the online environment will be determined with this study. Especially in terms of effectiveness, the fact that the cameras are on in the process and students are included in the process by constant participation reveals this effectiveness.

Creative Drama in Education

According to Okvuran (1993), creative drama includes games, dramatisation and role-playing, which enable education and training to reach educational goals. In this respect, taking this course may result in a difference for the students of the Department of Social Work who have different educational goals in different fields. Hence, this study aimed to reveal students' views on the concept of creative drama in their professional lives. In the warm-up-dramatisation-evaluation stages of the creative drama course, individuals take part in many studies in dramatic experiences, role-playing, role analysis and cooperation (Adıgüzel, 2006b). Freeman, Sullivan, and Fulton (2003) stated that with the creative drama course, individuals have the chance to experience the skills they will use in their professional lives as they take part in studies that require emotional control. It is thought that students who take the creative drama course will have different experiences compared to students who do not take this course or method. In this respect, revealing the views of these students who will have this experience will shed light on both the new normalization process and the sustainability of the situation in the online environment.

Adıgüzel (2013) stated that the creative drama lesson can only be done with a group. Creative drama studies include small or large group work. In this respect, it is considered to provide many benefits both personally and as a group. Creative drama in the field of social services has not been added as a course in many universities. Therefore, studies in this field are also limited. In the literature, Altınova and Çiftçi (2013) and Çiftçi and Altınova (2017) stated that social workers' self-expression skills and communication skills increased after a 12-week creative drama course. Öngen, Özateş Gelmez, and Hatipoğlu Eren (2017) concluded that as a result of their 8-week study with social work students, they understood professional values more easily and realized personal values as a result of the study on values education. In this respect, it is believed that taking the creative drama course will benefit both the educational and professional lives of individuals. It is thought that the research on the effect of the creative drama course taught during the COVID-19 period on the online process will contribute to educators as there is a generally negative perspective on distance education, and there are opinions that adequate learning is not provided (Bal İncebacak, 2022a). (Bal İncebacak, 2022a).

Creative Drama During the Pandemic

The creative drama course in distance education can be expressed as the adaptation of many face-to-face activities to the online environment. The adaptation of face-to-face activities in the process and their conduction in the online environment can be considered as the realization of the moving and active participation process of creative drama in the online environment. In the online creative drama workshop, the leader states that everyone in the class should turn on their cameras and actively participate in the lesson as they will take part in the process. For example, the Follow My Hand Game, a game played in a face-to-face environment, is carried out in the form of a game as follows:

“Form a group of two, one person raises their hand, the other person stands 10 cm away from their partner and follows their partner's hand with their face. Slowly, the group follows the hands according to the rhythm of the music. Then, the roles change, and the other partner moves, this time following their partner's hand. Now there is a group of three, and one person will be the leader, and they move their right and left hands to the rhythm of the music and the other two people follow the leader's hand. Now, one of the other two people becomes the manager and the process starts again. The passive one becomes the manager, and the process starts again.”

In the online environment, this game can be started with a volunteer selected by the leader instead of a binary pair.

“The volunteer brings their hand close to the screen and makes certain movements. People in front of the camera follow the volunteer's hand on the screen. For example, when the volunteer drags their hand to the right on the screen, the people on the screen tilt their heads to the left, when they move upwards, they move upwards, when they move downwards, they move downwards. Then a different actor is selected, and their hand is followed.”

In this way, the game can be played on the screen as easily as face-to-face. As a matter of fact, the lessons continued during the distance education process, and the lessons were carried out online. It is essential to determine whether these lessons are effective even in the online environment. It is also important to evaluate the process since this is the first application. The creative drama course is currently used in both non-formal and formal education. In this respect, although creative drama course is included in the “New Teacher Training Undergraduate Programs” as “Drama in Education” course within the scope of Professional Knowledge Elective Courses, creative drama course is still not offered in many other departments. As a result of this study, it is believed that the creative drama course can contribute to the dissemination of the course as a course or method in departments other than teaching departments in different universities.

Nazlier and Akoğlu (2018) stated that creative drama should be included as an elective course in social work undergraduate education as they stated it will contribute to both personal and professional development. Since the focus of the people in the field of social work is human, they need to improve in terms of good communication, professional values and professional development. In this respect, it is crucial to transfer the advantages of creative drama to social workers working with disadvantaged groups. Hence, this study aimed to determine the attitudes of the fourth-year students of the Faculty of Health Sciences, Department of Social Work undergraduate program towards the online creative drama course they took and their opinions about this course. In accordance with this purpose, workshops were conducted with the students for two hours a week for 15 weeks. At the end of the process, it is aimed to shed light on the attitudes of the students towards the creative drama course, at which stage of their lives they will use the course, in which aspects it can be used in their professional life and in which places they can be applied, how to use the creative drama method as a method in their working life, and how the creative drama method affects the participants.

The study aimed to determine the perspectives of social work undergraduate students regarding the online creative drama course, the effectiveness of the method, and the students' use of this method in their professional lives.

In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. Is there a difference between the pre-test and post-test mean scores of the attitude scale towards online creative drama courses of social work undergraduate students?
2. Is there any effect of gender difference on the attitude scores of social work undergraduate students towards online creative drama course?
3. What are the opinions of the undergraduate social work students about the online creative drama method?

4. What are the opinions of social work undergraduate students about how they will use the creative drama course method in their professional lives?
5. What are the opinions of social work undergraduate students about the change in themselves after the creative drama course taught with online creative drama method?
6. What are the opinions of social work undergraduate students about the concept of creative drama?

Method

In the methodology section of the study, the research model, study group, data collection tools, process, data collection and analysis are mentioned.

Research Model

This study, which was conducted to examine the attitude levels of the students studying at the Faculty of Health Sciences towards the online creative drama method and their views on the online course, was carried out in the mixed design. In this study, which is determined as a sequential explanatory design, qualitative data were collected after quantitative data were collected and analyzed (Creswell, 2013). Qualitative data were collected during and at the end of the experimental study. The purpose of using both qualitative and quantitative data in the study is to increase the advantages and decrease the disadvantages of qualitative and quantitative research (Johnson and Onwuegbuzie, 2004).

Working Group

The study group of the research consisted of fourth-year undergraduate students of the Department of Social Services, Faculty of Health Sciences, a state university. This study was conducted with a total of 56 undergraduate students enrolled in the Creative Drama course at the Department of Social Services. Of the participants, 38 were female and 18 were male. The students had not taken a creative drama course before and had not participated in any training in this field. The average age of the study group formed by the purposive sampling technique was 21.

Data Collection Tools

In order to determine the attitudes of the fourth-year students of the Department of Social Services of the Faculty of Health Sciences towards the creative drama course, a single-factor scale developed by Adıgüzel (2006a), "Attitude Towards Creative Drama Course" was applied. Consisting of 50 items, the Attitude Towards Creative Drama Course Scale is a five-point Likert scale. The scale ranges from strongly agree (5) to strongly disagree (1), with a minimum score of 50 and a maximum score of 250. The Attitude Toward Creative Drama Course Scale has a reliability coefficient of 0.94. In this study, the reliability coefficient of the scale was found to be 0.81. Qualitative data were collected with Google Forms after each session and at the end of the semester. In order to reveal the students'

thoughts about the creative drama course, their opinions were taken after the activities every week. Since the lessons were online, the lessons were video recorded, and the verbal opinions were then transcribed for analysis. In addition, at the end of the semester, students' opinions were taken with the online "Opinion Survey Form". For the opinion survey form, national and international literature (Adıgüzel, 2009; Bil, 2012; Chen, 1997; Erçevik and Bergil, 2020) was reviewed and sample questions were examined. Then, an item pool was created, and the questions were sent to field experts for their opinions. In addition to the demographic information of the students, the form includes the questions: "In which subjects do you think what you learned in the creative drama course can be used in your professional life, and in which places can it be applied?", "Do you think what you learned in the creative drama course can be used as a method in your working life?" and "Do you think the creative drama course has affected you?".

Table 1. *Weekly session information for the online creative drama course*

Sessions	Outcomes	Session information
Week 1	Learns the names of their groupmates. Recognizes the individual characteristics of their groupmates. Expresses the importance of adapting to the group.	In the first week, introductions and communication activities were carried out and the group got to know each other better.
Week 2	Expresses the importance of self-confidence. Indicates the importance of trust in the group. Expresses the effect of working together with the group on the result. Expresses the importance of emotions in creative drama work.	In the second week, adaptation and trust work were carried out. In adaptation activities, students were made to do activities that allowed them to act in harmony with both their individual and group friends.
Week 3	Expresses the importance of using their senses effectively. Expresses the relationship between senses and communication/interaction. Acts in accordance with the purpose of the role during the animation.	In the third week, perception and sensory studies were conducted. Students' senses were activated, and their active role in the process was included by introducing the techniques of creative drama.
Week 4		In the fourth week, role-playing and improvisation activities and the methods and techniques used in creative drama were included in the process.
Week 5	Prepares a revitalization suitable for the structure and characteristics of improvisation.	In the fifth week, a study on creative drama and games was conducted, and games were played online. Examples of games to be played face-to-face were given.
Week 6	Knows how poetry is used as a tool in creative drama.	In the sixth week, with the title of literary genres and poetry, how to teach a creative drama lesson based on poems was taught in practice.
Week 7	Knows how to use the fairy tale as a tool in creative drama.	In the seventh week, we started with the fairy tale, one of the literary genres, and implemented a workshop on fairy tale characters.
Week 8	Expresses the relationship between a literary genre and creative drama.	In the eighth week, a workshop plan on Picasso's life and works was implemented through creative drama and painting.
Week 9	Understands the importance of body and rhythm harmony in creative drama. Expresses the importance of body and rhythm harmony in creative drama. Develops movements appropriate to music and	In the ninth week, she was taught how to use music in the creative drama lesson through music and rhythm work.

	rhythm.	
Week 10	Interprets the relationship between any social situation and creative drama. Gives examples of the relationship between social sensitivity and creative drama. Experiences roles that evaluate social events from different perspectives. Indicates the importance of self-confidence.	In the tenth week, the social dimension of creative drama was discussed, and how to include social issues in the process was discussed and debated.
Week 11	Indicates the importance of trust in the group. Learns the definition of creative drama. Understands the stages and content of the creative drama lesson and method.	In the eleventh week, a trust study was conducted and a sample workshop was held on the subject of honesty in the process.
Week 12	Expresses the components of creative drama Expresses the dimensions of creative drama.	In the twelfth week, the components of creative drama were covered with a workshop plan.
Week 13	Prepares a creative drama plan for a learning outcome	In the thirteenth and fourteenth weeks, students created a workshop plan that they could use in their own fields. They presented and discussed their plans in turn and made arrangements for them.
Week 14	Prepares a creative drama plan for a learning outcome	
Week 15	Makes an overall evaluation of the overall process of fifteen sessions.	In the fifteenth week, sample lesson plans were analyzed, post-test data were collected, and a general evaluation was made.

Data Analysis

In the study, data were collected with both qualitative and quantitative measurement tools. For quantitative data, the "Attitude Scale Towards Creative Drama Course" was applied to the students. It was checked whether the data obtained from the quantitative data of the study provided a normal distribution, and the kurtosis and skewness values were checked. Afterwards, it was analyzed with non-parametric statistics for pre-test data and parametric statistics for post-test data. Normality distribution tests were performed on the quantitative data, and the results are presented in Tables 1 and 2. In quantitative data, a t-test was used to determine whether there was a significant difference between attitude scores. Qualitative data were obtained through an interview form. Students' answers were transferred to Word, and a 37-page text was obtained. Content analysis was used to analyze the qualitative data. The transcripts were analyzed using the line-by-line analysis approach. In the process of interpreting the interview form data, inductive descriptive analysis, content analysis and constant comparison techniques were used. Students' evaluations from the video recordings were transcribed, and themes and codes were determined by two researchers at different places and times. The findings in the related themes were presented by determining their frequencies. Codes were created independently by two researchers, and categories were created by comparing them. Afterwards, common theme names were determined. While creating codes between the researchers, Miles and Huberman's (1994) percentage of agreement was calculated. The percentage of agreement was calculated as 100% because the codes and theme names were written by taking the opinion of a third researcher in the parts where there was no consensus on the codes and theme names.

Reliability and Validity Procedures

For the validity and reliability studies of the qualitative data of this study, the four concepts mentioned by Güler, Halıcıoğlu, and Taşğın (2015) as credibility, transferability, dependability and confirmability were taken into consideration. The first of these concepts, credibility, is that each measurement gives the same result as a result of repeated coding. To ensure this validity, the data were analyzed by two researchers, and this process was repeated two weeks later. In this way, the credibility of the data was determined. The second concept mentioned is transferability. In this case, which refers to the similarity of the codes and themes that emerged after the same data were analyzed independently by different researchers, the data set was presented to a third researcher, who was asked to analyze the data. It was observed that similar themes and codes emerged after the process. The third concept, confirmability, refers to the degree of appropriateness of a process. In other words, it is the analysis of texts by adhering to standard forms. It can be thought of as reaching similar results after each analysis, with the readers perceiving the same expression. In this process, the analyses were read by a third person and confirmed by asking whether they understood the analyses. In the fourth stage, the reliability stage, the percentage of agreement was checked. The reliability of the agreement was ensured by comparing the data of two researchers.

Ethical Approval of the Research

In this study, all the rules specified in the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, were carried out.

Ethics committee permission information: Name of the ethics review board = Ondokuz Mayıs University

Date of ethical assessment decision= 27.08.2021

Ethical assessment certificate number number= 2021/662

Findings

In this study, the attitudes and opinions of the fourth-year undergraduate students of the Faculty of Health Sciences, Department of Social Work, towards the creative drama course were examined. The quantitative and qualitative findings are presented under separate headings.

Table 2. *Descriptive statistics for the pre-test data of the attitude scale towards the creative drama course*

Descriptive Statistics	
Standard deviation	.58
Arithmetic Mean	3.89
Sx Minimum	3.04
Maximum	4.98
Shapiro-Wilk normality test	.051

According to the descriptive statistics values of the pre-test data of the attitude scale towards the creative drama course, the pre-test mean score was 3.89, and the standard deviation was 0.58. According to the normal distribution result of the pre-test data, the p-value was determined as 0.051. Since this value is more than the critical value of 0.05, it was determined that the pre-test data of the attitude scale towards the creative drama course did not show a normal distribution. According to this result, non-parametric tests were used to evaluate the pre-test data.

Table 3. *Descriptive analysis results for the post-test data of the attitude scale towards the creative drama course*

Descriptive Statistics	
Standard deviation	.54
Arithmetic Mean	4.08
Sx Minimum	2.22
Maximum	4.98
Shapiro-Wilk normality test	.051

According to the descriptive statistics values of the post-test data of the attitude scale towards the creative drama course, the pre-test mean score was 4.08, and the standard deviation was 0.54. According to the normal distribution result of the post-test data, the p-value was determined as 0.051. Since this value is less than the critical value of 0.05, it was determined that the post-test data of the attitude scale towards the creative drama course did not show a normal distribution. According to this statistical result, the creative drama course attitude scale post-test data were analyzed using non-parametric tests.

The results obtained from the t-test of the total attitude scores obtained from the attitude scale towards the creative drama course are given in Table 4.

Table 4. *Wilcoxon ranks test results for the pretest-posttest mean scores of the attitude scale towards creative drama course*

	N	Rank mean	Rank sum	z	p
Negative sequence	23	24.00	552	-1.83	0.068
Positive sequence	32	30.88	988		
Equal	1				

According to the data obtained from the t-test of the attitude scale towards the creative drama course, a statistically significant difference was found between the pre-test and post-test (p ; 0.068; $p > .05$). This value is very close to the significant value. When the average scores of the research data were examined, the post-test scores of the attitude scale towards the creative drama course were higher than the pre-test scores.

Table 5. *Mann-Whitney U results of the pre-test mean scores of the attitude scale towards creative drama course for gender variable*

	N	Rank Mean	Mann-Whitney U	Z	p
Woman	38	28,82	330,0	-,212	0,832
Male	18	27,83			
Total	56				

According to the Mann-Whitney-U test results, there is no significant difference between the students according to the attitude towards the creative drama course scale pre-test scores since the p-value is 0.832, which is greater than the critical value for the p-value ($p=0.05$). According to this result, per the pre-test data of the attitude scale towards the creative drama course, the attitude towards the creative drama course did not differ according to gender variable.

Table 6. Mann-Whitney U results for the post-test mean scores of the attitude scale towards creative drama course in relation to gender variable

	N	Rank Mean	Mann-Whitney U	Z	p
Woman	38	29.25			
Male	18	26.92	313.5	-.501	0.617
Total	56				

There is no statistical difference in the post-test scores of the attitude scale towards the creative drama course according to the data obtained from the Mann-Whitney-u test. ($p; 0.617; p>.05$). When the mean scores of the research data were examined, according to the post-test data of the attitude scale towards the creative drama course, the attitude towards the creative drama course did not differ according to the gender variable.

When the students' data on creative drama and distance education process were analysed in quantitative data, no significant difference was found, so the process should be deepened with quantitative data. For this purpose, starting from the concept of creative drama, students' views about the process were examined in depth. First of all, students' knowledge about the definition of creative drama was determined.

The word cloud related to the answers given to the question "What is creative drama?" is given below.



Figure 1. Pre-test results of the answers to the question “What is creative drama?”

The students' views on the concept of creative drama before the application revealed that they associate it with concepts such as entertainment, game, theatre, interaction, and dramatisation. It is also evident that there are students who do not have much knowledge, and there are those who choose it because it is an elective course. The answers given by the students to the questionnaire form revealed the following views: S1: “It is a group work in which games are played”, S5: “It is interactive, events and situations that are done like theatre”, S8: “It is a group in the form of a circle doing theatre such as role-playing and improvisation”.

The post-test responses to the question of what is creative drama after the application are given below.



Figure 2. Post-test responses regarding the definition of creative drama

When we look at the answers given after the application regarding the definition of creative drama, it is observed that there is a wide variety. The words “improvisation, dramatization and role-playing” are repeated frequently, and many words mentioned in the definition of drama are also expressed. S10: “The leader and participants act out an event, memory, concept, subject, or thought by using theatre techniques such as role-playing and improvisation in the workshop environment...” S15: “Drama is the process in which the leader and participants describe an event, memory, concept, or subject by using theatre techniques such as role-playing and improvisation in a workshop environment”.

In this process, it is seen that the students did not have a clear definition of creative drama at the beginning of the process, but after the practice, they learned many concepts by being aware of the process.

Students were asked about their expectations about taking the creative drama course in the distance education process. Students' responses are as follows.



Figure 3. Expectations from the creative drama course

The expectations from the creative drama course are very diverse. It is seen that there are expressions such as developing their creativity, expecting a practical course, learning, developing empathy skills, self-discovery, gaining perspective, learning new techniques, practising, obtaining useful information, etc.

After the implementation of the course, students were asked about the level of fulfilment of their expectations.



Figure 4. Post-test responses regarding the level of fulfilment of expectations

When students were asked about the level of fulfilment of their expectations after the application, it is seen that they stated that it went beyond their expectations, that it was a longed-for

course, that it met their expectations, and that it was one of the good courses to be taken during the pandemic.

The analysis of the answers to the question “In which subjects do you think the creative drama method received in distance education can be used in your professional life?” is given below.

Table 7. Working areas of creative drama

Theme	Code	f
Level/Group to be used	In every field of work with individuals	48
	Children	45
	Elderly individuals	40
	Women	30
	Couples	30
	Professionals	5
	Men	1
	Increasing sociability	56
	Meet and greet	56
	Communication skills	56
Intended use	In the field of child mental health and welfare	50
	Empathy development activities	50
	Children's repressed feelings and thoughts	45
	In teaching children things	45
	In situations where a good relationship is needed	40
	In group therapies	40
	In couple therapies	40
	In family therapy	40
	Child adolescent therapy	40
	In cases of behavior adoption	36
	Instilling self-confidence	30
	Harmony studies	25
	In the field of mental health	15
	Anger management	15
	Choosing a profession	15
	Substance addictions	10
	Problem solving skills	10
	In the case of body image and many similar issues	10
	Social responsibility projects	10
	Increasing self-awareness	10
	In gender studies	10
	Memory enhancement (attention and concentration)	10
	Problems with career advancement in your life	2
	Syndromes against women, such as glass ceiling syndrome	1

In their views about the areas in which it will be used in professional life, the students stated that creative drama will be used in every field where individuals work with children, elderly, elderly, women, couples, men and professionals and that creative drama will be used in socialization, meeting, mingling, child mental health, empathy development, establishing good relationships, and various therapy situations. Sample excerpts of the answers are given below:

S7: “It is very important to know and establish a relationship of trust in the social worker-client relationship. Various activities of creative drama can be used in order for the relationship to be established with the client in professional life to proceed in the right way, to

fully understand the feelings and thoughts, and to offer a relationship of trust to the client. In group work within social work interventions, creative drama games or improvisations for group members can be used to ensure selectivity in perception and full understanding of the problem.”

S9: “I will be able to use creative drama in the social work profession while working in the field of children. I think that creative drama will contribute a lot in establishing a relationship of trust and developing communication with children, especially while working in Love Homes and Children Support Centres (ÇODEM).”

S18: “While the social work discipline carries out its activities to increase the well-being of disadvantaged groups in society, its focus is always on people. Each individual is unique and special. Therefore, the disadvantaged state of individuals will have different consequences for each individual. For this reason, the type of intervention for each individual should also be special. I believe that creative drama can be very functional at this point.”

S19: “Children are undoubtedly the most vulnerable and defenceless group among the groups that social work deals with. I can say that creative drama can be designed specifically for each age group and that it contains the most appropriate techniques that can be used when working with child applicants because individuals may have difficulty in expressing themselves due to various reasons or factors such as age, or they often do not think or see what they want, their strengths and opportunities...”

S39: “Creative drama is a guide that helps both the individual and the counsellor to realize, think and see what they do not see. At the same time, it also prevents secondary victimization of individuals. In summary, it is a technique that can be re-customized and applied in business life to all disadvantaged groups such as women, the elderly, and especially children.”

The analysis of the answers to the question “In which places do you think the creative drama method can be applied in your professional life?” is given below.

Table 8. Use of space in creative drama

Theme	Code	f
Use of Space	Can be used in any space	50
	Child Monitoring Center	45
	Child Support Center	45
	Child execution institutions	45
	In the field of school social work	40
	In group work in a hospital setting	30
	Children's Homes Site	30
	In children's homes	30
	In nursing homes	30
	In love homes	25
	Women's guesthouses	25
	Elderly care centers	25
	In institutions where the client group maintains its life or where they can come together at certain intervals	10
	Social service centers	10
	Oncology hospitals	10

When the answers of the students who wrote the places where they would use the creative drama method are examined, it is seen that they generally indicate that it can be used in every field

and that they wrote the places they would be interested in in their work areas. They stated that drama can be continued everywhere, even online. Excerpts of the students' opinions are given below.

S24: "I think it can be used in all the institutions and organizations we work with. I cannot say this place, but if you can carry out this process online, I do not think there is a space limitation."

S12: "We learned in the course that creative drama has no space limitations. Based on this knowledge and with the experience in the practices we practised during the course, I think that every space will be a context for creative drama."

S18: "In our professional life, creative drama can be used for working with clients, brainstorming with multidisciplinary team members or for another purpose. In short, as a social worker, every group and person we will be in contact with in our professional life can be a member of creative drama practices. Thanks to this advantage, learning a working method other than the theories of the social work profession for the first time in our education and training life has brought a new perspective as well as satisfaction and satisfaction."

S19: "Social service applicants include women, children, disabled, lgbtiqa, elderly, in short, all segments of society. The social cycle consists of these individuals, and the social science members who provide services in mutual interaction under the humanistic approach constitute a wide range of professions. Social service professionals who are in contact with all professionals, such as sociologists, psychologists, nurses, doctors, other health professionals, pedagogues, etc., can apply creative drama for the effective use of the integrity and diversity of the multidisciplinary team."

The analysis of the answers to the question "Do you think the creative drama method can be used as a method in your working life?" is given below.

Table 9. *Contribution of creative drama to the working method*

Thema	Code	f
Positive	I think I can use it in my professional life	56
	It is a method that should be used for parents, social workers, psychologists, teachers	28

When the students' answers to the question "Do you think creative drama method can be used as a method in your working life?" are analyzed, it is seen that all of the students stated that they could use this method they learned in this course in their professional lives. Excerpts of the students' opinions are given below.

S21: "Of course, it can be used; I think it will increase productivity to show that I am a leader when a working environment is formed with a collective environment, to make the members feel that they belong to the group intellectually, to use the creative drama method to address the purpose of the group's establishment."

S35: "Yes, it can be used. As a Social Work Specialist candidate, I can do situations such as warming up, providing empathy, and instilling self-confidence with creative drama method because creative drama is the best way of learning and teaching."

S42: "It can be used, and I have used it. Within the scope of the social work intervention course, we planned group studies individually this semester, and in those studies, I used a

few games I learned in this course and the games I presented were highly appreciated by the teacher.”

S18: “I think it would be very useful to use the information I received in the creative drama course in group work in my professional life. Social work with groups is a basic working method of the social work profession and it can be applied in many areas and with many people. For this reason, for example, my own internship experience was in the courthouse and in cases where children were interviewed. These interviews took place in judicial observation rooms, not in court...”

S28: “...Even without the need for group work, even during individual interviews with children, I can pretend to play a game and reach the main goal in a more fun way. Besides, I believe that group work in prisons, children's homes, women's guesthouses, and nursing homes can be useful and functional in order to make group work more fun.”

S45: “Yes, if I am in an institution that can apply it, I believe that creative drama, especially role-playing and improvisation, will help many individuals become aware of the event and, increase their problem-solving capacities and improve their thinking and planning skills.”

S52: “It can be. When working with children, we can learn about what they cannot express verbally through games.”

S53: “Although I think that creative drama method can be a method that can be used with necessary adaptations for many professions, I think it is definitely a method that can be used in the social work profession.”

S55: “Yes, I think it can definitely be used. For one semester, we learned what creative drama is, how the activities are carried out, and how the leader should be by learning with the doing and experiencing method, which is the best learning method.”

S19: “Definitely, after this semester, our curiosity about creative drama increased, and it became a method that we added to our professional skills. After the course, completing the six stages of creative drama leadership and getting a leadership certificate has become one of my goals if I get the opportunity.”

S38: “...I have started to use the activities and methods we learned in the course in my educational life. I have applied and followed various forms of creative drama in group activities in our application course. The creative drama method will also take place in my future professional life, and I am willing to improve myself in this field.”

The analysis of the answers to the question “Do you think that the creative drama method has affected you?” during the distance education period is given below.

Table 10. Codes and themes related to the working areas of creative drama

Theme	Code	f
Cognitive - Affective Change	My feelings	30
	My behaviors	29
	My perspective about life	28
	Use of body language	25
	Empathize	25
	Increased self-confidence	25
	Social-personal development	25
	Significant contributions to my human values such as freedom and respect	20
	Understanding myself	20
	Creative thinking	20
	Preventing biased approach	20
	Imagination organization	20
	Internal discipline	20
Occupational Change	Communication with individuals	56
	Development of professional knowledge	50
	Public speaking	30
	Instructive in many ways	30
	Teaching while entertaining	30
	I learned which groups and how to approach them	2

When the responses of the students are examined, it becomes evident that they emphasize cognitive affective change and professional change. They stated they were especially effective in the field of communication in professional change and that they were affected in many areas of their personal development in the cognitive field. Excerpts from the students' statements are given below.

S19: "I think that creative drama methods and their content affected me, my emotions, my behaviours, and my perspective on life positively. I saw that I did many things in creative drama that I approached with fear at first, that I said I could not do, that I said I could not manage, but I saw that I proved to myself that I could do it. I think it affected me positively."

S22: "I was very impressed, especially by role-playing, speaking in front of the public, using body language, empathizing and increasing my self-confidence."

S24: "I think that the Creative Drama method affected me. I think that I learned how creative drama is effective even in situations that are actually difficult to understand. I think that creative drama has much effect on bringing communication between people to a positive state and ensuring interaction with the help of games and warm-up activities, so I think I was positively affected."

S25: "I can say that the creative drama method affected my life, my character, my dreams, my goals in many ways."

S28: "It is possible to say that the techniques used contributed a lot to my personality. I learned many things about myself that I did not question, think or realize with the help of creative drama. I had the opportunity to use it at many different areas in my life. It was much more than a technique to be learned for me. Although I was involved in a limited time, I found myself highly motivated afterwards. The fact that it was professionally applicable was also a supportive factor for me."

S32: "Definitely, yes. I think those games, imagining, and discussions taught us a lot and gave us something. Frankly speaking, I realized that a game strengthens memory, provides

attention and concentration, strengthens or increases self-confidence, etc. I realized after this course that many games have a purpose and teach us something without us realizing it. So I think the Creative Drama course affected me and at the same time strengthened me in some subjects.”

S37: “Creative drama method positively affected me. I learned many different games and different techniques. I learned tricks about games, dramatisation and lesson plans. I think this will be very useful in my professional life. I had a great and fun semester during the creative drama course.”

S41: “Yes, I think so. First of all, during the pandemic, when we were locked up at home and we were far away from our friends, meeting them in activities and the activities raising the emotional state of the activities was like a spiritual medicine. I realized that I could say my thoughts more easily and explain them to the others correctly. The fact that it is both fun and educational has actually increased my interest.”

S48: “Although I have not started my professional life, I used the creative drama method in many assignments, especially in my role-playing and group work assignments within the scope of my practice course in this period when I took the training of this course, and I achieved very good results. At the same time, I think that the creative drama method has given me a very different and effective perspective in my thinking and professional approach for my interventions in my professional life.”

S49: “Definitely. Even in the first lesson, I was timid and kind of shy. But with each lesson, I believe that I opened up more and more and that I completely left behind the thoughts in my head ‘what will my classmates think or I will be embarrassed if I do this’ and that there is actually nothing to be afraid of, but on the contrary, it was beneficial to me and caused me to develop personally in a positive way.”

S56: “I think that Creative Drama will provide a broader perspective, a more holistic approach, independent thinking and decision-making thanks to what it brings to the person.”

Discussion, Conclusion and Recommendations

This study was conducted to determine the attitudes of the fourth year students of the Department of Social Work in the Faculty of Health Sciences towards the online creative drama course, their opinions about this course, the creative drama method and its effect on their professional perspectives. After the 15-week training, the “Attitude Scale Towards Creative Drama Course” was applied to measure the attitudes of the participants towards the creative drama course. Among the mean scores of the participants, it is seen that the post-test scores are higher than the pre-test scores. Similarly, it was determined that the creative drama course taught in different fields was effective on students' attitudes (Hamurcu, 2009; Karabağ, 2014).

In the pre-test data regarding the question of what is creative drama, it is seen that the participants generally expressed opinions about the affective dimension of drama. The post-test data was collected in the kinesthetic dimension, artistic dimension and cognitive dimension. Similarly, in the study conducted by Bal İncebacak, Sarişan Tungaç, and Yaman (2017), it was observed that while the definitions of the students were related to the affective dimension before they met creative drama, they associated it with other dimensions afterwards. Elksnin and Elksnin (1995) and Kaf (1999) stated

that creative drama increases social development. In this study, they stated that the participants communicated with each other as if they were face-to-face even in distance education and this contributed to their socialization. Especially in online courses, they stated that they listened to the lesson without turning on the camera and that a few people actively participated in the lesson, while many people passively participated in the lesson. In the creative drama lesson, on the other hand, they stated that turning on the camera was compulsory and the whole class was involved in the process, which increased the interaction more and contributed to socialization. Öztürk, Akkan Kaplan, and Oktay (2016) stated that there is a positive atmosphere in the classroom as creative drama includes activities involving the whole class. Similarly, in this study, it was stated that having a positive atmosphere in the classroom increased the interest in the lesson. Nazlier and Akoğlu (2018) stated that the philosophy of creative drama is based on living and learning. From this point of view, it can be said that in the creative drama course, participants developed many skills such as being involved in social issues, empathizing, acting together with the group, and taking part in teamwork. Zastrow (2013) stated that the most important skills for social workers are establishing good relationships with people and counseling them. The creative drama lesson actually contributed to the students' skills of establishing good relationships.

Bertiz, Bahar and Yeğen (2010) stated that creative drama method positively affected students' attitudes. As a result of this study, it is seen that there is a positive increase in students' attitudes. The participants stated that after the creative drama lesson, their anxiety decreased and they relaxed. Similarly, Ersoy and Bal İncebacak (2016) stated that there was a decrease in anxiety levels in their study with pre-service mathematics teachers. Pinciotti (1993) stated that during the creative drama course, participants improved themselves in their self-expression skills, communication with their environment and artistic aspects during games, animation and role playing. In the related study, it was stated that the students both discovered themselves and became aware of their feelings and thoughts through relaxation activities by doing artistic works in the creative drama course. Especially during the pandemic period, they stated that creative drama activities provided relaxation in their feelings and thoughts, and that they got away from daily life, problems and stresses to some extent. In addition, the students stated that they tried to attend the class even under difficult conditions, that they saw it as a relaxation exercise rather than a lesson, and that drama is an instructive method while having fun.

It is known that creative drama contributes to personal development as well as education. It is known that the activities in creative drama positively affect the communication skills of individuals (Altınova and Çiftçi, 2013; Çiftçi and Altınova, 2017). In this respect, it has been concluded that students who will graduate as social workers realize and recognize themselves after the creative drama course, help them cope with the situations they will encounter by improvising, and increase their ability to think like someone else and to be in someone else's shoes by pretending to be different

people through role playing. Nazlier and Akoğlu (2018) found that the basic creative drama trainings that students who will be social workers receive during their undergraduate education enable them to make more effective practices in the field. In the statements of the students, they stated that they adapted and used the practice they learned from this training in this field in the institutional practice course in the future. In the process, the course they took even before graduation contributed to other field courses. At the end of the process, they expressed that they wanted to receive more training in this field and that the course would have a positive impact on their working life, while at the same time contributing a lot to their personal development.

During the distance education period, the exams necessary for the continuity of education and training continued without interruption. It is also known that there are anxiety situations created by the exams themselves. Senior students who took a creative drama course stated that they got away from stress and relaxed during a period when they were anxious and stressed during the preparation for the Public Personnel Selection Exam (KPSS) (Kaf, 2017). Similarly, senior students, who had a busy and stressful time, stated that the creative drama course was a course where they breathed and relieved stress. While they stated that the lesson would be effective even under normal conditions, they stated that it was even more effective during the pandemic period and that they provided the class cohesion they caught in the school environment. Because even if they participated in class conversations in other lessons, they stated that they had trouble socializing during the lesson, but in this lesson, while doing the activities, they met other friends they did not know, planned activities together, and learned the very different characteristics of their friends while discovering different characteristics of themselves. In this respect, the students recommended that everyone should take this course as it is a method that builds bonding and group dynamism.

Creative drama course is included in the curriculum as an elective course in some universities. Nazlier and Akoğlu (2018) stated that creative drama course has been offered as an elective course in Hacettepe University Social Work Undergraduate Department since 2008. Although it is included as an elective course in some universities, this course is still not included in many universities. Since it is the course that social work undergraduate students state that they benefit from, it may be recommended that this course be added to their courses in social fields in every two semesters. Thus, while providing them with the opportunity to experience the creative drama process, it is expected to contribute to group work in the field. Considering the studies conducted in the field, it can be recommended to conduct studies in this field since there are few academic studies in the field of creative drama and social work, and studies in this field will contribute to obtaining more detailed information about the process. It is recommended that this course, which is beneficial for students in many ways, should be added to many departments and that every individual who communicates with the community should have an idea about this method.

References

- Adıgüzel, H. Ö. (2006a). Yaratıcı drama derslerine (okulöncesinde drama ve ilköğretimde drama) ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 7-15.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006b). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Adıgüzel, Ö. (2013). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Akademi
- Aykaç, M., & Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- Bal İncebacak, B. (2022a). Çevrimiçi Yaratıcı Drama Deneyimine Sağlık Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Gözünden Bir Bakış. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 379-404.
- Bal İncebacak, B. (2022b). Pandemi döneminde çevrimiçi yaratıcı drama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 218-230. <https://doi.org/10.17556/erziefd.992687>
- Bal İncebacak, B. (2015). Müzede drama: Heykel ve imgelem kavramı. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 306-318.
- Bal İncebacak, B., Sarışan Tungaç, A., & Yaman, S. (2017). Yaratıcı drama ile öğretim uygulamasına yönelik öğrenci görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 214-248
- Bertiz, H., Bahar, M., & Yeğeni G. (2010). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine yönelik tutumları ve yöntemin fen ve teknoloji eğitiminde kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 483-509.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 1-23. DOI: 10.29065/usakead.777652
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
- Elksnin, L. K., & Elksnin, N. (1995). *Assessment and Instruction of social skills* (Second Edition). London: Singular Publishing Group.
- Ersoy, E., & Bal İncebacak, B. (2016). Attitude and anxiety of teacher candidate on the methods of creative drama. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 3(1), 9-13
- Freeman, G., Sullivan, K., & Fulton, R. (2003). Effects of creative drama on self-concept, social skills, and problem behavior. *The Journal of Educational Research*, 96, 131-138
- Gögüş Tan, M. (2021, 06 Aralık). COVID-19: Pandemi-Eğitim-Toplumsal Cinsiyet, <http://www.keig.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-Pandemi-E%C4%9Fitim-Toplumsal-Cinsiyet.pdf>

- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Hamurcu, H. (2009). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yaratıcı dramaya yönelik tutumları. *Education Sciences NWSA, E Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1257-1273.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Unpublished manuscript currently under review*. 33 (7), 14-26
- Kaf, Ö. (1999). *Hayat bilgisi dersinde bazı sosyal becerilerin kazandırılmasında yaratıcı drama yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kaf, Ö. (2017). Öğretmen adaylarının sosyal bilgilerde yaratıcı drama dersine yönelik tutumları ve sürece ilişkin görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 931-947.
- Kaf, Ö., & Uygungül Yılmaz, Ö. (2017). Effects of creative drama method on students' attitude towards social studies, academic achievement and retention in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 289-298. doi: 10.12973/eujer.6.3.289.
- Karabağ, G. (2014). Tarih öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları. *GEFAD / GUJGEF*, 35(1), 27-46.
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Nazlier, E. N., & Akoğlu, G. (2018). Sosyal hizmet eğitiminde yaratıcı dramanın önemi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(2), 251-260.
- Öngen, Ç., Özateş Gelmez, Ö. S., & Hatipoğlu Eren, B. (2017). Yaratıcı dramanın sosyal hizmet eğitiminde kullanımı: sosyal hizmetin değer temeline ilişkin bir atölye çalışması. Uluslararası Sosyal Hizmet Kongresi 29-31 Mayıs 2017 içinde (s. 376-377). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, S. M. & Çakmak, A. (2008). The effect of drama education on prospective teachers' creativity. *International Journal of Instruction*. 1(1), 13-30.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik düşünme eğilimlerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Okvuran, A. (1993). *Yaratıcı drama eğitiminin empatik beceri ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, M., Akkan, Y., Kaplan, A., Oktay, E. (2016). Drama yöntemiyle toplama işlemi: ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden yansımalar, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 183-202
- Pinciotti, P. (1993). Creative drama and young children: The dramatic learning connection. *Arts Education Policy Review*, 94(6), ISSN: 1063-2913

- Reime, M. H., Harris, A., Aksnes, J., & Mikkelsen, J. (2008). The most successful method in teaching nursing students infection control–Elearning or lecture?. *Nurse Education Today*, 28(7), 798-806.
- San, İ. (1996). Yaratıcılığı geliştiren bir yöntem ve yaratıcı bireyi yetiştiren bir disiplin: Eğitsel
- Thompson, N. (2013). Kuram ve uygulamada sosyal hizmeti anlamak. (B. Hatipoğlu Eren ve Ö. Cankurtaran Öntaş, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Tüzün, F., & Yörük Toraman, N. (2021). Pandemi döneminde eğitim çağındaki genç bireylerdir. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845
- Zastrow, C. (2013). Sosyal hizmete giriş. (D. B. Çiftci, Ed.). Ankara: Nika Yayınevi.

Ekler

Konu: Uyum –Güven Çalışması

Yer: Google Clasroom çevirim içi Ders

Grup: Sağlık Fakültesi, Sosyal Hizmet Bölümü Yaratıcı Drama Dersine Kayıtlı 56 öğrenci (38 Kadın-18 Erkek)

Süre: 120 dakika

Yöntem: Yaratıcı Drama

Teknikler: Rol Oynama ve Doğaçlama

Kazanımlar: Grup ile birlikte hareket etmeyi öğrenir.

Grup arkadaşlarıyla etkili iletişim kurmanın önemini ifade eder.

İletişim yaratıcı drama eğitimine etkisini ifade eder.

Kendine olan güven duygusunun önemini belirtir.

Gruba olan güven duygusunun önemini belirtir.

Süreç

A. ISINMA/HAZIRLIK

Etkinlik 1: İsim Heceleme: ilk etkinliğimizde herkes isminin hece sayısı kadar bir vücut hareketi belirleyecek. Örneğin benim adım Bel-gin iki hece olduğu için iki hareket yapıyorum. Önce sağ el şıkladır. Sonra sol el şıkladır. Bu şekilde grup üyelerinin hepsi liderin ismi ve hareketini yapar. Sonra sırası ile gruptakiler isimlerini söyler ve diğer grup üyeleri onu taklit eder. Sonra kişiler tekrar amaçlı isimlerini önce kişinin kendisi sonra grup olarak tekrar ederek hem söyleyip hem hareketini yapar. Şimdi sırası ile kişi yapmadan grupça sırası ile gruptaki herkesin hem ismini hem hareketini yaparak söyler. Şimdi isim söylemeden sadece hareketler ile süreci ilerletiyoruz diyerek isim söylemeden kişinin hareketi yapılır. Sonra lider ben isim söylüyorum o kişinin hareketini yapıyoruz diyerek karışık isimler söyler ve grup hareketini yapar.

Etkinlik 2: Top Sende: lider eline hayali bir top aldığını söyler. Hayali topu ismini söylediğim herhangi birine atacağını ifade eder ve ismi söylenen kişi topu yakalar. Yakaladığı topu yine gruptan istediği bir kişiye ismini söyleyerek atar. Bu şekilde hayali topu yakalayıp atar ve hem isim söyleyip hem de hayali topu nasıl yakalayacağına gösterir.

Etkinlik 3: Aynı Kişi ile Örüntülü Top Oyunu: Hayali bir top ile oyun başlatılır. Top oyununda kişiler attığı kişiyi unutmayacak, her top geldiğinde aynı kişiye atacak, herkese bir kere top geldikten sonra seri bir şekilde baştan başlayarak bir kez daha grupça top atılarak süreç tamamlanır. Örneğin lider topu Asya'ya attı. Asya Mehmet'e attı. Mehmet Lina'ya attı. Lina Kaan'a attı. Hayali topu kişi hızlıca yakalamayıp yanlış kişiye atarsa süreç baştan başlar ve herkes hep aynı attığı kişiye atarak süreç devam ettirilir.

Etkinlik 4: Elimi Takip Et: Lider ekranda bir el hareketi yapar ve gruptakilerde liderin el hareketinin aynısını yaparlar. Ekranda görüntüsü en sonda kalan kişiler elenebilir. Ayrıca Lider elini farklı bir grup üyesine vererek artık yeni grup üyesinin el hareketleri takip edilir. Sonrasında lider elini ekranda gözükecek şekilde hareket ettirir. Kişilerde yüzlerini ekrana yaklaştırarak eli takip ederek hareket yaparlar.

Etkinlik 5: Sesler Çarpışmadan Sayı Sayma: şimdi grupça ritmik sayma oyunu oynanır. Gruptan bir kişi 1 der ve rastgele bir kişi ritmik olarak devam ettirir. İki kişi aynı anda aynı sayıyı söylerse hata olmuş olur ve saymaya yeniden başlanır. Süreç doğru sayana kadar devam ettirilir. Örneğin gruptan birbir der ve iki demesi için grup üyeleri bekler. Aynı anda iki kişi iki derse süreç bozulmuş olur ve yeniden saymaya geçilir.

Etkinlik 6: Ritim Çalışması: ritimle birlikte el çırp, eli uzat, şeklinde bir ritim tutarlar. Diz, el, sağ el, diz, el, sol el, diz, el, sağ el, sol el, dizi eli iki el aynı anda vurarak bir yandan da isimlerinin hecelerini söylerler. Benim adım Bel, benim adım gin, benim adım Belgin. Benim adım dediğinde avuç içleri bacaklarına vurur, adım dediğinde alkış yapar, O diğer dediğinde sağ alinin avuç içini karşısında biri varmış gibi uzatır ve onun eline çakıyormuş gibi uzatır. Ya dediğinde sol elinin avuç içini karşısında biri varmış ve onun eline çakıyormuş gibi uzatır. Bu şekilde grup üyelerinin belirlediği hareketleri ritimli şekilde yaparak tüm sınıfın ismine göre ritim tutulur.

B. CANLANDIRMA

Etkinlik 7: 2'li Doğaçlama: Grup üyeleri lider tarafından eşlendirilir. A ve B olarak A: "sen bana güvenmiyor musun?" B: "Sana mı güveneyim gözlerime mi inanayım" ifadeleri ile doğaçlamalarına başlarlar. Sonra liderin belirlediği ya da gönüllü olan iki kişi aynı anda doğaçlamaya başlarlar. Grupça doğaçlamalar izlenir. Dramatik gerilim, birdenbire olan beklenmedik bir şey olan ve aaa etkisi yaptıran şeyler yaptırılması gerektiği vurgulanır.

Etkinlik 8: Grup Doğaçlama: büyük grup üçer kişilik gruplara ayrılır. Sonra sırası ile çeşitli durumlar verilir ve doğaçlama yapmaları istenir. Örneğin üç ev arkadaşının sınıfta kopya çekmek için anlaştığı ama sınav vakti gözetmenden korktuğu için kopya vermekten vazgeçen arkadaşın güvenini sorgulama, Arkadaş evinde parası kaybolan arkadaşın evdeki tüm arkadaşlarını sorgulaması, iki sevgilinin evlenecekleri zaman kızın en yakın arkadaşı ile kaçması Canlandırmalar sırayla izlenir üzerinde konuşulur.

C. DEĞERLENDİRME

Etkinlik 9: Aşağıdaki sorular sorarak süreç hakkında görüşler alınır.

Oturum nasıldı?

Sizin güveninizi ne etkiler?

Uyum hakkında ne düşünüyorsunuz?

İletişim önemli mi?

Attachments

Subject: Harmony - Trust Study

Location: Google Clasroom online Class

Group: 56 students enrolled in the Creative Drama Course at the Faculty of Health, Department of Social Work (38 Female-18 Male)

Duration 120 minutes

Method Creative Drama

Techniques Role Play and Improvisation

Gains: Learns to act together with the group.

Expresses the importance of communicating effectively with groupmates.

Expresses the effect of communication on creative drama education.

Expresses the importance of self-confidence.

Expresses the importance of trust in the group.

Process

A. WARM-UP/PREPARATION

Activity 1: Name Spelling: In our first activity, everyone will choose a body movement that corresponds to the number of syllables in their name. For example, since my name Bel-gin has two syllables, I do two movements. First the right hand snaps. Then the left hand snaps. In this way, all group members do the leader's name and gesture. Then the group members say their names in turn and the other group members imitate them. Then people repeat their names again, first the person himself/herself and then as a group, both saying and doing the gesture. Now, one by one, the group says both the name and the gesture of everyone in the group in turn, without the person doing it. Now, without saying the name, the person's movement is done without saying the name by saying that we are moving the process forward only with movements. Then the leader says I say the name and we do the movement of that person and the group does the movement.

Activity 2: You Have the Ball: The leader says that he/she has an imaginary ball in his/her hand. He/she states that he/she will throw the imaginary ball to anyone whose name is called and the person whose name is called catches the ball. He/she throws the ball he/she caught to a person he/she wants from the group by saying his/her name. In this way, he/she catches and throws the imaginary ball and shows how to catch the imaginary ball while saying the name.

Activity 3: Patterned Ball Game with the Same Person: The game is started with an imaginary ball. In the ball game, people will not forget the person they threw the ball to, ; they will throw the ball to the same person every time the ball arrives, and after the ball arrives once for everyone, the process is completed by throwing the ball once again as a group, serially starting from the beginning. For example, the leader threw the ball to Asya. Asya threw it to Mehmet. Mehmet throws it to Lina. Lina throws it to Kaan. If the person does not catch the imaginary ball quickly and throws it to the wrong person, the process starts all over again, and everyone throws it to the same person, and the process continues.

Activity 4: Follow My Hand: The leader makes a hand gesture on the screen, and the group members follow the leader's hand gesture. The people whose image on the screen is last can be eliminated. The leader also gives their hand to a different group member, and the hand gestures of the new group member are followed. Then, the leader moves their hand so that it appears on the screen. People move their faces closer to the screen and follow the hand.

Activity 5: Counting without Sounds Colliding: Now, a rhythmic counting game is played as a group. One person from the group says one, and a random person continues rhythmically. If two people say the same number at the same time, it is a mistake, and counting starts again. The process is continued until the correct number is counted. For example, one person from the group says one and waits for the group members to say two. If two people say two at the same time, the process is broken, and counting is started again.

Activity 6: Rhythm Work: The children clap their hands together with the rhythm, hold a rhythm in the form of a clap, and extend their hands. Knee, hand, right hand, knee, hand, left hand, knee, hand, right hand, left hand, knee, hand, right hand, left hand, knee hand, both hands clap at the same time while saying the syllables of their names. My name is Bel, my name is gin, my name is Belgin. When they say "my name", their palms hit their legs, when they say "my name," they clap, when they say "my name", they clap, when they say "he", they stretch out the palm of their right hand as if there is someone in front of them and stretch it out as if they are banging their

hand. When he says “Ya”, he extends the palm of his left hand as if there is someone in front of him, and he is banging his hand. In this way, the rhythm is kept according to the name of the whole class by performing the movements determined by the group members in rhythm.

B. REVIVAL

Activity 7: Improvisation for 2: Group members are paired by the leader. As A and B, A: “Don't you trust me?” B: “Should I trust you or believe in my eyes?” and they start their improvisations. Then, two people, determined by the leader or volunteers, start improvising at the same time. The group watches the improvisations. It is emphasized that dramatic tension, something unexpected that happens suddenly, and things that have an aaa effect should be done.

Activity 8: Group Improvisation: The large group is divided into groups of three. Then they are given various situations in turn and asked to improvise. For example, three housemates agree to cheat in class but question the trust of a friend who gives up cheating because he is afraid of the invigilator at the time of the exam, a friend whose money disappears in a friend's house questions all his friends at home, or a girl runs away with her lover at the time of her wedding. The reenactments are watched in turn and talked about.

C. EVALUATION

Activity 9: Ask the following questions to get opinions about the process.

How was the session?

What affects your confidence?

What do you think about cohesion?

Is communication important?

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Turkish Language Teachers' Higher-Order Thinking Question Preparation Competencies

Tuba Acar Erdol
Emel Bayrak Özmutlu
Pınar Kanık Uysal
Çiğdem Akın Arıkan

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1414418

Received: 03.01.2024

Revised: 29.04.2024

Accepted: 01.05.2024

Keywords:

Higher-Order Questions,
Turkish Language Teachers,
Question Preparation
Competences,
Revised Bloom's Taxonomy,
Thinking Skills

Abstract

The goal of this study is to examine Turkish language teachers' competencies in preparing higher-order thinking questions. Designed as a descriptive research, this study was conducted through a document analysis method. The data consisted of questions prepared by teachers employed in secondary schools in a medium-sized city in Turkey. A higher-order question preparation guideline was used as a data collection tool, and the analysis was carried out in two stages. First, the items were analyzed using Revised Bloom's Taxonomy. Second, a categorical content analysis was conducted to determine which thinking skills were measured by the questions that targeted higher-order thinking skills. Findings showed that only 12.8% of the questions measured higher-order thinking skills. It was also found that the questions largely focused on measuring meaning-based structuring, inference, comparison, and application thinking skills, while they were insufficient in measuring self-evaluation, problem solving, discussion, sequencing, and questioning skills. This research revealed that teachers had serious problems in authoring questions for higher-order thinking and that they needed immediate training in this regard.

Türkçe Öğretmenlerinin Üst Düzey Soru Hazırlama Yeterlikleri

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1414418

Yükleme: 03.01.2024

Düzeltilme: 29.04.2024

Kabul: 01.05.2024

Anahtar Kelimeler:

Üst Düzey Sorular,
Türkçe Öğretmenleri,
Soru Hazırlama Yeterliği,
Yenilenmiş Bloom
Taksonomisi,
Düşünme Becerileri

Öz

Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin üst düzey soru hazırlama yeterliklerini incelemektir. Betimsel bir araştırma olarak tasarlanan bu çalışma, doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini Türkiye'nin orta ölçekli bir ilindeki ortaokullarda görev yapan ana dili öğretmenlerinin hazırladığı sorular oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan üst düzey soru hazırlama yönergesi kullanılmış, araştırmanın analizleri iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında incelenmiş, ikinci aşamada ise üst düzey düşünme becerisini ölçmeyi hedeflediğine karar verilen soruların hangi düşünme becerilerini ölçtüğünü belirlemek için kategorik içerik analizi yapılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenler tarafından yazılan soruların yalnızca %12,8'inin üst düzey düşünme becerilerini ölçtüğünü göstermiştir. Öğretmenler tarafından hazırlanan soruların büyük ölçüde anlam temelli yapılandırma, çıkarım, karşılaştırma ve uygulama düşünme becerilerini ölçmeye odaklandığı; öz değerlendirme, problem çözme, tartışma, sıralama ve sorgulama becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bu araştırma öğretmenlerin üst düzey düşünmeye yönelik soru yazmada zorlandıklarını ve buna yönelik eğitim ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur.

Sorumlu Yazar : Tuba Acar Erdol, Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Türkiye, redmonday24@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6954-4968.

Yazar2: Emel Bayrak Özmutlu, Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Türkiye, emelozmutlu@odu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1222-3557.

Yazar3: Pınar Kanık Uysal, Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, Türkiye, pinaruyosal32@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-1208-9535.

Yazar4: Çiğdem Akın Arıkan, Doç. Dr., The National Foundation for Educational Research in England and Wales, Birleşik Krallık, akincgdm@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5255-8792.

Atf için: Acar Erdol, T., Bayrak Özmutlu, E., Kanık Uysal, P. & Akın Arıkan, Ç. (2024). Türkçe öğretmenlerinin üst düzey soru hazırlama yeterlikleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1173-1216.

Giriş

21. yüzyıl bireylerin kompleks problem çözmesini, güvenilir bilgiyi ayırt edebilmelerini, değişime uyum sağlayabilmelerini ve belirsizlikle baş edebilmelerini gerektirmektedir (Acar-Erdol, 2022; OECD, 2018). Bu gereksinimlere yanıt verebilmek için eğitimciler, araştırmacılar, iş dünyası ve eğitimde politika yapımcılar öğrencilerin okullarda, problem çözme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve analitik düşünme gibi “21. yüzyıl becerileri” ya da “üst düzey düşünme becerileri” olarak adlandırılan becerileri kazanmalarının önemini vurgulamaktadırlar (Geisinger, 2016; Lu ve diğerleri, 2021). Bunun için de okulların, bu becerileri kazandırmaları hem eğitim politikalarında (MEB, 2018) hem de öğretim programlarında (Forster, 2004; MEB, 2019) hedeflenen bir husus olmuştur.

Bununla birlikte üst düzey düşünme becerilerine yönelik yapılan değerlendirmeler, sonuçların hedeflenen düzeyde olmadığını göstermektedir. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’nda öğrencilerin dil becerilerinden biri olan okuduğunu anlama becerileri, üst düzey düşünme süreçleriyle ilişkili olarak ölçülmekte (Demirel ve Yağmur, 2017) ve beşinci ve altıncı düzeyler üst okuma yeterlik düzeyleri olarak kabul edilmektedir (OECD, 2019a). 2018 PISA sonucunda, OECD ortalamasında öğrencilerin yalnızca %1.3’ü altıncı okuma düzeyine erişebilmiştir. PISA’ya katılan 20 eğitim sistemindeki öğrencilerin %0.01’den daha azı altıncı düzeye ulaşabilmişlerdir. Beş eğitim sisteminde altıncı düzeye erişen öğrenci olmamıştır. Türkiye’de ise öğrencilerin %0.2’si altıncı düzeye erişebilmişlerdir (OECD, 2019b). Bu durum öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kilit faktörlerden biri üst düzey sorulardır (Anderson ve diğerleri, 2023; Davoudi ve Sadeghi, 2015; Kelley-Mudie ve Phillips, 2016). Öğretmenlerin üst düzey bilişsel becerilere yönelik soru sormalarının gereği de “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” içerisinde yer almıştır (MEB, 2017). Özellikle Türkçe öğretmenlerinden üst düzey soru sorma yeterliğine sahip olmaları ve bu tarz sorular sormaları beklenmektedir (Karatay ve Dilekçi, 2019). Çünkü Türkçe dersindeki (Yıldız ve diğerleri, 2019) ve okuduğunu anlamadaki (Durgun ve Önder, 2019) başarı diğer derslerdeki başarıyı etkilemektedir. Ana dilinde üst düzey düşünmeyi gerçekleştiremeyen öğrencilerin diğer disiplinlerde gerçekleştirmesi beklenen bir durum değildir (Özdemir, 2020). Bu nedenle bu derste kullanılan üst düzey sorular, diğer derslerin başarı çıktısını etkileme gücüne de sahiptir.

Alan yazındaki çalışmalarda öğretmenlerin üst düzey sorulara yeterince yer vermemelerinin nedenleri olarak; üst düzey soru hazırlamanın zaman ve planlama gerektirmesi, soruların kullanacak öğretmenler tarafından hazırlanmayıp farklı yerlerden (internet siteleri, kitaplar vb.) alınması, öğretmenlerin soruların hangi bilişsel düzeyi ölçtüğüne dikkat etmemeleri, öğretmenlik mesleğinde yeterli deneyime sahip olmamaları ve üst düzey soruların değerlendirilmesinin zor olması gösterilmiştir (Brookhart, 2010; Collins, 2014; Jansen ve Möller, 2022; Seeger ve diğerleri, 2018). Bu

durum Türkçe öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda da (Kanık-Uysal ve diğerleri, 2022; Karatay ve Dilekçi, 2019; Yıldız, 2021) vurgulanmış ve onların üst düzey soru hazırlamada zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmada, öğretmenlerin üst düzey düşünme sorusu hazırlama yeterliklerini somut ve temel boyutlara odaklanarak incelemek amaçlanmıştır. Bu sayede öğretmenlerin üst düzey soru hazırlama durumları ortaya konularak bu konuda bir eğitime ihtiyaçları olup olmadığı belirlenebilecek ve bundan sonra yapılacak iyileştirme çalışmalarına zemin hazırlanabilecektir.

Üst Düzey Düşünme

Bilişsel beceriler, genellikle alt düzey düşünme (ADD) ve üst düzey düşünme (ÜDD) olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Airasian ve Russell, 2008; Lewis ve Smith, 1993; Newman, 1990). ADD hatırlama, ezberleme ve daha önceden edinilen bilgilerin rutin ve mekanik olarak uygulanması gibi daha temel düşünme süreçlerini içermektedir (Airasian ve Russell, 2008; Newman, 1990). Buna karşılık ÜDD, bilginin analiz edilmesini, daha önce karşılaşılmamış problemleri çözmeye yönelik bilginin ve kuralların transfer edilmesini ve duruma uyarlanmasını, fikirlerdeki karşıtlıkların bulunmasını ya da farklı bilgi parçalarının tek bir fikir halinde sentezlenmesini, verilenlerden hareketle verilmeyene yönelik çıkarımlarda bulunulmasını, yeni bir fikir, yöntem ya da model geliştirme gibi temel düşünme becerilerinin sistematik bir şekilde organize edilmesini gerekli kılan daha kompleks düşünme süreçlerini kapsamaktadır (Airasian ve Russell, 2008; Çakır, 2013; Krause vd., 2021; Lewis ve Smith, 1993; Loyens vd., 2023). Bu düzeydeki beceriler; araştırmaya, sorgulamaya, esnek düşünmeye, açık fikirli olmaya, akıl yürütmeye ve belirsizlikle baş etmeye dayanmakta ve zihnin zorlu ve çok boyutlu kullanımını gerektirmektedir (Haladayna, 1997; Newmann, 1988; Resnick, 1987).

Üst düzey düşünme becerilerinin kapsamına yönelik araştırmacılar tarafından çeşitli sınıflamalar yapılmıştır. Haladyna (1997) ve Hwang vd. (2017), problem çözme, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünmenin ÜDD becerilerini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Brookhart (2010) ÜDD becerilerini, transfer etme, eleştirel düşünme, problem çözme olarak listelerken; Anderson vd. (2001) ise Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'nde çözümlenme, değerlendirme ve yaratmayı üst düzey düşünme olarak kabul etmişlerdir. Araştırmacıların sınıflamaları birlikte değerlendirildiğinde; eleştirel düşünme, yapılandırılmamış problem çözme, karar verme, yansıtıcı düşünme, yaratıcılık, öz-düzenleme, doğru çıkarımda bulunma, bilginin transfer edilmesi, analiz, değerlendirme, analitik düşünme gibi beceriler üst düzey düşünme becerileri olarak kabul edilmektedir (Anderson ve diğerleri, 2001; Brookhart, 2010; Jansen ve Möller, 2022; Krause vd., 2021; Lewis ve Smith, 1993).

Üst düzey düşünme becerileri öğrenilebilen, alıştırmaya yapılabilen ve geliştirilebilen becerilerdir (Bono, 2013; Brookhart, 2010). Ancak bunlar kendiliğinden gelişmemekte, bilinçli bir çaba gerektirmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesinde çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Araştırmalarda öğrenme motivasyonu, akran etkileşimi, öğrenme stili, internet tutumu, iletişim ve iş birliği gibi faktörlerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini etkilediği görülmüştür

(Hwang ve diğerleri, 2017; Lu ve diğerleri, 2021; Tsai ve diğerleri, 2011). Üst düzey düşünme, öğrenenin mevcut bilgilerini transfer edebildikleri, dönüştürebildikleri ve uyarlayabildikleri durumlarda gerçekleşmektedir (Erman-Aslanoğlu, 2022). Üst düzey düşünmeye dayalı sorular bunların yapılmasına olanak tanımakta ve üst düzey düşünme becerisinin gelişiminde kilit strateji olarak belirtilmektedir (Barnett ve Francis, 2012; Chen, 2019; Davoudi ve Sadeghi, 2015; Kelley-Mudie ve Phillips, 2016; Paul ve Elder, 2007; Renaud ve Murray, 2007).

Üst Düzey Düşünmeye Yönelik Sorular

Antik Yunan filozofu Sokrates, yaklaşık 2500 yıl önce soru-cevap yöntemi ile derinlemesine sorular sorarak soruların ve düşünmenin arasındaki ilişkinin önemini vurgulamıştır (Acar-Erdol, 2020). O zamandan beri, düşünmenin sorularla yönlendirildiği bilinmektedir. Başka bir deyişle, düşünme herhangi bir yere götürmüyorsa boşuna bir çabadır ve sorular düşünmeyi doğru yöne sevk etmektedir. Ayrıca, karmaşık fikirler sorular aracılığıyla gün ışığına çıkmaktadır. Tüm eğitim biçimleri sorulara ihtiyaç duyduğundan, sorular öğretimin temel yapı taşlarıdır (Bür, 2014; Paul ve Elder, 2007). Bununla birlikte her soru öğrenciyi üst düzey düşünmeye sevk etmemektedir. Soruların düzeyi düşünmenin düzeyini belirlemektedir (Acar-Erdol, 2020; Erdoğan, 2017). Temel olarak iki tür soru olduğundan bahsedilebilir: Alt düzey düşünme sorusu (ADDs) ve üst düzey düşünme sorusu (ÜDDs). Alt düzey düşünme soruları, bilginin hatırlanmasını, geri çağırılmasını, rutin ve mekanik kullanımını gerektiren (Newmann, 1988; Wimer ve diğerleri, 2001) ve bilindik problem çözmeleri de içeren sorulardır (Jansen ve Möller, 2022). Bununla birlikte, üst düzey düşünme soruları, öğrencilerin üst düzey yakınsak ve iraksak düşüncelerini analiz, sentez ve problem çözme becerilerini, fikirleri ilişkilendirme ve eleştirel değerlendirme, karşılaştırma, karşıtlık kurma ve fikirleri organize etme becerilerini, soyut veya sezgiye ters düşen kavramlarla başa çıkma, uzun ve karmaşık metinleri anlama, açık ipuçlarına dayanarak gerçek ve fikir ayrımı yapma, çeşitli kaynakları belirleme becerilerini gerektirmektedir (Airasian ve Russell, 2008; OECD, 2019b; Wilen ve Clegg, 1986). Bu tür sorular ayrıca akıl yürütme, karar verme, yansıtma ve yaratıcılık becerilerini de içerebilmektedir (Jansen ve Möller, 2022).

Üst düzey soruların ve zihinsel becerilerin değerlendirilmesinde YBT bir çerçeve sunmakta ve araştırmacılar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Brookhart, 2010; Erman-Aslanoğlu, 2022; Kanık-Uysal ve diğerleri, 2022; Liu ve diğerleri, 2023; Seibert, 2023). YBT'nin çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki davranışlara yönelik sorular, üst düzey sorular olarak kabul edilmektedir (Anderson ve diğerleri, 2001; Brookhart, 2010). Çözümlenme basamağındaki sorularda genellikle, bir materyali onu oluşturan parçalara ayırma, parçaların birbiri ve materyalin bütünü ile ilişkilerini belirleme, örtük anlamları çıkarsama, örüntüleri fark etme, gerekli ve gereksiz bilgileri ayırt etme, bilgiler arasında hiyerarşi oluşturma gibi durumlar yoklanmaktadır (Anderson ve diğerleri, 2001; Dickey, 2018; Lewis ve Smith, 1993). Değerlendirme basamağındaki sorularda, ölçütlere ve standartlara dayalı yargılara ulaşma hedeflenmektedir. Son olarak yaratma basamağındaki sorularda ise, öğeleri

uygun şekilde bir araya getirerek yeni, özgün bir ürün, model, çözüm yolu oluşturma istenmektedir (Anderson ve diğerleri, 2001). Bu araştırma kapsamında da YBT'nin çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamağındaki sorular üst düzey sorular olarak değerlendirilmiştir.

Üst düzey sorular, genellikle tanıtıcı öncül metinler, görseller, senaryolar, kaynak materyaller ya da problemler içermekte ve cevaplar verilen öncüller içerisinde yer almamaktadır (Brookhart, 2010; Dickey, 2018). Bu tür soruların tek bir doğru yanıtı olmamakta, yanıtlar görece uzun olmakta ve uzun süre gerektirmekte (Airasian ve Russell, 2008; De Jarnette ve diğerleri, 2020) ve öğrencileri karmaşıklıkla başa çıkmaya zorlamaktadır (Elder ve Paul, 1998). ÜDDS'ye yanıt verebilmek için birden fazla becerinin bir arada işe koşulması gerekmektedir (Bayrak-Özmutlu, 2020). Örneğin, " 'Anaokulundan 12. sınıfa kadar olan eğitimin nasıl geliştirilebileceği' şeklinde bir problemin çözümü için önerilen 'öğrencilere not verme işine son verme' şeklinde bir çözümü olası etkililiği açısından değerlendiriniz." (Anderson ve diğerleri, 2001, p.85) görevi YBT'ye göre değerlendirme basamağında yer almaktadır. Öğrencinin bu görevi yerine getirebilmesi için analiz, akıl yürütme, ipuçlarını değerlendirme, varsayımları tespit etme, karar verme, farklı sonuçları karşılaştırma ve argüman oluşturma gibi pek çok beceriyi kullanması gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışmada üst düzey düşünme sorularının hangi bilişsel becerileri içerdiği de incelenmiştir.

Üst düzey düşünme sorularına yanıt vermedeki zorluklara rağmen, bu soruların pek çok yararı bulunmaktadır. Bu yararlarından başlıcaları şunlardır: (i) Öğrencileri yansıtmaya teşvik ederek semantik kodlamayı kolaylaştırması (Barnett ve Francis, 2022), (ii) Meraklarını tetikleyerek etkili tartışmalara aktif katılımlarını artırması (Oo ve Habok, 2022), (iii) Öğrencilerin yeni öğrendikleri bir kavramı farklı bağlamlarda kullanmalarına yardımcı olması (Yip, 2004), (iv) Öğrencilerin düşünceleri üzerindeki kontrollerini ve öğrenme motivasyonlarını artırması (Brookhart, 2010), (v) Üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine ek olarak, öğrencileri araştırma, okuma, gözlem yapma ve farklı kaynaklardan veri toplama yönünde yönlendirmesi (Kutlu ve Altıntaş, 2021; Renaud ve Murray, 2007; Wimer ve diğerleri, 2001). Bu yararlar dikkate alındığında, ÜDDS'lerin öğrenme sürecine oldukça faydalı olduğu savunulabilir (Wimer ve diğerleri, 2001).

Üst düzey düşünme sorularının avantajlarından yararlanabilmek için öğretmenlerin hem öğrenme-öğretme sürecinde hem de değerlendirme sürecinde bu soruları kullanmaları gerekmektedir (Wilen ve Clegg, 1986). Ancak yapılan çalışmalarda öğretmenlerin üst düzey soru sorma yeterliklerine yeterince sahip olmadıkları, ağırlıklı olarak alt düzey düşünmeye yönelik sorular sordukları görülmüştür (Bür, 2014; Jansen ve Möller, 2022; Kanık-Uysal ve diğerleri, 2022; Milawati ve Suryati, 2019; Wimer ve diğerleri, 2001). ÜDDS'lere yeterince yer verilmemesi, öğrencileri ezberle yönelte ve bilgilerini gerçek yaşam durumlarına uyarlamaları olanağını azaltmaktadır (Kutlu ve Altıntaş, 2021). Ayrıca öğrencilerin sürekli benzer bilişsel düzeyde sorularla karşılaşmaları, onların düşünme sınırlarını ve yaratıcılıklarını keşfetmelerini kısıtlamaktadır (Fusco, 2015).

Türkçe Dersinde Üst Düzey Düşünme Soruları

Ana dil dersleri zihinsel becerilerin geliştirilmesinde önemli bir potansiyeline sahiptir (Bayrak-Özmütlu, 2020). Çünkü dil, düşünme eyleminin temel aracı ve iletim yöntemidir. Bir taraftan dil olanaklarını kullanarak düşünceye kaynaklık ederken, diğer taraftan temel dil becerileri kullanılarak ifade edilen söz, yazı veya görseller düşüncenin ürünüdür ve bu durum da düşüncenin dile kaynaklık ettiğini göstermektedir (Özdemir, 2019). Öğrenciler ana dillerinde ne kadar etkin olurlarsa, üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeleri ve kapsamlı kullanmaları o derece etkili olmaktadır (Rodríguez ve diğerleri, 2014).

Türkçe dersi okuduğunu anlama, eleştirel okuma, yazma, konuşma ve dinleme, yaratıcı okuma, yazma ve konuşma becerilerinin doğru ve etkili bir şekilde öğretilmesinde ve geliştirilmesinde kaynak derslerden biridir (Ateş, 2013; Çer, 2017; MEB, 2019; OECD, 2019a). Okuduğunu anlama becerisi, üst düzey düşünme becerilerinin temellerinden biridir (Yıldız ve diğerleri, 2022). Okuduğunu anlamak için çıkarımda bulunmak, metinde yazılanların ötesindekileri kullanmak; yazmak için neden sonuç ilişkisi kurmak, analiz ve değerlendirme yapmak daha sonra bunları sentezlemek; anlatmak için varsayımları ve olguları ayırt etmek, bir yargıya varmak gerekmektedir (Anderson ve diğerleri, 2001; Lewis ve Smith, 1993). Benzer şekilde eleştirel/yaratıcı okuma ve yazma, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi gerektirmektedir (Ateş, 2013). Bu nedenle Türkçe dersinde üst düzey düşünme becerilerinin kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi Türkçe öğretim programının amaçları arasında yer almıştır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için de yazılı sınavlar yapılırken ÜDD'S'lere yer verilmesi belirtilmiştir (MEB, 2019).

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşadıkları (Durgun ve Önder, 2019) ve üst düzey okuduğunu anlama becerilerinin düşük olduğu (Yıldız ve diğerleri, 2022) görülmüştür. 2003'ten 2018'e tüm PISA sonuçlarında Türkiye'nin okuma başarısındaki ortalaması, OECD ortalamasından düşük olmuştur. 2018 PISA sonuçlarına göre de Türkiye'de 15 yaş grubundaki öğrencilerin yalnızca %3'ü üst düzey okuma yeterliğine erişebilmiştir. Bu oran OECD ortalamasında %9'dur (OECD, 2019a). Bu sonuç öğrencilerin %97'sinin uzun metinleri anlayamadıklarını, soyut ya da genel kabullere aykırı görünen kavramlarla başa çıkmada, bilginin içeriğine veya kaynağına ilişkin örtük ipuçlarına dayalı olarak gerçek ve görüş arasındaki ayrımları fark etmede, birden fazla metni bir araya getirerek sentezleme ve eleştirel değerlendirme yapmada sorun yaşadıklarını göstermektedir. Türkçe öğretmenlerinin sordukları sorular incelendiğinde, soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı görülmüştür (Güfta ve Zorbaz, 2008; Kavruk ve Çeçen, 2013). Türkçe öğretmenlerinin sordukları sorular çoğunlukla YBT'nin anlama basamağına yönelik sorular olmuştur (Kanık-Uysal ve diğerleri, 2022; Çintaş Yıldız, 2015; Özen, 2020). Kanık-Uysal vd. (2022)'nin Türkçe öğretmenlerinin yazılı sınav sorularını inceledikleri araştırmada, soruların yalnızca %0.3'ünün YBT'nin yaratma basamağında, %0.5'inin çözümleme basamağında hazırlandığı ve değerlendirme basamağına

yönelik hiç sorunun hazırlanmadığı görülmüştür. Sınav sorularının içindeki üst düzey soruların oranı ise yalnızca binde sekiz olmuştur.

Bu Araştırma

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin üst düzey soru hazırlama yeterliklerini incelemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerinin üst düzey soru hazırlama yönergesi doğrultusunda hazırladıkları sorularda üst düzey soruların oranı nedir?
2. Türkçe öğretmenlerinin hazırladığı üst düzey sorularda hangi düşünme becerilerine yer verilmiştir?

Bu araştırmanın ayırt edici özelliklerinden biri, öğretmenlere üst düzey soru hazırlama yönergesi gönderilerek bir çoktan seçmeli ve bir açık uçlu soru yazmalarının istenmesidir. Üst düzey düşünme belirlenirken genellikle açık uçlu sorular kullanılmakla birlikte iyi hazırlanmış, özellikle öncüle sahip olan çoktan seçmeli sorular da üst düzey düşünmenin belirlenmesinde kullanılabilir (Brookhart, 2010). Bu sayede, öğretmenlerin üst düzey soru hazırlama düzeyleri doğrudan incelenebilmiştir. Diğer araştırmalarda öğretmenlerin üst düzey soru hazırlama durumları sınav evrakları aracılığıyla (Güfta ve Zorbaz, 2008; Kanık-Uysal ve diğerleri, 2022; Kavruk ve Çeçen, 2013; Maden ve Durukan, 2013) ya da sözlü beyanları (Usta, 2022) esas alınarak incelenmiştir. Yazılı sınav evraklarında öğretmenler yalnızca kendi hazırladıkları soruları değil, farklı kaynaklardan elde ettikleri soruları da kullanabilmektedirler (Kanık-Uysal ve diğerleri, 2022). Benzer şekilde öğretmenlerin üst düzey soru hazırlama durumlarına yönelik araştırmalar öğretmenlerin algıları doğrultusunda yapılmıştır (Usta, 2022). Kişinin kendine yönelik değerlendirmesi subjektif olduğu için çeşitli sınırlılıklar içermektedir. Bireyler ihtiyaçlarını ya da sorunlarını sosyal beğenirlik, motivasyon eksikliği, ihtiyacı olduğunu fark edememe gibi nedenlerle objektif bir şekilde ifade etmeyebilmektedirler (Ratnapalan ve Hilliard, 2002). İhtiyaçların ya da sorunların tüm boyutlarıyla ortaya çıkmaması, bir ihtiyacın ya da sorunun olmadığı gibi olumsuz bir durum yaratabilme potansiyeline sahiptir.

Öğretmenlerin ÜDDS'yi sorma durumlarını inceleyen diğer araştırmalara (ör. Kavruk ve Çeçen, 2013) nazaran bu araştırmada görece daha büyük bir katılımcı grubu kullanılmıştır. Bu araştırma nitel bir çalışma olduğu için genelleme yapma amacı taşımamaktadır. Bununla birlikte göreceli daha büyük katılımcı grubunun araştırmada yer alması hem farklı deneyimlere ve özelliklere sahip kişilerin üst düzey düşünme sorularının incelenmesine hem de yapılan çıkarımların daha güçlü olabilmesine olanak tanıma potansiyeline sahiptir. Bu araştırmanın literatüre sağladığı katkılardan biri de öğretmenlerin hazırladıkları ÜDDS'lerde hangi bilişsel becerilere yer verdiklerinin incelenmesidir. Bu sayede hangi becerilere ne sıklıkla yer verildiği ve hangi becerilerin sorularda ölçülmediği görülebilecektir.

Yöntem

Desen

Türkçe öğretmenlerinin ÜDDS hazırlama yeterliklerini inceleyen bu çalışma, doküman analizi kullanılarak betimsel bir araştırma olarak tasarlanmıştır. Doküman analizi, yazılı dokümanların içeriğini derinlemesine ve yöntemsel olarak incelemek için kullanılan nitel bir araştırma tekniğidir (Bowen, 2009). Çalışmanın dokümanlarını "Üst Düzey Düşünme Soru Hazırlama Kılavuzu" temel alınarak öğretmenler tarafından hazırlanan sorular oluşturmaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinden elde edilen sorular, veri analizi alt başlığı altında ayrıntılı olarak belirtilen analiz işlemlerine tabi tutulmuştur. Doküman analizi, verilerin incelenmesi ve yorumlanması yoluyla anlam çıkarma, içgörü kazanma ve ampirik bilgi geliştirmeyi gerektirir (Corbin ve Strauss, 2008). Benzer bir düşünceyle bu çalışmada da doküman analizi yöntemi kullanılmıştır çünkü öğretmenlerin "ÜDDS hazırlama kılavuzu" temelinde hazırladıkları sorularla Türkçe öğretmenlerinin ÜDDS hazırlama yeterliklerinin mevcut durumunu ortaya koymak, hazırlık yeterliklerine ilişkin daha derin bir içgörü kazanmak ve bu bağlamda öğretmen eğitimine ilişkin çıkarımlarda bulunmak amaçlanmıştır.

Veri Kaynağı

Ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri tarafından oluşturulan sorular çalışmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. Çalışmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu yöntemde amaç, üzerinde çalışılan problemle ilgili çeşitli durumları yansıtan bir örneklem oluşturmaktır. Böylece araştırmacı problemi daha geniş bir perspektiften ele alabilir ve farklı açılardan inceleyebilir (Büyüköztürk vd., 2012). Maksimum çeşitliliği sağlamak amacıyla farklı ilçelerde (il merkezi dâhil 20 ilçe) ve farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenler çalışmaya dâhil edilmiştir. Gerekli izinler alındıktan sonra Ölçme ve Değerlendirme Merkezi (ÖDM) aracılığıyla öğretmenlere ulaşılmış ve ÜDDS Hazırlık Kılavuzu'na ilişkin veriler toplanmıştır. İlk aşamada elde edilen veriler araştırmacılar tarafından incelenmiş, eksik belgeler yine ÖDM aracılığıyla okullardan talep edilmiş ve ardından toplanan tüm veriler araştırmacılara ulaştırılmıştır. Tüm bu süreçlerin sonunda 96 okuldan veri seti toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak ÜDDS hazırlama kılavuzu kullanılmıştır. Bu kılavuzun amacı, öğretmenlerin ÜDD becerilerini ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliliklerinin mevcut durumunu keşfetmektir. Kılavuz iki bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler: öğretmenlerden ne istendiğini açıklayan bir paragraf ve soru hazırlama sürecinde uyulması gereken ölçütlerdir. Katılımcılardan, 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programında belirtilen kazanımlara ya da kendi belirledikleri kazanımlara bağlı olarak seçtikleri ya da kendilerinin yazdıkları metne dayalı okuma ya da yazma dil becerilerini ölçen sorular hazırlamaları istenmiştir. Soruların ÜDD becerilerini ölçecek nitelikte açık uçlu ve çoktan seçmeli olması gerektiği belirtilmiştir. Kılavuzda ayrıca, öğretmenlerin

hazırladıkları soruları nasıl değerlendireceklerine ilişkin cevap anahtarını paylaşımları gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca kılavuzda, soru hazırlama sürecinde öğretmene yol göstermesi amacıyla yedi maddelik bir dereceli puanlama anahtarı da yer almış, bu da öğretmenler için bir kontrol listesi işlevi görmüştür. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, program geliştirme, ölçme ve değerlendirme ve Türkçe eğitimi alanlarında uzman dört araştırmacının iş birliğiyle geliştirilmiştir. ÜDDS hazırlama kılavuzunun hazırlanması sürecinde, öğretmenlerin ÜDD becerilerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçme ve değerlendirme konusundaki mevcut durumlarını belirlemek için olası tüm koşullar incelenmiş, olası hata nedenleri üzerinde durulmuş ve formun öğretmenlerin ihtiyaç duyacağı tüm bilgileri içerdiğinden emin olunmuştur. Bunun yanı sıra, formda üç araştırmacının cep telefonu numaraları belirtilmiş, böylece katılımcıların diledikleri takdirde araştırmacılarla iletişime geçebilmeleri sağlanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi iki aşamada tamamlanmıştır. İlk aşamada her bir soru maddesi aşağıdaki soru ile değerlendirilmiştir: "Bu soru üst düzey düşünme becerilerini ölçme niteliğine sahip midir?" Dört araştırmacı da her bir madde için ayrı ayrı kendi gerekçelerini ve kararlarını sunmuştur. Fikir birliği sağlanamadığı durumlarda karar oy çokluğu ile belirlenmiştir. Bir araştırmacı, analizi eş zamanlı olarak gerçekleştiren dört araştırmacının kararına dayanarak, analiz programındaki soruları ikili bir yapıda sınıflandırmıştır (yani, ÜDD becerilerini ölçebilen, ÜDD becerilerini ölçemeyen). Soruların ÜDD becerilerini ölçme niteliği, soruların ölçmeyi amaçladığı düşünme becerisinin düzeyine göre belirlenmiştir. Karar verme sürecinde Moodley (2013) tarafından önerilen kategorizasyondan yararlanılmıştır. Buna göre, YBT'de "hatırlama" düzeyi alt bilişsel düzey; "anlama" ve "uygulama" düzeyleri orta bilişsel düzey; "analiz etme", "değerlendirme" ve "yaratma" düzeyleri ise üst düzey bilişsel olarak tanımlanmıştır. Dolayısıyla, bu temelde incelenen her bir soru, sadece alt bilişsel ve/veya orta bilişsel seviyeyi ölçmeyi amaçlıyorsa "ÜDD becerilerini ölçme niteliğine sahip değil" olarak kodlanmıştır. Soru maddesi en az bir ÜDD becerisini ölçmeyi hedefliyorsa "ÜDD becerilerini ölçme niteliğine sahip" olarak kodlanmıştır.

Analizin ikinci aşaması, ÜDD becerilerini ölçtüğüne karar verilen soru maddeleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada soru maddelerinin hangi düşünme becerilerini ölçmeyi amaçladıklarına göre dağılımları incelenmiştir. "Bu soru hangi düşünme becerisini/becerilerini ölçmeyi amaçlamaktadır?" sorusu, bir önceki analizin ardından ÜDD becerisini ölçebilecek nitelikte olduğu belirlenen sorulara yöneltilmiştir. Analizin bu aşamasında Bayrak Özmutlu (2020) ve Bayrak Özmutlu ve Kanık Uysal (2021) tarafından önerilen düşünme becerileri tanımları benimsenmiş ve analiz sırasında bu tanımlara başvurulmuştur. Yine bu analiz sürecinde dört araştırmacı da her bir madde için ayrı ayrı kendi gerekçelerini ve kararlarını öne sürmüştür. Mutabakatın sağlanamadığı durumlarda

karar yine oy çokluğu ile belirlenmiştir. Benzer şekilde bir araştırmacı, analizi eş zamanlı olarak yürüten dört araştırmacının kararına dayanarak soruları ilgili düşünme becerileri açısından kodlamıştır.

Araştırma kapsamında 517 soru analiz edilmiştir. Bu sorulardan 18'inin kodlaması oy çokluğu ile belirlenmiştir. Bu sorulardan 14'ü (%78) benzer bir yapıya sahiptir. Ek A'da gösterilen bu soruların çözümü, paylaşılan verilerin tablo, şekil veya diyagramlara yerleştirilmesini gerektirmektedir. Öğrencilerden öncelikle soruda paylaşılan verilerin özelliklerine uygun nitelik ve nicelikte tablo, şekil veya diyagram geliştirmeleri, ardından soru yönergelerindeki olasılık ve açıklamalara dayalı bir çözüme ulaşmaları beklenmektedir. Analiz sürecinde araştırmacılardan biri bu soruların uygulama düzeyinde olduğunu ve üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını gerektirmediğini belirtmiştir. Çoğunluğun kararı, soruların çözüldükten ve tekrar incelendikten sonra değerlendirme, olasılıklı düşünme ve karşılaştırma gibi becerilerin yanı sıra ayırt etme, sıralama ve uygulama gibi temel tekil düşünme becerilerinin kullanımını gerektirdiği bulgusuna dayanarak dikkate alınmıştır. Dolayısıyla bu sorular üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını gerektiren sorular olarak kodlanmıştır. Analiz sürecinde tartışmalı olan diğer iki soru ise metnin başlığına karar verilmesiyle ilgilidir. Bu soruların çözümünün yorumlama, çıkarımda bulunma ve yaratıcı düşünme becerilerinin kullanımını gerektirdiği oy çokluğu ile kabul edilmiş ve üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte olarak kodlanmıştır. Ek B'de yer alan okuduğunu anlamaya dayalı bir diğer soru, metin ve soru özelliklerine uygun olarak tahmin etme, kavrama ve çıkarımda bulunma düşünme becerilerinin kullanımını gerektirdiği için üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte olarak kodlanmıştır. Ek C'de yer alan bir başka soruda ise öğrencilerden farklı ifade türlerine göre çeşitlilik gösteren bir fiyat listesi ile verilmek istenen mesajı anlamaları ve çıkarım yapma, tahmin etme ve sorgulama düşünme becerilerini kullanmaları gerektiği kabulüyle üst düzey düşünme becerilerini ölçebilecek nitelikte olarak kodlanmıştır. Düşünme becerilerine dayalı olarak analiz edilen diğer bazı üst düzey soru örnekleri Ek D'de görülebilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ordu Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 11.03.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2020/26

Bulgular

Türkçe Öğretmenlerinin Üst Düzey Soru Yönergesine Uygun Soru Hazırlama Yeterliliklerinin Görünümüne Yönelik Bulgular

Bu alt problemde öğretmenlerin üst düzey soru yönergesine uygun soru hazırlama yeterliklerini incelemek amaçlanmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Öğretmenlerinin üst düzey soru yönergesine uygun soru hazırlama yeterlikleri

	f	%
Alt Düzey Soru	451	87.2
Üst Düzey Soru	66	12.8
Toplam	517	100.0

Öğretmenlerin yazmış oldukları toplam 517 sorunun 66 tanesinin üst düzey düşünme becerisini ölçme niteliğine sahip olduğu görülmüştür. Bu öğretmenlerin üst düzey düşünme becerisini ölçme amacıyla geliştirdikleri soruların sadece %12.8'inin bu niteliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin üst düzey düşünme becerisini geliştirme yönergesi temelinde kaleme aldıkları soruların %87.2'si üst düzey düşünme becerisini ölçmemektedir. Araştırmada hiçbir öğretmenin geliştirdiği soruların tamamının üst düzey düşünme becerisini ölçme niteliğine sahip olmadığı görülmüştür. Üst düzey soruların ilçeler temelinde gösterdiği dağılıma bakıldığında öğretmenlerin hazırladığı soruların en fazla %40'ının istenilen niteliğe sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından yazılmış olan üst düzey soruların soru türüne göre dağılımı incelendiğinde soruların %72,7'si (48 tane) açık uçlu iken %28,3'si (18 tane) çoktan seçmeli türünde olduğu görülmüştür.

Türkçe Öğretmenlerinin Hazırladıkları Üst Düzey Düşünme Becerisine Uygun Soruların Düşünme Becerileri Temelinde Gösterdiği Dağılıma İlişkin Bulgular

Bu alt problemde üst düzey düşünme becerisini ölçme niteliğine sahip olduğu belirlenen soruların düşünme becerileri temelinde nasıl bir dağılım gösterdiğinin cevabı aranmıştır. Alt probleme ilişkin bulgular Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2. Üst düzey soruların düşünme becerileri temelinde analizi

	f	%		f	%
Anlam Temelli Yapılandırma	29	10.5	Neden Sonuç İlişkisi Kurma	12	4.3
Çıkarımda Bulunma	28	10.1	Tasarlama	9	3.3
Karşılaştırma	22	8	Görsel Okuma	9	3.3
Uygulama	22	8	Eşleştirme	5	1.8
Sentez	18	6.5	Sorgulama	5	1.8
Analiz	17	6.2	Tahmin Etme	5	1.8
Yaratıcı D.	17	6.2	Sıralama	4	1.4
Değerlendirme	17	6.2	Tartışma	4	1.4
Ayırt Etme	16	5.8	Problem Çözme	1	0.4
Dönüştürme	13	4.7	Öz Değerlendirme	1	0.4
Karar Verme	11	4			
Yorumlama	11	4	Toplam	276	

Öğretmenlerin hazırladığı üst düzey düşünme becerisini ölçme niteliğine sahip 66 soru üzerinde yapılan analiz, soruların 22 farklı düşünme becerisini ölçme amacına hizmet ettiğini göstermektedir. Soruların büyük oranda anlam temelli yapılandırma, çıkarımda bulunma, karşılaştırma ve uygulama düşünme becerilerini ölçmeye odaklandığı görülmektedir. Bu sonuç öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini ölçme konusunda yazma becerisi ve ana fikir üzerine odaklanmalarının bir sonucudur. Analiz, sentez, yaratıcı yazma, değerlendirme düşünme becerilerini ölçme amacına hizmet eden sorulara orta düzeyde yer verildiği görülmektedir. Türkçe dersinin amaçları ile yakın ilişkili olan neden sonuç ilişkisi kurma, yorumlama, problem çözme, karar verme ve tasarlama düşünme becerilerinin oldukça düşük bir oranda ölçüldüğü görülmektedir. Bu sonuçlar Türkçe dersinin düşünme becerilerini geliştirme konusunda sahip olduğu potansiyelden hangi oranda nitelikli bir şekilde faydalandığını düşündürmektedir.

Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin üst düzey düşünmeye yönelik soru yazma yeterliklerini inceleyerek alanyazına katkı sunmayı hedefleyen bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin ÜDDS hazırlama kılavuzu doğrultusunda yazdıkları ÜDDS'lerin oranını araştırmak ve yazılan ÜDDS'lerde hangi düşünme becerilerine yer verildiğini belirlemektir. Çalışmanın bulguları başlangıçta ortaya konan araştırmanın alt amaçları bağlamında aşağıda tartışılmıştır.

Öğretmenlerin Yazdığı Üst Düzey Düşünme Sorularının Oranı

Araştırma sonucunda öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirdikleri soruların yalnızca %12,8'inin bu niteliğe sahip olduğu görülmüştür. Amaç üst düzey soru hazırlamak olmasına rağmen hazırlanan soruların yaklaşık %87'si ÜDDS değildir. Bu sonucun endişe verici olduğu düşünülmektedir çünkü kendilerinden ÜDDS yazması beklenen öğretmenler arasında bunu yapabilenlerin oranının çok düşük olduğu görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin soru hazırlama yeterliklerine yönelik yürütülen diğer araştırma sonuçları da bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmalar öğretmenlerin gerek sınıf içi ders işleme sürecinde (Arap, 2015; Baysen 2006; Işır ve Uyar, 2022) gerek sınavlarda (Çintaş Yıldız, 2015; Güftâ ve Zorbaz, 2008; Kanık Uysal, 2022; Kanık-Uysal ve diğerleri, 2022; Özen, 2020) ağırlıklı olarak alt düzey sorulara yer verdiklerini ortaya çıkarmıştır. Baysen'in (2006) araştırmasında öğretmenlerin genellikle bilgi düzeyinde sorular sormayı tercih ettikleri, Güftâ ve Zorbaz (2008) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin sınavlarında genellikle alt bilişsel düzeylere yönelik soru sorduğu ve okuma sorularının yaklaşık %74'ünün cevaplarının metinde aynen yer aldığı tespit edilmiştir. Ömeroğlu'nun (2024) Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı sınav sorularının bilişsel alan basamakları açısından incelendiği araştırmasında da okuma alanında hazırlanan sorularda çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamaklarına yönelik hiç soru olmadığı, en çok anlama basamağına yönelik soru hazırlandığı ve bu düzeyi sırasıyla hatırlama, anlama ve uygulama basamaklarındaki soruların takip ettiği tespit

edilmiştir. Aynı şekilde Kanık Uysal vd. (2022) tarafından yürütülen araştırmada da en çok anlama basamağına yönelik sorular hazırlandığı, bu düzeyi hatırlama ve uygulama basamaklarının takip ettiği, değerlendirme basamağına yönelik hiç soru hazırlanmamışken, çözümleme ve yaratma basamaklarına yönelik de çok az soruya yer verildiği tespit edilmiştir. Akyol vd.'nin (2013) araştırmalarında da öğretmenlerin oluşturdukları soruların genellikle alt bilişsel düzeyde yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ile yapılan ve yukarıda değerlendirilen araştırmalara ek olarak gelecekte öğretmenlik görevini üstlenecek öğretmen adaylarının soru sorma becerilerini inceleyen çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Örneğin Aydemir ve Çiftçi (2008) Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı son sınıf öğrencilerinden oluşan bir grupla yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının üç farklı metin türüne yönelik hazırladıkları soruların metin türü fark etmeksizin genellikle alt bilişsel düzeyde yer aldığı (%59); bu soruları sırasıyla orta (%24) ve üst düzeydeki soruların (%17) takip ettiği tespit edilmiştir.

Üst düzey soru sormak zor ve kompleks beceri gerektirdiği için (Jansen ve Möller, 2022; Seeger ve diğerleri, 2018.) öğretmenlerin üst düzey soru yazmada etken olan faktörlerden biri üst düzey soru hazırlama konusundaki yetersizlikleri olabilir. Bu yetersizliğe neden olabilecek değişkenler sorgulandığında ise öğretmenlere rehberlik eden temel kaynaklarda sorunlar olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenler eğitim-öğretim ve soru oluşturma süreçlerinde Türkçe dersi öğretim programı ve ders kitaplarını temel almaktadır. Öğretmenlere rehberlik eden bu kaynakların düşünme becerileri açısından incelendiği araştırmalar ise öğretim programı (Batur ve Ulutaş, 2013; Bayrak-Özmutlu, 2020; Çerçi, 2018; Söylemez, 2018) ve ders kitaplarının (Altun, 2021; Bayrak-Özmutlu ve Kanık Uysal, 2021; Benzer, 2019; Işır ve Uyar, 2022; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Sezgin ve Özilhan, 2019) çoğunlukla alt düzey bilişsel becerilere yer verdiğini ve üst düzey düşünme becerilerini kapsama noktasında yetersiz kaldığını göstermektedir. Işır ve Uyar (2022) 7. sınıfta okutulan ders kitaplarında bulunan soruların %10'undan daha azının; Sallabaş ve Yılmaz (2020) 8. sınıf ders kitabındaki soruların yalnızca %4'ünün; Benzer (2019) 5-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların %1'inin; Sezgin ve Özilhan (2019) ise 1-8 sınıflarda okutulan ders kitaplarında yer alan soruların yalnızca %1 gibi oldukça sınırlı bir kısmının üst düzey düşünme becerileri içinde değerlendirilebileceğini tespit etmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde benzer sonuçlarla karşılaşılması ders kitaplarının öğretmenlere üst düzey soru oluşturma noktasında nitelikli örnekler sunmadığını ve yeterli rehberliği sağlayamadığını göstermektedir. Hâlbuki araştırmalar (Akyol vd., 2013; Işır ve Uyar, 2022) öğretmenlerin soru hazırlarken en çok ders kitaplarından yararlandığı ve etkilendiğini göstermektedir.

