



TÜRKİYE CUMHURİYETİNİN KURULUŞUNUN 100. YILI

P-ISSN: 1301-3718 E-ISSN: 2458-8342

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2024

Cilt: 57

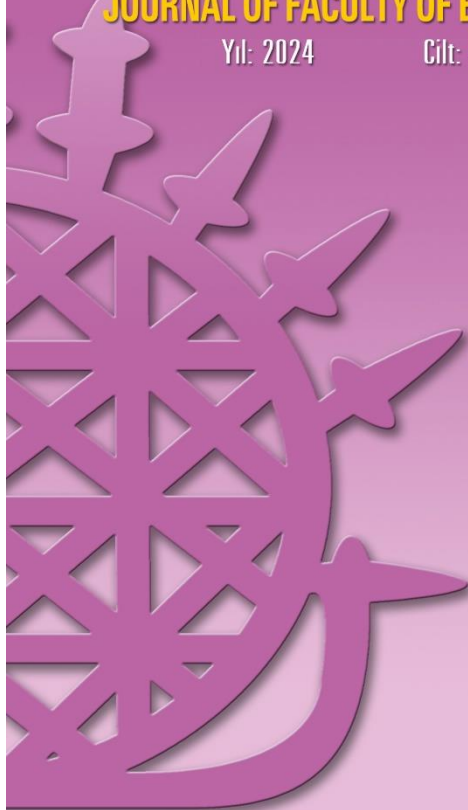
Sayı: 3

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Yıl: 2024

Cilt: 57

Issue: 3



**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ
(AÜEBFD)**

Yıl: 2024 Cilt: 57 Sayı: 3

**ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES
(JFES)**

Year: 2024 Volume: 57 Issue: 3

Ankara – Aralık 2024

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)

Yıl: 2024

Cilt: 57

Sayı: 3

EDİTÖRLER KURULU

EDİTÖRLER KURULU		
Baş Editör	Yasemin ESEN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
Editör Yardımcıları	C. Deha DOĞAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Ayşe SOYLU, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Gökçe KARAMAN BENLİ, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
Teknik Editör	Metin KARTAL, <i>Kafkas Üni.</i>	<i>Dr. Öğr. Üyesi.</i>
Editörler Kurulu Üyeleri	Cennet ENGİN DEMİR, <i>Orta Doğu Teknik Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Jandhyala B. G. TILAK, <i>Sosyal Kalkınma Konseyi, Hindistan</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>Orta Doğu Teknik Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Berna Arslan, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Peter MAYO, <i>Malta Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	İsa Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özlem ÇAKIR, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Okan BULUT, <i>Alberta Üni., Kanada</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Cengiz ASLAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Ceren GÜNERÖZ, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Raşit ÇELİK, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Gülden AKIN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Melike Türkan BAĞLI, <i>Maltepe Üni.</i>	<i>Doç. Dr.</i>
	Ebru AYLAR ÇANKAYA, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Burcu ÇABUK, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Cansu AYAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Birgül ULUTAŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Üni.</i>	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Üni., Endonezya</i>	<i>Dr.</i>
	Gabrielė STUPURİENĖ, <i>Vilnius Üni., Litvanya</i>	<i>Dr.</i>
Dergi Sekreteri	Cemre YAVUZ ŞALA	<i>Arş. Gör.</i>
Dil Editörleri (İngilizce)	Asuman Fulya SOĞUKSU	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Nesime CAN	<i>Doç. Dr.</i>
	Gözde ADIBELLİ	<i>Arş. Gör.</i>
(Türkçe)	Özlem KANAT	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
	Sevilay BULUT	<i>Dr. Öğr. Üyesi</i>
Teknik Destek (Mizanpaj ve Web Sayfası)	Enes DEMİREL	<i>Arş. Gör.</i>
	Kamer ARSLAN	<i>Arş. Gör.</i>
	Nejla ÖZTÜRK TAVŞAN	<i>Arş. Gör.</i>
	Sema Nur TOKER	<i>Arş. Gör.</i>
Kapak Tasarım	Tuğba COŞKUN	<i>Arş. Gör.</i>
	Hakkı USLU	<i>Grafiker</i>
Yayın Dili, Aralığı ve Türü	Türkçe ve İngilizce, 4 ayda bir ve yaygın süreli	

Yönetim Merkezi Adresi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA

Tel: 0-312-363 33 50/5208 **Belgegeçer:** 0-312-363 61 45

E-posta: ebfd@ankara.edu.tr **Dergi DOI Öneki:** 10.30964/auebfd.