Bir diğer önemli değişken ise ders kitapları hazırlanırken temel alınan öğretim programlarının üst düzey düşünme becerilerine yer verme oranlarıdır. Örneğin, Çerçi (2018) programdaki kazanımların üst düzey düşünme becerileri gerektiren çözümleme, değerlendirme ve yaratma (toplamda %36,84) basamaklarını temsil etmede; Söylemez (2018) ise kazanımların yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemede yetersiz kaldığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Bayrak-

Özmutlu (2020) ana dili öğretim programlarını incelediği çalışmasında öğretim programlarında yaratıcı düşünme becerisi ile doğrudan ilişkili bir kazanım bulunmadığını, sentez ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan kazanımların da oldukça az olduğunu tespit etmiştir. Aynı şekilde Büyükalan Filiz ve Yıldırım (2019) öğretim programında üst bilişsel düzeyde çok az sayıda kazanım olduğunu; Batur ve Ulutaş (2013) programda, PISA'da üst düzey olarak ifade edilen 5 ve 6. düzeyler ile doğrudan örtüşebilecek bir kazanımın bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretim programlarının da üst düzey düşünme becerileri açısından öğretmenlere yeterli rehberliği sağlayamadığını göstermektedir.

Ders kitapları ve öğretim programlarından yeterli desteği alamayan öğretmenlerin lisans eğitiminde aldıkları dersler incelendiğinde bu derslerle de öğretmenlere yeterli bir alt yapı sağlanmadığı görülmektedir. Nitekim ilgili araştırmalar (Deniz ve Keray Dinçel, 2019; Esen, 2019; İnceçam vd., 2018; Karatay ve Dilekçi, 2019; Özen, 2020) öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme noktasında yeterli donanımına sahip olmadığını dile getirerek öğretmen eğitimi programlarındaki ders sayısı ve içeriğinin güncellenmesi ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin desteklenmesi gerektiğini savunmaktadır. Tüm bu sonuçlar, öğretmenleri yeterli donanımına sahip olmadığı ve onlar tarafından desteklenemediği için öğrencilerin üst düzey düşünme becerileri noktasında hedeflenen düzeyde olmadığını düşündürmektedir. Öğrenilmesi ve geliştirilmesi mümkün olan (Bono, 2013; Brookhart, 2010) bu becerilerin öğrencilerde istenilen düzeyde gelişebilmesi ise bilinçli bir çabayı gerektirmektedir. Bu bilinçli çabanın da öğretmenler ve öğretim materyallerini hazırlayanlar tarafından verilmesi ve öğrencilerin uygun sorularla karşılaştırılması gerekmektedir. Çünkü soruların düzeyi düşünmenin düzeyini belirlemektedir (Erdoğan, 2017). Nitekim ilgili araştırmalar öğretmen ve öğrenci sorularının düzey açısından genellikle birbirine benzediğini (Akyol vd., 2013; Ateş vd., 2016; Baysen, 2006), öğrencilerin soru sorma ve cevap verme becerilerinin öğretmenin soru sorma düzeyini aşmadığını göstermektedir (Ateş vd., 2016; Baysen, 2006). Ateş vd. (2016) tarafından yürütülen araştırmada öğretmenlerin ağırlıklı olarak alt bilişsel düzeyde soru sorma eğiliminde oldukları, öğrencilerin düşünme düzeylerinin öğretmenlerin sordukları sorulardan etkilendiği ve öğrencilerin düzey açısından öğretmen sorularının üzerine çıkamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı alanlarda yürütülen araştırmalar da (Shahrill ve Clarke, 2014) öğretmenlerin sınıfta kullandığı soruların, öğrencilerin muhakeme etme becerilerini geliştirdiği ve onları düşünmeye teşvik ettiğini göstermekte, öğretmen ve öğrenci sorularının bir arada değerlendirildiği araştırmalar öğretmen sorularının öğrencilerin soru sorma (Işır ve Uyar, 2022) ve cevap verme (Baysen, 2006) becerileri üzerinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenler tarafından üretilen soruların düzey açısından ders kitaplarındaki sorularla benzer bir dağılım gösterdiği (Işır ve Uyar, 2022); öğrenci tarafından sorulan soru ve cevapların da öğretmen sorularından etkilendiği (Ateş vd., 2016; Blything, Hardie ve Cain, 2019; Lee ve Kinzie, 2012) bir döngüde, tüm sürecin en baştan bilinçli bir çabayla kurgulanması gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarıyla tutarlı olarak, daha önceki araştırmalarda (Özen, 2020; Yıldız, 2021) da öğretmenler, öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik eğitim almaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu sonuca yol açan iki olası neden ileri sürülebilir: Birincisi, öğretmenler hem hizmet öncesi öğretmen eğitiminde hem de hizmet içi eğitimde üst düzey düşünmeye yönelik sorular hazırlama konusunda herhangi bir eğitim almamaktadırlar. İkincisi, öğretmenler kullandıkları bazı soruları kendileri yazmamaktadırlar. Kanık-Uysal vd.'nin (2022) çalışması, Türkçe sınav evraklarının %11 ile %91 arasında değişen benzerlik oranına sahip olduğunu ve soruların internet kaynaklarından alındığını ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin soru yazma becerilerinin gelişmesinde ve ihtiyaçlarının farkına varmalarının önünde engel teşkil edebilir.

Üst Düzey Düşünme Sorularında Yer Alan Düşünme Becerileri

Öğretmenlerin hazırladığı ÜDDS'lerde 22 farklı düşünme becerisinin yoklandığı ortaya çıkmıştır. Sırasıyla en fazla anlam temelli yapılandırma, çıkarımda bulunma, karşılaştırma ve uygulama düşünme süreçleri ölçülmeye çalışılırken, sırasıyla en az öz-değerlendirme, problem çözme, tartışma, sıralama, tahmin etme ve sorgulama becerileri ölçülmüştür. Bu sonucu destekler şekilde ana dili öğretim programları kazanımları içerisinde problem çözme, değerlendirme, sorgulama ve karar verme zihinsel becerilerini geliştirmeye yönelik kazanımların olmadığı görülmüştür (Bayrak-Özmutlu, 2020). Anadil dersleri özellikleri itibariyle çeşitli metinler içerdiği için, bu metinlerle bağlantılı olabilecek şekilde öz-değerlendirmeye, problem çözmeye, tartışmaya, sıralamaya vb. yönelik sorular kolaylıkla kullanılabilir. Ancak Işık ve Uyar'ın (2022) ana dil öğretimi ders kitabı incelemelerinden elde ettiği sonuçlar ders kitaplarında metnin genelinden hareketle hazırlanan soruların yüzde onundan daha azının değerlendirme, eleştirme ve derinlemesine düşünme düzeyinde olduğunu göstermiştir.

Magnusson'un (2022) yaptığı çalışmanın sonuçları Norveç'teki ana dil öğretmenlerinin de üst düzey sorular üretmede başarısız olduğunu ancak çıkarım ve yorumlama sorularında yüksek oranlar elde ettiğini göstermiştir. Magnusson'un (2022) araştırma bulguları, öğretmenlerin çoğunlukla öğrencilerin yorumlamasını veya yansıtmasını gerektiren sorular sorduğunu, öğrencilerin metinlerin kalitesini ve inandırıcılığını değerlendirmesini gerektiren sorulara ise neredeyse hiç yer vermediklerini göstermiştir. İlgili diğer araştırmalar da (İstanbullu, 2021; Olukcu ve Yıldız, 2022; Parker ve Hurry, 2007) öğretmenler tarafından üretilen soruların çoğunlukla alt düzey bilişsel becerilere hitap ettiğini; sorgulama, değerlendirme ve yaratıcı düşünme becerilerine çok az oranda yer verildiğini göstermiştir. Bu sonuçlar öğrencilerin sorgulama, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin harekete geçirilmediği, metinler aracılığıyla metnin niteliğinin ve güvenilirliğinin sorgulanmadığını ortaya koymaktadır. Hâlbuki 21. yüzyıl becerileri öğrencilerden eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme, karar verme gibi beceriler beklemektedir (Zhou ve diğerleri, 2023). Belet-Boyacı ve Güver-Özer (2019) 21. yüzyıl becerilerine ait tüm sınıflandırmalarda yaratıcılığın, eleştirel düşünmenin, iş birliği içinde çalışmanın ve problem çözenin vurgulandığını dile getirmekte ve bu becerilerin geliştirilmesi için Türkçe

dersinin oldukça uygun bir ders olduğunu ifade etmektedir. Ancak bu araştırmanın sonuçları Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine sundukları sorular ve onlardan beklentileri ile çağın beklentilerinin uyuşmadığını göstermektedir.

Sonuç

Bu araştırma sonuçları öğretmenlerin üst düzey düşünmeye yönelik soru yazma konusunda yeterli olmadıklarını göstermektedir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda (Assaly ve Jabarin, 2021; Yıldız, 2021) anadil öğretmenleri, üst düzey soru hazırlama konusunda sorunları olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak bu araştırmanın diğer araştırmalardan farkı somut ve odağa odaklanarak öğretmenlerin üst düzey soru hazırlama konusundaki yeterliklerini ortaya koymuş olmasıdır. Araştırmanın işaret ettiği öğretmenlerde gözlenen eksiklikler öğrencilerde Türkçe dersi aracılığıyla geliştirilmesi beklenen üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılması hedefi önünde ciddi bir engel oluşturabilir. Öğretim programı ve ders kitaplarında üst düzey kazanım ve etkinliklerin yetersiz olma durumunun öğretmen sorularını bunun da öğrenci soru ve cevaplarını etkilediği gerçeğinden hareketle eğitim-öğretim sürecinin üst düzey düşünme becerilerini kapsayacak nitelikte oluşturulması ve tasarlanması gerekmektedir. Bu düzenlemenin önemi ve hatta zorunluluğunu gözler önüne seren gerçekler ise Türkiye'nin katıldığı uluslararası sınavlarda gösterdiği performanstır. 2003'ten 2018'e tüm PISA sonuçlarında Türkiye'nin okuma başarısındaki ortalaması OECD ortalamasından düşüktür. Öğretmenlerin üst düzey sorulara düşük oranda yer vermelerinde rol oynayan önemli faktörlerden biri üst düzey soru hazırlama konusundaki yetersizlikler olabilir. Bu noktadan hareketle, bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin üst düzey soru yazma konusunda eğitim ihtiyaçları olduğunu göstermiştir.

Eğitimsel Uygulamalara Yönelik Öneriler

Farklı düzeylerdeki sorular farklı düşünme süreçlerini gerektirdiğinden dolayı etkili bir öğretim ve değerlendirme süreci hem ADDS'yi hem de ÜDDS'yi içermelidir (Büyükalan Filiz, 2007). Üst düzey soru hazırlama yeterliğine sahip olmak zaman ve pratik gerektirmektedir ve genellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler bu yeterliğe sahip değildir (Seeger ve diğerleri, 2018). Öğretmenlerin etkili bir öğretim ve değerlendirme süreci uygulayabilmeleri için üst düzey soru yazma yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir. Bu araştırma sonuçlarından hareketle öğretmenlerin hem hizmet öncesi öğretmen eğitimlerinde hem de hizmet içi eğitimlerinde ÜDDS hazırlamaya yönelik eğitimler almaları önerilebilir.

Öğretmenlerin aşağıda yazan hususlara dikkat etmeleri ÜDDS yazma süreçlerini etkili ve sistemli kılma potansiyeline sahiptir:

(i) Plan yapma: Üst düzey düşünme sorusu sorma öncesinde planlama gerektirir. Öğretmenler anlık soru sorma konusunda iyidirler ancak anlık sorulan sorular genellikle alt bilişsel düşünmeye yönelik sorular olmaktadır (Collins, 2014).

(ii) Bilişsel alana yönelik bir taksonomi kullanma: Öğretmenlerin hazırladıkları soruların hangi düşünme becerisi ya da becerilerine hizmet ettiğini görebilmek ve amaçlanan çeşitliliğe ve dağılıma ulaşabilmek için taksonomi kullanmak yarar sağlamaktadır (McMillan, 2015).

(iii) Belirtke tablosu kullanma: Öğretmenlerin soru hazırlarken bir belirtke tablosu kullanmaları, hazırladıkları soruların hangi kazanıma yönelik olduğu yanında hangi düşünme becerilerini içerdiğini görmek açısından da yararlı olacaktır.

(iv) Açık uçlu soru kullanma: Soruların niteliği ve düzeyi düşünmenin düzeyini belirlemektedir. Öğretmen soruları, özellikle neden ve nasıl şeklindeki zarf soruları, öğrenci yanıtlarının dilbilimsel olarak daha karmaşık ve zengin olmasını sağlamaktadır (Blything vd., 2020). Öğrencilere gerekçeler isteyen açık uçlu sorular yöneltilmesi ve onlara bunun için yeterli süre tanınması üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi adına yararlı olacaktır.

Sınırlılıklar ve Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. İlk olarak, YBT, ÜDD'S'lerin belirlenmesinde bir ölçüt olarak kullanılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda farklı taksonomi ve ölçütlerden yararlanılabilir. Bu çalışmada sadece öğretmenler tarafından hazırlanan sorular incelenmiş, katılımcı öğretmenlerin öğrencileri çalışmaya dâhil edilmemiştir. İleriki çalışmalarda öğrencilerin sorulara verdiği cevapların düzeyini inceleyen araştırmalar da yapılarak daha derinlemesine çıkarımlarda bulunulabilir. Ayrıca öğretmen eğitimleri tasarlanarak bu eğitimlerin etkililiği ve sınıflara yansımaları üzerinde çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışmalarda hangi soruların öğrencilerin düşünme becerilerini daha çok harekete geçirdiği üzerinde analizler yapılarak nasıl sorular sormamız gerektiği konusunda önerilerde bulunulabilir. Uluslararası ortak sınavlarda sorulan soruların yıllar içinde nasıl bir değişim gösterdiği incelenerek üst düzey düşünme becerileri çerçevesinde öğretmen ve öğrencileri nelerin beklendiği ortaya koyulabilir.

Yazar Katkıları

Çalışma dört yazar tarafından hazırlanmıştır. Tüm yazarlar veri toplama ve analiz aşamalarında birlikte yer almışlardır. Yazar I, teorik çerçeve ve çalışmanın raporlanmasına katkıda bulunmuştur. Yazar II, araştırma tasarımını gerçekleştirmiştir. Yazar III, sonuç-tartışma ve çalışmanın raporlanmasına katkıda bulunmuştur. Yazar IV, veri toplama ve veri analizi konularında katkı sağlamıştır.

Finansman Açıklaması

Bu makale, Ordu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Komitesi tarafından A-2027 kodu ile desteklenmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar tarafından yapılan çalışmada çıkar çatışması oluşturabilecek herhangi bir unsur, faktör veya durum bulunmamaktadır.

Uyarı

Yazar Cigdem Akin Arıkan, bu çalışmayı çalıştığı kurumdan bağımsız olarak, yalnızca kendi araştırma, analiz ve yorumlarına dayanarak gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada ifade edilen görüş ve düşünceler, yazarın kişisel görüşleridir ve belirtilen kuruluşun resmi politika veya pozisyonunu yansıttığı düşünülmemelidir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 – 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

The 21st century demands that individuals should be capable of solving sophisticated problems, discerning reliable information, adapting to change, and coping with uncertainty (Author, 2022a; OECD, 2018). To meet this demand, educators, researchers, business and education policy makers emphasize the significance of students acquiring what can be called “the 21st century skills” or “higher-order thinking skills” in schools, i.e., problem-solving, creative thinking, and analytical thinking (Geisinger, 2016; Lu et al., 2021). So, it is a desirable goal indicated in both educational policies (Ministry of National Education [MoNE], 2018) and curricula (Forster, 2004; MoNE, 2019) for educational institutions to make their students acquire these skills.

However, the evaluations on higher-order thinking skills point out that the results are not at the targeted level. In the Program for International Student Assessment (PISA), reading comprehension skills, that is one of the language skills of students, are measured in connection with higher-order thinking processes (Demirel and Yağmur, 2017), and levels 5 and 6 are accepted as high-level reading competencies (OECD, 2019a). The 2018 PISA assessment showed that only 1.3% of students reached reading level 6 in OECD average. Less than 0.01% of students in the 20 education systems participating in PISA reached level 6. In five education systems, no student even reached level 6. On the other hand, only 0.2% of students reached level 6 in Turkey (OECD, 2019b). These results observed in countries with different education systems demonstrate that there is a need to develop students’ higher-order thinking skills.

One of the key factors in developing students’ higher-order thinking skills is higher-level questions (Anderson et al., 2023; Davoudi and Sadeghi, 2015; Kelley Mudie and Phillips, 2016). The need for teachers to ask questions requiring higher-order cognitive skills is also included in the “General Qualifications for the Teaching Profession” (MoNE, 2017). Turkish language teachers in particular are expected to have high-level questioning competencies to ask such questions (Karatay and Dilekçi, 2019), because success in native language (Yıldız et al., 2019) and reading comprehension (Durgun and Önder, 2019) is correlated with success in other courses. Students who cannot perform higher-order thinking in their native language are not expected to perform this skill in other disciplines (Özdemir, 2020), so

the higher-order thinking questions employed in this course will also be related to the achievement in other courses.

Relevant literature reveals that teachers do not employ higher-order thinking questions at a sufficient level in their teaching. Among the causes of this predicament is that preparing higher-order thinking questions requires extra time and meticulous planning, the questions are not prepared by the teachers who will utilize them but are taken from different sources (websites, books, etc.), the cognitive level that the questions measure is not taken into account by teachers, they do not have enough experience in the teaching profession, and it is difficult to evaluate higher-order thinking questions (Brookhart, 2010; Collins, 2014; Jansen and Möller, 2022; Seeger et al., 2018). This situation has also been acknowledged in some studies conducted on Turkish language teachers (e.g., Authors et al., 2022; Karatay and Dilekçi, 2019; Yıldız, 2021), highlighting that Turkish language teachers had difficulties in preparing high-level questions. However, the present study distinguishes itself from other studies, as it examines teachers' competencies in preparing higher-order thinking questions by focusing on concrete and focal aspects. It provides a deeper insight into previous research about teachers' needs of Higher-Order Thinking Questions (HOTQ). Uncovering the higher-order thinking question preparation situations of the teachers will make it possible to determine whether they need a training on this subject and to prepare a better ground for the improvement projects to be carried out in the future.

Higher-Order Thinking

Cognitive skills are generally classified into two categories: lower-order thinking (LOT) and higher-order thinking (HOT) (Airasian and Russell, 2008; Lewis and Smith, 1993; Newmann, 1990). LOT requires more basic thinking processes, i.e., memorization, information recalling, and the routine or mechanical application of previously acquired knowledge (Airasian and Russell, 2008; Newmann, 1990). By contrast, HOT requires a more complex thinking processes that call for the systematic organization of fundamental thinking skills, such as analyzing information, transferring information and rules to solve problems that have never been faced before, adapting them to the circumstance, identifying contrasts in ideas or combining various pieces of information into a single coherent idea, making inferences about what is not given based on what is given, and coming up with a new idea, method or model (Airasian and Russell, 2008; Çakır, 2013; Krause et al., 2021; Lewis and Smith, 1993; Loyens et al., 2023). The necessary skills at this level are based on inquiry, flexible thinking, open-mindedness, reasoning and dealing with uncertainty, and require a challenging and multidimensional use of the mind (Haladyna, 1997; Newmann, 1988; Resnick, 1987).

Researchers in the field have categorized higher-order thinking skills in a number of different ways. Haladyna (1997) and Hwang et al. (2017) thought HOT skills comprised of problem-solving, critical thinking, and creativity. While Brookhart (2010) included transferring, critical thinking, and problem-solving, Anderson et al. (2001) accepted analyzing, evaluating, and creating as HOT skills in

Revisited Bloom's Taxonomy (RBT). Considering the classifications of researchers altogether, skills such as critical thinking, solving structured problems, decision-making, reflective thinking, creativity, self-regulation, making correct inferences, transferring knowledge, analysis, evaluation, analytical thinking are accepted as HOT skills (Anderson et al., 2001; Brookhart, 2010; Jansen and Möller, 2022; Krause et al., 2021; Lewis and Smith, 1993).

HOT skills can be learned, practiced, and improved (Bono, 2013; Brookhart, 2010), yet they do not develop by themselves, rather they require a conscious effort. Various factors are influential in the development of students' HOT skills. Previous research shows that such factors as learning motivation, peer interaction, learning style, internet attitude, communication, and collaboration effect students' HOT skills (Hwang et al., 2017; Lu et al., 2021; Tsai et al., 2011). HOT occurs when learners are able to transfer, transform, and adapt their current knowledge (Erman Aslanoglu, 2022). Questions based on HOT allow such capabilities to be performed and are noted as a key strategy in developing HOT skills (Barnett and Francis, 2012; Chen, 2019; Davoudi and Sadeghi, 2015; Kelley Mudie and Phillips, 2016; Paul and Elder, 2007; Renaud and Murray, 2007).

Higher-Order Thinking Question

The ancient Greek philosopher Socrates pointed out the significance of the relationship between questions and thinking by asking in-depth inquiry questions around 2500 years ago (Acar-Erdol, 2020). Since then, thinking is known to be guided by questions. In other words, thinking is futile if it does not lead to anywhere, and questions steer thinking in the right direction. Besides, complex ideas are brought to light through questions. As all forms of education require questions, they are the fundamental building blocks of instruction (Bür, 2014; Paul and Elder, 2007). Yet, not every question prompts students to think at a higher level. The level of the questions determines the level of thinking (Acar-Erdol, 2020; Erdoğan, 2017). It is possible to mention that there are mainly two types of question: lower-order thinking question (LOTQ) and higher-order thinking question (HOTQ). While LOTQ requires memorizing, recalling, routine, and mechanical use of information and includes familiar problem-solving (Jansen and Möller, 2022; Newmann, 1988; Wimer, et al., 2001), HOTQ requires students to think highly convergent and divergent, demand the ability to analyze, synthesize, and solve problems as well as the ability to link ideas and engage in critical evaluation, comparing, contrasting, and organizing ideas, cope with concepts which are abstract or counterintuitive, understand lengthy and complex texts, distinguish between fact and opinion based on implicit clues, and identify a variety of sources (Airasian and Russell, 2008; OECD, 2019b; Wilen and Clegg, 1986). Such questions may also necessitate the skills of reasoning, decision making, reflecting, and creativity (Jansen and Möller, 2022).

Revisited Bloom's Taxonomy (RBT) is frequently used by researchers for the assessment of higher-order questions and cognitive skills (Authors et al., 2022; Brookhart, 2010; Erman Aslanoglu, 2022; Liu et al., 2023; Seibert, 2023). RBT offers a hierarchical framework that corresponds to six levels

of thinking and learning skills. Questions related to the actions in the analyze, evaluate, and create levels of RBT are considered HOTQs (Anderson et al., 2001; Brookhart, 2010). The questions at the analyze level generally test situations such as dividing a material into its constituent parts, determining the relationships of the parts with each other and with the whole of the material, inferring implicit meanings, recognizing patterns, distinguishing between necessary and unnecessary information, and creating a hierarchy among information (Anderson et al., 2001; Dickey, 2018; Lewis and Smith, 1993). The questions at the evaluate level, on the other hand, aim to make judgments based on criteria and standards. Finally, in create level, which is the highest level, the questions are asked to create a new, original product, model, or a solution by combining the elements appropriately (Anderson et al., 2001). Within the scope of this study, the questions in the analyze, evaluate, and create levels of RBT were utilized as HOTQs.

HOTQs usually contain introductory premise texts, visuals, scenarios, source materials or problems, and the answers are not included in the premises provided (Brookhart, 2010; Dickey, 2018). These questions may have a variety of suitable responses, require more extended answers and longer time (Airasian and Russell, 2008; DeJarnette et al., 2020), and force students to deal with complexity (Elder and Paul, 1998). Moreover, more than one skill needs to be employed in combination in order to respond to HOTQs (Author, 2020). For instance, the task “Evaluate the possible effectiveness of a proposed solution of ‘stop grading students’ for solving a problem such as ‘how education from kindergarten to grade 12 can be improved’” (Anderson et al., 2001, p.85) is included in the level of evaluate according to the RBT, and students will need to employ a variety of abilities to complete this task, i.e., analysis, reasoning, evaluating cues, detecting assumptions, making decisions, contrasting different outcomes, and creating arguments. Therefore, this study also examined which cognitive skills HOTQs included.

In spite of the challenges in answering HOTQs, there are a number of benefits that HOTQs offer: (I) encouraging students to reflect, making semantic encoding easier (Barnett and Francis, 2012), (ii) sparking their curiosity, and boosting active participation in effective discussion (Oo and Habók, 2022), (iii) assisting students in using a recently learned concept in several contexts (Yip, 2004), (iv) increasing students’ control over their thoughts and their learning motivation (Brookhart, 2010) and, (v) directing students to research, read, observe, and collect data from different sources (Kutlu and Altıntaş, 2021), in addition to developing higher-order thinking skills (e.g. Renaud and Murray, 2007; Wimer et al., 2001). Considering these advantages, it is possible to maintain that HOTQs are quite beneficial to learning process (Wimer et al., 2001).

In order to benefit from the advantages of HOTQs, teachers need to incorporate these questions both in teaching-learning process and in assessment process (Wilén and Clegg, 1986). However, it was indicated in previous studies that teachers did not sufficiently exhibit the competencies of raising

HOTQs, and that they mainly utilized LOTQs (Authors et al., 2022; Bür, 2014; Jansen and Möller, 2022; Milawati and Suryati, 2019; Wimer et al., 2001). The insufficient inclusion of HOTQs in return directs students to memorization and reduces the possibility of applying their knowledge to real-life situations (Kutlu and Altıntaş, 2021). Furthermore, the fact that students are constantly confronted with questions at a similar cognitive level limits their ability to explore their intellectual boundaries and creativity (Fusco, 2015).

Higher-Order Thinking Questions in Turkish Language Teaching

Native language classes possess an important potential for the development of cognitive skills (Author, 2020), because language is the primary means and method of transmission of the act of thinking. On the one hand, language serves as a resource for thinking, as it enables us to express our thoughts in a structured manner. On the other hand, words, writing, or visuals expressed by using basic language skills are the product of thinking, which also shows that thinking serves as a resource for language (Özdemir, 2019). By constructing the mental schema, language plays an important role in the development of HOT skills and molds the individual's sense-making process of the world (Whorf, 1940). Therefore, the more active students are in their native language, the more effective it is for them to develop HOT skills and use them comprehensively (Rodríguez et al., 2014).

Turkish language classes are an essential component of an effective curriculum for the development of reading comprehension, critical reading, writing, speaking and listening, creative reading, writing and speaking skills (Ateş, 2013; MoNE, 2019; OECD, 2019a). Reading comprehension is one of the pillars of HOT skills (Yıldız et al., 2022). Comprehension requires making inferences, making use of what is beyond the text; writing requires establishing cause and effect relationships, analyzing and evaluating, and then synthesizing them; and narration requires distinguishing between assumptions and facts, and making a judgment (Anderson et al., 2001; Lewis and Smith, 1993). Likewise, higher-order reading and writing require higher-order thinking (Ateş, 2013). For this reason, HOT skills should be exercised in the Turkish language lessons. The development of students' HOT skills is among the aims of the Turkish language curriculum. In order to attain this aim, it is stated that the HOTQs should be included in the written exams (MoNE, 2019).

Previous studies have shown that students had problems in reading comprehension (Durgun and Önder, 2019) and that their high-level reading comprehension skills were not at a satisfactory level (Yıldız et al., 2022). In all PISA scores from 2003 to 2018, Turkey's average reading achievement remained below the OECD average. According to the 2018 PISA results, only 3% of 15-year-old students in Turkey reached higher-level proficiency (levels 5 and 6). This rate is 9% in the OECD average (OECD, 2019a). This result shows that 97% of the students were unable to comprehend long texts. It also shows that students have problems in dealing with concepts that seem abstract or contrary to general

assumptions, recognizing the distinctions between fact and opinion based on implicit clues about the content or source of information, synthesizing multiple texts together, and making critical evaluations.

When the questions employed by Turkish language teachers were investigated, it was observed that the questions were insufficient in measuring HOT skills (e.g. Güfta and Zorbaz, 2008; Kavruk and Çeçen, 2013). The questions asked by Turkish language teachers were mostly the questions related to the comprehension stage of RBT (e.g. Authors et al., 2022; Çintaş Yıldız, 2015; Özen, 2020). Authors et al., (2022) examined the written exam questions of Turkish teachers and found that only 0.3% of the questions were prepared in the create level of RBT, 0.5% in the analyze level, and no questions were prepared for the evaluate level. Moreover, the rate of HOTQs in the exam questions were found to be only 0.8%.

The Present Study

The aim of this study was to examine Turkish language teachers' competencies in preparing HOTQs. In line with this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the rate of HOTQs in the questions prepared by Turkish language teachers in line with the guidelines for preparing HOTQs?
2. Which thinking skills were included in the HOTQs prepared by Turkish language teachers?

One of the distinguishing features of this study is that teachers were sent instructions for preparing high-level thinking questions and then asked to write multiple-choice and open-ended questions. Despite the fact that open-ended questions are typically used to determine HOT, well-prepared multiple-choice questions, particularly those with a premise, can also be used to determine HOT (Brookhart, 2010). This allowed us to directly examine the level of teachers' preparation of HOTQs. In other studies, teachers' preparation of HOTQs was mainly examined through exam materials (e.g., Authors et al., 2022; Güfta and Zorbaz, 2008; Kavruk and Çeçen, 2013; Maden and Durukan, 2009) or their oral testimonies (usta, 2022). In written examination papers, teachers not only use their own questions, but also questions obtained from other sources (Authors et al., 2022). Similarly, research on teachers' preparation of HOTQs was conducted in line with teachers' perceptions (e.g., Usta, 2022). Since self-assessment is subjective, it has various limitations. Individuals may not express their needs or problems objectively due to reasons such as social desirability, lack of motivation, inability to recognize their needs (Ratnapalan and Hilliard, 2002). Failure to reveal the full extent of needs or problems has the potential to create a negative perception that a need or problem does not exist.

In comparison to other studies (e.g. Kavruk and Çeçen, 2013) examining teachers' use of the HOTQs, this study involved a relatively larger group of participants. Employing a quantitative research method, this study does not seek to offer generalizations. However, the inclusion of a relatively larger group of participants in the study is expected to have the potential to allow both the examination of HOTQs of teachers with different experiences and characteristics and the inferences made to be

stronger. This study also contributes to current literature by investigating which cognitive skills teachers include in the HOTQs they prepare, which make it possible to see which skills are included and how often, and which skills are not measured in the questions.

Method

Design

Examining Turkish language teachers' HOTQ preparation competencies, the present study was designed as descriptive research using document analysis. Document analysis is a qualitative research technique used to study the content of written documents thoroughly and methodically (Bowen, 2009). The documents of the study consisted of the questions prepared by the teachers based on the "Higher-Order Thinking Questions Guideline". In the current study, questions obtained from Turkish language teachers were subjected to the analysis procedures mentioned in detail under the sub-heading of data analysis. Document analysis requires inferring meaning, gaining insight, and developing empirical knowledge by examining and interpreting data (Corbin and Strauss, 2008). In a similar line of thinking, this study employed document analysis method, because the questions prepared by the teachers on the basis of the "HOTQs guideline" were aimed to reveal the current status of Turkish teachers' HOTQ preparation competencies, to gain a deeper insight into their preparation competencies, and to make inferences about teacher education in this context.

Data Source

The questions created by Turkish language teachers employed in secondary schools served as the study's source of data. The participants of the study were determined according to maximum variation sampling method, which is one of the purposive sampling methods. In this method, the aim is to create a sample that reflects various situations related to the problem studied. Thus, the researcher considers the problem from a broader perspective and examine it from different perspectives (Büyüköztürk et al., 2012). In order to ensure maximum variation, teachers working in different districts (20 districts including the provincial center) and different school types were included in the study. After obtaining the necessary permissions, teachers were accessed through the Measurement and Evaluation Center (MEC), and data on the HOTQs Guideline were collected. The data received in the first phase were examined by the researchers, and the missing documents were requested from the schools again through the MEC, and then all the collected data delivered to the researchers. At the end of all these processes, dataset was collected from 96 schools.

Data Collection Tool

HOTQ guideline was used as a data collection tool in the study. The purpose of this guideline was to explore the current state of teachers' competencies in measuring and assessing HOT skills. The guideline was composed of two parts: a paragraph explaining what was required of teachers and the

criteria to be followed in the question preparation process. Participants were asked to prepare questions measuring reading or writing language skills based on the text they selected, or they wrote themselves depending on the objectives set out in the 8th grade Turkish Language Teaching curriculum or the ones they specified by themselves. It was stated that the questions should have been open-ended and multiple-choice in a way that measured HOT skills. It was also stated in the guideline that teachers should have shared the answer keys on how they would evaluate the questions they prepared. In addition, the guideline also included a seven-item rubric to guide the teacher in the question preparation process, which also served as a checklist for teachers. The measurement tool used in the research was developed with the collaboration of four researchers who were experts in curriculum development, measurement and evaluation, and Turkish education. In the process of preparing the HOTQ guideline, all potential circumstances were examined to determine the current situation of teachers in preparing HOTQs in a valid and reliable manner, possible causes of error were emphasized, and it was assured that the form included all the information that teachers would need. Apart from that, the cell phone numbers of the three researchers were indicated on the forms so that the participants could communicate with the researchers for any consultation they may wish to have.

Data Analysis

The data analysis was completed in two steps. In the first stage, each question item was evaluated with the following question: “Does this question have the ability to measure higher-order thinking skills?” All four researchers provided their own justifications and decisions for each item separately. Where consensus was not achieved, the decision was determined by majority vote. One researcher, based on the decision of the four researchers who performed the analysis simultaneously, classified the questions in the analysis program on a dichotomous structure (i.e., capable of measuring HOT skills, not capable of measuring HOT skills). The quality of the questions to measure HOT skills was determined according to the level of the thinking skill that the questions aimed to measure. The categorization proposed by Moodley (2013) was utilized in the decision-making process. Accordingly, the “remember” level in RBT was defined as the lower cognitive level; the “understand” and “apply” levels as the middle cognitive level; and the “analyze”, “evaluate” and “create” levels as the higher cognitive level. Therefore, each question examined on this basis was coded as “not having the quality of measuring HOT skills” if it aimed to measure only the lower cognitive and/or middle cognitive level. If the question item aimed to measure at least one HOT skill, it was coded as “having the quality of measuring HOT skills”.

The second stage of the analysis was carried out on the question items that were decided to measure HOT skills. In this phase, the distribution of the question items in terms of which thinking skills they aimed to measure was analyzed. The question “Which thinking skill(s) does this question aim to measure?” was addressed to the questions that were determined to be a HOTQ after the previous

analysis. The definitions of thinking skills proposed by Author (2020) and Authors (2021) were adopted and consulted during the analysis. Again, in this analysis process, all four researchers proposed their own justifications and decisions for each item separately. Where agreement was not achieved, the decision was determined by majority vote again. Similarly, one researcher coded the questions in terms of the related thinking skills based on the decision of the four researchers conducting the analysis simultaneously.

Within the scope of the research, 517 questions were analyzed. The coding of 18 of these questions was determined by majority vote. Of these questions, 14 (78%) had a similar structure. The solution of these questions, illustrated in Appendix A, required placing the shared data in tables, figures or diagrams. The students were expected first to develop tables, figures or diagrams in a quality and quantity appropriate to the characteristics of the data shared in the question, and then reach a solution based on the possibilities and explanations in the question instructions. During the analysis process, one of the researchers stated that these questions were at the application level and did not require the use of higher-order thinking skills. The majority decision was taken into account based on the finding that, after the questions were solved and re-examined, they required the use of skills such as evaluation, probabilistic thinking, and comparison, as well as the use of basic singular thinking skills such as discrimination, sequencing, and application. Therefore, these questions were coded as requiring the use of higher-order thinking skills. The other two questions that were controversial in the analysis process were related to deciding on the title of the text. It was accepted by majority vote that the solution of these questions required the use of interpretation, inference, and creative thinking skills, and they were coded as capable of measuring higher-order thinking skills. Another question based on reading comprehension, depicted in Appendix B, was coded as capable of measuring higher-order thinking skills, because it required the use of prediction, comprehension and inference thinking skills in accordance with the text and question characteristics. In another question, shown in Appendix C, students were expected to comprehend the message intended to be given with a price list that varied according to different types of expression, was coded as capable of measuring higher-order thinking skills, because it required the use of inferring, predicting and questioning thinking skills. Some other examples of higher-order questions analyzed based on thinking skills can be seen in Appendix D.

Ethical Permissions of the Study

In this study, all rules specified by the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions mentioned under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were carried out.

The ethics board approval details: Name of the ethics board = Ordu University, Social and Human Sciences Research Ethics Committee

Date of the decision = 11.03.2020

Document number = 2020/26

Findings

The findings of the study were presented under two headings in accordance with the research questions. In accordance with the first aim of this research, the level of teachers' competencies in preparing questions in accordance with the HOTQ guideline were examined. The findings related to the sub-problem are displayed in Table 1.

Table 1. *The rate of the question types in the questions prepared by the teachers*

	F	%
LOTQs	451	87.2
HOTQs	66	12.8
Total	517	100.0

It was found that 66 of 517 questions authored by the participants had the quality of measuring higher-order thinking skills. This finding indicates that only 12.8% of the questions developed for measuring HOT skills possessed such quality. This means that 87.2% of the questions written by the participants on the basis of the guideline for developing HOTQ did not measure HOT skills. The distribution of the HOTQs formulated by them in terms of question type showed that 72.7% (48) of the questions were open-ended, while 28.3% (18) were multiple-choice.

In line with the second aim of this research, answers to the question as to how the questions determined to measure HOT skills were distributed according to the thinking skills were sought. The findings related to the sub-problem are shown in Table 2.

Table 2. *Distribution of HOTQs in terms of thinking skills*

Thinking skills	f	%	Thinking skills	f	%
Meaning-Based Configuration	29	10.5	Establishing Cause and Effect relationship	12	4.3
Making Inferences	28	10.1	Designing	9	3.3
Comparing	22	8	Visual Reading	9	3.3
Applying	22	8	Matching	5	1.8
Synthesizing	18	6.5	Questioning	5	1.8
Analyzing	17	6.2	Predicting	5	1.8
Creative Thinking	17	6.2	Sorting	4	1.4
Evaluating	17	6.2	Discussing	4	1.4
Distinguishing	16	5.8	Problem-solving	1	0.4
Transforming	13	4.7	Self-evaluating	1	0.4
Decision-making	11	4			
Interpreting	11	4	Total	276	

The analysis of 66 questions prepared by the participants to measure HOT skills shows that the questions served the purpose of measuring 22 different thinking skills. It was found that the questions

largely focused on measuring meaning-based configuration, making inferences, comparing and applying. It was also observed that questions that served the purpose of measuring analysis, synthesis, creative writing, and evaluation were included at a moderate level. It was discovered that the thinking skills of establishing cause and effect relationships, interpreting, problem-solving, decision-making, and designing, which are closely related to the objectives of the Turkish language course, were measured at a very low rate. These results make us question to what extent the potential of the Turkish course in developing thinking skills is being exploited in a qualified manner.

Discussion

Responding to a significant gap in the literature by examining teacher's competencies in writing HOTQs, the aim of the present study was to investigate the rate of HOTQs written by the Turkish language teachers in line with the guideline for preparing HOTQ and to determine which thinking skills were included in the HOTQs authored by the teachers. The study findings are discussed in the following sections, in accordance with the research questions that were posed at the beginning.

The rate of HOTQs developed by the teachers

The results of the study showed that only 12.8% of the questions developed by the teachers to measure HOT skills had this quality. Although the aim was to make the participants prepare HOTQs, approximately 87% of the prepared questions were not HOTQs. This result is alarming because among the teachers who were expected to write HOTQs, the rate of those who could write HOTQs is very low. The findings of this study are identical to those of other studies on Turkish language teachers' ability to prepare questions. Previous research has revealed that teachers predominantly include LOTQs both in the classroom teaching process (Arap, 2015; Author, 2022b; Authors et al., 2022; Baysen 2006; Işır and Uyar, 2022) and in the exams (Güftâ and Zorbaz, 2008; Çintaş Yıldız, 2015; Özen, 2020). Baysen (2006) found that teachers generally preferred to ask questions at the knowledge level. Correspondingly, Güftâ and Zorbaz (2008) indicated that teachers generally asked questions for lower cognitive levels in their exams and that the answers to approximately 74% of the reading questions were included exactly in the text. Along with these studies, Ömeroğlu (2024) examined the exam questions prepared by Turkish teachers in terms of cognitive levels and found that there were no questions for the analyze, evaluate, and create levels in the questions prepared in the field of reading. Besides, most of the questions were prepared for the comprehension level, and this level was followed by questions at the stages of remember, understanding and apply respectively. Similarly, in the study conducted by Kanık Uysal et al. (2022), it was determined that questions were prepared mostly for the understand level, this level was followed by the remember and apply level, no questions were prepared for the evaluate level, and very few questions were included for the analyze and create level. In the study by Akyol et al. (2013), it was concluded that the questions created by teachers were generally at the lower cognitive level. In addition to these studies conducted with teachers, similar results were obtained in the studies

examining the question asking skills of prospective teachers. For example, Aydemir and Çiftçi (2008) conducted a study with a group of final year students in the Department of Turkish Language and Literature Education and found that the questions prepared by pre-service teachers for three different text types were generally at the lower cognitive level (59%) regardless of the text type; these questions were followed by questions at the intermediate (24%) and higher level (17%), respectively. Given that asking HOTQs requires higher and complex skills (Jansen and Möller, 2022; Seeger et al., 2018), one of the factors contributing to teachers' inability to produce HOTQs may stem from teachers' inadequacy in preparing HOTQs.

Considering the variables that may cause this inadequacy, it is noticed that there are some problems in the primary sources that guide teachers. Teachers heavily rely on the Turkish language teaching program and course books in their teaching and question formulation processes. Prior studies examining these resources that guide teachers in terms of thinking skills demonstrate that the curriculum (e.g. Author, 2020; Batur and Ulutaş, 2013; Çerçi, 2018; Söylemez, 2018) and textbooks (Altun, 2021; Authors, 2021; Benzer, 2019; Işır and Uyar, 2022; Sallabaş and Yılmaz, 2020; Sezgin and Özilhan, 2019) mostly include LOT skills and fall short of covering HOT skills. Işır and Uyar (2022) found that less than 10% of the questions in 7th grade textbooks; Sallabaş and Yılmaz (2020) found that only 4% of the questions in 8th grade textbooks; Benzer (2019) found that 1% of the questions in 5th-8th grade Turkish textbooks; Sezgin and Özilhan (2019) found that only 1% of the questions in 1st-8th grade textbooks measured HOT skills. The fact that similar results are encountered at different grade levels points out to the fact that course books cannot provide teachers with qualified examples and sufficient guidance in terms of creating HOTQs. Nevertheless, studies (Akyol et al., 2013; Işır and Uyar, 2022) show that teachers benefit from and are influenced by course books the most while preparing questions.

Another significant parameter is the rate at which the curricula that are taken as a reference point while preparing the course books include HOT skills. To illustrate, Çerçi (2018) found that the objectives in the curriculum remained insufficient to represent the levels of analyzing, evaluating, and creating (36.84% in total), which required HOT skills, while Söylemez (2018) found that the objectives were not sufficient in terms of developing creative thinking and problem-solving skills. In a similar vein, Author (2020) examined the Turkish language teaching curricula and found that there were no objectives directly related to creative thinking skills in the curricula, and that the objectives aimed at developing synthesis and problem-solving skills were very limited. Furthermore, Büyükalın Filiz and Yıldırım (2019) stated that there were very few objectives in relation to developing the metacognitive level in the curriculum; Batur and Ulutaş (2013) reported that there were no objectives in the curriculum that could directly overlap with levels 5 and 6, which are described as higher levels in PISA. This fact proves that curricula do not provide sufficient guidance to teachers in terms of preparing HOTQs.

An examination of the courses taken in undergraduate education by teachers who do not receive sufficient support from course books and curricula shows that these courses do not provide teachers with a sufficient supporting background too. Indeed, relevant studies (Deniz and Keray Dinçel, 2019; İnceçam et al., 2018; Karatay and Dilekçi, 2019; Özen, 2020) argue that the number and content of courses in teacher education programs should be updated and teachers should be supported with in-service trainings, stating that in-service teachers and pre-service teachers do not have sufficient equipment in terms of measurement and evaluation. All these results suggest that students are not at the desired level in terms of HOT skills, because their teachers are not adequately equipped and supported by them. These skills, which can be learned and developed (Bono, 2013; Brookhart, 2010), require a conscious effort to be developed at the desired level in students. This conscious effort needs to be invested by teachers and those who prepare teaching materials, and students need to be exposed to appropriate questions, because the level of questions determines the level of thinking (Erdoğan, 2017). As a matter of fact, research shows that teacher and student questions are generally identical in terms of level (Akyol et al., 2013; Ateş et al., 2016; Baysen, 2006), and that students' questioning and answering skills do not exceed the teacher's questioning level (Ateş et al., 2016; Baysen, 2006). For instance, in the study conducted by Ateş et al. (2016), it was concluded that teachers tended to ask questions predominantly at the lower cognitive level, students' thinking levels were affected by the questions asked by teachers, and students could not rise above teacher questions in terms of level. Previous studies in different fields (Shahrill and Clarke, 2014) also reveal that the questions used by teachers in the classroom improve students' reasoning skills and encourage them to think, and studies in which teacher and student questions are evaluated together reveal that teacher questions are effective on students' ability to ask questions (Işır and Uyar, 2022) and answer questions (Baysen, 2006). Therefore, in a vicious circle where the questions produced by teachers show a similar distribution in terms of level to the questions in textbooks (Işır and Uyar, 2022) and where the questions and answers asked by students are also influenced by teacher questions (Ateş et al., 2016; Blything et al., 2019; Lee and Kinzie, 2012), it becomes clear that the whole process should be constructed with a conscious effort from the very beginning.

Consistent with the results of this study, teachers in previous studies (e.g. Özen, 2020; Yıldız, 2021) also stated that they should receive training to measure students' HOT skills. Possible explanations can be given regarding the causes of these results. First, teachers do not receive any training in HOTQ preparation in both pre-service teacher education and in-service training. Second, teachers do not write the questions they use. Secondly, teachers do not author the questions that they utilize. Authors et al. (2022)'s study reveals that Turkish exam papers had a similarity rate with the internet ranging from 11% to 91%, and the questions were taken from internet sources. This may pose an obstacle to the development of teachers' question writing skills and their awareness of their needs.

Thinking Skills in HOTQs

It was found that 22 different thinking skills were tested in the HOTQs prepared by the teachers. Meaning-based structuring, inferring, comparing, and applying were measured the most, while self-evaluating, problem-solving, discussing, sorting, predicting, and questioning were measured the least. In support of this finding, it has been observed that there are no objectives to develop problem-solving, evaluating, questioning, and decision-making thinking skills among the objectives of Turkish Language Teaching programs (Author, 2020). Since language courses contain various texts in terms of their characteristics, questions for self-evaluating, problem-solving, discussing, sorting, etc. can be easily used in connection with these texts. However, Işır and Uyar (2022) found that less than 10% of the questions prepared based on the texts in the language course books were at the level of evaluating, criticizing, and in-depth thinking.

The results of Magnusson's (2022) study showed that native language teachers in Norway also failed to produce HOTQs but achieved the highest rates on making inferences and interpreting questions. According to Magnusson (2022), most of the questions that teachers posed to students were about interpretation or reflection, while they hardly ever asked them to assess the validity and reliability of texts. Other related studies (İstanbulu, 2021; Olukcu and Yıldız, 2022; Parker and Hurry, 2007) also showed that the questions produced by teachers mostly addressed LOT skills, whereas questioning, evaluating, and creative thinking skills were rarely included. These results reveal that students' questioning, critical and creative thinking skills are not activated, and the quality and reliability of the text are not questioned through the texts. However, the 21st century skills expect critical and creative thinking, decision-making, and problem-solving skills from students (Zhou et al., 2023). Belet Boyacı and Güner Özer (2019) state that creativity, critical thinking, collaboration, and problem-solving are emphasized in all classifications of the 21st century skills, and they express that language course (Turkish) is quite suitable for developing these skills. However, the results of this research indicate that there is a mismatch between the questions and expectations offered by Turkish language teachers to their students and the expectations of the current era.

Conclusion

The results of this research indicate that teachers are not competent enough in preparing HOTQs. There are some significant studies in the literature (e.g. Assaly and Jabarin, 2021; Yıldız, 2021), stating that language teachers had some trouble with preparing HOTQs. However, what distinguishes this study from other studies is that it reveals teachers' HOTQ preparation competencies in a concrete and focused way. The deficiencies observed in teachers may pose a serious obstacle to the goal of developing HOT skills through the Turkish language course. Considering the fact that the inadequacy of HOT objectives and activities in the curriculum and course books affects teacher questions and, consequently, student questions and answers, it is necessary to design and create a teaching process

that includes HOT skills. The importance and even the necessity of this arrangement are revealed by the performance of Turkey in international exams. In all PISA results from 2003 to 2018, Turkey's average reading achievement has been below the OECD average. One of the crucial factors that leads to the lack of HOTQs in teachers' questions seems to be their inadequacies in preparing HOTQs. Based on this fact, this study has shown that Turkish language teachers need training in preparing HOTQs.

Educational Implications

Since questions at different levels require various thinking processes, an effective teaching and evaluation process should include both LOTQ and HOTQ (Büyükalın Filiz, 2007). The competence to prepare HOTQs requires time and practice and is generally limited in novice teachers (Seeger et al., 2018). In order to apply an effective teaching and evaluation process, teachers need to have HOTQs preparation competence. Based on the results of this research, it can be suggested that teachers should receive training on HOTQ preparation both in pre-service teacher trainings and in-service trainings.

Teachers paying attention to the following issues have the potential to make HOTQ writing process more effective and systematic:

Planning: HOTQ requires planning before directing it. Teachers excel at posing spontaneous questions, but spontaneous questions are generally focused on LOTQ (Collins, 2014).

Using a taxonomy for the cognitive domain: It would be useful to use a taxonomy for observing which thinking skill/s are served by the questions prepared by teachers and for achieving the intended diversity and distribution. (McMillan, 2015).

Using the table of specifications: It would be useful for teachers to use the table of specifications when preparing questions in order to see which thinking skills are included in the questions they prepare as well as which objectives they are aimed at.

Using open-ended questions: The quality and complexity of questioning has a significant impact on the level of thinking. Teacher questions, especially adverbial questions such as why and how, enable student responses to be linguistically more complex and richer (Blything et al., 2019). Directing open-ended questions that require students to provide justifications and giving them enough time to do so would be beneficial for the development of HOT skills.

Limitations and Future Research

There are several limitations of this study. First, RBT was used as a criterion in determining HOTQs. Future research may benefit from different taxonomies and criteria in the analysis phase. In this study, only the questions prepared by the teachers were analyzed; the students of the participating teachers were not included in the study. Thus, future research can delve into the analysis of students' responses to questions in order to gain a deeper insight. Furthermore, in designing teacher trainings, studies can be conducted on the effectiveness of these trainings and their reflections in classrooms. By

analyzing which questions stimulate students' thinking skills more in such studies, suggestions can be made on what kind of questions teachers should ask. Moreover, through an analysis of the evolution of questions asked in international collaborative exams, it is possible to identify the changes in expectations for teachers and students with regard to HOTS skills. This examination can shed light on the types of skills that are valued in the global education landscape.

Author Contributions

The study was prepared by four authors. All authors took part together in data collection and analysis. Author I contributed to the theoretical framework and reporting of the study. Author II carried out the research design, Author III contributed to the conclusion-discussion and reporting of the study. Author IV contributed to data collection and data analysis.

Funding Disclosure

This article was supported by Ordu University's Scientific Research Commity under the code A-2027.

Conflicts of Interest

There are no elements, factors or situations that could constitute a conflict of interest for the study by the authors.

Disclaimer

The author, Cigdem Akin Arıkan, conducted this work independently, relying solely on their own research, analysis, and interpretation. The views and opinions expressed in this work are personal to the author and should not be considered as reflecting the official policy or position of the organization mentioned.

References

- Acar-Erdol, T. (2020). Analysis of the questions in 11th Grade Philosophy Coursebook in terms of higher-order thinking skills. *Turkish Journal of Education*, 9(3), 222-245. <https://doi.org/10.19128/turje.695928>
- Acar-Erdol, T. (2022). Teaching collaborative problem solving skills, M. K. Yöntem (Ed.). Effective university education with practical examples, (pp. 133-160). Eğitim Publishing.
- Airasian, P. W., & Russell, M. K. (2008). *Classroom assessment concepts and applications*. McGraw-Hill Education.
- Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S., & Çetinkaya, Ç. (2013). What kinds of questions do we ask for making meaning? *Mersin University Journal of Faculty Education*, 9(1), 41-56.
- Altun, K. (2021). *Examination of the theme evaluation questions in 8th-grade Turkish textbook according to PISA levels and Revised Bloom Taxonomy* (Publication No.675192) [Master Thesis, Necmettin Erbakan University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Anderson, D. K., Schoenleber, M., & Korshavn, S. (2023). Higher-Order Clicker Questions Engage Students and Prepare Them for Higher-Order Thinking Activities. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 24(1), e00151-22. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00151-22>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Arap, B. (2015). *Examination of the questions used by secondary school turkish teachers for text processing process: a case study* [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart University.
- Assaly, I., & Jabarin, A. (2021). Arab Israeli EFL teachers' perceptions and practices vis-à-vis teaching higher-order thinking skills: A complicated relationship. *Language Teaching Research*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13621688211032426>
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49. <https://doi.org/10.19128/turje.181063>
- Ateş, S., Güray, E., Doğmeci, Y., & Gürsoy, F. F. (2016). Comparison of questions of teachers and students in terms of level. *Research in Reading & Writing Instruction*, 4(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/27301/287409>
- Aydemir, Y., & Çiftçi, Ö. (2008). A research on asking question ability of literature teacher candidates (Gazi University education faculty pattern). *Van Yüzcüncü Yıl University Journal of Education*, 5(2), 103-115. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13714/>
- Barnett, J. E., & Francis, A. L. (2012). Using higher order thinking questions to foster critical thinking: a classroom study. *Educational Psychology*, 32(2), 201-211. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2011.638619>
- Batur, Z., & Ulutaş, M. (2013). An analyze of th correspondence levels between Turkish reading proficiency objectives and the PISA scale. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1549-1563. https://doi.org/10.9761/jasss_651
- Bayrak-Özmutlu, E. (2020). The distribution of the mother tongue curricula learning outcomes based on the thinking skills. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49 (1), 185-224. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cuefd/issue/53758/623935>

- Bayrak Özmutlu, E. & Kanık Uysal, P. (2021). Investigation of activities in turkish textbooks in terms of thinking skills. *Pamukkale University Journal of Education*, 52, 518-543. <https://10.9779/pauefd.745469>
- Baysen, E. (2006). The levels of teacher questions and student answers. *Kastamonu Education Journal*, 14(1), 21-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/49106/626652>
- Belet Boyacı, Ş. D., & Güner Özer, M. (2019). The future of learning: Turkish language course curricula from the perspective of 21st century skills. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Benzer, A. (2019). Challenge PISA reading proficiency levels of turkish textbooks. *Research in Reading & Writing Instruction*, 7(2), 96-109. <https://doi.org/10.35233/oyea.659740>
- Blything, L. P., Hardie, A., & Cain, K. (2019). Question asking during reading comprehension instruction: a corpus study of how question type influences the linguistic complexity of primary school students' responses. *Reading Research Quarterly*, 55(3), 443-472. <https://doi.org/10.1002/rrq.279>
- Bono, E. D. (2013). *Kendine düşünmeyi öğret* [Teach yourself to think] (S. Arıbaş, Trans.). Remzi Publishing (Original work published 2009).
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. ASCD.
- Bür, B. (2014). *A study of teacher questions: Do they promote critical thinking?* (Publication No. 381545) [Master Thesis, Gazi University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Büyükalın Filiz, S. (2007). *Öğretmenler için soru sorma sanatı* [Art of asking questions for teachers]. Nobel Publishing.
- Büyükalın Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Analysis of secondary-school Turkish course curriculum objectives according to revised Bloom taxonomy. *Elemantary Education Online*, 18(4), 1550-1573. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632521>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Methods of scientific research]. Pegem Publishing.
- Chen, Y. (2019). Developing students' critical thinking and discourse level writing skill through teachers' questions: A sociocultural approach. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 42(2), 141-162. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2019-0009>
- Collins, R. (2014). Skills for the 21st Century: teaching higher-order thinking. *Curriculum & Leadership Journal*, 12(14).
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Qualitative research*, Sage.
- Çakır, N. (2013). *The effect of university education on the development of higher order thinking skills* (Publication No. 363194) [Doctoral dissertation, Hacettepe University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Çerçi, A. (2018). Investigation of 2018 Turkish language curriculum (5, 6, 7, 8th grade) according to revised Bloom Taxonomy. *Research in Reading & Writing Instruction*, 6(2), 70-81. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/42065/487733>
- Çintaş Yıldız, D. (2015). The analysis of Turkish course exam questions according to re-constructed bloom's taxonomy. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497. <https://doi.org/10.21547/jss.256771>

- Davoudi, M., & Sadeghi, N. A. (2015). A systematic review of research on questioning as a high-level cognitive strategy. *English Language Teaching*, 8(10), 76-90. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v8n10p76>
- DeJarnette, A. F., Wilke, E., & Hord, C. (2020). Categorizing mathematics teachers' questioning: The demands and contributions of teachers' questions. *International Journal of Educational Research*, 104, 101690. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101690>
- Demirel, G., & Yağmur, K. (2017). An evaluation of Turkish children's higher order thinking skills based on the international PIRLS applications Standards. *Journal of Language Education and Research*, 3(2), 95-106. <http://dergipark.gov.tr/jlere>
- Deniz, K., & Keray Dinçel, B. (2019). Turkish language teachers' opinions about the assessment and evaluation of comprehension skills. *Journal of Mother Tongue Education*, 7(1), 28-64. <https://doi.org/10.16916/aded.448811>
- Dickey, A. B. (2018). *A Quasi-experimental study of the use of higher-order questions to improve reading comprehension in beginning readers* (Publication No.13425658) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Durgun, E., & Önder, İ. (2019). The relationship of science achievement with reading comprehension, graphic reading, problem-solving skills in middle school seventh-grade students. *Journal of Individual Differences in Education*, 1(1), 1-13.
- Elder, L., & Paul, R. (1998). The role of Socratic questioning in thinking, teaching, and learning. *The Clearing House*, 71(5), 297-301. <https://doi.org/10.1080/00098659809602729>
- Erdoğan, T. (2017). The view of primary school fourth grade students and teachers' questions about Turkish language lessons in the terms of the revised Bloom taxonomy. *Education and Science*, 42(192). <https://doi.org/10.15390/eb.2017.7407>
- Erman Aslanoğlu, A. (2022). Üst düzey zihinsel beceriler ve ölçülmesi [Higher order cognitive skills and measurement]. İ. Karakaya (Ed.). *Açık uçlu soruların hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi* [Preparation, implementation and evaluation of open-ended questions] (pp.1-26). Pegem Publishing.
- Forster, M. (2004). Higher order thinking skills. *Research Developments*. 11(1), 10-15.
- Fusco, E. (2015). *Effective questioning strategies in the classroom*. Teachers College.
- Geisinger, K. F. (2016). 21st century skills: what are they and how do we assess them?, *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249. <https://doi.org/10.1080/08957347.2016.1209207>
- Güfta, H., & Zorbaz, K. Z. (2008). A review regarding levels of written examination questions for Turkish courses of the secondary school. *Journal of the Cukurova University Institute of Social Sciences*, 17(2), 205-218.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn and Bacon.
- Hwang, G., Lai, C., Liang, J., Chu, H., & Tsai, C. (2017). A long-term experiment to investigate the relationships between high school students' perceptions of mobile learning and peer interaction and higher-order thinking tendencies. *Educational Technology Research and Development*, 66(1), 75-93. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9540-3>
- Işır, E., & Uyar, Y. (2022). Investigating reading comprehension questions and student-generated questions in language lessons in terms of level. *Education Quarterly Reviews*, 5(4), 440-455. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.676>

- İnceçam, B., Demir, E., & Demir, E. (2018). Competencies of middle school teachers to prepare open-ended items used in open-ended test for in-classroom assessment. *Elementary Education Online*, 17(4) 1912-1927. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506900>
- İstanbulu, E. (2021). *The effect of questioning teaching for reading literacy on PISA-style questioning of pre-service Turkish language teachers* (Publication No.674911) [Master's thesis, Uludağ University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Jansen, T., & Möller, J. (2022). Teacher judgments in school exams: Influences of students' lower-order-thinking skills on the assessment of students' higher-order-thinking skills. *Teaching and Teacher Education*, 111, 103616. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103616>
- Kanık Uysal, P. (2022). Examination of Questions in Turkish Lesson Exam Papers in Terms of Higher-Order Thinking Skills. *Journal of Mother Tongue Education*, 10(1), 136-156. <https://doi.org/10.16916/aded.1016659>
- Kanık-Uysal, P., Akın-Arıkan, Ç., Acar-Erdol, T., Bayrak-Özmutlu, E., & Akyol, H. (2022). Examining Turkish course exam questions in terms of originality, page layout, item type, item writing criteria and cognitive level. *Education and Science*, 47(210), 259-280. <https://doi.org/10.15390/EB.2022.10896>
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Competencies of Turkish teachers in measuring and evaluating language skills. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/51765/674598>
- Kavruk, H., & Çeçen, M. A. (2013). Evaluation of Turkish language class exam questions in point of cognitive field levels. *Journal of Mother Tongue Education*, 1(4), 1-9. <https://doi.org/10.16916/aded.15990>
- Kelley Mudie, S., & Phillips, J. (2016). To build a better question. *Knowledge Quest*, 44(5), 14-19.
- Krause, U., Béneker, T., van Tartwijk, J., & Maier, V. (2021) 'Curriculum contexts, recontextualisation and attention for higher-order thinking'. *London Review of Education*, 19(1), 24, 1-17. <https://doi.org/10.14324/LRE.19.1.24>
- Ömeroğlu, A. F. (2024). Examination of the Exam Questions Used by Turkish Language Teachers in Terms of Learning Areas, Measurement and Evaluation Methods, and Cognitive Domain Levels. *The Journal of International Language, Literature, Culture, History, Art and Education Research*, 14, 975-992. <https://10.51531/korkutataturkiyat.1398820>
- Kutlu, Ö., & Altıntaş, Ö. (2021). A brief history of psychological measurements and an approach of classroom assessment in the 21st century. *Trakya Journal of Education*, 11(3), 1599-1620. <https://doi.org/10.24315/tred.896121>
- Lee, Y., & Kinzie, M. B. (2012). Teacher question and student response with regard to cognition and language use. *Instructional Science*, 40, 857-874. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9193-2>
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking, *Theory Into Practice*, 32(3), 131-137. <https://doi.org/10.1080/00405849309543588>
- Liu, Q., Wald, N., Daskon, C., & Harland, T. (2023). Multiple-choice questions (MCQs) for higher-order cognition: Perspectives of university teachers. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-13. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2222715>
- Loyens, S. M., Van Meerten, J. E., Schaap, L., & Wijnia, L. (2023). Situating higher-order, critical, and critical-analytic thinking in problem-and project-based learning environments: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 35(2), 39. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09757-x>

- Lu, K., Yang, H. H., Shi, Y., & Wang, X. (2021). Examining the key influencing factors on college students' higher-order thinking skills in the smart classroom environment. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00238-7>
- Maden, S., & Durukan, E. (2009). Assessing types, taxonomy and learning subjects of Turkish lesson essay questions. *Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 19, 95-115.
- Magnusson, C. G. (2022). Reading literacy practices in Norwegian lower-secondary classrooms: Examining the patterns of teacher questions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(2), 321-335. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1869078>
- McMillan, J. H. (2015). *Sınıf içi değerlendirme, etkili ölçütlere dayalı etkili bir öğretim için ilke ve uygulamalar* [Classroom assessment, principles and practices for effective instruction]. (A. Arı, Trans Ed.). Eğitim Publishing.
- Milawati, M., & Suryati, N. (2019). EFL teacher's oral questioning: Are her questions and strategies effective?. *Dinamika Ilmu*, 19(1), 37-55. <https://doi.org/10.21093/di.v19i1.1545>
- MoNE. (2017). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri [General Competencies for Teaching Profession]. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf
- MoNE. (2018). 2023 Eğitim Vizonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizonu.pdf
- MoNE. (2019). Türkçe Deri Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) [Turkish Language Teaching Program (Primary and Secondary School Grades 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 and 8)]. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=663>
- Moodley, V. (2013). In-service teacher education: Asking questions for higher order thinking in visual literacy. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-18.
- Newmann, F. M. (1988). Higher order thinking in the high school curriculum. *NASSP Bulletin*, 72(508), 58-64. <https://doi.org/10.1177/019263658807250812>
- Newmann, F. M. (1990). Higher order thinking in teaching social studies: A rationale for the assessment of classroom thoughtfulness. *Journal of Curriculum Studies*, 22(1), 41-56.
- OECD (2018). *The future of education and skills Education 2030*. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD (2019a). *PISA 2018 results volume I: What students know and can do*. OECD Publishing.
- OECD (2019b). *Country Note: Turkey, Programme For International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018*. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_TUR.pdf
- Olukcu, E., & Yıldız, D. (2022). Examining Turkish textbooks in the context of high-level thinking skills concepts. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 10(2), 224-246.
- Oo, T. Z., & Habók, A. (2022). Reflection-based questioning: Aspects affecting Myanmar students' reading comprehension. *Heliyon*, 8(7), e09864. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e09864>
- Özdemir, O. (2019). Türkçe öğretme ve öğrenmenin anlamı [The meaning of teaching and learning Turkish]. K. Bulut ve M. N. Kardaş (Ed.) *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* [Turkish learning and teaching approaches] (ss. 59-86). Pegem Publishing.

- Özdemir, O. (2020). A higher order thinking skill to be developed in Turkish language teaching: Analytical thinking. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(3), 950-971. <https://doi.org/10.16916/aded.751287>
- Özen, O. (2020). *Examining the openended question preparation skills of Turkish teachers* (Publication No.633491) [Master's thesis, Atatürk University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Parker, M., & Hurry, J. (2007). Teachers' use of questioning and modelling comprehension skills in primary classrooms. *Educational Review*, 59(3), 299–314. <https://doi.org/10.1080/00131910701427298>
- Paul, R. W., & Elder, L. (2007). *The thinker's guide to analytic thinking*. Foundation for Critical Thinking.
- Ratnapalan, S., & Hilliard, R. I. (2002). Needs assessment in postgraduate medical education: A review. *Medical Education Online*, 7(1), 4542. <https://doi.org/10.3402/meo.v7i.4542>
- Renaud, R. D. & Murray, H. G. (2007). The validity of higher-order questions as a process indicator of educational quality. *Research in Higher Education*, 48, 319–351. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-006-9028-1>
- Resnick, L. (1987). *Education and learning to think*. National Academy Press.
- Rodríguez, D., Carrasquillo, A., & Lee, K. S. (2014). *The bilingual advantage: Promoting academic development, biliteracy, and native language in the classroom*. Teachers College Press.
- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Review of text-dependent questions in Turkish textbook according to revised Bloom's taxonomy. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(2), 586-596. <https://doi.org/10.16916/aded.679933>
- Seeger, V., Wood, S., & Romans, D. (2018). Questioning for meaning: Enhancing questioning strategies of teacher candidates through the understanding by design approach. *College Quarterly*, 21(3), 3-15.
- Seibert, S. A. (2023). Scaffolding questions to foster higher order thinking. *Teaching and Learning in Nursing*, 18(1), 185-187. <https://doi.org/10.1016/j.teln.2022.09.008>
- Sezgin, Z., & Özilhan, Y. (2019). Examining text-based comprehension questions in Turkish textbooks of the 1st- the 8th graders. *Journal of Mother Tongue Education*, 7(2), 353-367. <https://doi.org/10.16916/aded.530191>
- Shahrill, M., & Clarke, D. J. (2014). Brunei teachers' perspectives on questioning: Investigating the opportunities to 'talk' in mathematics lessons. *International Education Studies*, 7(7), 1-18. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v7n7p1>
- Söylemez, Y. (2018). 2018 Evulation of the acquisitions in the 2018 Turkish language teaching program in terms of the high-level thinking skills. *Atatürk University Journal of Turkish Research Institute*, 63, 345-384. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat3991>
- Tsai, P., Tsai, C., & Hwang, G. (2011). Developing a survey for assessing preferences in constructivist context-aware ubiquitous learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(3), 250–264. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00436.x>.
- Usta, H. G. (2022). Writing test items to evaluate higher order thinking of school teachers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 23(1), 486-514. <https://doi.org/10.17679/inuefd.986355>
- Whorf, B. (1940). Linguistics as an exact science. *Technology Review*, 43(1), 61-63,80-83.
- Wilén, W. W., & Clegg, A. (1986). Effective questions and questioning: A research review. *Theory and Research in Social Education*, 14(2), 153-162. <https://doi.org/10.1080/00933104.1986.10505518>

- Wimer, J. W., Ridenour, C. S., Thomas, K., & Place, W. A. (2001) Higher order teacher questioning of boys and girls in elementary mathematics classrooms. *The Journal of Educational Research*, 95(2), 84-92. <https://doi.org/10.1080/00220670109596576>
- Yıldız, D. (2021). Turkish and Turkish language and literature teachers' views' on the reading skills and turkey's performance in PISA: A focus group interview. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 208-231. <https://doi.org/10.14689/enad.27.10>
- Yıldız, D., Divrik, D., Özçelik, B., & Aktaş, A. T. (2022). Investigation of high level reading comprehension skills of secondary school students. *Journal of Mother Tongue Education*, 10(3), 575-597. <https://doi.org/10.16916/aded.1104406>
- Yıldız, D., Ünal, A. V., Bayrakçı, M. R., & Polat, M. (2019). High-Level reading comprehension skills: A research on developing an achievement test. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, 10(20), 2-22.
- Yip, D. Y. (2004). Questioning skills for conceptual change in science instruction. *Journal of Biological Education*, 38(2), 76-83. <https://doi.org/10.1080/00219266.2004.9655905>
- Zhou, Y., Gan, L., Chen, J., Wijaya, T. T., & Li, Y. (2023). Development and validation of a higher-order thinking skills assessment scale for pre-service teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101272. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101272>

Appendices

Appendix A

Aytekin, a Grade 8 student who has a live class every day except Sunday, has the following schedule:

- There is no Science class on Tuesdays and Saturdays.
- There is another lesson between Turkish and English.
- Math class is before English class.
- Religious Culture and Ethics is after Science
- There is a Turkish lesson on Monday.

According to this, which of the following can be said with certainty?

- A) There is Science class on Friday.
- B) There is a History of Revolution class on Thursday.
- C) There is Math class on Tuesday.
- D) Religious Culture and Ethics class is on Friday.

Melike received a gift for her birthday from her friends.

Selin, Mihrinur, Sena, Aysun, Rıza, Yusuf, Okan and İbrahim are the people who received gifts.

The gifts received were a doll, necklace, perfume and skirt.

Two of each gift was received.

Mihrinur and Sena received the same gift.

Rıza and Okan received the same gift.

İbrahim received perfume.

Selin and Yusuf received different gifts.

Aysun received a doll.

Solve questions 1 and 2 according to this information.

1 According to this information, which of the following is absolutely true?

2: If it is known that Mihrinur and Sena bought skirts, which of the following is definitely wrong?

Appendix B

I want to find a place in Anatolia that is unique in silence, desolation, desolation, desolation, lifelessness, and open a shop there. Passing through the desolation as if through a forest, I look for the spot where the darkest nothingness and the bottomless nothingness make their home. Finally, I find a black, sharp, horrible cliff somewhere, say at the top of Mount Kop, where not a human being, not a jackal, not a bird, not even a cloud passes; not a tree, not a bush, not a grass, not even moss grows on it. I set up my shop right there, between the deep blue sky and the black ground.

Do you know what I will sell in this shop?

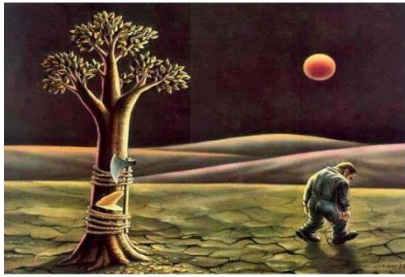
Appendix C

Give me tea?	2.75 tl
Send tea	2.50 tl
Give me some tea?	2.00 tl
Can I have some tea?	1.75 tl
Could I have some tea?	1.50 tl
Mr. Halil, if you're free, can I have some tea?	1.00 tl

Appendix D

Sample HOTQs related to some of the thinking skills from the data obtained are presented in the following table.

Table 3. *Samples of HOTS*

Thinking Skills	Sample Questions
Creative Writing Meaning-Based Configuration Adapting	<ul style="list-style-type: none">• Do not abandon your own truths because they seem wrong to others. Epicurus• The gate of the school• Touch someone on his/her sore spot (to offend a well-remembered, powerful person or an authority, to cause offense)• Melodica• Limbmeal (gradually, step by step, little by little)
Problem-solving Discussing Making Inferences Establishing cause-effect relationship Questioning Meaning-Based Configuration Evaluating Interpreting Making Inferences Transforming Visual Reading	<p>Create a story that includes the words and sentences above.</p> <p>Evaluate the factors that distract people from reading, considering the text you have read, and write your suggestions for solutions.</p> 

Write a main idea that expresses the message the visual above intends to give.


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

What Do Academicians in the Field Think About Conducting Measurement and Evaluation Processes Face-to-Face and Online?

Yıldız Yıldırım
Melek Gülşah Şahin

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1426527

Received: 27.01.2024

Revised: 17.04.2024

Accepted: 18.04.2024

Keywords:

Face-to-face Measurement and Assessment Process,

Distance Measurement and Assessment Process,

Measurement and Assessment,

Content Analysis

Abstract

This research, which is basic qualitative research, aims to examine the opinions of academics working in the field of measurement and assessment and teaching measurement and assessment courses about the measurement and assessment processes they carry out face to face and online. Within the scope of the research, "Opinion Form for Face-to-Face and Distance Measurement and Assessment Processes" was applied to 17 faculty members who worked in the education faculties of universities and conducted both face-to-face and distance Measurement and Assessment courses and carried out the measurement and assessment processes in these ways. The data obtained from the form was subjected to content analysis. As a result of the content analysis, four themes were found: Measurement tools, reliability, content validity, and exam security. Within the scope of face-to-face and distance measurement and assessment processes, frequencies were determined for the categories and subcategories related to these themes, and the results were interpreted. As a result of the research, it was determined that academicians preferred multiple-choice tests as measurement tools in both face-to-face and distance measurement and assessment processes. Academics have stated that the measurements have high reliability when the process is conducted face-to-face but low reliability when distantly. Although they state that content validity is high or evidence has been provided in both types of applications, the number of academics who state this for distance measurement and assessment processes is less. They reported that exam security was higher in face-to-face measurement and assessment processes. Finally, it was determined that their preferred application type was face-to-face.

Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerinin Yüz Yüze ve Uzaktan Yürütülmesi Hakkında Alandaki Akademisyenler Ne Düşünüyor?

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1426527

Yükleme: 27.01.2024

Düzeltilme: 17.04.2024

Kabul: 18.04.2024

Anahtar Kelimeler:

Yüz Yüze Ölçme ve Değerlendirme Süreci,

Uzaktan Ölçme ve Değerlendirme Süreci,

Ölçme ve Değerlendirme, İçerik Analizi

Öz

Temel nitel araştırma niteliğindeki bu çalışmada ölçme ve değerlendirme alanında çalışan ve ölçme ve değerlendirme dersi veren akademisyenlerin yüz yüze ve uzaktan yürüttükleri ölçme ve değerlendirme süreçleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yaparak "Ölçme ve Değerlendirme" dersini hem yüz yüze hem uzaktan eğitim sürecinde yürüterek ölçme ve değerlendirme süreçlerini de bu yollarla gerçekleştiren 17 öğretim üyesine "Yüz Yüze ve Uzaktan Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüş Formu" uygulanmıştır. Formdan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda ölçme araçları, güvenilirlik, kapsam geçerliği ve sınav güvenliği olmak üzere dört tema bulunmuştur. Yüz yüze ve uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçleri kapsamında bu temalara ilişkin kategori ve alt kategoriler için frekanslar belirlenerek sonuçlar yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda akademisyenlerin hem yüz yüze hem uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ölçme aracı olarak çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri belirlenmiştir. Akademisyenler sürecin yüz yüze yürütüldüğünde ölçümlerin yüksek güvenilirlikte, uzaktan yürütülmesinde ise düşük güvenilirlikte olduğunu ifade etmişlerdir. Kapsam geçerliğinin ise her iki uygulama türünde de yüksek ya da kanıt sunulmuş olduğunu belirtmelerine rağmen uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçleri için bunu belirten akademisyen sayısı daha azdır. Sınav güvenliğinin ise yine yüz yüze ölçme ve değerlendirme süreçlerinde daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Son olarak tercih ettikleri uygulama türünün yüz yüze olduğu tespit edilmiştir.

Sorumlu Yazar : Melek Gülşah Şahin, Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, mgulsahsahin@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5139-9777.

Yazar2: Yıldız Yıldırım, Dr. Öğr. Üyesi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye, yildizyldirm@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8434-5062.

Atıf için: Yıldırım, Y. & Şahin, M. G. (2024). Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yüz yüze ve uzaktan yürütülmesi hakkında alandaki akademisyenler ne düşünüyor?. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1217-1258.

Giriş

Teknolojinin ve bilgi çağının hızlı gelişimi ve eğitime entegre olmasıyla her geçen gün açık ve uzaktan eğitimin önemi ve kullanışlılığı da artmaktadır. Ülkemizde ve dünyada özellikle COVID-19 pandemisi döneminde uzaktan eğitim, acil uzaktan eğitim adı altında okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim, lisans, lisansüstü gibi tüm eğitim düzeylerinde hızla yaygınlaşmıştır. Bu süreçte uzaktan eğitimin öğretim boyutu Türkiye'deki üniversitelerde senkron ve asenkron dersler yapılarak yürütülmüştür. Buradan da anlaşılacağı gibi bilgi teknolojisinin gelişiminin yanı sıra aynı zamanda toplum yaşamında meydana gelen değişmelerde uzaktan eğitimin yaygınlaşmasında etkili olmuştur. Uzaktan eğitim sürecinde öğretimin sunulması, öğrencilere geri bildirimlerin nasıl verileceği, öğrencilerin başarı düzeylerinin nasıl belirleneceği de önemlidir. Çünkü öğrenciler ile etkileşim düzeyinin belirli bir algı çerçevesinde yürütülebiliyor olması nedeniyle uygulamaların derinliğini yitirmesi veya sistemin uygulanabilirliğinin kısıtlandığı durumlar ortaya çıkabilmektedir (Karataş, 2003).

Uzaktan eğitimin mekândan bağımsızlığı üstünlüğüne (Sarı, 2020) karşın ölçme ve değerlendirme süreçleri de önemli sınırlılıklarından birisidir. Ölçme ve değerlendirme süreci yürütülen eğitim sistemine ilişkin geri bildirim mekanizmasıdır. Dolayısıyla yönetime, öğretmene, öğrenciye, veliye ve sistemin diğer paydaşlarına ilişkin dönüt sağlamada önemli bir rol üstlenen ölçme ve değerlendirme süreçlerinin planlanması, incelenmesi ve düzenlenmesi her zaman eğitim alanındaki önemli konularındandır. Özellikle uzaktan yürütülen ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sürece ilişkin geri bildirimler, öğrenciye verilen anlık dönütler, dönem sonu sınavlar, ödevler, sınav güvenliği üzerinde durulan konulardır (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2021).

Ölçme ve değerlendirme süreçleri yüz yüze veya uzaktan gerçekleştirilmesinden bağımsız olarak tanılayıcı, biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere üç amaçla yürütülmektedir (Özçelik, 2010). Tanılayıcı değerlendirmede öğretim etkinlikleri başlamadan önce eğitim sistemindeki girdilerin değerlendirilmesi söz konusudur. Biçimlendirmeye yönelik değerlendirmede ise öğretim süreci boyunca yapılmakta ve gelişimi izleme amaçlanmaktadır. Biçimlendirici değerlendirme yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de önemli bir yere sahiptir. Çünkü biçimlendirici değerlendirme sayesinde öğrenme eksikliklerinin belirlenerek giderilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca öğretim sürecinin de etkililiğine dönütler alınmakta ve gerekli iyileştirmeler de gerçekleştirilebilmektedir. Düzey belirleyici değerlendirme ise öğretim sürecinin sonunda yapılmakta ve özetleyici değerlendirme olarak da tanımlanmaktadır. Bu tür değerlendirmelerde ürün/sonuç değerlendirme yapılmaktadır. Uzaktan eğitimde tercih edilen en yaygın değerlendirme türleri arasında biçimlendirici ve düzey belirleyici değerlendirme görülmektedir (James, 2016; Karadağ, 2014; Usta, Kılınç ve Okur, 2022; Shraim, 2019). Biçimlendirici değerlendirme uzaktan eğitimde de özellikle önemlidir. Çünkü değerlendirmenin etkililiği için hem öğrenci hem öğretmenin süreçte aktif olması,

öğretmenin öğrencinin gelişimini düzenli izlemesi ve öğrencinin de kendi bilgi, beceri ve yeteneğinin farkına varması sağlanmalıdır (Ocak ve Karakuş, 2021).

Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin bilişsel becerileri bağlamında bilgi, beceri ve yetenekleri dikkate alınmaktadır. Özellikle erişil olarak adlandırılan bilgi ve becerilerin değerlendirilmesinde daha çok klasik değerlendirme yöntemleri kullanılırken, yeteneklerin değerlendirilmesinde ise performansa dayalı durum belirleme yöntemleri tercih edilmektedir. Performansa dayalı durum belirlemede kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları ise performans görevleri, proje ve portfolyo, analitik ve bütünsel dereceli puanlama anahtarı, dereceleme ölçekleri ile kontrol listeleridir (Gültekin, 2017; Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010; Popham, 1999; Şahin, 2019). Ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılmasında klasik yöntemler ve performansa dayalı değerlendirmelerden farklı sınıflamalarda mevcuttur (Başol, 2018; Bıkmaz Bilgen, 2019; Doğan, 2009; Doğan, 2019; Kilmen, 2017; Özçelik, 2010;). Bunlardan ilki geleneksel yöntemler ve tamamlayıcı yöntemler olarak sunulan sınıflamadır. Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçları geleneksel araçlardan farklı olup, geleneksel araçların sahip olduğu sınırlılıkların tamamlayıcısı olarak değerlendirme süreçlerine dahil edilmektedir. Geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları çoktan seçmeli, açık uçlu, kısa yanıt, eşleştirmeli ve doğru-yanlış tipi maddeler, sözlü sınavlar, yazılı sınavlar olarak sunulabilir. Ölçme araçlarının sınıflandırılmasında kullanılan bir diğer sınıflamada puanlayıcıdan kaynaklı hatanın mevcut durumuna yönelik olarak objektif ve sübjektif ölçme araçlarıdır. Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirmeli testler objektif testler iken sözlü ve yazılı sınavlar sübjektif testler bağlamında değerlendirilebilir. Literatürde var olan sınıflandırmalar ölçme araçlarının ölçtüğü özellikler, hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçleri, değerlendirmede kullanıldığı aşamalar vb. özellikler dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Ölçme araçlarının sınıflandırılmalarından bağımsız olarak göz önüne alınması gereken en önemli özellikler güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik. Ölçme aracının gerçekte ölçmeyi amaçladığı özelliği ölçebilme düzeyine yönelik dikkate alınması gereken en önemli özelliği geçerliktir. Ancak ölçme araçlarından elde edilen puanların ve verilen kararların hatasızlığı ile ilgili olan güvenilirlik de araştırılması gereken bir diğer özelliktir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasından sonra dikkate alınması gereken diğer bir özellik ise kullanılabilirlik. Ölçme araçlarının kullanılabilirliği; ekonomik olması, hazırlama-uygulama süresi, uygulama – puanlama - yorumlama kolaylığı ve hazırlayıcı - uygulayıcı - cevaplayıcı nitelikleri (Turgut, 1992) göz önüne alınarak değerlendirilmelidir.

Ölçme araçları değerlendiricilere birçok anlamda zengin bilgi sağlamakla beraber birbirlerinden ölçtüğü özellik, güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirlik açısından farklılık göstermektedir. Tüm bu ölçütler göz önüne alındığında en iyi ölçme aracını belirlemek çok zordur. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yüz yüze veya uzaktan yürütülmesinden bağımsız olarak süreçlerin güvenilirlik, geçerlik ve kullanılabilirliği belirli düzeyde sağlamaya çalışılmalıdır. Çünkü yüz yüze ve

uzaktan gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme süreçlerinin incelenmesi ve geliştirmeye yönelik öneriler değerlendirme sonucunda verilecek kararlar bağlamında da önemlidir.

Literatürde ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sınıf içinde ve çevrim içi/çevrim dışı olmak üzere uzaktan yürütülmesinde değerlendirmelere yönelik çeşitli araştırmalar söz konudur. Acar Güvendir ve Özer Özkan (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak çevrim içi sınavlarda değerlendirme süreçlerinin sınıf içi sınavlarla karşılaştırılarak incelemiştir. Baran (2020) çalışmasında açık ve uzaktan eğitimde kullanılan ölçme araçlarını tanıtmış ve farklı üniversitelerdeki ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını incelemiştir. Bozkurt ve Uçar (2018) çevrim içi ölçme ve değerlendirme süreçlerinde güvenliği sağlamaya yönelik lisans öğrencilerinin görüşlerini alarak gerçekleştirdikleri güvenliğe yönelik gereksinimleri belirlemiştir. Karadağ (2021) gerçekleştirdiği çalışmasında çevrim içi sınavlara hazırlık sürecini tartışmış ve öneriler getirmiştir. Ocak ve Karakuş (2022) üniversite öğrencilerinin çevrim içi sınavlara yönelik tutumlarını teknik unsur, önlem alma, bireysel özellik ve sınav yapısı faktörlerine dayalı olarak belirleyen bir tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Sarı (2020) çalışmasında uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecini tartışmıştır. Shraim (2019), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara ilişkin görüşlerini incelemiştir. Taşkıran (2021) uzaktan öğretimde yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme boyutlarını ele alarak tartışmıştır. Usta, Kılınc ve Okur (2022) üniversitede derse giren ölçme ve değerlendirme veya açık ve uzaktan öğrenme alanında çalışan uzmanlarla odak grup görüşmeler gerçekleştirerek öğrenme ortamının açık ve uzaktan öğrenmede ölçme ve değerlendirme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken unsurlara ilişkin görüşleri incelemiştir. Bu araştırmada literatürde var olan araştırmalardan farklı olarak ölçme ve değerlendirme alanında çalışmakta olup ölçme ve değerlendirme süreçlerini hem yüz yüze hem uzaktan yürüten akademisyenlerin bu süreçlere ilişkin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ölçme ve değerlendirme alanında çalışan akademisyenlerin her iki uygulama türüne yönelik görüşleri alınmıştır. Ölçme ve değerlendirme alanında uzman olmalarından dolayı araştırmada ele alınan problemleri uzmanlık alanları doğrultusunda derinlemesine inceleyebilecekleri düşünülmüştür. Araştırmada ayrıca araştırma sonuçlarından yola çıkılarak öğrencilerin başarılarının izlenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlik, geçerlik, kullanılabilirlik ve sınav güvenliğini iyileştirmeye yönelik uygulayıcılara bilgi sağlayacağından önemlidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur.

1. Akademisyenler yüz yüze ve uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde hangi ölçme araçlarını tercih etmektedirler?

2. Akademisyenlerin yüz yüze ve uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin güvenilirliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

3. Akademisyenlerin yüz yüze ve uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin kapsam geçerliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

4. Akademisyenlerin yüz yüze ve uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sınav güvenliği hakkındaki görüşleri nelerdir?

5. Akademisyenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinde uygulama türüne ilişkin tercihleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada hem yüz yüze hem de uzaktan eğitimi yürüten ölçme değerlendirme alanında akademisyenlerin görüşlerine göre her iki uygulamanın araştırma kapsamında belirlenen özellikler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma var olan bir durumu/olguya ilişkin zengin tanımlamalar getirmeyi amaçladığından temel nitel bir araştırma olarak nitelendirilebilir (Meriam, 2009).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında üniversitelerin eğitim fakültelerinin ölçme ve değerlendirme anabilim dalında görev yaparak "Ölçme ve Değerlendirme" dersine yönelik ölçme ve değerlendirme süreçlerini hem yüz yüze hem uzaktan yürüten 17 akademisyene ulaşılmış ve A1, A2, A3, A17 şeklinde kodlanmıştır. Akademisyenlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Değişkenler		Frekans
Cinsiyet	Kadın	11
	Erkek	6
Ünvan	Prof. Dr.	2
	Doç. Dr.	8
	Dr. Öğr. Üyesi	5
	Arş. Gör. Dr.	2
	2-5	6
Derse girme yılı	6-10	5
	11-15	4
	16 ve üzeri	2
Yüz yüze ders verilen dönem	1-5	6
	6-10	6
	11-15	3
Uzaktan eğitimde ders verilen dönem	16 ve üzeri	2
	1-5	15
	6-10	2

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan akademisyenlerin çoğunluğu kadınlardan (f=11) oluşmaktadır. Katılımcıların ünvanları ve derse girme yılları incelendiğinde farklı özelliklere sahip oldukları belirtilebilir. Katılımcıların çoğunluğu doçent ünvanına sahip (f=8) ve 2-5 yıl arası (f=6) derse girme deneyimine sahiptir. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların yüz yüze ve uzaktan

eğitimde ders verdikleri dönemler incelendiğinde ise yüz yüze eğitimde çoğunluk 1-5 ve 6-10 dönem (f=5), uzaktan eğitimde ise çoğunluk 1-5 dönem (f=15) derse girmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında araştırmacılar tarafından “Yüz Yüze ve Uzaktan Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüş Formu” geliştirilmiştir. Formun geliştirilmesi sürecinde öncelikle ölçme ve değerlendirme dersini yürüten üç araştırmacı ile görüşme yapılarak ve literatür taranarak taslak bir form oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak forma ilişkin altı ölçme ve değerlendirme uzmanından görüş alınarak forma nihai şekli verilmiştir. Bu aşamada forma ilişkin görüşlerin her biri değerlendirilerek form düzenlenmiş ve formun her bir yeni hali başka bir uzman görüşüne sunulmuş ve bu sırayla süreç takip edilmiştir. Formun nihai hali iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde cinsiyet, ünvan, kıdem, yüz yüze ve uzaktan ölçme ve değerlendirme dersinin verildiği dönem sayısı gibi betimleyici değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde ise beş açık uçlu soru yer almaktadır. Beş açık uçlu soru araştırmanın problemlerini yansıtmaktadır ve ölçme ve değerlendirme alanında çalışan akademisyenlerin yüz yüze ve uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde tercih ettikleri ölçme araçlarına, güvenilirliğe, geçerliğe, sınav güvenliğine ve tercih edilen uygulama türüne yönelik sorulardır.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri “Yüz Yüze ve Uzaktan Ölçme ve Değerlendirme Süreçlerine Yönelik Görüş Formu” ile Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracında yer alan maddelerin yanıtlanması zorunlu olarak belirlenmiştir. Bu form ile ölçme ve değerlendirme alanındaki akademisyenlerden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada içerik analizi her iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. İçerik analizi sonucunda kod, alt kategori, kategori ve temalar oluşturulmuştur. (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinde oluşan temalar formdaki soruların dayandığı temel problemler ve araştırmanın alt problemleriyle paralel olarak oluşmuştur. Bu nedenle bulgular bu temalar bağlamında sunulmuştur.

İnanırcılık, Aktarılabirlik ve Tutarlılık

Araştırma kapsamında belirlenen kategori ve alt kategorilere ilişkin doğrudan alıntılara raporlamada yer verilmiştir. Bu inanırcılığa kanıt olarak sunulabilir. Diğer yandan çalışma grubuna dahil edilen akademisyenler ölçme ve değerlendirme alanından amaçlı olarak seçilmiştir. Çünkü ölçme ve değerlendirme süreçleri, ölçme araçları, geçerlik, güvenilirlik, sınav güvenliği vb. gibi bu araştırmada ele alınan kavramlar ölçme ve değerlendirme alanının çalışma konularındandır. Ek olarak araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında farklı derse girme deneyimine sahip farklı akademik ünvanlardan akademisyenler seçilmiştir. Bu faktörler ise aktarılabirliğe kanıt olarak sunulabilir (Arslan, 2022; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada içerik analizi kapsamındaki kodlamalar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra bu kodlayıcıların arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994)'ün uyum yüzdesine göre hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %91,18 bulunmuştur. Uyumsuzluğa neden olan kodlamalar araştırmacılar tarafından birlikte değerlendirilmiş olup çatışmanın olduğu birimlerde uzlaşma sağlanmış ve böylelikle çatışmalar çözülmüştür. Bu doğrultuda araştırma kapsamında tutarlılığa kanıt sağlandığı söylenebilir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 19.12.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E.830002

Bulgular

Araştırmada yapılan içerik analizi sonucunda araştırma problemleriyle paralel olarak beş tema oluşmuştur. Bu temalar; "ölçme araçları", "güvenirlilik", "kapsam geçerliği", "sınav güvenliği" ve "uygulama türü" şeklindedir. Araştırmanın bulguları bu temalar ışığında sunulmuştur.

i. Ölçme Araçları

Akademisyenlerin yüz yüze ve uzaktan sınavlarda tercih ettikleri ölçme araçlarına ilişkin frekanslar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Akademisyenlerin tercih ettikleri ölçme araçları

Tercih edilen ölçme aracı	Yüz yüze	Uzaktan
	Frekans	Frekans
Çoktan seçmeli test	14	14
Kısa cevaplı test	1	0
Yazılı yoklama	1	2
Karma test	5	2
Ödev	3	4

Tablo 2 incelendiğinde akademisyenlerin yüz yüze sınavlarda çoğunlukla çoktan seçmeli testleri (f =14) tercih ettikleri görülmüştür. Örneğin A2 "Genellikle vize ve finaller için çoktan seçmeli test kullanmayı tercih ediyorum." şeklinde, A9 ise "Çoktan seçmeli ara sınav ve final yapıyorum." şeklinde çoktan seçmeli testleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli testlerden sonra en çok karma testlerin (f=5) tercih edildiği görülmüştür. Örneğin A15 "Farklı madde türleri içeren araçlarla öğrenme düzeylerinin hangi seviyelerde olduğunu belirlemek istiyorum." şeklinde ifade ederek karma

testleri tercih ettiğini belirtmiştir. En az tercih edilen ölçme araçları ise kısa cevaplı test (f=1) ve yazılı yoklamadır (f=1).

Akademisyenlerin uzaktan sınavlarda tercih ettikleri ölçme araçları incelendiğinde ise uzaktan sınavlarda da yüz yüze sınavlarda olduğu gibi en çok çoktan seçmeli testlerin (f=14) tercih edildiği görülmüştür. Örneğin hem çoktan seçmeli test hem yazılı yoklama kullandığını belirten A4:

Benzer durum, uzaktan eğitim içinde geçerlidir. Genellikle vize ve finaller için çoktan seçmeli test kullanmayı tercih ediyorum. Mazeret ve bütünleme sınavlarında ise klasik sınav kullanmayı tercih ediyorum. Çoktan seçmeli test tercih etmemin sebebi kullanışlı olması, çok sayıda soruyu kolayca puanlayabilmek. Bütünleme ve Mazeret sınavı için tekrar test hazırlamak zor olduğu için ise klasik sınavı tercih ediyorum.

diyerek yüz yüze ve uzaktan eğitimde benzer madde türlerinden yararlandığını belirtmiştir. Benzer olarak A10'da "Tüm sınavlarımda çoktan seçmeli maddelerden oluşan testler kullandım." şeklinde uzaktan sınavlarda da çoktan seçmeli testler uyguladığını ifade etmiştir. Uzaktan sınavlarda çoktan seçmeli testlerden en çok tercih edilen ölçme aracının ödev olduğu görülmüştür ve bu ölçme aracı uzaktan sınavda yüz yüze sınava göre daha çok tercih edilmektedir (f=4). Hem çoktan seçmeli test hem ödev kullanan A17 ölçme aracının uzaktan ya da yüz yüze uygulanmasına göre değişmediğini şu şekilde ifade etmiştir:

Uzaktan eğitimle de benzer şekilde vize ve final sınavlarında çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir sınav yaptım ayrıca ödevde de kazanıma uygun olarak soru yazmalarını istedim. Ölçme değerlendirme araçları noktasında uzaktan ya da yüz yüze olması benim tercih ettiğim ölçme değerlendirme aracını farklılaştırmadı.

Karma testlere ilişkin bulgular incelendiğinde ise yüz yüze eğitime göre daha az tercih edildiği belirlenmiştir (f=2). Karma test uygulayan A12 "Uzaktan olan derslerde, ders başında quizler yaparak öğrencilerin konuları düzenli çalışmasını sağlıyorum. Uzaktan derslere öğrenciler aktif katılmadığı için bu yöntem işe yarıyor. Bu quizlerde farklı madde türlerine yer veriyorum" diyerek gerçekleştirdiği kısa sınavlarda madde türlerini çeşitlendirdiğini ifade etmiştir. Ek olarak yazılı yoklamanın uzaktan sınavlarda yüz yüze sınavlara göre daha çok tercih edildiği görülmekle beraber (f=2) uzaktan sınavlarda kısa cevaplı testlerin akademisyenler tarafından tercih edilmediği görülmüştür.

Akademisyenlerin yüz yüze ve uzaktan sınavlarda bu ölçme araçlarını tercih etme nedenlerine ilişkin kategori, alt kategori ve frekanslar ise Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Akademisyenlerin tercih ettikleri ölçme araçlarını tercih etme nedenlerine kategorisine ve alt kategorilerine ilişkin frekanslar

Tercih etme nedenleri	Yüz yüze	Uzaktan
Çoktan seçmeli test	Frekans	Frekans
Kullanışlılık	8	7
KPSS’de de bu test türünün kullanılması	1	1
Kapsam geçerliği ve güvenilirlik	3	3
Objektif puanlama	2	2
Öğrenmeleri yoklama ve geri dönüt verme	2	0
Sınav Güvenliği	0	1
Yazılı yoklama		
Kullanışlılık	1	1
Sınav Güvenliği	0	1
Karma test		
Konu alanı ve bilişsel düzey çeşitliliği	1	0
Bireysel farklılıklar	1	1
Öğrenci motivasyonunu sağlamak	0	1
Sınav güvenliği	0	1
Madde türlerinin farklı üstünlükleri olması	1	0
Ödev		
Kullanışlılık	1	0
Öğrenci motivasyonunu sağlamak	0	1
Sınav güvenliği	0	1

Tablo 3 incelendiğinde akademisyenlerin yüz yüze sınavlarda en çok kullanışlılık (f=8) nedeniyle çoktan seçmeli testleri tercih ettikleri görülmüştür. Bunu A2 “Ayrıca küçük bir üniversitede çalıştığım ve genellikle ders yüküm 30 saat ve üstü olduğundan dolayı da çoktan seçmeli testleri tercih ediyorum.” şeklinde, A4 “Çoktan seçmeli test tercih etmemin sebebi kullanışlı olması, çok sayıda soruyu kolayca puanlayabilmek.” şeklinde, A10 ise “Öğrenci sayısı hep çok fazlaydı (yaklaşık 300-350 kişi)” şeklinde ifade etmiştir. Çoktan seçmeli testi tercih etme nedenlerine değinmeyen üç akademisyen bulunurken, çoktan seçmeli test kullanmasının sebebinin kapsam geçerliği ve güvenilirlikle ilişkilendiren de üç akademisyen bulunmaktadır. Kapsam geçerliği ve güvenilirlik için tercih ettiğini belirten akademisyenlerden A6 bunu “çoktan seçmeli test kullanma sebepim güvenliğim ve geçerliğim yüksek olması ve aynı zamanda objektif puanlanıyor olmasıdır.” şeklinde ifade ederken, A7 ise “ölçülmesi gereken kazanımları önemli ölçüde kapsamak ve objektif değerlendirme yapmak.” şeklinde ifade etmiştir. A6 ve A7 aynı zamanda çoktan seçmeli testlerde objektif puanlama yapılabilmesine de vurgu yapmıştır. Yüz yüze sınavlarda yazılı yoklamaları kullanan tek akademisyenin (A4) kullanışlılık nedeniyle bu ölçme aracını tercih ettiği gözlemlenmiştir. Diğer yandan karma testleri tercih etme nedenini belirten üç akademisyenin birbirinden farklı nedenler sunduğu görülmüştür. Bu nedenler, karma testlerin her konu alanı ve bilişsel düzeyi kapsamayı sağlaması, bireysel farklılıkları gözetiyor olması ve her madde türünün farklı üstünlüklerinin ve sınırlılıklarının bulunması şeklinde sıralanabilir.

Uzaktan sınavlarda ölçme araçlarının tercih edilme nedenleri incelendiğinde yüz yüze sınava benzer olarak çoktan seçmeli testlerin en çok kullanışlılık (f=7) nedeniyle tercih edildiği görülmüştür. Örneğin A1: “kalabalık gruplarda okuma kolaylığı” ve A11: “Çok fazla sayıda (en az 250 ve üzeri)

öğrenciye ders verdiğim için” diyerek sınavın uygulanacağı grupların kalabalık olmasına değinmişlerdir. Yine yüz yüze sınavlara benzer olarak çoktan seçmeli testlerin tercih edilme nedenleri arasında kullanılabilirlik kategorisini kapsam geçerliği ve güvenilirlik kategorisinin takip ettiği belirlenmiştir. Yüz yüze ve uzaktan sınavlarda çoktan seçmeli testleri kapsam geçerliği ve güvenilirlik nedeniyle tercih ettiğini belirten akademisyenler aynı katılımcılardır (A5, A6 ve A7). Burada göze çarpan bir bulgu sınav güvenliği nedeniyle uzaktan sınavlarda çoktan seçmeli testleri tercih eden bir akademisyenin (A1) bulunmasıdır ve şu şekilde ifade etmiştir: “Soruların ve seçeneklerin yerini değiştirebilme imkanının güvenlik endişelerini azaltması”. Yazılı yoklamayı tercih eden 2 akademisyen bulunmasıyla birlikte bu akademisyenlerden A4 yazılı sınavın hazırlanmasındaki kullanılabilirliği nedeniyle mazeret ve bütünleme sınavlarında kullandığını belirtirken, A5 sınırlı sürede kopya çekilmesini en aza indirmek için bu ölçme aracını tercih ettiğini belirterek sınav güvenliğini vurgulamıştır. Diğer yandan karma testleri tercih eden iki akademisyen bulunmakla birlikte, bu akademisyenler birbirinden farklı üç neden sunmuştur. Bu nedenler, öğrenci motivasyonunu sağlamak, bireysel farklılıkları gözetiyor olması ve her madde türünün farklı üstünlüklerinin ve sınırlılıklarının bulunması şeklinde sıralanabilir. Son olarak uzaktan sınavlarda çoktan seçmeliden sonra en çok tercih edilen ölçme araçlarından ödevi tercih etme nedenini belirten iki akademisyenin (A7 ve A14) bulunmaktadır. Bu akademisyenlerin ödevi tercih etme nedenlerinin, karma testlerin tercih edilmesi nedenleriyle aynı olduğu ve öğrenci motivasyonu sağlama ile sınav güvenliği sebepleriyle kullanıldığı belirlenmiştir.

ii. Güvenirlik

Güvenirliğe ilişkin veriler incelendiğinde akademisyenlerin güvenilirliğin mevcut durumlarına ilişkin frekanslar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. *Güvenirliğin mevcut durumu kategorisine ve alt kategorilerine ilişkin frekanslar*

Güvenirliğin mevcut durumu	Yüz yüze	Uzaktan
	Frekans	Frekans
Yüksek güvenilirlik	13	3
Düşük güvenilirlik	2	13

Tablo 4 incelendiğinde akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu (f=13) yüz yüze sınavların yüksek güvenilirlik ile ölçüm yaptığını ifade etmiştir. Örneğin güvenilirliğin yüksek olduğunu belirten A2: “güvenirlik analizleri yaptığımda genellikle yüksek”, A5: “yüz yüze yapılan testlerden elde edilen ölçümlerin güvenilirliği yüksektir.” ve A12: “Oldukça yüksek” şeklinde ifade etmiştir. Ancak bunların aksine iki akademisyen güvenilirliğin düşük olduğunu bildirmiştir. Örneğin A7: “güvenirlik daha düşük ama genel olarak kötü denilmez” şeklinde ifade ederek yüz yüze sınavların uzaktan sınavlara göre daha düşük güvenilirlikle ölçümler elde ettiğini belirtmiştir. Uzaktan sınavlara ilişkin bulgular incelendiğinde akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu (f=13) uzaktan sınavların düşük güvenilirlik ile ölçüm yaptığını ifade etmiştir. Örneğin uzaktan sınavlarda güvenilirliğin düşük olduğunu belirten A3: “Ciddi güvenilirlik ve güvenlik sorunları var”, A6: “uzaktan yapılan sınavların güvenilir olmadığını düşünüyorum.” ve

A10:“ güvenilirlik tehdit altında” şeklinde ifadeleri kullanmışlardır. Diğer yandan güvenilirliğin uzaktan sınavlarda yüksek güvenilirlikle ölçümler elde ettiğini ifade eden iki akademisyen bulunmaktadır. Örneğin karma testler kullanmayı tercih eden A15: “Puanlama güvenilirliğinin yüksek yanlılığın az olduğunu düşünüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Güvenirliğin mevcut durumunun nedenlerine ilişkin alt kategoriler yüksek ve düşük güvenilirlik kategorileri için ayrı ayrı belirlenmiş olup alt kategorilere ait frekanslar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Güvenirliğin mevcut durumunun nedenleri kategorisine ve alt kategorilerine ilişkin frekanslar*

Güvenirliğin mevcut durumunun nedenleri	Yüz yüze	Uzaktan
	Frekans	Frekans
Yüksek güvenilirlik		
Sınav güvenliği	1	0
Hata kaynaklarının indirgenmesi	1	0
Soru sayısı	1	0
Madde istatistikleri bilinen soru kullanımı	1	0
Grubun heterojenliği	1	0
Düşük güvenilirlik		
Sınav güvenliği	2	9
Soru sayısı	0	1
Sınıfların kalabalık olması	2	0
Sahip olunan teknoloji	0	1
Şans başarısı	1	0
Grubun homojenliği	0	1

Tablo 5 incelendiğinde yüz yüze sınavlarda güvenilirliğin yüksek olmasının sebeplerine görüşlerinde yer veren beş akademisyen bulunmaktadır ve bu akademisyenlerin her birini birbirinden farklı nedenlere değindiği görülmüştür. Bu nedenler sınav güvenliği, hata kaynaklarının indirgenmesi, soru sayısı, madde istatistikleri bilinen soru kullanımı ve grubun heterojenliği alt kategorilerini oluşturmuştur. Akademisyenlerden biri (A5) sınav güvenliği yüksek olduğu için güvenilirliğin yüksek olduğunu “Kopya çekilmesinin önüne geçilebildiği için” şeklinde belirtirken, başka bir akademisyen (A6) ise hata kaynaklarını bilmesi nedeniyle tesadüfi hataları en aza indirdiğini ve bu nedenle yüz yüze sınavlarının güvenilir olduğunu “Nitekim hata kaynaklarını bilmem sebebiyle olası tesadüfi hataları en aza indirdiğimi düşünüyorum.” şeklinde belirtmiştir. Uzaktan sınavlarda ölçümlerin güvenilirliğinin yüksek olduğunu belirten akademisyenlerden herhangi birinin sebep belirtmediği görülmüştür. Yüz yüze sınavlarda güvenilirliğin düşmesinin sebeplerinin ise sınav güvenliği, sınıfların kalabalık olması, şans başarısı ve grupların homojenliği alt kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bu alt kategorilerden sınav güvenliği (f=2) ve sınıfların kalabalık olması (f=2) alt kategorilerinin ön plana çıktığı belirlenmiştir. Örneğin A7:“kalabalık sınıflarda kopya vs. sorunları olma ihtimalinden dolayı” diyerek her iki alt kategoride de vurgu yapmıştır. Uzaktan sınavlarda düşük güvenilirliğin nedenlerinin sınav güvenliği, soru sayısı, sahip olunan teknoloji ve grubun homojenliği şeklinde alt kategorilere ayrıldığı görülmüştür. Bu alt kategorilerdeki dağılım incelendiğinde akademisyenlerin en çok (f=9) sınav güvenliğini neden olarak gösterdiği belirlenmiştir. Örneğin A1: “Güvenlik endişeleri var. Kendisi mi

cevaplardı, yardım aldı mı, sınav sırasında internetten yararlandı mı vs.”, A10: “Sınav güvenliği/kopya gibi sebeplerden dolayı” ve “Öğrenci nerede ve nasıl sınava giriyor kontrol edilemiyor. Yanında biri olabilir. Öğrencileri birlikte olabilir. Basılı kaynaktan yararlanabilir. Çok sayıda güvenlik açığı var.” şeklinde sınav güvenliğinin güvenilirliği tehdit ettiğini belirtmişlerdir.

Güvenirliğin sebeplerine ilişkin görüşler bildiren akademisyenlerin bu görüşlerinde güvenilirlik için alınabilecek önlemlere de değindikleri görülmüştür. Güvenirlik için alınabilecek önlem kategorisine ilişkin frekanslar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Güvenirlik için alınabilecek önlemler kategorisine ve alt kategorilerine ilişkin frekanslar

Güvenirlik için alınabilecek önlemler	Yüz yüze	Uzaktan
	Frekans	Frekans
Soru sayısının yükseltilmesi	2	2
Öğrencinin takıldığı yeri sorabilmesini sağlama	1	0
Sınav güvenliği için önlemler alma	0	1
Farklı ölçme araçları kullanma	0	1
Madde havuzu oluşturma	0	1
Süre sınırı koyma	0	1
Ezbere dayalı sorular sormama	0	1

Tablo 6 incelendiğinde yüz yüze sınavlarda akademisyenlerin daha güvenilir ölçümler elde edebilmek amacıyla en fazla (f=2) soru sayısının yükseltilmesinin önerildiği görülmüştür. Örneğin A10: “soru sayısının fazlalığı ile güvenilirliği yüksek sonuçlara ulaşmak mümkün.” şeklinde bu görüşünü ifade etmiştir. Ayrıca öğrencinin takıldığı yeri sorabilmesinin güvenilirliği artıracaklarını belirten bir akademisyen (A9) bulunmaktadır. Yüz yüze sınavlara benzer olarak uzaktan sınavlarda da akademisyenlerin daha güvenilir ölçümler elde edebilmek amacıyla alınabilecek önlemler arasında en fazla (f=2) soru sayısının yükseltilmesini belirttikleri görülmüştür. Örneğin soru sayısının arttırılması önlemini alan A13 şu şekilde ifade etmiştir:

Uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar ortamında sınava girdiklerini düşünürsek eş zamanlı kopya çekmeleri ve birbirlerine yanıtlarını paylaşıp cevaplarını değiştirmelerinin önüne geçmek adına güvenilirlik önlemleri almaya çalıştım. Süreçte kopya çekmenin önüne geçmek için sorulara geri dönüşü engelleyip eş zamanlı kamera açmalarını istedim. Bu sadece sınav ortamının güvenilirliği adına aldığım bir önlemdi. Niteliksel olarak güvenilirliği sağlamak için ise her konudan çok soru sormaya çalışarak duyarlılığı arttırmaya çalıştım.

Bu yanıtında A13 uzaktan sınavlarda alınabilecek başka önlemlere de değinmiştir ve bunlar sınav güvenliği için önlemler alma alt kategorisini oluşturmuştur. Uzaktan sınavlarda daha güvenilir ölçümlerin elde edilmesi için alınabilecek diğer önlemler farklı ölçme araçları kullanarak ölçümleri çeşitlendirmek, madde havuzu oluşturmak, sınav süresini sınırlandırmak, cevabın kaynaklarda net biçimde olmadığı sorular yazmak gibi önlemlerdir.

iii. Kapsam Geçerliği

Kapsam geçerliğinin mevcut durumu kategorisine ilişkin alt kategoriler kapsam geçerliğine kanıt sunulmuş / yüksek ve kapsam geçerliği düşük olarak belirlenmiştir. Bu alt kategorilere ait frekanslar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. *Kapsam geçerliğinin mevcut durumu kategorisine ve alt kategorilerine ilişkin frekanslar*

Kapsam geçerliğinin mevcut durumu	Yüz yüze	Uzaktan
	Frekans	Frekans
Kapsam geçerliğine kanıt sunulmuş / yüksek	15	11
Kapsam geçerliği düşük	1	4

Tablo 7 incelendiğinde hem yüz yüze sınavlarda hem de uzaktan sınavlarda kapsam geçerliğinin genel olarak yüksek olduğu akademisyenler tarafından belirtilmiştir. Ancak uzaktan sınavlarda yüz yüze sınavlara göre kapsam geçerliğinin düşük olduğunu belirten daha çok akademisyen bulunmaktadır. Kapsam geçerliğinin yüz yüze sınavlarda yüksek olduğunu belirten 15 akademisyen bulunmaktadır. Örneğin yüz yüze sınavlarda kapsam geçerliğinin yüksek olduğunu A3: “Kapsam geçerliği yüksek sınavlar yapabiliyorum” ve A10: “çok sayıda soru sorabiliyorum. Kapsam geçerliği açısından bir sıkıntı yok.” şeklinde ifade etmiştir. Uzaktan sınavlarda kapsam geçerliğinin yüksek olduğunu belirten 11 akademisyen bulunmaktadır. Bu akademisyenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir: “Kapsam Geçerliğim yüksektir.” (A4), “Ölçme ve değerlendirme sürecinin kapsam geçerliği son derece yüksektir” (A5), “Hem yüz yüze eğitimde hem de uzaktan eğitimde vizede işlenen konuların ağırlığını düşürerek finalde eksiksiz bir şekilde tüm konuları yoklamaya çalıştım.” (A13). Diğer yandan yüz yüze sınavlarda kapsam geçerliğinin düşük olduğunu belirten yalnızca bir akademisyen bulunurken, uzaktan sınavlarda dört akademisyen bulunmaktadır. Akademisyenlerden A7 yüz yüze sınavlar için “ders süresinden dolayı nispeten düşük oluyor.” şeklinde ifade etmiştir. Uzaktan sınavlar için ise A9: “kapsam geçerliği yüz yüzeyle kıyasla daha düşük olabilmektedir.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Kapsam geçerliğinin mevcut durumuna ilişkin görüşler bildiren akademisyenlerin bu görüşlerinde mevcut durumun nedenlerine de değindiği görülmüştür. Kapsam geçerliğinin mevcut durumunun nedenleri kategorisine ilişkin frekanslar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. *Kapsam geçerliğinin mevcut durumunun nedenleri kategorisine ve alt kategorilerine ilişkin frekanslar*

Kapsam geçerliğinin mevcut durumunun nedenleri	Yüz yüze	Uzaktan
	Frekans	Frekans
Kapsam geçerliğine kanıt sunulmuş/yüksek		
Belirtke tablosu kullanma	4	3
Konuları iyi şekilde örnekleme	4	5
Kritik kazanımların yoklanması	1	0
Çok sayıda soru ve sınav yapma	1	1
Kapsam geçerliği düşük		
Ders süresi	1	1
Madde havuzu kullanılması	0	1
Sorulardaki öğelerin kısıtlılığı	0	1

Tablo 8 incelendiğinde yüz yüze sınavlarda kapsam geçerliğine kanıt sunulmuş/yüksek olmasının sebeplerinden en çok belirtke tablosu kullanmaya (f=4) ve konuları iyi şekilde örnelemeye (f=4) değinmişlerdir. Örneğin A11 bunu “Amaçlanan kapsamı ölçmek için belirtke tablosu kullanım ve hangi amaç için sınav yaptığımı belirlerim öncesinde...” şeklinde ifade etmiştir. Akademisyenlerden A15 ise “Belirtke tablosunu tüm öğrenme çıktılarını baz alarak hazırlıyorum ve tüm araçlar da buna hizmet ediyor.” şeklinde yaptığı uygulamaya değinmiştir. Konuları iyi şekilde örnelediğini belirten akademisyenlerden ise A6: “Dersi kapsamında anlattığım konuları ilgili konunun kaç hafta ve ne düzeyde ele alındığını belirtke tablosu olmasa da konu başlığı ve ele alınma süresi bağlamında ağırlıklandırarak sınav sorularına buna göre dağıtıyorum.” şeklinde ifade ederken, A14: “Çoktan seçmeli testlerde gösterdiğim her konudan soruyor, soruları eşit dağıtmaya çalışıyorum.” Şeklinde ifade etmiştir. Yüz yüze sınavlarda kapsam geçerliğinin düşük olma nedenlerine değinen bir akademisyen (A7) bulunmaktadır ve kapsam geçerliğinin ders süresinden dolayı nispeten düşük olduğunu belirtmiştir. Ayrıca kapsam geçerliğinin yüksek olduğunu ya da kanıt topladığını belirten akademisyenlerden A9 kritik kazanımları yokladığına, A10 ise çok sayıda soru sorduğunu ve birden fazla sınav yaptığını değinmiştir. Uzaktan sınavlarda da yüz yüze sınavlara benzer olarak kapsam geçerliğinin yüksek olmasının nedenlerinden en çok konuları iyi şekilde örnelemeye (f=5) değinmişlerdir. Bunu belirtke tablosu kullanma (f=3) takip etmiştir. Buna göre belirtke tablosunun kullanımının uzaktan sınavların geliştirilmesinde azaldığı söylenebilir. Konuları iyi şekilde örnelediğini ifade eden akademisyenlerden A4: “İşlemiş olduğum tüm konuları sınavda iyi bir şekilde örnelemeye çalışıyorum.” şeklinde bunu belirtirken, A14: “Ödevde soruların verdiğim konulara göre dağılımına oldukça dikkat ediyorum” şeklinde belirtmiştir. Ek olarak uzaktan sınavlarda da A10 yüz yüze sınavlarda olduğu gibi çok sayıda soru sorduğunu ve birden fazla sınav yaptığını belirtmiştir. Uzaktan sınavlarda kapsam geçerliğinin düşük olmasına üç farklı neden sunulmuştur. Bunlar ders süresinin kısıtlı olması, madde havuzu kullanıldığı için her öğrenciye farklı sınav uygulanması ve sorularda görsel, tablo, şekil gibi öğelerin uzaktan sınavlarda kullanılamamasıdır.

iv. Sınav Güvenliği

Akademisyenlerin görüşleri incelendiğinde sınav güvenliği temasına ilişkin iki kategorinin oluştuğu görülmüştür. Sınav güvenliği temasına ilişkin kategoriler mevcut güvenlik durumu ve güvenlik için alınan/alınabilecek önlemler olarak belirlenmiştir. Mevcut güvenlik durumu kategorisi ile ilişkili alt kategorilere ait frekanslar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Mevcut güvenlik durumu kategorisine ve alt kategorilere ilişkin frekanslar

Mevcut sınav güvenliği durumu	Yüz yüze	Uzaktan
	Frekans	Frekans
Sınıf ortamı	2	0
Akademisyenin sorumluluğu olmaması	4	2
Sınav güvenliği yüksek	1	0
Sınav güvenliği düşük	0	5
Sistemin güvenliği	0	1

Tablo 9 incelendiğinde yüz yüze sınavlarda sınav güvenliğinin mevcut durumuna ilişkin en çok (f=4) sınav güvenliğinin akademisyen sorumluluğunda olmadığına değinerek özellik sınav görevlilerinden bahsetmişlerdir. Bunu belirten akademisyenlerden A6: “maalesef bu konuda sınavda görevli asistanlardan belirlenmesi aşamasında yönetim sorumlu olduğu için bu konu benim dışımda biraz. Ben her ne kadar belli aralıklarla sınıfları dolaşsam da bu görev sınavda görevli asistanın sorumluluğunda olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken, A12: “Her sınav salonunda bir gözetmen yer alıyor ve sınav sorumlusu süreçte oluyor. Yani sınav güvenliği için mümkün tüm koşullar sağlanmaya çalışılıyor.” şeklinde ifade etmiştir. Mevcut sınav güvenliği durumu kategorisinde gözetmen sorumluluğunu, sınıf ortamı alt kategorisi (f=2) takip etmektedir. Bu alt kategoriye ilişkin akademisyen A2: “sınıflarımız çok uygun ortamlara sahip olduğundan kopya girişimi neredeyse sıfır.” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Son olarak yüz yüze sınavlarda sınav güvenliğinin yüksek olduğunu ifade eden bir akademisyen bulunmaktadır. Uzaktan sınavlarda sınav güvenliğinin mevcut durumu incelendiğinde akademisyenlerin en çok (f=5) sınav güvenliğinin düşük olduğunu belirttikleri görülmektedir. Bu konuda akademisyenlerden, A16: “Çok sayıda güvenlik açığı var.” şeklinde görüş bildirirken, A17: “Uzaktan eğitimde sınavı sadece yapmış olmak için yapıyoruz. Gerçekten sınava çalışan öğrenciler de var ama maalesef kopya ile sınavını tamamlayan öğrenciler de var.....Ama yine de öğrencilerin kopya çektiklerini sınav sonuçlarından anlayabiliyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. Uzaktan sınavlar için sınav güvenliği düşük alt kategorisini yüz yüze sınavlar ile ortak bir alt kategori olan akademisyenin sorumluluğu olmaması takip etmektedir (f=2). Örneğin A3 bunu şu şekilde ifade etmiştir: “Güvenlik önlemlerini bireysel olarak alma şansım çok az”. Son olarak uzaktan sınavlarda sistemin güvenliği kadar sınavın güvenli olduğunu belirten bir akademisyen bulunmaktadır (A4). Sınav güvenliğinin mevcut durumunun yanı sıra sınav güvenliği için alınan ve alınabilecek önlemlere de akademisyenlerin değindiği görülmüştür. Güvenlik için alınan/alınabilecek önlemler kategorisine ilişkin frekanslar ise Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. *Sınav güvenliği için alınan/alınabilecek önlemler kategorisine ve alt kategorilerine ilişkin frekanslar*

Sınav güvenliği için alınan/alınabilecek önlemler	Yüz yüze	Uzaktan
	Frekans	Frekans
Güvenliği akademisyenin kendisinin sağlaması		
Farklı formlar oluşturma	7	0
Sınavda bulunma	2	0
Psikolojik yönetim	2	1
Sınıf içi değerlendirmelerden yararlanma	1	1
Avantaj sağlayan materyalleri toplama	1	0
Süre sınırı koyma	0	2
Ezbere dayalı sorular sormama	0	1
Ödevi el ile yazdırma	0	1
Sistemsel ve yönetsel önlemler alınması		
Soruları/seçenekleri karıştırma	0	6
Sistemde madde havuzu oluşturulması	0	2
Kamera/ses açılmasını sağlama	0	2
Gözetmen sayısının artırılması	2	0
Soruları bir kez görmeyi sağlanması	0	1

Tablo 10 incelendiğinde yüz yüze sınavlarda sınav güvenliği için alınan ya da alınabilecek önlemlere yönelik görüşler incelendiğinde akademisyenlerin en çok (f=7) farklı formlar oluşturmayı belirttikleri görülmüştür. Örneğin A1: “En az iki grup yapıyorum, gruplarda hem soruların hem seçeneklerin yerini değiştiriyorum” şeklinde görüşünü bildirerek test formlarını çeşitlendirdiğini ve bunu yaparken hem soruların hem seçeneklerin yerlerini değiştirdiğini belirtmiştir. Diğer akademisyenlerden A7 “a ve b gruplarının oluşturulması sınavlar için” şeklinde öneri sunmuş, A10 ise “kalabalık gruplar olduğu için A ve B formları oluşturuyorum.” şeklinde kendi aldığı önleme değinmiştir. Güvenliği akademisyenin kendisinin sağlamasında yüz yüze sınavlarda farklı formlar oluşturmayı sınavda bulunma (sınavda akademisyenin bizzat kendisinin bulunması, f=2) ve psikolojik yönetim (f=2) takip etmektedir. Psikolojik yönetimde akademisyenler, öğrencilere dürüstlük beklentilerini vurguladıklarını ve onları kopya çekmemeye motive ettiklerine ilişkin görüşler bildirmişlerdir. Ayrıca sınıf içi değerlendirmeleri ağırlıklı olarak kullanma ve yazılı materyaller, cep telefonu, hesap makinesi gibi soruların yanıtlanmasında öğrencilere avantaj sağlayacak materyalleri toplama akademisyenlerin aldığı ya da alabileceği önlemler arasında yer almaktadır. Son olarak yüz yüze sınavlarda sistemsel ve yönetsel önlemlerin arasında gözetmen sayısının artırılması (f=2) bulunmaktadır. Akademisyenler fakülte yönetimlerinden gözetmen ataması yapılmasını/gözetmen sayılarının artırılmasını beklemektedir.

Sınav güvenliği için alınan/alınabilecek önlemlerde uzaktan sınavlara ilişkin bulgular incelendiğinde akademisyenlerin en çok (f=6) soruları/seçenekleri karıştırmayı ifade ettikleri görülmüştür. Örneğin A8: “kopyanın önüne geçmek için süre sınırı olan soruların random geldiği bir sınav tasarlıyorum, A17: “Önem olarak soruları karışık sunuyoruz cevapları karışık sunuyoruz.” ifadelerine görüşlerinde yer vermiştir. Sistemsel ve yönetsel olarak alınabilecek bu önlemlerde soru/seçeneklerin karıştırılmasının yanı sıra sistemde madde havuzunun sorulacak soru sayısından fazla girilmesini ve öğrencilerin kamera ve seslerinin açık olmasına değinmişlerdir. Uzaktan sınavlarda akademisyenlerin kendilerinin alabilecekleri önlemler incelendiğinde ise en çok (f=2) sorulara ve sınava süre sınırı koyduklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak akademisyenler yüz yüze sınavlarda sınav güvenliğini kendi sağlamaya yönelik daha fazla görüş bildirirken, öneri, uzaktan sınavlarda sistemsel ve yönetsel olarak alınabilecek önlemlere daha çok değinmişlerdir.

v. Uygulama Türü

Akademisyenlerin ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yüz yüze ve uzaktan yürütülmesi tercihlerine ilişkin görüşleri bu alt problemde incelenmiştir. Araştırmaya katılan 17 akademisyenin 16'sının (%94,11) yüz yüze sınavları tercih ettiği bulunmuştur. Yalnızca bir akademisyen uzaktan sınavlarını tercih ettiğini belirtmiş ve bu tercihinin nedenlerinden şu şekilde bahsetmiştir: “Uzaktan tercih ederim. Sınavı okuma mizanpaj, fotokopi bir iş yükü olmaktan çıkıyor. Ayrıca kâğıttan tasarruf sağlanıyor ve sınav evraklarını saklama gibi bir sorun oluşmuyor.” (A1). A1 görüşlerinde genel olarak

uzaktan sınavların kullanılabilirliğine ve ekolojik duyarlılığa vurgu yapmıştır. Yüz yüze sınavları tercih eden akademisyenlerden bazıları da tercih etme nedenlerine değinmiştir. Örneğin; A4: “Çünkü daha güvenilir ve geçerli bir sınav yapılıyor.”, A6: “Kesinlikle yüz yüze olmasını tercih ederim. Uzaktan yapılan sınavlar.....kopya çekilme olasılığı çok yüksek olduğu için uzaktan sınavları önemsemiyorum.”, A9: “Yüz yüze sınavı kapsam geçerliği, test güvenliği bağlamında tercih ederim.”, A10:

Yüz yüze sınavı tercih ederim. Lisans düzeyinde öğrenciler hala ders geçme odaklılar. Bu sebeple online sistemlerde sınav yazılımının/sürecin açığını bulup mutlaka kopya çekmeye kalkıyorlar. Bu durumda sınavdan elde edilecek sonuçların güvenilirliğini ve geçerliğini olumsuz etkiliyor. Başarılı/başarısız tüm öğrencilerin geçmesi ile süreç sonuçlanıyor. Sınavlar online olunca derse olan ilgi azalıyor. Ayrıca ölçmede işlem yapmayı gerektirecek konularımızda oluyor. Bu tür işlemler soruların çözümü için de kâğıt kalem sınavları daha pratik.

ve A14: “Kesinlikle yüz yüze çünkü öğrenci daha ciddiye alıyor. Bir de bilmediği ve KPSS'de çıktığını görünce sınıf içinde çok motive oluyor. Bu durum bizi de motive ediyor.” şeklinde yüz yüze sınavları tercih etme nedenlerini belirtmişlerdir. Akademisyenler belirttikleri nedenler incelendiğinde genel olarak güvenilirlik, geçerlik, sınav güvenliği, kullanılabilirlik ve motivasyon açısından yüz yüze sınavların tercih edildiğini göstermektedir.

Son olarak yüz yüze sınavları tercih ettiğini belirten A4 ek açıklamalarda da bulunmuştur:

Aslında uzaktan öğretimin avantajları da var. Şahsi fikrim süreçte birlikte kullanılmaları. Özellikle alternatif değerlendirme yaklaşımı kullananlar, ya da ödev vs. için uzaktan eğitim sistemi çok kullanışlı. Bu kısımda uzaktan öğretimden yararlanılabilir. Ama sınav yapılacaksa bu mutlaka gözetmen eşliğinde, kalem ve kâğıtla yüz yüze olmalıdır.

Bu açıklamalarında A4 yüz yüze sınavları tercih etmesine karşın tamamlayıcı değerlendirmelerin uzaktan yürütülmesinin daha kullanışlı olduğunu ifade etmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmada ölçme ve değerlendirme süreçlerini yüz yüze ve uzaktan gerçekleştiren ölçme ve değerlendirme alanında çalışan akademisyenlerin her iki uygulamaya ilişkin görüşleri incelenmiştir. Her iki uygulama sürecinde çoktan seçmeli testlerin daha çok tercih edildiği belirlenmiştir. Çoktan seçmeli testlerin kullanılma nedenleri arasında ilk olarak kullanılabilirlik belirtilirken ikinci olarak kapsam geçerliği ve güvenilirliğinin yüksek olması belirtilmiştir. Çoktan seçmeli testlerin özellikle kalabalık gruplarda uygulama kullanılabilirliğinin her iki uygulama da etkili olduğu belirlenmiştir. Çoktan seçmeli madde ile fazla sayıda soru sorulabilmesi nedeniyle kapsam geçerliğinin yüksek olması, ayrıca objektif puanlanabilmesinden dolayı güvenilirliğinin yüksek olması, kısa zamanda kalabalık gruplara uygulanabilirliği bu madde türünün özelliklerindedir (Özçelik, 2010; Turgut, 1992). Ayrıca hemen hemen tüm eğitim düzeylerinde öğretmenler geleneksel ölçme araçlarına daha aşinadır ve en çok kullanılan geleneksel ölçme araçlarından birisi de çoktan seçmeli maddelerdir (Anıl ve Acar, 2008;

Çakan, 2004, Gelbal ve Kelecioğlu, 2007). Çoktan seçmeli testler ayrıca uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kullanılan öğrenme yönetim sisteminde de kolayca uygulanabilmektedir (Taşkıran, 2021). Akademisyenler ikinci sırada yüz yüze uygulamada karma testleri seçerken uzaktan yürütülen süreçlerde ise ödevleri tercih etmişlerdir. Yüz yüze süreçlerde karma testlerin tercih edilme nedenleri arasında farklı seviyede soruların sorulabilme imkânı sunması belirtilmiştir. Ölçme araçlarının farklı üstünlüklerinin mevcut olmasından dolayı farklı ölçme araçlarının yer aldığı karma testler tercih edilebilir. Yüz yüze uygulamalarda en az kısa cevaplı ve yazılı yoklamalar tercih edilmiştir. Yazılı yoklamanın tercih nedeni olarak çoktan seçmeli sınavın oluşturulamadığı durumlarda hazırlama kolaylığının olması belirtilmiştir. Uzaktan eğitim süreçlerinde ise en çok tercih edilen ikinci sıradaki ölçme aracı ödev olarak belirtilirken en az yazılı yoklama ve karma testler belirtilmiştir. Akademisyenler uzaktan ölçme ve değerlendirme ödevi öğrenci motivasyonunu sağlama ve sınav güvenliği açısından tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğrenciler ödevler ile yeni bilgiler öğrendiklerini düşünmekte ve notlarını da iyileştirebileceklerini düşünerek motive olabilmektedir (Featherstone, 1985; akt: Kan, 2009). Karataş (2014) çalışmasında bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde uzaktan eğitim öğrencilerinin en çok tercih ettikleri 11 ölçme aracını sıralamalarını istemiş, ödev ilk 5 araç içinde yer alırken yazılı yoklamalar son sırada yer almıştır. Usta ve diğerleri (2022) çalışmasında da uzaktan değerlendirilme süreçlerinde uzmanların ödev verilmesi yönünde görüşlerinin olduğunu belirtmiştir. Araştırmada ayrıca uzaktan süreçlerde yüz yüzeden farklı olarak ölçme araçlarının tercih edilme nedenleri arasında sınav güvenliği gösterilmiştir. Özellikle sınav güvenliği uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde önemli risk konuları arasındadır (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2021; Atılğan ve diğerleri., 2020; Bozkurt ve Uçar, 2018; James, 2016; Shraim, 2018). Sınav güvenliğini sağlamaya yönelik literatürde farklı uygulamalar önerilmiştir (Al-Shalout, Rasmi ve Hassan, 2021; Bedford, Gregg ve Clinton, 2011; Bozkurt ve Uçar, 2018; James, 2016). Kimlik doğrulama sınıflandırmaları kullanılması, biyometri uygulamaları ile birleştirilmiş gözetmen eşliğinde veya elektronik gözetmen yazılımları eşliğinde uygulamalar gerçekleştirilebilir. Parmak okuyucular, 360 derece kameralar kullanılabilir. Sınav esnasında öğrenciye özel güvenlik soruları bir veya birden fazla sorulabilir. Ayrıca etik kuralların belirlenmesine yönelik çalışmalar da gerçekleştirilebilir (Bozkurt, 2020).

Araştırma kapsamında ölçme ve değerlendirmenin önemli konularından olan güvenilirlik ve geçerlik konuları da incelenmiştir. Akademisyenlerin çoğunluğu ölçme ve değerlendirme süreçlerinin yüz yüze gerçekleştirildiğinde yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunun tam tersi olarak uzaktan yürütülen süreçlerde ise ölçme ve değerlendirme süreçlerinin düşük güvenilirliğe sahip olduğunu belirtmişlerdir. Yüz yüze de yüksek güvenilirlik nedenleri arasında soru sayısı, grup heterojenliği, sınav güvenliğinin sağlanması, madde istatistikleri bilinen madde havuzunun kullanılması belirtilmiştir. Uzaktan eğitimde ise en çok sınav güvenliği endişesinden dolayı güvenilirliğin düşük olduğu belirtilmiştir. Güvenirlik temasında dikkat çekici konularından bir tanesi

teknoloji kullanımının güvenilirliği uzaktan süreçlerde olumsuz etkilediğidir. Sharim (2018) araştırmasında da bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde katılımcıların %70,5'inin kullanılan teknolojiden kaynaklı testin güvenilirliğini düşük bulduklarını belirtmiştir. Teknoloji kullanımının sınav sürecinde hazırlama, uygulama, düzeltme gibi aşamalarında olumlu yansımaları (Hack ve Tarouco, 2000; akt: Karadağ, 2021) söz konusu olsa da birtakım endişeler de oluşturmaktadır. Burada teknolojik alt yapı, güvenlik sorunu, teknoloji kullanabilme yeterliği vb. bu sorunlar arasında olabilir. James (2016)'ın üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, öğrenciler online sınavı tercih etmemesinde teknoloji ile ilgili sorun yaşama endişesinin söz konusu olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla teknoloji ile ilgili sorun yaşama endişesi de öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilecektir.

Testin güvenilirliği artırmak için alınabilecek önlemler arasında her iki uygulamada soru sayısının artırılması belirtilmiştir. Soru sayısının artırılması ile ölçme aracının duyarlılığını da artıracığından güvenilirliğe olumlu etkileyecektir. Usta ve diğerleri (2022)'nin çalışmasında uzmanların çevrim içi sınavlarda ölçme ve değerlendirme temasına ilişkin soru sayısının artırılması, ölçme araçlarında çeşitliliğin sağlanması yönünde öneriler sunduğunu belirtmiştir. Araştırma kapsamında yüz yüze de uzaktan süreçlerden farklı olarak öğrencinin anlamadığı hususu sorabilmesinin güvenilirliğe olumlu etkisinin olabileceği belirtilmiştir. Uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise sınav güvenliğini sağlamaya yönelik alınacak önlemler, farklı ölçme araçlarının kullanılması, ezber dayalı sorular sormama, madde havuzu oluşturma gibi unsurların güvenilirliğe olumlu katkısı olacağı belirtilmiştir. Chaudhary ve Dey (2013), açık ve uzaktan eğitimde değerlendirme sürecini inceledikleri çalışmalarında değerlendirmenin çeşitli araçlar yoluyla gerçekleştirilmesini belirtmişlerdir. Yazılı sınavlar, kısa yanıt ve objektif testler, sözlü sınavlar, uygulamalı sınavlar, alan temelli uygulama ve değerlendirme, proje ve performans değerlendirme gibi araçları önermişlerdir. Yağcı, Ekiz ve Gelbal (2015) çalışmalarında da birden fazla doğru yanıt olan çoktan seçmeli madde kullanımının da güvenilirliği artırabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bulguları genel olarak değerlendirildiğinde uzaktan yürütülen ölçme ve değerlendirme süreçlerinin ölçme hatalarına daha açık olduğu söylenebilir.

Yüz yüze ve uzaktan süreçlerde kapsam geçerliğinin incelenmesinde ise hem yüz yüze hem de uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kapsam geçerliğinin sağlandığına ilişkin kanıt sunulmuş ve yüksek olduğu belirtilmiştir. Ancak uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde kapsam geçerliği düşük olduğunu belirtenlerin sayısı yüz yüze süreçlerine kıyasla daha yüksektir. Maddelerin konuları örnekleme her iki uygulamada kapsam geçerliğinin yüksek olma nedenleri arasındadır. Araştırmada uzaktan yürütülen süreçlerde sınav hazırlamada maddelerin içeriğindeki grafik, şekil, tablo gibi unsurların sisteme yüklenememesindeki kısıtlılıkların daha düşük kapsam geçerliğine neden olduğu da belirtilmiştir. Bu durumun uzaktan eğitimde kullanılan sistemden kaynaklı bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir. Ancak genel olarak değerlendirildiğinde her iki uygulamada da kapsam geçerliğinin sağlanabildiği sonucu çıkarılabilmektedir.

Araştırma kapsamında ele alınan bir diğer tema da güvenlik olup her iki uygulama için akademisyenlerin görüşleri ele alınmıştır. Akademisyenlerin çoğunluğu yüz yüze sınavlarda gözetmenlerin görevli olmasından dolayı sorumluluğunun olmadığını belirtmişlerdir. Uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerinde ise en çok sınav güvenliğinin düşük olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yüz yüze uygulamalarda sınav güvenliğini akademisyenin kendisinin sağlayabileceği önlemler belirtmişlerdir.

Al-Shalout ve diğerleri (2021) çalışmalarında uzaktan yürütülen sınavların güvenliğini sağlamaya yönelik teknikleri incelemiştir. Tüm güvenliği artırmaya dönük alınabilecek önlemlere rağmen, elektronik ortamda yürütülen uygulamaların okulda veya üniversite salonlarında gerçekleşen sınavlar ile rekabet edemeyeceğini de belirtmişlerdir. Araştırmada güvenlik temasında dikkat çeken bir diğer bulgu ise farklı formların oluşturulmasıdır. Özellikle kopya çekme davranışının önüne geçilmesinde, kalabalık sınıflarda farklı formların oluşturulması yoluna gidilmesi tercih edilebilir. Farklı formların oluşturulmasında içerik dengelemesinin sağlanması gereklidir. Ancak madde güçlüğü, madde ayırt ediciliğinin denk olarak oluşturulmadığı durumlarda da soruların yerlerinin değiştirilmesine dayalı olarak oluşturulan formlar da kullanılabilir. Çoğunlukla soruların yerlerinin değiştirildiği farklı formların kullanılması tercih edilmektedir. Yağcı ve diğerleri (2015) çalışmalarında her öğrenciye farklı soruların sorulmasını ya da aynı soruların öğrencilere farklı doğru yanıtlar ile sunulması test güvenliğini artırmak amaçlı kullanılabileceğini de belirtmişlerdir. Araştırmada yüz yüze uygulamada ise çoğunluk sistemselsel ve yönetselsel önlemlerin gerekliliğini belirtmişlerdir. Whitley (1998) lise öğrencilerinin kopya çekme davranışına ilişkin gerçekleştirdiği araştırmasında değerlendirmelerde daha çok mutlak değerlendirmenin tercih edilmesini, küçük sınıflarda öğrencilerin geniş bir alanda oturmasını eğer mümkün değil ise farklı test formlarının oluşturulması ve öğrencilerin dikkatle sınav boyunca izlenmesini kopya çekme davranışına yönelik önlem olarak sunmuştur.

Araştırma kapsamında son olarak akademisyenlere yüz yüze ve uzaktan ölçme ve değerlendirme süreçlerine ilişkin tercihleri sorulmuştur. Akademisyenlerde sadece bir kişi hariç yüz yüze uygulamayı tercih ettiğini belirtmişlerdir. Yüz yüze süreçlerin tercih edilmesinde ölçme araçlarının geçerlik, güvenilirlik ve kullanılabilirliğinin sağlanması açısından tercih edildiği belirtilmiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde her iki ölçme ve değerlendirme süreçlerinin birbirlerine kıyasla üstünlük ve sınırlıkları olduğu görülmektedir. Ancak ölçme araçlarının psikometrik özellikleri açısından yüz yüze ölçme ve değerlendirme süreçlerinin daha tercih edilebilirliği üzerinde de durulmuştur. Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak deneysel araştırmalar gerçekleştirilerek her iki uygulamaya ilişkin sonuçların karşılaştırılması araştırmacılara önerilebilir. Araştırma kapsamında ele alınan temalardan farklı temaların da ele alınarak süreçlerin karşılaştırılabileceği çalışmalar gerçekleştirilebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

With the rapid development of technology and the information age and its integration into education, the importance and usefulness of open and distance education are increasing day by day. In our country and the world, especially during the COVID-19 pandemic, distance education has rapidly spread to all education levels under emergency distance education, such as pre-school, primary, secondary, undergraduate, and graduate education. In this period, the teaching dimension of distance education was carried out in universities in Turkey through synchronous and asynchronous courses. As it can be understood from this point, in addition to the development of information technology, changes in social life have also been influential in the spread of distance education. In the distance education period, it is also essential to know how the teaching will be performed, how feedback will be given to the students, and how the success levels of the students will be determined. Because the finite interaction with students can be carried out within the framework of a certain perception, situations may arise in which the applications lose their depth or the system's applicability is limited (Karataş, 2003).

Despite the superiority of spatial independence of distance education (Sarı, 2020), measurement and evaluation processes also have significant limitations. The measurement and evaluation process is a feedback mechanism for the education system. Therefore, planning, examining, and organizing measurement and evaluation processes, which play an essential role in providing feedback to the system's administrators, teachers, students, parents, and other stakeholders, are always important issues in education. Especially in measurement and evaluation processes carried out distantly, feedback on the process, instant feedback given to the students, end-of-term exams, homework, and exam security are the issues emphasized (Acar Güvendir and Özer Özkan, 2021).

Assessment and evaluation processes are carried out for three purposes: diagnostic, formative, and summative, regardless of whether they are performed face-to-face or distantly (Özçelik, 2010). In diagnostic assessment, the inputs in the education system are evaluated before the teaching activities begin. On the other hand, formative assessment is conducted throughout the teaching process and aims to monitor development. Formative assessment has an essential place in the distance education process and face-to-face education because formative assessment aims to identify and eliminate learning

deficiencies. In addition, feedback is received on the effectiveness of the teaching process, and necessary improvements can be made. The summative assessment is carried out at the end of the teaching process. In this type of assessment, product/outcome evaluation is performed. Among the most common assessment types preferred in distance education are formative and summative assessment (James, 2016; Karadağ, 2014; Usta, Kılınc, and Okur, 2022; Shraim, 2019). Formative assessment is also critical in distance education because for the effectiveness of the assessment, both the student and the teacher should be active in the process, the teacher should regularly monitor the students' progress, and the students should be aware of their knowledge, skills, and abilities (Ocak and Karakuş, 2021).

In measurement and evaluation processes, students' knowledge, skills, and abilities are taken into account in the context of their cognitive skills. While classical assessment methods are mostly used to assess knowledge and skills, which are referred to as achievement, performance-based assessment methods are preferred for assessing abilities. Measurement and assessment tools used in the performance-based assessment are performance tasks, projects and portfolios, analytical and holistic rubrics, rating scales, and checklists (Gültekin, 2017; Kutlu, Doğan, and Karakaya, 2010; Popham, 1999; Şahin, 2019). There are different classifications in the use of measurement and evaluation tools, in addition to classical methods and performance-based assessments (Başol, 2018; Bıkmaz Bilgen, 2019; Doğan, 2009; Doğan, 2019; Kilmen, 2017; Özçelik, 2010). The first classification is traditional methods and complementary methods. Complementary measurement and evaluation tools are different from traditional tools and are included in assessment processes as a supplement to the limitations of traditional tools. Traditional measurement and evaluation tools can be presented as multiple-choice, open-ended, short-answer, matching, and true-false type items, oral exams, and written exams. Another classification used in categorizing measurement tools is objective and subjective measurement tools in terms of the error caused by the rater. While multiple-choice, true-false, and matching tests are objective, oral and written exams can be considered subjective. The existing classifications in the literature are categorized by considering the characteristics measured by the measurement tools, preparation, application, evaluation processes, and the steps used in the evaluation. Reliability, validity, and usefulness are the most important features that should be taken into consideration regardless of the classification of measurement tools. Validity is the most crucial feature that should be considered in terms of the level of measuring the feature that the measurement tool aims to measure. However, reliability, which is related to the accuracy of the scores obtained from the measurement tools and the accuracy of the decisions made, is another feature that needs to be investigated. After ensuring the validity and reliability of the measurement tool, another feature that should be considered is usefulness. The usefulness of the measurement tools should be evaluated by considering their economy, preparation-application time, ease of application-scoring-interpretation, and qualifications of the exam setter, practitioner, and respondent (Turgut, 1992).

Measurement tools provide a wealth of information to assessors in many ways but differ in terms of what they measure, reliability, validity, and usefulness. Considering all these criteria, it is very difficult to determine the best measurement tool. For this reason, regardless of whether the measurement and evaluation processes are conducted face-to-face or distantly, the reliability, validity, and usefulness of the processes should be ensured at a certain level because the examination of face-to-face and distance measurement and evaluation processes and suggestions for improvement are also critical in terms of the decisions to be made as a result of the evaluation.

There are various studies in the literature on the assessment of measurement and evaluation processes in the classroom and online/offline distance education. Acar Güvendir and Özer Özkan (2021) examined the evaluation processes in online exams compared to in-class exams based on pre-service teachers' opinions. Baran (2020) introduced the measurement tools used in open and distance education and examined different universities' measurement and evaluation approaches. Bozkurt and Uçar (2018) determined the requirements for security by taking the opinions of undergraduate students to ensure security in online measurement and evaluation processes. Karadağ (2021) discussed the preparation process for online exams and made suggestions. Ocağ and Karakuş (2022) developed an attitude scale that determines university students' attitudes toward online exams based on technical elements, precautions, individual characteristics, and exam structure. Sarı (2020) discussed the measurement and evaluation process in distance education. Shraim (2019) examined university students' views on online exams. Taşkıran (2021) discussed the dimensions of management, learning, technology, and evaluation in distance education. Usta, Kılınç, and Okur (2022) conducted focus group interviews with experts working in the field of measurement and evaluation or open and distance learning at the universities and examined the opinions on the elements that should be considered in the measurement and evaluation processes of the learning environment in open and distance learning. Unlike the existing studies in the literature, this study aims to reveal the opinions of academicians working in the field of measurement and evaluation and conducting measurement and evaluation processes both face-to-face and distantly. In this direction, the views of academicians working in the field of measurement and evaluation were taken for both types of applications. Since they are experts in the field of measurement and evaluation, it was thought that they could examine the problems addressed in the research in depth in line with their areas of expertise. The research is also essential because it will provide information to practitioners to improve the reliability, validity, usefulness, and exam security of the measurement tools used in monitoring and evaluating students' achievements based on the research results. The research's sub-problems are presented below in line with the research's purpose.

1. Which assessment tools do academicians prefer in face-to-face and distance measurement and evaluation processes?

2. What are the opinions of academicians about the reliability of face-to-face and distance measurement and evaluation processes?

3. What are the opinions of academicians about the content validity of face-to-face and distance measurement and evaluation processes?

4. What are the opinions of academicians about the exam security of face-to-face and distance measurement and evaluation processes?

5. What are the preferences of academicians regarding the type of application in measurement and evaluation processes?

Method

Research Type

This study aims to examine both practices in the context of the characteristics determined within the scope of the research according to the opinions of academicians in the field of measurement and evaluation who perform both face-to-face and distance education. Since the study aims to provide rich definitions of an existing situation/phenomenon, it can be characterized as basic qualitative research (Meriam, 2009).

Research Group

Within the scope of the research, 17 academicians working in the departments of measurement and evaluation of the faculties of education of universities and conducting measurement and evaluation processes for the "Measurement and Evaluation Course", both face-to-face and distantly, were reached and coded as A1, A2, A3, A17. Demographic information about the academicians is presented in Table 1.

Table 1. *Demographic characteristics of the participants*

Variables		Frequency
Gender	Female	11
	Male	6
Title	Prof. Dr.	2
	Assoc. Dr.	8
	Assist. Dr.	5
	Res. Assist. Dr.	2
Years of teaching	2-5	6
	6-10	5
	11-15	4
	16 and above	2
Face-to-face teaching semester	1-5	6
	6-10	6
	11-15	3
Distance teaching semester	16 and above	2
	1-5	15
	6-10	2

Table 1 shows that most academicians in the study group consist of women (f=11). When the participants' titles and years of teaching are analyzed, it can be stated that they have different characteristics: the majority of the participants have the title of associate professor (f=8) and have 2-5 years of teaching experience (f=6). In terms of semesters in which the participants in the study group gave courses in face-to-face and distance education, the majority of the participants taught for one- five and six-ten semesters (f=5) in face-to-face education, and the majority of the participants taught for one- five semesters (f=15) in distance education.

Data Collection Tools

Within the scope of the research, "Opinion Form on Face-to-Face and Distance Measurement and Evaluation Processes" was developed by the researchers. While developing the form, a draft form was created by interviewing three researchers giving the measurement and evaluation course and reviewing the literature. The draft form was finalized by taking the opinions of six measurement and evaluation experts. At this stage, the form was organized by evaluating each of the opinions on the form, presenting each new version to another expert, and following the process in this order. The final version of the form consists of two sections. The first part includes descriptive variables such as gender, title, seniority, and number of face-to-face and distance measurement and evaluation courses semesters. The second section contains five open-ended questions. The five open-ended questions reflect the problems of the research and consist of questions about the measurement tools, reliability, validity, exam security, and preferred application type that academicians working in the field of measurement and evaluation prefer in face-to-face and distance measurement and evaluation processes.

Data Analysis

The research data were collected through Google Forms with the "Opinion Form on Face-to-Face and Distance Measurement and Evaluation Processes". The items in the data collection tool were determined to be compulsory to answer. The data obtained from academicians in the field of measurement and evaluation with this form were analyzed with content analysis. Content analysis was conducted by both researchers. As a result of content analysis, codes, subcategories, categories, and themes were created (Yıldırım and Şimşek, 2011). The themes formed in the content analysis were formed in parallel with the basic problems based on the questions in the form and the sub-problems of the research. Therefore, the findings are presented in the context of these themes.

Credibility, Transferability, and Consistency

Direct quotations related to the categories and subcategories determined within the scope of the research were included in the reporting. This can be presented as evidence of credibility. On the other hand, the academicians included in the study group were purposively selected from the field of measurement and evaluation because the concepts addressed in this study, such as measurement and evaluation processes, measurement tools, validity, reliability, and exam security, are among the study

subjects of the field of measurement and evaluation. In addition, academicians from different academic titles with various teaching experiences were selected to form the study group. These factors can be presented as evidence of transferability (Arslan, 2022; Yıldırım and Şimşek, 2011).

In the study, the researchers coded separately within the scope of content analysis. Then, the percentage of agreement between these coders was calculated according to Miles and Huberman's (1994) percentage of agreement. The percentage of agreement between coders was found to be 91.18%. The researchers evaluated together the codings that caused inconsistency, and a consensus was reached in the units where there was a conflict, and thus the conflicts were resolved. In this direction, it can be said that evidence of consistency was provided within the scope of the research.

Ethical Permissions of the Study

In this study, all rules specified by the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions mentioned under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were carried out.

The ethics board approval details: Name of the ethics board = Gazi University Ethics Commission

Date of the decision = 19.12.2023

Document number = E.830002

Findings

As a result of the content analysis conducted in the study, five themes were formed in parallel with the research problems. These themes are "measurement tools", "reliability", "content validity", "exam security", and "type of application". The findings of the study are presented in the light of these themes.

i. Measurement Tools

The frequencies of the measurement tools preferred by academicians in face-to-face and distance exams are presented in Table 2.

Table 2. *Measurement tools preferred by academicians*

Measurement tool preferred	Face-to-face	Distance
	Frequency	Frequency
Multiple-choice test	14	14
Short-answer test	1	0
Written examination	1	2
Mixed test	5	2
Homework	3	4

When Table 2 is examined, it is seen that academics mostly prefer multiple-choice tests ($f = 14$) in face-to-face exams. When Table 2 is examined, it is seen that academics mostly prefer multiple-choice

tests ($f = 14$) in face-to-face exams. For example, they preferred multiple-choice tests such as A2 stated, "I usually prefer to use multiple-choice tests for midterms and finals," and A9 said, "I do multiple-choice midterm and final exams." After multiple-choice tests, it was observed that mixed tests ($f=5$) were preferred the most. For example, A15 stated that he preferred mixed tests, saying, "I want to determine the learning levels with tools containing different types of items." Short answer tests ($f=1$) and written examinations ($f=1$) were the least preferred measurement tools.

When the measurement tools preferred by academicians in distance exams are analyzed, it is seen that multiple-choice tests ($f=14$) are preferred in distance exams as in face-to-face exams. For example, A4 stated to use both multiple-choice tests and written examinations:

The same is true for distance education. I generally prefer multiple-choice tests for midterm and final exams and classical tests for make-up exams. I prefer multiple-choice tests because they are useful, and I can easily score many questions. Since preparing a different test for the make-up exams is difficult, I prefer the classical exam.

As seen from the expression, he specified that he used similar item types in face-to-face and distance education. Similarly, A10 stated that he used multiple-choice tests in distance exams as "I used tests consisting of multiple-choice items in all my exams". It was observed that homework ($f=4$) was the most preferred assessment tool after multiple-choice tests in distance exams, and this assessment tool was preferred more in distance exams than in face-to-face exams. A17, who used both multiple-choice tests and homework, stated that the measurement tool did not change according to whether it was administered distantly or face-to-face:

As in distance education, I made an exam consisting of multiple-choice items in the midterm and final exams, and I also asked them to write questions in the homework in accordance with the outcomes. In terms of assessment tools, distance or face-to-face did not differentiate the assessment tool I preferred.

When the findings related to mixed tests were analyzed, it was determined that they were preferred less than face-to-face education ($f=2$). A12, who applied mixed tests, said, "In distance courses, I make quizzes at the beginning of the course to ensure that students study the subjects regularly. This method works because students do not actively participate in distance courses. I include different types of items in these quizzes" , and he stated that he diversified the types of items in the quizzes he conducted. In addition, although it was seen that written examinations were preferred more in distance exams than face-to-face exams ($f=2$), it was observed that short-answer tests were not preferred by academicians in distance exams.

The categories, subcategories, and frequencies related to why academicians prefer these measurement tools in face-to-face and distance exams are given in Table 3.

Table 3. Frequencies related to the category and subcategories of the reasons why academicians prefer the measurement tools they prefer

Reasons for preference	Face-to-face	Distance
Multiple-choice test	Frequency	Frequency
Usefulness	8	7
Use of this test type in KPSS (Public Personnel Selection Examination)	1	1
Content validity and reliability	3	3
Objective scoring	2	2
Assessing learning and giving feedback	2	0
Exam security	0	1
Written examination		
Usefulness	1	1
Exam security	0	1
Karma test		
Diversity of subject areas and cognitive levels	1	0
Individual differences	1	1
Ensuring student motivation	0	1
Exam security	0	1
Different superiorities of item types	1	0
Homework		
Usefulness	1	0
Ensuring student motivation	0	1
Exam security	0	1

When Table 3 is examined, it is seen that academicians prefer multiple-choice tests in face-to-face exams primarily because of their usefulness ($f=8$). A2 stated, "I also prefer multiple-choice tests because I work in a small university, and my course load is usually 30 hours or more". A4 stated, "I prefer multiple-choice tests because they are useful, and I can easily score a large number of questions". A10 said, "The number of students was always very high (about 300-350 students)". While three academics did not mention the reasons for preferring multiple-choice tests, three academics associate the reason for using multiple-choice tests with content validity and reliability. While A6, one of the academicians who stated that he preferred multiple-choice tests for content validity and reliability, expressed this as "the reason for using multiple-choice tests is that reliability and validity are high and they are scored objectively, as well". A7 expressed it as "for covering the outcomes to be measured to a significant extent and to make objective evaluation". A6 and A7 also emphasized the objective scoring in multiple-choice tests. It was observed that the only academician (A4) who used written examinations in face-to-face exams preferred this measurement tool due to its usefulness. On the other hand, it was observed that the three academicians who stated their reasons for preferring mixed tests had different reasons. These reasons can be listed as the fact that mixed tests cover every subject area and cognitive level and consider individual differences, and each item type has different advantages and limitations.

When the reasons for the preference of measurement tools in distance exams were analyzed, it was seen that, similar to face-to-face exams, multiple-choice tests were mostly preferred due to their

usefulness ($f=7$). For example, A1 and A11 mentioned the crowded groups to which the exam will be applied by stating, "ease of scoring in large groups" and "because I teach a large number of students (at least 250 or more), respectively. Again, similar to face-to-face exams, it was determined that the category of usefulness was followed by content validity and reliability, which were among the reasons for preferring multiple-choice tests. Academicians who preferred multiple-choice tests for content validity and reliability in face-to-face and distance exams were the same participants (A5, A6, and A7). A striking finding is that an academician (A1) preferred multiple-choice tests in distance exams due to exam security and stated: "The ability to change the questions and options reduces security concerns." Although two academicians prefer written examinations, one of these academics (A4) stated that he used it in make-up exams due to its usefulness in the preparation of the written examination. At the same time, the other one (A5) emphasized exam security by stating that he preferred this measurement tool to minimize cheating in a limited time. On the other hand, although two academicians preferred mixed tests, these academics provided three different reasons. These reasons can be listed as providing student motivation, considering individual differences, and the fact that each item type has distinct advantages and limitations. Finally, two academicians (A7 and A14) stated that homework was one of the most preferred measurement tools after multiple choice in distance exams. It was determined that the reasons for these academicians to prefer homework were the same as those for preferring mixed tests and that it was used for student motivation and exam security reasons.

ii. Reliability

The frequencies of academicians' views on the current reliability status are presented in Table 4.

Table 4. *Frequencies related to the current reliability status category and subcategories*

Current Reliability Status	Face-to-face	Distance
	Frequency	Frequency
High reliability	13	3
Low reliability	2	13

When Table 4 is examined, the majority of academics ($f=13$) stated that face-to-face exams had high reliability. For example, A2 stated that the reliability was high: "When I do reliability analyses, it is generally high", A5: "The reliability of the measurements obtained from face-to-face tests is high", and A12: "It is quite high". However, in contrast to these, two academicians reported low reliability. For example, A7 stated that "reliability is low, but it is not bad in general" and that face-to-face exams had lower reliability than distance exams. When the findings related to distance exams were analyzed, most academicians ($f=13$) stated that distance exams had low reliability. For example, A3: "There are serious reliability and security problems", A6: "I think that distance exam is not reliable", and A10: "Reliability is under threat." On the other hand, there are two academicians who stated that reliability was high in distance exams. For example, A15, who prefers mixed tests, stated: "I think that scoring reliability is high and bias is low."

Subcategories related to the reasons for the current reliability status were determined separately for high and low-reliability categories, and the frequencies of the subcategories are presented in Table 5.

Table 5. Frequencies for the category of reasons for the current reliability status and its subcategories

Reasons for the current reliability status	Face-to-face	Distance
	Frequency	Frequency
High reliability		
Exam security	1	0
Reduction of error sources	1	0
Number of items	1	0
Use of items whose items statistics are known	1	0
Heterogeneity of the group	1	0
Low Reliability		
Exam security	2	9
Number of items	0	1
Crowded classes	2	0
Technology	0	1
Guessing	1	0
Homogeneity of the group	0	1

When Table 5 is analyzed, it is seen that five academicians give reasons for high reliability in face-to-face exams, and each mentions different reasons. These reasons were exam security, reduction of error sources, number of items, use of items whose item statistics are known, and heterogeneity of the group. While one of the academicians (A5) stated that the reliability was high because the exam security was high: "Because cheating can be prevented", another academician (A6) noted that he minimized random errors because he knew the sources of error; therefore, his face-to-face exams were reliable: "As a matter of fact, I think I minimized possible random errors because I know the sources of error". It was observed that none of the academicians who stated that the reliability of the measurements in distance exams was high did not specify any reason. It was seen that the reasons for the decrease in reliability in face-to-face exams were collected in the subcategories of exam security, crowded classes, guessing, and homogeneity of groups. Exam security ($f=2$) and crowded classes ($f=2$) were prominent among these subcategories. For example, A7 emphasized both subcategories by saying, "due to the possibility of problems such as cheating in crowded classes." It was seen that the reasons for low reliability in distance exams were divided into subcategories, such as exam security, number of questions, technology, and homogeneity of the group. When the distribution of these subcategories was examined, it was determined that the academicians mostly specified exam security ($f=9$) as the reason. For example, they stated that exam security threatened reliability: A1: "There are security concerns. Did he/she answer the questions himself/herself, did he/she get help, or did he/she use the Internet during the exam", A10: "Due to reasons such as exam security/cheating" and "It cannot be controlled where and how the students take the exam. Someone may be with them. Students may be together. They can benefit from print resources. There are many security flaws". They stated that exam security threatens reliability.

It was seen that the academicians who expressed opinions on the reliability reasons also mentioned the precautions that can be taken for reliability in these opinions. The frequencies related to the category of precautions that can be taken for reliability are given in Table 6.

Table 6. *Frequencies related to the category of precautions that can be taken for reliability and its subcategories*

Precautions that can be taken for reliability	Face-to-face	Distance
	Frequency	Frequency
Increasing the number of items	2	2
Allowing the students to ask where they do not understand	1	0
Taking precautions for exam security	0	1
Using different measurement tools	0	1
Creating an item pool	0	1
Setting a time limit	0	1
Avoid using questions that require memorization	0	1

When Table 6 is examined, it is seen that academicians mostly suggest increasing the number of items ($f=2$) to obtain more reliable measurements in face-to-face exams. For example, A10 said, "It is possible to achieve high-reliability results with more questions". In addition, an academician (A9) stated that allowing the students to ask where they do not understand would increase reliability. Similar to face-to-face exams, it was observed in distance exams that among the precautions that can be taken to obtain more reliable measurements, academics mostly stated that the number of items ($f=2$) should be increased:

Considering that they took the exam in a computer environment during the distance education process, I tried to take reliability precautions to prevent them from cheating simultaneously and changing their responses by sharing their answers. To prevent cheating, I prevented them from returning to the questions and asked them to turn on the camera simultaneously. Those were the precautions I took for the reliability of the exam environment. To ensure qualitative reliability, I tried to increase sensitivity by asking more questions from each subject.

In his response, A13 also mentioned other precautions that could be taken in distance exams, forming the subcategory of exam security measures. Other precautions that can be taken to obtain more reliable measurements in distance exams include diversifying the measurements by using different measurement tools, creating an item pool, limiting the exam time, and writing questions where the answer is not clear in the sources.

iii. Content Validity

The subcategories related to the current status of the content validity category were determined as "evidence of content validity provided / high content validity" and "low content validity." The frequencies of these subcategories are presented in Table 7.

Table 7. *Frequencies related to the current status of content validity category and subcategories*

Current status of content validity	Face-to-face	Distance
	Frequency	Frequency
Evidence of content validity provided / high content validity	15	11
Low content validity	1	4

When Table 7 is analyzed, it is seen that academicians stated content validity was generally high in both face-to-face and distance exams. However, more academics stated that content validity was lower in distance exams than in face-to-face exams. Fifteen academics stated that content validity was high in face-to-face exams. For example, A3 stated that content validity was high in face-to-face exams, saying, "I can conduct exams with high content validity", and A10 said, "I can ask many questions. There is no problem in terms of content validity". Eleven academicians state that content validity is high in distance exams. The opinions of some of these academicians are as follows: (A4): "My content validity is high", (A5): "The content validity of the measurement and evaluation process is extremely high", (A13): "In both face-to-face education and distance education, I tried to cover all the subjects in the final exam by reducing the weight of the subjects covered in the midterm". On the other hand, while only one academician stated that content validity was low in face-to-face exams, four academicians stated it was low in distance exams. For face-to-face exams, academician A7 stated that "it is relatively low due to the course duration". For distance exams, A9 stated that "content validity may be lower compared to face-to-face exams. It was observed that academicians who expressed their opinions on the current status of content validity also mentioned the reasons for the current situation. The frequencies related to the category of reasons for the current status of content validity are given in Table 8.

Table 8. *Frequencies related to the category of reasons for the current status of content validity and its subcategories*

Reasons for the current status of content validity	Face-to-face	Distance
	Frequency	Frequency
Evidence of content validity provided / high		
Using a specification table	4	3
Sampling the topics well	4	5
Testing critical outcomes	1	0
Asking lots of questions and making exams	1	1
Low content validity		
Course duration	1	1
Using an item pool	0	1
Limitation of elements in the questions	0	1

When Table 8 is analyzed, it can be seen that the most frequently mentioned reasons for providing evidence for content validity in face-to-face exams are using a table of specifications ($f=4$) and sampling the topics well ($f=4$). For example, A11 stated, "First, I define the purpose of the test I am preparing and use a specification table to measure the intended content...". One of the academicians (A15) mentioned his practice as follows: "I prepare the specification table based on all learning outcomes, and all tools serve this purpose". Among the academicians who stated that they sampled the subjects well, A6 stated, "I prepare exam questions by weighting the topics I cover in the course according to the number of weeks the relevant topic is covered, the level of content covered, the subject titles and the duration of the topics covered although there is no specification table," and A14 stated, "In multiple-choice tests, I ask questions from each subject I show and try to distribute the questions equally". An academic (A7) mentioned the reasons for low content validity in face-to-face exams and

stated that content validity was relatively low due to the duration of the course. In addition, among the academicians who stated that the content validity was high or that they collected evidence of content validity, A9 mentioned that they tested critical outcomes, while A10 mentioned that they asked a large number of questions and conducted more than one exam. Similar to face-to-face exams, the most common reason for high content validity in distance exams was sampling the topics well ($f=5$). This was followed by using the table of specifications ($f=3$). Accordingly, it can be said that the use of the specification table decreased in the development of distance exams. Among the academicians who stated that they sampled the subjects well, A4 stated: "I try to sample all the subjects I have covered in a good way in the exam", while A14 stated that "I pay attention to the distribution of the questions equally in the homework according to the subjects I teach". In addition, A10 stated that in distance exams, as in face-to-face exams, he asked many questions and conducted more than one exam. Three different reasons were given for the low content validity in distance exams. These are limited course time, different exams for each student since the item pool is used, and the inability to use elements such as visuals, tables, and figures in distance exams.

iv. Exam Security

When the opinions of the academics were analyzed, it was seen that two categories related to the theme of exam security were formed. The categories related to the theme of exam security were determined based on the current security status and the precautions taken / that can be taken for security. The frequencies of the subcategories related to the current security status category are given in Table 9.

Table 9. Frequencies for the current status category and subcategories

Current exam security status	Face-to-face	Distance
	Frequency	Frequency
Classroom environment	2	0
No responsibility of the academician	4	2
High exam security	1	0
Low exam security	0	5
System security	0	1

When Table 9 is examined, most of the academicians ($f=4$) mention that exam security is not their responsibility but that of the examiners. A6, one of the academicians who stated this view said, "Unfortunately, this issue is a bit out of my control as the management is responsible for determining the assistants in charge of the exam. Although I visit the classrooms at certain time intervals, I think this task is the responsibility of the assistant in charge of the exam". A12: "There is a proctor in each exam hall, and the exam supervisor is in the process. In other words, all possible conditions are tried to be provided for exam security". In the category of current exam security status, proctor responsibility is followed by the subcategory of classroom environment ($f=2$). Regarding this subcategory, academician A2 stated, "Since our classrooms have very convenient environments, cheating attempts are almost zero." Finally, an academician stated that exam security is high in face-to-face exams. When the current

status of exam security in distance exams is examined, it is seen that academicians (f=5) mainly state that exam security is low. In this regard, A16: "There are many security gaps" and A17: "In distance education, we conduct the exam only for the sake of doing it. Some students really study for the exam, but unfortunately, there are also students who complete the exam by cheating... However, I can still understand whether students cheat or not from the exam results". The subcategory of low exam security for distance exams is followed by "no responsibility of the academician", which is a common subcategory with face-to-face exams (f=2). For example, A3 said, "I have very little chance to take security precautions individually". Finally, an academician states that the exam is as secure as the system's security in distance exams (A4). In addition to the current status of exam security, academicians also mentioned the measures taken and could be taken for exam security. The frequencies related to the category of measures taken / could be taken for security are presented in Table 10.

Table 10. *Frequencies related to the category and subcategories of precautions taken/could be taken for exam security*

Precautions taken/could be taken for exam security	Face-to-face	Distance
	Frequency	Frequency
Ensuring security by the academician		
Preparing different forms	7	0
Attending the exam in person	2	0
Psychological management	2	1
Utilizing in-class assessments	1	1
Collecting materials that provide advantages	1	0
Setting time limits	0	2
Avoid using questions that require memorization	0	1
Asking students to write the assignment by hand	0	1
Taking systemic and management precautions		
Mixing questions/options	0	6
Creating an item pool in the system	0	2
Enabling camera/audio activation	0	2
Increasing the number of proctors	2	0
Ensuring that students see the questions only once	0	1

In Table 10, when the opinions on the precautions taken or that could be taken for exam security in face-to-face exams are examined, it is seen that academicians (f=7) mostly state that they prepare different forms. For example, A1 stated that he diversified the test forms and changed the location of both questions and options by saying, "I prepare at least two forms, I change the location of both questions and options in the forms". A7 suggested "creating A and B forms for exams", and A10 mentioned the precaution he took as "I create A and B forms because there are crowded groups". In ensuring security by the academician, creating different forms in face-to-face exams is followed by attending the exam in person (the presence of the academicians themselves in the exam, f=2) and psychological management (f=2). In psychological management, academicians reported that they emphasized honesty and motivated them not to cheat. In addition, using in-class assessments predominantly and collecting materials such as written materials, cell phones, and calculators that will give students an advantage in answering questions are among the precautions that academicians have

taken or can take. Finally, increasing the number of proctors ($f=2$) is among the systemic and administrative precautions for face-to-face exams. Academicians expect faculty administrations to appoint proctors and increase their number.

When the findings related to distance exams in the precautions taken / could be taken for exam security were analyzed, it was seen that academicians mostly expressed mixing the questions/options ($f = 6$). For example, A8: "To prevent cheating, I design an exam where questions appear randomly and have a time limit"; A17: "As a precaution, we mix the questions and the answers". In these precautions that can be taken systemically and administratively, in addition to mixing the questions/options, they also mentioned withdrawing more items than the number of questions to be asked from the item pool in the system and turning students' cameras and voices on. When the precautions that academicians can take in distance exams are examined, they stated that they mostly ($f=2$) set time limits on the questions and the exam. As a result, while academicians expressed more opinions about ensuring exam security in face-to-face exams, they mentioned more about the precautions that can be taken systematically and administratively in distance exams.

v. Type of Application

In this sub-problem, the opinions of academicians regarding their preferences for face-to-face and distance administration of measurement and evaluation processes were examined. It was found that 16 (94.11%) of the 17 academicians participating in the study preferred face-to-face exams. Only one academician (A1) stated that he preferred distance exams and mentioned the reasons for this preference as follows: "I prefer distance exams. Reading the exam, layout, and photocopying are no longer a workload. In addition, paper is saved, and there is no problem storing the exam documents." A1 generally emphasized the usefulness of distance exams and ecological sensitivity. Some academicians who prefer face-to-face exams also mentioned the reasons for their preference. For example, A4: "Because they are more reliable and valid", A6: "I definitely prefer face-to-face exams. I do not care about distance exams because the possibility of cheating is very high", A9: "I prefer face-to-face exams in terms of content validity and test security." A10:

I prefer face-to-face exams. At the undergraduate level, students still focus on passing the course. For this reason, they are trying to find a flaw in the exam software/process in online systems and cheat. These negatively affect the reliability and validity of the results obtained from the exam. Ultimately, all students, successful or unsuccessful, pass the exam. When exams are online, interest in the course decreases. We also have subjects that require computation in measurement. Paper and pencil exams are more practical for solving such computational questions.

A14 stated the reasons for preferring face-to-face exams: "Definitely face-to-face exams because students take it more seriously. Also, when they see that they do not know the subject and that subject is asked in KPSS, they are very motivated in the classroom. This situation motivates us as well". When

the reasons given by academicians are analyzed, it is seen that face-to-face exams are generally preferred in terms of reliability, validity, exam security, usefulness, and motivation.

Finally, A4, who stated that he preferred face-to-face exams, made additional explanations:

In fact, distance education has its advantages. My personal opinion is that they should be used together in the process. The distance education system is beneficial, especially for those who use alternative assessment approaches, or homework, etc. Distance education can be used in this period. However, if there is to be an exam, it must be face-to-face with a proctor, and a paper and pencil exam should be preferred.

In these explanations, A4 stated that although he preferred face-to-face exams, it is more useful to conduct complementary assessments distantly.

Conclusion and Discussion

The study examined the opinions of academicians working in the field of measurement and evaluation, who carry out measurement and evaluation processes face-to-face and distantly, on both practices. It was determined that multiple-choice tests were much preferred in both application processes. Among the reasons for using multiple-choice tests, first, usefulness was stated, and second, high content validity and reliability were stated. It was determined that the usefulness of multiple-choice tests, especially in crowded groups, was effective in both applications. The high content validity since a large number of questions can be asked with multiple-choice items, the high reliability since it can be scored objectively, and the applicability to large groups in a short time are the features of this item type (Özçelik, 2010; Turgut, 1992). In addition, teachers at almost all educational levels are more familiar with traditional assessment tools, and one of the most commonly used traditional assessment tools is multiple-choice items (Anıl and Acar, 2008; Çakan, 2004, Gelbal and Kelecioğlu, 2007). Multiple-choice tests can also be easily implemented in the learning management system used in distance measurement and evaluation processes (Taşkiran, 2021). Secondly, academicians preferred mixed tests in face-to-face applications, while they preferred homework in distance processes. Among the reasons for the preference for mixed tests in face-to-face processes, it was stated that it provides the opportunity to ask questions at different levels. Since measurement tools have various advantages, mixed tests with varying measurement tools can be preferred. Short answers and written examinations were least preferred in face-to-face applications. The reason for the preference for written examinations was the ease of preparation in cases where multiple-choice exams could not be prepared. In distance education processes, the second most preferred assessment tool was homework, while written examinations and mixed tests were the least preferred. Academicians preferred distance measurement and evaluation assignments to provide student motivation and exam security. Students think that they learn new information with homework, and they can be motivated by thinking that they can improve their grades (Featherstone, 1985; cited in Kan, 2009). Similar to the results of this study, Karataş (2014) asked distance education students to rank the 11 most preferred assessment tools, and while homework was among

the top 5 tools, written examinations were ranked last. Usta et al. (2022) also stated in their study that experts' opinions were in favor of assigning homework in distance assessment processes. The study also showed that exam security was one of the reasons for preferring different assessment tools over face-to-face in-distance processes. Especially exam security is among the important risk issues in remote assessment and evaluation processes (Acar Güvendir and Özer Özkan, 2021; Atılğan et al., 2020; Bozkurt and Uçar, 2018; James, 2016; Shraim, 2018). The literature has proposed different applications to ensure exam security (Al-Shalout, Rasmi, and Hassan, 2021; Bedford, Gregg, and Clinton, 2011; Bozkurt and Uçar, 2018; James, 2016). Authentication classifications can be used. Invigilator or electronic invigilator software combined with biometrics applications can be used. Fingerprint readers and 360-degree cameras can be used. The student may be asked one or more special security questions during the exam. In addition, studies to determine ethical rules can also be carried out (Bozkurt, 2020).

Within the scope of the research, reliability and validity, which are essential issues of measurement and evaluation, were also examined. Most academicians stated that face-to-face measurement and evaluation processes were highly reliable. On the contrary, they indicated that measurement and evaluation processes had low reliability in distance processes. The number of questions, group heterogeneity, ensuring exam security, and using an item pool with item statistics known were among the reasons for high reliability in face-to-face education. In distance education, on the other hand, it was stated that reliability was low, primarily due to concerns about exam security. One of the striking issues in the reliability theme was that the use of technology negatively affected reliability in distance processes. Similar to the results of this study, Sharim (2018) reported that 70.5% of the participants found the reliability of the test low due to the technology used. Although there is a positive reflection of the use of technology in stages such as preparation, application, and correction in the exam process (Hack and Tarouco, 2000; cited in Karadağ, 2021), it also creates some concerns. Technological infrastructure, security issues, and competence to use technology may be among these concerns. In the study by James (2016) with university students, students stated that the fear of having technology problems was the reason why they did not prefer online exams. Therefore, the concern of having problems with technology may also negatively affect students' motivation.

Increasing the number of questions in both applications was stated as one of the precautions that could be taken to increase the reliability of the test. Increasing the number of questions will positively affect the reliability as it will increase the sensitivity of the measurement tool. In the study of Usta et al. (2022), it was stated that experts offered suggestions for increasing the number of questions related to the theme of measurement and evaluation in online exams and providing diversity in measurement tools. Within the scope of the research, it has been stated that unlike face-to-face and distance processes, the ability of the students to ask the subject they do not understand may positively affect reliability. In distance measurement and evaluation processes, it was stated that precautions such as ensuring exam security, using different measurement tools, avoiding questions that require

memorization, and creating an item pool would contribute positively to reliability. Chaudhary and Dey (2013), in their study examining the assessment process in open and distance education, stated that evaluation should be carried out through a variety of tools. They suggested tools such as written exams, short answer and objective tests, oral exams, practical exams, field-based practice and evaluation, and project and performance evaluation. In their study, Yağcı, Ekiz, and Gelbal (2015) stated that using multiple-choice items with more than one correct answer could also increase reliability. When the study findings are evaluated in general, it can be said that measurement and evaluation processes carried out distantly are more prone to measurement errors.

In the analysis of content validity in face-to-face and distance processes, evidence was provided that content validity was achieved in both face-to-face and distance measurement and evaluation processes, and it was stated to be high. However, the number of those who stated that content validity was low in distance assessment and evaluation processes was higher than in face-to-face assessment and evaluation processes. Sampling the topics by item is among the reasons for high content validity in both applications. In the research, it was also stated that the limitations in preparing exams in distance processes, such as not being able to upload elements such as graphics, figures, and tables in the content of the items to the system, caused lower content validity. This is considered a limitation arising from the system used in distance education. However, when evaluated in general, it can be concluded that content validity can be achieved in both applications.

Another theme addressed within the scope of the research was security, and the opinions of academicians were discussed for both applications. Most academicians stated they had no responsibility for face-to-face exams because the proctors were on duty. In distance measurement and evaluation processes, it was mostly stated that exam security was low. They also stated precautions academicians can take to provide exam security in face-to-face applications.

In their study, Al-Shalout et al. (2021) examined techniques to ensure the security of distance exams. They noted that despite all the precautions that can be taken to increase security, electronic applications cannot compete with exams in school or university halls. Another noteworthy finding in the security theme is the preparation of different forms. Especially in preventing cheating behavior, creating different forms in crowded classes may be preferable. Content balancing should be ensured when preparing different forms. However, in cases where item difficulty and item discrimination cannot be prepared equally, forms prepared based on changing the location of the questions can also be used. Mostly, using different forms in which the order of the questions is changed is preferred. In their study, Yağcı et al. (2015) also stated that asking different questions to each student or presenting the same questions to students with different correct answers can be used to increase test security. In the face-to-face application, the majority stated the necessity of systemic and administrative precautions. Whitley (1998), in the research on cheating behavior of high school students, suggested that absolute

assessment should be preferred in assessments; in small classes, students should be seated in a large area, and if this is not possible, different test forms should be prepared, and students should be carefully monitored throughout the exam as a precaution to cheating behavior.

Finally, academicians were asked about their preferences for face-to-face and distance measurement and evaluation processes. All academicians except one stated that they preferred face-to-face applications. They noted that face-to-face processes were chosen to ensure the measurement tools' validity, reliability, and usefulness. In general, it is seen that both measurement and evaluation processes have advantages and limitations compared to each other. However, it was also emphasized that face-to-face measurement and evaluation processes are preferable regarding the psychometric properties of measurement tools. Based on the study's results, it can be recommended that researchers compare the results of both practices by conducting experimental research. Studies can also be carried out to compare the processes by addressing themes different from those addressed within this research scope.

Kaynaklar

- Acar Güvendir, M., & Özer Özkan, Y. (2021). Uzaktan eğitimin değerlendirmeye yansımaları: çevrim içi sınavlar mı sınıf içi sınavlar mı?. *Journal of Digital Measurement and Evaluation Research*, 1(1), 22-34. <https://doi.org/10.29329/dmer.2021.285.2>
- Al-Shalout, M. I., Rasmi, M., & Hassan, M. A. (2021). Evaluation of E-exam during Covid-19. *Psychology and Education Journal*, 58(1), 4604-4612.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 44-62.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1116878>
- Atılğan, B., Tarı, O. E., Özdemir, B. N., Aktar, İ., Güneş, M., Sayek, İ. (2020). Tıp fakültesi öğrencilerinin gözünden acil uzaktan öğretim sürecinin değerlendirilmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 29(6), 396-406. <https://doi.org/10.17942/sted.837551>
- Baran, H. (2020). Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 28-40.
- Başol, G. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (5. Baskı). Pegem.
- Bedford, D. W., Gregg, J. R., & Clinton, M. S. (2011). Preventing online cheating with technology: a pilot study of remote proctor and an update of its use. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 11(2), 41-58.
- Bıkmaz Bilgen, Ö. (2019). Tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme teknikleri I: Performans değerlendirme. İçinde N. Doğan (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 182-214). Pegem.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: *Yeni normal ve yeni eğitim paradigması*. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, A., & Uçar, H. (2018). E-Öğrenme ve e-sınavlar: Çevrimiçi ölçme değerlendirme süreçlerinde kimlik doğrulama yöntemlerine ilişkin öğrenen görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 745-755. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.357339>
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Chaudhary, S., & Dey, N. (2013). Assessment in open and distance learning system (ODL): A Challenge. *Open Praxis*, 5(3), 207-216.
- Doğan, N. (2009). Ölçme araçlarını sınıflama çabaları: İçinde H. Atılğan, A. Kan ve N. Doğan (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 119-144). Anı.

- Doğan, N. (2019). İnsan davranışları ve ölçme araçlarını sınıflama. İçinde N. Doğan (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 76-111). Pegem.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden yabancı dil dersinin uzaktan eğitim uygulamasının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(1), 236-265. <https://doi.org/10.37217/tebd.683250>
- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gültekin, S. (2017). Performans dayanaklı değerlendirme. İçinde N. Çıkrıkçı (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 223-256). Anı.
- James, R. (2016). Tertiary student attitudes to invigilated, online summative examinations. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(1), 1-13.
- Kan, A. (2009). Ödev ve projeler. İçinde H. Atılgan, A. Kan ve N. Doğan (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s: 269-292). Anı.
- Karadağ, N. (2014). *Açık ve uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme: Mega üniversitelerdeki uygulamalar* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Karadağ, N. (2021). Açıköğretim Sistemi'nde çevrimiçi sınav uygulamasının sınav hazırlama sürecine etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 45-60. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1498588> sayfasından erişilmiştir.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 91-104. http://www.ebuline.com/pdfs/3Sayi/ebu3_7.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kilmen, S. (2017). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar. İçinde N. Çıkrıkçı (Ed.) *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 25-56). Anı.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D., & Karakaya, İ. (2010). *Ölçme ve değerlendirme performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem.
- Meriam, S. B. (2009). *Qualitative research a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2022). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi sınavlara yönelik tutumlarına ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 66-86. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.887141>
- Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda ölçme ve değerlendirme: Öğretmen el kitabı*. Pegem.
- Popham, J. (1999). *Classroom assessment: What teachers need to know?* (2. ed.). Allyn & Bacon.

- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız?. *International Journal of Scholars in Education*, 3(1), 121-128. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1181932> sayfasından erişilmiştir.
- Shraim, K. (2019). Online examination practices in higher education institutions: learners' perspectives. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(4), 185-196. <https://doi.org/10.17718/tojde.640588>.
- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2012). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3rd ed.). Prentice Hall.
- Şahin, M. G. (2019). Performansa dayalı değerlendirme. İçinde B. Çetin (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (s. 219-268). Pegem.
- Taşkıran, A. (2021). Açık ve uzaktan öğrenme süreçlerinin yönetim, öğrenme, teknoloji ve değerlendirme boyutları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 80-98. <https://doi.org/10.51948/auad.984969>
- Turgut, F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. ÖSYM.
- Usta, İ., Kılınç, H., & Okur, M. R. (2022). Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında uygulanan ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin alan uzmanlarının görüşleri: bir durum çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 167-200. <https://doi.org/10.17152/gefad.944272>
- Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235-274. <https://doi.org/10.1023/A:1018724900565>
- Yağcı, M., Ekiz, H., & Gelbal, S. (2015). Yeni bir çevrimiçi sınav modeli geliştirilmesi ve uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 269-288. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489321> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimsek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Anı.

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Evaluation of Inter-University Cooperation Programmes: The Case of Higher Education Council Anatolia Project

Fatih Demir
Elif İlhan

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1428891

Received: 31.01.2024

Revised: 06.06.2024

Accepted: 13.06.2024

Keywords:

Higher Education,
Inter-university Cooperation,
HEC Anatolia Project,
Education and Research
Support Programme,
Sustainability

Abstract

While the competition among universities is accelerating, national and international co-operations are also increasing. However, the important thing is not the quantitative increase but the establishment of qualified and sustainable cooperation. In this study, it is aimed to evaluate the education and training support dimension of Higher Education Council (HEC) Anatolia Project-Support Programme for Education and Research within the scope of inter-university cooperation. The study was designed in accordance with the holistic single case design of qualitative research. The study group consists of 45 students studying at a junior university and 6 faculty members working at a senior university as part of HEC Anatolia Project. The data obtained through interviews were analysed by descriptive analysis method. Some of the study findings are as follows: The initial reactions of the students regarding the project were mostly positive and they stated that all the courses they took from the senior university were effective and they expressed their satisfaction with the courses, focusing on the teaching, content, assessment and evaluation process of the courses and the faculty members. The faculty members stated that they were satisfied with teaching students at a different university and contributing to their development, but they had to struggle with many difficulties and problems during the project. Based on the study results, suggestions that will contribute to the sustainability of inter-university co-operation and finally suggestions for researchers are presented.

Üniversitelerarası İş Birliği Programlarının Değerlendirilmesi: Yüksek Öğretim Kurulu Anadolu Projesi Örneği

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1428891

Yükleme: 31.01.2024

Düzeltilme: 06.06.2024

Kabul: 13.06.2024

Anahtar Kelimeler:

Yükseköğretim,
Üniversitelerarası İş Birliği,
YÖK Anadolu Projesi,
Eğitim-Öğretim ve
Araştırmada Destek
Programı,
Sürdürülebilirlik

Öz

Üniversiteler arası rekabet hızlanırken ulusal ve uluslararası iş birlikleri de artmaktadır. Ancak önemli olan nicelik artışı değil nitelikli ve sürdürülebilir iş birliklerinin kurulmasıdır. Bu araştırmada üniversiteler arası iş birliği kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu Anadolu Projesi-Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim destek boyutunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırmaların bütüncül tek durum desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, YÖK Anadolu Projesi kapsamındaki bir genç üniversiteden 45 öğrenci ile bir kıdemli üniversiteden 6 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Görüşmeler yoluyla elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bazı bulguları şöyledir: Öğrencilerin projeye ilişkin ilk tepkileri çoğunlukla olumlu görüşleri kapsamaktadır. Öğrenciler, kıdemli üniversiteden aldıkları tüm derslerin etkili olduğunu ve derslerin işlenişine, içeriğine, ölçme-değerlendirme sürecine ve öğretim üyelerine odaklanarak derslere ilişkin memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri ise farklı bir üniversitedeki öğrencilere ders vermekten ve onların gelişmelerine katkıda bulunmaktan memnun olduklarını, ancak proje sürecinde pek çok olumsuzluk ve sorunla mücadele etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak üniversiteler arası iş birliklerinin sürdürülebilir olmasına katkı sağlayacak nitelikte öneriler ve son olarak araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Sorumlu Yazar: Elif İlhan, Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Türkiye, elif.ilhan00@hbv.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8536-1571.

Yazar2: Fatih Demir, Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, fatihdemir1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-2013-4626.

Atf için: Demir, F. & İlhan, E. (2024). Üniversitelerarası iş birliği programlarının değerlendirilmesi: Yüksek Öğretim Kurulu Anadolu Projesi örneği. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1259-1306.