Yayımlanmasına 1968 yılında başlanan Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), 29.05.1995 tarih ve 118/555 Sayılı Fakülte Kurulu Kararı ile 1995 yılından itibaren Ulusal Hakemli Dergi olarak yayımlanmaktadır. Yılda üç kez elektronik ve basılı yayımlanan, yaygın bir dergidir. Dergide yer alan yazılarda belirtilen görüşlerden yazarları sorumludur.

Dizinlenme

TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)

British Education Index (EBSCO)
Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List
European Reference Index for the Humanities and
Social Sciences (ERIHPLUS)
Directory of Open Access Journals (DOAJ)
Educational Research Abstracts Online (ERA)
ProQuest Political Science Journals
EBSCO Host
Sosyal Bilimler Araştırmaları Derneği (SOBİAD)

Cerative Commons CC BY NC-ND



DANIŞMA KURULU

Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA	aokoca@vayne.edu.tr	Wayne State Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN	nkaraman@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi Üniversitesi, İran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	hbakkaloglu@ankara.edu.tr	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. James MIDDLETON	jimbo@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kate.reynolds@cwu.edu	Central Washington Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	kishoremjoshi@yahoo.com	Bhavnagar Üniversitesi, Hindistan
Prof. Dr. Piet KOMMERS	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Twente Üniversitesi, Hollanda
Prof. Dr. Sarup MATHUR	sarup.mathur@asu.edu	Arizona State Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	vlaferla@ric.edu	Rhode Island Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Mustafa SEVER	severmustafa@gmail.com	Ankara Üniversitesi, Türkiye

HAKEMLER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2024, Cilt: 57, Sayı: 3

¹ Ahmet Yıldız, <i>Ankara Üni.</i>	² Seher Yalçın, <i>Ankara Üni.</i>	³ Hüseyin Bayram, <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üni.</i>
¹ Aysel Esen Çoban, <i>Hacettepe Üni.</i>	² Münevver Ilgün Dibek, <i>TED Üni.</i>	³ Gamze Bilir Seyhan, <i>Ege Üni.</i>
¹ Ayşegül Tural, <i>Bartın Üni.</i>	² Evrin Çetinkaya Yıldız, <i>Akdeniz Üni.</i>	³ İşıl Taş, <i>Biruni Üni.</i>
¹ Dilek Gençtarım Kurt, <i>Kırşehir Ahi Evran Üni.</i>	² Hakan Altınpulluk, <i>Anadolu Üni.</i>	⁴ Ezgi Pınar, <i>İstanbul Üni.</i>
¹ İsmail Güven, <i>Ankara Üni.</i>	² Funda Erdoğdu, <i>Kütahya Dumlupınar Üni.</i>	⁴ Nidan Oyman Bozkurt, <i>Uşak Üni.</i>
¹ Mehmet Ertuğrul Uçar, <i>Aksaray Üni.</i>	² Turgay Alakurt, <i>Kütahya Dumlupınar Üni.</i>	⁴ Melek Atabay, <i>Trabzon Üni.</i>
¹ Mehmet Tekerek, <i>Ankara Üni.</i>	³ Hande Özkeskin, <i>İstanbul Medeniyet Üni.</i>	⁴ Melih Karasu, <i>Ege Üni.</i>
¹ Mustafa Kahyaoğlu, <i>Siirt Üni.</i>	³ Ufuk Cem Komşu, <i>Mersin Üni.</i>	⁴ Esra Kınay Çiçek, <i>Başkent Üni.</i>
¹ Zeynep Karataş, <i>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.</i>	³ Başak Erdem Kara, <i>Anadolu Üni.</i>	
² Ahmet Turan Orhan, <i>Sivas Cumhuriyet Üni.</i>	³ Çağla Alpayar, <i>Sivas Cumhuriyet Üni.</i>	
² Kaan Batu, <i>Hacettepe Üni.</i>	³ Ekrem Sedat Şahin, <i>Aksaray Üni.</i>	
² Mine Canan Durmuşoğlu, <i>Hacettepe Üni.</i>	³ Emin Demir, <i>Tarsus Üni.</i>	
² Ersin Türe, <i>Erzincan Binali Yıldırım Üni.</i>	³ Gürcan Şeker, <i>Niğde Ömer Halisdemir Üni.</i>	
² Ceyhan Kavrayıcı, <i>Anadolu Üni.</i>	³ Tansu Mutlu Çaykuş, <i>Ankara Üni.</i>	
² Hakkı Kahveci, <i>Eskişehir Osmangazi Üni.</i>	³ Olca Yılmaz, <i>TED Üni.</i>	