Giriş

Üniversiteler kendilerinden beklenen görevleri yerine getirirken ulusal ve uluslararası düzeyde iş birlikleri kurmaktadır. Bu iş birlikleri ile kaynakların paylaşımını sağlamak, eğitim/öğretim programlarında yenilik yapmak ve itibar/saygınlık geliştirmek vb. amaçlanmaktadır (Chou, 2012). Stratejik ortaklıklar, ortak girişimler, ortaklıklar gibi çeşitli adlarla kurulan iş birlikleri, iki ya da daha fazla üniversite arasında program/kurum düzeyinde ya da üniversiteler ile özel/kamu sektöründen temsilciler arasında kurulabilmektedir (Eddy, 2010). Üniversiteler arasındaki iş birliği, her bir paydaşın katkısı ile gerçekleştirilecek olan ve tüm paydaşlar tarafından arzu edilen bir sonuca ulaşmak için kaynak ve uzmanlık ittifakı oluşturmak şeklinde tanımlanabilir (Barnett ve diğerleri, 2010). İşbirlikleri sayesinde üniversiteler kendilerinden beklenen zorlu görevleri yerine getirirken birbirlerinin kaynaklarından yararlanmakta ve sahip oldukları “kapasiteleri” bir araya getirmektedir (Russell ve Flynn, 2000). Bu kapasiteler, üniversitelerin sahip oldukları insan kaynağı, altyapı zenginlikleri, daha önce kurdukları iş birliklerinden çıkardıkları dersler vb. olabilir.

Üniversitelerarası iş birlikleri bazen üst bir kurulun kararıyla veya yönlendirmesiyle bazen ise üniversite düzeyindeki girişimlerle gerçekleştirilmektedir. Kurumlar arasındaki iş birliğinin etkili olabilmesi için üst yönetimin karar alma sürecine dahil edilmesi, her bir kurumun sorumluluklarının açıkça belirlenmesi, etkili yönetim ve personel kaynağının sağlanması gibi şartların yerine getirilmesine dikkat edilmelidir (Barnett ve diğerleri, 2010). Lefever-Davis ve diğerleri (2007), paydaşlar arasında daha önce de farklı iş birlikleri kurulduysa, ortak hedeflere sahiplerse, eşzamanlı olarak paydaşlar kendilerini yeniliyorsa ve iletişim etkiliyse iş birliklerinin başarılı olabileceğini vurgulamıştır. Chou (2012) ise geliştirdiği modelde faydalı ve memnun edici bir iş birliği için iş birliğine bağlılığı, uygulanan öğretim programını ve öğrenme olanaklarını, kalite-risk yönetimini, coğrafi-ekonomik şartları ve değişim yönetimini temel etkenler olarak belirlemiştir. Cunningham ve Tedesco’ e (2001) göre ise başarılı iş birliklerinin kurulabilmesi için amaçların ortak olması ve açıkça belirlenmesi, yönetimin destek vermesi ve güven duyması, kararların paydaşlarla birlikte alınması, tüm paydaşların iş birliğinden faydalanması ve sürdürülebilirliğin sağlanması gerekmektedir.

Üniversiteler arası iş birliklerinin pek çok faydası bulunmaktadır: Bunlar; maliyet azaltma, yenilik sağlama, verimliliği ve hesap verebilirliği artırma, üniversiteler arası ilişkileri güçlendirme, kurumun itibarını artırma şeklinde sıralanabilir (Chou, 2012). Aynı zamanda akreditasyon dernekleri; ilgili kurum/kuruluşlar ve işverenler de bilgi üretiminde, araştırmada, öğrenci öğrenmesinin sağlanmasında ve diğer kurumsal görevlerin yerine getirilmesinde iş birliğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Ramaley, 2001, aktaran Kezar, 2005). İşbirliklerinin önemi ve faydaları konusunda tutarlı bir alanyazının mevcut olduğu belirtilebilir ancak bu tür çalışmalara katkı sağlayan öğretim üyelerinin nasıl ödüllendirileceği (Eddy, 2010) ve başlatılan iş birliklerinin sürdürülebilirliğini

sağlayacak etmenlerin neler olduğu konusunda uygulamalara dayalı daha fazla araştırmaya gereksinim duyulmaktadır.

Üniversiteler arası iş birlikleri hem uluslararası hem de ulusal düzeyde gerçekleştirilebilmektedir. Bu araştırmada, Türkiye’de ulusal düzeyde gerçekleştirilen iş birliklerine odaklanılmaktadır. Bu kapsamda aşağıda Türkiye’de üniversitelerin mevcut durumu ve bazı iş birliği projeleri kısaca açıklanmaktadır.

Türkiye’de Üniversitelerin Mevcut Durumu ve İşbirliği Projeleri

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de bireysel, toplumsal, ekonomik vb. etmenler yükseköğretime erişim talebini artırmaktadır (Ekinci, 2009). Bu talebi karşılamanın gereği ve politik kaygılar, sahip olunan kaynakların yeterliliği dikkate alınmadan yeni üniversitelerin açılmasına neden olmaktadır (Karakütük ve Özdemir, 2011). Bu durum Türkiye’deki üniversite sayılarındaki artışın hızlı ve sürekli olmasına neden olmuş ve 2023 yılı itibarıyla Türkiye’deki devlet ve vakıf üniversitelerinin toplam sayısı 208’e ulaşmıştır (YÖK, 2023). Özellikle son 20 yıldır yasal şartlar yerine getirilmesine rağmen gerekli fiziksel, teknik ve akademik altyapı henüz olgunlaştırılmadan pek çok üniversitenin açıldığı görülmektedir. Yeni kurulan bir üniversitede öğretim ve araştırma faaliyetleri için donanımlı yapılara, öğrencilere sunulacak barınma ve yaşam alanlarına, sosyal-kültürel olarak öğrencileri destekleyecek kampüs imkânlarına, nitelikli akademik ve idari personele ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda, bir üniversitenin kurulabilmesi için yasal şartların tamamlanmasının tek başına yeterli olamayacağı açıktır.

Türkiye’de 2006-2010 yılları arasında kurulan devlet üniversitelerinin tamamına yakınının sosyo-ekonomik olanaklar açısından dezavantajlı şehirlerde kurulduğu söylenebilir. Kuruldukları dönemde özellikle altyapı sorunları olsa bile bu üniversitelerin günümüzde derslik, kampüs gibi temel fiziki yapılanmalarını büyük oranda tamamladıkları bilinmektedir. Öte yandan o dönem yeni kurulan bu üniversitelerin altyapı ihtiyaçlarının yanında öğretim üyesi ihtiyacını karşılama konusu da karşı karşıya kaldıkları önemli bir durumdur (Acar, 2012; Doğan, 2013; Korkut ve diğerleri, 1999). YÖK tarafından hazırlanan o dönemki raporlarda da Türkiye’de yükseköğretim sisteminde öğretim üyesi açığının olduğu, üniversite sayısının artmasıyla nitelikli öğretim üyesi ihtiyacının da arttığı ve bu nedenle yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası eğitim programlarının genişletilmesi gereği vurgulanmıştır (YÖK, 2005). Farklı zamanlarda yapılan araştırmalar “yeni” kurulan üniversitelerin sorunlarının benzer olduğunu ve bazılarının süregeldiğini göstermektedir (Acar, 2012; Doğan, 2013; Korkut ve diğerleri, 1999). Bu sorunları çözüme kavuşturmak için üniversiteler düzeyinde yapılması gerekenlerin yanı sıra Türkiye’deki yükseköğretim sisteminin merkezîyetçi yapılanmasından dolayı YÖK düzeyinde de gerçekleştirilmesi gereken pek çok düzenleme ve teşvik bulunmaktadır. Bunlardan biri, iki ya da daha çok üniversite arasında iş birliklerinin kurulması ve/veya teşvik edilmesidir.

Türkiye’de üniversiteler arası iş birliği projelerinin yasal dayanağı 16 Temmuz 1999 tarih ve 23757 sayılı "Lisansüstü Eğitim Öğretim Enstitülerinin Teşkilat ve İşleyiş Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik" ile atılmıştır (Toprak, 2021). Bu yönetmelikte "iki veya daha fazla yükseköğretim kurumunun önerisi ve Yükseköğretim Kurulu kararı ile yükseköğretim kurumları arasında ortaklaşa yürütülecek lisansüstü programlar açılabilir" maddesi bulunmaktadır. Toprak'ın (2021) belirttiği gibi bu madde sayesinde üniversiteler arasında öncelikle eğitim alanında iş birlikleri kurulmuştur. Daha sonra ise özellikle araştırma alanında da üniversiteler arası iş birliklerinin kurulduğu görülmektedir.

Türkiye’de üniversiteler arası iş birliklerin pek çoğu bölge odaklı kurulmaktadır. Bu iş birliklerinden bazıları ve başlangıç tarihleri şöyledir: ADIM Üniversiteleri (2001), Üniversitelerarası İşbirliği Programı (2006), Batı Karadeniz Üniversiteleri Birliği (2007), İzmir Üniversiteleri Platformu (2008), Trakya Üniversiteler Birliği (2012), Konya Ovası Projesi Bölgesi Üniversiteler Birliği (2012), Orta Karadeniz Bölgesi Üniversiteleri Platformu (2013), GAP Bölgesi Üniversiteleri Birliği (2018) (Toprak, 2021). Bunlar genel olarak dâhil olan üniversiteler arasındaki eğitim-öğretim faaliyetlerinde, bilimsel ve teknik, sosyal ve kültürel etkinliklerde iş birliklerini kapsamaktadır. Bu kapsamlı iş birliklerinin yanı sıra üniversiteler arasında ikili anlaşmalarla kurulan iş birlikleri veya özelleştirilmiş bir amacı gerçekleştirmek için yapılan iş birlikleri de vardır. Örneğin; Ankara Hacı Bayram Veli, Gazi, ODTÜ başta olmak üzere 14 üniversite arasında Karabük Üniversitesi’nde düzenlenecek Türkiye'nin ilk Sosyal Bilimler Festivali (Sosyalfest) için bir iş birliği kurulmuştur (Sosyalfest, 2024).

Üniversiteler arasında kurumsal çabalarla oluşturulan iş birliklerinin yanı sıra özellikle yeni kurulan üniversitelerin ihtiyaçları doğrultusunda Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı tarafından başlatılan çeşitli proje ve programlar da bulunmaktadır. Örneğin; öğretim üyesi yetiştirme programı (ÖYP), yurt içi ve yurt dışı lisansüstü eğitim programlarının harmanlanmasıyla elde edilmiş bir model ile öğretim üyesi yetiştirilmesini amaçlamaktadır (YÖK, 2024b). YÖK tarafından 2002 yılında başlatılan bu program yaklaşık 13 yıl uygulanmış ancak sürdürülebilirliği sağlanamamıştır.

YÖK tarafından gerçekleştirilen bir diğer önemli iş birliği programı 2009-2010 eğitim-öğretim yılında başlatılan Farabi Değişim Programıdır (Yükseköğretim Kurumları Arasında Öğrenci ve Öğretim Üyesi Değişim Programı). Program; ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim-öğretim yapan yükseköğretim kurumları arasında öğrenci ve öğretim üyesi değişimini kapsamaktadır (YÖK, 2024a). Farabi Değişim Programı, öğrenci veya öğretim üyelerinin bir veya iki yarıyıl süresince kendi kurumlarının dışında bir yükseköğretim kurumunda eğitim ve öğretim faaliyetlerine devam etmelerini amaçlamaktadır (YÖK, 2024a). Yaklaşık 10 yıl devam eden bu programın da sürdürülebilirliği sağlanamamıştır. YÖK, 2020 yılında Koronavirüs (Covid-19) salgınına karşı alınacak tedbirler ile ilgili olarak 2020-2021 eğitim öğretim yılında Farabi Değişim Programı

kapsamında gerçekleştirilmesi planlanan hareketliliğin iptal edildiğini, sonrasında da 2021-2022, 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim öğretim yıllarında da değişim yapılmayacağını açıklamıştır (YÖK, 2024a).

YÖK Anadolu Projesi

YÖK tarafından başlatılan bir diğer geniş kapsamlı proje ise YÖK Anadolu Projesidir. YÖK Anadolu Projesi, Anadolu’da özellikle Ankara’nın doğusunda 2006’dan sonra kurulan üniversiteler arasından seçilen 15 genç üniversitenin, geleneği oluşmuş kıdemli 12 üniversitenin insan kaynağından ve alt yapısından yararlanmasını hedefleyen bir projedir (Saraç, 2021). YÖK Anadolu Projesi, “dijital dönüşümde destek programı” ve “eğitim-öğretim ve araştırmada destek programı” olmak üzere iki ana başlıktan oluşmaktadır (YÖK, 2021):

A. Dijital Dönüşümde Destek Programı: Bu program, Kasım 2018 tarihinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinden sekiz üniversitenin öğretim üyelerine "dijital çağda yükseköğretimde öğrenme ve öğretme" adlı dersin verilmesi ile başlamış ve “Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm” adıyla devam etmiştir (YÖK, 2019). Bu kapsamda da yine öğretim üyelerine aynı ders verilmiş, ardından zorunlu bir ders olarak internet teknolojileri, taşınabilir teknolojiler, sosyal ağlar, geleceğin teknolojileri, bilişim etiği, bulut bilişim, teknoloji ve yaşam boyu öğrenme gibi konuları kapsayan “dijital okur-yazarlık” dersi açılmıştır (YÖK, 2021). Ayrıca Sakarya Üniversitesi’nin geliştirdiği uzaktan eğitim platformu, dijital altyapısı daha az güçlü olan 15 üniversiteye YÖK koordinasyonunda ve TÜBİTAK-ULAKBİM iş birliği ile sunulmuştur. Bu program kapsamında 2020 yılında başlatılan bir diğer proje ise YÖK Sanal Laboratuvarı Projesidir. Bu proje ile laboratuvar uygulamalarının en yoğun olduğu genel kimya ve genel fizik laboratuvarı dersleri YÖK Sanal Laboratuvar uygulaması ilk etapta 18 üniversitenin fen ve mühendislik fakülteleri ile meslek yüksekokullarının çeşitli programlarında öğrenim gören öğrencilerin kullanımına sunulmuştur (YÖK, 2019; 2021).

B. Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programı: Bu program kapsamında YÖK tarafından 2006 yılı ve sonrasında kurulan bazı devlet üniversiteleri “genç üniversite”; 2006 yılından önce kurulmuş bazı devlet üniversiteleri ise “kıdemli üniversiteler” (YÖK, 2021) olarak tanımlanmıştır. Projeye dâhil edilen genç ve kıdemli üniversiteler Tablo 1’de gösterilmektedir. (YÖK, 2021):

Tablo 1. YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programına dâhil edilen kıdemli ve genç üniversiteler

Kıdemli Üniversiteler	Genç Üniversiteler
Ankara	Ağrı İbrahim Çeçen
Bursa Uludağ	Ardahan
Çukurova	Artvin Çoruh
Ege	Bartın
Erciyes	Bayburt
Gazi	Bingöl
Gebze Teknik	Bitlis Eren
Hacettepe	Erzincan Binali Yıldırım
İstanbul Teknik	Hakkari
İstanbul	İğdır
Orta Doğu Teknik	Kilis 7 Aralık
Selçuk	Munzur
	Muş Alparslan
	Siirt
	Şırnak

Bu program kapsamında “kıdemli üniversite” olarak adlandırılan üniversitelerin öğretim üyeleri tarafından “genç üniversite” olarak nitelendirilen üniversitelerin öğrencilerine ders/dersler verilmesi, böylece genç üniversite olarak nitelendirilen üniversitelerin öğrencilerinin öğrenme deneyimlerinin zenginleştirilmesi hedeflenmektedir. Proje kapsamında eğitim desteği verecek kıdemli üniversiteler ve bu desteği alacak genç üniversiteler program düzeyinde eşleştirilmiş, program düzeyinde protokoller hazırlanmıştır (YÖK, 2021).

Bu protokoller çerçevesinde yapılacak iş birliklerinden biri kıdemli üniversitelerde bulunan profesör veya doçent unvanına sahip öğretim üyelerinin genç üniversitelerin belirlenen alanlardaki programlarında ders vermelerinin sağlanmasıdır. Derslerin verilmiş şekli, süresi, sayısı, ücretlendirmesi gibi konularda YÖK tarafından herhangi bir açıklamaya yer verilmemiştir. Ancak üniversiteler arasında eşleştirme protokollerinin yapılması gerektiği belirtilmiştir (YÖK, 2021). Bu durumda dersler özelindeki düzenlemelerin de eşleştirme protokolleri kapsamında olduğu düşünülebilir. Ayrıca derslerin yanı sıra kıdemli üniversiteler tarafından genç üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere alandaki yenilikçi gelişmelerin; seminerler, webinarlar yoluyla aktarılması amaçlanmıştır. Projenin araştırmada destek boyutu kapsamında ise eşleşen üniversitelerin eğitim ve öğretim, araştırma altyapıları ve kütüphane imkânlarının karşılıklı olarak kullanılması ve eşleşen üniversitelerin belirleyecekleri alanlarda ortak yayın ve projelerin yürütülmesi amaçlanmıştır (YÖK, 2021).

Projenin izlenmesi kapsamında ise sorumlu Koordinasyon Kurulunun eşleşen üniversitelerden yıllık rapor istemesi, gerekli hallerde yerinde incelemelerde bulunması ve inceleme sonucu hazırlanan raporu YÖK Başkanlığı'na sunması gerekmektedir. YÖK Anadolu Projesinin, ilan edildiği 2021 yılı itibarıyla YÖK tarafından hazırlanan eşleştirmelere uygun olarak üç yıl süreyle devam edeceği duyurulmuştur (YÖK, 2021).

Araştırmanın Önemi

Küresel yükseköğretimdeki gelişmeler incelendiğinde son yıllarda YÖK Anadolu Projesinin temel amacı olan “üniversiteler arası iş birliğini” uygulamaya geçirecek farklı projelerin gerçekleştirildiği görülmektedir. Eğitim-öğretim amaçlı iş birliği yükseköğretimde yaygın bir uygulamadır. Bu iş birlikleri kurum düzeyinde olabileceği gibi ulusal düzenlemelerle de gerçekleştirilebilir. Türkiye’de olduğu gibi merkeziyetçi yükseköğretim sistemlerinde üst kuruluşların yükseköğretimde eğitim ve araştırmada iş birliklerini kurması ve desteklemesi beklenmektedir (Hanada ve Horie, 2021). Ancak farklı kurumları bir araya getiren bu tür iş birliklerinin ulusal kurumlar tarafından desteklenmesi ve/veya zorunlu tutulması (Farrell ve Seifert, 2007) hedeflenen sonuçlara ulaşılmasını garantilemez. Nitekim zaman zaman başarısızlıkla sonuçlanan iş birliği girişimleri de bulunmaktadır. Bu nedenle özellikle çok paydaşlı iş birliği projelerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim/öğretim programlarında olduğu gibi projelerin de etkililik ve fayda açısından değerlendirilerek projelerin sürdürülmesi, devam ettirilmesi veya sonlandırılması açısından karar verilmelidir (İlhan ve Kalaycı, 2019).

Yerli alanyazın incelendiğinde üniversiteler arasında iş birliğini konu edinen sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Örneğin, üniversitelerarası iş birliği kapsamında Öğretim Üyesi Yetiştirme Projesini (ÖYP) konu edinen araştırmalar incelendiğinde bunların sınırlı sayıda olduğu, kısa bir zaman aralığında yapıldığı ve yaklaşık son on yılda yeni bir araştırmanın yapılmadığı görülmektedir (Çelebi ve Tatık, 2012; Güven ve Brewster, 2013; Taş ve diğerleri, 2016). Bu üniversitelerarası iş birliği kapsamındaki araştırmaların bazılarında ise Farabi Değişim Programı’na odaklanılmaktadır (Oktan, 2010; Gökçek, 2013; Özel ve diğerleri, 2014; Şahin ve diğerleri, Demir ve Arcagök, 2017). Bu program ile ilgili araştırmaların da ÖYP ile ilgili olanlarla benzer sınırlılıklara sahip olduğu belirtilebilir. Uluslararası düzeyde üniversiteler arası iş birliği programı olarak kabul edilebilecek Erasmus Değişim Programları ile ilgili çalışmalar ise nispeten daha fazla ve genellikle katılımcı görüşlerine odaklıdır (Arslan, 2013; Aslan ve Jacobs, 2014; Kılavuz ve Yanpar Yelken, 2022; Saban ve diğerleri, 2019; Özdem, 2013; Ünal, 2016; Ünal ve Özdemir, 2013). Yapılan alanyazın taranmasında üniversitelerarası iş birliğinin önemli örneklerinden olan YÖK Anadolu Projesinin değerlendirilmesini konu edinen herhangi bir araştırmaya ve kurumsal rapora ulaşılamamıştır.

Çok fazla paydaşı olan ve buna bağlı olarak etki alanı oldukça geniş olan YÖK Anadolu Projesi’nin üniversiteler arası iş birliği kapsamında değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçları dikkate alınarak iyileştirme faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Değerlendirme sürecinde projenin doğrudan faydalanıcısı olan öğrencilerin ve projenin uygulama aşamasının önemli bir ögesi olan öğretim üyelerinin görüşleri önemlidir. Proje sürecinde karşılıklı etkileşim halinde olan ve tüm süreci deneyimleyen bu iki önemli paydaşın görüşlerinin belirlenmesi projenin uygulanma süreçlerine ilişkin mevcut durumun ortaya konulmasını sağlayabilecek niteliktedir. Ayrıca projenin

değerlendirilmesinin hem bu projenin iyileştirme faaliyetleri için hem de benzer projelerin tasarım /uygulama süreçleri için veri sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; üniversiteler arası iş birliği kapsamında YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim destek boyutunun değerlendirilmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. YÖK Anadolu Projesi kapsamında genç üniversite öğrencilerinin Kıdemli Üniversite öğretim üyelerinden ders alma süreçlerine ilişkin görüşleri ve önerileri nelerdir?
2. YÖK Anadolu Projesi kapsamında kıdemli üniversite öğretim üyelerinin YÖK Anadolu Projesi kapsamında ders verme süreçlerine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu nitel araştırma güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde inceleyen bir bütüncül tek durum çalışmasıdır (Yin, 2011). Bütüncül tek duruma göre desenlenen araştırmalarda bir durum, onu deneyimleyen kişilerin görüşleri temel alınarak incelenmektedir (Gall ve diğerleri, 1996). Araştırmada YÖK Anadolu Projesi kapsamında kıdemli bir üniversiteden ders alma durumu, bu dersleri alan öğrencilerin ve ders veren öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu durum çalışmasında Creswell ve Clark'ın (2011) belirttiği aşamalara uygun olarak öncelikle durumun derinlemesine incelenmesi için YÖK Anadolu Projesi ayrıntılı bir biçimde açıklanmış; farklı veri kaynaklarından veri elde edilmesi için hem öğretim üyeleri hem de öğrencilerden veri toplanmış, elde edilen verilerden incelenen durumu açıklayacak şekilde temalar oluşturulmuş, bulgular bu temalara göre yapılandırılmış ve böylelikle ulaşılan temalara yansıtılmıştır.

Bu araştırma aynı zamanda bir program değerlendirme çalışmasıdır. Program değerlendirmenin amacı programın etkililiğini belirlemek ve daha etkili hale getirilmesini sağlamaktır (Kirkpatrick ve Kirkpatrick, 2007). Araştırma Kirkpatrick tarafından geliştirilen dört aşamalı program değerlendirme modelinin tepki aşaması dikkate alınarak yapılandırılmış. Bu doğrultuda YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim destek boyutuna ilişkin katılımcıların tepkileri ve daha etkili olması için önerileri belirlenmiştir.

Çalışma Grubu

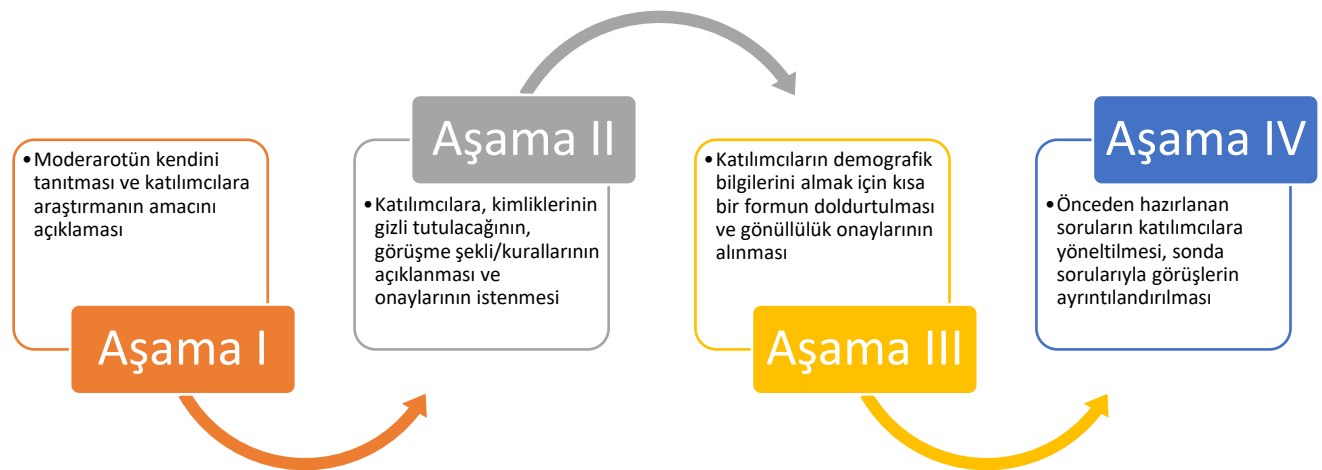
Araştırmanın çalışma grubunu, YÖK Anadolu Projesi kapsamında bir genç üniversitede öğrenim gören öğrenciler arasından bu proje kapsamında ders alan 45 öğrenci ile bir kıdemli üniversitede görev yapan ve proje kapsamında ders veren 6 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Öğrenciler; 2021-2022 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümü ve Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri arasından kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Öğrencilerin 35'i kadın, 10'u erkektir ve not

ortalamaları 2:50-4:00 arasında değişmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu proje kapsamında bir-iki ders, öğrencilerin yalnızca ikisi beş ve daha fazla ders almışlardır.

Öğretim üyeleri ise bir kıdemli üniversitenin sağlık bilimleri ve eğitim fakültelerinde görev yapan ve proje kapsamında ders veren sekiz öğretim üyesi arasından araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden altı öğretim üyesinden oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin dördü proje kapsamında iki; diğerleri ise birer ders vermiştir. Öğretim üyelerinden biri erkek, diğerleri kadındır. Öğretim üyelerinden biri doçent, diğerleri ise profesördür. Öğretim üyelerinden üçü Sağlık Bilimleri Fakültesi Beslenme ve Diyetetik Bölümünde, diğer üçü ise Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalında görev yapmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Öğrencilerle çevrimiçi odak grup görüşmeleri, öğretim üyeleri ile ise telefonla ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin çevrimiçi olması mekânsal problemlerin ortadan kaldırılmasını ve daha fazla katılımcıya ulaşılmasını sağlamıştır (Gundumogula, 2020). Ayrıca görüşmelerin odak grup görüşmeleri şeklinde yapılması katılımcılar için daha güvenli bir ortam oluşturulmasını (Onwuegbuzie ve diğerleri, 2009) ve böylece görüşlerini daha açık şekilde dile getirmelerini, görüşme sorularının daha ayrıntılı tartışılmasını sağlamıştır (Willis ve diğerleri, 2009). Öğrencilerle gerçekleştirilen çevrimiçi odak grup görüşmeleri, Krueger (2002) temel alınarak Şekil 1'de gösterilen aşamalar takip edilerek gerçekleştirilmiştir:



Şekil 1. Öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinin aşamaları

Öğrencilerden veriler, Haziran 2022'de gerçekleştirilen altı farklı çevrimiçi odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Görüşmelerdeki katılımcı sayıları altı ile dokuz arasında değişiklik göstermektedir. Her bir görüşme 60-90 dk. arasında sürmüştür. Onwuegbuzie ve diğerleri (2009) tarafından yapılan derleme çalışmasında da vurgulandığı gibi odak grup görüşmeleri 6-12 katılımcı ile

gerçekleştirilebilir ve genellikle 60-120 dakikada tamamlanmalıdır. Öğretim üyelerinden veriler ise Ağustos 2022’de 45-60 dk. süren görüşmelerle toplanmıştır.

Görüşmeler sırasında araştırmacılar tarafında hazırlanan görüşme formları kullanılmıştır. Detaylı alanyazın taraması yapılarak (Chou, 2012; Demir ve Arcagök, 2017; Eddy, 2010; Gökçek, 2013; Kezar, 2005; Özel ve diğerleri, 2014; Russell ve Flynn, 2000; Taş ve diğerleri, 2016) oluşturulan formların kapsam geçerliliğini sağlamak için eğitim bilimleri alanından iki uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda formlar yeniden düzenlenmiş ve öğrenci formu için üç öğrenci ile öğretim üyesi formu için ise bir öğretim üyesi ile pilot uygulama gerçekleştirilerek soruların daha açık/anlaşılır olması için ifade ediliş biçimlerinde değişiklikler yapılmıştır. Öğretim üyeleri ve öğrenciler için hazırlanan formlarda demografik bilgileri ile ilgili soruların yanı sıra projeyi ilk duyduklarında neler hissettikleri neler düşündükleri, aldıkları derslere ve bu projeye ilişkin genel görüşleri ile derslerin/projenin daha etkili şekilde uygulanabilmesine ilişkin önerileri belirlemek amacıyla yöneltilen dörder açık uçlu sorular yer almaktadır.

Araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analiz yöntemi uygulanırken öncelikle bir çerçeve oluşturulur, bu çerçevedeki temalara göre veriler işlenir, bulgular tanımlanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu araştırmada çerçevenin oluşturulması ve temaların belirlenmesi sürecinde araştırma konusu ile kullanılan program değerlendirme modeli temel alınmıştır.

Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlayabilmek için veri toplama ve analiz süreçleri ayrıntılı şekilde açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca araştırmanın inandırıcılığını sağlamak için görüşmeler “uzun süreli yoğun katılım” sağlayacak şekilde gerçekleştirilmiştir (Maxwell ve diğerleri, 2009).

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 13.04.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 76

Bulgular

YÖK Anadolu Projesi kapsamında kıdemli bir üniversiteden ders alan genç üniversite öğrencilerinin ve ders veren öğretim üyelerinin görüşleri; ilk tepkiler, gerçekleştirilen derslere ilişkin görüşler, genel görüş ve öneriler olmak üzere üç ana tema altında aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır:

İlk Tepkiler

YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim boyutuna ilişkin genç üniversite öğrencilerinin ve kıdemli üniversite öğretim üyelerinin ilk tepkileri aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

Öğrencilerin ilk tepkileri: Görüşülen öğrencilerin tamamı, proje kapsamında kıdemli bir üniversiteden ders alacaklarını öğrendiklerinde bunu olumlu karşıladıklarını ve kendileri için faydalı olacağını düşündüklerini belirtmiştir. Ayrıca öğrenciler çoğunlukla bunun önemli bir fırsat olduğunu ve lisans eğitimlerine zenginlik katacağını düşündüklerini de vurgulamışlardır. Öğrencilerden biri (Ö-37) “Genç bir üniversitede eksiklikler yaşayacağımı düşünüyordum fakat bu durumun önüne geçildi ve güzel bir fırsat sunuldu.”, başka bir öğrenci (Ö-4) ise “Bu proje, kendimizi geliştirmemiz için önemli bir fırsat.” ifadeleriyle bu projeyi bir fırsat olarak gördüklerini vurgulamışlardır.

Öğrencilerden bazıları ise projeyi ilk kez duyduklarında şaşırdıklarını ve merak ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri “derslerin nasıl işleneceğini merak ettim.” (Ö.39), bir diğeri ise “Nasıl olur acaba diye düşündüm?” (Ö-18) şeklinde projeye ilişkin duygularını açıklamışlardır.

Öğrenciler, ilk tepkilerini “mutluluk, heyecan, şaşkınlık ve merak” duygularıyla açıklamaktadırlar. Öğrencilerin tamamı bu projeyi duyduklarında mutlu olduklarını ifade etmişlerdir. Onlara göre mutluluklarının ve heyecanlarının kaynağı ise kıdemli üniversitenin kendisi ve ders alacakları öğretim üyeleridir. Öğrenciler bu kaynakları açıklarken onların bazı niteliklerine vurgu yapmışlardır. Bu nitelikler aşağıda Şekil 2 ve Şekil 3’te verilmektedir:



Şekil 2. Öğrencilerin öğretim üyelerine ilişkin kullandıkları niteliler



Şekil 3. Öğrencilerin kıdemli üniversiteye ilişkin kullandıkları niteliler

Şekil 2 incelendiğinde öğrencilerin ders aldıkları öğretim üyelerini “iyi, deneyimli, donanımlı, uzman, nitelikli”, Şekil 3’de ise bu öğretim üyelerinin çalıştığı üniversiteleri ise “köklü, farklı, iyi, büyük” gibi sıfatlarla nitelendirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin hem öğretim üyelerine hem de üniversitelere ilişkin bu olumlu algıları onların projeyi ilk öğrendiklerinde olumlu duygular beslemelerine neden olmuştur.

Öğretim üyelerinin ilk tepkileri: YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim boyutuna ilişkin olarak kıdemli üniversite öğretim üyeleri ise ilk tepkilerini açıklarken öğrencilerin aksine duygularını belirtmek yerine sürecin başlangıcını açıklamışlardır. Öğretim üyelerinin bu projeyi ve kendilerinin de ders vermesi gerektiğini bağlı buldukları üniversite rektörlüğünden gelen bir yazı ile öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyeleri bunu bir “görevlendirme”, “rica”, “istek”, “dayatma” olarak değerlendirdiklerini ve açılacak dersi hali hazırda kendi üniversitelerinde veren öğretim üyelerinin doğrudan sürece dâhil edildiğini belirtmişlerdir. Bir diğer ifadeye göre onların görevlendirilmesinin özel bir nedeni olmadığını, ilgili dersi üniversitelerinde hâlihazırda kendileri verdiği için YÖK Anadolu Projesi kapsamında böyle bir görevlendirmenin yapıldığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretim üyelerinden bazıları bu süreci şöyle açıklamaktadır:

“Üst yönetim karar almış ... bölümüyle ilgili. Resmi yazıyla bildirildi. Direkt görevlendirildik. Ne olduğunu bilmeden bir anda içine düştüğümüz bir şeydi. İlk ders verenlerden biriydim. Enteresandı.”
ÖE-3

“Zaten kabul edilmiş bir projeydi. Onlar dersler talep etti, biz de aşamalı olarak dersleri açıyoruz. Benim dersim dâhil edildiği için doğrudan sürece girmiş oldum.” ÖE-4

“Projeyi bilmeden başladım. Ana Bilim Dalı Başkanı rica etti ve ben de alan uzmanı olduğum için dâhil oldum.” ÖE-5

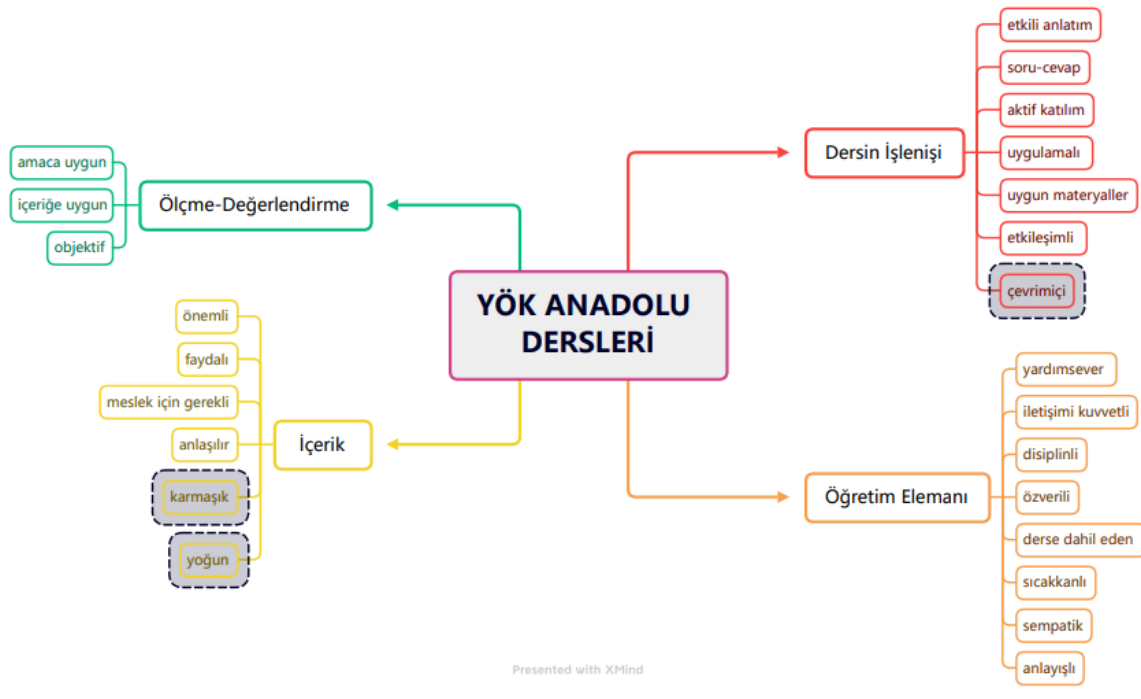
“Kabul edilebilir bir süreç değil, dayatmaydı.” ÖE-2

Kıdemli üniversite öğretim üyelerinin ifadelerinden anlaşılacağı gibi onlar projenin amacı, kapsamı, faydaları vb. hakkında herhangi bir bilgi sahibi olmadan, herhangi bir tanıtıcı toplantıya dâhil olmadan ders vermeye başlamışlardır. Öğrenci ve öğretim üyelerinin sürecin başındaki ilk tepkileri incelendiğinde öğrencilerin duyduğu “mutluluk, heyecan, şaşkınlık ve merak” duygularına karşılık öğretim üyelerinin ilk tepkileri ise “bir görevi yerine getirme çabası içerisinde olma” şeklinde ifade edilebilir.

Gerçekleştirilen Derslere İlişkin Görüşler

YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim boyutunda gerçekleştirilen derslere ilişkin genç üniversite öğrencilerinin ve kıdemli üniversite öğretim üyelerinin görüşleri aşağıda sırasıyla verilmektedir.

Öğrencilerin gerçekleştirilen derslere ilişkin görüşleri: YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim boyutunda gerçekleştirilen derslere ilişkin öğrencilerin görüşleri Şekil 4’te görülmektedir:



Şekil 4. YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim boyutunda gerçekleştirilen derslere ilişkin öğrencilerin görüşleri

Genç üniversite öğrencilerinden YÖK Anadolu Projesi kapsamında kıdemli üniversiteden aldıkları derslerin etkili olma durumlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler öncelikle aldıkları tüm derslerin etkili olduğunu vurgulamışlar ve derslerin işlenişine, içeriğine, ölçme-değerlendirme sürecine ve öğretim üyelerine odaklanarak derslere ilişkin memnuniyetlerini belirtmişlerdir.

Genç üniversite öğrencilerinin proje kapsamındaki derslere ilişkin görüşlerini belirtirken en çok odaklandıkları konu derslerin işleniş şeklidir. Derslerin işleniş sürecinin etkili olduğu, soru-cevap yöntemi kullanılarak kendilerinin derse dâhil edildiği ve böylelikle aktif katılım gösterdiklerini belirtmiştir. Örneğin Ö-8 “Dersler benim için çok etkili oldu. Özellikle soru cevap şeklinde işlenmesi öğrenmemiz açısından çok iyiydi.” şeklinde memnuniyetini ifade etmiştir. Ayrıca öğrencilere göre derslerde uygun materyallerin kullanılması, öğrencilerin derse dâhil edilmesi, etkileşimin yüksek olması derslerin işlenişinin etkili olmasını sağlamıştır. Ö-17 “Detaylı ve sürükleyici ders anlatımından dolayı derse olan ilgim arttı.” ifadeleriyle dersin işlenişinden memnuniyetini belirtmiştir.

Genç üniversite öğrencileri, derslerin çevrim-içi verilmesi konusunda ise oldukça az sıklıkta da olsa çevrim-içi olmasının verimi azalttığı belirtilmiştir. Öte yandan; bazı öğrenciler özellikle “çevrimiçi olmasına rağmen” (Ö-25, Ö-38, Ö-42, Ö-45) ifadesini kullanarak derslerin işlenişinden memnuniyetlerini ifade etmiştir. Örneğin; “Dersi işleyişi bakımından online olarak verilen dersten alınabilecek en iyi verim alındı.” (Ö-42), “Uygulamaya dayalı bir ders olmasına rağmen online işlenişi çok problem oluşturmadı” (Ö-38).

Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin çevrimiçi derslerden beklentisinin daha düşük olduğunu göstermektedir.

Genç üniversite öğrencileri, sıklıkla derslerin içeriklerinin önemli ve faydalı olduğunu, meslekleri için gerekli olan konuları kapsadığını belirtmişlerdir. İçerik ile ilgili bu özellikler onlar için memnun edicidir. Örneğin; Ö-9 “*Derste benim mesleğim için gerekli olacak birçok bilgiyi gayet net bir şekilde detaylı öğrendiğimi düşünüyorum.*” diyerek içeriğin öğrenmesini olumlu etkilediğini; Ö-20 ise “*İçeriği bulunduğumuz üniversitedeki derslere göre daha kapsamlı ve önemli oluyor. Bu da beğendiğim bir durum.*” ifadeleriyle memnuniyetini açıklamıştır. Ö-23 ise içeriğin düzenlenmesine de vurgu yaparak “*Slaytlar, tablolar, konuların ele alınış biçimi açısından dersler anlaşılırdı*”. Öte yandan, öğrenciler daha az sıklıkla da olsa derslerin içeriğinin karmaşık ve yoğun olduğunu ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan öğrenciler proje kapsamında gerçekleştirilen derslerden memnuniyetlerini ifade ederken derslerin ölçme değerlendirme boyutuna da dikkat çekmişlerdir. Onlara göre derslerde yapılan sınavlar ve ölçme amaçlı verilen ödevler dersin amacına/içeriğine uygundur ve adil şekilde değerlendirilmiştir. Örneğin Ö-17 “*Ölçme değerlendirme soruları da gayet güzeldi ve yerindeydi.*” Ö-38 “*Ölçme kısmında adil olunduğunu düşünüyorum.*” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Derslerin ölçme-değerlendirme süreçlerine ilişkin öğrenci görüşlerinin tamamının olumlu olması dikkat çekicidir.

Öğretim üyelerinin gerçekleştirilen derslere ilişkin görüşleri: Öğretim üyeleri, proje kapsamında verdikleri derslere ilişkin kıdemli üniversitede de aktif olarak yürüttükleri için bu derslerin içeriği, işlenişi ve ölçme-değerlendirme boyutlarında herhangi bir değişiklik yapmadıklarını belirtmişlerdir. Ders sürecinin en önemli paydaşları olan öğrencilere ilişkin ise onların ön öğrenmeleri, motivasyonları ve derse katılımlarına ilişkin görüşler belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ön öğrenmelerindeki eksikliklerden kaynaklanan bazı sorunların olduğu görüşü öğretim üyeleri tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Buna ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir:

“Üniversiteye giriş sınavının belirleyici olduğunu anladım. Öğrencilerden gelen sorular farklılaşıyor, basitleşiyor.” ÖE-6

“Benim dersim üçüncü sınıf dersiydi. Öğrencilerin temel dersleri çok iyi kavraması gerekiyor. O derslerdeki yetersizliği-burada da bazen hissediyorum ama- o dönemde çok fazla hissettim.” ÖE-4

Öğretim üyelerinin, öğrencilerin derse karşı motivasyonları ve derse katılımlarına ilişkin görüşleri birbirlerinden oldukça farklılaşmaktadır. Bazı öğretim üyeleri derslerde öğrenci motivasyonunun ve katılımın yüksek olduğunu vurgularken bazıları bu konudaki memnuniyetsizliklerini belirtmiştir.

“Kalabalık ve uzaktan eğitim olduğu için anlattıklarımızın ne kadarı geçiyor, bilemiyoruz. Öğrencilerden bir soru bile gelmiyor.” ÖE-2

“Derse katılım sağlayan öğrenci sayısı çok düşüktü. Soru sorduğumda 2-3 öğrenciden cevap alıyordum. Öğrencinin isteksizliği hoca motivasyonunu da dersin etkinliğini de düşürüyordu” ÖE-4

“Öğrencilerin motivasyonu daha da yüksekti. Bizim öğrencilerle arasında performans açısından fark yoktu.” ÖE-1

“Öğrenciler çok başarılı, iyiydiler. Bazı şeylerden mahrum kalıyorlar.” ÖE-3

“İlk girdiğim dönem, sınıf çok ilgiliydi. Başarıydı. Hazırbulunmuşluk seviyeleri düşüktü. Ama öğrenme çabaları vardı. Ama son dönemkiler biraz daha zayıftı. Çok saygılıydılar.” ÖE-5

“Öğrenciler çok mutluydu. Motivasyonları yüksekti.” ÖE-6

Öğretim üyelerinin görüşlerindeki bu farklılıkların, öğrencilerin motivasyonlarının ve katılımlarının bölümler arasında veya aynı bölümün farklı sınıfları arasında değişiklik göstermesinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Genel Görüş ve Öneriler

YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim boyutuna ilişkin öğrencilerin ve öğretim üyelerinin genel görüşleri ve önerileri aşağıda açıklanmaktadır.

Öğrencilerin genel görüşleri ve önerileri: Öğrenciler, proje kapsamında kıdemli üniversiteden aldıkları dersler aracılığıyla kazandıkları bilgi ve becerilere odaklanarak büyük çoğunlukla olumlu görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler, özellikle mesleki ve akademik açıdan kendileri için önemli bilgi ve beceriler kazandıklarını vurgulamışlardır. Örneğin; Ö-7 “Daha kaliteli bir üniversiteden aldığımız dersler daha kalıcı daha kaliteli bilgilere sahip olmamız açısından çok iyi oldu. O derslerden yeterli verimi aldığımı düşünüyorum bu da akademik ve meslek açısından beni her türlü bir adım öne taşıyacaktır.”, Ö-15 “Farklı hocalardan ders almak ileriki meslek hayatı için daha çok bilgilendiriciydi”. Ayrıca öğrenciler tarafından sıklıkla bu derslerin kendilerine farklı bakış açıları kazandırdığı vurgulanmıştır. Ö-4 “Bu derslerde oldukça verimli bilgiler alıp ufumuz genişledi.” Ö-16 ise şu cümlelerle diğer pek çok öğrencinin görüşlerinin özetlemiştir: “Akademik bilgiler, farklı bakış açısı ve mesleğe karşı saygı ve isteğimizi artırmadığını düşünüyorum.” Son olarak, öğrenciler projenin kendilerine “farklı bir deneyim” sunduğunu belirtmiştir. Öğrenci görüşleri incelendiğinde bu deneyiminin farklılığını ise ders sorumlusunun “profesör, alan uzmanı, deneyimli, donanımlı” olmalarından kaynaklandığını düşündükleri görülmektedir. Örneğin, Ö-30 “Çok donanımlı öğretim üyelerinden dersler aldığım için kendimi şanslı hissettim bu konuda.” Ö-28 “Profesör hocalarla tanışmış olduk, onlardan ders aldık.” ifadeleriyle bu deneyimi açıklamışlardır.

Öte yandan çok düşük sıklıkta da olsa öğrenciler tarafından projeye ilişkin olumsuz görüşler de belirtilmiştir. Bu olumsuz görüşler, aldıkları derslerin kendilerine herhangi bir katkı sağlamadığına ilişkindir. Ancak bu durumu öğrencilerden biri “Sanırım benim farkında olduğum bir katkı sağlamadı” (Ö-34) ifadeleriyle açıklamıştır. Bu ifade, öğrencinin bu görüşünde kararlı olmadığı şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 5. YÖK Anadolu Projesi eğitim-öğretim ve araştırmada destek programının eğitim öğretim boyutuna ilişkin genç üniversite öğrencilerinin genel görüş ve önerileri

Son olarak, öğrencilerden YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim boyutuna ilişkin önerilerinin neler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin neredeyse tamamı bu projenin kapsamının genişletilerek devam etmesi yönünde görüş belirtmişlerdir. Ö-7 “Bu uygulamanın devam ettirilmesi gerektiği düşüncesindeyim. Benden sonraki arkadaşlarımın da faydalanması açısından iyi bir uygulamadır.”, Ö-17 “Bence devam etmeli gayet güzel bir uygulama şiddetle bu uygulamanın büyütülüp devam etmesini tavsiye ediyorum.” ifadeleriyle de görüşlerinde kararlı olduklarını vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğrenciler, zorunlu bazıları ise yalnızca seçmeli derslerin kapsama dâhil edilmesi yönünde önerilerde bulunmuştur. Öte yandan, bazı öğrenciler “daha etkili olması” (Ö-33), “etkileşimi artırmak” (Ö-11) için derslerin yüz yüze yapılması önerisinde bulunmuştur. Son olarak, öğrenciler sıklıkla proje kapsamında kıdemli üniversitedeki öğrencilerin de sürece dâhil edilmesini önermişlerdir. Öğrenciler bu görüşlerini çeşitli nedenlere dayandırmıştır. Örneğin Ö-33 “Derslerde kıdemli üniversitenin öğrencileriyle de etkileşimli olabiliriz.”, Ö-42 ise “Genişletilebilir hatta iki üniversitedeki öğrenciler birbiriyle ders hakkında yardımlaşabilir. Böylece hem sosyal hem de akademik gelişim sağlanabilir.” ifadeleriyle kıdemli üniversitedeki akranlarıyla etkileşim kurma isteklerini ifade etmişlerdir.

Öğretim üyelerinin genel görüşleri, deneyimledikleri sorunlar ve önerileri: Kıdemli üniversite öğretim üyelerinden YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim boyutuna ilişkin düşüncelerini genel olarak belirtmeleri istendiğinde proje hakkındaki görüşlerini, deneyimledikleri sorunları ve projenin daha etkili olması için önerilerini açıklamışlardır.

Öğretim Üyelerinin Proje Hakkındaki Görüşleri: Öğretim üyeleri bu proje aracılığıyla farklı bir üniversitedeki öğrencilere ders vererek onların gelişimlerine destek oldukları ve proje kendi gelişimlerine de katkı sağladığı için memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

“Her iki taraf için de önemli bir fırsat. Oradaki öğrenciler bizim için çok kıymetli. İlerde meslektaşımız olacaklar onları kazanmamız gerekir. Bu proje ile biz kendimizi böyle tatmin ettik.” ÖE-3

“Büyük bir şans öğrenciler için. Puan olarak gitme şansı bulamadığı üniversitenin hem de profesör hocalarından ders alıyorlar.” ÖE-5

“Mesleki gelişim açısından bizim için de önemli.” ÖE-4

“Ders vermeye devam etmek isterim. Bize de katkı sağlıyor.” ÖE-6

Öğretim Üyelerinin Proje Sürecinde Deneyimledikleri Sorunlar: Öğretim üyeleri ders verme sürecinde özellikle ders dönemi başlamadan hemen önce yaşadıkları sorunları ayrıntılı olarak açıklamışlardır. Bu sorunlar; genel olarak genç üniversite ile koordinasyon eksikliğinden kaynaklanan sorunlar, teknik sorunlar ve ücret ödemesiyle ilgili sorunlar olarak gruplandırılabilir:

Öğretim üyeleri, genç üniversitedeki koordinasyon eksikliğinden kaynaklanan sorunları şöyle açıklamışlardır: ÖE-2 *“Karşı üniversiteye zorla hizmet veriyoruz gibi oldu. Ders dönemi başlayacak karşı taraftan hiç haber yok. Sanki biz çok istiyoruz gibi. Sistem açılacak biz haber veriyoruz.”* , ÖE-3 *“İlk ders verenlerden olduğum için zorlandım. Karşı tarafta muhattap bulamadık. İş yapmaya niyetli olduk. Nereyi arasak kiminle iletişim kursak bilemedik. Koordinasyon bozukluğu vardı. Tamam, bizim için görev ama karşı taraftan da sahiplenilsin.”* ÖE-5 *“Oradaki hocalar sahiplenmemişti. Bazı fedakarlıklar bekledim oradan ama gerekli ilgi ve desteği görmedik. ... Burada YL-Dr dersleri açmadık, orada ders verdik. Eğitimciyiz biz. İnanın bir dk bile boş geçirmedik. Buradakinden daha fazla öğretme çabasına girdim. Ekstra özendim. Hasta hasta derse girdim.... Öğrenci açısından hiçbir sorun yaşamadım ama işleniş berbat.”* ifadeleriyle hem sorunu hem de sorunun kaynağını açıklamışlardır. Öğretim üyeleri özel bir çaba ile başladıkları derslerde genç üniversite tarafından sürecin kolaylaştırılmasını beklemiş, ancak bu beklentileri karşılanmamıştır. Ayrıca öğretim üyeleri genç üniversitede ders verme sürecinde yaşanan teknik sorunları da ÖE-5 *“Sisteme giremedik. Kimse yardımcı olmadı. Oradaki hocalar sahiplenmemişti.... Derse girme çabası, sınav yapabilme çabası, not girebilme çabası, ücret alma çabası çok yordu”* gibi ifadelerle açıklamışlardır.

Öte yandan öğretim üyelerinin süreçte yaşadıkları sorunların bazıları ise ÖE-5 *“Bir gün derse giren hocaları toplayıp toplantı yapmadılar. Sıkıntı var mı diye sorulmadı.”* gibi ifadelerle kendi üniversitelerindeki koordinasyon eksikliğinden kaynaklandığı ifade edilebilir.

Son olarak, öğretim üyeleri tarafından belirtilen bir diğer önemli sorun ders ücretleri ile ilgilidir. Öğretim üyelerinden bazıları ders ücreti alamadıkları, bazıları ise öngörülenden daha az bir ücret aldıklarını belirtmişlerdir. ÖE-1 *“Ben ders ücreti aldım, ancak alamayan arkadaşlarımız oldu.”* ifadesiyle ücret ödenmesi konusunda standart bir uygulamanın olmadığı da anlaşılmaktadır.

Ders ücreti alamama durumunun bir sorun olarak nitelendirilmesine ilişkin ise öğretim üyelerinin görüşleri farklılaşmaktadır. Bazı öğretim üyeleri ÖE-2 "Gönüllü adı altında dönem boyunca ücret almadan ders vermek kabul edilemez." ifadesiyle bunun bir sorun olarak gördüğünü vurgularken bazıları ise şu ifadelerle bunu bir sorun olarak görmediklerini belirtmişlerdir: ÖE-3 "Ücret verileceğini düşünmemiştim zaten, beklentimiz yoktu.", ÖE-6 "Ödenen ücretin bir kısmını da geri istediler. İade ettim. Ücret sorun değil. Ödenmese de derse girerdim. Güzel bir proje bu". Öte yandan öğretim üyelerinden bazıları ise ders ücreti ödenmemesinden çok kendilerini manevi olarak desteklenmemesinin bir sorun olduğunu düşünmektedir. Örneğin; ÖE-3 "Manevi anlamda da sırtımızı sıvazlayan olmadı. Maddi kazancımız olmadı." ve ÖE-2 "Kuru bir teşekkür almadık. Manevi boyutu da yok dolayısıyla." ifadeleriyle projeye yaptıkları katkılara ilişkin ilgili üniversitelerden olumlu dönüşler almamalarını bir sorun olarak gördükleri anlaşılmaktadır.

Öğretim üyelerinin deneyimledikleri bu sorunların projeye ilişkin genel görüşleri için de belirleyici olmaktadır. Örneğin; ÖE-5 "Bir daha girmeyeceğim derse oranın ihtiyacı vardır diye girdim ama rektör de dese girmem artık.", ÖE-2 "Desteklemiyorum. Tek taraflı bir iş birliği var. Ücretsiz iş gücü desteği veriyoruz."

Öğretim Üyelerinin Proje Hakkındaki Önerileri: Öğretim üyeleri hem süreçte yaşadıkları sorunların çözülebilmesi sağlamak hem de projenin etkililiğini artırmak için bazı önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim üyelerinin deneyimlenen sorunların çözümüne ilişkin ÖE-5 "Rutin toplantılar olmalı derse giren hocalarla.", ÖE-4 "Karşı üniversiteden daha fazla destek görmeliydik. Daha sıkı iletişim olmalıydı. İşbirliği-iletişim kurulmalı." ÖE-3 "Başlangıçta oryantason, tanışma toplantısı, olmalı. Bu projeyi öğrenci de bilmeli." şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretim üyelerinden biri (ÖE-5) ise projenin YÖK tarafından koordine edilmesini vurgulayarak "Bu YÖK'ün projesiyse o da denetlemeliydi. Sorumluluk tamamen hocadaydı." şeklinde farklı bir öneride de bulunmuştur.

Öğretim üyelerinin projenin etkililiğini artırma önerileri genellikle kıdemli ve genç üniversite öğrencileri arasındaki etkileşimin artırılmasına odaklanmaktadır. Bu öneriler; çevrimiçi toplantıların düzenlenmesi, kıdemli üniversite kampüsünde etkinliklerin gerçekleştirilmesi, öğretim üyelerinin genç üniversite kampüsünü ziyaret etmesi şeklindedir. Ayrıca öğretim üyeleri böylelikle genç üniversite öğrencileri ile diğer öğretim üyeleri arasında da etkileşiminin sağlanacağını vurgulamışlardır.

"Çevrimiçi toplantılar da düzenlenebilir... Akademik etkinliklerin yanı sıra sosyal etkinlikler olmalı. Ortak bir mesleki etkinlik, öğrenci sempozyumu düzenlenebilir. Öğrenciler buradaki akademisyenler de kaynaşmalı" ÖE-3

"Öğrenci-öğrenci etkileşimi hazırlanmalı. Online bir etkileşim olabilir. Bizim üniversiteye gelebilirler." ÖE-4

"Dönemde bir gün oraya gidilebilir. Daha etkili olur. Gitmek istedik ama davet edilmedik. İdareden davet ilgi olmadı." ÖE-5

“Konferans, seminer, üniversite ziyareti düzenlenebilir” ÖE-6

Sonuçlar

YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının eğitim öğretim boyutu kapsamında “kıdemli üniversite” olarak nitelendirilen üniversitelerin öğretim üyelerinin ve “genç üniversite” olarak nitelendirilen üniversitelerin öğrencilerinin projenin eğitim öğretim boyutuna ilişkin ilk tepkileri, projenin eğitim öğretim boyutunda gerçekleştirilen derslere ilişkin görüşleri ve projeye ilişkin genel görüş-önerileri belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak YÖK Anadolu Projesi Eğitim-Öğretim ve Araştırmada Destek Programının “eğitim öğretim” boyutu özelinde önemli sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarından biri görüş belirten genç üniversite öğrencilerinin projeye ilişkin ilk tepkilerinin çoğunlukla olumlu görüşleri kapsamıdır. Öğrenciler, bu projeyi lisans eğitimlerine zenginlik katacak bir “fırsat” olarak nitelendirmektedir. Onlara göre bu proje, bir fırsattır; çünkü “köklü, farklı, iyi” bir üniversitenin “iyi, nitelikli, donanımlı” öğretim üyelerinden dersler alacaklardır. YÖK tarafından 2014-2020 yılları arasında sürdürülebilir iş birliği projelerinden biri olan Farabi programına ilişkin yapılan çeşitli araştırmalarda da öğrenciler başka bir üniversiteden ders alma durumunu daha nitelikli eğitim alma istekleriyle ilişkilendirmişlerdir (Gökçek, 2013; Oktan, 2010; Sever, 2015; Şahin ve diğerleri, 2017). Özellikle kapsama dâhil edilen üniversiteler açısından benzerlik gösteren Sever’in (2015) araştırma bulgularıyla mevcut araştırmaninkiler arasındaki benzerlik dikkat çekmektedir. Sever’in (2015) araştırmasında da belirlendiği gibi öğrenciler üniversitenin isim yapmış olması, kendi üniversitesindeki imkânların sınırlı olması, ders ve öğretim üyesinin niteliğinin yüksek olması gibi nedenlerle değişim programına başvurarak farklı bir üniversiteden ders almak istemektedir. Gökçek’in (2013) çeşitli üniversitelerden Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesine gelen Farabi programına katılan öğrencilerin farklı üniversite ortamı tanıma, istediği üniversitede okuma, kaliteli eğitim alma gibi nedenlerle iş birliği projesine başvurduklarını belirlemiştir. Özel ve diğerlerinin (2014) araştırmasında da benzer şekilde sınıf öğretmeni adaylarının değişim programıyla gidecekleri üniversitenin isim yapmış bir üniversite olmasını tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Mevcut araştırmada ve belirtilen diğer araştırmalarda ortaklaşan sonuçlardan biri öğrencilerin üniversite algılarıyla ilişkilidir. Öğrenciler daha nitelikli buldukları üniversitelerden ders alma olanağını memnuniyetle karşıladıkları görülmektedir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından bir diğeri öğrencilerin program kapsamında aldıkları derslerden çok memnun olmasıdır. Öğrenciler kıdemli üniversiteden aldıkları tüm derslerin etkili olduğunu vurgulamışlar ve derslerin işlenişine, içeriğine, ölçme-değerlendirme sürecine ve öğretim üyelerine odaklanarak derslere ilişkin memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin dersin işlenişinden memnun olma nedenleri arasında derslerin çevrimiçi olmasına rağmen katılımlarını sağlaması ve etkileşimin yüksek olması yer almaktadır. Yükseköğretimde uzaktan eğitim dersleri ile

ilgili belirlenen sorunlar arasında iletişim eksikliği (Güven ve Uçar, 2021; Serçemeli ve Kurnaz, 2020), derslere aktif katılım sağlanamaması ve öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-öğrenci etkileşiminin zayıf kalması (Genç ve Gümrükçüoğlu, 2020) sıklıkla vurgulanmaktadır. Ancak mevcut araştırmada öğrenciler çevrimiçi derslerde derslere katılımlarının sağlanması ve etkileşimin yüksek olmasını temel alarak memnuniyetlerini belirtmişlerdir. Ayrıca dersin işlenişine ilişkin öğrenciler tarafından vurgulanan bu özellikler, üniversite öğrencilerin ilgili beklentilerinin bu araştırma kapsamındaki öğrenciler için de geçerli olduğunu göstermektedir. Örneğin; Hadımlı ve diğerleri (2023), uzaktan eğitimde kalitenin ve öğrenci memnuniyetinin artırılması bağlamında uzaktan eğitimde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir. Aktif öğrenme yöntemleri, mevcut araştırmada vurgulanan öğrencilerin derslere katılımlarının sağlanmasında ve etkileşimin artırılmasında en etkili yöntemler arasında yer almaktadır. Bu sonuç proje kapsamında verilen derslerin işleniş açısından niteliğinin de yüksek olduğunu göstermektedir.

Araştırma sonucunda genç üniversite öğrencilerinin derslerin içeriklerinin önemli ve faydalı olduğunu, meslekleri için gerekli olan konuları kapsadığı için memnun oldukları belirlenmiştir. Buradaki memnuniyet kaynakları öğrencilerin üniversite eğitimiyle ilgili beklentilerini de göstermektedir. Hayırsever ve İlhan (2022) tarafından yapılan metasentez çalışmasında üniversite öğrencilerinin üniversitelerinden zaman içerisinde değişmeyen ve en sık vurgulanan beklentileri arasında onları mesleğe hazırlaması yer almaktadır. Genç üniversite öğrencilerinin de bu beklentilerini karşıladığı için YÖK Anadolu Projesi kapsamında aldıkları derslerden memnun oldukları görülmektedir.

Son olarak genç üniversite öğrencilerinin proje kapsamındaki derslerde yapılan sınavlar ve ölçme-değerlendirme amaçlı verilen ödevlere ilişkin memnuniyetleri belirlenmiştir. Onların bu konudaki memnuniyet nedenleri ise ölçme-değerlendirmenin dersin amacına/içeriğine uygun olması ve adil şekilde değerlendirilmesidir. Öğrencilerin vurguladıkları bu nitelikler ölçme-değerlendirme ile ilgili temel özellikler arasında yer almaktadır. Ancak çeşitli araştırmalarda öğrencilerin belirttiği gibi uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Yağan, 2021) ve mevcut araştırmada öğrenciler bu tür sorunlar yaşanmadığını vurgulayarak memnuniyetleri belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretim üyelerinin özellikle farklı bir üniversitedeki öğrencilere ders vermekten ve onların gelişimlerine katkıda bulunmaktan memnun oldukları ancak proje sürecinde yaşadıkları pek çok olumsuzluk ve sorunla mücadele etmek zorunda kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretim üyeleri tarafından genç üniversite ile koordinasyon eksikliğinden kaynaklanan, teknik ve ücret ödenmemesiyle ilgili sorunlar deneyimlenmiştir. “Kıdemli üniversiteden” ders vermek üzere görevlendirilen öğretim üyeleri bu proje ile farklı bir üniversitedeki öğrencilere de fayda sağlama motivasyonu ile ders vermeye başlamış ancak alt yapı eksikliği, maddi ve manevi desteğin sağlanamaması onların proje sürecinde

zorluklar yaşamasına neden olmuştur. Üniversiteler arası iş birliğinin etkili olabilmesi için her bir kurumun rollerinin/sorumluluklarının açıkça belirlenmesi, etkili yönetim ve personel desteğinin sağlanması gibi şartların yerine getirilmesine gerekmektedir (Barnett ve diğerleri, 2010). Ancak proje kapsamında ders veren öğretim üyelerinin deneyimledikleri sorunların Barnett ve diğerleri (2010) tarafından vurgulanan şartların yerine getirilmemesinden kaynaklandığı belirtilebilir.

Araştırmanın en dikkat çekici sonuçlarından biri ise “kıdemli Üniversiteden” ders vermek üzere görevlendirilen öğretim üyelerinin maddi ve manevi olarak desteklenememesidir. Ders ve araştırma yükleri düşünüldüğünde bu öğretim üyeleri için YÖK Anadolu Projesi kapsamında dersler vermek zaten fazla olan iş yükünü daha da artırmakta ve zorlayıcı olabilmektedir. Bu durumda onların maddi ve manevi olarak ödüllendirilmesi gerekmektedir. İşbirliği projelerine dâhil olan öğretim üyelerinin nasıl ödüllendirileceği konusunda oluşmuş bir alanyazın yoktur (Eddy, 2010). Nitekim mevcut araştırmada incelenen YÖK Anadolu Projesi kapsamında da böyle bir düzenleme yapılmamıştır. Öte yandan mevcut araştırma sonucunda öğretim elamanların maddi ödüllendirme ötesinde manevi olarak ödüllendirilmeyi beklediği ancak bu beklentilerinin de karşılanmamış olmasının öğretim üyelerinin motivasyonunu olumsuz etkileyeceği açıktır.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu ise “kıdemli üniversiteden” ders vermek üzere görevlendirilen öğretim üyelerinin yaptıkları önerilerdir. Kıdemli ve genç üniversite öğrencileri arasındaki etkileşimin artırılmasına odaklanılarak çevrimiçi toplantıların düzenlenmesi, kıdemli üniversite kampüsünde etkinliklerin gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bu tür öneriler, YÖK Anadolu Projesindeki iş birliklerini karşılıklı faydaya dönüştürme ihtimalini ortaya çıkarması açısından önem taşımaktadır.

Üniversiteler arası rekabet hızlanırken ulusal ve uluslararası iş birlikleri de her geçen gün artmaktadır. Ancak gerek Türkiye yükseköğretiminde gerekse diğer ülkelerdeki ve uluslararası düzeydeki iş birlikleri incelendiğinde önemli olanın bu iş birliklerinin sürdürülebilir nitelikte olmasıdır. Mevcut araştırmada iş birliklerinin iki temel paydaşının deneyimlerine odaklanılarak belirlenen görüş ve önerilerin, sürdürülebilir iş birliklerinin kurulmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak üniversiteler arasında sürdürülebilir iş birliklerinin kurulması için öğrencilerin ve öğretim üyelerinin görüş ve önerileri temel alınarak;

- İşbirliği kurulmadan önce kapsamın ve şartların net olarak belirlenmesi ve bunlara uyumu denetleyecek bir mekanizmanın kurulması,
- İşbirliği projelerinin tarafları olan üniversiteler arasında iş birliğini sağlayacak koordinasyon birimlerinin kurulması,
- İşbirliği kapsamında yapılacak çalışmalar (dersler, araştırmalar vb.) başlamadan önce ve sürecinde düzenli toplantılar düzenlenmesi,

- İşbirliği kapsamının hem öğrenci-öğretim üyesi hem de iş birliği içerisindeki üniversitelerin öğrencileri arasındaki etkileşimini sağlayacak şekilde genişletilmesi,
- Proje kapsamında sunulan uzaktan derslerin sempozyum, panel, yüz yüz yüze dersler vb. ile desteklenmesini önerilebilir.

Bu araştırma YÖK Anadolu projesinin Eğitim-Öğretim ve Araştırma Destek programının eğitim-öğretim boyutuyla sınırlandırılmıştır. Diğer boyutlarının ve farklı iş birliği programlarının değerlendirildiği araştırmalar yapılabilir. Mevcut araştırmada değerlendirme ders alan öğrencilerin ve ders veren öğretim üyelerinin görüşleri temel alınmıştır. İşbirliği yapan üniversitelerin üst yönetimi, idari personeli gibi diğer paydaşların görüşlerinin incelendiği araştırmalar da yapılabilir. Ayrıca mevcut araştırma ilgili proje kapsamındaki iki üniversiteyle sınırlıdır, sonraki araştırmalarda üniversitelerin tamamı dâhil edilerek ve daha geniş örneklem belirlenerek nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Universities establish cooperations at national and international levels while fulfilling the tasks expected from them. These cooperations aim to share resources, innovate curricula, develop reputation/respectability, etc. (Chou, 2012). Cooperations called differently such as strategic partnerships, joint ventures, and partnerships can be established between two or more universities at the programme/institution level or among universities and representatives from the private/public sector (Eddy, 2010). Cooperation among universities can be defined as an alliance of resources and expertise to achieve an outcome desired by all national and international cooperation stakeholders, which can be realized with the contribution of each stakeholder (Barnett et al., 2010). Through cooperation, universities utilize each other's resources and bring together their "capacities" to fulfill the challenging tasks expected (Russell and Flynn, 2000). These capacities can be human resources, infrastructure wealth, lessons learned from previous cooperations, etc.

Inter-university cooperation is sometimes initiated by the decision or direction of a higher authority and sometimes made by initiatives at the university level. In order for inter-institutional cooperation to be effective, it is important to ensure senior management is part of the decision-making process that the responsibilities of each institution are clearly defined, and that effective management and staff resources are in place (Barnett et al., 2010). Lefever-Davis et al. (2007) emphasized that cooperation can be successful if there is previous cooperation between stakeholders, if there are common goals, if stakeholders renew themselves at the same time, and if communication is effective. In his model, Chou (2012) identified five key factors contributing to beneficial and satisfactory cooperation: commitment to cooperation, curriculum and learning opportunities, quality and risk management, geographical and economic conditions, and change management. As Cunningham and Tedesco (2001) argue, successful collaboration requires shared and clearly defined goals, management support and trust, collaborative decision making, benefits for all, and sustainability.

Inter-university cooperation has many benefits including cost reduction, innovation, increased efficiency and accountability, strengthened inter-university relations, and enhanced institutional reputation (Chou, 2012). At the same time, accreditation bodies, important institutions/organizations, and employers also emphasize the importance of cooperation in knowledge production, research,

student learning, and other institutional tasks (Ramaley, 2001, as cited in Kezar, 2005). It can be stated that there is a substantial body of literature on the importance and benefits of cooperation. However, there is a clear need for more practice-based research on how to reward faculty members who contribute to such studies (Eddy, 2010) and on the ensuring factors for the sustainability of initiated cooperations.

Inter-university cooperation can be realized at both international and national levels. In this study, the focus is on national-level cooperation in Türkiye. In this context, the current situation of universities in Türkiye and some cooperation projects are briefly described below.

The Status of Universities and Cooperation Projects in Türkiye

In Türkiye, as globally, individual, social, economic, and other factors increase the demand for access to higher education (Ekinici, 2009). The need to meet this demand and political concerns lead to the opening of new universities without consideration of the adequacy of available resources (Karakütük and Özdemir, 2011). This situation has led to a rapid and continuous increase in the number of universities in Türkiye, with the total number of public and foundation universities in Türkiye reaching 208 by 2023 (YÖK, 2023). In particular, over the past two decades, despite the fulfillment of legal requirements, it has been observed that numerous universities have been established before the requisite physical, technical, and academic infrastructure has reached maturity. A newly established university needs well-equipped buildings for teaching and research activities, accommodation and living space for students, campus facilities to support students socially and culturally, and qualified academic and administrative staff. In this context, it is clear that the fulfillment of the legal requirements for establishment of a university cannot be sufficient alone.

It can be said that almost all of the state universities established between 2006 and 2010 in Türkiye were established in the cities disadvantaged in socio-economic opportunities. It is known that these universities have largely completed their basic physical structures such as classrooms and campuses, even though they had infrastructure problems at the time of their establishment. On the other hand, in addition to the infrastructure needs of these newly established universities, meeting the demand for faculty members was also a major issue that they faced (Acar, 2012; Doğan, 2013; Korkut et al., 1999). In the reports prepared by the Council of Higher Education (CoHE) at that time, it was emphasized that there was a shortage of faculty members in the higher education system in Türkiye, that the need for qualified faculty members increased with the increase in the number of universities, and therefore the need to expand master's, doctoral and post-doctoral education programmes (YÖK, 2005). The studies conducted at different times show that the problems of "newly" established universities are similar and some of them persist (Acar, 2012; Doğan, 2013; Korkut et al., 1999). In addition to what needs to be done at the level of universities to solve these problems, many regulations and incentives need to be implemented at the level of the CoHE due to the centralized structure of the

higher education system in Türkiye. One of these is the establishment and/or encouragement of cooperation between two or more universities.

The legal basis of inter-university cooperation projects in Türkiye was laid with the "Regulation on the Amendment of the Regulation on the Organisation and Operation of Graduate Education Institutes" dated 16 July 1999 and numbered 23757 (Toprak, 2021). In this regulation, there is an article stating "with the proposal of two or more higher education institutions and the decision of the Council of Higher Education, graduate programmes to be carried out jointly between higher education institutions may be opened". As Toprak (2021) notes, thanks to this article, cooperation between universities was established first in the field of education. Later, it is seen that inter-university cooperations were established especially in the field of research.

Most of the inter-university cooperations in Türkiye are established with a regional focus. Some of these cooperations and their start dates are as follows: ADIM Universities (2001), Interuniversity Cooperation Programme (2006), Western Black Sea Universities Union (2007), Izmir Universities Platform (2008), Thrace Universities Union (2012), Konya Plain Project Region Universities Union (2012), Central Black Sea Region Universities Platform (2013), GAP Region Universities Union (2018) (Toprak, 2021). These generally include cooperation between the universities involved in educational, scientific, technical, social, and cultural activities. In addition to these broad collaborations, there are also bilateral agreements between universities and collaborations for specific purposes. For example, a cooperation was established between 14 universities, including Ankara Hacı Bayram Veli, Gazi, and METU, for Türkiye's first Social Sciences Festival (Sosyalfest) to be held at Karabük University (Sosyalfest, 2024).

As well as the inter-university collaborations taking place within the framework of the institutions, the CoHE has launched several projects and programmes to meet the needs of the new institutions. For example, the faculty member-training programme aims to train faculty members with a model obtained by blending domestic and international graduate education programmes (YÖK, 2024b). This programme, initiated by the CoHE in 2002, has been implemented for about 13 years, but its sustainability has not been ensured.

Another important cooperation programme carried out by CoHE is the Farabi Exchange Programme (Student and Faculty Member Exchange Programme among Higher Education Institutions), launched in the 2009-2010 academic year. The programme covers the exchange of students and faculty members between higher education institutions providing education at associate, undergraduate, graduate, and doctoral levels (YÖK, 2024a). It aims to enable students or faculty members to continue their education and training activities in a higher education institution outside their institution for one or two semesters (YÖK, 2024a). The sustainability of this programme, which continued for about 10 years, could not be ensured anymore. In 2020, CoHE announced that the mobility

planned to be carried out within the scope of the Farabi Exchange Programme in the 2020-2021 academic year was canceled concerning the measures to be taken against the COVID-19 epidemic, and then it was announced that there would be no exchange in the 2021-2022, 2022-2023 and 2023-2024 academic years (YÖK, 2024a).

Council of Higher Education Anatolia Project

Another comprehensive project initiated by CoHE is the CoHE Anatolia Project. The CoHE Anatolia Project aims to ensure that 15 junior universities selected among the universities established after 2006 in Anatolia, especially in the east of Ankara, benefit from the human resources and infrastructure of 12 senior universities with established traditions (Saraç, 2021). The CoHE Anatolia Project consists of two main programmes (YÖK, 2021):

A. Support in Digital Transformation Programme: This started in November 2018 with the delivery of a course titled “Learning and Teaching in Higher Education in the Digital Age” to the faculty members of eight universities from Eastern and Southeastern Anatolia regions and continued with the name “Digital Transformation in Higher Education” (YÖK, 2019). In this context, the same course was given to faculty members, then a compulsory course on “digital literacy” was launched, covering topics such as Internet technologies, portable technologies, social networks, future technologies, computer ethics, cloud computing, technology and lifelong learning (YÖK, 2021). In addition, the distance education platform developed by Sakarya University was offered to 15 universities with less strong digital infrastructure under the coordination of CoHE and in cooperation with TÜBİTAK-ULAKBİM. Another project launched in 2020 under this programme is the CoHE Virtual Laboratory Project. With this project, general chemistry and general physics laboratory courses, where laboratory applications are the most intensive, were made available to students studying in various programmes of science and engineering faculties and vocational colleges of 18 universities at the first stage (YÖK, 2019; 2021).

B. Support Programme in Education and Research: As part of this programme, some state universities established in 2006 and after are defined as “junior universities”, while some state universities established before 2006 are defined as “senior universities” (YÖK, 2021). The junior and senior universities included in the project are shown in Table 1 (YÖK, 2021):

Table 1. Senior and junior universities included in the CoHE Anatolia Project Support Programme for Education and Research

Senior Universities	Junior Universities
Ankara	Ağrı İbrahim Çeçen
Bursa Uludağ	Ardahan
Çukurova	Artvin Çoruh
Ege	Bartın
Erciyes	Bayburt
Gazi	Bingöl
Gebze Teknik	Bitlis Eren
Hacettepe	Erzincan Binali Yıldırım
İstanbul Teknik	Hakkari
İstanbul	İğdır
Orta Doğu Teknik	Kilis 7 Aralık
Selçuk	Munzur
	Muş Alparslan
	Siirt
	Şırnak

As part of this programme, it is aimed to provide lectures by the faculty members of universities called "senior universities" to the students of universities called "junior universities", thus enriching the learning experiences of the students of universities called "junior universities". Within the project, senior universities that will provide educational support and junior universities that will receive this support have been matched at the programme level and protocols have been developed at the programme level (YÖK, 2021).

One of the cooperations to be made within the framework of these protocols is to ensure that faculty members with the title of professor or associate professor in senior universities give lectures in the programmes of junior universities in specified fields. No explanation is given by the CoHE on the type, duration, number, and remuneration of the courses. However, it is stated that matching protocols should be made between universities (YÖK, 2021). In this case, it can be assumed that the arrangements for the courses will also be included in the scope of the twinning protocols. In addition to the courses, it is aimed to transfer innovative developments in the field to students studying at junior universities by senior universities through seminars and webinars. Under the research support dimension of the project, the aim is to share the education and training, research infrastructures, and library facilities of the partner universities and to carry out joint publications and projects in areas to be determined by the universities.

Within the scope of the monitoring of the project, the responsible Coordination Board is required to request annual reports from the matched universities, make on-site inspections when necessary, and submit the report prepared as a result of the inspection to the Presidency of CoHE. It has been announced that the CoHE Anatolia Project will continue for three years in accordance with the pairings prepared by CoHE as of 2021 (YÖK, 2021).

Significance of the Study

When the developments in global higher education are analyzed, it is seen that different projects have been implemented in recent years to put into practice the "cooperation between universities", which is the main purpose of the CoHE Anatolia Project. Cooperation for education and training purposes is a common practice in higher education. These collaborations can be realized institutionally or through national regulations. In centralized higher education systems as in Türkiye, higher institutions are expected to establish and support collaborations in education and research in higher education (Hanada and Horie, 2021). However, the fact that such collaborations, which bring together different institutions, are supported and/or required by national institutions (Farrell and Seifert, 2007) does not guarantee the targeted results will be achieved. Indeed, from time to time, cooperation initiatives have failed. Therefore, especially multi-stakeholder cooperation projects need to be monitored and evaluated closely. As in curriculum, projects should also be evaluated in terms of effectiveness and benefit, and decisions should be made to maintain, continue or terminate the projects (İlhan and Kalaycı, 2019).

When the national literature is analysed, it is seen that there are a limited number of studies on cooperation between universities. For example, when the studies on the Faculty Member Training Project as part of inter-university cooperation are examined, it is seen that they are limited in number, conducted in a short period, and no new research has been conducted in the last almost ten years (Çelebi and Tatık, 2012; Güven and Brewster, 2013; Taş et al., 2016). Some of the studies as part of this inter-university cooperation focus on the Farabi Exchange Programme (Oktan, 2010; Gökçek, 2013; Özel et al., 2014; Şahin et al., 2017). It can be stated that the studies on this programme have similar limitations with those on FMTP. Studies on Erasmus Exchange Programmes, which can be accepted as an international cooperation programme between universities, are relatively more and generally focused on participant opinions (Arslan, 2013; Aslan and Jacobs, 2014; Saban et al., 2019; Kılavuz and Yanpar Yelken, 2022; Özdem, 2013; Ünal, 2016; Ünal and Özdemir, 2013). In the literature review, no research or institutional report on the evaluation of the CoHE Anatolia Project, which is one of the important examples of inter-university cooperation, was found.

The CoHE Anatolia Project with a large number of stakeholders and therefore has a wide impact area, should be evaluated as part of inter-university cooperation, and improvement activities should be organized by taking into account the evaluation results. In the evaluation process, the opinions of students, who are the direct beneficiaries of the project, and faculty members, who are an important element of the implementation phase of the project, are important. Determining the views of these two important stakeholders, who interact with each other in the project process and experience the whole process, can reveal the current situation regarding the implementation processes of the project. In addition, it is thought that the evaluation of the project will provide data for both the improvement activities of this project and the design/implementation processes of similar projects.

Aim of the Study

This study aims to evaluate the education and training support dimension of the CoHE Anatolia Project Education and Research Support Programme as part of inter-university cooperation. To achieve this aim, the following questions are sought:

1. What are the opinions and suggestions of junior university students regarding the process of taking courses from the senior university as part of the CoHE Anatolia Project?
2. What are the opinions and suggestions of the senior university faculty members regarding their lecturing processes as part of the CoHE Anatolia Project?

Method

Model of the Study

This qualitative study is a holistic single case study examining a current phenomenon within its real-life framework (Yin, 2011). In a holistic single-case study, a situation is analyzed based on the views of the people who experience it (Gall et al., 1996). In this study, the situation of taking courses from a senior university as part of the Higher Education Council Anatolia Project was examined in detail in line with the opinions of the students who took these courses and the faculty members. In this case study, following the stages stated by Creswell and Clark (2011), firstly, the CoHE Anatolia Project was explained in detail to examine the situation in depth; data were collected from both faculty members and students to obtain data from different data sources, themes were created from the data obtained to explain the situation examined, the findings were structured according to these themes and thus reflected on the themes reached.

This study is also a programme evaluation study. Programme evaluation aims to determine effectiveness of a programme and to make it more effective (Kirkpatrick and Kirkpatrick, 2007). The study was structured by considering the response stage of the four-stage programme evaluation model developed by Kirkpatrick. In this direction, the reactions of the participants regarding the education and training support dimension of the CoHE Anatolia Project Education, Training, and Research Support Programme and their suggestions for making it more effective were determined.

The Study Group

The study group consists of 45 students taking courses as part of this project among the students studying at a junior university as part of the CoHE Anatolia Project and six faculty members working at a senior university and teaching as part of the project. The students were determined by convenience sampling method among the students of the Faculty of Health Sciences, Department of Nutrition-Dietetics and Faculty of Education, Department of Preschool Education of a state university in the 2021-2022 academic year. Thirty-five of the students were female, 10 were male, and their grade

point averages ranged between 2:50-4:00. The majority of the students took one or two courses as part of the project, and only two of the students took five or more courses.

The study group also consisted of six faculty members who voluntarily accepted to participate in the study among eight faculty members working in the faculties of health sciences and education of a senior university and teaching courses as part of the project. Four of the faculty members gave two courses as part of the project; the others gave one course. One of them is male and the others are female. One is an associate professor and the others are professors. Three of them work at the Faculty of Health Sciences, Department of Nutrition-Dietetics, and the other three work at the Faculty of Education, Department of Preschool Education.

Data Collection and Analysis

In the study, data were collected by interview method. Online focus group interviews were conducted with students while telephone and face-to-face interviews were conducted with faculty members. Online interviews with students eliminated spatial problems and reached more participants (Gundumogula, 2020). In addition, conducting the focus group interviews provided a safer environment for the participants (Onwuegbuzie et al., 2009) and thus enabled them to express their views more clearly and discuss the interview questions in more detail (Willis et al., 2009). The online focus group interviews with the students were conducted following the stages in Figure 1 based on Krueger (2002):

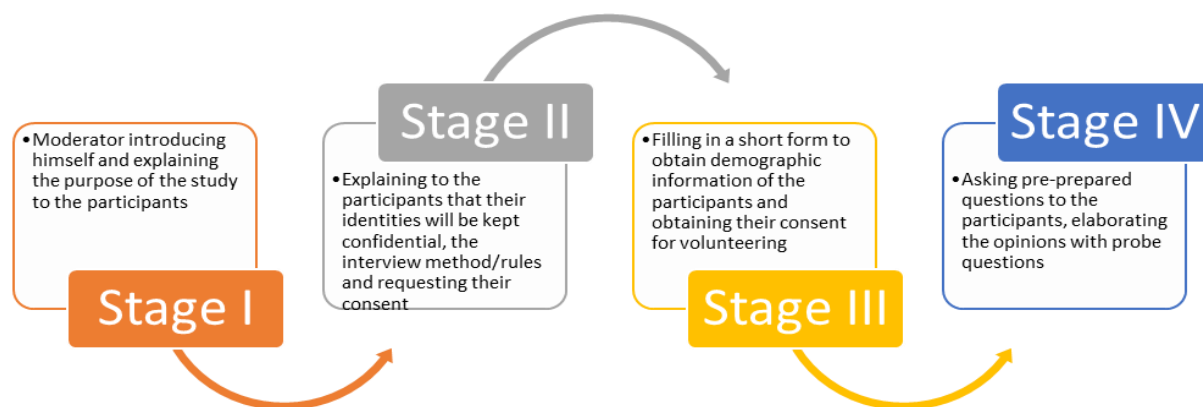


Figure 1. Stages of focus group interviews with students

Data provided from the students were collected through six different online focus group interviews conducted in June, 2022. The number of participants in the interviews varied between six and nine. Each interview lasted between 60-90 minutes. As emphasized in the review study conducted by Onwuegbuzie et al. (2009), focus group interviews can be conducted with 6-12 participants and should generally be completed in 60-120 minutes. Data from the faculty members were collected in August, 2022 with interviews lasting 45-60 minutes.

Interview forms prepared by the researchers were used during the interviews. Two experts from the field of educational sciences were consulted to ensure the content validity of the forms created by conducting a detailed literature review (Chou, 2012; Demir and Arcagök, 2017; Eddy, 2010; Gökçek, 2013; Kezar, 2005; Özel et al., 2014; Russell and Flynn, 2000; Taş et al., 2016). In line with the expert opinions, the forms were reorganized and pilot applications were carried out with three students for the student form and one faculty member for the faculty member form, and changes were made in the wording of the questions to make them more clear/comprehensible. In addition to questions about demographic information, the forms for the faculty members and students included four open-ended questions about their feelings and opinions when they first heard about the project, their general opinions about the course they were taking/giving and about this project, and their suggestions for how to make the course or project more effective.

In the study, the data obtained from the interviews were analyzed by the descriptive analysis method. When applying the descriptive analysis method, a framework is first created, the data are processed according to the themes in this framework, and the findings are defined and interpreted (Yıldırım and Şimşek, 2013). In this study, in the process of creating the framework and determining the themes, the programme evaluation model used with the research topic was taken as a basis.

To ensure the transferability of the study results, data collection and analysis processes were explained in detail (Yıldırım and Şimşek, 2013). In addition, to reach the credibility of the study, the interviews were conducted in such a way as to ensure "long-term, intensive participation" (Maxwell et al., 2009).

Ethical Authorisations of the Study

In this study, all the rules specified in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed. None of the actions specified under the second section of the Directive, "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", have been carried out.

The ethics board approval details:

Name of the ethics board = Bayburt University Rectorate Ethics Committee

Date of the decision = April 13, 2022

Document number = 76

Findings

The opinions of the junior university students who took courses from a senior university as part of the CoHE Anatolia Project and the faculty members are explained below under three main themes: initial reactions, opinions on the courses, general opinions and suggestions:

Initial Reactions

The first reactions of junior university students and senior university faculty members regarding the education and training dimension of the CoHE Anatolia Project Education and Research Support Programme are described below respectively.

The students' initial reactions: All of the interviewed students stated that when they learned that they would take a course from a senior university as part of the project, they welcomed it positively and thought that it would be beneficial for them. In addition, the students mostly emphasized that this was an important opportunity and that they thought it would enrich their undergraduate education. One of the students (S-37) said *"I thought that I would experience deficiencies in a senior university, but this situation was prevented and a good opportunity was offered."* Another student (S-4) emphasized that they saw this project as an opportunity with the statement *"This project is an important opportunity for us to improve ourselves."*

Some of the students stated that they were surprised and curious when they heard about the project for the first time. One of the students explained their feelings about the project as *"I wondered how the lessons would be taught"* (S-39), and another one as *"I wondered how it would be."* (S-18).

The students explained their first reactions with the feelings of "happiness, excitement, surprise and curiosity". All of the students expressed that they were happy when they heard about this project. According to them, the source of their happiness and excitement is the senior university itself and the faculty members from whom they would take courses. While explaining these sources, the students emphasized some of their qualities. The students characterized the faculty members with adjectives such as "good, experienced, equipped, expert, qualified, different" as seen Figure 2 and the universities where they work with adjectives such as "well-established, different, good, big, and comprehensive" as seen Figure 3. These positive perceptions of the students about both the faculty members and the universities caused them to have positive feelings when they first learned about the project.



Figure 2. Qualifications uttered by the students regarding the faculty members



Figure 3. Qualifications uttered by the students regarding the senior university

The faculty members' initial reactions: While explaining their initial reactions to the education and training dimension of the CoHE Anatolia Project Support Programme for Education and Research,

senior university faculty members explained the beginning of the process instead of expressing their feelings, unlike the students. They stated that the faculty members learned about this project and that they had to give lectures with a letter from the university rectorate indicating they were affiliated. The faculty members stated that they considered this as an “assignment, request, demand, imposition” and that the faculty members who were already teaching the course at their universities were directly involved in the process. They stated that there was no special reason for their assignment and that they thought that such an assignment was made as part of the HHE Anatolia Project because they were already teaching the relevant course at their universities. Some of the faculty members explained this process as follows:

“The senior management made a decision about the ... department. It was notified in an official letter. We were directly assigned. It was something we fell into without knowing what was happening. I was one of the first faculty members, it was interesting.” FM-3

“It was already an accepted project. They requested courses, and we are gradually opening the courses. Since my course was included, I was directly involved in the process.” FM-4

“I started the project without knowing about it. The Head of the Department asked me and I got involved because I am an expert in the field.” FM-5

“It was not an acceptable process, it was an imposition.” FM-2

As it can be understood from the statements of senior university faculty members, they started to give lectures without having any information about the purpose, scope, benefits, etc. of the project and without being involved in any introductory meeting. When the initial reactions of the students and faculty members at the beginning of the process are analyzed, the first reactions of the faculty members can be expressed as “being in an effort to fulfill a task” in contrast to the feelings of “happiness, excitement, surprise and curiosity” of the students.

Opinions Regarding the Courses

The opinions of junior university students and senior university faculty members regarding the courses carried out in the education and training dimension of the CoHE Anatolia Project Education, Training and Research Support Programme are given below respectively.

The students’ opinions on the courses they took: The opinions of the students about the courses carried out in the education and training dimension of the CoHE Anatolia Project Education and Research Support Programme are shown in Figure 4.

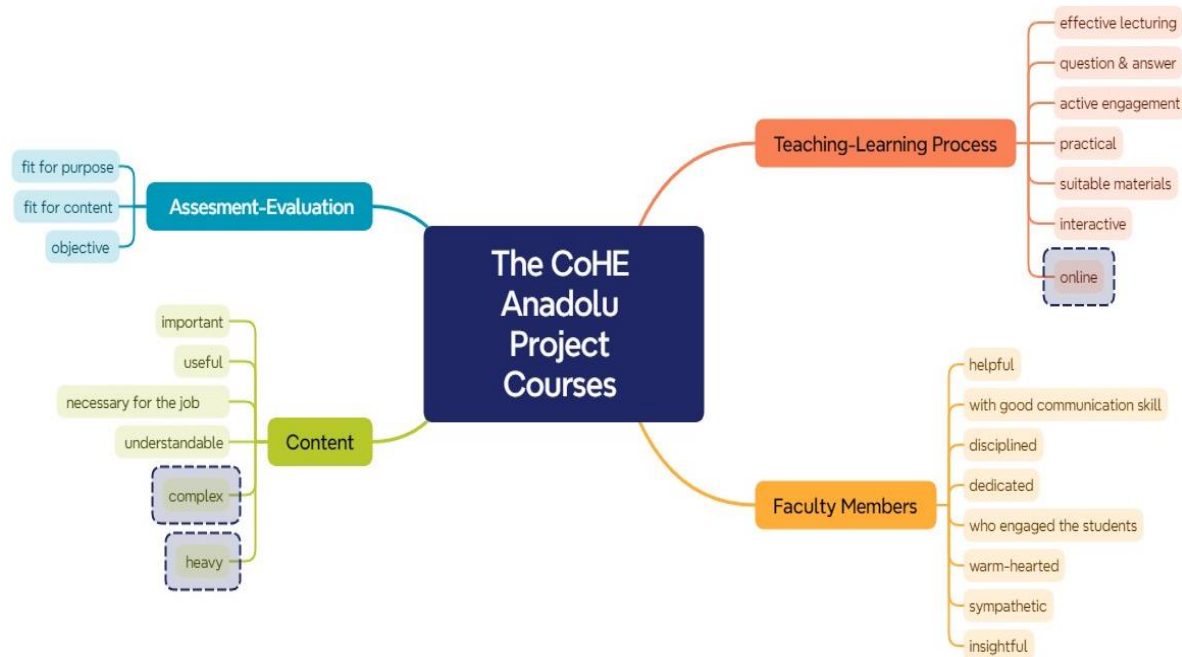


Figure 4. Students' opinions on the courses carried out in the education and training dimension of the Higher Education Anatolia Project Education and Research Support Programme

Junior university students were asked to evaluate the effectiveness of the courses they received from the senior university as part of the CoHE Anatolia Project. The students first emphasized that all the courses they took were effective and expressed their satisfaction with the courses by focusing on the teaching-learning process, content, assessment-evaluation, and faculty members.

While expressing the students' opinions about the courses as part of the project, the most focused issue is the way the courses are taught. They stated that the teaching-learning process of the lessons was effective, they were included in the lesson by using the question-answer method and thus they showed active participation. For example, S-8 said, *"The lessons were very effective for me. Especially the question-answer method was very good for us to learn"*. In addition, according to the students, the use of appropriate materials in the lessons, the inclusion of students in the lessons, and the high level of interaction ensured that the lessons were effective. S-17 expressed his satisfaction with the teaching of the course with the statement *"My interest in the course increased due to the detailed and gripping lecture"*.

Junior university students, on the other hand, stated that the fact that the courses were given online, albeit with a very low frequency, decreased the efficiency. On the other hand, some students expressed their satisfaction with the teaching of the courses, especially by using the expression "despite being online" (S-25, S-38, S-42, S-45). For example; *"The best efficiency that can be obtained from the online course was obtained in terms of teaching the course."* (S-42), *"Although it was an application-based course, online teaching did not cause much problem"* (S-38). This finding shows that students' expectations from online courses are lower.

Junior university students frequently stated that the content of the courses was important and useful and that they covered the subjects necessary for their professions. These features related to the content are satisfactory for them. For example, S-9 stated that the content positively affected his/her learning by saying *"I think I learned a lot of information that will be necessary for my profession in the course in a very clear and detailed way."* and S-20 stated *"The content is more comprehensive and important than the courses at the university we are at. This is a situation that I like."* and explained the satisfaction. S-23 also emphasized the organization of the content and said, *"The courses were understandable in terms of slides, tables, and the way the subjects were handled"*. However, the students stated that the content was complex and intense, albeit less frequently.

On the other hand, while expressing their satisfaction with the lessons organized as part of the project, the students also drew attention to the assessment-evaluation component of the courses. According to them, the exams and assignments given were appropriate to the purpose/content of the course and were evaluated fairly. For example; S-17 *"The assessment and evaluation questions were very good and appropriate."* and S-38 expressed their opinions as *"I think that the assessment was fair"*. It is noteworthy that all of the students' opinions about the assessment-evaluation component of the courses were positive.

The faculty members' opinions on the courses they gave: The faculty members stated that they did not make any changes in the content, teaching, and assessment-evaluation components of the courses they gave as part of the project, since they were actively conducting them at the senior university. Regarding the students, the most important stakeholders of the course, they expressed opinions about their prior learning, motivation, and participation in the course. The view that there are some problems arising from the deficiencies in students' prior learning was frequently emphasized by the faculty members. Some related opinions are as follows:

"I realized that the university entrance exam is decisive. The questions from the students differ and become simpler." FM-6

"My course was a third-year course. Students need to grasp the basic courses very well. I felt the inadequacy in those courses -I sometimes feel it here too, but- I felt it very much in that period." FM-4

The faculty members' opinions regarding the motivation and participation of the students in the courses differed considerably from each other. While some faculty members emphasized that student motivation and participation were high in the courses, others expressed their dissatisfaction with this issue.

"Since it is crowded and distance education, we do not know how much of what we explain is passed. There is not even a question from the students." FM-2

"The number of students participating in the lesson was very low. When I asked a question, I got answers from 2-3 students. The reluctance of the students decreased both the motivation of the teacher and the effectiveness of the lesson." FM-4

"The motivation of the students was even higher. There was no difference between them and our students in terms of performance." FM-1

"The students were very successful, they were good. They are deprived of some things." FM-3

"The first term I entered, the class was very interesting. It was successful. Their level of readiness was low. But they were trying to learn. But the last ones were a bit weaker. They were very respectful." FM-5

"The students were very happy. Their motivation was high." FM-6

These aforementioned differences may be thought to be because the motivation and participation of the students vary between departments or even between different classes of the same department.

General Opinions and Suggestions

The general opinions and suggestions of the students and faculty members regarding the education and training dimension of the CoHE Anatolia Project Education, Training, and Research Support Programme are explained below.

The students' general opinions and suggestions: The general opinions and suggestions of the students about the courses carried out in the education and training dimension of the CoHE Anatolia Project Education and Research Support Programme are shown in Figure 5.

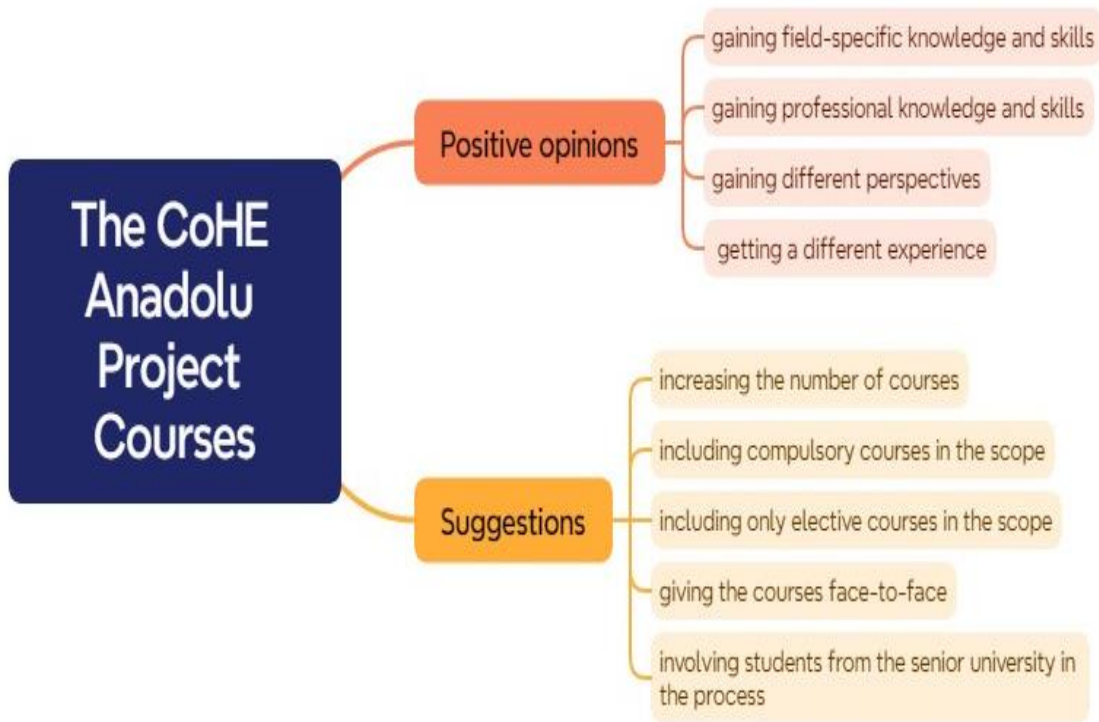


Figure 5. General opinions and suggestions of junior university students on the education and training dimension of the CoHE Anatolia Project education and research support programme

As seen in Figure 5, the students expressed mostly positive opinions, focusing on the knowledge and skills they gained through the courses they received from the senior university as part of the project. Students emphasized that they gained important knowledge and skills, especially in terms of professional and academic aspects. For example; S-7 *"The courses we took from a higher quality university were very good for us to have more permanent and higher quality knowledge. I think that I got enough efficiency from those courses, which will take me one step forward in terms of academic and professional aspects."*, S-15 *Taking courses from different professors was more informative for my future professional life".* In addition, it was frequently emphasized by the students that these courses gave them different perspectives. S-4 *"In these courses, we received very productive information and our horizons broadened."* S-16 summarised the views of many other students with the following sentences: *"I think it did not increase our academic knowledge, different perspectives and respect and desire for the profession."* Finally, the students stated that the project offered them a "different experience". When analyzing the students' opinions, it can be seen that they think that the difference of this experience is due to the fact that the course instructors are "professors, experts in the field, experienced and well equipped". For example, S-30 *"I felt lucky to take courses from very well-equipped faculty members."* S-28 explained this experience with the expression: *"We met with professors and took lessons from them"*.

On the other hand, negative opinions about the project were also expressed by the students, albeit with a very low frequency. These negative opinions are related to the fact that the courses they took did not make any contribution to them. However, one of the students explained this situation as

"I think it did not make a contribution that I was aware of" (S-34). This statement can be interpreted as the student was not determined in this opinion.

Finally, the students were asked for their suggestions regarding the education and training dimension of the CoHE Anatolia Project Education and Research Support Programme. Almost all of the students stated that the scope of this project should be expanded and continued. S-7 *"I think that this application should be continued. It is a good practice for my friends after me to benefit from it."*, S-17 *"I think it should continue, it is a very good practice and I strongly recommend that this practice be expanded and continued."* They emphasized that they were determined in their opinions. In addition, some students suggested that some compulsory and some elective courses should be included in the scope. On the other hand, some students suggested that the courses should be held face-to-face to "be more effective" (S-33) and "increase interaction" (S-11). Finally, the students frequently suggested that students from senior universities should be included in the project. The students based these opinions on various reasons. For example, S-33 said, *"We can interact with the students of the senior university in the lessons."* and S-42 said, *"It can be expanded and even students from two universities can help each other with the course. Thus, both social and academic development can be achieved."* They expressed their desire to interact with their peers at the senior university.

The faculty members' general opinions, problems they experienced, and their suggestions: When the senior university faculty members were asked to express their general opinions about the education and training dimension of the CoHE Anatolia Project Education and Research Support Programme, they explained their opinions about the project, the problems they experienced and their suggestions for the project to be more effective.

The Faculty Members' Opinions about The Project: Faculty members commented that they were pleased to be able to support the development of students at another university by giving courses through this project, and that the project had also contributed to their own development.

"It is an important opportunity for both sides. The students there are very valuable for us. They will be our colleagues in the future and we need to win them over. This is how we satisfied ourselves with this project."

FM-3

"It is a great chance for students. They can take lessons from professors of the university which they cannot have the chance to attend in terms of points. " FM-5

"It is also important for us in terms of professional development." FM-4

"I would like to continue teaching. It also contributes to us." FM-6

The Problems Experienced by Faculty Members in The Project: The faculty members explained in detail the problems they experienced during the teaching-learning process, especially just before the start of

the academic period. These problems can be generally categorized as problems arising from the lack of coordination with the junior university, technical problems, and problems related to salary payment:

The faculty members explained the problems arising from the lack of coordination at the junior university as follows: *"It is like we are forced to serve the other university. There is no news from the other side before the start of the semester. It is as if we want it very much. We announce that the system will be opened."* FM-2, *"I had difficulty because I was one of the first faculty members. We could not find a counterpart on the other side. We intended to do business. We did not know where to call or who to contact. There was a coordination disorder. OK, it is a duty for us, but it should also be owned by the other side."* FM-3, *"The teachers there did not take ownership. I expected some sacrifices from them, but we didn't receive the necessary interest and support. ... We didn't open MA and PhD courses here, we gave lectures there. We are educators. Believe me, we didn't spend a minute idle. I made more effort to teach than here. I took extra care. I went to class sick... I did not have any problems in terms of students, but the teaching is terrible."* FM-4. With these statements, they explained both the problems and the sources of the problem. Faculty members expected the junior university to facilitate the process in the courses they started with a special effort, but these expectations were not met. In addition, the faculty members also explained the technical problems experienced during the teaching process at the junior university with the statements of FM-5 *"We could not enter the system. No one helped us. The faculty members there did not take ownership.... The effort to enter the course, the effort to make exams, the effort to enter grades, the effort to get paid was very tiring"*.

On the other hand, some of the problems experienced by the faculty members during the process were as follows: *"One day they did not gather the faculty members who attended the class and held a meeting. They were not asked if there were any problems."* FM-5. It can be stated that these problems stemmed from the lack of coordination in their universities.

Finally, another important problem mentioned by the faculty members is related to course fees. Some of the faculty members stated that they did not receive course fees, while others stated that they received less than the foreseen fees. With the statement of FM-1 *"I received course fees, but there were some of our friends who did not."*, it is understood that there is no standardized practice in terms of payment of fees.

Regarding the characterization of the situation of not receiving course fees as a problem, the opinions of the faculty members differ. While some of the faculty members emphasized that this was a problem with the statement *"It is unacceptable to give lectures under the name of volunteer without being paid during the semester."* FM-2, some of them stated that they did not see this as a problem with the following statements: *"I didn't think that we would be paid, we had no expectations."* FM-3, *"They also asked for some of the fee back. I returned it, the fee is not a problem. I would take the class even if it was not paid, it is a good project"* FM-6. On the other hand, some of the faculty members think that it is a problem that they are not supported morally rather than not being paid course fees. For example, FM-3 said, *"No one patted us on*

the back in a spiritual sense. We had no material gain. " and FM-2 "We did not receive a dry thank you, so there is no spiritual dimension." It is understood that they see the lack of positive feedback from the relevant universities regarding their contributions to the project as a problem.

These problems experienced by the faculty members are also determinative of their general views on the project. For example; FM-5 "I entered the course that I will not enter again because I thought there was a need there, but I would not enter it even if the rector said so.", FM-2 "I do not support it. There is a one-sided cooperation. We provide free labour support."

The Faculty Members' Suggestions about The Project: The faculty members made some suggestions to both solve the problems they experienced in the process and increase the effectiveness of the project. Regarding the solution to the problems experienced by the faculty members, FM-5 "There should be routine meetings with the faculty members.", FM-4 "We should have received more support from the other university. There should have been closer communication. Co-operation-communication should be established." FM-3 "In the beginning, there should be an orientation, acquaintance meeting. The student should also know about this project. The students should know about this project." One of the faculty members (FM-5) emphasized that the project should have been coordinated by CoHE and said, "If this is a project of CoHE, it should have been supervised. The responsibility was completely on the instructor."

Their suggestions to increase the effectiveness of the project generally focus on increasing the interaction between senior and junior university students. These suggestions are as follows: organizing online meetings, organizing activities at the senior university campus, and visiting the junior university campus by the faculty members. In addition, the faculty members emphasized that in this way, interaction between junior university students and other faculty members would be ensured.

"Online meetings can also be organized... In addition to academic activities, there should be social activities. A joint professional event, or a student symposium can be organized. Students and academics here should also mingle." FM-3

"Student-student interaction should be prepared. It can be an online interaction. They can come to our university." FM-4

"You can go there one day a term. It would be more effective. We wanted to go but we were not invited. There was no interest from the administration." FM-5

"Conferences, seminars, university visits can be organized" FM-6

Results

As part of the education and training dimension of the CoHE Anatolia Project Education and Research Support Programme, the first reactions of the faculty members of the universities described as "senior universities" and the students of the universities described as "junior universities" regarding the education and training dimension of the project, their opinions on the courses carried out in the

education and training dimension of the project and their general opinions and suggestions regarding the project were determined. Based on the findings of this study, important conclusions were reached in the “education and training” dimension of the CoHE Anatolia Project Education and Research Support Programme.

One of the study results is that the first reactions of the junior university students who expressed their opinions about the project were mostly positive. Students describe this project as an “opportunity” that will enrich their undergraduate education. According to them, this project is an opportunity because they will take courses from “good, qualified, well-equipped” faculty members of a “well-established, different, good” university. In various studies on the Farabi programme, a cooperation project continued between 2014-2020 by CoHE, the students have associated taking courses from another university with their desire to receive a more qualified education (Gökçek, 2013; Oktan, 2010; Sever, 2015; Şahin et al., 2017). The similarity between the findings of the current study and Sever's (2015) study, which are similar especially in terms of the universities included in the scope, draws attention. As determined by Sever (2015), the students want to take courses from a different university by applying to the exchange programme for reasons such as the university's reputation, limited opportunities at their university, and the high quality of the courses and faculty members. Gökçek (2013) found that the students participating in the Farabi programme from various universities to Karadeniz Technical University Faculty of Education applied to the cooperation project for reasons such as getting to know a different university environment, studying at the university of their choice, and receiving a quality education. Similarly, in the study of Özel et al. (2014), it was revealed that prospective primary school teachers prefer the university they will go to with the exchange programme to be a university that has made a name for itself. One of the common results in the current study and other studies is related to students' perceptions of universities. It is seen that students welcome the opportunity to take courses from universities that they find more qualified.

Another important result of the study is that the students are very satisfied with the courses they take within the programme. The students emphasized all the courses they took from the senior university were effective and expressed their satisfaction with the courses by focusing on the teaching-learning process, content, assessment-evaluation, and faculty members. Among the reasons why the students were satisfied with the teaching-learning process of the course were that the courses enabled them to participate despite being online and that the interaction was high. Among the problems identified regarding distance education courses in higher education, there is lack of communication (Güven and Uçar, 2021; Serçemeli and Kurnaz, 2020), lack of active participation in the courses, and weak student-faculty members, student-student interaction (Genç and Gümrükçüoğlu, 2020) are frequently emphasized. However, in the current study, the students expressed their satisfaction with online courses based on their participation in the course and high interaction. In addition, these features emphasized by the students regarding the teaching-learning process of the course show that the

relevant expectations of university students are also valid for the students as part of this study. For example, Hadımlı et al. (2023) suggest the use of active learning methods in distance education in the context of increasing quality and student satisfaction in distance education. Active learning methods are among the most effective methods in ensuring students' participation in the courses and increasing interaction, which is emphasized in the current study. This result shows that the quality of the courses as part of the project is also high in terms of educational processing.

As a result of the study, it has been determined that junior university students are satisfied with the content of the courses because they are important and useful and cover the subjects necessary for their professions. The sources of satisfaction here also show students' expectations about university education. In the meta-synthesis study conducted by Hayırsever and İlhan (2022), one of the most frequently emphasized expectations of university students from their universities, which has not changed over time, is to prepare them for the profession. It is seen that junior university students are satisfied with the courses they take as part of the CoHE Anatolia Project because they meet these expectations.

Finally, junior university students' satisfaction with the exams and assignments given for assessment and evaluation purposes in the courses as part of the project was determined. The reasons for their satisfaction in this regard are that the assessment and evaluation component is appropriate to the purpose/content of the course and that it is evaluated fairly. These qualities emphasized by the students are among the basic features of assessment-evaluation. However, as stated by the students in several studies, there are various problems in the assessment-evaluation process in distance education (Yağan, 2021), and in the current study, the students emphasized that there were no such problems and expressed their satisfaction.

In the study, it was concluded that the faculty members were especially pleased to teach students at a different university and contribute to their development, but they had to struggle with many negativities and problems they experienced during the project process. They experienced technical and non-payment problems arising from the lack of coordination with the junior university. Faculty members who were assigned to give courses from the "senior university" started to lecture with the motivation of benefiting students at a different university with this project, but the lack of infrastructure, lack of material, and moral support caused them to experience difficulties in the project process. For inter-university cooperation to be effective, such conditions as clearly defining the roles/responsibilities of each institution, and providing effective management and staff support need to be fulfilled (Barnett et al., 2010). However, it can be stated that the problems experienced by the faculty members as part of the project stem from the failure to fulfill the conditions emphasized by Barnett et al. (2010).

One of the most striking results of the study is that the faculty members who are assigned to give courses from the “senior university” cannot be supported financially and morally. Considering their teaching and research loads, giving courses as part of the CoHE Anatolia Project to these faculty members increases their already heavy workload and can be challenging. In this case, they should be rewarded financially and morally. There is no established literature on how to reward faculty members involved in cooperation projects (Eddy, 2010). No such arrangement was also made as part of the CoHE Anatolia Project, which was analyzed in the current study. On the other hand, as a result of the current study, it is clear that the faculty members expect to be rewarded morally beyond material rewards, but the fact that these expectations are not met will negatively affect the motivation of faculty members.

Another important result of the study is the suggestions made by the faculty members. Focusing on increasing the interaction between senior and junior university students, they suggested online meetings should be organized and activities should be held on the campus of the senior university. Such suggestions are important in terms of revealing the possibility of transforming the cooperation in the CoHE Anatolia Project into mutual benefit.

As the competition between universities accelerates, national and international cooperation is increasing day by day. However, it is important to make these collaborations sustainable, both in terms of cooperation within Turkish higher education and in other countries and at the international level. In the current study, it is thought that the opinions and suggestions determined by focusing on the experiences of the two main stakeholders will be effective in establishing sustainable cooperation.

Suggestions

Based on the results of the study, the following suggestions for establishing sustainable cooperation can be made following the opinions and suggestions of both students and faculty members;

- Determining the scope and conditions clearly before establishing cooperation and establishing a mechanism to monitor compliance with them,
- Establishing coordination units to ensure cooperation between universities that are parties to cooperation projects,
- Organising regular meetings before and during the studies (courses, research, etc.) to be carried out as part of cooperation,
- Expanding the scope of cooperation to ensure interaction between students and faculty members as well as students of the universities in cooperation,
- Supporting the distance courses offered as part of the project with symposiums, panels, face-to-face courses, etc.

This study is limited to the education-training dimension of the Education and Research Support Programme of the CoHE Anadolu Project. Other dimensions and different cooperation programmes can be evaluated in future studies. In the current study, the evaluation was based on the

opinions of the students taking courses and the faculty members giving courses. Further studies can also be conducted to examine the views of other stakeholders such as senior management and administrative staff of the collaborating universities. In addition, the current study is limited to the two universities as part of the project, quantitative studies can be carried out by including all universities and determining a larger sample in the following studies.

Kaynakça

- Acar, M. (2012). Üniversitelerde yeniden yapılanmanın aciliyeti ve yeni üniversitelerin sorunları. *Eğitime Bakış Dergisi*, 8(23), 21-27.
- Aslan, B., & Jacobs, D. B. (2014). Erasmus student mobility: some good practices according to views of Ankara University exchange students. *Journal of Education and Future*, 5, 57-72.
- Arslan, S. (2013). Perspectives of the Turkish participants on Erasmus Exchange Programme. *Online Journal of Counseling & Education*, 2(2), 9-18.
- Barnett, B. G., Hall, G. E., Berg, J. H., & Camarena, M. M. (2010). A typology of partnership for promoting innovation. *Journal of School Leadership*, 20(1), 10-27.
- Chou, C. D. (2012). Building a successful partnership in higher education institutions. *International Journal of Information Systems and Change Management*, 6(1), 84-97. https://web.archive.org/web/20190309192659id_/http://pdfs.semanticscholar.org/fea0dc2e4710e60c56290ea6916efd4d08f1ffb7.pdf
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2011). *Mixed methods research*. SAGE Publications.
- Cunningham, L. C., & Tedesco, L. A. (2001). Mission possible: Developing effective educational partnerships. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 7(1&2), 79-89.
- Çelebi, N. ve Tatık, R. Ş. (2012). Öğretim Üyesi Yetiştirme Programındaki (ÖYP) araştırma görevlilerinin ÖYP'yi değerlendirmeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 2(3), 127-136.
- Doğan, D. (2013). Yeni kurulan üniversitelerin sorunları ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 108-116. <http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2013.065>
- Eddy, P. L. (2010). *Partnerships and collaboration in higher education: AEHE*. John Wiley & Sons.
- Ekinci, C. E. (2009). Türkiye'de yükseköğretimde öğrenci harcama ve maliyetleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 119-133.
- Farrell, P. L., & Seifert, K. A. (2007). Lessons learned from a dual-enrollment partnership. *New Directions for Community Colleges*, 2007(139), 69-77. <http://dx.doi.org/10.1002/cc.294>
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing.
- Genç, M. F. ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (COVID-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Turkish Studies*, 15(4), 403-422. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798>
- Gökçek, T. (2013). Kültürleriçi bir yaklaşım: Farabi değişim programından yansımalar. *Eğitim ve Bilim*, 168(38), 245-259.
- Gundumogula, M. (2020). Importance of focus groups in qualitative research. *International Journal of Humanities and Social Science*, 8(11), 299-302. <http://dx.doi.org/10.24940/theijhss/2020/v8/i11/HS2011-082>

- Güven, S. ve Uçar, M., (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Journal of Awareness*, 6(3), 165-183. <http://dx.doi.org/10.26809/joa.6.3.07>
- Güven, Z. Z. Ve Brewster, M. T. (2013). Öğretim üyesi yetiştirme programı strateji ve uygulamaları: Selçuk Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (29), 99-109.
- Hadımlı, A., Ersöz, H., İldaş, B., Kardeş, G. ve Öztürk Can, H. (2023). COVID -19 Pandemi sürecinde eğitim gören sağlık bilimleri son sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ve tutumları. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 39(3), 402-411. <http://dx.doi.org/10.53490/egehemsire.1273430>
- Hanada, S., & Horie, M. (2021). Impact of the CAMPUS Asia initiative for developing Japanese students' attitude toward mutual understanding: a case study of the Japan-China-Korea trilateral exchange program. *Research in Comparative and International Education*, 16(3), 276-294. <https://doi.org/10.1177/17454999211039172>
- Hayırsever, F., & İlhan, E. (2022). Students' views, perceptions and expectations about university: Change over years. F. Mızıkacı & F. Bıkmaz (Ed.) In *Curriculum, Teachers & Technology: A Turkish Context* (pp.236-275). Cambridge Scholars.
- İlhan, E. ve Kalaycı, N. (2019). Yükseköğretimde öğretim programları nasıl değerlendirilmelidir? Dört aşamalı değerlendirme ve farklar modellerine dayalı tasarımlar. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 349-362. <http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2019.337>
- Karakütük, K. ve Özdemir, Y. (2011). Bilim İnsanı Yetiştirme Projesi (BİYEP) ve Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı'nın (ÖYP) değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 26-38.
- Kezar, A. (2005). Redesigning for collaboration within higher education institutions: An exploration into the developmental process. *Research in Higher Education*, 46(7), 831-860. <http://dx.doi.org/10.1007/s11162-004-6227-5>
- Kılavuz, F. ve Yanpar Yelken, T. (2022). Öğretmen adaylarının yurt dışı hareketlilik hakkındaki görüşleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 174-181. <http://dx.doi.org/10.32329/uad.1070290>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, D. J. (2007). *Evaluating training programs: the four levels*. Berrett-Koehler.
- Korkut, H., Muştan, T. ve Yalçınkaya, M. (1999). Araştırma görevlilerinin sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(17), 19-36.
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Erişim Adresi: <https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>
- Lefever-Davis, S., Johnson, C., & Pearman, C. (2007). Two sides of a partnership: egalitarianism and empowerment in school: university partnerships. *The Journal of Educational Research*, 100(4), 204-210. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/27548182>

- Maxwell, J., Bickman, L., & Rog, D. J. (2009). *The SAGE handbook of applied social research methods*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.9781483348858>.
- Oktan, V. (2010). Farabi değişim programı öğrencilerinin algılanan sosyal destekleri ile öznel iyi oluşlarının incelenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9(18), 55-66.
- Onwuegbuzie, A. J., Dickinson, W. B., Leech, N. L., & Zoran, A. G. (2009). Toward more rigor in focus group research: A new framework for collecting and analyzing focus group data. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(3), 1-21.
- Özdem, G. (2013). Yükseköğretim kurumlarında Erasmus programının değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 61-98.
- Özel, E., Bayındır, N. ve Demir, S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının Farabi programı farkındalık düzeyleri ve beklentileri. *Journal of Süleyman Demirel University Institute of Social Sciences*, 1(19), 183-197.
- Russell, J. F., & Flynn, R. B. (2000). Setting the stage for collaboration. *Peabody Journal of Education*, 75(3), 1-5. https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7503_1
- Saban, A., Çenberci, S. ve Çenberci, E. (2019). Lisans öğrencilerinin Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programına ilişkin farkındalıkları ve tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(69), 438-453.
- Saraç, Y. (2021). *Yeni yükseköğretimde YÖK projeleri: Sunuş*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/anadolu-projesi-brosur.pdf>
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53. Erişim adresi: https://dergipark.org.tr/tr/pub/utsobilder/issue/55152/741358#article_cite
- Sever, G. (2015). Music education division students' opinions on Farabi exchange programme. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 48(1), 215-232. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001359
- Sosyalfest. (2024). *Kurumsal paydaş iş birliği protokolü yapılan paydaşlar*. Erişim adresi: <https://sosyalfest.org/newpage.aspx>.
- Şahin, Ç., Demir, M. K. ve Arcagök, S. (2017). Öğretmen adaylarının Farabi Değişim Programı'na yönelik görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.305734>
- Taş, İ. D., Koçer, E. ve Ulubey, Ö. (2016). Eğitim fakültesi araştırma görevlilerinin öğretim üyesi yetiştirme programına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 6(2), 72-83.

- Toprak, M. A. (2021). University regions: cooperation between universities in Turkey. *International Journal of Geography and Geography Education*, 44, 203-217. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1548891>
- Ünal, M. (2016). Öğretim üyesive öğrencilerin AB Erasmus+ programını algılama durumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 581-598.
- Ünal, M. ve Özdemir, M. Ç. (2013). Avrupa Birliği öğrenci öğrenim hareketliliği programının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2),153-182.
- Willis, K., Green, J., Daly, J., Williamson, L., & Bandyopadhyay, M., (2009). Perils and possibilities: achieving best evidence from focus groups in public health research. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 33(2), 131-136. <http://dx.doi.org/10.1111/j.17536405.2009.00358.x>.
- Yağan, S. A. (2021). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 147-174. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1785693>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. The Guilford.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2005). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2019). *YÖK'ün yükseköğretimde dijital dönüşüm projesinde imzalar atıldı*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/agri-dijital-donusum-tanitim-toplantisi.aspx>
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2021). *Yeni yükseköğretimde YÖK projeleri: YÖK Anadolu projesi*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/2021/anadolu-projesi-brosur.pdf>
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2023). *Üniversitelerimiz*. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/universiteler/universitelerimiz>
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2024a). *Farabi değişim programı*. Erişim adresi: <https://farabi.yok.gov.tr/ana-sayfa>
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2024b). *Öğretim üyesi yetiştirme programı (ÖYP) tarihçesi ve bugünkü durumu*. Erişim adresi: <https://oyp.yok.gov.tr/oyp-tarihce>

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

The Predictive Level of Psychological Flexibility on Burnout

Mustafa Erdem
Hasan Altuntaş
Recep Tekinarslan

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1429734

Received: 01.02.2024

Revised: 31.07.2024

Accepted: 31.07.2024

Keywords:

Psychological Flexibility,
Burnout,
Teacher,
Secondary School

Abstract

This study is a quantitative research study aiming to explore the correlation between psychological flexibility and burnout among 336 secondary school teachers in Kırşehir during the 2023-2024 academic year. Findings included teachers' levels of success, emotional exhaustion, and psychological flexibility aspects. Demographic factors and geographical location were also considered. The present study concludes with significant relationships between burnout and psychological flexibility sub-dimensions, providing insights into the factors influencing teacher well-being. This study aims to correlate secondary school teachers' psychological flexibility and burnout using a quantitative research survey model. The research utilized the Psychological Flexibility Scale and Maslach Burnout Inventory, employing multiple regression analysis to assess the impact of the independent variable on the dependent variable. A significant relationship was observed between burnout and psychological flexibility sub-dimensions, with psychological flexibility explaining 68% of emotional exhaustion, 56% of depersonalization, and 22% of personal accomplishment. Despite emotional exhaustion, teachers also experienced feelings of success. Teachers lived according to their values and are aware of the moment. Teachers experienced difficulty in contextual self, differentiation, and acceptance. Psychological flexibility was a significant predictor of emotional exhaustion, desensitization, and personal achievement in this study.

Psikolojik Esnekliğin Tükenmişliği Yordama Düzeyi

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1429734

Yükleme: 01.02.2024

Düzeltilme: 31.07.2024

Kabul: 31.07.2024

Anahtar Kelimeler:

Psikolojik Esneklik,
Tükenmişlik,
Öğretmen,
Ortaokul

Öz

Araştırma ortaokul öğretmenlerinin psikolojik esneklikleriyle tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde nicel araştırmadır. Araştırma örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kırşehir resmi ortaokullarda görev yapan 336 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada Psikolojik Esneklik Ölçeği ve Maslach Tükenmişlik Ölçeği kullanılmıştır. Alt boyutların analizinde ortalama ve standart sapma, iki grup karşılaştırmasında t-testi, iki ya da daha fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini incelemek için regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler nadiren duyarsızlık, bazen duygusal tükenmişlik ve çoğu zaman başarı hissi yaşamaktadır. Psikolojik esneklik açısından, öğretmenler değerlere göre yaşama ve an'ın farkında olma alt boyutlarına katılırken; bağlamsal benlik, ayrışma ve kabullenme alt boyutlarına az katılmışlardır. Tükenmişlikle psikolojik esneklik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Psikolojik esneklik, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissini önemli bir yordayıcısıdır. Psikolojik esneklik duygusal tükenmenin %68'ini, duyarsızlaşmanın %56'sını ve kişisel başarının %22'sini açıklamaktadır. Duygusal tükenmeye rağmen, öğretmenler aynı zamanda başarı hissi de yaşamaktadır. Öğretmenler değerlerine göre yaşamakta ve anın farkındadır. Öğretmenler bağlamsal benlik, ayrışma ve kabullenme konusunda zorluk yaşamaktadır.

Sorumlu Yazar : Mustafa Erdem, Prof. Dr., Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, mustafa.erdem@ahievran.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8595-0504.

Yazar2: Hasan Altuntaş, Doktorant, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, hasanaltuntass@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0004-5376-0449.

Yazar3: Recep Tekinarslan, Doktorant, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye, tekinarslanrecep@hotmail.com, ORCID ID: 0009-0000-0423-7935.

Atıf için: Erdem, M., Altuntaş, H. & Tekinarslan, R. (2024). Psikolojik esnekliğin tükenmişliği yordama düzeyi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1307-1350.

Giriş

Günlük yaşamda beklenmedik olaylarla karşılaşıldığında bazen mutluluk, heyecan, coşku gibi olumlu duygular bazen de korku, kaygı, panik, şok gibi rahatsız edici duygular hissedilebilir. Bu duygusal deneyimler anlık olaylarla ilişkilidir ancak kişinin yaşamında uzun süreli etkiler bırakır. Yaşanılan olayların ardından olumsuz duyguları zihinde tekrar yaşama, özyargılamalara yönelme, anı yaşayamama, zihinde sorunu sürekli yeniden yaşama ortaya çıkar. Bu duygusal deneyimlerde, kişinin kendisi ve davranışları hakkında olumsuz değerlendirmelerde bulunmasına, psikolojik sağlığının zarar görmesine neden olabilir. Bu durum bireyin psikolojik esneklik becerilerinin düşük olduğuna işaret eder (Silberstein, Tirsch, Leahy ve McGinn, 2012).

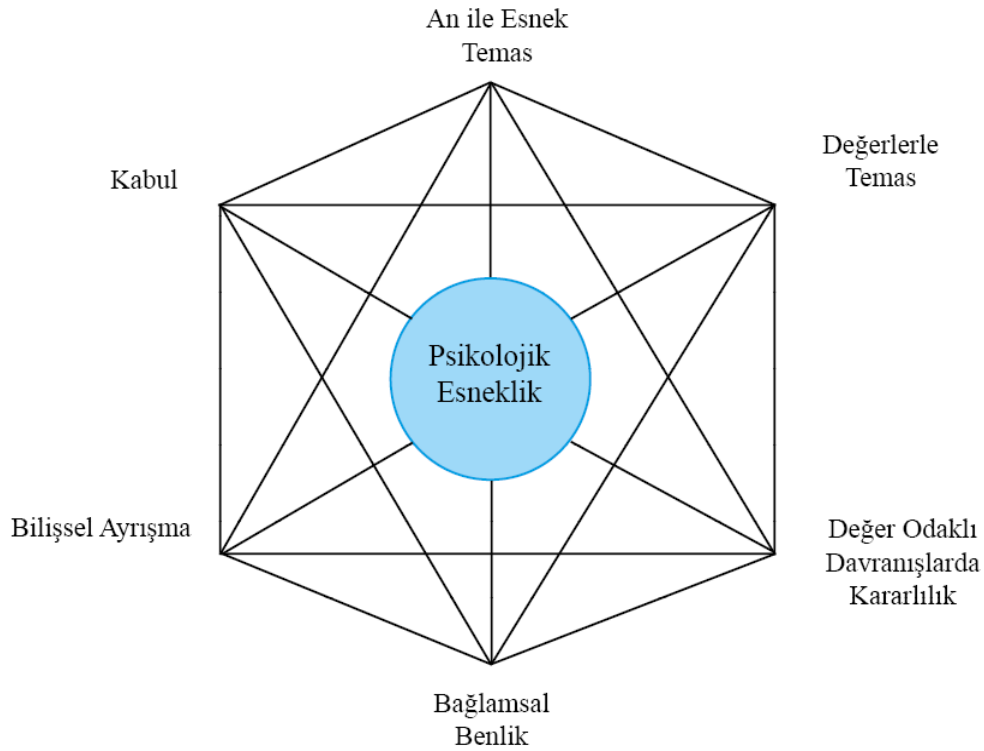
Katı veya esnek olmayan bireyler, istenmeyen deneyimleri bastırma ve kontrol etme eğiliminde oldukları için acı çekerler. Geçmişte veya gelecekte yaşamaya odaklıdırlar ve anın tadını çıkaramazlar (farkındalık eksikliği), temel değerlerini kaybederler ve yaşam yönlerini belirlemede zorluk çekerler (bağlılık eksikliği). Buna karşılık zihinsel esnekliği yüksek bireyler, istenmeyen deneyimlere açıktırlar, anı farkındalıkla yaşarlar, acı verici deneyimler olsa bile yaşama katılırlar (Strosahl, Robinson ve Gustavsson, 2012).

Kuramsal Bakış

Psikolojik esneklik, bireyin geçmiş ve gelecek kaygılarından uzaklaşıp mevcut anı yaşamaya odaklanması, kusurları, hataları kabul ederek kendine yönelik yargılamadan kaçınması, özüne dönerek, yaşam değerlerine dayalı hareket ederek yaşantısını şekillendirmesini ifade eder (Hayes, Strosahl ve Wilson, 2011). Psikolojik esneklik kavramı, açıklık, farkındalık, yönelim gibi temel prensiplere dayanmaktadır. Açıklık, olumsuz deneyimlerle karşılaşıldığında bile kişinin değerleri uğruna çaba gösterme isteği anlamına gelir (Kroska, Roche, Adamowicz ve Stegall, 2020). Farkındalık, otomatik tepkiler yerine bilinçli şekilde dikkatin o anki duruma yönlendirilmesini ifade eder. Yönelim ise bireyin değerlerini belirleme ve bu değerlere yönelik adımlar atma sürecini kapsar (Strosahl ve diğerleri, 2012).

Psikolojik esneklik Hayes, Strosahl ve Wilson (2011) tarafından oluşturulan Kabul ve Kararlılık Terapisi'nin (KKT) temel ilkesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, bireyin değerlerine dayalı, bütüncül, bilinçli farkındalıkla yönlendirilen "an odaklı" eylemleri kapsar. Kişilerin hayatlarında kontrolden çıkan durumları kabul etmelerini, yaşamlarını zenginleştirecek olumlu davranışları sürdürme ve gerektiğinde değiştirme yeteneğine sahip olmalarını temel alır (Harris, 2019). KKT, bireyin anın farkında olmasını vurgularken kişisel değerleri önemseyen kararlı eylemler geliştirmesine yardımcı olacak psikolojik esnekliği geliştirmeyi amaçlar (Strosahl ve Robinson, 2009). KKT, psikolojik esnekliğin geliştirilebilir yetenek olduğunu savunur. Buna göre istenmeyen içsel deneyimlerle mücadeleyi bırakmak, objektif bakışla deneyimlere yaklaşmak, bireyin hayatında anlam taşıyan eylemleri sürdürmek gibi becerileri geliştirmek, psikolojik esnekliği artıran faktörler arasındadır (Strosahl ve

diğerleri, 2012). KKT psikolojik esneklik yeteneğini artırmayı amaçlayan altı temel beceriden oluşan modeli "Esnek Altıgen Modeli" olarak adlandırmaktadır (Hayes, Luoma, Bond, Masuda ve Lillis, 2006).



Şekil 1. Psikolojik esneklik modeli

KKT'nin çerçevesine göre psikolojik esnekliği artıran; kabul, bilişsel ayrışma, an ile esnek temas, bağlamsal benlik, değer ve değer odaklı davranışta kararlılık olmak üzere altı temel süreç bulunmaktadır (Hayes, Levin, Plumb-Villardaga, Villatte ve Pistorello, 2013).

Kabul, bireyin iç dünyasındaki deneyimlere karşı kapısını açık tutması anlamına gelir. Olumsuz duygu ve düşünceleri reddetmek veya onlardan hemen kurtulmaya çalışmak yerine bunları geçici bir ziyaretçi gibi karşılamayı içerir (Yalnız, 2019). Kabulün amacı sadece daha iyi hissetmek değildir. Bunun yanı sıra bireyin anın canlılığını yakalamasını ve kendi değerleri doğrultusunda daha etkili eylemler gerçekleştirerek hayatını zenginleştirmesini sağlamaktır. İyi ve kötü tüm duyguları deneyimleyerek hayatın tamamını kucaklayabilmeyi içerir. Bu sayede sadece iyi hissetmeye odaklanmak yerine nasıl daha iyi hissedilebileceğini öğrenerek anlamlı bir yaşam sürme, değerlere uygun şekilde hareket etme yeteneği gelişir (Hayes ve Smith, 2005). *Bilişsel ayrışma*, bireyin düşüncelerinin kendi davranışları üzerindeki etkisini azaltma çabasıdır. Birey bilişsel ayrışma yeteneğine sahipse deneyimlediği duyguları ve düşünceleri kendinden bağımsız birer zihinsel olay olarak görebilir ve onları bir izleyici gibi uzaktan gözlemleyebilir (Yalnız, 2019). Harris'e (2019) göre bilişsel ayrışma, duygularımızı, düşüncelerimizi ve anılarımızı kendimizden ayrı tutmayı öğrenme sürecidir. Bilişsel ayrışmayla kişi, olumsuz yaşantılardan kaynaklanan negatif düşüncelerini daha az yargılayıcı olacak şekilde değiştirme hedefine yönelir. Bu beceri düşünceleri sadece düşünce, anıları sadece anı, duyguları sadece duygu

olarak görülmesini içerir. Aşırı genellemeler ve problemi kişilik özelliği olarak algılamalar bilişsel ayrışma eksikliğini gösterir (Hayes ve diğerleri, 2006). *An ile esnek temas*, bireyin hayati önem taşıyan konular üzerine derinlemesine odaklanmasını, bunları keşfetmesini içerir. Olaylar gerçekleşirken doğabilecek içsel ve dışsal etkilere yargılamadan veya değerlendirme yapmadan dikkatimizi verme sürecidir (Usta, 2017). "An ile esnek temas" yeteneği danışanlara kişisel deneyimlerinin farkında olmayı ve anın içeriğine kabul edici bir tutumla yaklaşmayı öğretir. Bu süreç anın içinde meydana gelen düşüncelerin sıkı sıkıya bağlayıcı gerçekler veya engeller olarak değerlendirilmesi yerine gelip geçici olaylar olarak deneyimlenmesini teşvik eder (Ciarrochi, Bilich ve Godsell, 2010). *Bağlamsal benlik*, fiziksel duyuşsal algılamının ötesinde, düşünme ve yargılama gibi zihinsel yetenekler aracılığıyla hayatı deneyimlemeyi içerir (Harris, 2019). KKT bağlamsal benlik kavramını satranç metaforuyla açıklar. Bu metafor, siyah ve beyaz taşlardan oluşan satranç tahtasını yansıtır. Taşlar; duygu, düşünce veya anıları simgeler. Siyah taşlar olumsuz duyguları, beyaz taşlar olumlu duyguları temsil eder ve sürekli çatışır. Bireye taşlardan biri olmak yerine hepsini içine alan, zafer arayışında olmayan satranç tahtası olabileceği aktarılır. Zorluklara taş olarak değil, tahtayı gözlemleyen bakış açısıyla yaklaşmayı ifade eder (Hayes ve Smith, 2005). *Değerler*, bireyi faaliyetlerde bulunmaya yönlendiren önemli öğelerdir ve genellikle bireysel tercihlerle şekillenir. Hedeflerle sıklıkla karıştırılsa da aslen farklıdır. Değerler hayata anlam katan, sürekli rehberlik eden unsurlardır. Değerler, zorlayıcı deneyimler sonucunda ortaya çıkan duygulara rağmen kişinin davranışını devam ettiren temel unsurlardır. Değerlerle kurulan ilişki, kabulü kolaylaştırarak acıyla başa çıkma yeteneğini artırır. Değerlerle uyumsuz bir yaşam işlev bozukluklarıyla ilişkilendirilir (Twohig, 2012; Branstetter-Rost, Cushing ve Douleh, 2009). *Değer odaklı davranışlarda kararlılık*, daha çok beceriye dayalıdır. Bu alt boyut kabullenme, ayrışma, var olma ve değerleri hayata geçirmeyi içerir. Bu süreç, bir değere bağlı giderek daha büyük, esnek ve etkili davranış kalıpları oluşturmak için davranışın yeniden yönlendirilmesiyle devam eder. Bu durum amaçları belirlemeyi, amaçlara göre hareket etmeyi ve amaçlarda değerleri esas almayı gerektirir (Twohig, 2012). Harris'e (2019) göre değer odaklı davranışlarda kararlılık, bireyin değerlerine uygun davranışlar sergilemesini ifade eder. Kişinin değerlerini bilmesi yeterli değildir bunlara uygun hareket etmesi önemlidir. Birey karşılaşacağı tüm engellere rağmen değerlere göre hareket eder. Hayes ve diğerleri (2006, s.9) göre değer odaklı davranışlarda kararlılık, insanların kısa sürede hedeflerine ulaşmasını sağlar. Öğretmenler, eğitim sektörünün kritik öneme sahip paydaşlarıdır ve sürekli olarak yüksek düzeyde performans göstermeleri beklenmektedir. Ancak, öğretmenlerin birçok sorunla başa çıkmaz zorunda kaldıkları ve bu sebeple tükenmişlik yaşadıkları belirlenmiştir (Akman ve Özdemir, 2019). Öğrenciler, veliler ve okul yönetimi gibi çeşitli paydaşlarla etkileşimi gerekli kılan öğretmenliği mesleği, öğretmenleri çeşitli stres kaynaklarına maruz bırakmaktadır. İş yükü, özlük haklarındaki düzensizlikler, meslektaşlarla ilişkiler, öğrenci sorunları ve aşırı ebeveyn müdahalesi gibi birçok stres kaynağına maruz bırakılmaktadır (Engin ve İpek, 2020; Doğan, 2008; Robinson, Valido, Drescher, Woolweaver, Espelage ve LoMurray, 2022).

Stresin yaşam memnuniyeti üzerinde olumsuz bir etki yaratmaktadır (Holinka, 2015). Dolayısıyla, öğretmenlerin maruz kaldığı stres faktörlerinin yaşam memnuniyetlerini azaltması muhtemeldir. Ayrıca, motivasyon eksikliği (Yavuz ve Karadeniz, 2009), kaygı ve depresyon (Santamaría, Mondragon, Santxo ve Ozamiz-Etxebarria, 2021), düşük evlilik uyumu (Çelik, 2018), destekleyici olmayan ebeveyn tutumları, ağır müfredatlar (Karabağ Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018), iş tatmininde azalma (Kumaş ve Deniz, 2010; Xiaofu ve Qiwen, 2007) ve yıldırma (Çınar ve Akpunar, 2017) gibi çeşitli faktörlerin öğretmenlerin refahını olumsuz etkilediği literatürde belirlenmiştir.

Bu noktada, KKT bu tür sorunların çözümünde psikolojik esneklik modelini önermektedir (Hayes, 2004; Ulubay ve Güven, 2022). Bu model, öğretmenlerin stresle daha etkili bir şekilde başa çıkmalarına ve genel refahlarını artırmalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.

Psikolojik esneklik, bireylerin yaşadıkları stres, baskı ve zorluklar karşısında uyum sağlama yeteneklerini ifade eder. Bu yetenek, kişinin esnek zihinsel bilinç geliştirerek değişen koşullara uyum sağlamayı gerektirir. Ancak uzun süreli, yoğun stres altında olan bireylerde psikolojik esnekliğin azalması söz konusudur. Bu durum tükenmişliğin gelişmesine zemin hazırlar. Tükenmişlik bireyde duygusal yorgunluk, iş ya da yaşamın diğer alanlarına ilgi kaybı gibi belirtilerle kendini gösterir. Psikolojik esneklik, tükenmişlikle başa çıkmada önemli rol oynayabilir. Esnek zihinsel tutum, bireyin stresle daha sağlıklı başa çıkmasına yardımcı olabilir, tükenmişlik riskini azaltabilir.

Tükenmişlik ateşin yavaş yavaş enerjisini kaybederek sönmesi veya bir mumun söndürülmesi gibi kaynaklarının azalması nedeniyle güçsüzleşen bir durumu ifade eder. Yanan ateş kendini yeniden canlandırarak kadar kaynağa sahip olmadığında eski gücüyle yanmaya devam edemez. Benzer şekilde tükenmişlik yaşayan çalışanlar da zamanla görevlerine katkı yapma kapasitelerini kaybederler (Schaufeli, Leiter ve Maslach, 2009). Maslach'a (1993) göre tükenmişlik, yaygın olarak yorgunluk, enerji eksikliği ve iş performansının düşmesi olarak tanımlanır. Bu sendrom kronik yorgunluk, ümitsizlik ve olumsuz tutumlarla ilişkilendirilir. Greenberg'e (2011) göre tükenmişlik hissi yaşayan bireyler, genellikle sürekli yorgun hisseder ve iş performanslarında belirgin bir düşüş yaşarlar. İşlerinden tatmin olmazlar ve bazen sebepsiz öfke patlamaları yaşayabilirler. Zihinsel odaklanma sorunları nedeniyle unutkanlık yaşayabilirler. Ayrıca özel hayatlarında ve iş hayatlarında toplumdan uzaklaşma eğiliminde olabilirler ve bazı günler işleri hakkında düşünmekten dolayı rahatça uyuyamayabilirler.

Maslach ve Jackson'a (1981) göre, hizmet sektöründe çalışanlar, müşterilerin duygusal tepkileriyle başa çıkmak zorundadırlar. Bu durum çalışanlar üzerinde duygusal tükenmişliğe neden olabilecek kronik stres durumu yaratabilir. Bu nedenle duygusal dengeyi korumak ve stresle başa çıkmak hayati bir önem arz etmektedir. Schiffman'a (2005) göre ise tükenmişlik hissi yaşayan bireyler, sürekli içsel bir çatışma halindedirler ve çevreleriyle uyumsuzluk yaşarlar. Bu bireyler, diğer insanlarla iletişim kurmakta zorlanabilir ve ilişkilerinde gerginlikler yaşayabilirler. İşlerinden kolayca sıkılırlar ve

işe gitmekte isteksizlik hali baş gösterir. Bununla birlikte iş yaşantılarının, özel hayatlarını olumsuz etkilediğini düşünmeye başlarlar. Tükenmişlik Maslach'a göre; duyarsızlaşma, duygusal tükenme ve kişisel başarı olmak üzere üç önemli boyutu içerir.

Duygusal tükenme, bireyin duygusal kaynaklarını aşırı derecede tüketerek duygusal olarak fazlasıyla yorgun hissettiği bir durumu ifade eder (Maslach, 1993). Shirom'a (1989) göre, yorgunluk ve bitkinlik hissi, tükenmişlik sendromunun merkezi niteliğini ve en belirgin göstergesini oluşturur. Bu nedenle duygusal tükenme, tükenmişliğin diğer boyutlarına göre daha sık bildirilen, daha ayrıntılı incelenen boyuttur. Yoğun duygusal yorgunluk yaşanması, çalışanın iş ve aile hayatındaki bir dizi değeri kaybetmesine neden olabilir. Bu tür bir durum iş yaşamının doyum ve kişisel gelişim alanı olmaktan çıkarak bireyin sıkıntı, mutsuzluk ve umutsuzluk yaşamasına yol açabilir (Kaçmaz, 2005, s. 30). Çalışanlar tükenmişlikle başa çıkmak için; işten erken ayrılma, geç gelme, sık sık rapor alma veya izin isteme gibi farklı tepkiler gösterebilirler (Jackson ve Schuler, 1983). *Duyarsızlaşma*, tükenmişliğin kişiler arası boyutunu ifade etmektedir (Budak ve Sürgevil, 2005). Genellikle aşırı duygusal tükenmeye bir tepki olarak ortaya çıkar. Diğer insanlara karşı olumsuz bir tepkiyi ifade eder. Bu durum, idealizmin kaybolması durumunu da içerebilir (Maslach ve Goldberg, 1998). Duyarsızlaşma yaşayanlar, iş arkadaşlarına, yöneticilerine karşı olumsuz, psikolojik olarak mesafeli bir tutum sergileyebilirler. Duyarsızlaşma bazen çalışanın kendini diğer insanlardan izole etmesiyle ilişkilendirilir. Bu durum bir bakıma koruyucu bir işlev görür (Solmuş, 2004). Çalışanlar, hizmet verdikleri kişilere, çalıştıkları kuruma karşı duyarsız, ilgisiz ve olumsuz tavır sergileyebilir. Bu davranışlarının rahatsız edici olduğunun farkında olmayabilirler (Çimen, 2000). İnsanları aşağılayıcı dil kullanma, kategorize etme ve sıkı kurallara bağlı olarak çalışma gibi durumlar duyarsızlaşmanın belirtileri arasında yer alabilir (Torun, 1997). *Başarısızlık hissi*, kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğilimini ifade etmektedir (Maslach, 2003). Duygusal kaynakların tükenmesi veya hizmet verilen kişilere karşı duyarsızlaşma, bireyin iş performansını olumsuz etkileyebilir. Çalışanın sürekli olarak kendini yorgun hissetmesi veya duyarsız kaldığı kişilere hizmet sunması, başarılı olmasını zorlaştırır (Leiter, 1993). Başarının azalması, kişinin kendini olumsuz değerlendirmeye yönlendirir. Bireyler fiziksel veya psikolojik olarak ortamdaki çekildiklerinde işlerini etkili bir şekilde yerine getirmeye istekli olmadıklarını veya işi yapamayacaklarını fark ederler (Cordes ve Dougherty, 1993). Bireylerde azalan başarı hissi, öz-yeterlik duygusu, sınırlı iş kaynakları ve yetersiz sosyal destek veya gelişme fırsatlarıyla gittikçe kötüleşir. Bu durumda kişiler kendilerine "Acaba bu işi yapamıyor muyum? Burada olmak hata mı?" gibi sorular sorar. Etkisizlik hissi tükenmiş çalışanların kariyer tercihlerini sorgulamalarına, iş uyumsuzluğu hissetmelerine yol açar. Böylece çalışanlar kendilerine ve başkalarına olan saygılarını kaybederler (Maslach, 2009). Eğitim sisteminin etkinliği ve başarısı, öğretmenlerin tükenmişlik sorunu ile yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin yaşadığı tükenmişlik sendromu, motivasyon eksikliği ve performans düşüşüyle sonuçlanarak eğitim süreçlerini olumsuz etkilemekte, öğrenci-öğretmen ilişkilerinde zayıflamaya ve öğretim etkinliklerinin kalitesinde düşüşe yol açmaktadır (İş ve Güçlü, 2024; Akyürek,

2020; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Seferoğlu, Yıldız ve Yücel, 2014; Şıklar ve Tunalı, 2012). Tükenmişlik sendromu, öğretmenlerin iş tatminini azaltarak mesleki memnuniyetsizliğe ve potansiyel olarak işten ayrılmalarına neden olmakta, bu da eğitim sistemi için önemli kayıplara yol açmaktadır. Ayrıca, öğretmen-öğrenci ilişkisini olumsuz etkileyerek öğrencilerde başarısızlığa neden olmaktadır. Motivasyonu azalan öğretmenler, öğrencilerin sadece akademik başarısını değil duygusal gelişimlerini de olumsuz yönde etkilemektedir. Tükenmişlik hisseden öğretmenler, artan stres ve gerilimin neden olduğu yıpratıcı duygularla okul iklimini olumsuz etkilemektedir. Son olarak, tükenmişlik, öğretmenlerin meslekte kalma süresini azaltmakta ve eğitim sektörüne olan kamu güvenini zayıflatmaktadır.

Öğretmenler, eğitim sisteminin önemli bir parçasını oluştururken sıkı çalışma koşulları ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verme zorunluluğu gibi faktörlerle karşı karşıyadır. Bu nedenle öğretmenlerin psikolojik esneklik seviyeleri ile tükenmişlik arasındaki ilişkiyi belirlemek öğretmenlerin, eğitim sisteminin daha iyi anlaşılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlayabilir. Bu araştırmanın bulguları öğretmenlerin ruh sağlığını ve iş performansını göstermesi açısından önemli ipuçları sunabilir. Bu araştırmanın temel amacı psikolojik esnekliğin tükenmişliği yordama düzeyini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğretmenlerinin psikolojik esneklikleri ve tükenmişlikleri nedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin psikolojik esneklikleri ve tükenmişliklerine ilişkin görüşleri; cinsiyet, okuldaki hizmet süresi ve okulun bulunduğu yer göre değişmekte midir?
3. Psikolojik esnekliğin tükenmişliği yordama düzeyi nedir?

Yöntem

Araştırma psikolojik esneklikle tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçladığından ilişkisel tarama modelinde nicel araştırmadır. Araştırmanın hedef evrenini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde resmi ortaokullarda görev yapan 1140 öğretmen oluşturmaktadır. Hedef evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örnekleme alma yoluna gidilmiştir. .95 güven aralığında 1140 öğretmenden oluşan hedef evrenden 300 öğretmen örneklem için yeterli görülmüştür (Balci, 2016, 112). Bununla birlikte ölçeklerin dönmeme, eksik ya da hatalı doldurma durumuna karşı 350 öğretmen örnekleme alınmıştır. Örneklem alımında basit seçkisiz örnekleme tekniği kullanılmıştır. Verilerin dağıtılması ve toplanmasında Google Form internet hizmetinden yararlanılmıştır. Toplamda 350 katılımcıya ulaşılmış ama bunlardan 14'ü geri dönmemiş toplamda 336 ölçek geri dönmüştür. Dönen ölçeklerin tümü değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeklerin uygulanabilmesi için Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %51'i(172kişi) erkeklerden, %49'u(164kişi) kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların %73'ü(244kişi) lisans düzeyinde eğitim almışken, %27'si(92kişi) lisansüstü düzeyde eğitim almışlardır. Buldukları okulda, katılımcıların %47'si(158kişi) 1-5 arası hizmet yapmışken, %32'si(106kişi) 6-10 ve %21'i(72kişi) 11 yıl ve üzeri hizmete

sahiptir. Katılımcıların %77'si(260kişi) il merkezinde, %23'ü(76kişi) ilçe merkezlerinde görev yapmaktadırlar.

Veri toplanmasında kullanılan araç üç kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda Kişisel Bilgi Formu, ikinci kısımda Francis, Dawson ve Golijani-Moghaddam (2016) tarafından geliştirilip Karakuş ve Akbay'ın (2020) Türkçeye uyarladığı Psikolojik Esneklik Ölçeği ve üçüncü kısımda ise Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilip İnce ve Şahin'in (2015) Türkçeye uyarladığı Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. Kişisel Bilgi Formu, cinsiyet, eğitim durumu, okuldaki hizmet süresi, okulun bulunduğu yer değişkenlerinden oluşmaktadır.

Psikolojik Esneklik Ölçeği 28 maddeden oluşmaktadır. Değerler ve değerler doğrultusunda davranış (1, 7, 9, 13, 16, 19, 21, 26, 27, 28), an'da olma (8, 14, 18, 20, 22, 23, 25), kabul (2, 3, 5, 6, 24), bağlamsal benlik (4, 10, 12) ve ayrışma (11, 15, 17) olmak üzere beş alt boyutu bulunmaktadır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Karakuş ve Akbay (2020) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışmasında alt boyutların Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .59-.84 arası çıkmıştır. Uyarlamada Ölçeğin toplam Cronbach Alfa .79 olarak çıkarken bu çalışmada .71 çıkmıştır. Her bir boyut kendisine ait maddelerin toplanmasıyla ayrı ayrı değerlendirildiği gibi ölçekten toplam puan elde edilebilmektedir. Ölçekte tersine puanlanan maddeler 2, 3, 5, 6, 8, 14, 18, 20, 22, 23, 24 ve 25'tir.

Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen Maslach Tükenmişlik Envanteri (MTE) toplam 22 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal tükenme 9, duyarsızlaşma 5 ve kişisel başarı hissi 8 maddeden oluşmakta, alt boyutlar ayrı puanlanmaktadır Elde edilen yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanları bireyin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Kişisel başarı boyutunda alınan puanların düşük olması kişinin işinde karşılaştığı aşırı talepler nedeniyle kendisini yetersiz hissettiğini ve yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığını göstermektedir. Meriç (2022) tarafından MTE'nin güvenilirliğini test etmek amacıyla alt boyutlara ait Cronbach Alfa katsayıları duyarsızlaşma için .71, kişisel başarı için .82, duygusal tükenme için .88 olarak bulunmuştur. MTE'nin yapı geçerliği için yapılan DFA sonucunda madde yük değerleri .36 ile .82 arasında değişmiş , ölçeğin üç boyutlu ve kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($X^2/sd=3.77$, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.92, NFI=.90, TLI=.91, IFI=.92, RMSEA=.06, SRMR=.05, RMR=.04).

Araştırmanın Etik İzinleri

Bu çalışma, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Talimatnamesi"nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Talimatnamenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Davranışlar" başlıklı ikinci bölümünde listelenen hiçbir eylem gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul onay bilgisi: Etik değerlendirmeyi yapan kurulun adı: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme karar tarihi: 19.10.2023

Etik değerlendirme doküman numarası: 23/09/08

Bulgular

Verilerin analizinde öncelikle uç değerlere bakılmıştır. Verilerde uç değerlerden dolayı hiçbir veri çıkarılmamıştır. Daha sonra normallik testleri olan Skewness ve Kurtosis değerlerine bakılmış, veriler -1,5/+1,5 değerleri arasında yer almıştır. Değişkenlere göre verilerin homojen dağıldığı görülmüştür ($p>.05$). Verilerin parametrik testler için uygun olduğu görülmüştür. Psikolojik Esneklik ve Maslach Tükenmişlik Envanterinin puanlama anahtarı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Psikolojik esneklik ve maslach tükenmişlik envanteri puanlama anahtarı

Puan	Psikolojik esneklik ölçeği	Puan Aralığı	Tükenmişlik ölçeği	
1	Hiç katılmıyorum	1.00–1.79	Hiçbir zaman	Çok Düşük
2	Katılmıyorum	1.80–2.59	Nadiren	Düşük
3	Az katılıyorum	2.60–3.39	Bazen	Orta
4	Katılıyorum	3.40–4.19	Çoğu zaman	Yüksek
5	Tamamen katılıyorum	4.20–5.00	Her zaman	Çok Yüksek

Tablo 1 incelendiğinde psikolojik esneklik ölçeği katılım, Maslach Tükenmişlik Envanteri sıklık olarak ölçeklendirilmiştir. Puan aralıkları .79 olarak alınmıştır. Tükenmişlik düzeyleri çok düşükten çok yükseğe doğru sıralanmıştır. İlişki düzeyi için; 0-0,29 arası düşük, 0,30-0,69 arası orta, 0,70 ve üstü yüksek düzeyde bir ilişkin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2008, s.29).

Öğretmenler duyarsızlaşmanın ($\bar{X}=2,23;S=.84$) nadiren olduğunu ifade ederken duygusal tükenmenin ($\bar{X}=2,79;S=.95$) bazen olduğunu kişisel başarı hissini ise çoğu zaman ($\bar{X}=3,64;S=.79$) olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler psikolojik esnekliğin değerler alt boyutuna en fazla katılırken ($\bar{X}=3,76;S=.74$), en az kabul alt boyutuna ($\bar{X}=2,71;S=.74$) katılmışlardır. Öğretmenler değerler ($\bar{X}=3,76;S=.74$) ve an'da olma ($\bar{X}=3,43;S=.82$) alt boyutlarına katıldıklarını ifade ederken bağlamsal benlik ($\bar{X}=3,27;S=.84$), ayrışma ($\bar{X}=3,09;S=.81$) ve kabul ($\bar{X}=2,71;S=.74$) alt boyutlarına az katıldıklarını ifade etmişlerdir. Cinsiyete göre tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin t testi bulguları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete göre tükenmişlik ve psikolojik esnekliğin alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin t-testi bulguları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Cinsiyet	\bar{X}	S	t	p
Tükenmişlik	Duygusal	Erkek	2,81	0,987	.310	.757
		Kadın	2,78	0,912		
	Duyarsızlaşma	Erkek	2,18	0,828	-1,142	.254
		Kadın	2,29	0,861		
	Kişisel Başarı	Erkek	3,60	0,769	-935	.350
		Kadın	3,69	0,810		
Değerler	Erkek	3,80	0,778	.758	.449	
	Kadın	3,74	0,696			
Psikolojik Esneklik	An'da Olma	Erkek	3,45	0,829	.194	.847
		Kadın	3,43	0,817		
	Kabul	Erkek	2,71	0,748	-186	.852
		Kadın	2,72	0,722		
	Bağlamsal Benlik	Erkek	3,31	0,865	.614	.540
		Kadın	3,25	0,812		
Ayrışma	Erkek	3,07	0,873	-521	.603	
	Kadın	3,12	0,742			

Erkek n=172 Kadın n=164

Tablo 2 incelendiğinde cinsiyet göre öğretmen görüşleri tükenmişlik ve psikolojik esnekliğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($p>.05$). Eğitim durumlarına göre öğretmen görüşlerinin tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarının t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Eğitim durumlarına göre öğretmen görüşlerinin tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarının t-testi bulguları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Eğitim Durumu	\bar{X}	S	t	p
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	Lisans	2,78	0,935	-437	.662
		Lisans Üstü	2,83	0,992		
	Duyarsızlaşma	Lisans	2,22	0,872	-577	.564
		Lisans Üstü	2,28	0,770		
	Kişisel Başarı	Lisans	3,59	0,783	-1,888	.060
		Lisans Üstü	3,78	0,793		
Değerler	Lisans	3,79	0,744	.835	.404	
	Lisans Üstü	3,71	0,724			
An'da Olma	Lisans	3,41	0,814	-1,185	.237	
	Lisans Üstü	3,52	0,841			
Psikolojik Esneklik	Kabul	Lisans	2,68	0,708	-1,214	.226
		Lisans Üstü	2,79	0,801		
	Bağlamsal Benlik	Lisans	3,28	0,845	.191	.848
		Lisans Üstü	3,26	0,826		
	Ayrışma	Lisans	3,12	0,812	1,107	.269
		Lisans Üstü	3,01	0,807		

Lisans n=244 Lisans üstü=92

Tablo 3 incelendiğinde eğitim durumu değişkenine göre öğretmen görüşleri tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($p>.05$). İl ve ilçeye göre

öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik esnekliğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin t testi bulguları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. İl ve ilçeye göre öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik esnekliğinin alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin t testi bulguları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Yer	\bar{X}	S	t	p
Tükenmişlik	Duygusal	İl Merkezi	2,76	0,953	-1,1412	.159
	Tükenme	İlçe Merkezi	2,93	0,933		
	Duyarsızlaşma	İl Merkezi	2,21	0,858	-975	.330
		İlçe Merkezi	2,32	0,794		
	Kişisel Başarı	İl Merkezi	3,71	0,782	2,658	.008*
		İlçe Merkezi	3,43	0,782		
Psikolojik Esneklik	Değerler	İl Merkezi	3,75	0,740	-731	.465
		İlçe Merkezi	3,82	0,734		
	An'da Olma	İl Merkezi	3,41	0,832	-1,061	.290
		İlçe Merkezi	3,53	0,786		
	Kabul	İl Merkezi	2,71	0,739	-0,02	.984
		İlçe Merkezi	2,72	0,726		
Bağlamsal Benlik	İl Merkezi	3,27	0,842	-178	.859	
	İlçe Merkezi	3,29	0,833			
Ayrışma	İl Merkezi	3,07	0,808	-992	.322	
	İlçe Merkezi	3,18	0,819			

İl merkezi=260 İlçe merkezi=76 *p<.05

Tablo 4 incelendiğinde il ve ilçeye göre öğretmen görüşleri tükenmişlik boyutlarından duygusal tükenme ve duyarsızlaşmayla psikolojik esnekliğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır ($p>.05$). Tükenmişliğin kişisel başarı alt boyutunda ise öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklılaşmıştır ($t_{(260-76)}=2,65;p<.05$). İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler ($\bar{X}=3,43$) il merkezinde görev yapan öğretmenlere ($\bar{X}=3,71$) göre kendilerini daha az başarılı görmüşlerdir. Okuldaki hizmet süresine göre tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ANOVA bulguları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Okuldaki hizmet süresine göre tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin ANOVA bulguları

Boyutlar	Alt Boyutlar	Okuldaki Hizmet Süresi	n	\bar{X}	S	F	p
Tükenmişlik	Duygusal Tükenme	1-5 yıl	158	2,57	0,911	12,056	.000**
		6-10 yıl	106	3,13	0,907		
		11 ve üzeri yıl	72	2,81	0,955		
	Duyarsızlaşma	1-5 yıl	158	2,13	0,848	2,574	.078
		6-10 yıl	106	2,37	0,755		
		11 ve üzeri yıl	72	2,25	0,938		
	Toplam	1-5 yıl	158	2,23	0,844	2,717	.068
		6-10 yıl	106	3,70	0,795		
		11 ve üzeri yıl	72	3,74	0,836		
	Kişisel Başarı	1-5 yıl	158	3,84	0,721	1,396	.249
6-10 yıl		106	3,72	0,725			
11 ve üzeri yıl		72	3,68	0,791			
Değerler	1-5 yıl	158	3,34	0,844	3,828	.023*	
	6-10 yıl	106	3,62	0,759			
	11 ve üzeri yıl	72	3,40	0,829			
An'da Olma	1-5 yıl	158	2,60	0,742	3,933	.020*	
	6-10 yıl	106	2,81	0,697			
	11 ve üzeri yıl	72	2,83	0,744			
Psikolojik Esneklik	Kabul	1-5 yıl	158	3,39	0,824	2,79	.063
		6-10 yıl	106	3,15	0,790		
		11 ve üzeri yıl	72	3,22	0,914		
Bağlamsal Benlik	1-5 yıl	158	3,15	0,811	.933	.395	
	6-10 yıl	106	3,07	0,734			
	11 ve üzeri yıl	72	3,00	0,913			

**p<.001

*p<.05

Tablo 5 incelendiğinde duygusal tükenme alt boyutunda öğretmenlerin görüşleri hizmet sürelerine göre farklılık göstermektedir ($F=12,05; p<.001$). Farkın kaynağına bakıldığında 1-5 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenler ($\bar{X}=2,59$) diğer öğretmenlere ($3,33 < \bar{X} < 3,93$) göre kendilerini daha fazla duygusal tükenmiş görmüşlerdir. Duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi alt boyutlarında öğretmenlerin görüşleri okuldaki hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

Psikolojik esneklik boyutuna bakıldığında an'da olma ve kabul alt boyutlarında okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin görüşleri anlamlı farklılık göstermektedir ($p<.05$). Farkın kaynağına bakıldığında 1-5yıl hizmeti olan öğretmenler ($2,59 < \bar{X} < 3,34$) diğer hizmet gruplarına ($2,71 < \bar{X} < 3,62$) göre an'da olma ve kabul alt boyutlarına daha az katılmışlardır. Psikolojik esnekliğin; değerler ($F=1,39; p>.05$), bağlamsal benlik ($F=2,79; p>.05$) ve ayrışma ($F=.933; p>.05$) alt boyutlarında öğretmen görüşleri okul hizmet sürelerine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Psikolojik esneklik alt boyutlarının duygusal tükenme üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analiz bulguları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Psikolojik esneklik alt boyutlarının duygusal tükenme üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	S.H.	β	t	p	Kısmi-r	Tolerans	VIF
Sabit	3,045	.275		11,064	.000			
Değerler	-0,498	.052	-0,388	-9,537	.000	-0,465	0,583	1,715
An'da olma	0,383	.043	0,331	8,997	.000	0,444	0,709	1,410
Kabul	0,338	.051	0,262	6,580	.000	0,341	0,609	1,641
Bağlamsal benlik	-0,136	.046	-0,120	-2,948	.000	-0,160	0,579	1,729
Ayrışma	-0,051	.048	-0,043	-1,063	.000	-0,058	0,579	1,726
**p<.001	F=141.730	p=.000	R=.826	R ² =.682				

Tablo 6 incelendiğinde duygusal tükenmeyle psikolojik esneklik alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir (F=141.730;p<.001). R² değerine bakıldığında; psikolojik esneklik alt boyutları duygusal tükenmenin %68' ini açıklamaktadır. İkili karşılaştırmalarda duygusal tükenmeyle psikolojik esneklik boyutlarından; değerler, an'da olma, kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır (11> t< -10;p< .05).

Duygusal tükenmeyle en yüksek ilişkiyi psikolojik esneklik alt boyutlarından değerler vermiştir (kısmi r=-.46). Bu ilişki anlamlı, negatif, orta düzeyde bir ilişkidir. B değerine bakıldığında değerdeki birimlik değişim duygusal tükenmede -.49 birimlik değişime neden olmaktadır.

Duygusal tükenmeyle ayrışma arasında anlamlı, negatif, zayıf düzeyde bir ilişki vardır (kısmi r=-.05). B değerine bakıldığında ayrışmada birimlik değişim, duygusal tükenmede -.05 birimlik değişime neden olmaktadır.

Duygusal tükenmeyle an'da olma arasında anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişkidir (kısmi r=.44). B değerine bakıldığında an'da olmada birimlik değişim, duygusal tükenmede .38 birimlik değişime neden olmaktadır.

Duygusal tükenmeyle kabul arasında anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişkidir vardır (kısmi r=.34). B değerine bakıldığında kabuldeki birimlik değişim, duygusal tükenmede .33 birimlik değişime neden olmaktadır.

Duygusal tükenmeyle bağlamsal benlik arasında anlamlı, negatif, zayıf düzeyde bir ilişki vardır (kısmi r= -.16). B değerine bakıldığında bağlamsal benlikteki birimlik değişim, duygusal tükenmede -.13 birimlik değişime neden olmaktadır.

Beta değerlerine bakıldığında duygusal tükenmeyi en fazla etkileyen; değerler (β =-.38) sonra sırasıyla an'da olma (β =.33), kabul (β =.26), bağlamsal benlik (β =-.12) ve ayrışma (β =-.04) olmuştur. Modelimizde kolinarite olmadığı görülmektedir (TV<1,00;VIF<10). Psikolojik esneklik alt boyutlarının duyarsızlaşma üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Psikolojik esneklik alt boyutlarının duyarsızlaşma üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	S.H.	β	t	p	Kısmi-r	Tolerans	VIF
Sabit	2,979	0,285		10,451	0,000			
Değerler	-0,390	0,054	-0,341	-7,200	0,000	-0,368	0,583	1,715
An'da olma	0,312	0,044	0,304	7,088	0,000	0,363	0,709	1,410
Kabul	0,182	0,053	0,158	3,412	0,001	0,185	0,609	1,641
Bağlamsal benlik	-0,173	0,048	-0,172	-3,621	0,000	-0,195	0,579	1,729
Ayrışma	-0,090	0,049	-0,086	-1,811	0,071	-0,099	0,579	1,726

**p<.001; F=87.017; p=.000 R=.754; R²=.569

Tablo 7 incelendiğinde duyarsızlaşmayla psikolojik esneklik alt boyutları arasında ayrışma alt boyutu dışında anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir (F=87.017;p<.001). R² değerine bakıldığında psikolojik esneklik alt boyutları, duyarsızlaşmanın %57'sini açıklamaktadır. İkili karşılaştırmalarda duyarsızlaşmayla psikolojik esneklik boyutlarından; değerler, an'da olma, kabul ve bağlamsal benlik arasında anlamlı bir ilişki çıkmıştır (10> t<-8;p<.05).

Duyarsızlaşmayla en yüksek ilişkiyi değerlerin verdiği görülmektedir (kısmi r=-.37). Bu ilişki anlamlı, negatif, orta düzeyde bir ilişkidir. B değerine bakıldığında değerlerdeki birimlik değişim, duyarsızlaşmada -.39 birimlik değişime neden olmaktadır. Korelasyonlara bakıldığında duyarsızlaşmayla en düşük ilişkiyi kabul vermektedir (kısmi r=.18). Bu ilişki anlamlı, pozitif ve zayıf düzeydedir. B değerine bakıldığında kabul esnekliğindeki birimlik değişim, duyarsızlaşmada .18 birimlik değişime neden olmaktadır. Korelasyonlara bakıldığında duyarsızlaşmayla an'da olma arasında anlamlı ilişki vardır (kısmi r= .36). Bu ilişki anlamlı, pozitif, orta düzeyde bir ilişkidir. B değerine bakıldığında an'da olmada birimlik değişim, duyarsızlaşmada .31 birimlik değişime neden olmaktadır.

Duyarsızlaşmayla bağlamsal benlik arasında anlamlı, negatif ve zayıf bir ilişki vardır (kısmi r=-.19). B değerine bakıldığında bağlamsal benlikteki bir birimlik değişim, duyarsızlaşmada -.17 birimlik değişime neden olmaktadır. Beta değerlerine bakıldığında duyarsızlaşmayı en fazla; değerler (β =-.34) sonra sırasıyla an'da olma (β =.30), bağlamsal benlik (β =-.17), kabul (β =.15) olmuştur. Modelimizde kolinarite olmadığı görülmektedir (TV<1,00;VIF<10). Psikolojik esneklik alt boyutlarının kişisel başarı üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Psikolojik esneklik alt boyutlarının kişisel başarı üzerindeki etkisini gösteren çoklu regresyon analizi

Değişkenler	B	S.H.	β	t	p	Kısmi-r	Tolerans	VIF
Sabit	4,025	0,357		11,269	0,000			
Değerler	-0,168	0,068	-0,158	-2,482	0,014	-0,135	0,583	1,715
An'da olma	0,225	0,055	0,234	4,065	0,000	0,218	0,709	1,410
Kabul	0,060	0,067	0,056	0,903	0,367	0,050	0,609	1,641
Bağlamsal benlik	-0,106	0,060	-0,113	-1,767	0,078	-0,097	0,579	1,729
Ayrışma	-0,108	0,062	-0,111	-1,746	0,082	-0,096	0,579	1,726

p<.01 F=19,158 p=.000 R=.474 R²=.225

Tablo 8 incelendiğinde psikolojik esneklik alt boyutları kişisel başarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($F=19.158; p<.001$). R^2 değerine bakıldığında psikolojik esneklik alt boyutlarının kişisel başarının %23'ünü açıkladığı görülmektedir. İkili karşılaştırmalarda kişisel başarı alt boyutuyla psikolojik esnekliğin; değerler ve an'da olma arasında anlamlı ilişki çıkmıştır ($-2>t<4; p<.05$). Kişisel başarıyla en yüksek ilişkiyi an'da olma göstermektedir (kısmi $r=.22$). Bu ilişki anlamlı, pozitif, zayıf bir ilişkidir. B değerine bakıldığında psikolojik esneklik boyutlarından an'da olmada birimlik değişim, kişisel başarıda .22 birimlik değişime neden olmaktadır.

Kişisel başarıyla en düşük ilişkiyi psikolojik esnekliğin değerler alt boyutu vermektedir (kısmi $r=-.13$). Bu ilişki anlamlı, negatif ve zayıf düzeydedir. B değerine bakıldığında değerlerde birimlik değişim, kişisel başarıda -.18 birimlik değişime neden olmaktadır. Beta değerlerine bakıldığında kişisel başarıyı en fazla etkileyen sırasıyla; an'da olma ($\beta=.23$) ve değerler ($\beta=-.15$) olmuştur. Modelde kolinarite olmadığı görülmektedir ($TV<1,00; VIF<10$).

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmaya göre, öğretmenler kendilerini nadiren duyarsız hissetmekte, bazen duygusal açıdan tükenmişlik yaşamakta ve çoğu zaman başarılı hissetmektedir. Tükenmişlik alt boyutlarına ilişkin bu algılar, literatürde yapılan diğer araştırmalarla uyumludur (Akyürek, 2020; Budak ve Sürgevil, 2005; Yılmaz Daban, 2018). Bodur Budak ve Erdem'in (2023) araştırmasında öğretmenler duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma yaşamadıklarını belirtirken kendilerini başarılı hissettiklerini belirtmişlerdir. Aksu ve Baysal (2005) tarafından yapılan araştırmaya göre ise yöneticiler, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Kişisel başarı puanı yüksek çıkmasına rağmen yazarlar bunu kişisel başarıda tükenmişlik gibi algılamışlardır. Halbuki kişisel başarı maddeleri olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Bu durum kişisel başarı hissinin olumlu olduğuna işaret eder. Bizim araştırmamızda ve atıf yapılan diğer araştırmalarda Aksu ve Baysal'ın araştırmasında da kişisel başarı hissi yüksek çıkmıştır. Okul yöneticileri, başarı konusunda kendilerini oldukça etkisiz hissetmektedir. Mesleki tükenmişlik üzerine yapılan benzer bir araştırmada da öğretmenlerin duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik yaşamadıkları kişisel başarı hissinin yüksek olduğu görülmüştür (Öztürk ve Erdem, 2020). Genel olarak araştırma sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenler duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamamakta, kendilerini başarılı bulmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerin sağlıklı olması, eğitimin sağlıklı yürümesi, sağlıklı nesillerin yetiştirilmesi ve öğretmenlerin başarıda kendilerine güvenmeleri açısından önemli görülmüştür.

Psikolojik esneklik ölçek puanlarına bakıldığında öğretmenler değerlerine göre yaşadıklarını ve an'ın farkında olduklarını belirtmişler fakat psikolojik esnekliğin diğer alt boyutları olan bağlamsal benlik, ayrışma ve kabullenmeye daha az katılmışlardır. Masuda ve Tully'e (2012) göre düşük psikolojik esneklik farklı psikolojik problemlerle yakından ilişkilidir. Özaslan, Gün ve Akduman (2022) tarafından yapılan bir araştırmada da psikolojik direncin çocukluk travmalarıyla negatif etki yaptığını ortaya

koymuşlardır. Farklı bileşenlerden oluşan ve çok yönlü yapıya sahip olan psikolojik esneklik, stres ile başa çıkma becerilerini artırmaya katkıda bulunur (Burton ve Bonanno, 2016).

Araştırmada cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin; tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarına ilişkin görüşleri farklılaşmamıştır. Öğretmen cinsiyetinin tükenmişliği etkilemediğine yönelik literatürde birçok araştırma vardır (Erdem ve Meriç, 2023; Dönmez ve Sarı, 2021; Coşkun, 2019; Demir ve Kara, 2014; Çelebi, 2013; Ferreira ve Martinez, 2012). Yorulmaz ve Altınkurt'un (2018) 100 meta analiz çalışmasında cinsiyet değişkeninin öğretmen tükenmişliğini çok düşük etkilediğini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini etkilediğine yönelik araştırmalar da bulunmaktadır (Çalışkan, 2019, 59; Bıçak, 2021, 76; Dönmez, 2018, 46-47; Gomes ve diğerleri, 2010).

Araştırmalarda kadınların psikolojik esneklik düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu (Subaşı, 2022) bulgusuna rastlanmakla birlikte erkeklerin kadınlara göre daha anlamlı psikolojik esnekliğe sahip olduğuna dair bulgulara da (Seyrek ve Ersanlı, 2017; Masuda ve Tully, 2012) rastlanmıştır. Bazı araştırmalarda ise bu araştırmanın bulguları doğrultusunda psikolojik esneklik algılarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir (Çetinkaya 2022; Önen, 2021; Özdemir, 2021).

Eğitim durumuna göre öğretmenlerin tükenmişlik ve psikolojik esneklik alt boyutlarına ilişkin görüşleri farklılaşmamıştır. Yorulmaz ve Altınkurt (2018), Kayabaşı (2008) da eğitim durumlarının öğretmenlerin tükenmişlik algılarını farklılaştırmadığını ortaya koymuştur. Bazı araştırmalar ise eğitim durumunun öğretmenlerin tükenmişlikle ilgili görüşlerini farklılaştırdığını ortaya koymuştur (Gündüz, 2004; Tuğrul ve Çelik, 2002; Peker, 2002; Dönmez ve Güneş, 2001). Aydoğdu, Demir ve Demir (2023) tarafından yapılan araştırmada, katılımcıların psikolojik esneklik düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Zarvijani ve Moghaddam (2021) ve Kuşcu (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Slot, Reijnders ve Janssens'in (2022) yaptığı araştırmada ise eğitim düzeyi arttıkça psikolojik esnekliğin alt boyutlarında (*kabul, ayırışma, anda olmak, değerler ve değerler doğrultusunda davranış*) elde edilen puanların daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okulun bulunduğu yer değişkenine göre öğretmen görüşleri; duygusal tükenme ve duyarsızlaşma ile psikolojik esnekliğin alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır. İlçe merkezinde görev yapan öğretmenler, il merkezinde görev yapan öğretmenlere göre kendilerini *daha az başarılı* görmüşlerdir. Kocabaş ve Düztaş (2011) kent merkezinde görev yapan yöneticiler, duyarsızlaşma ve duygusal tükenme boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını belirtirken, kendilerini daha başarılı bulmuşlardır. Bu sonuçlar, çalışma yeri faktörünün okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini etkilediğini göstermektedir.

Buldukları okuldaki hizmet süresi, öğretmenlerin duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissine yönelik görüşlerini farklılaştırmamıştır. Diğer yandan 1-5 yıl hizmet süresi bulunan öğretmenler, diğer hizmet grubu öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmiştir.

Buldukları okuldaki hizmet süresine göre öğretmenlerin psikolojik esnekliğin; değerler, bağlamsal benlik ve ayrışma konusundaki görüşleri farklılaşmamıştır. Buldukları okulda 1-5 yıl hizmet süresine sahip olan öğretmenler anı yaşamada ve olayları kabul etmede diğer öğretmenlere göre daha az psikolojik esnekliğe sahiptir.

Çoklu regresyon analiz bulgularına göre psikolojik esnekliğin alt boyutları tükenmişliğin alt boyutlarının anlamlı birer yordayıcısıdır. Psikolojik esnekliğin alt boyutları duygusal tükenmenin %68'ini, duyarsızlaşmanın %56'sını ve kişisel başarının %22'sini açıklamaktadır. Lloyd, Bond ve Flaxman (2013) tarafından yapılan bir araştırma psikolojik esnekliğin tükenmişlik tedavisinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Araştırma çeşitli mesleki geçmişi olan, tükenmişlik belirtileri gösteren 168 kişiyi içermektedir. Katılımcılar, psikolojik esnekliği artırmayı amaçlayan 8 haftalık bir grup ve web tabanlı müdahale programına veya kontrol grubuna atanmıştır. Çalışmanın sonuçları psikolojik esneklik eğitiminin tükenmişlik belirtilerini azaltmada ve genel refahı iyileştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Katılımcılarda kontrol grubuna göre duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma düzeylerinde daha fazla azalma ve genel mutluluk düzeyinde daha fazla artış gözlenmiştir. Araştırma psikolojik esnekliğin tükenmişlik tedavisinde önemli bir rol oynadığını, iş sağlığı ve güvenliğini önemli ölçüde artıracığını göstermektedir.

Puolakanaho Tolvanen, Kinnunen ve Lappalainen (2020) çeşitli mesleki geçmişlerden gelen ve tükenmişlik belirtileri gösteren 168 kişi üzerinde psikolojik esnekliği artırıcı 8 haftalık eğitimler yapmıştır. Gruplar web tabanlı müdahale programına veya kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma bulguları psikolojik esneklik eğitiminin tükenmişlik belirtilerini azaltmada ve genel refahı iyileştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Müdahaleye katılan kişilerde, kontrol grubuna göre duyarsızlaşma ve duygusal tükenmişlik düzeylerinde daha fazla azalma ve genel refah düzeyinde daha fazla artış gözlenmiştir.

Bu bulgular psikolojik esnekliğin tükenmişlikle ilişkili rahatsızlıktaki azaltmada etkili olduğunu gösteren Lloyd ve diğerleri (2013), artan farkındalığın tükenmişliğin algılanan stres ve yaşam kalitesi üzerindeki etkilerini en azından kısmen aracılık edebileceği sonucuna varan Nyklíček ve Kuijpers (2008) tarafından yapılan çalışmalarla uyumludur. Farkındalık temelli çalışmalarda; artan farkındalığın ruminatif düşünce ve davranışlarda azalma (Jain, Shapiro, Swanick, Roesch, Mills, Bell ve Schwartz 2007), kaygı, depresyon ve streste azalma (Van Dam, Hobkirk, Sheppard, Aviles-Andrews ve Earleywine, 2014), iş memnuniyetinde iyileşme (Hülshager, Feinholdt ve Nübold, 2013), işten kaytarma (Hülshager ve diğerleri, 2015) ve iş-yaşam dengesinde (Michel, Bosch ve Rexroth, 2014) iyileşme yaptığı gösterilmiştir.

Psikolojik esneklik alt boyutları tükenmişlik alt boyutu olan duygusal tükenmenin %68' ini açıklamaktadır. Duygusal tükenme alt boyutu ile psikolojik esneklik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Duygusal tükenmeyle; değerler arasında anlamlı, negatif ve orta düzeyde, an'da olma ve kabul arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde, bağlamsal benlik ve ayrışma arasında anlamlı, negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Psikolojik esnekliğin alt boyutları olan; değerdeki bir birimlik değişim, duygusal tükenmede -.49 birimlik, anda olmadaki bir birimlik değişim duygusal tükenmede .38 birimlik, kabuldeki bir birimlik değişim duygusal tükenmede .33 birimlik, bağlamsal benlikteki bir birimlik değişim duygusal tükenmede -.13 birimlik, ayrışmadaki bir birimlik değişim duygusal tükenmede -.05 birimlik değişime neden olmaktadır.

Psikolojik esneklik alt boyutları duyarsızlaşmanın %56'sını açıklamaktadır. Duyarsızlaşmayla değerler, an'da olma, kabul, bağlamsal benlik arasında anlamlı bir ilişki vardır. Duyarsızlaşmayla; değerler arasında negatif, orta düzeyde, an'da olma arasında pozitif ve orta düzeyde, kabulle arasında pozitif ve düşük düzeyde, bağlamsal benlikle negatif ve düşük düzeyde bir ilişki vardır. Psikolojik esnekliğin alt boyutları olan; değerlerdeki bir birimlik değişim, duyarsızlaşmada -.39 birimlik, an'da olmadaki bir birimlik değişim, duyarsızlaşmada .31 birimlik, kabuldeki bir birimlik değişim, duyarsızlaşmada .18 birimlik, bağlamsal benlikteki bir birimlik değişim, duyarsızlaşmada -.17 birimlik bir değişime neden olmaktadır.

Psikolojik esneklik alt boyutları kişisel başarının %23'ünü açıklamaktadır. Kişisel başarıyla değerler ve an'da olma arasında anlamlı bir ilişki vardır. Kişisel başarıyla değerler arasında negatif ve düşük bir ilişki, an'da olmayla pozitif ve düşük bir ilişki vardır. Değerlerdeki bir birimlik değişim kişisel başarıda -.16'lık değişime neden olurken, an'da olmadaki bir birimlik değişim kişisel başarıda .22'lik değişime neden olmaktadır. Kişisel başarıyla kabul, bağlamsal benlik ve ayrışma arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

Öneriler

Öğretmenlerin iyilik halini ve etkinliğini artırmak için psikolojik esnekliği hedefleyen güçlü stratejiler uygulamak büyük önem taşımaktadır. Dikkatli olma, kabul etme ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi tekniklere odaklanan programlar geliştirmek, öğretmenlere günlük zorluklarla başa çıkmak için etkili araçlar sağlamak açısından gereklidir. Kişisel ihtiyaçlara göre uyarlanmış destek, müdahalelerin belirli güçlü yönleri ve geliştirilmesi gereken alanlara etkili bir şekilde hitap etmesini sağlar. Bu girişimlerin etkinliğini sürekli geliştirmek için tutarlı uygulama ve sürekli değerlendirme önemlidir. Ayrıca, okul yöneticileri ve paydaşlar arasında topluluk desteğini teşvik etmek ve farkındalık oluşturmak, eğitim kurumlarında psikolojik esnekliği destekleyici bir ortam oluşturmaya yardımcı olabilir. Bu çabalar toplu olarak öğretmenleri güçlendirmeyi ve mesleğin zorluklarını yönetmedeki dirençlerini artırmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla aşağıdaki adımlar atılabilir:

- **Psikolojik Esneklik Programları:** Dikkat, kabul ve bilişsel yeniden yapılandırma gibi teknikleri içeren eğitim programları geliştirilmelidir. Bu programlar öğretmenlerin stres faktörleri ile etkili bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olabilir.
- **Kişiselleştirilmiş Destek:** Öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve kişisel hedeflerine uygun destek sağlamak için destek programları kişiye özel hazırlanmalı ve bu programlar her öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerine göre düzenlenmelidir.
- **Uygulama ve Takip:** Programlar düzenli olarak uygulanmalı ve etkinliğinin tespiti için sürekli değerlendirme yapılmalıdır. Uzun vadeli etki elde etmek için tutarlı destek ve takip önemlidir.
- **Topluluk Desteği ve Farkındalık:** Eğitim yöneticileri ve paydaşları arasında öğretmenlerin psikolojik esnekliği konusunda farkındalık oluşturulması ve desteklenmesi amacıyla teşvik edici yaklaşımlar benimsenmelidir. Okul kültürünün psikolojik esnekliği destekleyici bir ortam haline getirilmesi için adımlar atılmalıdır.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

In daily life, unexpected events may evoke a range of emotions, including positive ones like happiness, excitement, and enthusiasm, as well as distressing emotions such as fear, anxiety, panic, and shock. While these emotional experiences are often tied to specific events, they can have enduring effects on an individual's life. After such events, negative emotions may emerge in the form of mental replay, self-judgment, difficulty in experiencing the present moment, and persistent mental revisiting of the problem. Engaging in negative self-evaluations during these emotional experiences may have detrimental effects on psychological well-being, suggesting a low level of psychological flexibility skills in the individual (Silberstein, Tirch, Leahy, and McGinn, 2012).

Inflexible individuals, rigid in nature, suffer as they tend to suppress and control unwanted experiences. They are focused on living in the past or future, unable to savor the present moment (lack of mindfulness), lose sight of their core values, and struggle to determine the direction of their lives (lack of commitment). In contrast, individuals with high psychological flexibility are open to unwanted experiences, live with mindfulness in the present moment, and actively engage in life, even in the face of painful experiences (Strosahl Robinson, and Gustavvson, 2012).

Literature Review

Psychological flexibility refers to an individual's ability to distance themselves from past and future anxieties, focus on living in the present moment, accept flaws and mistakes, and avoid self-judgment by returning to their essence and shaping their experiences based on life values (Hayes, Strosahl, and Wilson, 2011). The concept of psychological flexibility is grounded in fundamental principles such as openness, mindfulness, and orientation. Openness signifies the willingness to make efforts for one's values even when confronted with negative experiences (Kroska, Roche, Adamowicz and Stegall, 2020). Mindfulness involves consciously directing attention to the current situation rather than automatic reactions. Orientation encompasses the process of determining one's values and taking steps aligned with these values (Strosahl et al., 2012).

Psychological flexibility is considered a core principle of Acceptance and Commitment Therapy (ACT), formulated by Hayes, Strosahl, and Wilson (2011). This approach encompasses "present-focused" actions guided by conscious awareness and based on an individual's values. It emphasizes

accepting situations that are out of one's control, enhancing life with sustained positive behaviors, and developing the ability to change when necessary (Harris, 2019). ACT aims to help individuals cultivate psychological flexibility by emphasizing being present and developing committed actions aligned with personal values (Strosahl and Robinson, 2009). ACT argues that psychological flexibility is a trainable skill. Skills such as letting go of the struggle with unwanted internal experiences, approaching experiences with an objective perspective, and developing actions that hold meaning in one's life are among the factors that enhance psychological flexibility (Strosahl et al., 2012). ACT labels the model consisting of six fundamental skills aimed at enhancing psychological flexibility as the "Hexaflex Model" (Hayes, Luoma, Bond, Masuda and Lillis, 2006).