¹Prof. Dr., ²Doç. Dr., ³Dr. Öğr. Üyesi, ⁴Dr.

Sahibi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına
Prof. Dr. İlhan YALÇIN

ANKARA ÜNİVERSİTESİ BASİMEVİ
İncitaşı Sokak No: 10 06510 Beşevler/ANKARA
Tel: +90(312) 213 66 55
Basım Tarihi: Aralık 2024

ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Aslı ÖZGÜN-KOCA	aokoca@vayne.edu.tr	Wayne State University, USA
Prof. Dr. Neslihan GÜNEY KARAMAN	nkaraman@ankara.edu.tr	Ankara University Turkey
Prof. Dr. Bakhtiar Shabani VARAKI	bshabani@ferdowsi.um.ac.ir	Mashhad Ferdowsi University, Iran
Prof. Dr. Cengiz ALACACI	cengiz.alacaci@uia.no	Adger University, Norway
Prof. Dr. Hatice BAKKALOĞLU	hbakkaloglu@ankara.edu.tr	Ankara University Turkey
Assoc. Prof. Dr. Glenn Gordon SMITH	glenns@usf.edu	South Florida University, USA
Prof. Dr. Guy SENESE	guy.senese@live.com	Northern Arizona University, USA
Prof. Dr. James MIDDLETON	jimbo@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Kate REYNOLDS	kate.reynolds@cwu.edu	Central Washington University, USA
Prof. Dr. Kishore M. JOSHI	kishoremjoshi@yahoo.com	Bhavnagar University, India
Prof. Dr. Piet KOMMERS	p.a.m.kommers@gw.utwente.nl	Twente University, Netherlands
Prof. Dr. Sarup MATHUR	sarup.mathur@asu.edu	Arizona State University, USA
Prof. Dr. Vivian R. LA FERLA	vlaferla@ric.edu	Rhode Island University, USA
Prof. Dr. Mustafa SEVER	severmustafa@gmail.com	Ankara University Turkey

REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2024, Vol: 57, No: 3

¹ Ahmet Yıldız, <i>Ankara Üni.</i>	² Seher Yalçın, <i>Ankara Üni.</i>	³ Hüseyin Bayram, <i>Ağrı İbrahim Çeçen Üni.</i>
¹ Aysel Esen Çoban, <i>Hacettepe Üni.</i>	² Münevver İlgün Dibek, <i>TED Üni.</i>	³ Gamze Bilir Seyhan, <i>Ege Üni.</i>
¹ Ayşegül Tural, <i>Bartın Üni.</i>	² Evrin Çetinkaya Yıldız, <i>Akdeniz Üni.</i>	³ İşıl Taş, <i>Biruni Üni.</i>
¹ Dilek Gençtarım Kurt, <i>Kırşehir Ahi Evran Üni.</i>	² Hakan Altınpulluk, <i>Anadolu Üni.</i>	⁴ Ezgi Pınar, <i>İstanbul Üni.</i>
¹ İsmail Güven, <i>Ankara Üni.</i>	² Funda Erdoğan, <i>Kütahya Dumlupınar Üni.</i>	⁴ Nidan Oyman Bozkurt, <i>Uşak Üni.</i>
¹ Mehmet Ertuğrul Uçar, <i>Aksaray Üni.</i>	² Turgay Alakurt, <i>Kütahya Dumlupınar Üni.</i>	⁴ Melek Atabay, <i>Trabzon Üni.</i>
¹ Mehmet Tekerek, <i>Ankara Üni.</i>	³ Hande Özkeskin, <i>İstanbul Medeniyet Üni.</i>	⁴ Melih Karasu, <i>Ege Üni.</i>
¹ Mustafa Kahyaoğlu, <i>Siirt Üni.</i>	³ Ufuk Cem Komşu, <i>Mersin Üni.</i>	⁴ Esra Kanay Çiçek, <i>Başkent Üni.</i>
¹ Zeynep Karataş, <i>Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.</i>	³ Başak Erdem Kara, <i>Anadolu Üni.</i>	
² Ahmet Turan Orhan, <i>Sivas Cumhuriyet Üni.</i>	³ Çağla Alpayar, <i>Sivas Cumhuriyet Üni.</i>	
² Kaan Batı, <i>Hacettepe Üni.</i>	³ Ekrem Sedat Şahin, <i>Aksaray Üni.</i>	
² Mine Canan Durmuşoğlu, <i>Hacettepe Üni.</i>	³ Emin Demir, <i>Tarsus Üni.</i>	
² Ersin Türe, <i>Erzincan Binali Yıldırım Üni.</i>	³ Gürcan Şeker, <i>Niğde Ömer Halisdemir Üni.</i>	
² Ceyhan Kavrayıcı, <i>Anadolu Üni.</i>	³ Tansu Mutlu Çaykuş, <i>Ankara Üni.</i>	
² Hakkı Kahveci, <i>Eskişehir Osmangazi Üni.</i>	³ Olca Yılmaz, <i>TED Üni.</i>	

¹ Prof. Dr., ² Assoc. Prof. Dr., ³ Assist Prof. Dr., ⁴ Dr.

Owner: On behalf of Deanery Ankara University Faculty of Educational Sciences

Prof. Dr. İlhan YALÇIN

ANKARA UNIVERSITY PRINTING HOUSE
İncitasi Street No: 10 06510 Beşevler / Ankara / TURKEY
Tel: +90(312) 213 66 55
Published in December 2024

İÇİNDEKİLER

Editörden.....	viii
Türkiye’de Ortaokullar İçin Geliştirilen İlk Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (1973) Deneme Sürecini Anlamak.....	919
Erdoğan Kaya, Cansu Çetinkaya Aydoğdu	
Covid-19 Pandemi Sürecinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları Dersi Özyeterlik İnançlarına Etkisi	972
Nimet Akben	
Çocuk Edebiyatında Veganlık ve Vejetaryenliğe İlişkin Uzman ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi	1025
Feyza Yağmur Yeğin, Hüseyin Öztürk	
Ergenlerin Saldırgan Davranışlarının İncelenmesi	1072
Didem Aslanyürek, Haktan Demircioğlu	
Kariyer Dersinin Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Üzerindeki Etkisi.....	1120
Özlem Ulaş Kılıç	
Bütüncül Bir Bakış Açısıyla Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM).....	1171
Murat Demirkol, Esengül Ceylan, Tuncay Yavuz Özdemir, Abdulvahap Doğan	
Öğretmen Kimliği ve Sembolik Sınırlar: Bir Özel Okul İncelemesi	1218
Nihan Soycan, Duygun Göktürk	
Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Etkileyen Öğrenci-Öğretmen Özelliklerinin Hiyerarşik Lineer Modeller ile İncelenmesi	1265
Hasan Güllü, Ömay Çokluk	
Akademik Başarıya Giden Yol: Sosyal-Duygusal Öğrenme	1308
Burak Can Korkmaz, Neslihan Güney Karaman	
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayım ve Yazım Kuralları	1330