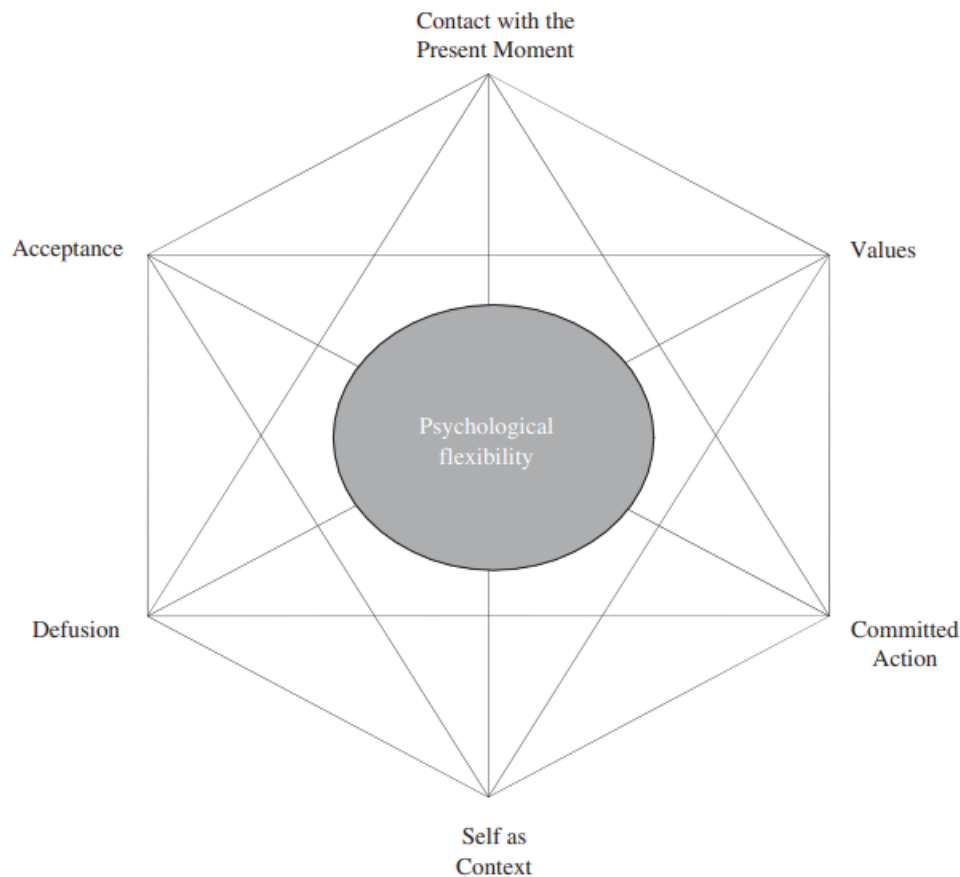


Figure 1. The hexaflex model of the psychological processes ACT targets.

According to the framework of ACT, there are six fundamental processes that enhance psychological flexibility: acceptance, cognitive defusion, flexible contact with the present moment, contextual self, values, and committed action (Hayes, Levin, Plumb-Villardaga, Villatte and Pistorello, 2013).

Acceptance means keeping one's internal world open to experiences. Instead of immediately rejecting or trying to eliminate negative emotions and thoughts, it involves welcoming them as temporary visitors (Yalnız, 2019). The goal is not just to feel better; it is also about capturing the vitality of the present moment and enriching life by taking more effective actions in line with values. (Hayes

and Smith, 2005). *Cognitive defusion* reduces the influence of thoughts on behavior. If someone is cognitively defused, they can view their emotions and thoughts as independent mental events, observing them from a distance like a spectator (Yalınz, 2019). According to Harris (2019), cognitive defusion involves keeping emotions, thoughts, and memories separate from oneself, aiming to change the context of thoughts to lessen the impact of challenging experiences. It redirects thoughts related to negative experiences in a less judgmental way, emphasizing seeing thoughts, memories, and emotions as just what they are. (Hayes et al., 2006). *Contact with the present moment* involves a deep focus on important matters, emphasizing mindfulness and a non-judgmental awareness of the present. It encourages attention to internal and external effects without judgment as events unfold (Usta, 2017). This ability teaches individuals to be aware of personal experiences and approach the present moment with acceptance, viewing thoughts as transient events rather than binding (Ciarrochi, Bilich, and Godsell, 2010). *Self as context*, beyond the physical sensory perception, involves experiencing life through mental abilities like thinking and judging (Harris, 2019). Described by ACT through a chess metaphor, it suggests being like the chessboard, encompassing both positive and negative emotions rather than being a piece in constant conflict. This encourages approaching challenges with an observing perspective (Hayes and Smith, 2005). *Values* guide individuals in their activities and differ fundamentally from goals. Unlike goals, which are related to outcomes, values provide continuous guidance and meaning to life. Despite challenging experiences, maintaining a connection with values helps cope with pain, and a life incongruent with values is linked to functional impairments (Twohig, 2012; Branstetter-Rost, Cushing, and Douleh, 2009). *Committed action in value-based behaviors* involves skills, such as acceptance, defusion, being, and implementing values. It includes redirecting behavior to establish larger, flexible, and effective patterns based on values. This requires setting goals, acting accordingly, and basing actions on values (Twohig, 2012). Harris (2019) states that commitment to value-based behaviors entails individuals exhibiting actions aligned with their values. Despite obstacles, individuals persevere in acting according to their values, leading to achieving goals in a short period (Hayes et al., 2006). Teachers are critical stakeholders in the education sector and are consistently expected to perform at a high level. However, it has been determined that teachers contend with numerous problems and experience burnout (Akman and Özdemir, 2019). The teaching profession requires interaction with various stakeholders, such as students, parents, and school management, thereby exposing teachers to many sources of stress, including workload, irregularities in employment rights, relationships with colleagues, student issues, and excessive parental interference (Engin and İpek, 2020; Doğan, 2008; Robinson, Valido, Drescher, Woolweaver, Espelage and LoMurray, 2022).

Stress is known to have a detrimental effect on life satisfaction (Holinka, 2015). Consequently, the stressors that teachers are exposed to are likely to diminish their life satisfaction. Additionally, various factors, such as lack of motivation (Yavuz and Karadeniz, 2009), anxiety and depression (Santamaría, Mondragon, Santxo and Ozamiz-Etxebarria, 2021), low marital harmony (Çelik, 2018),

unsupportive parental attitudes, heavy curricula (Karabağ Köse, Taş, Küçükçene and Karataş, 2018), low job satisfaction (Kumaş and Deniz, 2010; Xiaofu and Qiwen, 2007), and mobbing (Çınar and Akpunar, 2017) have been identified in the literature as negatively impacting teachers' well-being.

At this juncture, ACT, based on the third wave of Cognitive Behavioral Therapy, proposes the psychological flexibility model as a means to address such problems (Hayes, 2004; Ulubay and Güven, 2022). This model aims to assist teachers in coping more effectively with stress and enhancing their overall well-being.

Psychological flexibility is the capacity for individuals to adjust to stress, pressure, and challenges by cultivating adaptable mental awareness in response to changing conditions. Prolonged exposure to intense stress can diminish psychological flexibility, potentially leading to burnout. Burnout is evident through symptoms like emotional exhaustion and a decline in interest in work or other aspects of life. Developing psychological flexibility is crucial in coping with burnout, as it enables a more resilient response to stress and reduces the likelihood of burnout.

Burnout refers to a state of depletion where the energy gradually diminishes, like a fire losing its energy and extinguishing or a candle being blown out due to a decrease in its resources. When a burning fire lacks the resources to revive itself, it cannot continue to burn with its former intensity. Similarly, individuals experiencing burnout gradually lose their capacity to contribute to their tasks over time (Schaufeli, Leiter, and Maslach, 2009). Burnout, as defined by Maslach (1993), encompasses fatigue, low energy levels, and a deterioration in job performance. This syndrome is linked to persistent feelings of fatigue, despair, and negative attitudes. Individuals undergoing burnout often experience continuous fatigue, a significant drop in job performance, job dissatisfaction, and occasional unexplained anger outbursts. Challenges in concentration may lead to forgetfulness. Moreover, they may exhibit a tendency to withdraw from both social and work-related aspects of life, and, on certain days, struggle with sleep due to work-related thoughts (Greenberg, 2011).

In the service industry, employees, as noted by Maslach and Jackson (1981), confront customers' emotional reactions, creating a situation of chronic stress. Therefore, maintaining emotional balance and effective stress coping are crucial. Schiffman (2005) suggests that individuals experiencing burnout are constantly in internal conflict and face discord with their surroundings. Communication challenges and tension in relationships may arise. Job dissatisfaction and reluctance to work become apparent. Additionally, individuals may perceive that their work negatively impacts their personal lives. Maslach identifies three core dimensions of burnout: emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment.

Emotional exhaustion, as defined by Maslach (1993), is a state where an individual feels excessively drained emotionally, depleting emotional resources. According to Shirom (1989), fatigue and exhaustion constitute the central and most prominent indicators of burnout syndrome. Emotional

exhaustion, more extensively studied than other burnout dimensions, may lead to a loss of values in both work and family life. This transformation may turn the work domain from a source of satisfaction into an area of distress and unhappiness (Kaçmaz, 2005). Employees may respond to burnout by leaving work early, arriving late, taking frequent sick leave, or requesting time off (Jackson and Schuler, 1983). *Depersonalization*, as noted by Budak and Sürgevil (2005), represents the interpersonal dimension of burnout and often arises as a response to excessive emotional exhaustion. It involves a negative reaction to others and can entail the loss of idealism (Maslach and Goldberg, 1998). Individuals experiencing depersonalization may adopt a negative and psychologically distant attitude towards colleagues and supervisors, sometimes isolating themselves as a protective measure (Solmuş, 2004). This may result in displaying indifferent and negative behavior towards clients and the organization, often without awareness of the disturbance caused by these actions (Çimen, 2000). Signs of depersonalization include using demeaning language, categorizing, and adhering strictly to rules (Torun, 1997). *Reduced personal accomplishment*, per Maslach (2003), refers to an individual's tendency to negatively evaluate oneself. Depletion of emotional resources or depersonalization towards those being served can detrimentally impact job performance, making sustained success challenging (Leiter, 1993). The diminishing sense of accomplishment leads to negative self-evaluation, especially when individuals withdraw physically or psychologically, realizing their inability or unwillingness to perform effectively (Cordes and Dougherty, 1993). Over time, the diminishing sense of achievement, self-efficacy, limited job resources, and inadequate support or developmental opportunities may prompt individuals to question career choices, experience job misalignment, and lose self-respect and respect for others (Maslach, 2009). The effectiveness and success of the education system are closely related to the issue of teacher burnout. Burnout can negatively impact teachers' motivation and performance, thereby reducing the quality of education (İş and Güçlü, 2024; Akyürek, 2020; Cemaloğlu and Şahin, 2007; Seferoğlu, Yıldız, and Yücel, 2014; Şıklar and Tunalı, 2012). This issue can lead to inadequacies in teachers' relationships with students and lesson planning. Burnout can decrease job satisfaction among teachers, leading to professional dissatisfaction and potentially causing them to leave their jobs, resulting in losses for the education system. Additionally, burnout can negatively affect teachers' relationships with students, impacting student achievement. Teachers with low motivation can adversely affect students' academic success and emotional development. Burned-out teachers can negatively influence the school climate, leading to increased stress, tension, and negative emotions, which can deteriorate student-teacher relationships and the overall school environment. Lastly, burnout can affect teachers' job retention and weaken public confidence in the education sector.

Teachers, vital to the education system, contend with demanding work conditions and the responsibility of meeting student needs. Understanding the link between teachers' psychological flexibility levels and burnout can enhance insights into and advancements of the education system. The research outcomes may offer valuable insights into teachers' mental well-being and professional

efficacy. This study primarily aims to ascertain the predictive role of psychological flexibility in burnout. To accomplish this objective, the following questions were investigated:

1. What are the psychological flexibility and burnout levels of secondary school teachers?
2. Do secondary school teachers' views on psychological flexibility and burnout vary according to gender, years of service in the school, and the location of the school?
3. What is the level at which psychological flexibility predicts burnout?

Methodology

The research utilized a quantitative survey design to explore the relationship between psychological flexibility and burnout among 1,140 teachers in public secondary schools in Kırşehir during the 2023-2024 academic year. Due to practical constraints, a sample of 300 teachers, with a 95% confidence interval, was considered adequate from the target population. To accommodate non-response and ensure data quality, 350 teachers were included in the sample, selected through simple random sampling. Google Forms facilitated data distribution and collection, reaching 350 participants, with 336 surveys returned after 14 non-responses. All returned surveys were included in the analysis. Permission for scale application was obtained from the Kırşehir Provincial Directorate of National Education. Participants were 51% male (172 individuals) and 49% female (164 individuals). Regarding education, 73% (244 individuals) had undergraduate, and 27% (92 individuals) had postgraduate degrees. Concerning years of service, 47% (158 individuals) had 1-5 years, 32% (106 individuals) had 6-10 years, and 21% (72 individuals) had 11 or more years. Work locations comprised 77% (260 individuals) in the city center and 23% (76 individuals) in district centers.

Data Collection Instruments includes a Personal Information Form, Psychological Flexibility Scale, and Maslach Burnout Inventory. The form gathers demographic data, and the Psychological Flexibility Scale assesses five dimensions: behavior in line with values, being in the moment, acceptance, contextual self, and defusion. Adapted to Turkish by Karakuş and Akbay (2020), its Cronbach's alpha ranges from .59 to .84. The Maslach Burnout Inventory, adapted by İnce and Şahin (2015), comprises 22 items measuring emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment. Meriç (2022) reported Cronbach's alpha of .88, .71, and .82 for each sub-dimension. Confirmatory Factor Analysis indicated a satisfactory model fit ($\chi^2/sd=3.77$, GFI=.93, AGFI=.91, CFI=.92, NFI=.90, TLI=.91, IFI=.92, RMSEA=.06, SRMR=.05, RMR=.04).

Ethical Permissions of the Study

This study adhered to all the rules specified in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive." None of the actions listed under the second section of the directive, titled "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics," were carried out.

Ethics committee approval information: Name of the committee that conducted the ethical evaluation:

Kırşehir Ahi Evran University Ethics Committee

Date of the ethical evaluation decision: 19.10.2023

Ethical evaluation document number: 23/09/08

Findings

In the analysis of the data, initially, an examination of outliers was conducted. No data were excluded due to outliers. Subsequently, skewness and kurtosis values, normality tests, were checked, and the data fell within the range of -1,5 to +1,5. It was observed that the data exhibited homogeneity ($p>.05$) across variables. The data were suitable for parametric tests. The scoring key for Psychological Flexibility and Maslach Burnout Inventory is provided in Table 1.

Table 1. *Scoring key for the psychological flexibility and maslach burnout inventory*

Score	Psychological flexibility scale	Score Range	Burnout scale	
1	I do not agree at all	1.00-1.79	Never	Very Low
2	Disagree	1.80-2.59	Rarely	Low
3	I agree less	2.60-3.39	Sometimes	Centre
4	I agree	3.40-4.19	Most of the time	High
5	Totally agree	4.20-5.00	Always	Very High

As shown in Table 1, the psychological flexibility scale was scored based on agreement level, while the Maslach Burnout Inventory was scored based on frequency. Score ranges were considered from 1 to 5. Burnout levels were categorized from very low to very high. Regarding the relationship level; 0-0,29 indicates a low level of relationship, 0,30-0,69 indicates a medium level of relationship, and 0,70 and above indicates a high level of relationship (Büyüköztürk, 2008).

Teachers indicated that depersonalization ($\bar{X}=2,23$; $S=.84$) rarely occurred, emotional exhaustion ($\bar{X}=2,79$; $SD=.95$) sometimes occurred, and the sense of personal accomplishment ($\bar{X}=3,64$; $S=.79$) often occurred. Teachers mostly agreed with the values sub-dimension of psychological flexibility ($\bar{X}=3,76$; $S=.74$) and least agreed with the acceptance sub-dimension ($\bar{X}=2,71$; $S=.74$). Teachers expressed agreement with the values ($\bar{X}=3,76$; $S=.74$) and being in the moment ($\bar{X}=3,43$; $S=.82$) sub-dimensions, while indicating lower agreement with the contextual self ($\bar{X}=3,27$; $S=.84$), defusion ($\bar{X}=3,09$; $S=.81$), and acceptance ($\bar{X}=2,71$; $S=.74$) sub-dimensions. The t-test results of teachers' opinions on burnout and psychological flexibility sub-dimensions by gender are presented in Table 2.

Table 2. *T-test findings of teachers' views on the sub-dimensions of burnout and psychological flexibility according to gender*

Dimensions	Sub-Dimensions	Gender	\bar{X}	S	t	p
Burnout	Emotional Exhaustion	Male	2,81	0,987	.310	.757
		Female	2,78	0,912		
	Depersonalization	Male	2,18	0,828	-1,142	.254
		Female	2,29	0,861		
	Personal Accomplishment	Male	3,60	0,769	-935	.350
		Female	3,69	0,810		
Values	Male	3,80	0,778	.758	.449	
	Female	3,74	0,696			
Psychological Flexibility	Contact with the Present Moment	Male	3,45	0,829	.194	.847
		Female	3,43	0,817		
	Acceptance	Male	2,71	0,748	-186	.852
		Female	2,72	0,722		
	Self as Context	Male	3,31	0,865	.614	.540
		Female	3,25	0,812		
Defusion	Male	3,07	0,873	-521	.603	
	Female	3,12	0,742			
Male n=172	Female n=164					

When Table 2 is examined, there was no significant difference in the teachers' opinions about the sub-dimensions of burnout and psychological flexibility according to gender ($p > .05$). The t-test results of teachers' opinions on the sub-dimensions of burnout and psychological flexibility according to their education levels are given in Table 3.

Table 3. *T-test findings of teacher opinions on burnout and psychological flexibility sub-dimensions according to education levels*

Dimensions	Sub-Dimensions	Education Level	\bar{X}	S	t	p
Burnout	Emotional Exhaustion	Undergraduate	2,78	0,935	-437	.662
		Postgraduate	2,83	0,992		
	Depersonalization	Undergraduate	2,22	0,872	-577	.564
		Postgraduate	2,28	0,770		
	Personal Accomplishment	Undergraduate	3,59	0,783	-1,888	.060
		Postgraduate	3,78	0,793		
Psychological Flexibility	Values	Undergraduate	3,79	0,744	.835	.404
		Postgraduate	3,71	0,724		
	Contact with the Present Moment	Undergraduate	3,41	0,814	-1,185	.237
		Postgraduate	3,52	0,841		
	Acceptance	Undergraduate	2,68	0,708	-1,214	.226
		Postgraduate	2,79	0,801		
	Self as Context	Undergraduate	3,28	0,845	.191	.848
		Postgraduate	3,26	0,826		
Defusion	Undergraduate	3,12	0,812	1,107	.269	
	Postgraduate	3,01	0,807			
		Undergraduate n=244	Postgraduate=92			

As shown in Table 3, there was no significant difference in teachers' views on burnout and psychological flexibility sub-dimensions according to the variable of education level ($p>.05$). The t-test results of teachers' views on burnout and psychological flexibility sub-dimensions according to the variables of province and district are given in Table 4.

Table 4. T-test results of teachers' views on burnout and psychological flexibility sub-dimensions according to province and district

Dimensions	Sub-dimensions	Location	\bar{X}	S	t	p
Burnout	Emotional Exhaustion	City Center	2,76	0,953	-1,1412	.159
		District Center	2,93	0,933		
	Depersonalization	City Center	2,21	0,858	-975	.330
		District Center	2,32	0,794		
	Personal Accomplishment	City Center	3,71	0,782	2,658	.008*
		District Center	3,43	0,782		
Values	City Center	3,75	0,740	-731	.465	
	District Center	3,82	0,734			
Psychological Flexibility	Contact with the Present Moment	City Center	3,41	0,832	-1,061	.290
		District Center	3,53	0,786		
	Acceptance	City Center	2,71	0,739	-0,02	.984
		District Center	2,72	0,726		
	Self as Context	City Center	3,27	0,842	-178	.859
		District Center	3,29	0,833		
Defusion	City Center	3,07	0,808	-992	.322	
	District Center	3,18	0,819			

City center=260

District center=76

*p<.05

When Table 4 is examined, it was observed that there was no significant difference in teacher opinions on burnout dimensions, emotional exhaustion, and depersonalization, as well as psychological flexibility sub-dimensions by city and district ($p>.05$). However, there was a significant difference in teachers' opinions on the personal accomplishment sub-dimension of burnout ($t_{(260-76)}=2,65;p<.05$). Teachers serving in district centers ($\bar{X}=3,43$) perceived themselves as less successful compared to teachers serving in city centers ($\bar{X}=3,71$). The ANOVA results for teacher opinions on burnout and psychological flexibility sub-dimensions by years of service at the school are presented in Table 5.

Table 5. Anova findings for teacher opinions on burnout and psychological flexibility sub-dimensions by years of work at the school

Dimensions	Sub-dimensions	Years of work at school	n	\bar{X}	S	F	p
Burnout	Emotional Exhaustion	1-5	158	2,57	0,911	12,056	.000**
		6-10 years	106	3,13	0,907		
		11 11 years and above	72	2,81	0,955		
	Depersonalization	1-5	158	2,13	0,848	2,574	.078
		6-10 years	106	2,37	0,755		
		11 11 years and above	72	2,25	0,938		
	Personal Accomplishment	1-5	158	3,70	0,795	2,717	.068
		6-10 years	106	3,50	0,733		
		11 11 years and above	72	3,74	0,836		
	Values	1-5	158	3,84	0,721	1,396	.249
		6-10 years	106	3,72	0,725		
		11 11 years and above	72	3,68	0,791		
Contact with the Present Moment	1-5	158	3,34	0,844	3,828	.023*	
	6-10 years	106	3,62	0,759			
	11 11 years and above	72	3,40	0,829			
Psychological Flexibility	Acceptance	1-5	158	2,60	0,742	3,933	.020*
		6-10 years	106	2,81	0,697		
		11 11 years and above	72	2,83	0,744		
Self as Context	1-5	158	3,39	0,824	2,79	.063	
	6-10 years	106	3,15	0,790			
	11 11 years and above	72	3,22	0,914			
Defusion	1-5	158	3,15	0,811	.933	.395	
	6-10 years	106	3,07	0,734			
	11 11 years and above	72	3,00	0,913			

**p<.001

*p<.05

When examining Table 5, teacher opinions differed based on years of service in the emotional exhaustion sub-dimension ($F=12,05$; $p<.001$). Teachers with 1-5 years of service ($\bar{X}=2,59$) perceived themselves as more emotionally exhausted than other teachers ($3,33<\bar{X}<3,93$). Teachers' opinions on the depersonalization and personal accomplishment sub-dimensions did not significantly differ based on years of service at the school ($p>.05$).

In the psychological flexibility dimension, teachers' opinions significantly differed in the sub-dimensions of being in the moment and acceptance based on years of service at the school ($p < .05$). Teachers with 1-5 years of service ($2,59 < \bar{X} < 3,34$) were less inclined to be in the moment and accept compared to other service groups ($2,71 < \bar{X} < 3,62$). Psychological flexibility sub-dimensions of values ($F = 1,39; p > .05$), contextual self ($F = 2,79; p > .05$), and defusion ($F = .933; p > .05$) did not show a significant difference in teacher opinions based on years of service at the school. Multiple regression analysis findings, illustrating the impact of psychological flexibility sub-dimensions on emotional exhaustion, are provided in Table 6.

Table 6. Multiple regression analysis showing the impact of psychological flexibility sub-dimensions on emotional exhaustion

Variables	B	S.H.	β	t	p	Partial-r	Tolerance	VIF
Constant	3,045	.275		11,064	.000			
Values	-0,498	.052	-0,388	-9,537	.000	-0,465	0,583	1,715
Contact with the Present Moment	0,383	.043	0,331	8,997	.000	0,444	0,709	1,410
Acceptance	0,338	.051	0,262	6,580	.000	0,341	0,609	1,641
Self as Context	-0,136	.046	-0,120	-2,948	.000	-0,160	0,579	1,729
Defusion	-0,051	.048	-0,043	-1,063	.000	-0,058	0,579	1,726
** $p < .001$	F=141.730	p=.000	R=.826	R ² =.682				

Examining Table 6, a significant relationship was observed between emotional exhaustion and psychological flexibility sub-dimensions ($F = 141,73; p < .001$), explaining 68% of emotional exhaustion. In pairwise comparisons between emotional exhaustion and psychological flexibility dimensions ($-10 < t < 11; p < .05$), values, being in the moment, acceptance, contextual self, and defusion showed a significant relationship. Values exhibited the highest relationship with emotional exhaustion (partial $r = -.46$), being significant, negative, and of moderate strength. A one-unit change in values leads to a -.49 unit change in emotional exhaustion. There was a significant, negative, weak relationship between emotional exhaustion and defusion (partial $r = -.05$), with a one-unit change in defusion resulting in a -.05 unit change in emotional exhaustion.

A significant, positive, moderate relationship existed between emotional exhaustion and being in the moment (partial $r = .44$), where a one-unit change in being in the moment led to a 0,38 unit change in emotional exhaustion. There was a significant, positive, moderate relationship between emotional exhaustion and acceptance (partial $r = .34$), with a one-unit change in acceptance leading to a 0,33 unit change in emotional exhaustion. A significant, negative, weak relationship existed between emotional exhaustion and contextual self (partial $r = -.16$), where a one-unit change in contextual self-results in a -0,13 unit change in emotional exhaustion.

Examining beta values, the factors most influencing emotional exhaustion were values ($\beta = -.38$), followed by being in the moment ($\beta = .33$), acceptance ($\beta = .26$), contextual self ($\beta = -.12$), and defusion ($\beta = -.04$). No collinearity is observed in the model (Tolerance < 1.00 ; VIF < 10). The multiple

regression analysis demonstrating the impact of psychological flexibility sub-dimensions on depersonalization is provided in Table 7.

Table 7. *Multiple regression analysis demonstrating the effect of psychological flexibility sub-dimensions on depersonalization*

Variables	B	S.H.	β	t	p	Partial-r	Tolerance	VIF
Constant	2,979	0,285		10,451	0,000			
Values	-0,390	0,054	-0,341	-7,200	0,000	-0,368	0,583	1,715
Contact with the Present Moment	0,312	0,044	0,304	7,088	0,000	0,363	0,709	1,410
Acceptance	0,182	0,053	0,158	3,412	0,001	0,185	0,609	1,641
Self as Context	-0,173	0,048	-0,172	-3,621	0,000	-0,195	0,579	1,729
Defusion	-0,090	0,049	-0,086	-1,811	0,071	-0,099	0,579	1,726
**p<.001;	F=87.017;	p=.000	R=.754;	R ² =.569				

When examining Table 7, a significant relationship was observed between depersonalization and psychological flexibility sub-dimensions, except for the defusion sub-dimension ($F=87,01;p<.001$). Looking at the R^2 value, psychological flexibility sub-dimensions explained 57% of depersonalization. In pairwise comparisons between depersonalization and psychological flexibility dimensions; values, being in the moment, acceptance, and contextual self show a significant relationship ($-8 < t > 10; p<.05$). Values had the highest relationship with depersonalization (partial $r=-.37$). This relationship was significant, negative, and of moderate strength. Looking at the B value, a one-unit change in values led to a -.39 unit change in depersonalization. Acceptance had the lowest correlation with depersonalization (partial $r = .18$). This relationship is significant, positive, and weak. Looking at the B value, a one-unit change in acceptance flexibility led to a .18 unit change in depersonalization. There was a significant, positive, and moderate relationship between depersonalization and being in the moment (partial $r = .36$). Looking at the B value, a one-unit change in being in the moment lead to a .31 unit change in depersonalization.

There was a significant, negative, and weak relationship between depersonalization and contextual self (partial $r=-.19$). Looking at the B value, a one-unit change in contextual self led to a -.17 unit change in depersonalization. Examining the beta values, the factors most influence depersonalization were values ($\beta=-.34$), followed by being in the moment ($\beta= .30$), contextual self ($\beta=-.17$), and acceptance ($\beta=.15$). There is no collinearity in our model (Tolerance <1.00 ; VIF < 10). The multiple regression analysis demonstrating the impact of psychological flexibility sub-dimensions on personal accomplishment is provided in Table 8.

Table 8. Multiple regression analysis demonstrating the effect of psychological flexibility sub-dimensions on personal accomplishment

Variables	B	S.H.	β	t	p	Partial-r	Tolerance	VIF
Constant	4,025	0,357		11,269	0,000			
Values	-0,168	0,068	-0,158	-2,482	0,014	-0,135	0,583	1,715
Contact with the Present Moment	0,225	0,055	0,234	4,065	0,000	0,218	0,709	1,410
Acceptance	0,060	0,067	0,056	0,903	0,367	0,050	0,609	1,641
Self as Context	-0,106	0,060	-0,113	-1,767	0,078	-0,097	0,579	1,729
Defusion	-0,108	0,062	-0,111	-1,746	0,082	-0,096	0,579	1,726
p<.01	F=19,158	p=.000	R=.474	R ² =.225				

When examining Table 8, psychological flexibility sub-dimensions were significant predictors of personal accomplishment ($F=19,158$; $p<.001$). Looking at the R^2 value, psychological flexibility sub-dimensions explained 23% of personal accomplishment. In pairwise comparisons between the personal accomplishment sub-dimension and psychological flexibility; a significant relationship was observed between values and being in the moment ($-2 > t < 4$; $p<.05$). Being in the moment had the highest relationship with personal accomplishment (partial $r=.22$). This relationship was significant, positive, and of weak strength. Looking at the B value, a one-unit change in being in the moment led to a .22 unit change in personal accomplishment.

The values sub-dimension of psychological flexibility had the lowest relationship with personal accomplishment (partial $r=-.13$). This relationship is significant, negative, and weak. Looking at the B value, a one-unit change in values led to a -.18 unit change in personal accomplishment. Examining the beta values, the factors that most influenced personal accomplishment were being in the moment ($\beta=.23$) and values ($\beta=-.15$), respectively. There was no collinearity in the model (Tolerance < 1.00 ; VIF < 10).

Discussion and Conclusion

The research findings obtained in the present study indicate that teachers seldom experience indifference, occasionally face emotional exhaustion, and frequently perceive themselves as successful. These observations are consistent with the findings from other studies in the literature (see Akyürek, 2020; Budak and Sürgevil, 2005; Yılmaz Daban, 2018). In the study by Bodur Budak and Erdem (2023), teachers reported not experiencing emotional exhaustion and depersonalization while feeling successful. Aksu and Baysal's (2005) research revealed that administrators expressed a lack of emotional exhaustion and depersonalization. Despite achieving high personal accomplishment scores, the authors interpreted it as burnout in personal accomplishment. However, the personal accomplishment items consist of positive expressions, indicating a positive sense of personal achievement. This suggests that the sense of personal accomplishment is positive. In our study and other referenced research, the sense of personal accomplishment has also been found to be high (Öztürk and Erdem, 2020). Overall, when evaluating the research results, teachers do not experience emotional exhaustion and depersonalization; instead, they perceive themselves as successful. This situation is considered crucial for the well-being

of teachers, the healthy functioning of education, the upbringing of healthy generations, and teachers' confidence in their success.

As reflected in their psychological flexibility scale scores, teachers reported aligning their actions with their values and being mindful of the present moment. However, their engagement in other psychological flexibility sub-dimensions, such as contextual self, defusion, and acceptance, was comparatively lower. Masuda and Tully (2012) highlight that low psychological flexibility is closely linked to various psychological issues. Several studies emphasize the significant role of psychological flexibility, particularly in processes of post-traumatic recovery and stress management. In a study by Özaslan, Gün, and Akduman (2022), it was found that psychological resilience negatively affects childhood traumas. The multidimensional structure of psychological flexibility, comprising various components, contributes to the enhancement of coping skills with stress (Burton and Bonanno, 2016).

The research suggests that teachers' perspectives on burnout and psychological flexibility sub-dimensions remain consistent across gender variables. Multiple studies corroborate the notion that the gender of teachers has minimal impact on their levels of burnout (Erdem and Meriç, 2023; Dönmez and Sarı, 2021; Coşkun, 2019; Demir and Kara, 2014; Çelebi, 2013; Ferreira and Martinez, 2012). Yorulmaz and Altinkurt's (2018) meta-analysis of 100 studies concluded that the gender variable has a negligible effect on teacher burnout. Nonetheless, some studies propose that the gender variable does play a role in teachers experiencing burnout (Çalışkan, 2019, 59; Bıçak, 2021, 76; Dönmez, 2018, 46-47; Gomes, Montenegro, Peixoto ve Peixoto, 2010).

While certain studies suggest that women exhibit higher levels of psychological flexibility than men (Subaşı, 2022), others indicate that men have more significant psychological flexibility than women (Seyrek and Ersanlı, 2017; Masuda and Tully, 2012). However, some research aligns with the findings of this study, indicating that perceptions of psychological flexibility do not significantly differ based on gender (Çetinkaya, 2022; Önen, 2021; Özdemir, 2021).

Teachers' perspectives on burnout and psychological flexibility sub-dimensions did not show variance based on their educational status. Yorulmaz and Altinkurt (2018) and Kayabaşı (2008) also found that educational status did not differentiate teachers' perceptions of burnout. However, some studies suggest that educational status does differentiate teachers' views on burnout (Gündüz, 2004; Tuğrul and Çelik, 2002; Peker, 2002; Dönmez and Güneş, 2001). In a study by Aydoğdu, Demir, and Demir (2023), the level of psychological flexibility did not differ based on the participants' educational status. This result aligns with the findings of Zarvijani, Moghaddam and Parchebafieh (2021) and Kuşcu (2019). However, Slot, Reijnders, and Janssens' (2022) research found that individuals with higher education levels reported higher scores in all five dimensions of psychological flexibility (acceptance, defusion, being in the moment, values, and behavior in line with values).

Teachers' views on emotional exhaustion and depersonalization, as well as the sub-dimensions of psychological flexibility, did not significantly differ based on the location variable of the school. Teachers working in the district center perceived themselves as less successful than those working in the city center. Kocabaş and Düztaş (2011) found that administrators working in the city center reported higher burnout levels in emotional exhaustion and depersonalization dimensions but considered themselves more successful. These results indicate that the workplace factor influences the burnout levels of school administrators.

The service duration in their current school did not differentiate teachers' views on depersonalization and personal accomplishment. However, teachers with 1-5 years of service showed more emotional exhaustion than the other service groups.

Teachers' views on the sub-dimensions of psychological flexibility, including values, contextual self, and defusion, did not differ based on their service duration in the current school. Teachers with 1-5 years of service in their current school showed less psychological flexibility in being present in the moment and accepting events compared to other teachers.

According to multiple regression analysis findings, the sub-dimensions of psychological flexibility are significant predictors of burnout sub-dimensions. The sub-dimensions of psychological flexibility explain 68% of emotional exhaustion, 56% of depersonalization, and 22% of personal accomplishment. Research by Lloyd, Bond, and Flaxman (2013) indicates that psychological flexibility plays a crucial role in burnout treatment. The study included 168 individuals with various professional backgrounds showing burnout symptoms. Participants were assigned to an 8-week group and web-based intervention program aimed at increasing psychological flexibility or a control group. The results showed that psychological flexibility training was effective in reducing burnout symptoms and improving overall well-being. Participants in the intervention group experienced more significant decreases in emotional exhaustion and depersonalization levels and more substantial increases in general happiness compared to the control group. The research suggests that psychological flexibility plays a significant role in burnout treatment, significantly enhancing occupational health and safety.

Puolakanaho, Tolvanen, Kinnunen and Lappalainen (2020) conducted 8-week training to enhance psychological flexibility in 168 individuals with various professional backgrounds and burnout symptoms. Groups were assigned to a web-based intervention program or a control group. The research findings demonstrated that psychological flexibility training was effective in reducing burnout symptoms and improving overall well-being. Individuals participating in the intervention showed more significant decreases in depersonalization and emotional exhaustion levels and more substantial increases in general well-being compared to the control group.

These findings align with studies by Lloyd et al. (2013), suggesting that psychological flexibility is effective in reducing distress associated with burnout, and studies by Nyklíček and Kuijpers (2008),

indicating that increased awareness may at least partially mediate the effects of perceived stress and quality of life. Mindfulness-based studies have demonstrated improvements in various areas, such as decreased rumination (Jain, Shapiro, Swanick, Roesch, Mills, Bell and Schwartz, 2007), reduction in anxiety, depression, and stress (Van Dam, Hobkirk, Sheppard, Aviles-Andrews and Earleywine, 2014), improved job satisfaction (Hülshager, Alberts, Feinholdt and Lang 2013), reduced absenteeism (Hülshager, Feinholdt and Nübold 2015), and enhanced work-life balance (Michel, Bosch and Rexroth, 2014).

The sub-dimensions of psychological flexibility explain 68% of emotional exhaustion, which has a significant relationship with emotional exhaustion. Emotional exhaustion has a meaningful, negative, and moderate relationship with values. It has a meaningful, positive, and moderate relationship with being present in the moment and acceptance. It has a meaningful, negative, and low-level relationship with contextual self and defusion. A one-unit change in values results in a 0.49-unit change in emotional exhaustion. A one-unit change in being present in the moment leads to a 0.38-unit change in emotional exhaustion. A one-unit change in acceptance causes a 0.33-unit change in emotional exhaustion. A one-unit change in contextual self-results in a -0.13-unit change, and a one-unit change in defusion leads to a -0.05-unit change in emotional exhaustion.

The sub-dimensions of psychological flexibility explain 56% of depersonalization, which has a meaningful relationship with values, being present in the moment, acceptance, and contextual self. Depersonalization has a negative, moderate relationship with values, a positive, moderate relationship with being present in the moment, and a positive, and low-level relationship with acceptance. It has a negative and low-level relationship with contextual self. A one-unit change in values results in a -.39-unit change in depersonalization. A one-unit change in being present in the moment leads to a .31-unit change in depersonalization. A one-unit change in acceptance causes a 0.18-unit change in depersonalization. A one-unit change in contextual self leads to a -0.17-unit change in depersonalization.

The sub-dimensions of psychological flexibility explain 23% of personal accomplishment, which has a meaningful relationship with values and being present in the moment. Personal accomplishment has a negative and low-level relationship with values and a positive and low-level relationship with being present in the moment. A one-unit change in values results in a -0.16-unit change in personal accomplishment, and a one-unit change in being present in the moment leads to a 0.22-unit change in personal accomplishment. There is no meaningful relationship between personal accomplishment and acceptance, contextual self, and defusion.

Suggestions

To bolster the well-being and efficacy of educators within educational contexts, implementing robust strategies aimed at cultivating psychological flexibility is paramount. Developing targeted programs centered on mindfulness, acceptance, and cognitive restructuring is essential for equipping teachers with effective tools to navigate their daily challenges adeptly. Personalized support tailored to individual needs ensures that interventions can effectively address specific strengths and areas needing improvement. Consistent implementation and ongoing evaluation of these initiatives are crucial for continuously refining their efficacy. Additionally, fostering community support and increasing awareness among educational administrators and stakeholders can foster an environment conducive to promoting psychological flexibility within educational institutions. Collectively, these endeavors aim to empower teachers and bolster their resilience in managing the rigors of their profession. "For this purpose, the following actions can be taken:"

- **Psychological Flexibility Programs:** Develop educational programs that include techniques such as mindfulness, acceptance, and cognitive restructuring. These programs can help teachers effectively cope with daily stressors.
- **Personalized Support:** Customize programs to meet the individual needs of teachers and provide support aligned with their personal goals. Tailor support is based on each teacher's unique strengths and weaknesses.
- **Implementation and Follow-up:** Regularly implement programs and conduct ongoing evaluations to continuously improve effectiveness. Consistent support and follow-up are crucial for achieving long-term impact.
- **Community Support and Awareness:** Encourage education administrators and stakeholders to support and promote awareness of psychological flexibility among teachers. Take steps within the school culture to foster psychological flexibility.

References

- Akman, Y. & Özdemir, M. (2019). Örgütsel çekicilik, örgütsel imaj ve örgütsel sadakat arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 1-16.
- Aksu, A. & Baysal, A. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinde tükenmişlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 41(41), 7-24.
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmenlerde tükenmişlik. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 35-47.
- Aydoğdu, F., Demir, M. & Demir, B. (2023). Öğretmenlerde yaşam doyumunun bir yordayıcısı: psikolojik esneklik. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 78-95.
- Bıçak, M. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi.
- Bodur Budak, E. & Erdem, M. (2023). Kadın öğretmenlerin karşılaştıkları cam tavan engelleriyle tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Psiko-Sosyal Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 199-228.
- Branstetter-Rost, A., Cushing, C. & Douleh, T. (2009). Personal values and pain tolerance: does a values intervention add to acceptance?. *The Journal of Pain*, 10(8), 887-892.
- Budak, G. & Sürgevil, O. (2005). Tükenmişlik ve tükenmişliği etkileyen örgütsel faktörlerin analizine ilişkin akademik personel üzerinde bir uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20(2), 95-108.
- Burton, C. L. & Bonanno, G. A. (2016). Measuring ability to enhance and suppress emotional expression: the flexible regulation of emotional expression (free) scale. *Psychological Assessment*, 28(8), 929-941.
- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. Baskı). Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N., & Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 15(2), 463-484.
- Ciarrochi, J., Bilich, L. & Godsell, C. (2010). Psychological flexibility as a mechanism of change in acceptance and commitment therapy. In *Assessing mindfulness and acceptance processes in clients: Illuminating the theory and practice of change* (Ed. R. A. Baer), 51-75. Context Press/New Harbinger Publications.
- Cordes, C. L. & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *The Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Coşkun, Z. (2019). *Sınıf ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum ve tükenmişlik düzeyinin karşılaştırılması*. Yüksek lisans tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi.

- Çalışkan, S. (2019). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, 19 Mayıs Üniversitesi.
- Çelebi, E. (2013). *Elazığ ve Malatya il merkezinde bulunan özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve ilgili faktörler*. Doktora tezi, Fırat Üniversitesi.
- Çelik, M. (2018). *Öğretmenlerin evlilik uyumlarının yaşam doyumunu ve tükenmişlik düzeylerine göre incelenmesi*. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5(2), 40-52.
- Çetinkaya, E. (2022). *Psikolojik esneklik, öz şefkat, algılanan stres ve evlilik kalitesinin bazı demografik değişkenler ve aralarındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ufuk Üniversitesi.
- Çınar, O., & Akpunar, E. N. (2017). *Mobbing ve iş performansına ilişkin öğretmen algılarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 41-58.
- Çimen, M. (2000). *Türk silahlı kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumunu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması*. Doktora Tezi, T.C. Genelkurmay Başkanlığı Gülhane Askeri Tıp Akademisi.
- Demir, M. K. & Kara, N. (2014). *İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik durumu*. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 424-440.
- Doğan, F. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin stres kaynakları ve baş etme yolları*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi.
- Dönmez, B. & Güneş, H. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinde tükenmişlik*. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 71-78.
- Dönmez, İ. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Hatay İskenderun ilçesi örneği)*. Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi.
- Dönmez, K. & Sarı, T. (2021). *Okul psikolojik danışmanlarında öz şefkat ile tükenmişlik arasındaki ilişkide umudun aracı rolünün incelenmesi*. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (59), 60-84.
- Engin, A., & İpek, M. (2020). *Öğretmenlerin stres kaynakları, stresle baş etme yolları ve okul-aile-yaşam çatışma düzeylerinin belirlenmesi*. *Aydın Sağlık Dergisi*, 6(2), 183-218.
- Ferreira, A. I. & Martinez, L. F. (2012). *Presenteeism and burnout among teachers in public and private portuguese elementary schools*. *International Journal of Human Resource Management*, 23(20), 4380-4390.
- Gomes, A. R., Montenegro, N., Peixoto, A. M. B. da C. & Peixoto, A. R. B. D. C. (2010). *Stress ocupacional no ensino: um estudo com professores dos 3º ciclo e ensino secundário*. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 587-597.
- Greenberg, J. S. (2011). *Comprehensive stress management* (12nd Edt.). The McGraw-Hill Companies Inc.

- Gündüz, B. (2004). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ve bazı mesleki değişkenlere göre yordanması. Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi.
- Harris, R. (2019). *ACT made simple: An easy-to-read primer on acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Villatte, J. L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioral science: examining the progress of a distinctive model of behavioral and cognitive therapy. *Behavior Therapy, 44*(2), 180–198.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D. & Wilson, K. G. (2011). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A. & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 44*(1), 1–25.
- Hayes, S. C. & Smith, S. (2005). *Get out of your mind and into your life: The new acceptance and commitment therapy*. New Harbinger.
- Hayes, S.C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy, 35*(4), 639-665.
- Holinka, C. (2015). Stress, emotional intelligence, and life satisfaction in college students. *College Student Journal, 49*(2), 300–311.
- Hülshager, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A. & Lang, J. W. (2013). Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of applied psychology, 98*(2), 310-325.
- Hülshager, U. R., Feinholdt, A., & Nübold, A. (2015). A low-dose mindfulness intervention and recovery from work: Effects on psychological detachment, sleep quality, and sleep duration. *Journal of occupational and organizational psychology, 88*(3), 464-489.
- İnce, N. B. & Şahin, A. E. (2015). Maslach tükenmişlik envanteri-eğitimci formu'nu türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi, 6*(2), 385-399.
- İş, E., & Güçlü, E. (2024). Öğretmenlerin tükenmişlik deneyimi: Nedenler ve çözüm önerileri. *International Journal of Mardin Studies, 5*(1), 54-66.
- Jackson, S. E. & Schuler, R. S. (1983). Preventing employee burnout. *Personnel, 60*(2), 58–68.
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I. & Schwartz, G. E. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: Effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine, 33*(1), 11-21.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (burnout) sendromu. *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi, 68*(1), 29-32.

- Karabağ Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M., & Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(48), 255-277.
- Karakuş, S., & Akbay, S. E. (2020). Psikolojik esneklik ölçeği: uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 32-43.
- Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(20), 191-212.
- Kocabaş, I. & Düztaş, M. (2011). Kırsal alan ve kent merkezinde çalışan okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Education Sciences*, 6(1), 569-588.
- Kroska, E. B., Roche, A. I., Adamowicz, J. L. & Stegall, M. S. (2020). Psychological flexibility in the context of COVID-19 adversity: Associations with distress. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 18, 28-33.
- Kumaş, V., & Deniz, L. (2010). Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(32), 123-139.
- Kuşcu, B. (2019). *Bireylerin evlilik uyumlarının psikolojik esneklik, affetme ve benlik kurgusu açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration of models. *In Professional burnout: Recent developments in theory and research* (Eds. W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek), pp. 237-250. Taylor & Francis.
- Lloyd, J., Bond, F. W. & Flaxman, P. E. (2013). The value of psychological flexibility: Examining psychological mechanisms underpinning a cognitive behavioural therapy intervention for burnout. *Work & Stress*, 27(2), 181-199.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. *In Professional burnout: Recent developments in theory and research* (Eds. W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek) pp. 19-32. Taylor & Francis.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189-192.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Cienciay trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C. & Goldberg, J. (1998). Prevention of burnout: New perspectives. *Applied & Preventive Psychology*, 7(1), 63-74.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113.
- Masuda, A. & Tully, E. C. (2012). The role of mindfulness and psychological flexibility in somatization, depression, anxiety, and general psychological distress in a nonclinical college sample. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 17(1), 66-71.

- Meriç, E. (2022). *Öğretmenlerde Sabır ve Tükenmişlik İlişkisi*. Doktora tezi, Kırşehir Ahievran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meriç, E. & Erdem, M. (2023). Öğretmenlerde sabır ve tükenmişlik ilişkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 51-83.
- Michel, A., Bosch, C. & Rexroth, M. (2014). Mindfulness as a cognitive–emotional segmentation strategy: An intervention promoting work–life balance. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(4), 733-754.
- Nyklíček, I. & Kuijpers, K. F. (2008). Effects of mindfulness-based stress reduction intervention on psychological well-being and quality of life: is increased mindfulness indeed the mechanism? *Annals of Behavioral Medicine*, 35(3), 331-340.
- Önen, C. İ. (2021). *Yaygın anksiyete semptomlarının yordanmasında üstbilmiş, bilinçli farkındalık ve psikolojik esnekliğin rolü*. Yüksek lisans tezi, İstanbul Kent Üniversitesi.
- Özaslan, H., Gün, R. S. & Akduman, G. G. (2022). Examination of the relationship between childhood trauma and psychological resilience in preschool teachers. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 114-129.
- Özdemir, İ. (2021). *The mediating role of mindfulness, psychological flexibility, experiential avoidance and cognitive flexibility on the relationship between childhood trauma and somatization*. Yüksek lisans tezi, İzmir Ekonomi Üniversitesi.
- Öztürk, M. A. & Erdem, M. (2020). Sınıf öğretmenlerinin iş yükü algısı ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 17(1), 926-958.
- Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 305-318.
- Puolakanaho, A., Tolvanen, A., Kinnunen, S. M. & Lappalainen, R. (2020). A psychological flexibility-based intervention for burnout: A randomized controlled trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 52-67.
- Robinson, L., Valido, A., Drescher, A., Woolweaver, A., Espelage, D., & LoMurray, S. (2022). Teachers, stress, and the covid-19 pandemic: A qualitative analysis. *School Mental Health*, 15(1), 78-89.
- Santamaría, M. D., Mondragon, N. I., Santxo, N. B., & Ozamiz-Etxebarria, N. (2021). Teacher stress, anxiety and depression at the beginning of the academic year during the COVID-19 pandemic. *Global Mental Health* 8, e14, 1–8.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *The Career Development International*, 14(3), 204–220.
- Schiffman, S. (2005). *Beat sales burnout: Maximize sales minimize stress*. Avon, MA: Adams Media.

- Seferoğlu, S. S., Yıldız, H., & Yücel, Ü. A. (2014). Öğretmenlerde tükenmişlik: Tükenmişliğin göstergeleri ve bu göstergelerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 348-364.
- Seyrek, Ö. D. & Ersanlı, K. (2017). Üniversite öğrencilerinde yaşamın anlamı ile psikolojik esneklik arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 143-162.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organizations. In *International review of industrial and organizational psychology 1989* (Eds. C. L. Cooper & I. T. Robertson), pp. 25-48. John Wiley & Sons.
- Silberstein, L. R., Tirsch, D., Leahy, R. L. & McGinn, L. (2012). Mindfulness, psychological flexibility and emotional schemas. *International Journal of Cognitive Therapy*, 5(4), 406-419.
- Slot, M., Reijnders, J., Janssens, M., Simons, M., Lataster, J., & Jacobs, N. (2022, July 21). Psychological Flexibility across the Lifespan in Dutch adults. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tzdzj>
- Solmuş, T. (2004). *İş yaşamında duygular ve kişilerarası ilişkiler: Psikoloji penceresinden insan kaynakları yönetimi*. Beta Yayıncılık.
- Strosahl, K., Robinson, P. & Gustavsson, T. (2012). *Brief interventions for radical change: Principles and practice of focused acceptance and commitment therapy*. New Harbinger Publications.
- Strosahl, K., & Robinson, P. (2009). Teaching ACT: To whom, why and how. In *Acceptance and commitment therapy: Contemporary theory research and practice* (Eds. Blackledge, J. T., Ciarrochi, J., Deane, F. P.). Australian Academic Press.
- Subaşı, A.R. (2022). *Öğretmen adaylarının psikolojik esneklik düzeylerinin öz duyarlık ve psikolojik sağlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi.
- Şıklar, E., & Tunalı, D. (2012). Çalışanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Eskişehir örneği. *Dumlupınar University Journal of Social Science/Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (33), 75-84.
- Torun, A. (1997). *Stres ve tükenmişlik. Endüstri ve örgüt psikolojisi* (Edt. Tevrüz, S.), 2. Baskı. Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Ortak Yayını.
- Tuğrul, B. & Çelik, E. (2002). Normal çocuklarla çalışan anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 1-11.
- Twohig, M. P. (2012). Acceptance and commitment therapy: Introduction. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(4), 499-507.
- Ulubay, G., & Güven, M. (2022). Kabul ve kararlılık terapisi ve psikolojik esneklik ile ilgili araştırmaların incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(2), 92-101.
- Usta, F. (2017). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının ergenlerin sosyal görünüş kaygısı ve kabul ve eyleme geçme düzeylerine etkisi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Van Dam, N. T., Hobkirk, A. L., Sheppard, S. C., Aviles-Andrews, R. & Earleywine, M. (2014). How does mindfulness reduce anxiety, depression, and stress? An exploratory examination of

- change processes in wait-list controlled mindfulness meditation training. *Mindfulness*, 5, 574-588.
- Xiaofu, P., & Qiwen, Q. (2007). An analysis of the relation between secondary school organizational climate and teacher job satisfaction. *Chinese Education & Society*, 40(5), 65-77.
- Yalnız, A. (2019). *Kabul ve kararlılık terapisi yönelimli psiko-eğitim programının akran zorbalığı üzerindeki etkisi*. Doktora tezi, Sakarya Üniversitesi.
- Yavuz, C., & Karadeniz, C.B. (2009). Sınıf öğretmenlerinin motivasyonunun iş tatmini üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 507-519.
- Yılmaz Daban, B. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin duygusal emek ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi.
- Yorulmaz, Y. İ. & Altinkurt, Y. (2018). The examination of teacher burnout in Turkey: A meta-analysis. *Turkish Journal of Education*, 7(1), 34-54.
- Zarvijani, S. A. H., Moghaddam, L. F., & Parchebafieh, S. (2021). Acceptance and commitment therapy on perceived stress and psychological flexibility of psychiatric nurses: A randomized control trial. *BMC nursing*, 20, 1-9.

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi

Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Examination of the Problems Encountered by Master Instructors Working in Public Education Centers

Selçuk Kaba
Kadir Demirkaynak
Mustafa Ürey

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1384193

Received: 31.10.2023

Revised: 03.07.2024

Accepted: 05.07.2024

Keywords:

Public Education,

Master Teacher,

Lifelong Learning,

Course,

Non-Formal Education

Abstract

The aim of this research is to develop a solution proposal by revealing the problems faced by master trainers working in public education centers. Phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used in the research. While determining the research group, the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used. The participant group of the research consists of 11 master trainers working in public education centers in Kahramanmaraş. The data in the study were obtained by using a semi-structured interview form developed by the researchers. The obtained data were analyzed by content analysis technique. As a result of the analysis, the data were divided into themes and codes. The themes and codes created were interpreted by tabulating. During the analysis, the views of the participants were also included. As a result of the research, it was determined that the participants had problems arising from social media, trainees, course places, lack of materials, administrators, professional environment and personal rights. Based on the results obtained, it can be said that improving the personal rights of master trainers, providing material and material support, active use of social media, revising the course programs, arranging the trainee acceptance criteria and raising the awareness of the administrators will contribute to the master trainers.

Halk Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Usta Öğreticilerin Karşılaştıkları Problemlerin İncelenmesi

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1384193

Yükleme: 31.10.2023

Düzeltilme: 03.07.2024

Kabul: 05.07.2024

Anahtar Kelimeler:

Halk Eğitim,

Usta Öğretici,

Hayat Boyu Öğrenme,

Kurs,

Yaygın Eğitim

Öz

Bu araştırmanın amacı, halk eğitim merkezlerinde görev yapan usta öğreticilerin karşılaştıkları problemleri ortaya koyarak çözüm önerisi geliştirmektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu belirlenirken amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu Kahramanmaraş ilindeki halk eğitim merkezlerinde görev yapmakta olan 11 usta öğretici oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda veriler tema ve kodlara ayrılmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Analiz sırasında katılımcı görüşlerine de yer verilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların, sosyal medyadan, kursiyerden, kurs yerinden, malzeme yetersizliğinden, idarecilerden, mesleki çevreden ve özlük haklarından kaynaklı problemler yaşadıkları belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlardan hareketle, usta öğreticilerin özlük haklarının iyileştirilmesinin, malzeme ve materyal desteği verilmesinin, sosyal medyanın aktif kullanılmasının, kurs programlarının revize edilmesinin, kursiyer kabul kriterlerinin düzenlenmesi ve idarecilerin bilinçlendirilmesinin usta öğreticilere katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sorumlu Yazar: Selçuk Kaba, Öğretmen, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, selcukkaba@outlook.com, ORCID ID: 0000-0002-3765-4927.

Yazar2: Kadir Demirkaynak, Öğretmen, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, kadirdemirkaynak@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4451-943X.

Yazar3: Mustafa Ürey, Assoc. Prof. Dr, Trabzon University/ Fatih Faculty of Education, Department of Maths and Science Education, murey01@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7753-7936.

Atf için: Kaba, S., Demirkaynak, K. & Ürey, M. (2024). Halk eğitim merkezlerinde görev yapan usta öğreticilerin karşılaştıkları problemlerin incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1351-1386.

Giriş

Eğitim bireyin kişisel ve toplumsal yeteneklerinin, davranışlarının istenilen doğrultuda geliştirilmesi, ona istendik yönde yeni yetenek, davranış ve bilgiler kazandırmak için yapılan çalışmaların tümünü ifade etmektedir (Akyüz, 2012). Eğitim 1739 sayılı Milli Eğitim Kanununda örgün ve yaygın eğitim olarak iki altbölümde ele alınmaktadır. Örgün eğitim, yaş olarak aynı seviyede olan bireylere yönelik hazırlanan, okul içerisinde planlı ve programlı olarak yapılan eğitim olarak ifade edilmektedir. Örgün eğitimin yanında veya dışında yürütülen eğitim faaliyetleri ise yaygın eğitim olarak ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973). Türkiye’de yaygın eğitim faaliyetleri ise hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü kapsamında olgunlaşma enstitüleri ve halk eğitim merkezleri kapsamında yürütülmektedir. Türkiye geneline yayılmış geniş ağı sayesinde halk eğitim merkezleri yaygın eğitimin Türkiye’deki en önemli temsilcisidir (Kavtelek, 2014). Halk eğitim merkezleri örgün eğitimden yeterince istifade edemeyen, örgün eğitimi yarıda bırakan ya da örgün eğitimden mezun olduktan sonra bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmelere uyum sağlayarak bilgi ve becerilerini ilerletmek, mesleki beceriler kazanarak bunu geliştirmeyi amaçlayan bireylere eğitim veren kurumlardır (Kurt, 2000). Halk eğitim merkezlerinde eğitimler öğretmenler ve usta öğreticiler tarafından yürütülmektedir.

Usta öğreticiler kadrolu veya ek ders ücreti karşılığında yaygın eğitim faaliyetlerinde görevlendirilen, usta yeterliliğine sahip, mesleki ve teknik eğitim kurularında öğrenim gören kursiyerlerin eğitiminden sorumlu kişiler olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010). Usta öğreticiler yaygın eğitim kurumlarında görevlendirilirken bazı niteliklere sahip olması beklenmektedir. Bunlar Türk vatandaşı olmak, 18 yaşını doldurmuş olmak, kamu haklarından kısıtlı olmamak, askerlikle ilişkisi olmamak, devletin güvenliğine karşı suç işlememiş olmak, görevi yapmasına engel olacak bir sağlık probleminin olmaması, görev alınmak istenen kursun özel şartlarını taşıyor olmasıdır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu şartları sağlayan usta öğreticiler aynı kursu açmak isteyen usta öğreticiler ile puan sıralamasına girerler. Puanlama usta öğreticinin eğitim durumuna, hizmet süresine ve başarılarına göre yapılmaktadır. Başvuru yapılan alan ile ilgili ustalık belgesi, meslek lisesi diploması veya 4. seviye kurs bitirme belgesine sahip olmak 10 puan, ön lisans mezunu olmak 20 puan, lisans mezunu olmak 30 puan, yüksek lisans mezunu olmak 45 puan, doktora mezunu olmak 60 puan olarak hesaplanmaktadır. Daha önceki hizmet süreleri 180’e bölümünde elde edilen sonuç kadar puan almaktadırlar. Bununla beraber usta öğreticilik belgesi, ulusal ve uluslararası yarışmalar ile alınan başarı belgeleri içinde puan verilmektedir (Yıldırım, 2020). Yapılan bu puanlama usulü ile başarı odaklı, şeffaf ve daha adil bir görevlendirme yapmaya çalışıldığı ifade edilebilir. Bu niteliklere sahip usta öğreticiler kendi alanlarındaki kurslarda görevlendirilmektedir.

Usta öğreticiler, yürüttükleri eğitimleri bir plan ve programa uygun yürütmektedirler. Günlük 8 saate kadar derse girebilen usta öğreticiler haftalık 40 saate kadar ders verebilirler. Ücretlerini ise

öğretim sürecine katıldıkları ders saati üzerinden almaktadırlar. Usta öğretmenler kursun bitmesi, kursiyerlerin kursu bırakması veya başka bir sebepten kursun kapatılması halinde kendi alanında başka bir kursta görev alabilirler. Usta öğretmenler öğretim sürecine katıldıkları ders süreçlerinin ücretlerini alabilirler (MEB, 2018).

Türkiye genelinde 998 halk eğitim merkezinde, 75 alanda 3672 farklı türde kurs açılmaktadır. Bu kurslarda 35.000 kadrolu öğretmen ve 92.000 usta öğretici görev yapmaktadır (Halk Eğitim Kurs, 2024). Usta öğretmenlerin bu sayısı yaygın eğitim için usta öğretmenlerin ne kadar önemli olduğunu (Yıldırım, 2020) gösterirken yapılan alan yazın taraması sonucunda halk eğitim merkezinde görev yapan usta öğretmenler ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya (Arslan ve Akça, 2012; Divjak ve diğerleri, 2004; Gezicioğlu ve diğerleri, 2022; Kabadayı ve Sapsağlam, 2011; Şekerci, 2019; Şekerci ve Karataş, 2019; Yaman-Şipal, 2020; Yıldırım, 2020) ulaşılmış olmakla beraber usta öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları konu edinen herhangi bir çalışmaya ulaşamamıştır. Bu durum araştırmacılar tarafından alan yazın da bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu çalışma bu eksikliği gidermesi açısından önemlidir. Yine çalışma sonucunda halk eğitim merkezlerinde görev yapan usta öğretmenlerin problemlerini ve çözüm önerilerini ortaya koyarak bu problemlerin çözüme ulaşmasında karar alıcılara yol göstermesi beklenmektedir. Buradan hareketle çalışmanın araştırma sorusu; "Halk eğitim merkezlerinde görev yapan usta öğretmenlerin karşılaştıkları problemler nelerdir? olarak belirlenmiştir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma modeline uygun olarak olgubilim deseni kullanılmıştır. Kişilerin bir olguya yüklediği anlamı ortaya çıkarmak amacıyla yapılan araştırmalarda olgubilim deseni tercih edilmektedir (Creswell, 2016). Bu çalışmada incelenen olgu halk eğitim merkezlerinde görev yapmakta olan usta öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlardır. Bu kapsamda halk eğitim merkezlerinde görev yapmakta olan usta öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ile ilgili usta öğretmenlerin görüşleri olgubilim deseni kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş ilinde halk eğitim merkezlerinde görev yapmakta olan 11 usta öğretici oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu oluşturulurken nitel araştırmalarda veri toplama için sık kullanılan amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Amaçlı örneklem kapsamında, Kahramanmaraş'ta halk eğitim merkezlerinde en az iki yıldır görev yapan, farklı mesleki deneyimlere

sahip ve halk eğitim merkezlerinde farklı alanlarda kurs veren usta öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1. Usta öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik Özellik	Kategori	Erkek	Kadın	Toplam
Yaş	20-35 Yaş	1	1	2
	36-50 Yaş	2	5	7
	51 ve Üstü	0	2	2
	Toplam	3	8	11
Mesleki Kıdem	0-10 Yıl	1	2	3
	11-15 Yıl	2	1	3
	16-20 Yıl	0	4	4
	21-Ve Üstü	0	1	1
	Toplam	3	8	11
Eğitim Düzeyi	Lise	1	3	4
	Ön lisans	1	4	5
	Lisans	1	1	2
	Toplam	3	8	11

Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubundaki usta öğretmenlerin ikisi 20-35 yaş aralığında, yedisi 36-50 yaş aralığında ve ikisi 51 ve üstü yaş aralığındadır. Çalışma grubunda yer alan usta öğretmenlerden sekizi bayan, üçü de erkek usta öğretmenlerden oluşurken, üçü 0-10 yıllık kıdeme, üçü 11-15 yıllık kıdeme, dördü 16-20 yıllık kıdeme, biri 21 ve üstü yıllık kıdeme sahiptir. Çalışma grubundaki usta öğretmenlerin dördü lise, beşi ön lisans ve ikisi lisans mezunudur.

Verilerin Toplanması

Halk eğitim merkezlerinde görev yapan usta öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin incelendiği bu araştırma da veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme tekniği en az iki kişinin sözel olarak karşılıklı anlam akışını sağladığı (Büyüköztürk ve diğerleri., 2018) sistemli bir veri toplama tekniğidir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde velilerin demografik bilgilerini öğrenmeye yönelik dört soru yer alırken, İkinci bölümde halk eğitim merkezlerinde görev yapan usta öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri anlamaya yönelik bir soru yer almaktadır.

Görüşme yapılacak halk eğitim merkezleri önceden belirlenip Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğünden araştırma iznine dair onay alınmıştır. Daha sonra hazırlanan görüşme formu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Kahramanmaraş ili Onikişubat ve Dulkadiroğlu ilçelerindeki Dulkadiroğlu Halk Eğitim Merkezi ve Suzan ve Abdulhakim Bilgili Halk Eğitim Merkezinde görev yapan 11 usta öğreticiye sorulmuştur. Bu soru araştırmacı tarafından usta öğretmenlere bireysel olarak sorulmuş ve usta öğretmenlerin cevapları kaydedilmiştir.

Usta öğretmenlerle görüşmeler için randevu alınmış onların belirlediği gün ve saatte, eğitim alanının dışında görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılara kimliklerinin ve verdikleri cevapların saklı

kalacağı, isimlerini gizlemek için onlara K1, K2, K3... gibi kodlar verileceği, görüşmeler için gerekli izinlerin alındığı, bu görüşmeden dolayı fiziksel ya da psikolojik herhangi bir zarar görmeyecekleri ifade edilmiştir. Görüşmelerin ses kaydının alınacağı ifade edilerek onayları alınmıştır. Yaklaşık 10 ila 40 dakika arası süren her bir görüşmeden sonra katılımcılara teşekkür edilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analizler dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada veriler kodlanmış, ikinci aşamada temalar oluşturulmuş, üçüncü aşamada veriler ve kodlar düzenlenmiş, son aşamada bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Kodlamalar yapılırken Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışan nitel çalışmalar yapmış bir akademisyenin desteği alınmıştır.

Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması

Araştırmanın başından itibaren geçerlik ve güvenilirliği artırmak için önlemler alınarak araştırmanın etik bir şekilde sürdürülmesi için (Merriam, 2013) çaba gösterilmiştir. Çalışmada geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları inandırıcılık, transfer edilebilirlik, tutarlık, teyit edilebilirlik kavramlarına uygun olarak yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmanın inandırıcılığını sağlamak için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışan nitel çalışmalar yapmış bir akademisyenin incelemesine, araştırmacı iş birliğine ve katılımcı teyidine önem verilmiştir. Araştırmada aktarılabirliği sağlamak için anlaşılır bir dil kullanılmış, katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve bulgular tablo halinde sunulmuştur (Çetin ve Ünsal, 2020). Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla veriler kayıt altına alınmıştır. Ayrıca, tutarlığı sağlama adına uzman gözetiminde veriler üzerinde üç farklı araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlamalar yapılarak tema ve alt temalara ulaşılmıştır. Ulaşılan tema ve alt temalar üzerinde ortak görüşe varılmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri:

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Trabzon Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 18.08.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= E-35776031-605.01-83208510

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgular öncelikli olarak tema ve alt tema halinde sunulmuştur. Daha sonra her bir alt tema ve kodlar ayrı ayrı tablo halinde sunulmuştur.

Araştırmaya katılan Usta Öğreticilerin Halk Eğitim Merkezlerinde Karşılaştıkları Sorunlara ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşturulan tema ve alt temalar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde karşılaştıkları problemlere ilişkin katılımcı görüşlerinden oluşturulan tema ve alt temalar

Ana Tema	Tema	Alt Tema
Usta Öğreticilerin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi	Kurumdan Kaynaklı Sorunlar	İletişim Kaynaklı Sorunlar
		Kurs Programı Kaynaklı Sorunlar
	Bireylerden Kaynaklı Sorunlar	Fiziki Donanım Kaynaklı Sorunlar
		Kurum Çevresinden Kaynaklı Sorunlar
		İdareden Kaynaklı Sorunlar
		Ailelerden Kaynaklı Sorunlar
		Yardımcı Personel Kaynaklı Sorunlar
		Usta Öğreticiden Kaynaklı Sorunlar
		Kursiyer Kaynaklı Sorunlar
		Özlük Haklarının Yetersizliği

Tablo 2 incelendiğinde, Usta Öğreticilerin Halk Eğitim Merkezlerinde Karşılaştıkları Problemler, “Kurumdan Kaynaklı Sorunlar”, “Bireylerden Kaynaklı Sorunlar” ve “Özlük Haklarının Yetersizliği” temaları altında toplanmıştır. Kurum kaynaklı sorunlar teması, İletişim Kaynaklı Sorunlar, Kurs Programı Kaynaklı Sorunlar, Fiziki Donanım Kaynaklı Sorunlar, Kurum Çevresinden Kaynaklı Sorunlar alt temalarından oluşurken, Bireylerden Kaynaklı Sorunlar teması ise İdareden Kaynaklı Sorunlar, Ailelerden Kaynaklı Sorunlar, Yardımcı Personel Kaynaklı Sorunlar, Usta Öğreticiden Kaynaklı Sorunlar ve Kursiyer Kaynaklı Sorunlar alt temaları altında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan usta öğreticilerin Kurum Kaynaklı Sorunlar ile ilgili görüşlerinden oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Kurum kaynaklı sorunlar olmasına ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f	
Kurum Kaynaklı Sorunlar	İletişim Kaynaklı Sorunlar	Dijital Kursların Yaygınlaşması	1	
		Medyanın Duyuru Amaçlı Kullanımının Yetersizliği	2	
		Medyanın Haber Amaçlı Kullanımının Yetersizliği	3	
		Medyanın Tanıtım Amaçlı Kullanılmasının Yetersizliği	4	
		Kursiyerlere Karşı Olumsuz Davranış Sergilenmesi	2	
		Kursiyere Yönelik Yeterli Bilgilendirme Yapılmaması	2	
		Usta Öğretici Seçiminde Liyakatsiz Olunması	4	
		Haftalık Ders Saatinden Kaynaklı Sorunlar Olması	1	
		Kurs Programı Kaynaklı Sorunlar	Kurs Modülü Sürelerinden Kaynaklı Sorunlar Olması	8
		Fiziki Donanım Kaynaklı Sorunlar	Kurumun Fiziki Yapısının Yetersiz Olması	2
			Kurs Yeri Temin Edilememesi	6
		Kurum Çevresinden Kaynaklı Sorunlar	Malzeme ve Materyal Desteğinin Yetersiz Olması	2
			Çevre Güvenliğinin Yetersiz Olması	3
			Afet Kaynaklı Sorunlar Olması	3
		Kurs Merkezinin Ulaşımının Yetersiz Olması	3	

Tablo 3 incelendiğinde, Kurum Kaynaklı Sorunlar teması ile ilgili katılımcı görüşleri; İletişim Kaynaklı Sorunlar, Kurs Programı Kaynaklı Sorunlar, Fiziki Donanım Kaynaklı Sorunlar ve Kurum Çevresinden Kaynaklı Sorunlar olmak üzere 4 alt tema altında toplanmıştır.

İletişim Kaynaklı Sorunlar alt teması katılımcı görüşleri çerçevesinde 7 farklı kodda toplanmıştır. Katılımcılar İletişim Kaynaklı Sorunlar adı altında Dijital Kursların Yaygınlaşması, Medyanın Duyuru Amaçlı Kullanımının Yetersizliği, Medyanın Haber Amaçlı Kullanımının Yetersizliği, Medyanın Tanıtım Amaçlı Kullanılmasının Yetersizliği, Kursiyerlere Karşı Olumsuz Davranış Sergilenmesi, Kursiyere Yönelik Yeterli Bilgilendirme Yapılmaması ve Usta Öğretici Seçiminde Liyakatsiz Olunması şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dijital Kursların Yaygınlaşması ile ilgili K10, "...hocam şu an usta öğretmenler olarak bizim camiamızın tedirgin olduğu bir konu var. O da dijital kurslar. Dijital kurslar yaygınlaşınca biz ekmeğimizden olur muyuz diye korkuyoruz. HEMBA diye bir sistem kurmuşlar. Aslında dijital kurslar asla meslek kurslarında birebir de ki gibi olmaz. Matematik, Türkçe gibi kurslar verimli olabilir ama bizim gibi mesleki kursların başarılı olacağını asla düşünmüyorum. Bu kararın geri çekilmesi gerektiğini düşünüyorum" ifadesini kullanmıştır. Medyanın Duyuru Amaçlı Kullanımının Yetersiz Olması ile ilgili K6 "Her şeyden sosyal medya aracılığı ile haberdar oluyoruz bu konuda reklam duyuru yapmada çok faydalı ama daha aktif olarak kullanılmalı diye düşünüyorum. Özellikle köy ve kenar mahallelerde olan arkadaşlar bizi arayarak halk eğitimle ilgili bir şey soruyorlar. O zaman biz söylüyoruz o konuda sosyal medyadan duyuru yapıyor. Güzel oluyor" ifadesini kullanmıştır. Medyanın Haber Amaçlı Kullanımının Yetersiz Olması ile ilgili K4 "Sosyal medya kullanılıyor ama daha etkin olarak yaptığımız işler tanıtılabilir. Kurslar haber

yapılarak kurslar tanıtılabilir” ifadesini kullanmıştır. Medyanın Tanıtım Amaçlı Kullanılmasının Yetersiz Olması ile ilgili K8, “Birde burada yapılan işlerin ve kursların sosyal medya gibi platformlarda daha aktif olarak paylaşılması tanıtımını ve görünürlüğünü artırması gerekiyor. Ben bunun yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bu paylaşımlarla daha çok insana ulaşması gerekiyor. Orada bütün kurslar paylaşılmalı bir kısmı sürekli paylaşılırken, bir kısmı hiç paylaşılmıyor. Bizim bir dünya kursumuz var hepsi paylaşılmalı” ifadesini kullanmıştır. Kursiyerlere Karşı Olumsuz Davranış Sergilenmesi ile ilgili K2 “Kurs kayıt biriminde kurs kaydı yaptırmak isteyen kursiyerlere ve kursiyer velilerine yeterli derece bilgi verilmemesi, baştan sağma, kaba davranma gibi sorunlar var” ifadesini kullanmıştır. Kursiyer Yönelik Yeterli Bilgilendirme Yapılmaması ile ilgili K8 “Birde bizim danışmada ki arkadaşlar benim adım danışma yani bana DANIŞMA diyor...Yine sergiye gelen insanlar burada böyle kurslar olduğunu bilsem gelirdim haberim yoktu diyor. Ya da aradım ama bana bilgi verilmedi diyor. Yeterli bilgi veremiyorlar. Yeterli iletişim kuramıyorlar ya da yanlış yönlendiriyorlar. Birde telefona kafalarına göre cevap veriyorlar. Bir defasın da hasta oldum danışmayı ve müdür yardımcısını aradım. Telefona cevap veren olmadı. En sonunda dilekçe yazıp oğlumla gönderdim” ifadesini kullanmıştır. Kurumun Fiziki Yapısının Yetersiz Olması ile ilgili K8, “Okulla ilgili ise benim kursum için sınıfta su olması gerekiyor. Lakin bu kurumda kurs vermeye başladığımdan bu yana su olan sınıflar olmasına rağmen kurslar açılırken kursun özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmadığı için su olan sınıflarda hiç kurs açamadım” ifadesini kullanmıştır. Usta Öğretici Seçiminde Liyakatsiz Olunması ile ilgili K11 “Usta öğretici müracaatlarında sıralamalarda yapılan haksızlıklar ve puanlama da yapılan yanlışları adam kayırma eş dost ahbab yeğen için sıralamaya bakılmadan kurs açılması” ifadesini kullanmıştır.

Kurs Programı Kaynaklı Sorunlar alt teması katılımcı görüşleri çerçevesinde Haftalık Ders Saatinden Kaynaklı Sorunlar ve Kurs Modülü Sürelerinden Kaynaklı Sorunlar şeklinde 2 kod altında toplanmıştır. Haftalık Ders Saatinden Kaynaklı Sorunlar Olması ile ilgili K10 “Halk eğitim merkezleri 8 saat kurs açma hakkımız olmasına rağmen 4 saat açan var. 5 saat açan var. Kurslar arası 15-20 gün ara vermek istiyor idareler. Öyle bir hakkı olduğunu düşünmüyorum ben bu bizi mağdur ediyor...ve kurs açmanın bir standarttı olsa biri 4 saat biri 6 saat öbürü 8 saat açmasa hepsi eşit olsa. Ya da herkes kendi kapasitesine ve imkânlarına göre istediği saatte açabilse” ifadesini kullanmıştır. Kurs Modülü Sürelerinden Kaynaklı Sorunlar Olması ile ilgili K8 “Birde modüllerin bazıları kısa mesela alüminyum folyo kabartma ben o modülde istenilen sürede onu öğretemem bence o modülü hazırlayan kişi konuya hâkim değil o yüzden modüllerdeki kurs süreleri biz usta öğreticilerinde katılımı ile tekrar gözden geçirilmeli” ifadesini kullanmıştır.

Fiziki Donanım Kaynaklı Sorunlar alt teması ise katılımcı görüşleri çerçevesinde Kurumun Fiziki Yapısının Yetersiz Olması, Kurs Yeri Temin Edilememesi ile Malzeme ve Materyal Desteğinin Yetersiz Olması şeklinde 3 kod altında toplanmıştır. Kurs Yeri Temin Edilememesi ile ilgili K6 “Kurumda kurs verenlerde sorun olmuyor ama mahallelerde kurs veren arkadaşlar kurs yerini kendi kir alıyor. Halk eğitimden geldiğimiz için halk devlet karşılıyor zannedip fahiş fiyatlara kir alıyor. Resmî kurumlarda açtığımızda cami veya okul gibi yerlerde yetkili olan arkadaş buraya şunu yaparsan ya da şu faturayı ödemeyi kabul edersen kabul ederim diyor” ifadesini kullanmıştır. Malzeme ve Materyal Desteğinin Yetersiz Olması ile ilgili K3 “Kurumda

kurs açarsanız sorun olmuyor ama kurum dışında kurs açarsanız bazı problemler oluyor. Daha önce gençlik merkezinde kurs açtık onda tamam valilikten deste geldi ama yetersiz kaldı kendi imkânlarımızla atölye kurmaya çalıştık. Biraz kendi imkânlarımızla birazda kursiyerin desteği ile sınıfı daha güzel bir yer haline getirdik. Kursiyerler için birde kurs merkezlerinde masa tenisi, sportif ve akıl zekâ oyunları ile ilgili imkânların sunulması teknoloji bağımlılığı önleme ile kurslara daha etkin katılımı sağlayacaktır bu konuda düzenleme yapılabilir” ifadesini kullanmıştır.

Kurum Çevresinden Kaynaklı Sorunlar alt teması katılımcı görüşleri çerçevesinde Çevre Güvenliğinin Yetersiz Olması, Afet Kaynaklı Sorunlar Olması ve Kurs Merkezinin Ulaşımının Yetersiz Olması şeklinde 3 kod altında toplanmıştır. Çevre Güvenliğinin Yetersiz Olması ile ilgili K8 *“Mesela bir öğrenci sınıfa jilet getirmişti. Ben kendine ya da çevresinde ki birine zarar verecek diye çok korktum. Bende bir tanıdık psikolog arkadaşımı aradım. Oda dikkat çekmek istiyor çok önemseme dedi. O yüzden kursiyerler kursa kayıt olurken bir adli sicil kaydı ya da psikolojik olarak sağlıklı olduğunu gösteren bir belge istenmeli”* ifadesini kullanmıştır. Afet Kaynaklı Sorunlar Olması ile ilgili K7 *“Genelde de depremden sonra özellikle psikolojisi bozuk geliyor. Psikolojisi düzelişip gidiyor”* ifadesini kullanmıştır. Kurs Merkezinin Ulaşımının Yetersiz Olması ile ilgili K7 *“Geçen yıl ben iki otobüsle gidiyordum. Yol çok kötüydü. Kışta yağışlı geçmişti. Buna rağmen en ufak bir müsemma gösterilmedi. Kışın yollar buzlu kar yağdı. Otobüsler her 40 dakika ya da bir saatte bir geliyordu dolu olduğu için almıyordu. Bundan dolayı 10 dk geç kalsak sorun yaşıyorduk. Çevresel olarak böyle uzaklıkla ilgili sorunlar yaşıyoruz. Evimizin çevresinde veya yakınında kurs açma imkânı bulamıyoruz”* ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan usta öğretmenlerin Bireylerden Kaynaklı Sorunları ile ilgili görüşlerinden oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Bireylerden kaynaklı sorunlar olması ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Bireylerden Kaynaklı Sorunlar	İdareden Kaynaklı Sorunlar	İdarecilerin Kötü Davranması	2
		İdarenin Bilinçsiz Olması	3
		Mobbing Uygulanması	4
		Kurs Açmada Problem Çıkarılması	7
		Kursiyerden Para Kazanma Beklentisi	2
	Ailelerden Kaynaklı Sorunlar	Ailelerin Bilinçsiz Olması	5
	Yardımcı Personel Kaynaklı Sorunlar	Personelin Kötü Davranması	3
		Personelin Görevini Yapmaması	4
	Usta Öğreticiden Kaynaklı Sorunlar	Usta Öğreticinin Bilgisinin Yetersiz Olması	2
		Öğretim Yöntemlerinin Farklı Olması	2
		Usta Öğreticilerin Rekabet İçinde Olması	4
	Kursiyer Kaynaklı Sorunlar	Psikolojik Sorunları Olması	2
		Kurs İçin Vaktinin Olmaması	2
		Kursiyerlerin Çocuklarını Bırakacak Yer Bulamaması	2
		Kursiyerlerin Bilinçsiz Olması	4
		Kursiyerlerin Devamsızlık Yapması	5
		Yeterli Sayıda Kursiyer Bulunamaması	7

Tablo 4 incelendiğinde, Bireylerden Kaynaklı Sorunlar teması ile ilgili katılımcı görüşleri; İdareden Kaynaklı Sorunlar, Ailelerden Kaynaklı Sorunlar, Yardımcı Personel Kaynaklı Sorunlar, Usta Öğreticiden Kaynaklı Sorunlar ve Kursiyer Kaynaklı Sorunlar olmak üzere 5 alt tema altında toplanmıştır.

İdareden Kaynaklı Sorunlar alt teması ile ilgili katılımcı görüşleri; İdarecilerin Kötü Davranması, İdarenin Bilinçsiz Olması, Mobbing Uygulanması, Kurs Açmada Problem Çıkarılması ve Kursiyerden Para Kazanma Beklentisi şeklinde 5 kod altında toplanmıştır. İdarecilerin Kötü Davranması ile ilgili K10 *“Kursumuzun başına geçelim dediğimiz zamanda genelde ufak tefek hakaretlere uğradığımızda oluyor. Genelde bu kaba davranışları ilgili müdür yardımcıları yapıyor”* ifadesini kullanmıştır. İdarenin Bilinçsiz Olması ile ilgili K10 *“İdarecilerimiz usta öğreticilerimizin bu işi hobi olarak yaptığını düşünüyor. Ama herkes ihtiyacı olduğu için çalışıyor. Bizim için bir ayın bir ay, bir haftanın bir hafta, bir günün bir gün olduğu düşünülüyor”* ifadesini kullanmıştır. Mobbing Uygulanması ile ilgili K7 *“İdareden kaynaklı olarak önceki çalıştığım halk eğitimde aşırı derece de psikolojik baskıya maruz kaldım mobbing uyguladılar. Her gün bir iki kez kursu denetime geliyorlardı. Öğrenci sayısı az görürlerse hemen bak öğrencin az kursunu kapatacağım diyorlardı. O kurum kadar psikolojik baskıya uğradığım yer olmadı. Başkaları da bunu söylüyor. Sürekli kurs açtıkları önceden tanıdıkları 3-5 usta öğreticiye kurs açıyorlar diğerlerini istemiyorlar. Döner sermayeye gelecek yıl kurs açmak için bağış yapmaya zorluyorlar. Ama tanıdık yıllardır kursa açan eski usta öğretmenlerden bu alınmıyor ve onlara günlük sekiz saatten kurs açıyorlar. Geçen yıl ben iki otobüsle gidiyordum. Yol çok kötüydü. Kışta yağışlı geçmişti. Buna rağmen en ufak bir müsemma gösterilmedi. Kışın yollar buzlu kar yağdı. Otobüsler her 40 dakika ya da bir saatte bir geliyordu dolu olduğu için almıyordu. Bundan dolayı*

10 dk geç kalsak sorun yaşıyorduk” ifadesini kullanmıştır. Kurs Açmada Problem Çıkarılması ile ilgili K10 “Kurs açılmasında problem yaşıyoruz. Örneğin kurs takvimi ekimde başlamasına rağmen kurs açılması kasımı buluyor... Bizim için bir ayın bir ay, bir haftanın bir hafta, bir günün bir gün olduğu düşünülüyor. Kurs açmak için sürekli git git gel yapıyoruz. Kursumuzu bir an önce açalım. Kursumuzun başına geçelim” ifadesini kullanmıştır. Kursiyerden Para Kazanma Beklentisi ile ilgili K3 “Birde aileler ile ilgili daha önce gençlik merkezinde çalıştığımızda genel olarak problemler, dağınık ve parçalanmış aile oluyordu. Çocuktan eğitimden ziyade çalışıp para kazanmasını bekliyorlardı. Buda çocukla çatışmalarına sebep oluyordu” ifadesini kullanmıştır.

Ailelerden Kaynaklı Sorunlar alt teması ile ilgili katılımcı görüşleri; Ailelerin Bilinçsiz Olması kodu altında toplanmıştır. Ailelerin Bilinçsiz Olması ile ilgili K8 “Aileler raporlu olduğunu bilerek gönderiyor. Gelin görüşelim dediğimizde gelmiyorlar sanki başından savmak bizden uzak olsun der gibi gönderiyorlar. Buda bende çocuklarından uzak ilgisiz olduklarını düşünmeme sebep oluyor” ifadesini kullanmıştır.

Yardımcı Personel Kaynaklı Sorunlar ile ilgili katılımcı görüşleri; Personelin Kötü Davranması ve Personelin Görevini Yapmaması şeklinde 2 kod altında toplanmıştır. Personelin Kötü Davranması ile ilgili K5 “Bir de ilk başvuru için halk eğitime gittiğimde bir personel beni çok kötü azarladı. Ben onu kurum müdürü zannetmiştim. Ben başvuru formlarını yanlış sıraya koymuştum. Oda bana bu yüzden bağırdı. Bende bu müdür mü demiştim şimdi düşünüyorum. Müdür de olsa bana bağırma hakkı yok. Sonra o kişinin orada temizlik personeli olduğunu öğrendiğimde çok üzülüm” ifadesini kullanmıştır. Personelin Görevini Yapmaması ile ilgili K11 “Kurumda görevli temizlik elemanlarının günlük olarak sınıfları temizlememesi çöplerin günlük alınması sınıfın paspas yapılması lazım ama yapılmıyor” ifadesini kullanmıştır.

Usta Öğreticiden Kaynaklı Sorunlar Olması ile ilgili katılımcı görüşleri; Usta Öğreticinin Bilgisinin Yetersiz Olması, Öğretim Yöntemlerinin Farklı Olması ve Usta Öğreticilerin Rekabet İçinde Olması şeklinde 3 kod altında toplanmıştır. Usta Öğreticinin Bilgisinin Yetersiz Olması ile ilgili K6 “Birde usta öğretmenler olarak bizim eğitim seviyemiz zayıf hocam. Daha makineyi nasıl kullanacağını bilmeyen bir amirle nasıl konuşulur bunu bilmeyen arkadaşlarımız var. Bu şekilde bu arkadaşlara kimse iş vermez bu işi bulduğumuz içinde biraz şükür etmeliyiz. Çoğu usta öğretici arkadaşımız ortaokul veya lise mezunu, usta öğretici arkadaşlar biraz da bunu düşünmeden kadrolularla aynı haklara sahip olmaya çalışıyor. Bu konuda halk eğitimler usta öğretmenleri bir sınavdan, eğitimden geçirerek alsa iyi olur” ifadesini kullanmıştır. Öğretim Yöntemlerinin Farklı Olması ile ilgili K11 “Aynı kursu veren iki farklı öğretmenin ders işleme metotları sebebiyle kursiyerin bir diğer öğretmeni tercih etmesi” ifadesini kullanmıştır. Usta Öğreticilerin Rekabet İçinde Olması ile ilgili K7 “Diğer meslek taşlarıyla ilgili sanki ortada bir pasta var. Sen çalıştığın zaman onun pastadaki payı azalıyor gibi davranıyorlar. Alanımızın farklı olmasına rağmen gidiyor idareye şu an öğrencisi yok diyor. Bir birlik beraberlik ortamı yok. Şikâyet ediyorlar” ifadesini kullanmıştır.

Kursiyerler Kaynaklı Sorunlar Olması ile ilgili katılımcı görüşleri; Psikolojik Sorunları Olması, Kurs İçin Vaktinin Olmaması, Kursiyerlerin Çocuklarını Bırakacak Yer Bulamaması, Kursiyerlerin Bilinçsiz Olması, Kursiyerlerin Devamsızlık Yapması ve Yeterli Sayıda Kursiyer Bulunamaması şeklinde 6 kod altında toplanmıştır. Psikolojik Sorunları Olması ile ilgili K8 “Kursiyerle ilgili diğer bir sorunda bize bazen psikolojisi bozuk insanlar geliyor. Doktor tavsiyesi ile geliyorlar doktorlar bir hobi edinin, bir kursa gidin diyor. Onlarda bizi tercih ediyor. Onlarla ilgili çok sorun yaşıyoruz. Benim bir öğrencim vardı sara-epilepsi hastasıymış. Bir tane öğrencinin bayılma problemleri vardı. İlk başta nasıl müdahale edeceğimi bilmiyordum çok korkmuştum. Ben bu durumu idare ile paylaştım onlarda bunun üzerine ilk yardım kursları açtılar bende aldım anlattılar faydalı oldu. Ama psikolojik sorunları olan bir insana nasıl davranacağını bilmek apayrı bir konu. O yüzden o kişinin eğitiminde bir uzmanın refakati gerekli oluyor. Çünkü bir halleri bir hallerini tutmuyor. Tamam işi biz öğretelim ama bu konuda bilen biride bizim yanımızda-yakınımızda olsun... Psikolojik rahatsızlığı olanların sayısı özellikle depremden sonra arttı gibi geliyor. Psikolojik sorunlu öğrenciden dolayı tedirgin olduğum için diğer öğrencilere de verimli olduğumu düşünmüyorum. Tamam onların ihtiyacı var. Onlara da yardımcı olmalıyız. Ama daha bilinçli ve sistemli olabilir” ifadesini kullanmıştır. Kurs İçin Vaktinin Olmaması ile ilgili K3 “Öğrencilerde devamsızlıklarda sorun yaşıyoruz. Öğrenci fabrikada çalıştığı için eğitim ve vardiyalı saatleri çakıştığında gelemiyor. Bizden telafi etmemizi ya da idare etme konusunda yardımcı olmamızı istiyor” ifadesini kullanmıştır. Kursiyerlerin Çocuklarını Bırakacak Yer Bulamaması ile ilgili K2 “Evlili olan kursiyerlerin, kursa gelirken beraberinde çocukları ile gelmeleri sınıf içerisinde akışı ve ders işleyişini rahatsız ediyor. Gelen çocuklar sınıf içerisinde ses yapıyor bu da dersin akışını etkiliyor” ifadesini kullanmıştır. Kursiyerlerin Bilinçsiz Olması ile ilgili K3 “Yine okumak istemiyorlar. Okuyup da ne olacağım diye düşünüyorlar” ifadesini kullanmıştır. Kursiyerlerin Devamsızlık Yapması ile ilgili K6 “Yine kursiyer sayısı ile ilgili 8 kursiyerin altına düştüğünde kursumuza teftişe gelindiğinde kursumuzun kapatılma riski var. Kursiyerler gönüllü olarak geldikleri için devamsızlığı fazla yapıyorlar. Bu da kursun kapatılma riskini artırıyor. Bu bizim için müthiş bir travma sebebi oluyor. Tüm usta öğreticilerin travma sebebidir öğrenci sayıları. Kadrolular kursiyer sayısı 8 in altına düşse de devam edebilirken biz sürekli kurs kapatılma korkusunu yaşıyoruz” ifadesini kullanmıştır. Yeterli Sayıda Kursiyer Bulunamaması ile ilgili K7 “...bu sefer kursiyerleri bulmamız gerekiyor. Kursu açtıktan sonra idarecilerimiz kursu denetlemeye geliyor. Eğer kursiyer sayısı az olursa kurs kapatılma yoluna gidiliyor. Kursu kapatmak yerine kursiyerler gelsin görelim denilse çıkan ürüne bakılsa daha sağlıklı olur. Kursiyerlerin çoğunluğu ev hanımı çocuğu hasta oluyor. Bir sıkıntısı oluyor. İki saat izin istiyor. Geç kalıyor bu gibi durumlarda idare etmezsek o kişileri en baştan soyutlamış oluyoruz. Ama idare geldiğinde şans eseri öğrenci az olursa biz bunu açıklayamıyoruz” ifadesini kullanmıştır.

Araştırmaya katılan Usta Öğreticilerin Özlük Haklarının Yetersiz Olması ile ilgili görüşlerinden oluşturulan kodlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Özlük haklarının yetersiz olmasına ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar

Tema	Kodlar	f
Özlük Haklarının Yetersizliği	Sendikalaşma Olmaması	3
	Yıllık Çalışma Süresinin Belirsizliği	5
	Usta Öğreticilere Değer Verilmemesi	6
	Ücretlerin Yetersizliği	9
	SGK İşlemlerinin Yetersiz Kalması	9

Tablo 5 incelendiğinde, Özlük Haklarının Yetersiz Olması ile ilgili katılımcı görüşleri; Sendikalaşma Olmaması, Yıllık Çalışma Süresinin Belirsizliği, Usta Öğreticilere Değer Verilmemesi, Ücretlerin Yetersizliği ve SGK İşlemlerinin Yetersiz Kalması şeklinde 5 kod altında toplanmıştır.

Sendikalaşma Olmaması ile ilgili; K8 “Aslında bir sendika olsa fena olmazdı. Çünkü bir sendikamız olsa söz sahibi olabileceğimizi düşünüyoruz. Her idareci değişiminde sorunlar yaşıyoruz. Her idarecinin yaklaşımı farklı oluyor. Şu an yeni yeni düzenlemeler yapılıyor ama yeterli değil. Yerimiz şartlarımız daha iyi olabilirdi. İdarecilerimiz canı kimi isterse ona kurs açardı. İstemediğine kurs açmazdı. İstemediğine 6 ay süresince kurs açarken, istediği birine 9 ay süresince kurs açıyordu. Ben yazın çalışmak istesem çalışmıyordum. O yüzden diğer memurların olduğu gibi bizimde sendikamız olsa daha iyi durumda olabileceğimizi düşünüyorum” ifadesini kullanmıştır. Yıllık Çalışma Süresinin Belirsiz Olması ile ilgili; K7 “Kurs modülleri ile ilgili sürekli kurs aç kapa yapıyoruz. Kurs bir buçuk ay sonra bitti. O zaman yeni kurs açıp açamayacağım belli değil bu belirsizlik insanı yoruyor. Birde kursumuz bitince hemen kurs açamıyoruz. Birkaç gün sürüyor. Biz zaten ayda en fazla 20 gün çalışıyoruz. Öyle olunca da sigorta ve ücret konusunda kesintiler oluyor. Ben kursların daha düzenli hale getirilerek kurs aralarında boşluk olmadan yıl boyunca çalışabileceğimiz bir düzenleme olması gerektiğine inanıyorum” ifadesini kullanmıştır. Usta Öğreticilere Değer Verilmemesi ile ilgili K8 “Usta öğretmenler olarak hiçbir değerimiz ve kıymetimiz yok. Kurs açabilmek için kapı kapı gezip saha çalışması yapan biz, hiçbir sosyal hakkı olmayan biz, kurs açmadığımız zaman sigortası ve maaşı yatmayan biz” ifadesini kullanmıştır. Ücretlerin Yetersiz Olması ile ilgili K5 “Özlük hakları noktasında en büyük sorunumuz. Maaşımız yok ders karşılığı ücret alıyoruz. Ek ders ücreti alıyoruz. Bu nokta da girmediğimiz derler izin aldığımız ya da tatillerde ücretimiz kesiliyor. Kadrolular gibi tatillerde ücretimiz ödenmiyor kesiliyor. O yüzden tatil olmasını istemiyoruz. Hasta olsak bile o şekilde kursa geliyoruz. Eğer izin istersek gidip halk eğitime gidip dilekçe vermeliyiz. Ben hasta olarak derse gelememişim. O halimde dilekçe vermeye nasıl geleceğim. Ben beş yıldır usta öğreticilik yapıyorum bir sonu olduğunu düşünmüyorum. Bizim usta öğretmenler olarak kendi sesimizi duyurmamız lazım” ifadesini kullanmıştır. SGK İşlemlerinin Yetersiz Kalması ile ilgili K5 “Ben beş yıldır kurs veriyorum bu beş yılda benim toplam sigorta girişim 600 gün hocam. Bizim günlük değil saatlik olarak hesaplanıp yattığı için sigortamız düzgün yatmıyor” ifadesini kullanmıştır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde, usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde karşılaştıkları problemlere ilişkin katılımcı görüşlerinden elde edilen sonuçlar alan yazın ile tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde sosyal medya kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar sosyal medya kaynaklarında yeterince haber ve duyuru kanalıyla kursların tanıtımının yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç Tanır'ın (2006) araştırmasında, çağımızın haberleşme ve iletişim araçları ile kursların haberlerinin yapılarak tanıtımının yapılması gerektiği, bu konuda yapılan çalışmaların yetersiz olduğu şeklinde ulaştığı sonuç ile de örtüşmektedir. Yine araştırmanın bu sonucu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Çankaya, 2019; Özengi, 2017; Peker ve diğerleri, 2021; Yaman-Şipal, 2020).