Ankara University
Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2024

Vol: 57

Issue: 3

CONTENTS

From the Editor-in-Chief.....	x
Understanding the Trial Process of the First Social Studies Course Curriculum Developed for Secondary Schools in Turkey (1973).....	901
Erdoğan Kaya, Cansu Çetinkaya Aydoğdu	
The Impact of the COVID-19 Pandemic Process on Classroom Teacher Candidates' Self-Efficacy Beliefs in the Science Laboratory Applications Course.....	945
Nimet Akben	
Investigation of Experts and Teacher Perceptions of Veganism and Vegetarianism in Children's Literature.....	1001
Feyza Yağmur Yeğin, Hüseyin Öztürk	
Investigation of Aggressive Behaviors of Adolescents	1053
Didem Aslanyürek, Haktan Demircioğlu	
The Effect of Career-Related Courses on the Career Decision Making Self-Efficacy of Senior University Students	1099
Özlem Ulaş Kılıç	
Vocational Education Centers from a Holistic Perspective	1149
Murat Demirkol, Esengül Ceylan, Tuncay Yavuz Özdemir, Abdolvahap Doğan	
Teacher Identity and Symbolic Boundaries: A Case Study of a Private School	1199
Nihan Soycan, Duygun Göktürk	
Investigation of Student-Teacher Characteristics Affecting Middle School Students' Test Anxiety with Hierarchical Linear Models.....	1243
Hasan Güllü, Ömay Çokluk	
Path to Academic Achievement: Social-Emotional Learning.....	1295
Burak Can Korkmaz, Neslihan Güney Karaman	
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları	1330

Editörden

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin Değerli Okurları,

2024 yılının son sayısında (Aralık, Cilt:57, Sayı:3), AÜEBFD olarak, eğitim alanındaki güncel sorunları, yenilikçi bakış açılarını ve akademik birikimi siz değerli okuyucularımızla paylaşmanın mutluluğunu yaşıyoruz. Editörler kurulumuzun özenli çalışmalarıyla şekillenen bu sayının, sadece akademisyenler için değil, öğretmenler, yöneticiler ve eğitim politikası yapımcıları gibi sahadaki tüm paydaşlar için de ilham verici olacağına inanıyoruz.

Bu sayımızda, hem geçmişin izlerini taşıyan hem de geleceğe ışık tutan çalışmalarla karşınızdayız. Örneğin, “Türkiye’de Ortaokullar İçin Geliştirilen İlk Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (1973) Deneme Sürecini Anlamak” başlıklı çalışma, eğitim tarihimize ışık tutuyor. Pandeminin eğitime etkilerini inceleyen “Covid-19 Pandemi Sürecinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları Dersi Özyeterlik İnançlarına Etkisi” başlıklı makale, zorlu bir dönemin öğretmen adayları üzerindeki yansımalarını tartışmaya açıyor. Eğitimde etik ve değerler konusuna ilgi duyan okurlarımız için, “Çocuk Edebiyatında Veganlık ve Vejetaryenliğe İlişkin Uzman ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi” başlıklı araştırma, farklı bir bakış açısı sunuyor.

Bu sayıda ayrıca, bireysel ve toplumsal davranışları inceleyen önemli çalışmalar da yer alıyor. “Ergenlerin Saldırgan Davranışlarının İncelenmesi” başlıklı makale, ergenlik dönemine dair sosyal bir analiz sunarken; “Kariyer Dersinin Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışma, gençlerin geleceğe hazırlanma süreçlerine ışık tutuyor.


Eğitim politikalarının odağında yer alan mesleki eğitimi ele alan “Bütüncül Bir Bakış Açısıyla Mesleki Eğitim Merkezleri” başlıklı araştırma, bu alandaki yapısal dönüşümleri anlamak için önemli bir kaynak sunuyor. Öğretmen ve öğrenci ilişkilerini, eğitim ortamlarını mercek altına alan çalışmalar da dikkat çekici. “Öğretmen Kimliği ve Sembolik Sınırlar: Bir Özel Okul İncelemesi” ve “Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Etkileyen Öğrenci-Öğretmen Özelliklerinin Hiyerarşik Lineer Modeller ile İncelenmesi”, öğretim süreçlerini farklı perspektiflerden ele alıyor. Son olarak, sosyal ve duygusal becerilerin akademik başarı üzerindeki rolünü ele alan “Akademik Başarıya Giden Yol: Sosyal-Duygusal Öğrenme” başlıklı çalışma, eğitimde bütüncül yaklaşımların önemini bir kez daha vurguluyor.

Dergimiz, akademik ve kamusal bir sorumluluğun bilinciyle, eğitim politikalarının şekillenmesine, öğretmenlerin ve eğitim liderlerinin desteklenmesine, öğrencilerin ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmayı ilke edinmiştir. Bu doğrultuda, AÜEBFD olarak akademik bir yayın olmanın ötesinde, eğitimin her alanına katkı sunmayı, toplumsal sorunlara çözüm üretmeyi ve bilimsel bilgiyle toplum arasında bir köprü kurmayı hedefliyoruz. Bilimsel bilgiyle toplum arasında kurulan bu köprüde, tüm paydaşlarımızın emeği, bizleri bu misyona daha da yaklaştırıyor. Farklı konu başlıklarıyla Aralık 2024 sayımıza katkıda bulunan tüm yazarlara, dergimizi tercih ettikleri ve tüm süreç boyunca bizimle işbirliği içinde oldukları için teşekkür ediyorum. Bilimsel süreçlerin güvenilirliğini ve tarafsızlığını sağlayarak, geniş bir okuyucu kitlesine yönelik güvenilir bilgi üretiminde büyük bir sorumluluk üstlenen hakemlerimize ve alan editörlerimize en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bilimsel bilginin yalnızca akademik duvarlar arasında kalmayıp, daha geniş bir kitleye ulaşmasında büyük bir gayret gösteren editör yardımcılara, teknik editöre, dil editörlerine ve mizanpaj editörlerine tüm emekleri ve özverili çalışmaları için içtenlikle teşekkür ederim. Arka plandaki bu görünmez çaba, bu güçlü iş birliği ve dayanışma, dergimizin sorunsuz bir şekilde okuyucularla buluşmasını mümkün kılıyor. Aynı amaç doğrultusunda sizlerle çalışma fırsatı bulduğum için kendimi çok şanslı hissediyorum.

Değerli okurlar, AÜEBFD'ne gösterdiğiniz ilgi ve destek için sizlere de teşekkür ederiz. Dergimizin amaç ve kapsamı bağlamında, eğitim bilimlerinin disiplinlerarası doğasını yansıtan makaleleri ilgiyle okuyacağınızı umuyoruz. AÜEBFD'nin bu sayısında yer alan çalışmaların sizlere ilham vermesi ve bilimsel düşünceye katkıda bulunması dileğiyle tüm çalışma arkadaşlarım adına saygılar sunuyorum.

Yeni yılın sağlık, mutluluk ve başarı getirmesi dileğiyle...

*Prof. Dr. Yasemin ESEN ¹
Editör*

¹ ORCID No: 0000-0003-3966-6726

From the Editor-in-Chief

Distinguished Readers of the Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES),

We are pleased to present the final issue of 2024 (December, Volume 57, Issue 3) of JFES, sharing the current issues, innovative perspectives, and academic contributions in the field of education for our esteemed readers. We believe that this issue, shaped by the diligent efforts of our editorial team, will inspire not only academics but also all stakeholders in the field, such as teachers, administrators, and education policymakers.

In this issue, we present works that reflect the traces of the past as well as those that illuminate the future. For instance, the study entitled “Understanding the Pilot Process of the First Social Studies Course Curriculum Developed for Middle Schools in Turkey (1973)” offers a historical perspective on education. The article entitled “The Impact of the COVID-19 Pandemic on the Self-Efficacy Beliefs of Prospective Classroom Teachers Regarding Science Laboratory Practices” opens a discussion on how a challenging period affected teacher candidates. For readers interested in ethics and values in education, the research entitled “Exploring Experts’ and Teachers’ Perceptions of Veganism and Vegetarianism in Children’s Literature” provides a unique perspective.

This issue also features significant studies that examine individual and social behaviors. The article entitled “An Examination of Aggressive Behaviors in Adolescents” provides a social analysis of adolescence, while the study entitled “The Impact of Career Courses on Career Decision-Making Competence among Final-Year University Students” highlights the preparation processes of youth for their future.

Addressing vocational education, which is at the center of educational policies, the research entitled “Vocational Education Centers from a Holistic Perspective” serves as a critical resource for understanding structural transformations in this area. Other notable studies focusing on teacher-student relationships and educational environments include “Teacher Identity and Symbolic Boundaries: A Case Study in a Private School” and “Examining Student-Teacher Characteristics Affecting Middle School Students’ Test Anxiety Using Hierarchical Linear Models.” Finally, the study “The Path to Academic Achievement: Social-Emotional Learning” re-emphasizes the importance of holistic approaches in education.