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde kurs verecek yer temini kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Türkoğlu ve Sanem'in (2011) araştırmasında ulaştığı halk eğitim merkezlerine tahsil edilen yerlerin eğitim-öğretim için yeterli olmadığı, amaca uygun olmayan bu yerlerin bodrum katlarında sağlıksız yerler olduğu, bu yerlerin eğitim ihtiyacı olan yetişkinleri ürküttüğü şeklinde ulaştığı sonuç ile de örtüşmektedir. Yine araştırmanın bu sonucu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Baykal ve Akay, 2021; Çankaya, 2019; Dolanbay, 2014; Özengi, 2017; Peker ve diğerleri, 2021; Yaman-Şipal, 2020).

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde kurs programından kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu problemlerin başında ise kurs sürelerinin yetersiz olması gelmektedir. Bu sonuç Yaman-Şipal'in (2020) araştırmasında ulaştığı, kurs sürelerinin yetersiz olduğu, modüllerin sürelerinin her yaş seviyesi için uygun olmadığı, kurs modüllerinin revize edilmesi gerektiği sonucu ile benzerlik göstermektedir. Fakat bu sonuç Dolanbay'ın (2014) araştırmasında halk eğitim merkezi yöneticilerine göre genel olarak kurs sürelerinin yeterli olduğu yönünde ulaştığı veriler ile örtüşmemektedir. Yine araştırmanın bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Baykal ve Akay, 2021; Peker ve diğerleri, 2021; Türkoğlu ve Sanem, 2011).

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde malzeme ve materyal eksikliği kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Dolanbay'ın (2014) araştırmasında atölye ve laboratuvarların ilk kurulumunda yeterli donanımına sahip olsa da zamanla bütçe yetersizliğinden yenilik yapılmadığı için büyük oranda malzeme ve materyal eksikliği olduğu yönünde ulaştığı sonuç ile de örtüşmektedir. Aşır'ın (2011) araştırmasına göre ise kurs malzemelerini karşılayamayan kursiyerlerin kursu terk ederek yarıda bırakmaktadırlar. Yine araştırmanın bu sonucu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Baykal ve Akay, 2021; Çankaya, 2019; Şirin, 2008; Peker ve diğerleri, 2021; Tanır, 2006; Tekin, 1991; Türkoğlu ve Sanem, 2011; Yaman-Şipal, 2020). Yine çalışmanın bu sonucu araştırmada ulaşılan ailelerin kursiyerlerden para kazanması beklentisi

bulgusuyla da paralellik göstermektedir. Milli eğitim bakanlığına bağlı olması açısından halk eğitim merkezlerinin döner sermaye oluşturarak ürettikleri ürünleri dijital pazarlama ile satması hem bakanlığın ve kurumun ekonomik yükünü hafifletecek, hem kursiyerden ev ekonomisine katkı sunmasını bekleyen ailelere katkı sağlayacak, ekonomik getiri sağladığı için kurslara yönelik ilgiyi artıracaktır. Yine dijital pazarlama ile üretime ve kadın istihdamına katkı sunmuş olacaktır. Son olarak çağın getirdiği teknolojik becerileri kazanmalarına imkân sunacaktır.

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde usta öğreticilerin liyakatsiz olarak görevlendirilmelerinden kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Usta öğretici görevlendirilmelerinden kaynaklı problem olduğu sonucu Dolanbay'ın (2014) araştırmasında ifade ettiği mevzuattaki usta öğretici seçim kriterlerinde ki boşluk ve muğlak ifadeler müdürlerin üzerindeki dış baskıyı artırdığı bu durumun ise usta öğretici görevlendirilmesinde adaletsiz davranılmasına sebep olduğu şeklinde ulaştığı sonuç ile de örtüşmektedir.

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde idarecilerden kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bu problemlerin mobbing, kötü muamele ve bilinçsizlik olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç Coşkun'un (2012) araştırmasında, halk eğitim merkezlerinde idarecilerin işlerini yaptığı. Kurslara ziyaretlerde bulunan idarecilerin kurslarda eksiklikler varsa giderdiği, kurslarla ilgili yapılan şikâyetleri değerlendirdikleri sonucu ile örtüşmemektedir. Yine araştırmanın bu sonucu destekleyen araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Baykal ve Akay, 2021; Dolanbay, 2014; Tanır, 2006; Yaman-Şipal, 2020).

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde diğer usta öğreticilerden kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Dolanbay'ın (2014) araştırmasında, usta öğreticilerin kursiyer yetersizliği, kurs yeri problemleri, ödenek yetersizliği nedenlerinden dolayı bütün usta öğreticilere kurs açılmamasından kaynaklı olarak rekabet içerisinde oldukları bu durumun yardımlaşma duygusuna engel olduğu, usta öğreticilerin formasyon bilgilerinin olmadığı ile yetişkin eğitimi konusunda herhangi bir fikirleri bulunmadığı şeklinde ulaştığı sonuç ile de örtüşmektedir. Yine araştırmanın bu sonucu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Çankaya, 2019; Yaman-Şipal, 2020).

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde ailelerden kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerle ilgili karşılaşılan problemlerin ise ailelerin bilinçsiz olması ve kursiyerden ev ekonomisine katkı sunması yönündeki beklentilerdir. Bu sonuç Aşır'ın (2011) araştırmasında ulaştığı, kursiyerin çalışarak aile bütçesine katkıda bulunmak zorunda bırakılmaları kursu terk etmelerine sebep olduğu sonucu ile de örtüşmektedir. Yine araştırmanın bu sonucu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Çankaya, 2019; Dolanbay, 2014).

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde kursiyerlerden kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kursiyerlerden kaynaklı karşılaşılan problemlerin kursiyerlerin fazla

devamsızlık yapması, yeterli sayıda kursiyer bulunamaması, kursiyerlerin kurs için vakit bulamaması ve kursiyerlerin çocuklarını bırakacak yer bulamaması sorunları olduğu görülmektedir. Bu sonuç Aşır'ın (2011) araştırmasında, bayanların çocuklarını bırakabilecek yer bulamaması, yol ücreti ve kurs materyallerini karşılayacak maddi olanaksızlıklar ve kurslara vaktinin olmamasının kursu terk etmeye sebep olduğu şeklinde ulaştığı sonuç ile de örtüşmektedir. Bu sonuç Yaman-Şipal'in (2020) araştırmasında ulaştığı, her yaştan kursiyerin aynı sınıfta olması, devamsızlıklar, maddi olanaksızlıklar, ailevi nedenler ve psikolojik nedenler gibi problemler olduğu sonucu ile de benzerlik göstermektedir. Yine araştırmanın bu sonucu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Arslan, 2020; Baykal ve Akay, 2021; Baytemir ve Güven, 2015; Çankaya, 2019; Türkoğlu ve Sanem, 2011).

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde yardımcı personelden kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç Türkoğlu ve Sanem'in (2011) araştırmasında halk eğitim merkezlerinde yardımcı personel sorunu olduğu, halk eğitim merkezlerinin bunu kursiyerlerden karşılama yoluna gittiğinde halk eğitim merkezlerinin ücretsiz algısına ters düştüğünden yetişkinlerin halk eğitimden uzaklaşmasına sebep olduğu, bundan dolayı personel ihtiyacının karşılanması gerektiği şeklinde ulaştığı sonucu ile de örtüşmektedir. Bu sonuç Coşkun'un (2012) araştırmasında, halk eğitim merkezlerinde görev yapan yardımcı personelin görevini yaptığı sonucu ile de örtüşmemektedir. Yine araştırmanın bu sonucu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Dolanbay, 2014).

Araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde özlük haklarının yetersiz olmasından kaynaklı problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar özlük hakları konusunda; ücret yetersizliği, SGK işlemleri, çalışma sürelerinin dağılımı ve usta öğreticilere değer verilmemesi ile ilgili problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç Yaman-Şipal'in (2020) araştırmasında ulaştığı usta öğreticilerin çalışma sürelerinin belirsizliği ve sigorta primlerinin az yatması ile ilgili olumsuzlukların motivasyonlarını düşürdüğü sonucu ile benzerlik göstermektedir. Yine Kuşaksız'ın (2011) araştırmasında, tatillerde kadrolu öğretmenlerin aksine usta öğreticilerin ücretlerinin kesildiği ve sigortalarının yatmadığı mesleki güvenceleri olmadığı için kurslarının devam garantisi olmadığı, kadrolu- usta öğretici şeklinde farklılıkların olmasının eğitimciler arasında ayrımcılığa sebep olduğu şeklinde ulaştığı sonuç ile örtüşmektedir. Yine araştırmanın bu sonucu destekleyen başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Tanır, 2006; Yıldırım, 2020).

Sonuç olarak bu araştırmada usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde karşılaştıkları problemler araştırılmıştır. Usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde karşılaştıkları problemler ile ilgili birçok sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlar usta öğreticilerin halk eğitim merkezlerinde karşılaştıkları problemlerde farklılıklar olduğunu da göstermektedir. Bu durum usta öğreticilerin alanlarının ve ihtiyaçlarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir.

Öneriler

Araştırmada medyanın kurs ve etkinliklerin tanıtılmasında ve duyurulmasında yeterli kullanılmadığı görülmektedir. Milli eğitim bakanlığı ve Okul yöneticilerin sosyal medya sayfalarını sürekli güncel tutmaları ve ulusal ve yerel basında halk eğitim merkezi faaliyetleri ile kurslara daha sık yer verilebilir.

Araştırmada usta öğretmenlerin kurs yeri ve materyal desteğinde problem yaşadıkları düşünüldüğünde, halk eğitim merkezleri ve bakanlığın kurslara fiziksel mekân ve malzeme desteğini artırması gerektiği önerilebilir.

Araştırmada usta öğretmenler özlük haklarıyla ilgili problem yaşamaktadırlar. Milli eğitim bakanlığının usta öğretmenlerin özlük haklarını iyileştirmesi gerektiği söylenebilir.

Bu araştırma Kahramanmaraş ili ve ilçelerini kapsamaktadır. Usta öğretmenlerin halk eğitim merkezlerinde karşılaştıkları problemlerin belirlenmesi ve ortaya çıkan sonuçların genellenebilirliğini artırmak için farklı il ve bölgelerde nicel araştırmalar yapılabilir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Education encompasses all efforts carried out to develop an individual's personal and social abilities and behaviors in the desired direction and to provide the individual with new abilities, behaviors, and knowledge (Akyüz, 2012). In National Education Law No. 1739 of Türkiye, education is divided into two main categories: formal and non-formal education. Formal education is defined as planned and programmed education within schools, prepared for individuals of homogeneous age groups. Educational activities carried out alongside or outside of formal education are referred to as non-formal education (Ministry of National Education [MoNE], 1973). In Türkiye, non-formal education activities are conducted within the scope of adult enrichment institutes and public education centers under the General Directorate of Lifelong Learning. Public education centers are the most important representatives of non-formal education in Türkiye thanks to their widespread network across the country (Kavtelek, 2014). Public education centers are institutions that provide education to individuals who cannot benefit sufficiently from formal education, who left formal education before graduating, who aim to improve their knowledge and skills by adapting to new developments in science and technology after completing formal education, or who aim to acquire new professional skills (Kurt, 2000). Courses in public education centers are led by teachers and master trainers.

In Türkiye, master trainers are defined as people who are assigned to conduct non-formal education activities for permanent or additional course fees, have "master-level" qualifications in line with the standards of their fields, and are responsible for the training of attendees of vocational and technical education institutions, referred to as trainees (Ministry of National Education [MoNE], 2010). Master trainers are expected to have certain qualifications when they are assigned to non-formal education institutions. These include being a Turkish citizen, being over the age of 18, not being restricted from public rights, not having been dishonorably discharged from military service, not having committed a crime against the security of the state, not having any health problems that would prevent them from performing their duties, and meeting the specific conditions of the courses to which they will be assigned (Ministry of National Education [MoNE], 2018). Master trainers who meet these conditions are ranked according to points among other master trainers who wish to be assigned to the same course. These scores are based on the master trainer's education, length of professional service, and other

achievements. Having a certificate of mastery, a vocational high school diploma, or 4th-level course completion certificate related to the field of application warrants 10 points, having an associate degree warrants 20 points, a bachelor degree receives 30 points, a master degree receives 45 points, and a doctoral degree warrants 60 points. Previous service durations are divided by 180 and points are assigned accordingly. In addition, points are given for master trainer certification and certificates of success obtained in national and international competitions (Yıldırım, 2020). With this scoring system, efforts are made to ensure success-oriented, transparent, and fairer assignments. Master trainers with these qualifications are assigned to courses in their fields.

Master trainers carry out instruction in accordance with specific plans and programs. They can teach up to 8 hours per day and up to 40 hours per week. Their salaries are based on the number of hours devoted to teaching. Master trainers can take over another course in their field if a current course ends, the trainees leave the course, or the course is closed for another reason. (MoNE, 2018).

In 998 public education centers across Türkiye, 3672 different types of courses are offered in 75 fields. These courses have a total of 35,000 permanent teachers and 92,000 master trainers (Public Education Course, 2024). While the large number of master trainers employed in these courses shows how important these professionals are for non-formal education (Yıldırım, 2020), a literature review revealed a limited number of studies on master trainers working in public education centers (Arslan & Akça, 2012; Divjak et al., 2004; Gezicioğlu et al., 2022; Kabadayı & Sapsağlam, 2011; Şekerci, 2019; Şekerci & Karataş, 2019; Yaman-Şipal, 2020; Yıldırım, 2020) and no previous studies have addressed the problems faced by master trainers. This was identified as an important gap in the existing literature on the subject. Accordingly, the present research is important in terms of filling that gap. It is expected that this study will help guide decision-makers in resolving these problems by identifying the major problems of master trainers working in public education centers and proposing solutions. With that aim, the main research question of the study was determined as follows: “What are the problems faced by master trainers working in public education centers?”

Methods

In this section, information is presented about the research model, the study group, data collection, data analysis, and validity and reliability studies.

Research Model

This study employed a phenomenological design in accordance with qualitative research models. Phenomenological designs are preferred for research aimed at elucidating the meanings ascribed to a particular phenomenon (Creswell, 2016). The phenomenon under examination in the present study is the problems encountered by master trainers in public education centers. In this context, the objective was to obtain the opinions of master trainers regarding the problems faced by members of their profession in public education centers, utilizing a phenomenological design.

Study Group

The study's participants included 11 master trainers employed in public education centers in Kahramanmaraş. The study group was formed using the purposeful sampling method, a frequently employed technique in qualitative research (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2016). In line with the principles of purposive sampling, efforts were made to engage master trainers who had been employed in public education centers in Kahramanmaraş for a minimum of 2 years, possessed diverse professional backgrounds, and taught courses across a range of disciplines within the public education sector. The demographic information of the participants is provided in Table 1.

Table 1. *The demographic characteristics of master trainers*

Demographic Characteristics	Category	Men	Women	Total
Age	20-35 Years	1	1	2
	36-50 Years	2	5	7
	≥51 Years	0	2	2
	Total	3	8	11
Professional Experience	0-10 Years	1	2	3
	11-15 Years	2	1	3
	16-20 Years	0	4	4
	≥21 Years	0	1	1
	Total	3	8	11
Education Level	High School	1	3	4
	Associate Degree	1	4	5
	Professional License	1	1	2
	Total	3	8	11

As seen in Table 1, two of the master trainers in the study group were between the ages of 20 and 35 years, seven were aged 36-50, and two were aged ≥51. Eight of the master trainers in this study group were female and three were male. Three had 0-10 years of professional experience, three had 11-15 years, four had 16-20 years, and one had ≥21 years. Four of the master trainers had graduated from high school, five had associate degrees, and two had bachelor degrees.

Data Collection

In this study of the problems faced by master trainers working in public education centers, data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. The interview technique is a systematic data collection technique in which at least two people verbally establish a mutual flow of meaning (Büyüköztürk et al., 2018). The semi-structured interview form consisted of two parts. The first section included four questions to collect demographic information about the participants, while the second section included a question to understand the problems faced by master trainers working in public education centers.

The public education centers to be included in the study were determined in advance and permission for the research was obtained from the Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education. The prepared interview form was then administered to 11 master trainers working in the Dulkadiroğlu Public Education Center and Suzan and Abdulhakim Bilgili Public Education Center in the Onikişubat and Dulkadiroğlu districts of Kahramanmaraş province in the 2022-2023 academic year. Interviews were conducted with each participant individually by one of the researchers and their answers were recorded.

Appointments were made with the master trainers for the interviews and interviews were conducted outside the educational centers on the day and time determined by the participants. They were informed that their identities and answers would remain confidential, that they would be given codes (P1, P2, P3, etc.) to protect their identities, that the necessary permission had been obtained for the interviews, and that they would not be physically or psychologically harmed by the interviews. They were also informed that interviews would be audio recorded, and all participants confirmed their informed consent. After each interview, which lasted approximately 10 to 40 minutes, participants were thanked.

Analyzing the Data

The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis method. This analysis was carried out in four stages. In the first stage, data were coded. In the second stage, themes were created; in the third stage, data and codes were organized; and in the last stage, the findings were defined and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the coding process, assistance was obtained from an academic working in the Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education who had previously conducted qualitative research.

Reliability and Validity Study

From the beginning of this study, measures were taken to increase the validity and reliability and efforts were made to conduct the research in an ethical manner (Merriam, 2013). Validity and reliability studies were conducted in accordance with the concepts of credibility, transferability, consistency, and confirmability (Yıldırım & Şimşek, 2016). In order to ensure the credibility of the study, a review of the work was conducted by an academic from the Kahramanmaraş Sütçü İmam University Faculty of Education who had conducted qualitative research, and researcher cooperation and participant confirmation were emphasized. To ensure the transferability of the research, comprehensible language was used, direct quotations from participants were included, and the findings were presented in tables (Çetin & Ünsal, 2020). To ensure the confirmability of the research, all data were recorded. In addition, themes and subthemes were identified by three different researchers who coding the data separately under expert supervision to ensure consistency. In this way, efforts were made to achieve consensus on the themes and subthemes.

Ethical Permission for the Research

In this study, all of the rules specified in the “Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions” were followed. None of the actions specified in the second section of that directive, titled “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics,” were carried out. Permission was granted by the Trabzon University Social and Human Sciences Ethics Committee (ethics assessment decision: 18 August 2023; ethics assessment certificate number: E-35776031-605.01-83208510).

Findings

In this section, the findings obtained from the answers given by the participants to the research question are first presented as themes and subthemes. The subthemes and corresponding codes are then presented separately in tables.

The themes and subthemes derived from the views of the participants regarding the problems encountered by master trainers in public education centers are shown in Table 2.

Table 2. Themes and subthemes derived from the participants' views on the problems encountered by master trainers in public education centers

Main theme	Theme	Subtheme
Investigation of the problems faced by master trainers	Problems arising from the institution	Communication problems Problems with the course program Problems with physical equipment Problems arising from the environment of the institution
	Problems arising from individuals	Problems arising from the administration Problems arising from families Problems arising from auxiliary staff Problems arising from master trainers Problems arising from the course's trainees
	Inadequacy of personal rights	

As seen in Table 2, the problems encountered by master trainers in public education centers can be grouped within the themes of “problems arising from the institution,” “problems arising from individuals,” and “inadequacy of personal rights.” While the theme of problems arising from the institution consists of the subthemes of problems arising from communication, problems arising from the course program, problems arising from physical equipment, and problems arising from the environment of the institution, the theme of problems arising from individuals consists of the subthemes of problems arising from the administration, problems arising from families, problems arising from auxiliary staff, problems arising from master trainers, and problems arising from the course's trainees.

The subthemes and relevant codes obtained from the views of the participating master trainers regarding institutional problems are shown in Table 3.

Table 3. *Subthemes and codes obtained from participants' views on institutional problems*

Theme	Subtheme	Codes	f
Institutional problems	Communication problems	Expansion of digital courses	1
		Inadequate use of media for announcement purposes	2
		Inadequate use of media for news purposes	3
		Inadequate use of media for promotional purposes	4
		Negative behavior towards trainees	2
		Inadequate information provided to trainees	2
		Lack of merit in the selection of master trainers	4
	Problems with the course program	Problems arising from weekly course hours	1
		Problems arising from the duration of the course module	8
	Problems with physical equipment	Inadequate physical structure of the institution	2
		Failure to provide course location	6
		Insufficient materials and material support	
	Problems arising from the environment of the institution	Inadequate security	2
Disaster-related problems		3	
Inadequate transportation to the course center		3	

In Table 3, the participants' views on the theme of problems arising from the institution are grouped within 4 subthemes: problems arising from communication, problems arising from the course program, problems arising from physical equipment, and problems arising from the environment of the institution.

The subtheme of communication-based problems was found to contain seven different codes within the framework of participants' opinions. These included the spread of digital courses, inadequate use of media for announcement purposes, inadequate use of media for news purposes, inadequate use of media for promotional purposes, negative behavior towards trainees, insufficient information for trainees, and lack of merit in the selection of master trainers. Regarding the spread of digital courses, P10 said: "...there is an issue that our community as master trainers is worried about. That is digital courses. We're afraid that we will lose our bread when digital courses become widespread. [The government has] established an online system called 'Public Education Centers Information Network' [HEMBA]. In fact, digital courses will never be like one-to-one in vocational courses. Courses such as math and Turkish may be efficient, but I don't think vocational courses like ours will ever be successful digitally. I think this decision should be withdrawn." Regarding the inadequate use of media for announcement purposes, P6 said: "We're informed about everything through social media. It is very useful in making advertisements and announcements, but I think it should be used more actively. Especially friends in villages and suburbs call us and ask us about public education. Then we tell them, and announcements are made on social media. It's good," Regarding the inadequate use of media for

news purposes, P4 said: "Social media is used, but our work can be promoted more effectively. Courses can be promoted by making news stories." Regarding the inadequate use of media for promotional purposes, P8 said: "In addition, the work done here and the courses should be shared more actively on platforms such as social media to increase their promotion and visibility. I think it's insufficient. More people need to be reached with these posts. All courses should be shared there; some of them are shared constantly, some of them are not shared at all. We have a world of courses; all of them should be shared." Regarding negative behavior towards trainees, P2 stated: "There are problems such as not giving enough information to the trainees and parents of the trainees who want to register for a course in the course registration unit, and just being rude." Regarding the lack of adequate information for the trainees, P8 said: "...people who come to the exhibition say 'if I knew there were such courses here, I would have come, I didn't know.' Or they say 'I called but I was not informed.' Staff cannot give enough information. They don't communicate enough, or they mislead. And they answer the phone only if they feel like it. Once I got sick and called the counselor and the deputy director, but no one answered the phone. Finally, I had to write a note and send it with my son." Regarding the inadequacy of the physical structure of the institution, P8 said: "Regarding the school, there should be water in the classroom for my course. However, since I started giving courses in this institution, although there are some classrooms with water, I have never been able to do a course in classrooms with water because the characteristics and needs of the courses weren't taken into account during scheduling processes." Regarding the lack of merit in the selection of master trainers, P11 stated: "Injustices in the ranking of master trainer applications and mistakes made in scoring, favoritism, or opening courses for friends, relatives, and nephews without looking at the rankings [are all problems]."

The subtheme of problems arising from the course program was found to contain two codes: problems arising from weekly course hours and problems arising from the course module duration. Regarding problems due to weekly course hours, P10 said: "Although public education centers have the right to open 8 hours of courses, there are some that open only 4 hours. There are some that open 5 hours. The administrations want a break of 15 or 20 days between courses. I don't think they have such a right, this victimizes us... and if there was a standard for opening a course, then one should open for 4 hours, one for 6 hours, the other for 8 hours, and all should be equal. Or everyone could open courses at the time they want according to their own capacity and possibilities." Regarding problems arising from the duration of course modules, P8 said: "Some of the modules are short, like aluminum foil embossing, for example. I can't teach it in the desired time for that module. I think the person who prepared that module didn't have a good command of the subject, so the course durations in the modules should be reviewed with the participation of us master trainers."

The subtheme of problems arising from physical equipment was found to have three codes: inadequate physical structure of the institution, failure to provide a course location, and insufficient materials and material support. Regarding the failure to provide a course location, P6 said, "There is no

problem for those who give courses in the institution, but friends who give courses in the neighborhoods rent those locations themselves. Since we come from public education, people think that the state pays for it, and they set the rent at exorbitant prices. When we offer our classes in other official institutions, the authorized person in places such as mosques or schools says ‘if you do this here or if you agree to pay this bill, I’ll accept it.’” Regarding insufficient materials and material support, P3 said: “If you open a course within the institution, there’s no problem, but if you open a course outside the institution, there are some problems. We opened a course at the youth center before, and there was support from the governorship, but it was insufficient. We tried to set up a workshop by our own means. We made the classroom a better place by our own means and with the support of the trainees. Providing opportunities for table tennis, sports, and logic games in course centers for trainees will prevent technology addiction and ensure more effective participation in the courses, and arrangements can be made in this regard.”

The subtheme of problems arising from the environment of the institution comprised three codes: inadequate security, disaster-related problems, and inadequate transportation to the course center. In relation to the issue of inadequate security, P8 said: “For example, a student brought a razor blade to class. I was very scared that he would hurt himself or someone around him, so I called a psychologist friend of mine and he said that he wanted to draw attention to himself and not to care too much. A criminal record or a document showing that the trainees are psychologically healthy should be requested while enrolling in the course.” Regarding disaster-related problems, P7 said: “In general, after the earthquakes [in February 2023], especially psychologically disturbed people come. Their psychology improves and they leave.” Regarding inadequate transportation to the course center, P7 said: “Last year I was going with two buses. The road was very bad. It was rainy in winter. Despite this, not the slightest leniency was shown. The roads were icy and snowy in winter. Buses were coming every 40 minutes or an hour, but they were full so they didn’t pick us up. If we were 10 minutes late, we had problems. Environmentally, we have such problems with distance. We can’t find the opportunity to open a course closer to our home.”

The subthemes and codes arising from the opinions of the participating master trainers regarding problems arising from individuals are shown in Table 4.

Table 4. Subthemes and codes obtained from participants' views on problems arising from individuals

Theme	Subtheme	Codes	f
Problems arising from individuals	Problems arising from the administration	Bad behavior of managers	2
		Lack of awareness of the administration	3
		Mobbing	4
		Problems in opening courses	7
		Expectations for trainees to earn money	2
	Problems arising from families	Lack of awareness of families	5
	Problems arising from auxiliary staff	Bad behavior of the staff	3
		Failure of personnel to perform their duties	4
	Problems arising from master trainers	Insufficient knowledge among master trainers	2
		Different teaching methods	2
		Competition between master trainers	4
	Problems arising from the course's trainees	Psychological problems	2
		Lack of time for the course	2
		Trainees cannot find childcare	2
		Lack of awareness of trainees	4
Absenteeism among trainees		5	
Insufficient number of trainees		7	

In Table 4, the participants' views on problems arising from individuals are grouped within five subthemes: problems arising from the administration, problems arising from families, problems arising from auxiliary staff, problems arising from master trainers, and problems arising from the course.

The participants' opinions on the subtheme of problems arising from the administration were found to reflect five codes: bad behavior of administrators, lack of awareness of the administration, mobbing, problems in opening courses, and expectations for trainees to earn money. Regarding bad behavior among administrators, P10 said: "When we say 'let's start our course,' we are usually insulted a little bit. Generally, these rude behaviors come from the relevant deputy directors." Regarding the administration's lack of awareness, P10 said, "Our administrators think that the master trainers do this job as a hobby. But everyone works because they need it." Regarding mobbing, P7 said: "I was subjected to extreme psychological pressure in the public education center where I worked before due to the administration. They committed mobbing. They came to inspect the course one or two times every day. If they saw that the number of students was low, they would immediately say they would close the course. I have never been subjected to as much psychological pressure as at that institution. Other people also say this. They open courses for 3 to 5 master trainers whom they know from before and they don't want others. They force them to donate to a revolving fund to open courses the next year, but the old master trainers who've been teaching courses there for years aren't asked to do this and they get offered courses for eight hours a day." Regarding problems in opening courses, P10 said: "We have problems opening courses. For example, although the course calendar starts in October, it takes until

November to open a course... We are constantly traveling back and forth to open a course. Let's open our course as soon as possible. Let's start our course." Regarding expectations for trainees to earn money, P3 said: "When we worked at the youth center before, there were generally problematic, disorganized, and fragmented families. They expected the child to work and earn money rather than get education. This caused conflicts with the child."

Participants' opinions on the subtheme of problems arising from families were found to reflect a single code: lack of awareness of families. P8 described this as follows: "Families send them knowing that they have a report. When we say 'come and see them,' they don't come, they send them away as if they want to get rid of them and keep them away from us. This makes me think that they are indifferent to their children."

Participants' opinions on the problems caused by auxiliary staff were found to contain two codes: bad behavior of staff and failure to perform duties. P5 described bad behavior among auxiliary staff as follows: "When I went to the public education center for my first application, a staff member scolded me very badly. I thought he was the director of the institution. I had put the application forms in the wrong order. That's why he yelled at me. I said, 'Is this the director?' Now I'm thinking, even if he was the director, he would have no right to yell at me. I was very upset when I found out that the person was on the cleaning staff there." P11 stated: "The cleaning staff working in the institution don't clean the classrooms on a daily basis. Garbage should be collected daily and the classroom should be mopped, but it's not done."

Participants' opinions on the problems arising from master trainers themselves were categorized according to three codes: insufficient knowledge among master trainers, different teaching methods, and competition between master trainers. Regarding insufficient knowledge among master trainers, P6 said: "As master trainers, our education level is weak... We have colleagues who don't know how to talk to a supervisor, who don't know how to use machines... Most of our master trainers are middle school or high school graduates [and they] are trying to have the same rights as permanent staff without thinking about it. In this regard, it would be good if public training programs put master trainers through an exam and training." Regarding differences in teaching methods, P11 stated: "Trainees may prefer one [master trainer] because of the teaching methods between two different trainers who teach the same course." Regarding competition between master trainers, P7 explained: "It's as if there's a pie... They behave as if their share of the pie decreases when [someone else is working]. Although our fields are different, he goes to the administration and says he's got no students right now. There's no atmosphere of unity."

The participants' opinions about the problems arising from the trainees of their courses were categorized according to six codes: psychological problems, not having time for the course, trainees not finding childcare, lack of awareness among trainees, absenteeism among trainees, and insufficient

numbers of trainees. Regarding psychological problems, P8 said: “Another problem with trainees is that sometimes people with psychological disorders come to us. They come with a doctor’s recommendation, doctors say ‘get a hobby, go to a course.’ They prefer us, too. We have a lot of problems with them. I had a student who had epilepsy. One student had problems with fainting. At first I didn’t know how to intervene, I was very scared. I shared this situation with the administration and they opened first aid courses and I took them and they were useful. But knowing how to treat a person with psychological problems is a different matter. That’s why the accompaniment of an expert is necessary in the training of that person... I feel like the number of people with psychological disorders has increased especially after the earthquakes [in February 2023]. I don’t think I’m being productive for the other students because I’m anxious about the students with psychological problems. Okay, they need it, too; we should help them, too. But it could be more conscious and systematic.” Regarding lack of time for the course, P3 said: “We have problems with absenteeism in students. If a student works in the factory, he can’t come when the course and shift hours overlap. They ask us to make up for it or help them manage it.” Regarding the trainees’ inability to find childcare, P2 stated: “The fact that married trainees come to the course with their children disturbs the flow in the classroom and course operation. The children make noise in the classroom and this affects the flow of the lesson.” Regarding trainees’ lack of awareness, P3 said: “Again, they don’t want to study. They only think about what they will become after studying.” Regarding absenteeism among trainees, P6 explained: “When the number of trainees falls below eight, there’s a risk that our course will be closed after it’s inspected. Since the trainees come voluntarily, they are absent too much. This increases the risk of the course being closed. This is a great source of trauma for us. All master trainers are traumatized by the number of students. While the permanent staff can continue even if the number of students falls below eight, we are constantly experiencing the fear of course closure.” P7 also discussed the problem of insufficient numbers of trainees: “After opening a course, our administrators come to inspect the course. If the number of trainees is low, the course is closed... Most of the trainees are housewives whose children are sick. They have a problem, they ask for two hours off. If we don’t manage such situations, we isolate those people from the beginning. But when the administration comes, if there just happens to be fewer students, we can’t explain it.”

The codes generated from the opinions of the participating master trainers regarding problems related to the inadequacy of personal rights are shown in Table 5.

Table 5. Codes obtained from the participants’ views on inadequacy of personal rights

Theme	Codes	f
Inadequacy of personal rights	Lack of unionization	3
	Uncertainty of the annual working period	5
	Master trainers not being valued	6
	Inadequate wages	9
	Inadequate social security benefits	9

As seen in Table 5, five codes were identified among the views of the participants regarding problems arising from the inadequacy of personal rights. These codes included the lack of unionization, uncertainty of the annual working period, master trainers not being valued, inadequate wages, and inadequate social security benefits.

Regarding the lack of unionization, P8 explained: "Actually, it wouldn't be bad if there was a union, because we think we could have a say if we had a union. We have problems with every change of administrators. Each administrator has a different approach. New arrangements are being made now, but they aren't enough. Our location and conditions could be better. Our administrators open courses for whoever they want; they don't open courses for those they don't want. They would open a course for 6 months for someone they didn't [want to help], but for 9 months for someone they wanted. If I wanted to work in the summer, I couldn't, so I think we would be in a better situation if we had a union like other civil servants." Regarding the uncertainty of the annual working period, P7 said: "We are constantly opening and closing courses related to course modules. One course ended after one and a half months. Then it wasn't clear whether I could open a new course or not. This uncertainty makes people tired. Also, when our course is over, we can't open a course immediately. It takes a few days. We already work a maximum of 20 days a month. Accordingly, there are deductions in terms of insurance and wages. I believe that the courses should be more organized and there should be an arrangement where we can work throughout the year without a gap between courses." Regarding master trainers not being valued, P8 said: "As master trainers, we have no value or worth. We're the ones who do door-to-door fieldwork in order to open courses, we're the ones who don't have any social rights, we're the ones whose insurance and salary aren't paid when we don't open courses." Regarding the inadequate wages, P5 said: "Our biggest problem is in terms of personal rights. We don't have a salary, we get paid for the course. We receive additional course fees. At this point, our wages are deducted when we take leave or go on vacation. Our salaries aren't paid during vacations like the permanent staff; they're deducted. That's why we don't want vacations. Even if we're sick, we come to the course... As master trainers, we need to make our voices heard." Finally, regarding the inadequacy of social security benefits, P5 said: "I've been giving courses for five years, and my total insurance entry for these five years is 600 days... Our insurance isn't paid properly because it's calculated and paid hourly, not daily".

Discussion and Conclusion

In this section of the study, the findings from the participants' opinions on the challenges encountered by master trainers in public education institutions are discussed and contextualized in light of the existing literature.

This study found that master trainers encounter difficulties in public education centers related to the use of social media. Participants indicated that the promotion of courses through news and

announcements on social media platforms is inadequate. This finding corroborates Tanır's (2006) assertion that courses should be advertised and promoted with the communication tools and techniques that are prevalent in our age. Furthermore, it lends support to the view that research on this subject remains insufficient. Other studies corroborate this conclusion (Çankaya, 2019; Özengi, 2017; Peker et al., 2021; Yaman-Şipal, 2020).

This study also demonstrated that master trainers encounter difficulties in public education centers due to the lack of adequate space for conducting their courses. This is in line with the conclusion reached by Türkoğlu and Sanem (2011), who reported that the facilities available in public education centers are inadequate for the purposes of education and training. These facilities are often located in basements and perceived as intimidating by potential trainees. Previous studies support this conclusion (Baykal & Akay, 2021; Çankaya, 2019; Dolanbay, 2014; Özengi, 2017; Peker et al., 2021; Yaman-Şipal, 2020).

The participating master trainers reported various difficulties due to their course programs in public education centers. One problem was the inadequate duration of the courses. Similarly, Yaman-Şipal (2020) determined that course durations are inadequate, the durations of modules are unsuitable for all age levels, and course modules require revision. In contrast, Dolanbay (2014) reported that course durations are typically sufficient. There are other studies that support this result (Baykal & Akay, 2021; Peker et al., 2021; Türkoğlu & Sanem, 2011).

In the present study, master trainers described difficulties due to the provision of insufficient materials and a lack of material support in public education centers. This is in line with the study conducted by Dolanbay (2014), who found that while workshops and laboratories are usually adequately equipped at first, there is a growing significant deficit of materials and resources over time due to a lack of innovation and budgetary constraints. As Aşır (2011) demonstrated, those who are unable to afford the requisite course materials are more likely to abandon a course midway through. Other studies support these findings (Baykal & Akay, 2021; Çankaya, 2019; Şirin, 2008; Peker et al., 2021; Tanır, 2006; Tekin, 1991; Türkoğlu & Sanem, 2011; Yaman-Şipal, 2020). Furthermore, these findings are consistent with participants' statements that trainees' families expect the trainees to generate income. An affiliation with the Ministry of National Education would allow public education centers to alleviate the economic burden on both the Ministry and the institution by creating revolving funds and selling the products produced by trainees through digital marketing. This would also contribute to families who expect trainees to contribute to the household economy and would increase interest in courses shown to provide economic returns. Furthermore, it could specifically contribute to women's production and employment with the support of digital marketing. These benefits would all facilitate the acquisition of technological skills among trainees, which may be especially important among trainees of older age groups.

The present study has shown that master trainers in public education centers experience difficulties due to the assignment of master trainers without merit. This aligns with Dolanbay's (2014) conclusion that the ambiguity in the selection criteria for master trainers outlined in the relevant legislation leads to external pressure on administrators, which subsequently results in unfair treatment in the assignment of master trainers.

Participants of this study also experienced problems arising from administrators in public education centers. They stated that these problems included mobbing, mistreatment, and a lack of awareness. In contrast, Coşkun (2012) found that administrators in public education centers do their jobs; specifically, it was reported in that study that administrators who visited courses corrected any deficiencies in the courses and evaluated complaints made about the courses. Other studies support this result (Baykal & Akay, 2021; Dolanbay, 2014; Tanır, 2006; Yaman-Şipal, 2020).

Master trainers participating in this study reported problems in public education centers due to other master trainers. This coincides with the findings reported by Dolanbay (2014), who stated that master trainers are in competition due to the inability to open sufficient courses for all master trainers due to a lack of trainees, course location problems, and lack of funds. This prevents a sense of cooperation. Furthermore, master trainers lack appropriate education and are not aware of the intricacies of adult education. Other previous studies support these findings (Çankaya, 2019; Yaman-Şipal, 2020).

Participants of the present study experienced problems in public education centers due to the families of trainees. These problems included a lack of awareness among families and their expectations that trainees would contribute to the household economy. These findings are supported by the results presented by Aşır (2011), who found that trainees were forced to contribute to their families' budgets by working, which led them to drop out of their courses. Other studies in the literature support these findings (Çankaya, 2019; Dolanbay, 2014).

Trainees in public education centers were also regarded as a source of classroom-related problems by the participating master trainers. The issues arising from trainees in the classroom are numerous and complex. They include excessive absenteeism, insufficient numbers, difficulties in finding time for the course, and challenges in securing childcare. These results are consistent with the findings of Aşır (2011), who identified women's inability to find childcare, financial constraints in paying for travel expenses or course materials, and time constraints in attending courses as the primary reasons for student to withdraw from courses. This result is also in line with the findings of Yaman-Şipal (2020), who identified a number of trainee-related challenges, including the co-existence of trainees from diverse age groups within the same class, high rates of absenteeism, financial constraints, familial obligations, and psychological factors. Other research findings corroborate these conclusions (Arslan, 2020; Baykal & Akay, 2021; Baytemir & Güven, 2015; Çankaya, 2019; Türkoğlu & Sanem, 2011).

The present study demonstrated that master trainers encountered difficulties in their interactions with auxiliary staff in public education centers. This supports the conclusion drawn by Türkoğlu and Sanem (2011), who reported a dearth of auxiliary staff in public education centers. When public education centers attempt to address this issue by providing training to the trainees, it contravenes the fundamental tenet of public education, namely the right to free education. Consequently, adults are dissuaded from pursuing further education in public institutions, underscoring the pressing need for additional personnel. This finding contrasts with the research conducted by Coşkun (2012), who found that auxiliary staff in public education centers are fulfilling their duties. Additionally, other research findings corroborate this result (Dolanbay, 2014).

Participants also stated that they faced problems related to inadequate wages, unfavorable social security benefits, the distribution of working hours, and a general failure to value master trainers. These findings are similar to those of Yaman-Şipal (2020), who reported that the uncertainty of the working hours of master trainers and problems related to the underpayment of insurance premiums reduced their motivation. Similarly, in the study by Kuşaksız (2011), it was noted that, unlike permanent teachers, master trainers have wages deducted during the holidays and their insurance is not paid, their courses are not guaranteed to continue because they do not have professional security, and the differences between permanent teachers and master trainers cause discrimination among educators. Other studies in the literature support these findings (Tanır, 2006; Yıldırım, 2020).

In conclusion, this study investigated the problems faced by master trainers in public education centers and the participants reported a wide variety of challenges. The results also highlight the fact that there are differences in the problems faced by different master trainers and in different public education centers. This is largely due to the different fields and needs of different master trainers. Based on the results obtained in this study, the following suggestions can be made.

Recommendations

The findings of this research indicate that media platforms are not utilized to their full potential for the promotion and announcement of academic courses and activities. It is recommended that the Ministry of National Education and school administrators maintain regular updates on their social media pages. Additionally, it would be beneficial to feature activities and courses at public education centers more frequently in national and local press outlets.

In light of the difficulties encountered by master trainers in accessing suitable course space and materials, it is recommended that public education centers and the Ministry consider enhancing the physical space and material support available for these courses.

This study has revealed that master trainers encounter difficulties in exercising their personal rights. It can be argued that the Ministry of National Education should better protect the personal rights of master trainers.

This research encompassed the province of Kahramanmaraş and its districts. To enhance the generalizability of the findings, quantitative research could be conducted in other provinces and regions to ascertain the challenges faced by master trainers in public education centers on a broader scale.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi (M.Ö 1000-M.S.2012)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arslan, R., & Akça, R. P. (2012). Çocukların eğitiminde rol model oluşturacak olan eğitimci ve usta öğretici adaylarının beslenme alışkanlıkları. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (8),101-119.
- Arslan, Ü. (2020). *Türkçenin yetişkin mültecilere öğretilmesinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşır, S. K. (2011). *Mamak Halk Eğitimi Merkezi'nde açılan kurslara katılan kadınların eğitime katılma ve terk etme nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baykal, T. & Akay, C. (2021). Türkiye'de Yetişkin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bir Meta-Sentez Çalışması (2004-2020). *JAAS Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(87), 95-112.
- Baytemir, K., & Güven, M., (2015). Halk eğitim merkezleri için kapsamlı rehberlik ve psikolojik danışma programının geliştirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(41), 903-908.
- Büyüköztürk, S., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (24. Baskı)*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Creswell, J., W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çankaya, N. (2019). *Halk eğitim merkezlerinde eğitim alan yetişkinlerin motivasyonuna etki eden unsurların incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Çetin, A. & Ünsal, S. (2020) Öğretmen algılarına göre fark oluşturan öğretmen, *İnsan ve Toplum Dergisi*, 10(2), 35-64.
- Divjak, Sasja, Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., ... & Van Weert, T. (2004). Lifelong learning in the digital age: Focus group report. In *Lifelong learning in the digital age: Sustainable for all in a changing world* (pp. 1-49). Boston, MA: Springer US.
- Dolanbay, T. (2014). *Hayat boyu öğrenme sürecinde halk eğitimi merkezlerinin yaşadığı yönetsel sorunlar ve çözüm önerileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- Gezicioğlu, F. Y., Atalayer, G., Yalçın, M. B., Demir, H., Erim, Ö. U., Balota, B., & Vardar, M. (2022). Kültürel bir mirasın canlandırılması üzerine deneysel atölye uygulamaları-1: "Sedefli Battaniye İçin Usta Öğretici Eğitimi". *Görünüm*, (12), 15-34.
- Halk Eğitim Kurs, (2024), <https://www.halkegitimkurs.com/> adresinden 03.07.2024 tarihinde alınmıştır.

- Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği (2018). Resmi Gazete (Sayı: 30388), 18 Nisan 2018. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/04/20180411-13.htm>
- Kabadayı, A., & Sapsağlam, Ö. (2011). Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan usta öğretmenlerin öğretmenlik yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 182-201.
- Kavtelek, C. (2014). *Hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları ve görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Kurt, G. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuşaksız, A. (2011). Kadrosuz usta öğretmenlerin sosyal güvenlik hakları. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 18(2), 23-35.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *MEB yaygın eğitim kurumları yönetmeliği*.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete (Sayı: 1739), 24 Haziran 1973.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. S. Turan (Cev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özengi, M. (2017). *Halk Eğitimi Merkezlerinin Kursiyer Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Amasra Halk Eğitimi Merkezi Örneği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Peker, D., Demirel, B., Yumuşaker, M. C., Küçükbeyazıt, Z., & Peker, F. (2021). Halk eğitimi merkezlerinde uygulanan kurslara kursiyerlerin katılma nedenleri ve memnuniyet algısı: Erzin ilçesi örneği. *Assam Uluslararası Hakemli Dergi*, 8(19), 123-139.
- Tanır, M. (2006). *Türkiye’de halk eğitim hizmetlerinin yönetimi ve halk eğitim merkezlerinin etkililiği üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, M. (1991). Dünyada ve Türkiye’de halk eğitimi alanının temel sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1), 1-12.
- Türkoğlu, A., & Sanem, U. Ç. A. (2011). Türkiye’de halk eğitimi: tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 48-62.
- Şekerci, R. (2019). *Öğretmen liderliği eğitim programının yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin liderlik becerilerine etkisi: İç içe geçmiş karma yöntem araştırması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Şekerci, R. & Karataş, S. (2019). Öğretmen liderliği eğitim programına katılan yaygın eğitim kurumları usta öğretici ve öğretmenlerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *JAAS Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 75, 103-120.

- Şirin, A. (2008). *Halk eğitim merkezlerinin sanat eğitimi bağlamında yetişkin eğitimindeki yeri ve önemi*.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yaman Şipal, Ö. (2021). Hayat boyu öğrenme kurumu olan halk eğitimi merkezi öğretmen ve usta öğreticilerin yetişkin eğitimi süreçlerinde yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)*, II(II), 41-58.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H., (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri 10. Baskı*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2020). *Kadrosuz usta öğreticilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile hayat çapında öğrenme alışkanlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Nevşehir İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.

<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Job Satisfaction of Measurement and Evaluation Specialists: An Explanatory Sequential Mixed Methods Research

Esra Kınay Çiçek
Selda Örs Özgül

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1250105

Received: 11.02.2023

Revised: 17.01.2024

Accepted: 18.01.2024

Keywords:

Measurement and Evaluation
Specialist,

Job Satisfaction,

Mixed Methods Research

Abstract

This study aims to determine whether the job satisfaction of measurement and evaluation (ME) specialists working in private schools differs according to some personal variables and to examine their professional experience according to environmental factors related to job satisfaction. The study is mixed-method research using an explanatory sequential design. In the collection of quantitative data, the "Job Satisfaction Scale," consisting of 9 subscales, was used to determine the job satisfaction of the specialists, and the "Professional Experience Questionnaire of ME Specialists" was used to collect qualitative data. 44 specialists responded to the job satisfaction measure, whereas 22 specialists responded to the questionnaire. T-test and analysis of variance were used to examine whether the subscale scores differed according to the variables of gender, age, educational level, and occupational experience of employment. The responses to the questionnaire were content analyzed. It was determined that the specialists were dissatisfied in the "Promotion" subscale of the job satisfaction scale, moderately satisfied in the "Pay," "Supervision," "Fringe Benefits," "Contingent Rewards," "Communication" subscales; they were satisfied in the "Coworkers" and "Nature of Work" subscales. The analysis also found that teachers have deficiencies in writing questions, measuring high-level skills, and interpreting test and item statistics.

Ölçme ve Değerlendirme Uzmanlarının İş Doyumları: Açıklayıcı Sıralı Karma Yöntemler Araştırması

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.1250105

Yükleme: 11.02.2023

Düzeltilme: 17.01.2024

Kabul: 18.01.2024

Anahtar Kelimeler:

Ölçme ve Değerlendirme
Uzmanı,

İş Doyumu,

Karma Yöntemler
Araştırması

Öz

Bu araştırmanın amacı, özel okullarda çalışmış/çalışan ölçme ve değerlendirme (ÖD) uzmanlarının iş doyumlarının bazı demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek, iş doyumuyla ilgili olan çevresel etmenlere göre mesleki deneyimlerini incelemektir. Araştırma, açıklayıcı sıralı desenin kullanıldığı karma yöntem araştırmadır. Nicel verilerin toplanmasında uzmanların iş doyumlarının belirlenmesi için 9 alt boyuttan oluşan "İş Doyum Ölçeği", nitel verilerin toplanmasında "ÖD Uzmanlarının Mesleki Deneyim Anketi" kullanılmıştır. İş doyum ölçeği 44, anket ise 22 uzman tarafından yanıtlanmıştır. Demografik değişkenlere göre alt ölçek puanlarının farklılaşp farklılaşmadığı t testi ve varyans analiziyle incelenmiştir. Ankete yanıtlarına içerik analizi yapılmıştır. Uzmanların iş doyum ölçeğinin yükselme olanakları alt boyutunda memnuniyetsiz, ücret, denetim, sosyal haklar, performans dayalı ödüllendirme, iletişim alt boyutlarında orta düzeyde memnun; çalışma arkadaşları ve işin yapısı alt boyutunda memnun oldukları belirlenmiştir. İçerik analizi sonucunda, uzmanların kurumlardaki pozisyonlarının ve görevlerinin değişiklik gösterdiği ve bir standardının olmadığı, kurumlarda çoğunlukla sınav odaklı çalışmalar yapıldığı, öğretmenlerin soru yazma, üst düzey becerilerin ölçülmesi, test ve madde istatistiklerini yorumlama gibi konularda eksiklikleri olduğu, uzmanların çalışmalarını destekleyen yöneticilerin yanında ÖD'yi yalnızca sınav sonucu olarak gören yöneticilerin de bulunduğu belirlenmiştir.

Sorumlu Yazar: Esra Kınay Çiçek, Dr. Öğr. Gör., Başkent Üniversitesi, Türkiye, esrakinay@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1657-5138.

Yazar2: Selda Örs Özgül, Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, selda.orsozdil@omu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-7134-5896.

Alt Bilgi: Bu makale 7. Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atıf için: Kınay Çiçek, E. & Örs Özgül, S. (2024). Ölçme ve değerlendirme uzmanlarının iş doyumları: Açıklayıcı sıralı karma yöntemler araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 1387-1438.

Giriş

Bir eğitim sisteminin başarısı hakkında bilgi veren en önemli gösterge öğrenci davranışlarıdır. Öğrencilerin bireysel ya da grup olarak derslerdeki öğrenme düzeyleri, öğrenme eksiklikleri, hangi davranışlarının geliştirilmesi gerektiği, duyuşsal özelliklerinin durumu, okul hedeflerine ulaşılma düzeyi vb. durumları belirleyebilmek için ölçme ve değerlendirme (ÖD) gereklidir. Bu nedenle ÖD eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesidir. ÖD ile eğitim sisteminin kontrolü sağlanmakta, ilgili kişilere gerekli geri bildirimler verilmekte, öğretim süreciyle ilgili güçlükleri çözebilecek önlemler alınarak eğitimin kalitesi artırılmaya çalışılmaktadır. ÖD süreci okullarda öğretmenler tarafından yürütülmekte ancak bazı özel okullar ÖD uzmanı istihdam ederek bu sürecin uzmanlar tarafından koordine edilmesini sağlamaktadır. ÖD uzmanlarının genel olarak, ÖD hizmetleri ile eğitim öğretim sürecinin kalitesini geliştirmek, psikometrik özellikleri yüksek ölçme araçlarını geliştirmek ya da kullanılmasını sağlamak, ölçme uygulamalarıyla ilgili faaliyetleri düzenlemek, ölçme sonuçlarını değerlendirmek, paydaşlara (yönetici, öğrenci, öğretmen, veli) ölçme sonuçlarıyla ilgili geri bildirim sağlamak amacıyla istihdam edilmesi beklenmektedir.

1982’de yapılan XI. Millî Eğitim Şûrası’nda, eğitimde ÖD uzmanlık alanı olarak belirlenmiş ve bu alanda çalışacak uzmanlara “Ölçme ve Değerlendirme Uzmanı” unvanı verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1982). Bu uzmanlığı verecek kurumlar yükseköğretim kurumları olacağı için, Eğitimde ÖD lisans programı 1982-83 eğitim-öğretim döneminde Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde açılmış, 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması kapsamında kapatılmıştır (Kutlu, 2003). Bu yıllar arasında eğitim fakültelerinin ölçme ve değerlendirme lisans bölümlerinden mezun olan öğrenciler, ÖD uzmanı unvanını alarak eğitimin çeşitli kademelerinde uzman olarak çalışmaya başlamışlardır. 1997 yılından itibaren ilgili bölüme öğrenci alımı yapılmamış ve sonraki yıllarda ÖD uzmanlık eğitimi lisans eğitimi olarak değil, az sayıda üniversitede yüksek lisans ve doktora düzeyinde verilmeye başlanmıştır. Günümüzde de ÖD uzmanlık eğitimi veren bu programların (yüksek lisans ve doktora) temel amacı alan uzmanı ve akademik personel yetiştirmektir. İlgili programlardan mezun olan ÖD uzmanlarının bir kısmı özel okullarda çalışmaktadır; fakat bu üniversitelerin mezun ettiği uzman sayısı, üniversitelerin akademik personel ihtiyaçları ile kamu ve özel kurumların uzman ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle Türkiye’de özel okullarda çalışan uzmanlarının sayısı az olmakla birlikte, eğitim öğretim süreçlerinin niteliğini artırmak amacıyla uzmana duyulan ihtiyaç giderek artmaktadır. Kurumların ÖD uzmanı ihtiyacını karşılayabilmek için az sayıda üniversite yine yüksek lisans ve doktora programlarına ek olarak tezsiz yüksek lisans programı açmaktadır. Bu tezsiz yüksek lisans programlarından mezun olanlar da yine ÖD uzmanı unvanını alarak eğitim kurumlarında çalışabilmektedir. Dolayısıyla, okullarda ÖD uzmanı olarak çalışabilecek kişilerin ya geçmiş yıllarda lisans eğitimini tamamlamış olması ya da tezsiz yüksek lisans, yüksek lisans veya doktora programlarını tamamlamış olması gerekmektedir. Kurumlarda görev alacak uzmanların standartlarını belirlemek amacıyla ÖD Uzmanı Ulusal Meslek Standardı, 5544 sayılı

Mesleki Yeterlilik Kurumu (Mesleki Yeterlilik Kurumu [MYK], 2016) Kanunu uyarınca Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Derneği (EPODDER) tarafından hazırlanmıştır; ancak ÖD Uzmanı Ulusal Meslek Standardı'nda ÖD uzmanının eğitim düzeyleriyle ilgili bir bilgi yer almamaktadır. ÖD uzmanlarının ulusal meslek standardının belirlenmesiyle, okullarda çalışan ÖD uzmanlarının iş tanımlarının (görevlerinin), çalışma ortamlarının ve koşullarının benzer olmasının sağlanması amaçlanmıştır. Çünkü iş hayatı, bireyin yaşamının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Çalışanın işteki çevresiyle uyum sağlaması, çalıştığı kurumdan beklentilerinin karşılanması, işini severek yapması, kişinin mutlu olması ve yaşamından haz alması açısından oldukça önemlidir. Başka bir deyişle, bireyin iş doyumunun yüksek olması gerek iş gerek iş dışı yaşamında mutlu ve huzurlu olmasını sağlamaktadır.

Spector (1997), basit olarak iş doyumunu insanların işlerinden hoşlanma derecesi, iş doyumunsuzluğunu da insanların işlerinden hoşlanmama derecesi olarak tanımlamaktadır. İş doyumunu bir çalışanın işinden aldığı zevkin derecesiyle ilgilidir. Doğal olarak iş doyumunun, işin özellikleriyle çalışanın isteklerinin birbirine uyduğu durumda gerçekleştiği ifade edilmektedir (Fidan vd., 2000). Kişinin aldığı ücretten memnun olması, yükselme fırsatı olduğuna inanması, yöneticileri ile olumlu ilişkiler kurması, kurum tarafından sağlanan hak ve ödeneklerden memnun olması, çabalarının takdir gördüğünü düşünmesi, iş yerindeki kuralların gerekliliğine inanması, iş arkadaşları ile olumlu ilişkiler geliştirmesi, yaptığı işten keyif alması, kurum içinde bilgi akışının iyi ve yeterli olduğuna inanması kişinin yüksek iş doyumunun göstergeleri arasındadır (Spector, 1985). Yüksek iş doyumunun çalışan üzerinde fiziksel ve psikolojik olumlu etkileri olurken, iş doyumunsuzluğunun ise çalışanlarda fiziksel ve psikolojik olumsuz etkilerinin yanında işten bıkkınlık, devamsızlık, iletişim problemleri ve işi bırakma gibi kurumu da olumsuz etkileyen sonuçları söz konusu olabilmektedir (Başaran, 1991, 2008). Bu nedenle, eğitimin temel bileşenlerinden olan ÖD alanında özel okullarda çalışan uzmanların sayısının az olduğu göz önünde bulundurularak okullarda çalışan ÖD uzmanlarının iş doyumlarının sağlanması önem arz etmektedir.

Alanyazında iş doyumunu etkileyen faktörler genel olarak işin niteliği, ücret, yükselme olanağı, övgü, çalışma koşulları, denetim, çalışma arkadaşları, örgüt ve yönetim, örgüt iklimi gibi çevresel (dışsal) faktörler ile yaş, medeni durum, cinsiyet, eğitim durumu, sorumluluk alma, başarı ve tanınma isteği gibi kişisel (içsel) faktörler olarak belirtilmektedir (Başaran, 1991, 2008). İş doyumunu açıklamak üzere sıklıkla demografik değişkenlerin (yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi, kıdem vb.) araştırıldığı görülmektedir. Demografik değişkenlerin iş doyumundaki değişimi açıkladığını bulan araştırmalar mevcut olmakla birlikte (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Clark, 1997; Emek vd., 2015; Islam ve Akter, 2019; Kristensen ve Johansson, 2008; Kume, 2020; Shrestha, 2019; Yelboğa, 2012) bu değişkenlerin anlamlı bir değişken olmadığını bulan araştırmalar da mevcuttur (Amarasena vd., 2015; Andrade vd., 2019; Ashraf, 2020; Fields ve Blum, 1997; Köroğlu, 2011; Mohammed vd., 2017; Oshagbemi, 2000).

Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde eğitim alanındaki iş doyumunu araştırmalarının daha çok öğretmen, öğretim elemanı ve okul yöneticisi gruplarıyla yapıldığı (Akın ve Koçak, 2007; Akkamař, 2010; Bayrı, 2006; Cerit, 2014; Gündüz, 2008; İnandı vd., 2013; Koca, 2016; Kocayörük, 2000; Tuzgöl Dost ve Cenkseven, 2008) görülmektedir. Okullarda çalışan ÖD uzmanlarının iş doyumlarını belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte, ÖD uzmanlarının yaptıkları görevler ve görevlerin etkililiğini olumsuz yönde etkileyebilecek sorunları ortaya koymak amacıyla yürütölen bir çalışma bulunmaktadır (Nartgün, 1998). Uluslararası alanyazın incelendiğinde de yine Türkiye'dekine benzer şekilde yapılan iş doyumunu araştırmalarının çoğunlukla öğretmen, öğretim elemanı ve okul yöneticileriyle (Banerjee vd., 2017; Jeřinová vd., 2014; Moore, 2012; Newby, 1999; Nohako, 2018; Oshagbemi, 1997; Park ve Johnson, 2009; Perrachione vd., 2008; Schulze, 2006; Soodmand Afshar ve Doosti, 2016; Ssesanga ve Garrett, 2005) yapıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda okullarda yapılan ÖD çalışmalarında önemli bir etkiye sahip olması gereken, öğretmenlere bu konuda yol gösterebilecek, eğitimin kalitesinin artırılmasında köprü görevi görebilecek ÖD uzmanlarının iş doyumlarının yüksek olması, okulların eğitim kalitesini yükseltmek açısından önem taşımaktadır. Bu durum göz önüne alındığında, uzmanların iş doyumlarının içsel ve dışsal faktörlere göre incelenmesi önemli görölmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, okullarda çalışan ÖD uzmanının görev ve sorumluluklarının belirlenmesi, çalışma koşullarının iyileştirilmesi, meslek saygınlığının sağlanması gibi konularda yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı, özel okullarda çalışmış ya da çalışmakta olan ÖD uzmanlarının iş doyumlarını belirlemek ve derinlemesine incelemektir. Açıklayıcı sıralı karma yöntem araştırma deseni kullanılarak yürütölen bu araştırmanın ilk aşaması olan nicel kısımda amaç, ÖD uzmanlarının iş doyumlarının düzeyini ve iş doyum düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma yılı demografik değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. İkinci aşama olan nitel kısımda ise amaç, nicel kısımdan elde edilen sonuçların açıklanabilmesi için ÖD uzmanlarının mesleki deneyimlerine yönelik görüşlerini alarak iş doyumlarını daha detaylı incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Özel okullarda çalışan ya da çalışmış olan ÖD uzmanlarının,

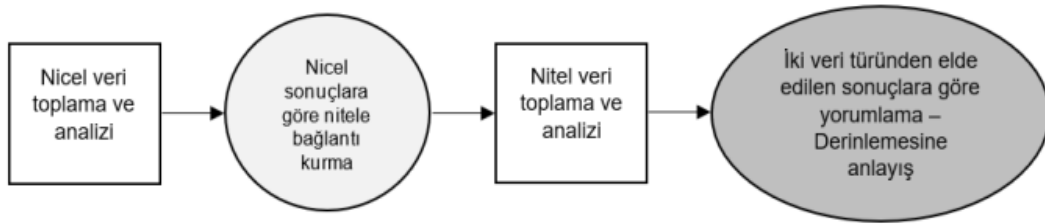
- 1) İş doyum düzeyleri nedir?
- 2) İş doyumları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3) Mesleki deneyimlerine ilişkin görüşleri nasıldır?
- 4) Mesleki deneyimlerine ilişkin görüşlerinden elde edilen nitel sonuçlar, iş doyum ölçeğinden elde edilen nicel sonuçları nasıl açıklamaktadır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı araştırmalarda bir yöntem yerine birbirini destekleyen nicel ve nitel yöntemler bir arada ele alınmaktadır. Yöntem bu yönüyle araştırma problemine ilişkin daha kapsamlı çözümler yapılmasına olanak sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Bu araştırmada da nicel bir veri toplama aracı olan iş doyum ölçeğinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda uzmanların işteki deneyimleriyle ilgili nitel veri toplanarak iş doyumları açıklanmaya çalışıldığından karma yöntemler araştırması açıklama amacıyla kullanılmıştır.

Nicel veya nitel yöntemlerden biriyle elde edilen bulguların, diğerinden elde edilen bulguları açıklamak amacıyla kullanılacağı desen açıklayıcı sıralı desendir (Sıralı nicel → NİTEL). Açıklayıcı sıralı desen araştırmalarında, araştırma öncelikle nicel verilerin toplanması ve analizi ile başlar. Bu ilk aşamadan sonra nitel veriler toplanır ve analiz edilir. Araştırmanın ikinci aşaması olan nitel aşamada, birinci aşamanın (nicel) sonuçları dikkate alınır. Araştırmacı, nitel sonuçların ilk nicel sonuçları açıklamaya nasıl olanak sağladığını yorumlar (Creswell, 2003; Creswell ve Plano Clark, 2020). Açıklayıcı sıralı desenin gösterimi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Açıklayıcı sıralı desen modeli (Creswell ve Plano Clark, 2020)

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini özel okullarda görev yapmış veya yapmakta olan ÖD uzmanları oluşturmaktadır. Evrenin tam listesine ulaşamadığından araştırma grubu kolayda örnekleme yoluyla oluşturulmuştur (Fraenkel vd., 2012). Araştırmanın nicel bölümünde iş doyum ölçeği 44 uzman tarafından yanıtlanmıştır. ÖD alanında herhangi bir eğitim almamış kişiler veri toplama araçlarını cevaplamalarına rağmen uzman sayılamayacağı için değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmanın nitel bölümü için araştırma grubu, ilk aşamada nicel verilerin toplandığı kişiler arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Nitel çalışma grubunda yer alan bireylerin cinsiyet, yaş, kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre dağılımına özellikle dikkat edilmiştir. Araştırmanın nitel bölümündeki anket soruları 22 uzman tarafından yanıtlanmıştır. Tablo 1 nicel ve nitel çalışma gruplarında yer alan uzmanların demografik değişkenlere göre dağılımını göstermektedir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik değişkenlere göre dağılımı

		Nicel Çalışma Grubu		Nitel Çalışma grubu	
		Frekans (f)	Yüzde (%)	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	32	72.7	14	63.6
	Erkek	12	27.3	8	36.4
Yaş	30 ve altı	8	18.2	5	22.7
	31-40	19	43.2	6	27.3
	41 ve üzeri	17	38.6	11	50.0
İşteki deneyim	5 yıl ve altı	12	27.2	8	36.4
	6-15 yıl	16	36.4	6	27.2
	16 yıl ve üstü	16	36.4	8	36.4
Eğitim düzeyi	Lisans	13	29.5	14	63.6
	YL (Öğrenci ve Mezun)	21	47.7	8	36.4
	DR (Öğrenci ve Mezun)	10	22.7	5	22.7
Lisans mezuniyet alanı	Fen Bilimleri	7	15.9	4	18.2
	Matematik	8	18.2	3	13.6
	Öğretmenlik Dışı	5	11.4	2	9.1
	Temel Eğitim	3	6.8	1	4.5
	PDR ve Felsefe	2	4.5	3	13.6
	Eğitim Bilimleri	19	43.2	9	40.9
Toplam		44	100.0	22	100.0

Tablo 1'de görüldüğü gibi, uzmanların çoğunluğunu kadınlardan oluşmakta, 30 ve altı yaş grubunda bulunanların oranının diğer yaş gruplarına göre daha az sayıda olduğu görülmektedir. Uzmanların çoğu 5 yıldan fazla mesleki deneyime sahiptir. Uzmanların mezuniyet alanları incelendiğinde Eğitim Bilimleri alanından mezun olanların oranı diğer gruplara göre daha yüksektir. Nicel çalışmaya katılan uzmanların yaklaşık yarısı (%47,7) yüksek lisans derecesine sahiptir. Nitel araştırmaya katılan uzmanların yarısından fazlası (%63,6) lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerinin toplanması için Spector (1985) tarafından geliştirilen, Yelboğa (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "İş Doyum Ölçeği"; nitel verilerin toplanması amacıyla da araştırmacılar tarafından geliştirilen "ÖD Uzmanlarının Mesleki Deneyim Anketi" uygulanmıştır.

İş doyum ölçeği: İş Doyum Ölçeği, "Ücret", "Yükselme olanakları", "Denetim", "Sosyal haklar", "Performansa dayalı ödüllendirme", "İşin yapılma şekli", "Çalışma arkadaşları", "İşin yapısı" ve "İletişim" olmak üzere dokuz alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutta dört madde olmak üzere ölçekte toplam 36 madde vardır. Her madde "1-Hiç katılmıyorum" ile "6-Tamamen katılıyorum" arasında derecelendirilmiştir. Ölçek aslen insan kaynakları kurumlarında kullanılmak üzere geliştirilse de web sitesinde (Spector, 2021) ölçeğe ilişkin sunulan normlar, ölçeğin hem özel hem de kamu sektöründe çok çeşitli kurumlarda kullanılmasına olanak sağladığını göstermektedir. Ölçekteki maddelerin bazıları olumlu yönde bazıları da olumsuz yönde yazılmıştır. Dört maddeden oluşan 9 alt boyutun her birinden 4-24 aralığında puan alınabilmekte; alınan yüksek puanlar, bireylerin iş memnuniyetini temsil etmektedir. Ölçekte olumsuz olarak ifade edilen maddelerin toplam puan alınmadan önce ters çevrilmesi gerekmektedir.

Yelboğa (2009) tarafından Türk kültürüne uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için araştırmacı tarafından açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda orijinal ölçekteki gibi özdeğeri birin üzerinde olan 9 alt boyut elde edildiği ve toplam açıklanan varyansın %63.75 olduğu belirtilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum iyiliği istatistiklerinin $\chi^2/sd=1.67$, RMSEA=.043, RMR=.014, SRMS=.048, GFI=.91, CFI=.97, NFI=.97, IFI=.93 ve RFI=.92 olarak elde edildiği ifade edilmiştir. Maddelerin faktörleriyle ilişkisini gösteren standardize edilmiş regresyon katsayılarının ise .41 ile .88 arasında değişen değerler aldığı belirtilmiştir; bu değerlere göre, dokuz faktörden oluşan iş doyum ölçeği modelinin Türk kültürüne uygun olduğu ifade edilmiştir. Güvenirlik analizlerine göre, ölçeğin her bir alt faktörü için Cronbach alfa katsayılarının 0.63 ile 0.88 arasında, test tekrar test güvenirlik katsayılarının ise 0.70 ile 0.87 arasında değiştiği, tüm ölçek için Cronbach alfa katsayısının 0.78, test tekrar test güvenirlik katsayısının 0.83 olduğu belirtilmiştir.

Bu araştırma için hesaplanan iş doyum ölçeği alt boyutlarının Cronbach alfa katsayıları “İşin yapılma şekli” boyutu hariç 0.68 ile 0.88 arasında değişmektedir. “İşin yapılma şekli” alt boyutunun Cronbach alfa katsayısı ($\alpha < 0.70$) çok düşük çıktığı için, araştırmada bu alt boyut dikkate alınmamıştır. Ayrıca örneklem büyüklüğü yeterli olmadığından dolayı bu araştırmada ölçeğin yapı geçerliğine dair kanıt toplanamamıştır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığıdır.

ÖD uzmanlarının mesleki deneyim anketi: Araştırmanın nicel kısmından elde edilen bulgular, araştırmanın anket sorularının ve nitel çalışma grubunun belirlemesine rehberlik etmiştir. Nitel verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından “ÖD uzmanlarının mesleki deneyim anketi” geliştirilmiştir. Bu anketteki sorular, iş doyum ölçeğinin alt boyutları dikkate alınarak, nicel kısımdan elde edilen bulguları açıklamaya yönelik olacak şekilde hazırlanmıştır. Anket formu geliştirilirken nitel veri toplama aracı geliştirme adımları takip edilmiştir. Açık uçlu sorulardan oluşan madde havuzu oluşturulmuş, uzman görüşleri alınmış ve aracın pilot uygulaması yapılmıştır. Soruların açık, anlaşılır, amaca uygun olmasına ve katılımcıyı yönlendirici anlatımlar içermemesine dikkat edilmiştir. Anket soruları, iki ÖD uzmanının ve ÖD alanında iki akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Akademisyenlerden ve uzmanlardan soruların anlaşılabilirliği ve uzmanların iş doyumunu açıklayabilecek mesleki deneyimleri ile sıklıkla yaşanan sorunları ortaya çıkarmaya uygunluğu açısından görüş alınmıştır. Uzmanlardan ayrıca ön deneme uygulaması niteliğinde anket sorularını yanıtlamaları istenmiş ve pilot uygulama yapılmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda sorular yeniden düzenlenerek uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

Ankette öncelikle uzmanların kurumlarda gerçekleştirdikleri görevlerin neler olduğunu ve bu görevleri uzmanlık alanlarına uygun görüp görmediklerini belirlemek amacıyla 36 adet görev tanımlanmıştır. Görevler belirlenirken Ulusal Meslek Standardı ÖD Uzmanı “Görev, İşlemler ve Başarım Ölçütleri” tablosundan ve uzmanların deneyimlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca uzmanların

yapmak istedikleri çalışmalar, aldıkları eğitim, yöneticiler ve öğretmenlerle olan iletişimleri, özlük hakları, çalışma koşulları ve varsa yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmaya yönelik sorular yöneltilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde öncelikle iş doyum ölçeğinin çevrimiçi formu hazırlanmış ve formun yer aldığı bağlantı adresi uzmanların bulunduğu platformlarda paylaşarak ilgili kişilerin ölçeği doldurması istenmiştir. Ayrıca, farklı illerdeki özel okulların internet sitelerinden ulaşılabilen uzmanların e-posta adreslerine bu bağlantı adresleri gönderilmiştir. Uzmanların iş doyum ölçeğine verdikleri yanıtların analizleri gerçekleştirildikten sonra nicel çalışma grubundaki bireylerin özellikle cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu değişkenlerine göre dağılımları dikkate alınarak nitel çalışma grubu oluşturulmuştur. Ardından araştırmacılar tarafından hazırlanan anketin çevrimiçi formu oluşturularak bağlantı adresi belirlenen uzmanlarla paylaşılmış ve anketi yanıtlamaları için teşvik edilmiştir.

Verilerin Analizi

Nicel veri analizi: Araştırmanın birinci alt amacı olan uzmanların iş doyum düzeylerinin belirlenmesi için iş doyum ölçeğindeki sekiz alt boyutun betimsel istatistikleri incelenmiştir. Araştırmanın ikinci alt amacında uzmanların iş doyumlarının cinsiyet göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde t testinden; yaş, eğitim durumu ve çalışma yılına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesinde tek yönlü varyans analizinden yararlanılmıştır. Öncelikle analizlerin varsayımları test edilmiştir. Normallik varsayımı için, bağımsız değişkenin her bir kategorisinde iş doyumunu alt boyut puanlarının çarpıklık basıklık değerlerinin kendi standart hatalarına bölümü incelenmiş ve bu oranın mutlak değerinin 1.96'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ile bu katsayıların kendi standart hatalarına oranları birlikte ele alındığında veriler normalden aşırı sapma göstermemektedir (Field, 2018; Pituch ve Stevens, 2016). Grupların evren varyanslarının homojen olup olmadığının değerlendirilmesinde Levene Testi sonuçları incelenmiş ve varyansların tüm değişkenler için homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$). Glass vd. (1972) tarafından yapılan çalışmada çarpıklığın anlamlılık veya güç düzeyi üzerinde yalnızca küçük bir etkiye sahip olduğu; basıklığın anlamlılık düzeyi üzerindeki etkileri çarpıklığa göre nispeten daha büyük olmasına rağmen yine de küçük bir etkiye sahip olma eğiliminde olduğu belirlenmiştir (Aktaran Stevens, 2009). Ayrıca bazı araştırma sonuçlarına dayalı olarak, normallik varsayımı ihlal edilse de yapılacak olan parametrik testlerin istatistiksel gücünün parametrik olmayan testlere göre daha yüksek olduğu, Tip I hataya karşı daha dirençli olduğu, neredeyse tüm durumlarda uygulanabileceği ifade edilmektedir (Keselman vd., 2013; Rasch vd., 2011; Rochon vd., 2012; Schucany ve Ng, 2006).

Nitel veri analizi: Araştırmanın üçüncü alt amacı olan, nitel boyut kapsamında uzmanların mesleki deneyimleri anketine verilen yanıtlar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizinde verilerin kodlanması, kategorilerin ve temaların oluşturulması ve bu kategorilere giren verilerin tanımlanıp yorumlanması aşamaları yer almaktadır. İçerik analizinin ilk aşaması verilerin

kodlanmasıdır. Nitel veri analizinde kodlama, analizin sonraki aşamalarına yön veren ilk ve en önemli adımdır. Kodlar, belirli kavram kümelerini bir araya getirerek sınıflandırmayı sağlayan düzenleyici göstergeler ve araştırma soruları ile ilgili olan temel kavramları ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). İçerik analizinde üç tür kodlama yapılabilmektedir ve araştırmanın kuramsal temelinin olmadığı durumlarda tercih edilen kodlama türü, verilerin okunması ile kod listesinin oluşturulduğu “Verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama” türüdür (Strauss ve Corbin, 1990, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu çalışmada anket sorularına verilen yanıtlar okunarak kodlar oluşturulmuştur. Tüm veriler kodlandıktan sonra, bir kategori listesi hazırlanmıştır. Kategoriler, benzerlik ve farklılıklar dikkate alınarak, birbiriyle ilişkili olabilecek şekilde bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. İkinci alt amaçta, uzmanların iş doyumlarının farklı demografik değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermediği bulgusuna ulaşıldığı için nitel verilerin analiz bulguları uzmanların iş doyumlarını genel olarak düşürücü faktörlerin neler olabileceğini açıklamak amacıyla toplanmıştır. Bu nedenle nitel veri analizi tüm grup üzerinden gerçekleştirilmiş farklı demografik değişkenlere göre analiz sonuçlarına yer verilmemiştir. Araştırmanın dördüncü alt amacı olan, nitel kısımdaki bulguların nicel kısımdan elde edilen bulguları nasıl açıkladığının belirlenmesinde sıralı karma veri analizinden yararlanılarak birleştirme yapılmıştır. Birleştirmenin birçok yolu vardır ve bu çalışmada nicel ve nitel bulgular sırasıyla “Bulgular” başlığı altında verildikten sonra “Sonuç ve Tartışma” başlığı altında nicel ve nitel bulgular birlikte incelenmiş ve yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda inanılabilirlik kavramı nicel araştırmalardaki iç geçerliliğin karşılığı olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2009). Bu çalışmada çalışmanın bulgularının inanılabilirliği için katılımcıların görüşlerinden elde edilen temalar ve betimlemeler çalışma grubunda yer alan iki katılımcıya sunulmuş ve araştırma bulgularını incelemeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra araştırmaya farklı demografik özellikteki uzmanların katılımı sağlanarak, uzmanların farklı görüşlerinin ve deneyimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarının aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla, analizler sonucunda oluşturulan temalar yorum yapılmadan ayrıntılı bir şekilde betimlenmiş ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca nitel çalışma grubunun da farklı özellikteki bireyleri temsil edici olmasını sağlamaya yönelik amaçlı örnekleme ile belirlenmesi aktarılabilirliği artırıcı faktörlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2009).

Nitel çalışmada güvenilirliğin rolü az olmakla birlikte öncelikli olarak farklı kodlayıcıların güvenilirliği ile ilgilenilir (Creswell ve Plano Clark, 2020). Tüm anket sorularına verilen yanıtların hepsi iki uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Araştırmada kodlayıcı güvenilirliği için yapılan kodlamalar benzerlik ve farklılıklar açısından karşılaştırılmış ve kodlama sonuçlarının genel olarak örtüştüğü (%91) gözlenerek kodlayıcılar arası uyumun yüksek olduğu belirlenmiştir. İç tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az % 80 olması beklenmektedir (Patton, 2002). Uyum sağlanmayan kodlamalar için kodlayıcılar tarafından uzlaşma sağlandıktan sonra kodların frekansları hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri: Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 25.12.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 2020/892

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ve yorumları araştırmanın alt problemleri çerçevesinde sunulmuştur.

İş Doyum Ölçeği Verilerinin Analiz Bulguları

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda, uzmanların iş doyum ölçeği alt boyut puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *İş doyum ölçeğine ait betimsel istatistikler*

Alt Boyut	\bar{X}	Xort	Ss	Ranj	Varyans	Çarpıklık	SH _{Çarpıklık}	Basıklık	SH _{Basıklık}
Ücret	12.67	13.50	5.10	17	26.00	-0.09	0.36	-1.33	0.70
Yükselme Olanakları	11.34	11.00	4.15	17	17.25	0.36	0.36	-0.33	0.70
Denetim	14.91	15.50	4.98	17	24.78	-0.17	0.36	-0.95	0.70
Sosyal Haklar	14.56	15.00	5.28	17	27.84	-0.24	0.36	-1.12	0.70
Ödüllendirme	13.91	14.00	4.53	16	20.50	-0.03	0.36	-0.80	0.70
Çalışma Arkadaşları	16.73	17.50	3.87	15	14.95	-0.59	0.36	-0.46	0.70
İşin Yapısı	17.05	16.50	4.80	18	23.07	-0.34	0.36	-0.74	0.70
İletişim	15.59	17.00	4.44	16	19.74	-0.41	0.36	-1.018	0.70

Tablo 2 incelendiğinde, alt boyutlardaki en yüksek ortalamanın 17.05 ile “İşin yapısı” alt boyutunda, en düşük ortalamanın ise 11.34 ile “Yükselme olanakları” alt boyutunda olduğu görülmektedir. Spector (2021) tarafından alt boyutlar için 4 ila 12 puan arası memnuniyetsizlik, 12 ila 16 puan arası kararsızlık, 16 ila 24 puan arası memnuniyet olarak tanımlanmıştır. Tablo 2’deki sonuçlar memnuniyet düzeyi açısından değerlendirildiğinde; uzmanların “Yükselme olanakları” boyutunda memnuniyetsiz oldukları; “Ücret”, “Denetim”, “Sosyal haklar”, “Ödüllendirme”, “İletişim” boyutlarında kararsız oldukları; “Çalışma arkadaşları” ve “İşin yapısı” boyutlarında memnun oldukları ancak kararsız tanımlamasının tavan puanına çok yakın oldukları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan uzmanların iş doyumlarının cinsiyete göre nasıl değiştiğinin belirlenmesinde yapılan t testi analiz sonuçları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. İş doyum ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Ücret	Kadın	32	13.09	5.18	0.92	42	.36
	Erkek	12	11.50	4.91			
Yükselme Olanakları	Kadın	32	11.66	4.35	0.82	42	.42
	Erkek	12	10.50	3.61			
Denetim	Kadın	32	15.03	4.77	0.26	42	.79
	Erkek	12	14.58	5.71			
Sosyal Haklar	Kadın	32	14.84	5.59	0.61	42	.55
	Erkek	12	13.75	4.45			
Ödüllendirme	Kadın	32	14.06	4.43	0.36	42	.72
	Erkek	12	13.5	4.96			
Çalışma Arkadaşları	Kadın	32	17.09	4.00	1.03	42	.31
	Erkek	12	15.75	3.44			
İşin Yapısı	Kadın	32	17.25	4.49	0.46	42	.65
	Erkek	12	16.50	5.73			
İletişim	Kadın	32	15.66	4.66	0.16	42	.88
	Erkek	12	15.42	3.99			

Tablo 3 incelendiğinde, uzmanların iş doyum ölçeği alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>.05$). İş doyumunun alt boyutu olan ücret, yükselme olanakları, denetim, sosyal haklar, çalışma arkadaşları, işin yapısı ve iletişim puanları cinsiyete göre değişmemektedir.

Uzmanların iş doyumlarının yaş, eğitim durumu ve çalışma yılına göre değişiminin incelenmesinde yapılan tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Grupların evren varyanslarının homojen olup olmadığının değerlendirilmesinde yapılan Levene Test sonuçları sonuçları Tablo 4'te, varyans analizi sonuçları da Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 4. Grupların demografik değişkenlere göre Levene Test sonuçları

Alt Boyut	Levene İstatistiği	Yaş			Levene İstatistiği	Eğitim Durumu			Levene İstatistiği	Çalışma Yılı		
		sd ₁	sd ₂	p		sd ₁	sd ₂	p		sd ₁	sd ₂	p
Ücret	0.70	2	41	.51	0.29	2	41	.75	0.22	2	41	.80
Yükselme Olanakları	0.61	2	41	.55	0.18	2	41	.84	2.97	2	41	.06
Denetim	0.72	2	41	.50	0.42	2	41	.66	1.78	2	41	.18
Sosyal Haklar	0.28	2	41	.76	0.18	2	41	.84	0.24	2	41	.79
Ödüllendirme	0.93	2	41	.40	1.84	2	41	.17	0.75	2	41	.48
Çalışma Arkadaşları	0.53	2	41	.60	0.09	2	41	.92	0.19	2	41	.83
İşin Yapısı	0.14	2	41	.87	0.05	2	41	.95	0.03	2	41	.98
İletişim	1.42	2	41	.25	0.18	2	41	.84	0.91	2	41	.41

Tablo 4'teki Levene Test sonuçları incelendiğinde iş doyum ölçeğinin alt boyutlarında yaş, eğitim durumu ve çalışma yılına göre grupların evren varyanslarının homojen olduğu belirlenmiştir ($p>.05$).

Tablo 5. İş doyumunun demografik değişkenlere göre varyans analizi sonuçları

Alt Boyut	Yaş	N	\bar{X}	F	p	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	F	p	Çalışma Yılı	N	\bar{X}	F	p
Ücret	≤ 30	8	10.75	0.69	.51	Lisans	13	11.31	1.58	.22	≤ 5	12	11.58	0.47	.63
	31-40	19	13.21			YL	21	12.38			6-15	16	12.63		
	≥41	17	12.94			Dr	10	15.00			≥16	16	13.50		
Yükselme Olanakları	≤ 30	8	12.38	0.49	.62	Lisans	13	10.54	1.22	.31	≤ 5	12	12.25	0.62	.55
	31-40	19	11.53			YL	21	11.00			6-15	16	11.50		
	≥41	17	10.65			Dr	10	13.10			≥16	16	10.50		
Denetim	≤ 30	8	15.75	1.17	.32	Lisans	13	13.77	1.50	.24	≤ 5	12	15.58	0.83	.44
	31-40	19	15.84			YL	21	14.52			6-15	16	15.69		
	≥41	17	13.47			Dr	10	17.20			≥16	16	13.63		
Sosyal Haklar	≤ 30	8	13.88	0.14	.87	Lisans	13	11.85	3.08	.06	≤ 5	12	13.83	0.15	.86
	31-40	19	15.00			YL	21	15.09			6-15	16	14.69		
	≥41	17	14.35			Dr	10	16.90			≥16	16	14.94		
Ödüllendirme	≤ 30	8	14.50	0.22	.81	Lisans	13	12.69	1.01	.37	≤ 5	12	14.33	0.07	.93
	31-40	19	14.16			YL	21	13.95			6-15	16	13.81		
	≥41	17	13.35			Dr	10	15.40			≥16	16	13.69		
Çalışma Arkadaşları	≤ 30	8	18.13	0.64	.53	Lisans	13	15.23	1.58	.22	≤ 5	12	17.50	0.47	.63
	31-40	19	16.53			YL	21	17.62			6-15	16	16.81		
	≥41	17	16.29			Dr	10	16.80			≥16	16	16.06		
İşin Yapısı	≤ 30	8	17.50	0.58	.57	Lisans	13	15.69	1.19	.31	≤ 5	12	18.42	1.44	.25
	31-40	19	17.74			YL	21	17.04			6-15	16	17.56		
	≥41	17	16.06			Dr	10	18.80			≥16	16	15.50		
İletişim	≤ 30	8	14.75	0.52	.60	Lisans	13	14.31	0.89	.42	≤ 5	12	15.17	0.15	.86
	31-40	19	16.37			YL	21	15.86			6-15	16	16.06		
	≥41	17	15.12			Dr	10	16.70			≥16	16	15.44		

Tablo 5 incelendiğinde, uzmanların iş doyumları alt boyut puanlarının yaş, eğitim durumu ve çalışma yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>.05$). İş doyumunun alt boyutu olan ücret, yükselme olanakları, denetim, sosyal haklar, çalışma arkadaşları, işin yapısı ve iletişim puanları uzmanların yaşına, eğitim durumuna, çalışma yılına göre değişmemektedir.

Anket Verilerinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan, uzmanların mesleki deneyimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesinde uygulanan anket sorularına verilen yanıtların içerik analizi sonucunda "İşin Doğası, Alınan Eğitim, Öğretmenler, Yöneticiler" olmak üzere dört tema oluşturulmuştur. Temalar ve her tema altında yer alan kategoriler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. Uzmanların mesleki deneyimlerine ilişkin oluşturulan temalar ve kategoriler

İşin Doğası	Alınan Eğitim	Öğretmenler	Yöneticiler
1)Yapılan Çalışmalar	1) Yeterli	1) ÖD Uzmanlarına Yönelik Görüş ve Tutumları	1) ÖD Uzmanlık Alanına Yönelik Bilgi
2) Yapmak İstenen Çalışmalar	2) Yetersiz	2) ÖD Uzmanlarından Beklentileri	2) ÖD Uzmanlarına ve Uzmanlık Alanına Verilen Önem
3) Çalışma Koşulları	3) Yetersizlik Nedenleri	3) ÖD Alanındaki Eksiklikleri	
4) Yapılan Çalışmaların Etkililiğini Azaltan Faktörler			

Tablo 6’da yer alan her bir temaya ait analiz sonuçları ayrı tablolar haline aşağıda sunulmuştur. “İşin Doğası” teması “Yapılan Çalışmalar” kategorisine ilişkin bulgular diğer kategorilerden ayrı raporlaştırılmıştır. “Yapılan Çalışmalar” kategorisinde uzmanlara sunulan 36 görevi gerçekleştirme durumları ve bu görevlerin uzmanlık alanına uygunluğuna ilişkin görüşleri Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Uzmanların görevleri gerçekleştirme durumu ile uzmanlık alanı uygunluğuna ilişkin görüşleri

Görevler	Gerçekleştirme	Uzmanlık Alanına Uygun Bulma
	f	f
1. Öğrenci başarısının belirlenmesine yönelik ölçme araçlarını geliştirmek	21	22
2. Öğrenci başarısı dışındaki özelliklerin belirlenmesine yönelik ölçme araçları geliştirmek	20	21
3. Uygulama ya da sınav takviminin planlamasını yapmak	19	21
4. Kurum içinde geliştirilen ya da dışarıdan temin edilen sınavların uygulanmasını sağlamak	20	20
5. Kazanımlara uygun madde yazımında rehberlik etmek	20	22
6. Kazanımlara uygun özgün madde yazmak	14	15
7. Performans görevi, proje, puanlama anahtarı vb. hazırlamak	16	16
8. Performans görevi, proje, puanlama anahtarı vb. hazırlanmasında rehberlik etmek	21	22
9. Maddelerin redaksiyonunu yapmak	20	22
10. Madde havuzu oluşturulmasını sağlamak	20	22
11. Madde havuzunu geliştirmek	19	22
12. Öğretmenler tarafından yazılan maddeleri bilgisayar ortamına aktarmak	8	6
13. Öğretmenlerin ve kurumun bilgisayarla ilgili teknik işlerini (şekil çizmek, power-point hazırlamak vb.) yapmak	6	4
14. Baskı (çoğaltma) işlemini yapacak ilgili kişi ya da kurumla iletişime geçmek	17	13
15. Baskı (çoğaltma)/zarflama işlemini yapmak	14	7
16. Sınav uygulama yönergeleri hazırlamak	21	22
17. Sınav uygulama sürecinde görevli gözetmenlerin kurallara uygun davranmalarını sağlayacak denetimleri yapmak	15	14
18. Optik formları optik okuyucuda okutmak	16	11

19. Optik form kullanılmayan uygulamalardaki (açık uçlu, kısa yanıtlu, performans görevi, proje vb.) maddelerin öğretmenler tarafından okunmasına rehberlik etmek	15	19
20. Optik form kullanılmayan uygulamalardaki (açık uçlu, kısa yanıtlu, performans görevi vb.) maddeleri okumak	8	10
21. Anket, sınav vb. uygulamaların veri girişlerini yapmak	14	11
22. Madde ve teste ait analizleri yapmak	22	22
23. Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapmak	19	22
24. Kurum içindeki uygulama ya da sınav sonuçlarını yönetici, öğretmen, öğrenci, veli düzeyinde raporlamak ve paylaşmak	22	21
25. Kurumun ulusal sınav sonuçlarını raporlamak ve ilgililerle paylaşmak	21	21
26. Öğrenme eksikliklerine göre etüt, kurs veya ek çalışma programı hazırlamak	10	7
27. Öğretmenlerin sınıf içinde uygulayacağı etkinlikleri, çalışma kağıtlarını, ders planını vb. hazırlamak	6	8
28. Öğrenci ödevlerinin takibini yapmak	3	10
29. Ölçme sonuçlarına göre öğrenci gelişimini izlemek	17	18
30. Ölçme sonuçlarına göre öğrenci gelişimini öğrenci/veli ile görüşmek	5	6
31. Ölçme sonuçlarına göre öğrenci başarısını geliştirmek amacıyla zümrelerle toplantı yapmak	19	20
32. Kurumdaki personele uzmanlık alanına yönelik eğitimler (soru yazma, sınav sistemi, ölçme değerlendirmedeki yenilikler vb.) vermek	20	22
33. Mesleği ile ilgili seminer, konferans, panel, çalıştay ve benzeri faaliyetlere katılmak	21	22
34. Okulun yıllık/dönemlik ders programını hazırlamak	3	5
35. Kurum içinde oluşturulan çeşitli komisyonlarda (kitap hazırlama/inceleme, öğretim programı geliştirme, kalite yönetimi vb.) uzmanlık alanına uygun görev almak	17	20
36. Kurumun ihtiyacına yönelik eğitim-öğretim süreçleri dışındaki (personel, öğrenci kaydı vb.) istatistikleri hazırlamak ve raporlaştırmak	13	11

Tablo 7'ye göre uzmanların kurumlarda gerçekleştirdikleri görevlerin oldukça çeşitlilik gösterdiği, kurum içerisinde uzmanlık alanına uygun olan ve olmayan birçok görev gerçekleştirdikleri görülmektedir. ÖD uzmanlık eğitimi dikkate alındığında bu görevlerin bir kısmının uzmanının görev tanımında yer almaması gereken görevler (6, 7, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 26, 27, 28, 30, 34, 36. görevler) olduğu, fakat bazı uzmanların bu görevleri de kurumlarda gerçekleştirdikleri dikkat çekmektedir. Görevler incelendiğinde, kurum içerisinde uzmanların kendi görevleri dışında öğretmen, müdür yardımcısı, rehber öğretmen, bilgisayar teknisyeni, dizgi personeli, memur vb. kişilerin görevlerini de yürüttükleri, buna ek olarak bazı uzmanların bu görevleri uzmanlık alanına uygun olarak gördükleri belirlenmiştir.

“İşin doğası” teması, “Yapmak istenen çalışmalar”, “Çalışma koşulları” ve “Yapılan çalışmaların etkililiğini azaltan temel sorunlar” kategorilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Uzmanların işin doğası temasına ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	f	
Yapmak İstenen	Bilimsel çalışmalar yürütmek, çalıştay, seminer, sempozyum ve hizmet içi eğitim düzenlemek	7	
Çalışmalar	Eğitim uzmanlarının birlikte çalışabileceği bir birim oluşturmak	5	
	Anket çalışmaları yapmak	4	
	Öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak	4	
	Madde havuzu oluşturma ve geliştirme çalışmaları yapmak	3	
	Öğrenci gelişimini izlemek ve etkili geri bildirim verilmesini sağlamak	3	
	Farklı ÖD yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını sağlamak	2	
	Çalışanların performans değerlendirilmesiyle ilgili çalışmalar yapmak	1	
	Çalışma Koşulları	Organizasyon şemasındaki konumun uygun olmaması ve diğer eğitim personeliyle benzer koşullara sahip olunmaması	7
		Çalışma koşulları ve özlük haklarından memnun olunması	6
Okuldan okula koşulların farklı olması		4	
Yapılan iş karşılığı alınan ücretin düşük olması		4	
Personel sayısının az olması ve fazla mesai yapılması		3	
Çalışma koşulları ve özlük haklarından genel olarak memnun olunmaması		2	
Görev tanımlarının net olmaması		2	
Yapılan Çalışmaların Etkililiğini Azaltan Temel Sorunlar		Öğretmen ya da yöneticilerin ÖD alanındaki bilgi eksikliği ve yeniliklere/gelişime açık olmaması	16
	ÖD uzmanlarının görev tanımlarının net olmaması ve yapılan işin önemsenmemesi	12	
Yapılan Çalışmaların Etkililiğini Azaltan Temel Sorunlar	Kurumların başarı kaygısı ve sınav odaklı olması	10	
	Öğretmenlerle uzmanlar arasındaki işbirliği ve iletişim sorunları	8	
	Birimde çalışan personel sayısının az olması dolayısıyla iş yükünün fazla olması	8	
	Özlük haklarının yeterli olmaması	5	
	Organizasyon şemasındaki konumun belirsizliği ve yetkilerin sınırlı olması	4	
	ÖD alanında eğitim almayan veya mesleki donanımı yeterli olmayan kişilerin	4	
	ÖD uzmanı olarak kurumlarda yarattığı olumsuz algı	4	
	Farklı ÖD yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması	1	

Tablo 8 incelendiğinde, yapmak istenen çalışmalar kategorisinde, 22 uzmandan 7'si işinin bir parçası olarak bilimsel çalışmalar yürütmek, çalıştay, seminer, sempozyum ve hizmet içi eğitimler düzenlemek, 5'i birlikte çalışabilecekleri bir birim oluşturmak, 4'ü anket çalışmaları ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmak istediklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı uzmanlar performans değerlendirme, madde havuzu oluşturma ve geliştirme, öğrenci gelişimini izleme, farklı ÖD araçlarının kullanımını sağlama gibi çalışmalar yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Aşağıda yapmak istenen çalışmalar kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Alanıma özgü çalıştay organize etmek isterim.”

“Donanımlı bir Ar-Ge kurabilmek, daha çok eğitim vermek”

“Sadece bilişsel özellikler ölçülüyor, onlarda da ağırlıklı olarak çoktan seçmeli sorular kullanılıyor. Farklı ÖD çalışmaları/soru formatları ile öğrencilerin düşünme becerilerindeki gelişimleri izlenebilir. Sadece kazanım odaklı değil beceri odaklı çalışmalara ağırlık verilebilir. Çalıştığım kurumlarda etkin bir soru bankası kullanımı yoktu. Farklı formatlardaki sorular

dikkate alınarak soru bankasını geliştirmek için çalışmalar yapılabilir. Öğretmen eğitimlerine daha fazla önem verilebilir. Özellikle puanlama anahtarlarının geliştirilmesi ve anahtara göre puanlamanın nasıl yapılacağı bilinmiyor.”

Çalışma koşulları kategorisi incelendiğinde, uzmanların 7’si organizasyon şemasındaki konumun uygun olmadığını ve diğer eğitim personeliyle benzer koşullara sahip olmadığını, 4’ü okuldan okula çalışma koşullarının farklılaştığını ve yapılan iş karşılığı alınan ücretin düşük olduğunu ifade etmiştir. Uzmanların 6’sı ise çalışma koşulları ve özlük haklarından memnun olduğunu belirtmiştir. Bazı uzmanlar görev tanımlarının net olmadığını, personel sayısının az olduğunu ve fazla mesai yapmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda çalışma koşulları kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Öğretmen de değiliz, idari personel de. Arada bir yerlerde”

“Şu anki kurumumda maaş orta seviyede, çalışma ortamı iyi fakat tek kişi olmak çok yorucu ve stresli oluyor. ÖD birimlerinde mutlaka 2 kişi olmalı, sürekli kontrol isteyen bir iş yapıyoruz.”

“Çalışma koşullarım rahat. Rahatlığım fark edildiği an manasız bir görev veriliyor. Rahat olmamın sebebi çalıştığım okulun ciddi akademik hedeflerinin olmaması. Ücretim düşük... Çünkü öğretmen olarak ne iş yaptığınız bellidir. Ölçmeciler olarak işiniz net olmadığı için size 2 yıllık mezun ücreti vermeye çalışıyorlar... İstatistik 2. sınıf öğrencisi benim yaptığım işi rahatlıkla yapar. Hatta benim maaşımı verirseniz 10 kat iyisini bile yapar.”

“Bu tamamen kurum politikasına bağlı olarak değişen bir durum. Aslında genel olarak fena değil ancak birçok kurumda öğretmenlerden daha kötü haklara (maaş, izin, ek olanaklar vb.) sahip olarak çalışıyoruz. Bizlerin de eğitim fakültesi mezunu olup üstüne yüksek lisans yaparak uzman olduğumuzu unutup, memur düzeyinde haklar vermek isteyebiliyorlar. Aslında kurumda öğretmen ile yönetici arasında bir pozisyonda yer almamız gerekirken öğretmen ile memur arasında konumlandırılıyor.”

“21 yıldır özel sektörde eğitim hizmetlerinde görev yapıyorum. Son 8 yıldır uzman olarak görev yapıyorum. Ankara’da özlük hakları bakımından en doğru yerde olduğumu düşünüyorum.”

Yapılan çalışmaların etkililiğini azaltan temel sorunlar kategorisi incelendiğinde, 22 uzmandan 16’sı öğretmenlerin ya da yöneticilerin ÖD alanındaki bilgi eksikliği ve yeniliklere/gelişime açık olmasını en temel sorun olarak belirtmişlerdir. Uzmanların 12’si görev tanımlarının net olmadığını ve yaptıkları işin önemsenmediğini, 10’u kurumların başarı kaygısı ve sınav odaklı olmasının yaptıkları ya da yapmak istedikleri çalışmaların engellediğini ifade etmiştir. Uzmanların 8’i ise, öğretmenlerle uzmanlar arasındaki işbirliği ve iletişim sorunlarını, birimde çalışan personel sayısının az olması dolayısıyla iş yükünün fazla olmasını sorun olarak görmektedir. Ayrıca bazı uzmanlar, organizasyon şemasındaki konumun belirsizliği ve yetkilerin sınırlı olmasını, farklı ÖD yöntem ve tekniklerinin kullanılmamasını, ÖD alanında eğitim almayan veya mesleki donanımı yeterli olmayan kişilerin uzman olarak kurumlarda yarattığı olumsuz algıyı, özlük haklarının yeterli olmamasını yaptıkları çalışmaların etkililiğini azaltan sorunlar olarak belirtmişlerdir. Aşağıda yapılan çalışmaların etkililiğini azaltan temel sorunlar kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Öğretmenlerin veri okuryazarlığının olmaması, ÖD=sınav algısının hakimiyeti, bilişsel süreçler dışında ÖD çalışmalarının gerekli görülmemesi.”

“Uzmanın yetkisinin az olması, daha doğrusu kurumun organizasyon şemasındaki yerinin belirsiz olması. Yöneticilerin uzmanlara daha çok güvenip, öğretmenlere de uzmanlarla birlikte çalışma zorunluluğu getirmesi gerekiyor, bu durum keyfi olmamalı. Daha çok da öğretmen direnci etkililiği azaltıyor, yeni bir şeyler yapmak için ya da sadece gerçek anlamda uzmanlık yapmak için öğretmenle resmen savaş vermek zorunda kalıyoruz...Uzmanlara memur gibi davranılması da motivasyon kırıcı temel etkenlerden. Bir diğer faktör de memur gibi çalışmayı kabul eden uzmanların ya da ÖD alanında eğitimi olmadığı halde "optik okutup sınav sonucu alarak" kurumlarda ÖD uzmanı adıyla çalışan kişilerin varlığı.”

“Yöneticilerin sizi bir eğitim personeli olarak görmemesi... Birimizin görev ve sorumluluklarının öğretmenler ve yöneticiler tarafından net olarak bilinmemesi. Alan dışı örneğin bilgisayar öğretmeni gibi kişilerin bu birimlerde çalışıyor olması.”

Uzmanların alınan eğitim temasına yönelik görüşleri, alınan eğitimin “yeterli” olduğunu düşünenler ve “yetersiz” olduğunu düşünenler olmak üzere iki temel kategoride incelenmiş, ayrı bir kategoride “yetersizlik nedenleri” tanımlanarak analiz sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Uzmanların alınan eğitim temasına ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	f
Yeterli	----	13
Yetersiz	----	9
Yetersizlik Nedenleri	Alınan eğitimin kuramsal olması	4
	Üst düzey becerilerin ölçülmesine yönelik eğitimin yetersizliği	4
	Okullarda kullanılan ÖD yazılımlarına ilişkin bilginin ders içeriklerinde yer almaması	3

Tablo 9 incelendiğinde, mesleği yapabilmek için alınan eğitimi 22 uzmandan 13’ü yeterli bulurken 9’u yeterli bulmamıştır. Yeterli bulmayanların 4’ü aldıkları eğitimin kuramsal olduğunu ve üst düzey becerilerin ölçülmesine yönelik alınan eğitimin yetersiz olduğunu, 3’ü okullarda kullanılan ÖD yazılımlarına ilişkin bilginin ders içeriklerinde yer almamasını neden olarak belirtmişlerdir. Aşağıda yetersizlik nedenleri kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Çünkü özellikle güncel bilgisayar programları açısından yeterli tanıtım/bilgilendirme yapılmadı.”

“Aldığımız eğitim çok kuramsal. Okul uygulamalarına yönelik dersler yok denecek kadar az. Ders içeriklerinde soru yazma, soru redaksiyonu, DPA geliştirme, proje hazırlama vb. uygulamalar yetersiz olduğu için okullarda çalışırken sorun yaşıyor. Okullarda kullanılan ÖD yazılımlarının kullanımına ilişkin çalışmalar yapılmıyor.”

“Beceri odaklı soru hazırlama, açık uçlu soruların değerlendirilmesi (sistemik olarak), anket geliştirme süreci”

“Öğretmenler” teması, öğretmenlerin “ÖD uzmanlarına yönelik görüş ve tutumları”, “ÖD uzmanlarından beklentileri” ve “ÖD alanındaki eksiklikleri” kategorilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Uzmanların öğretmenler temasına ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	f
ÖD Uzmanlarına Yönelik Görüş ve Tutumları	İşbirlikli çalışmaya açık olmama ve işlerine müdahale olarak algılama	7
	Uzmanlık alanı olarak görmeme	6
	ÖD alanının gerekliliğine ilişkin yeterli ve gerekli farkındalığa sahip olmama	6
	Kuruma göre değişkenlik gösterdiğini düşünme	4
	İşbirlikli çalışmaya açık olma	4
	Uzmanlık alanına saygı duyma	3
	Uzmanların öğrenci düzeyini bilmediğini düşünme	2
ÖD Uzmanlarından Beklentileri	Uzmanlık alanı dışındaki teknik işlerin (Soruları bilgisayar aktarma, şekil çizme vb.) yapılması	7
	Öğretmenlerin kendi sorumluluğundaki işlerin (soru yazma, DPA hazırlama vb.) yapılması	6
	ÖD süreçlerinde rehberlik edilmesi ve eğitimler verilmesi	6
	İşlerine müdahale edilmemesi	5
	Genel sınavlardaki sonuçların ve gelişim raporlarının paylaşılması	5
ÖD Alanındaki Eksiklikleri	Sonuç değerlendirme dışındaki değerlendirmeleri önemsememe	7
	Nitelikli alternatif ÖD aracı hazırlayamama	6
	Nitelikli geleneksel ÖD aracı hazırlayamama	5
	ÖD sonuçlarının yorumlanamaması ve öğretim sürecinin planlanmasında kullanılmaması	4
	Kazanım ve düşünme süreçlerinin uygun şekilde ölçülememesi	4

Tablo 10 incelendiğinde, ÖD uzmanlarına yönelik görüş ve tutumları kategorisinde, 22 uzmandan 7'si öğretmenlerin işbirlikli çalışmaya açık olmadıkları ve yapılan herhangi bir öneriyi ya da düzeltmeyi onların işlerine müdahale olarak algıladıkları, 6'sı öğretmenlerin ÖD uzmanlığının gerekliliğine ilişkin yeterli ve gerekli farkındalığa sahip olmadıkları ve bunu uzmanlık alanı olarak görmedikleri yönünde olumsuz görüş bildirmiştir. Ayrıca bazı uzmanlar, öğretmenlerin tutumlarının kuruma göre değişkenlik gösterdiği ve uzmanların öğrenci düzeyini bilmediğini düşündüklerini belirtmiştir. Bunların yanı sıra az sayıda uzman, öğretmenlerin uzmanlık alanına saygı duyduğu ve işbirlikli çalışmaya açık oldukları yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Aşağıda öğretmenlerin ÖD uzmanlarına yönelik görüş ve tutumları kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Bizleri optik okuyucu ve sorularını bilgisayara aktarması gereken memurlar olarak görüyorlar. Proje ödevleri hazırlarken, rubriklerde destek almak istemiyorlar. Kendilerinin daha hâkim olduğunu düşünüyorlar. Yazdıkları soruları ya da proje ödevlerini düzelttiğimizde bunu gereksiz ve yetersiz buluyorlar...”

“Öğretmenler genel olarak ölçme alanına ilişkin tepkisel davranmakta, madde redaksiyon çalışmalarının mesleki deneyimlerine bir hakaret olarak algılamaktadır. Soru yazımının sadece alan uzmanlığı gerektirdiğini düşünmektedirler. Ölçme birimlerinin sadece optik okuyucuyla sınav okuyan bir birim olduğunu düşünmektedirler ve uzmanlık alanlarımız hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmadıklarını gözlemlemekteyim.”

“Genellikle ölçme uzmanları okullarda pek sevilmiyor. Öğretmenler yazdıkları soruların kendi alanlarından olmayan biri tarafından incelenmesi ve düzeltme önerileri getirmesinden çok

rahatsız oluyorlar... Okul yönetimi sınav başarısını aynı zamanda öğretmen başarısı olarak yorumladığı için sınavlarını incelememizden ve soru redaksiyonu yapmamızdan rahatsız oluyorlar. Ayrıca "ofiste oturan" personel algısı var. En sık karşılaştığım cümle "tabi siz derse girmediğiniz için öğrenci seviyesini bilmiyorsunuz" oluyor. Derse girmediğimiz için öğrencilerin hangi becerilere sahip olduğu/olması gerektiğine yönelik fikrimizin doğru olmadığını düşünüyorlar... Ancak tüm bunların yanında birlikte çalışmaya başlayınca bir süre sonra yaptığımız işe saygı duymaya başlıyorlar."

"Bir genelleme yaparak cevap vermek gerekirse, işbirlikli ve uyumlu paydaşlar olarak katkı sağlıyorlar."

"Onlara katkı ve destek sağladığının farkındalar. Olumlu yönde tutum sergiliyorlar."

Öğretmenlerin ÖD uzmanlarından beklentileri kategorisi incelendiğinde, uzmanların 7'si uzmanlık alanı dışındaki teknik işlerin (soruları bilgisayar aktarma, şekil çizme vb.) yapılmasının, 6'sı öğretmenlerin kendi sorumluluğundaki işlerin (soru yazma, DPA hazırlama vb.) yapılmasının, 5'i işlerine müdahale edilmemesinin, sadece genel sınavlardaki sonuçların ve gelişim raporlarının paylaşılmasının beklendiği yönünde olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bunların yanı sıra 6 uzman öğretmenlerin ÖD süreçlerinde rehberlik edilmesini ve eğitimler verilmesini beklendikleri yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Aşağıda öğretmenlerin, ÖD uzmanlarından beklentileri kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

"Her şeyi eğitim uzmanlarının yapması gibi bir beklenti içerisindedir. Öğretmen grubunun büyük bir kısmı sadece ders anlatmaktan yana."

"Sınavlarla ilgili uzmanlık gerektiren konulardan daha fazla sınavlarla ilgili kendilerine düşen işlerde beklentileri fazla olurdu."

"Sınavı paketlemek, oturma planı hazırlamak, kendi boş saatini doldurmadan sınav görevlendirmesi yapmak, sınavı değerlendirme ve sonuçları paylaşmak, soruların bilgisayara aktarılması, grafikleri oluşturmak ve paylaşmak."

"Onlara rehberlik etmek. Detayları aktarmak."

"Uzman olarak onlara farklı bakış açısı kazandırmak benden yeni bilgiler edinerek onu ders içerisinde farklı alanlarda nasıl kullanabileceklerini öğrenmek"

Öğretmenlerin ÖD alanındaki eksiklikleri kategorisi incelendiğinde, uzmanların 7'si öğretmenlerin sadece sonuç değerlendirmeyi önemsediklerini, sürece yönelik değerlendirmeye önem vermediklerini ya da bu konuda bilgi eksiklikleri olduğunu, 6'sı nitelikli alternatif ÖD aracı hazırlayamadıklarını ayrıca 5'i nitelikli geleneksel ÖD aracı hazırlamada da zorlandıklarını ifade etmiştir. Bazı uzmanlar, öğretmenlerin ÖD sonuçlarını yorumlamada ve bu sonuçları öğretim sürecinin planlanmasında kullanmada, kazanım ve düşünme süreçlerinin uygun şekilde ölçmede yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin ÖD alanındaki eksiklikleri kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

"Madde yazımından değerlendirilmesine, portfolyo sürecinin yönetilmesinden performans görevlerinin oluşturulması ve planlanmasına kadar birçok öğretmen yeterlik alanında yapılan

çalışmalardan edindiğim izlenimler nedeniyle öğretmenlerin yetersiz olduğunu düşünüyorum.”

“Genelde rubrik hazırlamada, taksonomi belirlemede ve kazanım eşlemede sorun yaşıyorlar.”

“Yeni mezun öğretmenler dahil olmak üzere ister açık uçlu ister çoktan seçmeli, DY olsun en temel soru hazırlama ilkelerine bile hâkim değiller. Genel amaç öğrenciler düşük puan almasın. Sınav sonuçlarında madde analizleri ile asla ilgilenmiyorlar tek önemli olan genel ortalama, benim şubem diğer şubelerden yukarda mı? Asla üst düzey düşünme süreçlerine yönelik soru sormuyorlar ne derste ne de sınavlarında. Proje ve performans görevi algıları da çok yanlış, DPA hazırlama konusunda ise hiç bilgileri yok.”

“Yöneticiler” teması, yöneticilerin “ÖD uzmanlık alanına yönelik bilgi” ve “ÖD uzmanlarına ve uzmanlık alanına verilen önem” kategorilerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Uzmanların yöneticiler temasına ilişkin görüşleri

Kategori	Kod	f
ÖD Uzmanlık Alanına Yönelik Bilgi	Yeterli	7
	Yetersiz	15
ÖD Uzmanlarına ve Uzmanlık Alanına Verilen Önem	Uzman görüşlerini önemseme ve çalışmalarını destekleme	7
	ÖD uzmanının ne yapması gerektiğinin bilmeme ve uzmanlık alanı olarak görmeme	7
	Uzmanlık alanı dışındaki (idareci işleri, soruları bilgisayar aktarma, şekil çizme vb.) beklentiler	6
	Uzmanların görüşlerini önemsememe ve yeniliklere açık olmama	5
	Yalnızca sınav sonucu bekleme	3
	Sınav sonuçlarına dayalı önlemler alma	2

Tablo 11 incelendiğinde, ÖD uzmanlık alanına yönelik bilgi kategorisinde 22 uzmandan 7’si yöneticilerinin uzmanın kuruma sağlayabileceği katkı açısından yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir. Aşağıda yöneticilerin uzmanlık alanına yönelik bilgi kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Aslında ÖD alanının çok önemli olduğunu düşünüyorlar ama uzmanların ne yapması gerektiği ile ilgili bilgileri çok sınırlı. Sadece sınav hazırlayıp, optik okutup sınav sonuçlarını çıkarır şeklinde bir düşünce hâkim.”

“Bizi soruları bilgisayara yazma, sınavı çoğaltma uygulama, sonuçları bilgisayara girme vb işleri yapan elemanlar olarak görüyorlar.”

“Bizlerden ne istemeleri gerektiğini bilmeden enerjimizi gereksiz ve alanımız dışı çalışmalarda harcatıyorlar.”

“Akademik koordinatör ÖD lisans mezunu. Bir önceki kurumdaki müdürüm de bu konuda bilgi sahibi idi. Fakat müdür yardımcıları ve zümre başkanlarının yeterli olduğunu düşünmüyorum.”

ÖD uzmanlarına ve uzmanlık alanına verilen önem kategorisinde ise, uzmanların 7’si yöneticilerin ÖD uzmanının ne yapması gerektiğini bilmedikleri ve ÖD uzmanlığını uzmanlık alanı olarak görmedikleri, 6’sı yöneticilerin uzmanlık alanı dışındaki (idareci işleri, soruları bilgisayar aktarma, şekil çizme vb.) işleri bekledikleri yönünde olumsuz görüş bilmiştir. Ayrıca bazı uzmanlar yöneticilerin uzmanların görüşlerini önemsemediklerini ve yeniliklere açık olmadıklarını, yalnızca

sınav sonuçlarını beklediklerini onun dışında herhangi bir beklentilerinin olmadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 7 uzman yöneticilerin uzmanların görüşlerini önemsedikleri ve çalışmalarını destekleri yönünde olumlu görüş bildirmiştir. Uzmanların çok az bir kısmı ise yöneticilerin sınav sonuçlarına dayalı önemler aldıklarını ifade etmiştir. Aşağıda yöneticilerin ÖD uzmanlarına ve uzmanlık alanına verilen önem kategorisine örnek olması için bazı uzman ifadelerine yer verilmiştir.

“Sınavların 1 saat içinde okunup hatasız bir şekilde raporlanması onlar için oldukça mühim! Ortaya çıkan analiz raporları yani eğitim yönetim sistemleri bence bizden daha önemli!”

“Yöneticiler ÖD uzmanlarını kurumda derse girmeyen ve masa başında oturan boş vakti çok olan personeller olarak görmekte, bu nedenle kurum içerisinde excel bilgisi gerektiren örneğin basit bir sınıf listelerini hazırlama işlemlerini bile ölçme birimi yapsın istemekteler. Eğer bir çizelge ya da matematik bilgisi gerektiren işler varsa birimize yönlendirmekte, aynı zamanda örneğin ilçede yapılan toplantılara birimi ilgilendirmemesine rağmen derse girmiyor gerekçesi ile ölçme uzmanlarını göndermek istemektedir. Kurum içerisinde yapacağınız araştırma ve geliştirme çalışmalarını gerekli görmemektedir. Çoğu kez “hocam altı üstü optik okuyucu ile sınav okuyorsunuz” ifadesini kullanmaktalar ve siz sorunlarınızı dile getirdiğinizde “hocam tamam istiyorsanız ayrılın bilişim öğretmenimiz yapar ölçme işlerini” demekteler. Ölçme birimleri ile IT birimleri aynı işlemleri yapıyor algısı mevcuttur.”

“Şu ana kadar çalıştığım pek çok okulda ÖD sonuçları üzerinde yaptığımız analizler hep ilgiliyle anlaşılmasına çalışıldı. Okulun gelişimine, karar süreçlerine etkisi oldu.”

“Okulda ÖD ile ilgili maddi olarak ve uygulama anlamında istediğimiz her şeyi yapmamıza izin veriliyordu ve hep önümüz açılıyordu.”

“ÖD sonuçlarına ve benim tarafımdan geliştirilen projelere yönelik geri dönüşlerini anında veriyorlar. Ona göre süreçte düzenlemeler yapıyorum.”

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan, ÖD uzmanlarının iş doyumunu anketine verdikleri yanıtlardan elde edilen nitel sonuçların, iş doyum ölçeğinden elde edilen nicel sonuçları nasıl açıkladığı, verilerin birleştirilmesi ve yorumlanması tartışma ve sonuç başlığı altında alanyazına dayalı olarak ele alınmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Nicel araştırma bulgularına göre uzmanların işteki yükselme olanaklarıyla ilgili kendilerini memnun hissetmedikleri, ücret, denetim (yöneticiyle olan ilişkilerden sağlanan doyum), sosyal haklar, performansa dayalı ödüllendirme, iletişim konularında memnun olup olmamaya ilgili bir karar veremedikleri, fakat çalışma arkadaşları ve işin yapısı konularında kararsız yakın olmakla birlikte memnun oldukları belirlenmiştir. Tüm alt boyutlarda iş doyumunun alanyazındaki bazı çalışmalara benzer olarak cinsiyete, yaşa, eğitim durumuna ve çalışma yılına göre göre farklılaşmadığı görülmüştür (Amarasena vd., 2015; Andrade vd., 2019; Ashraf, 2020; Emek vd., 2015; Fields ve Blum, 1997; Islam ve Akter, 2019; Köroğlu, 2011; Mohammed vd., 2017; Oshagbemi, 2000; Shrestha, 2019; Yelboğa, 2012). Demografik değişkenlerin iş doyumundaki değişimi açıkladığını bulan araştırmalara göre ise (Büyükgöze ve Özdemir, 2017; Clark, 1997; Emek vd., 2015; Islam ve Akter, 2019; Kristensen ve Johansson, 2008; Kume, 2020; Shrestha, 2019) farklı sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular incelendiğinde, uzmanların kurumlarda, uzmanlık gerektiren işlerin yanı sıra uzmanlık gerektirmeyen ve öğretmen, müdür yardımcısı, memur ve diğer eğitim personelinin işlerinde de görevlendirildikleri; uzmanlar arasında dahi bir uzmanın görev tanımında neler olması gerektiğiyle ilgili bir uzlaşmanın olmadığı, bazı uzmanların diğer eğitim personellerinin görevlerini kendi görevleriymiş gibi gördükleri belirlenmiştir. Bazı uzmanların alanı dışındaki görevleri de benimsemiş olmaları, araştırmanın nicel kısmında elde edilen uzmanların işin yapısı boyutunda kendilerini memnun hissettikleri bulgusunu açıklamaktadır. Ayrıca uzmanların çok farklı görevleri yapmaları, XI. Millî Eğitim Şûrası'nda tanımlanan uzmanın görevleriyle farklılık göstermektedir (MEB, 1982). Bu durumun en temel nedenleri arasında yöneticilerin uzmanlardan eğitim ve öğretim süreçlerini geliştirmek adına ne gibi çalışmalar bekleyebileceklerini bilmemeleri, uzmanların önceden tanımlanmış görev tanımlarının olmaması, kurumların organizasyon şemasında doğru konumlandırılmayan uzmanların derse girmedikleri için eğitim personeli olarak değil memur olarak görülmeleri, ÖD alanında bir eğitimi olmamasına rağmen kurumlarda uzman olarak çalıştırılan kişilerin uzmanlık alanına yönelik yanlış algı oluşturmaları ya da çalıştıkları kurumda çoğunlukla teknik işleri yapan, ÖD alanı açısından görev yaptıkları kuruma gerekli ve yeterli katkıyı sağlayamayan uzmanların varlığı gösterilmektedir. Nartgün (1998) tarafından yürütülen çalışmada da ÖD servislerinde ÖD alanında eğitimi olmayan kişilerin çalıştığı bulgusuna ulaşılmış ancak dönem itibariyle ÖD mezunu sayısının özel dershanelerin ihtiyaçlarını karşılamaya yetmediği ve bundan dolayı ÖD servislerinde farklı mezuniyet alanlarına sahip personelin yer aldığı belirtilmiştir. Günümüzde de benzer durum hala geçerliliğini korumaktadır. ÖD eğitimi lisansüstü düzeyde verilmekte olup, mezunlar çoğunlukla akademik kariyer tercih etmekte, özel ya da devlet kurumlarında çalışacak uzman sayısı yeterli olmamaktadır. Ancak alan eğitimi olmayan kişilerin uzman olarak tanımlanması, uzmanlardan beklenen görevlerin yerine getirilememesi (Nartgün, 1998) ya da alanın uzmanlık alanı olarak görülmemesiyle sonuçlanabilmektedir. Bu gibi nedenler ayrıca araştırmanın nicel boyutundaki uzmanların yükselme olanaklarıyla ilgili kendilerini memnuniyetsiz hissettikleri bulgusunu ve denetim (yöneticiyle olana ilişkilerden sağlanan doyum) boyutunda kararsız olmaları bulgusunu açıklar niteliktedir. Bu durumda, ÖD alanında eğitimi olmayan kişilerin uzman sıfatıyla çalıştırılmaması, uzmanlık eğitimi verebilecek üniversitelerin ve programların artırılması önerilmektedir. Buna ek olarak ÖD anabilim dallarında okul uygulamalarına dönük (öğrenci başarısının ölçülmesi, temel ve üst düzey becerilerin ölçülmesi, ÖD yazılımları, soru bankası oluşturma ve geliştirme, kurumlarda ÖD birimlerinin görevleri, diğer eğitim uzmanları ile işbirliği vb.) seçmeli derslerin açılmasının alanda çalışacak uzmanların daha donanımlı olarak yetişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Uzmanlar çalıştıkları kurumlarda yalnızca çoktan seçmeli sınavları değerlendirmek istememekte, farklı soru türlerinde, farklı amaçlarla kullanılacak sınavların hazırlık ve değerlendirme süreçlerinde de aktif rol almak istemektedir. Ayrıca kurum içerisinde bilimsel çalışmalar yürütmek,

öğretmen eğitimleri vermek istemektedir. Ancak kurumların başarı kaygısı ve çoğunlukla çoktan seçmeli sınav odaklı olmaları yapmak istenen çalışmaların önündeki engellerden biri olarak görülmektedir. Çoğu kurumda uzman sayısının az olması dolayısıyla iş yükünün çok fazla olması yapılmak istenen çalışmaların önündeki engellerden biridir. Kurumlardaki uzman sayısının artırılması ve eğitim uzmanlarının (ÖD, program geliştirme, eğitim teknolojü, rehberlik ve psikolojik danışma vb.) bir arada çalışabileceği birimlerin oluşturulması eğitim kalitesinin artmasına katkı sağlayacaktır. Uzmanların görev tanımlarının uzmanların aldıkları eğitime ve kurum ihtiyaçlarına bağlı olarak bir standardının belirlenmesi, hem yöneticilere uzmanlardan alabilecekleri destek konusunda bilgi sağlaması hem de uzmanlık dışı görevlendirmelerle iş yüklerinin artmasının önüne geçilmesi açısından önemlidir. 14.12.2016 Tarih ve 2016/85 Sayılı Kararla ÖD uzmanlarının meslek standartları belirlenmiş olsa da (MYK, 2016) hem bu çalışma sonuçlarına hem de XI. MEB Şura kararlarındaki uzman tanımı ve görevlerine (MEB, 1982) bağlı olarak bu standartların EPODDER tarafından gözden geçirilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra EPODDER'in uzmanların yeterlikleri ile ilgili kurumları bilgilendirmek üzere toplantılar yapmaları, yayınlar oluşturmaları ve paylaşımlarının yöneticiler ve öğretmenler açısından ufuk açıcı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışma koşulları ve özlük haklarından genel olarak memnun olan ve olmayanların sayısı yakın olmakla birlikte bu durumun kurumdan kuruma değişiklik gösterdiği, mesai saati, ücret, ek olanaklar gibi konularda belirli bir standardın olmadığı, bazı uzmanların kurumdaki diğer eğitim personeliyle benzer haklara sahip olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular araştırmanın nicel kısmından elde edilen, uzmanların ücret, sosyal haklar, performansa dayalı ödüllendirme açısından kararsız olmaları bulgusunu açıklar niteliktedir.

Bu sonuçların yanı sıra, öğretmenlerin uzmanları bir denetleme mekanizması olarak algılamalarının, ÖD alanındaki bilgi eksikliklerinin, kendi alanlarından olmayan uzmanların ÖD süreçlerine katkı sağlayamayacağı yönündeki algının işbirliğinde sorun yarattığı görülmüştür. Bu bulgu araştırmanın nicel kısmından elde edilen, uzmanların işteki iletişim açısından kararsız olmaları bulgusunu açıklamaktadır. Uzmanlar ve öğretmenler arasında yaşanabilecek iletişim problemleri birlikte çalışmanın önünde engel teşkil etmektedir. Benzer şekilde Wood vd. (1990) ÖD uzmanlarının geçerli ve güvenilir test puanları elde etmek adına daha çok teorik çalışmalar yürüttüğünü, öğretmenlerin ise günlük hayatta karşılarına çıkan problemlere pratik çözümler beklediğini, kolay uygulanabilir ve puanlanabilir test uygulamalarına ihtiyaç duyduğunu ve bu noktada öğretmenler ve uzmanların çatıştığını belirtmektedir. Wood vd. (1990) ayrıca, üniversite düzeyindeki ÖD uzmanlarının öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları değerlendirme sorunlarını dikkate almadıklarını, çalışmalarının genellikle teorik temelli olduğunu, Madde Tepki Kuramı ve genellenebilirlik gibi kuramların sahada kullanılmadığını ve öğretmenlerle doğrudan temas kurulmadığını belirtmektedir.

Araştırma bulgularına göre uzmanlar, öğretmenlerin ÖD alanında temel düzeyde eksikliklerinin olduğunu belirtmektedir. Uzmanların bu görüşü alanyazında yer alan öğretmen ve öğretmen adaylarının ÖD alanının bazı konularında kendilerini çok yeterli algılamadıklarına yönelik araştırma bulgularıyla uyum göstermektedir (Acar ve Anıl, 2009; Birgin ve Gürbüz, 2008; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Karaca, 2003; Kilmen vd., 2007; MEB, 2020; Plake, 1993; Zhang ve Burry-Stock, 1995; 2003). Plake'in (1993) araştırma bulgularına göre öğretmenler hizmet öncesi dönemde ÖD alanında yeteri kadar eğitim alamadıklarını düşünmekte ve değerlendirme süreçlerinde kendilerini rahatsız hissetmektedir. Wood vd. (1990) iletişim problemlerinin önüne geçebilmek adına uzmanların okul deneyimlerinin artırılmasını önermekte, uzman ve öğretmenlerin olumlu iletişim taahhüdünde bulunmalarını, aksi takdirde teori ve uygulama arasında bir köprü kurulamayacağını ifade etmektedir. Mevcut durumda okullarda görev yapan uzmanlar için ise, uzmanlarla yürütülecek hizmet içi eğitimlerle ya da zümrelerle düzenli olarak yürütülecek çalışmalarla öğretmenlerin uzmanlarla iletişiminin, ÖD alanına yönelik algısının ve yeterliklerinin değişebileceği düşünülmektedir. Ayrıca Çobanoğlu Aktan ve Çepni (2010) tarafından da önerildiği gibi eğitim fakültelerinde ÖD derslerinin öğretmen ihtiyaçları gözeticilerle, uygulamaya daha fazla ağırlık verilerek planlanmasının, ölçme aracı geliştirmeye yönelik seçmeli derslerin açılmasının öğretmen yeterliklerini artırmada etkili olabileceği düşünülmektedir. Zhang ve Burry-Stock (1995; 2003) ile Alkharusi vd. (2011) hizmet öncesi dönemde ölçme ve değerlendirme derslerinin önemine değinmekte, Wood vd. (1990) da benzer şekilde öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerinde değişiklik yapılmasını önermektedir. O'Sullivan ve Johnson (1993) ise performansa dayalı olarak gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirme eğitiminin, ölçme ve değerlendirme öğretmen yeterliklerini artırmadaki etkisini ortaya koymaktadır.

Yukarıda genel olarak ifade edilen sonuçlar, yaklaşık 25 yıl önce Nartgün (1998) tarafından özel dershanelerin ÖD servislerinde görev yapan personeller üzerinde yürüttüğü araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Nartgün'ün (1998) araştırmasında da görev tanımlarının belirsizliği, yetersiz personel sayısı, personel yeterliklerinin düşük olması, öğretmenlerin ÖD alanında yeterli bilgiye sahip olmamaları ve öğretmenler ile servis elemanları arasında yeterli işbirliğinin bulunmaması ÖD servislerinin çalışmalarını olumsuz yönde etkileyen faktörler arasında olduğu sonucuna varılmıştır. Aradan yaklaşık 25 yıl geçmesine rağmen benzer görüşlerin ortaya çıkması göze çarpan ve incelenmesi gereken bir durumdur. Yukarıda yapılan önerilere ek olarak, ÖD uzmanlarıyla ilgili daha fazla çalışma yapılması önerilmektedir.



<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran University Journal of Kırşehir Education Faculty

ISSN: 2147 - 1037

ENGLISH VERSION

Introduction

Student behavior is the most important indicator of the success of an education system. Measurement and evaluation (ME) are necessary to determine students' learning levels, learning deficiencies, the status of affective characteristics and their change in the process, etc. With ME, the education system is controlled, necessary feedback can be given to the relevant people, measures can be taken to solve the difficulties related to the teaching process, and the quality of education is tried to be improved. The ME process is carried out by teachers in schools, but some private schools employ ME specialists to coordinate the process. ME specialists are expected to be employed to improve the quality of the education and training process through ME services. They will be able to develop or ensure the use of measurement tools with high psychometric properties, organize activities related to measurement practices, and provide feedback to stakeholders (administrators, students, teachers, and parents) on measurement results.

In the XIth National Education Council held in 1982, ME in education was identified as a specialty, and specialists working in this field were given the title of "Measurement and Evaluation Specialist." Specialists who would guide, manage or supervise teachers were also required to have at least a master's degree (Ministry of National Education [MoNE], 1982). Since the institutions that will provide this expertise will be higher education institutions, the ME in Education undergraduate program was opened at Hacettepe University Faculty of Education in the 1982-83 academic year and closed in 1997 within the restructuring of education faculties (Kutlu, 2003). Between these years, students who graduated from measurement and evaluation undergraduate departments of faculties of education started to work as specialist at various levels of education by taking the title of assessment and evaluation specialist. From 1997 onwards, no students were admitted to the relevant department, and in the following years, specialty education in ME was not given as undergraduate education, but at master's and doctoral level in a few universities. Nowadays, the main purpose of these programs (master's and doctorate) is to train field specialist and academic staff. However, the number of specialists is insufficient to meet the academic staff needs of universities and the expert needs of public and private institutions. Consequently, the number of specialists working in private schools in Turkey is low. A few universities open non-thesis master's programs in addition to master's and doctoral

programs to meet the need for ME specialists. Graduates of these non-thesis master's programs can also work in educational institutions by taking the title of ME specialist. Therefore, the people who can work as ME specialists in schools should be either people who have completed their undergraduate education in the past years, people who have completed their master's degree without thesis, or people who have completed their master's and doctorate programs. The ME Specialist National Occupational Standard was prepared by the Association of Measurement and Evaluation in Education and Psychology (EPODDER) in accordance with Law No. 5544 on Vocational Qualifications Authority (VQA, 2016) to determine the standards of specialists who will work in institutions. However, the ME Specialist National Occupational Standard does not include any information on the education levels of ME specialists. By determining the national occupational standard for ME specialists, it is aimed to ensure that the job descriptions (tasks), working environments and conditions of ME specialists working in schools are similar. Because professional life constitutes an important part of an individual's life. The employee's harmony with his/her environment at work, meeting expectations from the organization he/she works for, and doing his/her job with love is very important in terms of being happy and enjoying his/her life. In other saying, high job satisfaction ensures that the individual is happy and peaceful both in his/her work and non-work life.

Spector (1997) defines job satisfaction as the extent to which individuals enjoy their occupations. Natural job satisfaction is said to be realized when the characteristics of the job and the employee's wishes are compatible (Fidan et al, 2000). The indicators of high job satisfaction include being satisfied with the salary received, believing that there are opportunities for advancement, establishing positive relationships with managers, being satisfied with the rights and allowances provided by the organization, believing that one's efforts are appreciated, believing in the necessity of the rules in the workplace, developing positive relationships with colleagues, believing that the flow of information within the organization is good (Spector, 1985). High job satisfaction has positive physical and psychological effects on the employee, while job dissatisfaction may have negative effects on the organization, such as boredom, absenteeism, communication problems, and quitting the job (Başaran, 1991, 2008). Considering the low number of specialists working in private schools in the field of ME, which is one of the basic components of education, it is important to ensure the job satisfaction of ME specialists working in schools.

In the literature, the factors affecting job satisfaction are generally stated as environmental (external) factors such as the quality of the job, wage, promotion opportunities, praise, working conditions, supervision, colleagues, organization and management, organizational climate, and personal (internal) factors such as age, marital status, gender, educational status, taking responsibility, desire to achieve and recognition (Başaran, 1991, 2008). Demographic variables (age, gender, education level, seniority, etc.) are frequently investigated to explain job satisfaction. There are studies that find that demographic variables explain the change in job satisfaction (Büyükgöze & Özdemir, 2017; Clark,

1997; Emek et al., 2015; Kristensen & Johansson, 2008; Kume, 2020; Shrestha, 2019; Yelboğa, 2012), as well as studies that find that these variables do not have an effect (Amarasena et al., 2015; Andrade et al., 2019; Ashraf, 2020; Fields & Blum, 1997; Köroğlu, 2011; Mohammed et al., 2017; Oshagbemi, 2000).

Considering the literature in Turkey, it is seen that job satisfaction studies in the field of education are mostly conducted with the teacher, instructor, and school administrator groups (Akin & Koçak, 2007; Akkamuş, 2010; Bayrı, 2006; Cerit, 2014; Gündüz, 2008; İnandı et al., 2013; Koca, 2016; Kocayörük, 2000; Tuzgöl Dost & Cenkseven, 2008). Although there is no study to determine the job satisfaction of ME specialists working in schools, there is a study conducted to reveal the tasks performed by ME specialists and the problems that may negatively affect the effectiveness of their tasks (Nartgün, 1998). When the international literature is examined, it is determined that job satisfaction studies conducted similar to those in Turkey are mostly conducted with teachers, instructors and school administrators (Banerjee et al., 2017; Ješinová et al., 2014; Moore, 2012; Newby, 1999; Nohako, 2018; Oshagbemi, 1997; Park & Johnson, 2009; Perrachione et al., 2008; Schulze, 2006; Soodmand Afshar & Doosti, 2016; Ssesanga & Garrett, 2005). Within this scope, high job satisfaction of ME specialists, who should have an important impact on the ME studies carried out in schools, who can guide teachers in this regard, and who can act as a bridge in improving the quality of education, is important in terms of improving the quality of education in schools. Considering this situation, it is important to examine the job satisfaction of specialists according to intrinsic and extrinsic factors. This study is important in terms of guiding the work to be done on issues such as determining the duties and responsibilities of EM specialists and improving working conditions.

This study aims to identify and examine in depth the job satisfaction of ME specialists who have worked or are working in private schools. In the quantitative part, which is the first stage of this research conducted using an explanatory sequential mixed method research design, this study aims to determine the level of job satisfaction of ME specialists and whether their job satisfaction levels differ according to the demographic variables of gender, age, educational status, and years of employment. The qualitative part, which is the second stage, it was aimed to examine the job satisfaction of ME specialists in more detail by taking their opinions about their professional experiences to explain the results obtained from the quantitative part. In line with this aim, answers to the following questions were sought:

ME specialists who work or have worked in private schools,

- (1) What is their level of job satisfaction?
- (2) Does job satisfaction differ significantly according to gender, age, education level, and occupational experience?
- (3) What are their opinions on their professional experiences?

(4) How do the qualitative outcomes from their perspectives on their professional experiences explain the quantitative outcomes from the job satisfaction scale?

Method

Research Design

In this study mixed method was used. In mixed-method research, instead of using one method, quantitative and qualitative methods that support each other are handled together (Creswell & Plano Clark, 2007). Mixed methods research has different designs that can be used. In this study, an explanatory sequential design was used (sequential quantitative QUALITATIVE). In explanatory sequential design research, the research starts with the collection and analysis of quantitative data. After this first stage, qualitative data are collected and analyzed. In the second stage of the research, the qualitative stage, the results of the first stage (quantitative) are taken into account. Qualitative results are interpreted by the researcher as a way of explaining the initial quantitative results. The representation of the explanatory sequential design is given in Figure 1 (Creswell, 2003; Creswell & Plano Clark, 2020).

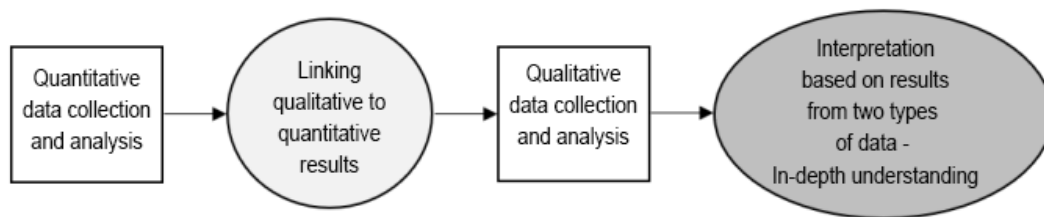


Figure 1. Explanatory sequential design model (Creswell & Plano Clark, 2020)

Research Group

The population of this study consists of ME specialists who have worked or are working in private schools. The people in the research group are ME undergraduate graduates, undergraduate graduates from different fields, and masters or doctoral students in the field of ME. Although people without any education in the field of ME answered the data collection tools, their responses were not evaluated because they could not be considered specialists. Since the complete list of the population could not be reached, the research group was formed through convenience sampling (Fraenkel et al., 2012). In the quantitative part of the study, the job satisfaction scale was answered by 44 specialists.

The research group for the qualitative part of the research was selected by purposive sampling from among the people from whom the quantitative data were collected in the first stage. Particular attention was paid to the distribution of individuals in the qualitative study group according to gender, age, seniority, and educational status variables. In the qualitative part of the study, In the qualitative part of the study, the survey questions was answered by 22 specialists. Table 1 shows the distribution of specialists in the quantitative and qualitative research groups according to demographic variables.

Table 1. *Distribution of the research group according to demographic variables*

		Quantitative Research Group		Qualitative Research Group	
		Frequency	Percentage	Frequency	Percentage
		(f)	(%)	(f)	(%)
Gender	Female	32	72.7	14	63.6
	Male	12	27.3	8	36.4
Age	30 and below	8	18.2	5	22.7
	Age 31-40	19	43.2	6	27.3
	41 and above	17	38.6	11	50.0
Occupational Experience	5 years and below	12	27.2	8	36.4
	6-15 years	16	36.4	6	27.2
	16 years above	16	36.4	8	36.4
Education Level	Bachelor's Degree	13	29.5	14	63.6
	Master's Degree	21	47.7	8	36.4
	PHD (student and graduate)	10	22.7	5	22.7
	PHD (student and graduate)	10	22.7	5	22.7
Bachelor's Graduation Fields	Science	7	15.9	4	18.2
	Mathematics	8	18.2	3	13.6
	Non-Teaching (Business Administration, Statistics etc.)	5	11.4	2	9.1
	Basic Education	3	6.8	1	4.5
	Guidance and Psychological Counselling and Philosophy	2	4.5	3	13.6
	Educational Sciences (ME, Curriculum and Instruction)	19	43.2	9	40.9
Total			100.0	22	100.0

As seen in Table 1, it is observed that the majority of the specialists are women, and the percentage of respondents in the age group 30 and below is lower than the other age groups. Most of the specialists have more than 5 years of occupational experience. When the graduation fields of the specialists are examined, the percentage of those who graduated from the field of Educational Sciences is higher than the other groups. Approximately half (47.7%) of the specialists participating in the quantitative study had a master's degree. More than half (63.6%) of the specialists participating in the qualitative study had a bachelor's degree.

Data Collection Tools

The "Job Satisfaction Scale" developed by Spector (1985) and adapted to Turkish culture by Yelboğa (2009) was used to collect quantitative data, and the "Professional Experience Questionnaire of ME Specialists" developed by the researchers was used to collect qualitative data.

Job satisfaction scale: The Job Satisfaction Scale consists of nine subscales: "Pay, Promotion, Supervision, Fringe benefits, Contingent rewards, Operating procedures, Coworkers, Nature of work and Communication". There are four items in each subscale, totaling 36 items on the scale. Each item was graded between "1-Strongly disagree" and "6-Strongly agree".

Exploratory and confirmatory factor analyses were conducted by the researcher to determine the construct validity of the scale adapted to Turkish culture by Yelboğa (2009). Exploratory factor analysis yielded 9 subscales with eigenvalues above one as in the original scale, and the total explained variance was 63.75%. As a consequence of confirmatory factor analysis, the goodness of fit statistics was obtained as $\chi^2/df=1.67$, RMSEA=.043, RMR=.014, SRMS=.048, GFI=.91, CFI=.97, NFI=.97, IFI=.93 and RFI=.92. Cronbach's alpha coefficients for each sub-factor of the scale ranged between 0.63 and 0.88, test-retest reliability coefficients ranged between 0.70 and 0.87, and Cronbach's alpha coefficient for the whole scale was 0.78, and test-retest reliability coefficient was 0.83.

The Cronbach's alpha coefficients of the subscales of the job satisfaction scale calculated for this study range between 0.68 and 0.88, except for the dimension "Operating Procedures". Since Cronbach's alpha coefficient of the subscale "Operating Procedures" was found to be very low ($\alpha < 0.70$), this subscale was not taken into consideration in the study. Besides, as the sample size was not sufficient, no evidence could be collected for the construct validity of the scale in this study. This is a limitation of the study.

Professional experience survey of ME specialists: The quantitative part of the research was utilized to determine the survey questions and the qualitative study group. To collect qualitative data, the "ME specialists' professional experience questionnaire" was developed by the researchers. The questions in this questionnaire were prepared to explain the findings obtained from the quantitative part, taking into account the sub-dimensions of the job satisfaction scale. The steps for developing a qualitative data collection tool were followed while developing the questionnaire form. An item pool consisting of open-ended questions was created, expert opinions were taken and the pilot application of the tool was conducted. The questions were clear, comprehensible, appropriate for the purpose, and did not contain directive statements. The survey questions were presented to two ME experts and two academics in the field of ME. Opinions were obtained from academicians and experts in terms of the comprehensibility of the questions and the suitability of the questions to reveal the professional experiences of the experts that can explain job satisfaction and the problems frequently experienced. Besides, the specialists were also asked to answer the questionnaire questions as a pre-test application and a pilot application were

conducted. The questions were reorganized in line with the opinions received and made ready for the application.

In the questionnaire, first of all, 36 tasks were defined to determine what tasks the specialists perform in the institutions and whether they see these tasks as appropriate to their fields of specialists. National Occupational Standard ME Specialist "Tasks, Operations and Achievement Criteria" table and the experiences of the specialists were utilized while determining the tasks. Besides, the specialists were asked about the research they wanted to conduct, the training they had received, their communication with administrators and teachers, their personal rights, working circumstances, and any challenges they encountered.

In the data collection process, firstly, the online form of the job satisfaction scale was prepared, and the link to the form was shared on the platforms where the specialists were present, and the relevant people were asked to fill out the scale. Moreover, specialists who could be reached through the websites of private schools in different provinces were sent these links to their e-mail addresses. Followed by the researchers created an online form of the questionnaire and shared the link address with the qualitative research group.

Data Analysis

Quantitative data analysis: Regarding the first sub-objective of the study, the descriptive statistics of the eight subscales in the job satisfaction scale were examined to determine the job satisfaction levels of the specialists.

In the second sub-objective of the study, a t-test was used to examine whether the job satisfaction of the specialists differed significantly according to gender; a one-way analysis of variance was used to examine whether they differed significantly according to age, education level, and years of service. First, the assumptions of the analyses were tested. For the normality assumption, the ratio of the skewness and kurtosis values of the job satisfaction subscale scores in each category of the independent variable to their standard errors was examined, and it was determined that the absolute value of this ratio was less than 1.96. The data do not deviate excessively from normal (Field, 2018; Pituch & Stevens, 2016). To evaluate whether the population variances of the groups were homogeneous, Levene's Test results were analyzed, and it was determined that the variances were homogeneous for all variables ($p > .05$). Glass et al. (1972) found that skewness has only a small effect on the level of significance or power, while kurtosis tends to have a small effect on the level of significance, although its effects on the level of significance are relatively larger than skewness (as cited in Stevens, 2009). In addition, based on some research results, it is stated that even if the normality assumption is violated, the statistical power of parametric tests is higher than non-parametric tests, is more resistant to Type I error, and can be applied in almost all cases (Keselman et al., 2013; Rasch et al., 2011; Rochon et al., 2012; Schucany & Ng, 2006).

Qualitative data analysis: Within the scope of the qualitative dimension, which is the third sub-objective of the study, the answers given to the questionnaire on the professional experience of the specialists were analyzed by content analysis method. Coding the data is the first stage of content analysis. When there is no theoretical basis for the research, the preferred type of coding is "coding according to the concepts extracted from the data," where the code list is created by reading the data (Strauss and Corbin, 1990; as cited in Yıldırım & Şimşek, 2009). Codes were created by reading the answers given to the survey questions. After all, the data were coded, a list of categories was prepared. The categories were grouped in a way that could be related to each other, taking into account similarities and differences, and themes were formed.

The results of the analysis of the qualitative data were gathered to explain the factors that may decrease the job satisfaction of the specialists in general since it was found that the job satisfaction of the specialists did not differ significantly according to different demographic variables in the second sub-objective.

In the fourth sub-objective of the study, which is to determine how the findings in the qualitative part explain the results obtained from the quantitative part, a combination was made by using sequential mixed data analysis. In this study, quantitative and qualitative findings are given under the title "Results," respectively, and then quantitative and qualitative findings are analyzed and interpreted together under the title "Conclusion and Discussion."

In qualitative research, the focus is on validity rather than reliability to determine whether the explanations of the researcher and participants are accurate, reliable, and credible. In this study, the themes and descriptions obtained from the opinions of the participants were presented to the two participants in the study group in order to ensure the credibility of the findings of the study and they were asked to examine the research findings. In addition, it was tried to ensure the participation of specialists with different demographic characteristics in the research. The fact that the qualitative research group was determined with purposeful sampling explains this situation (Yıldırım & Şimşek, 2009). In addition, in order to ensure the transferability of the research results, the themes created as a result of the analyzes were described in detail without comment and supported by direct quotations.

Instead of reliability in quantitative research, the concept of consistency is used in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2009). Although the role of reliability in qualitative research is small, it is primarily concerned with the reliability of different coders (Creswell & Plano Clark, 2020). All responses to all survey questions were coded separately by two experts. Coding for coder reliability in the study was compared in terms of similarities and differences, and it was observed that the coding results generally overlapped (91%), indicating a high level of inter-coder agreement. According to the coding audit that provides internal consistency, the consensus among coders is expected to be at least 80%

(Patton, 2002). Encoders obtained consensus on the non-matching encodings before calculating the frequency of the codes.

Ethic Permissions of the Research

In this study, all the rules specified within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, have been taken.

Ethical board permission details: Name of the board performing the ethics assessment= Ondokuz Mayıs University Social and Humanities Ethics Committee

Date of ethics assessment decision = 25.12.2020

Ethics assessment document number= 2020/892

Findings and Interpretation

Findings Obtained from Job Satisfaction Scale Data

The descriptive statistics of the specialists' job satisfaction scale subscale scores in line with the first sub-objective of the study are given in Table 2.

Table 2. *Descriptive statistics of job satisfaction scale*

Subdimension	\bar{X}	XM	Sd	Range	Variance	Skewness	SE _{Skewness}	Kurtosis	SE _{Kurtosis}
Pay	12.67	13.50	5.10	17	26.00	-0.09	0.36	-1.33	0.70
Promotion	11.34	11.00	4.15	17	17.25	0.36	0.36	-0.33	0.70
Supervision	14.91	15.50	4.98	17	24.78	-0.17	0.36	-0.95	0.70
Fringe Benefits	14.56	15.00	5.28	17	27.84	-0.24	0.36	-1.12	0.70
Contingent Rewards	13.91	14.00	4.53	16	20.50	-0.03	0.36	-0.80	0.70
Coworkers	16.73	17.50	3.87	15	14.95	-0.59	0.36	-0.46	0.70
Nature of Work	17.05	16.50	4.80	18	23.07	-0.34	0.36	-0.74	0.70
Communication	15.59	17.00	4.44	16	19.74	-0.41	0.36	-1.018	0.70

According to Table 2, the highest mean in the subscales was 17.05 in the "Nature of work" subscale, and the lowest mean was 11.34 in the "Promotion" subscale. Spector (2021) defined 4 to 12 points as dissatisfaction, 12 to 16 points as ambivalence, and 16 to 24 points as satisfaction. When the results in Table 2 are evaluated in terms of satisfaction level, it is seen that the specialists are dissatisfied in the dimension of "Promotion"; they are undecided in the dimensions of "Pay", "Supervision", "Fringe benefits", "Contingent rewards", "Communication"; they are satisfied in the dimensions of "Coworkers" and "Nature of work" but they are very close to the ceiling score of the definition of undecided.

Table 3 shows the results of the t-test analysis conducted to determine how the job satisfaction of the specialists, which is the second sub-objective of the research, varies according to gender.

Table 3. *T-test results of job satisfaction according to gender*

Subscale	Gender	N	\bar{X}	Sd	t	Sd	p
Pay	Female	32	13.09	5.18	0.92	42	.36
	Male	12	11.50	4.91			
Promotion	Female	32	11.66	4.35	0.82	42	.42
	Male	12	10.50	3.61			
Supervision	Female	32	15.03	4.77	0.26	42	.79
	Male	12	14.58	5.71			
Fringe Benefits	Female	32	14.84	5.59	0.61	42	.55
	Male	12	13.75	4.45			
Contingent Rewards	Female	32	14.06	4.43	0.36	42	.72
	Male	12	13.5	4.96			
Coworkers	Female	32	17.09	4.00	1.03	42	.31
	Male	12	15.75	3.44			
Nature of Work	Female	32	17.25	4.49	0.46	42	.65
	Male	12	16.50	5.73			
Communication	Female	32	15.66	4.66	0.16	42	.88
	Male	12	15.42	3.99			

When Table 3 is examined, the sub-dimension scores of the job satisfaction scale of the specialists do not show a significant difference according to gender ($p>.05$). The scores of remuneration, promotion opportunities, supervision, social rights, colleagues, job structure and communication, which are sub-dimensions of job satisfaction, do not vary according to gender.

One-way analysis of variance was performed to examine the change in job satisfaction of the specialists according to their age, education level and working years. The results of Levene's Test to evaluate whether the universe variances of the groups are homogeneous are given in Table 4 and the results of the analysis of variance are given in Table 5.

Table 4. *Levene Test results of groups according to demographic variables*

Subscale	Levene Statistic	Age			Educ. Level				Oc. Ex.			
		df ₁	df ₂	p	Levene Statistic	df ₁	df ₂	p	Levene Statistic	df ₁	df ₂	p
Pay	0.70	2	41	.51	0.29	2	41	.75	0.22	2	41	.80
Promotion	0.61	2	41	.55	0.18	2	41	.84	2.97	2	41	.06
Supervision	0.72	2	41	.50	0.42	2	41	.66	1.78	2	41	.18
Fringe Benefits	0.28	2	41	.76	0.18	2	41	.84	0.24	2	41	.79
Contingent Rewards	0.93	2	41	.40	1.84	2	41	.17	0.75	2	41	.48
Coworkers	0.53	2	41	.60	0.09	2	41	.92	0.19	2	41	.83
Nature of Work	0.14	2	41	.87	0.05	2	41	.95	0.03	2	41	.98
Communication	1.42	2	41	.25	0.18	2	41	.84	0.91	2	41	.41

When the Levene's Test results in Table 4 are examined, it is determined that the universe variances of the groups according to age, educational status and working years in the sub-dimensions of the job satisfaction scale are homogeneous ($p>.05$).

Table 5. One-way analysis of variance results of job satisfaction according to demographic variables

Subscale	Age	N	\bar{X}	F	p	Educ. Level	N	\bar{X}	F	p	Oc. Ex.	N	\bar{X}	F	p
Pay	≤ 30	8	10.75	0.69	.51	Bach. Deg.	13	11.31	1.58	.22	≤ 5	12	11.58	0.47	.63
	31-40	19	13.21			MD	21	12.38			6-15	16	12.63		
	≥ 41	17	12.94			PhD	10	15.00			≥ 16	16	13.50		
Promotion	≤ 30	8	12.38	0.49	.62	Bach. Deg.	13	10.54	1.22	.31	≤ 5	12	12.25	0.62	.55
	31-40	19	11.53			MD	21	11.00			6-15	16	11.50		
	≥ 41	17	10.65			PhD	10	13.10			≥ 16	16	10.50		
Supervision	≤ 30	8	15.75	1.17	.32	Bach. Deg.	13	13.77	1.50	.24	≤ 5	12	15.58	0.83	.44
	31-40	19	15.84			MD	21	14.52			6-15	16	15.69		
	≥ 41	17	13.47			PhD	10	17.20			≥ 16	16	13.63		
Fringe Benefits	≤ 30	8	13.88	0.14	.87	Bach. Deg.	13	11.85	3.08	.06	≤ 5	12	13.83	0.15	.86
	31-40	19	15.00			MD	21	15.09			6-15	16	14.69		
	≥ 41	17	14.35			PhD	10	16.90			≥ 16	16	14.94		
Contingent Rewards	≤ 30	8	14.50	0.22	.81	Bach. Deg.	13	12.69	1.01	.37	≤ 5	12	14.33	0.07	.93
	31-40	19	14.16			MD	21	13.95			6-15	16	13.81		
	≥ 41	17	13.35			PhD	10	15.40			≥ 16	16	13.69		
Coworkers	≤ 30	8	18.13	0.64	.53	Bach. Deg.	13	15.23	1.58	.22	≤ 5	12	17.50	0.47	.63
	31-40	19	16.53			MD	21	17.62			6-15	16	16.81		
	≥ 41	17	16.29			PhD	10	16.80			≥ 16	16	16.06		
Nature of Work	≤ 30	8	17.50	0.58	.57	Bach. Deg.	13	15.69	1.19	.31	≤ 5	12	18.42	1.44	.25
	31-40	19	17.74			MD	21	17.04			6-15	16	17.56		
	≥ 41	17	16.06			PhD	10	18.80			≥ 16	16	15.50		
Communication	≤ 30	8	14.75	0.52	.60	Bach. Deg.	13	14.31	0.89	.42	≤ 5	12	15.17	0.15	.86
	31-40	19	16.37			MD	21	15.86			6-15	16	16.06		
	≥ 41	17	15.12			PhD	10	16.70			≥ 16	16	15.44		

When Table 5 is examined, it is seen that the sub-dimension scores of the job satisfaction of the specialists do not show a significant difference according to the variables of age, educational status, and working years ($p > .05$). The scores of remuneration, promotion opportunities, supervision, social rights, colleagues, job structure and communication, which are sub-dimensions of job satisfaction, do not vary according to the age, education, years of service of the specialists.

Findings from Survey Data

As a consequence of the content analysis of the answers given to the survey questions applied to determine the opinions of the specialists regarding their professional experiences, which is the third sub-objective of the research, four themes were formed as "Nature of Work, Training Received, Teachers, and Administrators." The themes and categories under each theme are presented in Table 6.

Table 6. *Themes and categories related to specialists' professional experience*

Nature of Work	Training Received	Teachers	Administrators
1) Works Carried Out	1) Sufficient	1) Opinions and Attitudes Towards ME Specialists	1) Information on ME Specialization
2) Works to be Carried out	2) Insufficient	2) Expectations from ME Specialists	2) Importance Given to ME Specialists and Specialization
3) Working Conditions	3) Reasons for Insufficiency	3) Shortcomings in ME Field	
4) Factors reducing the Effectiveness of Studies			

The results of the analysis of each theme in Table 6 are presented in separate tables below. The findings related to the "Nature of Job" theme and the category "Studies Conducted" are reported separately from the other categories. The status of performing the 36 tasks presented to the specialists in the category of "Studies Conducted" and their opinions on the suitability of these tasks to their specialty is presented in Table 7.

Table 7. *Specialists' opinions on the status of performing the tasks and the relevance of the specialty*

Tasks	Realization	Finding Suitable for the Specialty
	f	f
1. Developing measurement tools for determining student achievement	21	22
2. Developing measurement tools (questionnaires, scales, inventories, etc.) to determine characteristics other than student achievement	20	21
3. Planning the application or exam schedule	19	21
4. To ensure the application of exams developed in-house or outsourced exams	20	20
5. Guidance in writing items in accordance with the learning outcomes	20	22
6. Writing original items in accordance with the learning outcomes	14	15
7. Preparing performance tasks, projects, rubrics, etc.	16	16
8. Guiding in the preparation of performance tasks, projects, rubrics, etc.	21	22
9. Proofreading the items	20	22
10. Ensuring the creation of an item pool	20	22
11. Improving the item pool (removing unqualified items from the item pool, adding qualified items, etc.)	19	22
12. To transfer the items written by the teachers to the computer environment	8	6
13. Performing the computer-related technical work of the teachers and the institution (drawing shapes, editing videos, preparing power-point, etc.)	6	4
14. Contacting the relevant person or organization that will carry out the printing (duplication) process	17	13
15. To make printing (duplication)/enveloping process	14	7

16. Preparing exam practice guidelines	21	22
17. Performing inspections to ensure that the proctors in charge during the exam administration process act in accordance with the rules	15	14
18. Scanning the optical forms on the optical reader	16	11
19. Guiding teachers to read the items in applications that do not use optical forms (open-ended, short-answer, performance tasks, projects, etc.)	15	19
20. Reading items in applications that do not use an optical form (open-ended, short-answer, performance task, etc.)	8	10
21. Performing data entries of applications such as surveys, exams, etc.	14	11
22. Analyzing the item and test	22	22
23. Analyzing the validity and reliability of measurement tools	19	22
24. Reporting and sharing the results of practices or exams within the organization at the level of administrators, teachers, students and parents	22	21
25. Reporting the national exam results of the institution and sharing them with the relevant parties	21	21
26. Preparing a study, course, or additional study program according to learning deficiencies	10	7
27. Preparing activities, worksheets, lesson plans, etc. that teachers will implement in the classroom	6	8
28. Following up on student homework assignments	3	10
29. Monitoring student progress according to measurement results	17	18
30. Discussing student development with students/parents according to measurement results	5	6
31. Holding a meeting with the teachers to improve student achievement according to the measurement results	19	20
32. Providing training (question writing, exam system, innovations in measurement and evaluation, etc.) to the staff in the institution in their specialty	20	22
33. Participating in seminars, conferences, panels, workshops, and similar activities related to the profession	21	22
34. Preparing the school's annual/semesterly curriculum	3	5
35. Taking part in various commissions (book preparation/review, curriculum development, quality management, etc.) established within the institution in accordance with the specialty	17	20
36. Preparing and reporting statistics other than education and training processes (personnel, student enrollment, etc.) for the needs of the institution	13	11

As can be seen in Table 7, among the defined tasks, there were no tasks that were not performed by specialists. Considering the specialization training received, it is noteworthy that some of these tasks are tasks that should not be included in the job description of the specialist (tasks 6, 7, 12, 13, 15, 18, 20, 21, 26, 27, 28, 30, 34, 36), but some specialists also perform these tasks in institutions. When the tasks were examined, it was determined that the specialists also carried out the tasks of teachers, vice principals, counselors, computer technicians, typesetting personnel, office staffs, etc. in addition to their

own tasks within the institution and that some specialists considered these tasks as appropriate to their specialty.

The results of the analysis of the "Nature of job" theme, "Intended tasks", "Working conditions," and "Main problems that reduce the effectiveness of the work" categories are given in Table 8.

Table 8. *Specialists' opinions on the nature of job theme*

Category	Code	f	
Intended Tasks	Conducting scientific studies, organizing seminars, symposiums, and in-service training	7	
	Establishing a unit where education specialists can work together	5	
	Conducting survey studies	4	
	Conducting studies to develop students' higher-order thinking skills	4	
	Creating and developing an item pool	3	
	Monitoring student progress and providing effective feedback	3	
	Ensuring the use of different ME methods and techniques	2	
	Conducting studies on performance evaluation of employees	1	
	Working Conditions	Inappropriate position in the organization chart and not having similar conditions with other education personnel	7
		Satisfaction with working conditions and personal rights	6
Varying conditions from school to school		4	
Low wages received for the work performed		4	
The low number of personnel and overtime work		3	
General dissatisfaction with working conditions and personal rights		2	
Lack of clear job definitions		2	
Factors Reducing the Effectiveness of the Studies		Lack of knowledge of teachers or administrators in the field of ME and not being open to innovations/development	16
	Lack of clear job descriptions of ME specialists and underestimation of the work done	12	
	Success anxiety and exam-oriented institutions	10	
	Problems of cooperation and communication between teachers and specialists	8	
	High workload due to the low number of personnel working in the unit	8	
	Inadequate personal rights	5	
	Uncertainty of position in the organization chart and limited powers	4	
	The negative perception that people who are not trained in the field of ME or who do not have sufficient professional equipment created in institutions as ME specialists	4	
	No use of different ME methods and techniques	1	

When Table 8 is examined, in the category of intended tasks, 7 out of 22 specialists stated that they would like to conduct scientific studies, organize workshops, seminars, symposiums, and in-service training as part of their work, 5 of them would like to create a unit where they can work together, 4 of them would like to conduct surveys and studies to develop students higher order thinking skills.

"I would like to organize a workshop specific to my field."

"Establishing a well-equipped R&D and providing more education."

"Only cognitive traits are measured, and these are predominantly multiple-choice questions. The development of students' thinking skills can be monitored with different ME

activities/question formats...Studies can be carried out to improve the item bank by considering questions in different formats. Teacher training can be given more importance."

When the working conditions category was examined, 7 of the specialists stated that the position in the organization chart was not appropriate and that they did not have similar conditions with other education personnel, 4 of them stated that the working conditions differed from school to school and that the wages received for the work done were low. 6 of the specialists stated that they were satisfied with their working conditions and personal rights.

"The salary in my current organization is moderate, and the working environment is good, but being the only one is very tiring and stressful. There must be 2 people in ME units."

"My working conditions are comfortable. When they consider that I am free, they give me similar jobs such as student automation, guard duty, question solution, and so on. The reason why I am comfortable is that the school I work at does not have serious academic goals...Since your job as specialist is not clear, they try to give you the wage given to 2-year graduates...This is because many ME specialists are graduates of statistics, history, and literature working for minimum wage."

"It depends entirely on the policy of the institution. It is actually not bad in general, but in many institutions, we work with worse rights (salary, leave, etc.) than teachers. We are actually positioned between teachers and office staffs when we should be in a position between teachers and administrators."

"...So I think I am in the right place in terms of personal rights in Ankara."

When the main problems reducing the effectiveness of the studies were analyzed, 16 out of 22 specialists stated that teachers' or administrators' lack of knowledge in the field of ME and not being open to innovations/development were the main problems. 12 of the specialists stated that their job definitions were not clear and their work was not valued, while 10 of them stated that the institutions' success anxiety and exam-oriented focus prevented the work they did or wanted to do. On the other hand, 8 of the specialists consider the problems of cooperation and communication between teachers and specialists and the high workload due to the small number of personnel working in the unit as problems.

"ME=dominance of the perception of exams, ME studies are not considered necessary except for cognitive processes."

"The lack of authority of the specialist, or more precisely, the unclear place of the specialist in the organization chart of the institution. Mostly teacher resistance reduces effectiveness; we have to fight with teachers to do something new or just to do real expertise...Treating specialists like office staffs is one of the main demotivating factors. The fact that their rights are not the same as teachers is also demotivating for the specialist. Another factor is the existence of specialists who accept to work as office staffs or people who work as ME specialists in institutions by "reading optics and getting exam results" even though they have no education in the field of ME."

"The fact that administrators don't consider you as an education staff...The duties and responsibilities of our unit are not known by teachers and administrators. People out of their field, such as computer teachers, are working in these units."

The opinions of the specialists on the theme of the training received were analyzed in two main categories: Those who thought that the training received was "sufficient" and those who thought that it was "insufficient," and the "reasons for insufficiency" were defined in a separate category and the results of the analysis are given in Table 9.

Table 9. *Specialists' opinions on the received training theme*

Category	Code	f
Sufficient	-----	13
Insufficient	-----	9
Reasons of Insufficiency	The theoretical nature of the education received	4
	Insufficiency of training for the measurement of high-level skills	4
	Lack of information about the ME software used in schools in the course content	3

When Table 9 is examined, 13 out of 22 specialists found the training received to practice the profession sufficient, while 9 did not find it sufficient. Of those who did not find it sufficient, 4 of them stated that the training they received was theoretical and the training received for the measurement of high-level skills was insufficient, and 3 of them stated that the information about the ME software used in schools was not included in the course content.

"Because there was not enough promotion/information, especially in terms of current computer programs."

"The training we receive is very theoretical. There are hardly any courses on school practices. Since practices such as question writing, question editing, project preparation, etc., are insufficient in the course content, there are problems when working in schools. There are no studies on the use of ME software in schools."

"Skill-oriented question preparation, evaluation of open-ended questions, questionnaire development process"

The results of the analysis of the "teachers" theme, teachers' "opinions and attitudes towards ME specialists," "expectations from ME specialists," and "shortcomings in the field of ME" categories are given in Table 10.

Table 10. *Specialists' opinions on the teacher's theme*

Category	Code	f
Opinions and Attitudes Towards ME Specialists	Not being open to collaborative work and perceiving it as interference in their work	7
	Not considering it an area of expertise	6
Specialists	Not having sufficient and necessary awareness of the necessity of the ME field	6
	Thinking that it varies according to the institution	4
	Being open to collaborative work	4
	Respect for the specialty	3
	Thinking that specialists do not know the level of students	2
Expectations from ME Specialists	Performing technical works outside the specialty (transferring questions to the computer etc.)	7
	Performing the work that teachers are responsible for (writing questions etc.)	6
Specialists	Guidance and training in ME processes	6
	Non-interference in their work	5
	Sharing results of general exams and progress reports	5
	Ignoring evaluations other than summative evaluation	7
Shortcomings in the field of ME	Failure to prepare a qualified alternative ME tool	6
	Failure to prepare a qualified traditional ME tool	5
	ME results cannot be interpreted and used in planning the teaching process	4
	Failure to measure gains and thinking processes appropriately	4

When Table 10 is examined, in the category of opinions and attitudes towards ME specialists, 7 out of 22 specialists stated that teachers were not open to collaborative work and perceived any suggestion or correction as interference in their work, 6 of them stated that teachers did not have sufficient and necessary awareness of the necessity of ME specialization and did not consider it as a specialty.

"They consider us as optical readers and clerks who have to transfer their questions to the computer. They do not want to get support in preparing project assignments and rubrics...When we correct their questions or project assignments, they find it unnecessary and inadequate..."

"... I observe that they think that the measurement units are just a unit that reads exams with an optical reader and that they do not have detailed information about our specialty."

"Usually, ME specialist is thought of as an "office sitting" staff member. Because we don't attend the class, they think that our idea of what skills students should have is not correct...But besides all that, when we start working together, after a while, they start to respect what we do."

"To generalize, they contribute as collaborative and cohesive stakeholders."

When the category of teachers' expectations from the ME specialist was examined, 7 of the specialists stated that they are expected to do work (transferring questions to a computer, drawing figures, etc.) outside of their area of expertise. In addition to these, regarding teachers' expectations for guidance and training in ME processes, 6 specialists expressed positive opinions.

"They expect education specialists to do everything. Most of the teacher group is in favor of just lecturing."

"Packing the exam, assigning the exam without filling his/her free time, evaluating the exam and sharing the results, transferring the questions to the computer..."

"Guiding them."

"Giving them a different perspective as a specialist, learning new information from me, and learning how they can use it in different areas in the lesson."

When the category of teachers' shortcomings in the field of ME was examined, 7 of the specialists stated that teachers only cared about summative assessment, did not give importance to process-oriented assessment, or lacked knowledge in this regard, 6 of them stated that they could not prepare qualified alternative ME tools and 5 of them stated that they had difficulty in preparing qualified traditional ME tools.

"They generally have problems in preparing rubrics, determining taxonomy, and mapping objectives."

"Since they have grown up according to the exam system in our country, they find it difficult to get out of the score-based measurement approach."

"Including newly graduated teachers, they do not even know the most basic principles of question preparation, whether open-ended, multiple-choice, TF. They never deal with item analysis in the exam results; the only thing that matters is the overall average. They never ask questions about higher-order thinking processes, neither in class nor in their exams..."

Table 11 presents the results of the analysis of the "Administrators" theme, the categories of "knowledge about the specialty of the administrators" and "importance given to the specialty and their specialization."

Table 11. *Specialists' opinions on the administrators theme*

Category	Code	f
Knowledge of ME Specialty	Sufficient	7
	Insufficient	15
Importance Given to ME Specialists and Specialty	Valuing expert opinions and supporting their work	7
	Not knowing what the ME specialist should do and not considering it as a specialty	7
	Expectations outside his/her specialty (administrative work, transferring questions to the computer etc.)	6
	Ignoring the opinions of specialists and not being open to innovations	5
	Waiting only for exam results	3
	Taking measures based on exam results	2

When Table 11 is examined, 7 out of 22 specialists in the category of knowledge about the field of ME specialty stated that their managers did not have sufficient knowledge in terms of the contribution of the specialist to the organization.

"They actually think that the field of ME is very important, but their knowledge about what specialists should do is very limited. There is an idea that they just prepare the exam, read the optics and print out the exam results."

"We are considered as employees who do the work of typing the questions into the computer, duplicating and administering the exam, entering the results into the computer, etc."

"Academic coordinator has a bachelor's degree in ME. However, I don't think that the deputy principals and the heads of the class are sufficient..."

In the category of importance given to ME, specialists, and their specialty, 7 of the specialists had negative opinions that the administrators did not know what the ME specialist should do and did not consider ME specialization as a specialty, and 6 of the specialists had negative opinions that the administrators expected tasks outside their specialty (administrative tasks, transferring questions to computer, etc.). In addition to this, 7 specialists expressed positive opinions about the importance of the opinions of the specialists and their support for their work.

"It is very important for them that the exams are read and reported accurately within 1 hour! In my opinion, the resulting analysis reports, i.e., education management systems, are more important than us!"

"Managers consider ME specialists as staff who do not teach in the institution and have a lot of free time sitting at a desk, so they want the measurement unit to carry out even simple tasks that require excel knowledge, such as preparing class lists. Research and development work in-house is not deemed necessary..."

"In many of the schools I have worked in so far, our analysis of ME results has always been understood with interest. It had an impact on the school's development and decision-making processes."

"We were allowed to do anything we wanted to do with ME at school, both financially and practically, and we always paved the way."

The fourth sub-objective of the study, which is how the qualitative results obtained from the responses of ME specialists to the job satisfaction questionnaire explain the quantitative results obtained from the job satisfaction scale, the combination and interpretation of the data are discussed under the title of discussion and conclusion based on the literature.

Discussion and Conclusion

According to the results of the quantitative research, it was determined that the specialists are dissatisfied in the dimension of "Promotion"; they are undecided in the dimensions of "Pay", "Supervision", "Fringe benefits", "Contingent rewards", "Communication"; they are satisfied in the dimensions of "Coworkers" and "Nature of work" but they are very close to the ceiling score of the definition of undecided. Findings similar to the literature were obtained for demographic variables (Amarasena et al., 2015; Andrade et al., 2019; Ashraf, 2020; Emek et al., 2015; Fields & Blum, 1997; Islam & Akter, 2019; Köroğlu, 2011; Mohammed et al., 2017; Oshagbemi, 2000; Shrestha, 2019; Yelboğa, 2012). According to the studies that found that demographic variables explain the change in job satisfaction (Büyükgöze & Özdemir, 2017; Clark, 1997; Emek et al., 2015; Islam & Akter, 2019; Kristensen & Johansson, 2008; Kume, 2020; Shrestha, 2019), different results were reached.

When the qualitative findings were examined, it was observed that experts in institutions; were also doing the works of people as teachers, assistant principals, office staff etc. In addition, it was seen that there was no consensus among the specialists about what the job descriptions should be. There was no consensus, even among specialists, about what should be included in the job description of a specialist. Some specialists considered the duties of other education staff as their own duties. In the study conducted by Nartgün (1998), it was found that people with no education in the field of ME were working in the ME services, but it was stated that the number of ME graduates was not sufficient to meet the needs of private tutoring centers and therefore, the ME services were staffed by personnel with different graduation fields. This is still the case today. The education of ME is given at the graduate level, and graduates mostly prefer academic careers, and the number of specialists working in private or public institutions is not sufficient. Defining people with no field training as specialists may result in the inability to fulfill the tasks expected of specialists (Nartgün, 1998), or the field may not be considered a specialty. These considerations also explain the quantitative finding that the specialists were unsatisfied with the promotion chances and the qualitative finding that they were ambivalent regarding supervision. It is recommended that people who do not have training in measurement and evaluation should not be employed as specialists and that universities and programs that can provide specialization training should be increased. In addition, it is thought that opening elective courses in ME departments for school applications will contribute to the training of specialists who will work in the field.

In the institutions where they work, specialists do not only want to evaluate multiple-choice exams but also want to take an active role in the preparation and evaluation processes of exams with different question types and for different purposes. They also want to conduct scientific studies and provide teacher training within the institution. In most institutions, the low number of specialists and, therefore, the high workload is one of the obstacles to the desired studies. Having more specialists in institutions and creating units where education specialists can work together will contribute to improving the quality of education. Determining a standard for the job descriptions of specialists based on the training they receive and the needs of the organization is important both in terms of providing information to managers about the support they can receive from specialists and in preventing an increase in workload through non-specialized assignments. Although vocational standards for ME specialists have been determined by VQA (2016), it is recommended that these standards be reviewed by EPODDER based on both the results of this study and the definition and duties of specialists in the XIth MoNE Council decisions (MoNE, 1982).

Although the number of those who are satisfied and dissatisfied with working conditions and personal rights, in general, is close, it has been determined that this situation varies from institution to institution, there is no certain standard in issues such as working hours, wages, additional opportunities, and some specialists do not have similar rights with other education personnel in the

institution. These findings explain the quantitative study's conclusion that specialists are indecisive on wages, social rights, and performance-based compensation.

In addition to these conclusions, it was observed that teachers' perception of specialists as a supervision mechanism, their lack of knowledge in the field of ME, and the perception that specialists who are not from their field cannot contribute to ME processes create problems in collaboration. According to the quantitative part of the study, this finding explains the finding that specialists are undecided in terms of communication at work. Communication challenges between ME (Measurement and Evaluation) specialists and teachers create a significant barrier to effective collaboration. As highlighted by Wood et al. (1990), a notable discrepancy exists between the preferences of ME specialists and teachers. While ME specialists tend to engage in more theoretical studies, aiming for valid and reliable test scores, teachers seek practical solutions for the daily challenges they encounter. Teachers require easily applicable and scoreable test applications, leading to a conflict of expectations between them and the experts. Wood et al. (1990) further asserts that university-level ME specialists often overlook the assessment challenges faced by teachers in real-world settings. Their studies predominantly lean towards theoretical foundations, with theories such as Item Response Theory and Generalizability Theory not being commonly applied in practical contexts. Additionally, there is a lack of direct communication between university-level ME specialists and teachers, exacerbating the gap between theory and practice.

According to the research findings, specialists state that teachers have basic deficiencies in the field of ME. This opinion of the specialists is in line with the findings of the studies in the literature that teachers and pre-service teachers do not perceive themselves to be very competent in some aspects of ME (Acar & Anıl, 2009; Birgin & Gürbüz, 2008; Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Karaca, 2003; Kilmen et al., 2007; MoNE, 2020; Plake, 1993; Zhang & Burry-Stock, 1995; 2003). Plake's (1993) research reveals that teachers express a sense of inadequacy in their pre-service training regarding ME, leading to discomfort in evaluation processes. Wood et al. (1990) advocates for an enhancement of specialists' school experiences to mitigate communication challenges, emphasizing the importance of positive communication between specialists and teachers as essential for bridging the gap between theory and practice. For specialists presently engaged in school settings, it is hypothesized that in-service training sessions with experts or participating in regular group studies could potentially influence teachers' communication with specialists, reshape their perception of the Measurement and Evaluation (ME) field, and enhance their professional competencies. As suggested by Çobanoğlu Aktan and Çepni (2010), it is thought that planning ME courses in faculties of education by considering teacher needs, giving more weight to practice, and opening elective courses for developing measurement tools can be effective in increasing teacher competencies. Zhang and Burry-Stock (1995; 2003) as well as Alkharusi et al. (2011) underscore the significance of incorporating measurement and evaluation courses during the pre-service period. In alignment with these perspectives, Wood et al. (1990) recommends

modifications to the content of teacher training programs. Furthermore, O'Sullivan and Johnson (1993) illuminate the positive impact of performance-based measurement and evaluation training in enhancing the competencies of teachers in the field of measurement and evaluation.

In Nartgün's (1998) study, it was concluded that unclear job descriptions, insufficient number of staff, low staff competencies, teachers' lack of sufficient knowledge in the field of ME, and the lack of sufficient cooperation between teachers and service staff were among the factors that negatively affected the work of ME services. The emergence of similar views despite the passage of nearly 25 years is striking and worth examining. In addition to the recommendations made above, further studies on ME specialists are recommended.

References

- Acar, M. & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/799616>
- Akın, U. & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108307>
- Akkamış, O. (2010). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin iş tatmini üzerine bir değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alkharusi, H., Kazem, A. M., & Al-Musawai, A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 113–123. <https://doi.org/10.1080/1359866x.2011.560649>
- Amarasena, T. S. M., Ajward, A. R., & Haque, A. K. M. A. (2015). The effects of demographic factors on job satisfaction of university faculty members in Sri Lanka. *International Journal of Academic Research and Reflection*, 3(4), 89-106.
- Andrade, M. S., Westover, J. H., & Peterson, J. (2019). Job Satisfaction and Gender. *Journal of Business Diversity*, 19(3). <https://doi.org/10.33423/jbd.v19i3.2211>
- Ashraf, M. A. (2020). Demographic factors, compensation, job satisfaction and organizational commitment in private university: an analysis using SEM. *Journal of Global Responsibility*. <https://doi.org/10.1108/JGR-01-2020-0010>
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2). <https://doi.org/10.1086/689932>
- Başaran, İ. E. (1991). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bayrı, H. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Birgin, O. & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 163-179. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/361/343>
- Büyükgöze, H. & Özdemir, M. (2017). İş doyumunu ile öğretmen performansı ilişkisinin Duygusal Olaylar Kuramı çerçevesinde incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 311-325. <https://doi.org/10.17679/inuefd.307041>

- Cerit, Y. (2014). Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunun örgütsel kolektivizm ve bireysellik ile ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 55-66. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1172>
- Clark, A. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4), 341-372. [https://doi.org/10.1016/S0927-5371\(97\)00010-9](https://doi.org/10.1016/S0927-5371(97)00010-9)
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2020). *Designing and conducting mixed method research* (2nd ed.) (Trans. Edt. Y. Dede, S. B. Demir). Anı Publ. (Publication date of original book 2011).
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed method research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2003). *Research desing: qualitative. quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks. CA: Sage.
- Çobanoğlu Aktan, D. & Çepni, Z. (2010). Ölçme ve değerlendirme dersi kapsamı ve gereklilikleri hakkındaki uzman ve öğretmen görüşleri: Pilot çalışma. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2), 85-92. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/epod/issue/5807/77243>
- Emek, M. L., Hilal, E. & Doğan, B. (2015). Demografik değişkenlerin iş tatmin düzeylerine etkisi: bir kamu kurumunun adıyaman ili ve ilçelerindeki müdürlüklerinde çalışan personeller üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(13), 529-537. <https://doi.org/10.16992/ASOS.686>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed). New York: McGraw-Hill.
- Fidan, Y., Ercan, S., Yilmazer, A., & Şehirli, M. (2016). The effect of gender on job satisfaction: A study on civil servants. *Business & Management Studies: An International Journal*, 4(1), 110-124. <https://doi.org/10.15295/bmij.v4i1.149>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5th ed.). London [etc.]: Sage.
- Fields, D. L., & Blum, T. C. (1997). Employee satisfaction in work groups with different gender composition. *Journal of Organizational Behavior*, 18(2), 181-196. <http://www.jstor.org/stable/3100248>
- Gelbal, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1017-published.pdf>
- Gündüz, H. (2008). *İlköğretim okullarında örgütsel iklim ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki (Gaziantep ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- İnandı, Y., Tunç, B. & Uslu, F. (2013). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının kariyer engelleri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 219-238. <https://doi.org/10.17275/per.22.38.9.2>

- Islam, F. M., & Akter, T. A. N. I. A. (2019). Impact of Demographic Factors on the Job Satisfaction: A Study of Private University Teachers in Bangladesh. *SAMSMRITI-SAMS J*, 12, 62-80.
- Ješinová, L., Spurná, M., Kudláček, M., & Sklenaříková, J. (2014). Job dissatisfaction among certified adapted physical education specialists in the USA. *Acta Gymnica*, 44(3), 175-180. <https://doi.org/10.5507/ag.2014.018>
- Karaca, E. (2003). *Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin alguları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Keselman, H. J., Othman, A. R., & Wilcox, R. R. (2013). Preliminary testing for normality: Is this a good practice?. *Journal of Modern Applied Statistical Methods* 12(2), 2-19 <https://doi.org/10.22237/jmasm/1383278460>
- Kilmen, S., Akın Kösterelioğlu, M. & Kösterelioğlu, İ. (2007). Öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme araç ve yaklaşımlarına ilişkin yeterlik alguları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 129-140. <https://dergipark.org.tr/pub/aibuefd/issue/1493/18059>
- Koca, E. (2016). *Okul yöneticilerinin kişilik özellikleri ile mesleki doyum düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kocayörük, E. (2000). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerin meslek doyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koroğlu, Ö. (2011). *İş doyumunu ve motivasyonu etkileyen faktörlerin performansla ilişkisi: Turist rehberleri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kristensen, N., & Johansson, E. (2008). New evidence on cross-country differences in job satisfaction using anchoring vignettes. *Labour Economics*, 15(1), 96-117. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2006.11.001>
- Kume, E. (2020). Demographic Factors and Job Satisfaction Among Teachers in Lower Secondary Schools in Albania. *European Journal of Education and Pedagogy*, 1(1). <https://doi.org/10.24018/ejedu.2020.1.1.8>
- Kutlu, Ö. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında: ölçme ve değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kutlu.htm
- Mesleki Yeterlilik Kurumu, (2016). *Ulusal meslek standardı ölçme ve değerlendirme uzmanı seviye 7*. Erişim adresi: https://portal.myk.gov.tr/index.php?option=com_meslek_std_taslak&view=taslak_listesi_yeni&msd=2
- Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (1982). *XI. Millî Eğitim Sûrasi*. Erişim adresi: http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165200_11_sura.pdf

- Milli Eğitim Bakanlığı, Kütahya Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ölçme Değerlendirme Merkezi, (2020). *Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar*. Erişim adresi: https://kutahyaodm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/06112416_2020-Anket.pdf
- Mohammed, S., Ahmed Azumah, A. & Tetteh, R. (2017). *An Empirical study of the Role of Demographics in Job Satisfaction of Sunyani Technical University staff*. MPRA Paper 81471, University Library of Munich, Germany.
- Moore, C. M. (2012). The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers. *Sage Open*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244012438888>
- Nartgün, Z. (1998). *Özel dershanelerdeki ölçme ve değerlendirme servislerinde çalışan elemanların görevleri ve hizmetlerin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Newby, J. E. (1999). *Job satisfaction of middle school principals in Virginia*. Unpublished Master's Thesis, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Nohako, S. (2018). *School principals' leadership behaviours in relation to teacher job dissatisfaction: A case of three rural schools in the Butterworth Education district*. Unpublished Master's Thesis, The University of Fort Hare.
- Oshagbemi, T. (2000). Gender differences in the job satisfaction of university teachers. *Women in Management Review*, 15(7), 331-343. <https://doi.org/10.1108/09649420010378133>
- Oshagbemi, T. (1997). Job satisfaction and dissatisfaction in higher education. *Education+ Training*, 39(9), 354-359. <https://doi.org/10.1108/00400919710192395>
- O'Sullivan, R. G. & Johnson, R. L. (1993, April 12-16). *Using performance assessments to measure teachers' competence in classroom assessment* [Conference presentation]. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Park, K. A., & Johnson, K. R. (2019). Job satisfaction, work engagement, and turnover intention of CTE health science teachers. *International journal for research in vocational education and training*, 6(3), 224-242. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.6.3.2>
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2).
- Pituch, K. A., Stevens, J. P. ve Stevens, J. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (6th ed.). London: Routledge.
- Plake, B. S. (1993). Teacher assessment literacy: teachers' competencies in the educational assessment of students. *Mid-Western Educational Researcher*, 6(1), 21-27.

- Rasch, D., Kubinger, K. D., & Moder, K. (2011). The two-sample t test: pre-testing its assumptions does not pay off. *Statistical papers*, 52, 219-231. <https://doi.org/10.1007/s00362-009-0224-x>.
- Rochon, J., Gondan, M., & Kieser, M. (2012). To test or not to test: Preliminary assessment of normality when comparing two independent samples. *BMC medical research methodology*, 12(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-81>
- Schucany, W. R., & Ng, H. K. T. (2006). Preliminary goodness-of-fit tests for normality do not validate the one-sample Student t. *Communications in Statistics – Theory and Methods*, 35, 2275–2286. <https://doi.org/10.1080/03610920600853308>
- Schulze, S. (2006). Factors influencing the job satisfaction of academics in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 20(2), 318-335. <https://doi.org/10.4314/sajhe.v20i2.25576>
- Shrestha, I. (2019). Influence of demographic factors on job satisfaction of university faculties in Nepal. *NCC Journal*, 4(1), 59-67. <https://doi.org/10.3126/nccj.v4i1.24738>
- Soodmand Afshar, H., & Doosti, M. (2016). An investigation into factors contributing to Iranian secondary school English teachers' job satisfaction and dissatisfaction. *Research Papers in Education*, 31(3), 274-298. <https://doi.org/10.1080/02671522.2015.1037335>
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, Vol 13,693-713. <https://doi.org/10.1007/BF00929796>
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Spector, P. E. (2021). *Job satisfaction survey*. <https://paulspector.com/assessments/pauls-no-cost-assessments/job-satisfaction-survey-jss/>
- Ssesanga, K., & Garrett, R. M. (2005). Job satisfaction of university academics: Perspectives from Uganda. *Higher education*, 50, 33-56. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6346-0>
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Tuzgöl Dost, M. & Cenkseven, F. (2008). Öğretim elemanlarının sosyodemografik değişkenlere ve üniversitelerini değerlendirmelerine göre iş doyumları. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 28-39. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/viewFile/708/124>.
- Wood, T. M (ed.), Margaret J. Safrit, M. J. & Bascom, H. (1990) Measurement and Evaluation in Professional Physical Education—A View from the Measurement Specialists, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(3), 29-31. <https://doi.org/10.1080/07303084.1990.10606467>
- Yelboğa, A. (2009). Validity and reliability of the Turkish version of the job satisfaction survey (JSS). *World Applied Sciences Journal* 6(8), 1066-1072. [https://www.idosi.org/wasj/wasj6\(8\)/9.pdf](https://www.idosi.org/wasj/wasj6(8)/9.pdf)

- Yelboğa, A. (2012). Örgütsel adalet ile iş doyumunu ilişkisi: Ampirik bir çalışma. *Ege Akademik Bakış*, 12(2), 171-182. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eab/issue/39899/473702>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2009). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (1995, November 8-10). *A multivariate analysis of teachers' perceived assessment competency as a function of measurement training and years of teaching* [Conference presentation]. The Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Biloxi, MS.
- Zhang, Z. & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342. https://doi.org/10.1207/S15324818AME1604_4