Our journal is committed to contributing to the shaping of educational policies, supporting teachers and educational leaders, and better understanding the needs of


students, with the awareness of an academic and public responsibility. In this regard, as JFES, we strive to contribute to all areas of education, offer solutions to social issues, and create a bridge between scientific knowledge and society, going beyond merely being an academic publication. The efforts of all our stakeholders in constructing this bridge bring us closer to fulfilling this mission.

I extend my gratitude to all the authors who contributed to the December 2024 issue with various topics, for choosing our journal and for their collaboration throughout the entire process. My heartfelt thanks go to our reviewers and field editors, who play a critical role in ensuring the reliability and impartiality of scientific processes and in producing trustworthy knowledge for a wide readership.

I also sincerely thank our assistant editors, technical editor, language editors, and layout editors for their dedicated work and commitment to ensuring that scientific knowledge reaches a broader audience beyond academic walls. Their unseen efforts, strong collaboration, and solidarity enable our journal to seamlessly reach its readers. I feel incredibly fortunate to have the opportunity to work with such a dedicated team towards this shared goal.

Dear readers, we thank you for your interest in and support for JFES. We hope you will find the articles engaging, as they reflect the interdisciplinary nature of educational sciences, in line with the aims and scope of our journal. On behalf of my colleagues, I hope the studies featured in this issue inspire you and contribute to scientific thought.

Wishing you health, happiness, and success in the New Year!

*Prof. Dr. Yasemin ESEN ²
Editor-in-chief*

² ORCID Number: 0000-0003-3966-6726



Understanding the Trial Process of the First Social Studies Course Curriculum Developed for Secondary Schools in Turkey (1973)

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	09.25.2023	07.11.2024	11.25.2024

Erdoğan Kaya ¹
Anadolu University

Cansu Çetinkaya Aydoğdu ²
Trakya University

Abstract

The study aims to understand the trial process of Turkey's first (1973) middle school Social Studies Curriculum (SBDÖP). Data were collected using the narrative technique within the scope of the qualitative research method. Purposeful sampling was preferred in selecting participants. Accordingly, Ilyas Kucukcan, a trial school teacher for the 1973 SBDÖP and a Social Studies textbook author, volunteered to participate in the study. The collected data were analyzed using thematic analysis, examining the time, place, and sequence of events and presenting them in chronological order. In addition to the interviews with Ilyas Kucukcan, reflective reports, the Ministry of National Education (MEB) Circular Journal, the Social Studies textbook, and TRT program texts were used as supporting data sets. Three life stories emerged from the interviews with Ilyas Kucukcan: a teacher in search of innovation, experiences during the SBDÖP development process, and the foundations of Social Studies education at the middle school level. According to the research results, it was recommended to conduct narrative research to deeply investigate the development processes of SBDÖP other than the 1973 SBDÖP, to involve teachers in the curriculum development process, and to ensure effective collaboration among individuals and institutions involved in the curriculum development team.

Keywords: 1973 social studies course, curriculum, narrative research.

Citation: Kaya, E., & Çetinkaya Aydoğdu, C. (2024). Understanding the Trial Process of the First Social Studies Course Curriculum Developed for Secondary Schools in Turkey (1973). *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 901-943. <https://doi.org/10.30964/auebfd.000000>

¹*Corresponding Author:* : Prof. Dr. Erdoğan Kaya, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Social Studies Education, e-mail: erkaya@anadolu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-3930-7937>

²Research Assistant Dr., Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Social Studies Education, e-mail: cansucetinkaya@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4262-6653>

With education, individuals grow up with the knowledge, skills and values that society targets. The most significant tool in this process is undoubtedly curricula. The main reason is that human education is challenging, time-consuming and complex (Erişti and Polat, 2017). Caswell and Campbell (1935, p. 66) define curricula not as a list of subjects; they define it as the experiences that students gain under the guidance of teachers. Demirel (2020) explains the curriculum as a mechanism to provide a learning experience to the learner through planned activities at and outside of school (p. 6). Curricula have been developed for courses at various levels in the education process from past to present.

The curriculum development process includes the processes of planning the curriculum, creating the curriculum draft, evaluating the preliminary implementation of the draft curriculum, finalizing the curriculum before the actual implementation, and constantly updating it throughout the implementation process (Erişti & Polat, 2017, p. 264). During the development process of the curricula, the question is, "How will people be trained, and for what purposes?" The question constitutes the fundamental question of the philosophy of education (Dedeoğlu and Polat, 2021, p. 208). The emergence of social studies courses in secondary schools answers this question.

Social Studies, a complex course encompassing various disciplines, has been challenging to define. According to Doğanay (2005), it deals with people and their lives. Edgar Bruce Wesley (1940) described it as a combination of social sciences for pedagogical purposes (Ata, 2011, p. 26). The NCSS (National Council for the Social Services) defines it as an integration study of social sciences to develop civic competencies (Parker, 2018, p. 4). As it can be seen, there is a hint in the definitions in the form of "consolidation of social sciences in accordance with the holistic learning characteristics of young children" in relation to the design of the course. Wesley wanted to emphasize that the social studies course was designed with the consolidation of social sciences in accordance with the learning styles of young children.

The social studies course is structured to simplify social sciences according to young children's holistic learning traits, a method known as the integrated teaching system. This approach, introduced by Johann Friedrich Herbart in the 19th century, gained significance in the 20th century (Klein, cited in Kaya & Bursa, 2018; Salı and Arslan, 2000). Aytuna (1936) defines integrated education as teaching without individual science branches, while Hesapçioğlu (2011) emphasizes its holistic, real-life approach (pp. 55, 183). There are various reasons why an integrated education system is needed. Baymur (1932) explained integrated education as a system in which students can understand lessons better by making it easier to establish connections between subjects (p. 18). The perception, interpretation and understanding skills of children in different age groups are also different from each other. In the integrated education system, based on the principle of relativity to the child, children are encouraged to handle social life and events holistically. Teaching disciplines

separated from each other creates a learning environment that is challenging for children to overcome. It is understood that the integrated education system emerged to facilitate children's learning by considering their coping capacity (Kaya & Öner, 2017).

In line with the reasons listed above, it is seen that integrated education in Turkey first started to be addressed during the Ottoman Empire Period. Satı Bey used the concept of "integrated teaching" in his article published in 1910 and suggested that the courses be organized in accordance with this system (Binbaşoğlu, 2003, p. 3). In the early periods of the Republic of Turkey, Sadrettin Celal Antel emphasized that courses in accordance with the integrated education system should be taught in primary and secondary schools (Altunya, 2019, pp. 14-16). The agenda of the 5th National Education Council convened in 1953 was created within the framework of the principles of "regrouping the lessons, arranging the content in accordance with the child and establishing a relationship with the subjects based on environmental conditions," which were the suggestions of Wafford, who came to Turkey in the 1950s. In this direction, it was decided to gather history, geography and civics courses under the "social studies" course (Maarif Vekaleti, 1953, p. 3). In 1962, history, geography and civics courses took their place in the curriculum under the name "society and country studies," and in 1968 the name of the course was changed to "social studies" (Kaya & Bursa, 2018). A Social Studies course was officially introduced to all primary schools in the 1968-1969 academic year and secondary schools on a trial basis in the 1970-1971 academic year (Günden, 1995, p. 22).

In the MEB Journal of Announcements (1969b), it was underlined that the aggregation with social sciences in the 1970-1971 Social Studies course should not be perceived as merely adding these disciplines together. The aim of this curriculum, the first Social Studies Curriculum (SBDÖP) prepared for secondary schools in Turkey, is not just to add three courses together on the axis of history, geography and civics. With the social studies course, which emerged due to the fusion of these disciplines and fields of study, the significance of examining a problem from various knowledge or understanding points and gaining an interdisciplinary collective perspective in teaching is emphasized (MEB, 1973 Act; Turan, 2016). In the MEB Journal of Announcements (1969b), it is stated that the main purpose of creating the social studies course in 1970-1971 was to make it more suitable for the development of students. Baymur (1932) states that it is possible to present subjects in a way that students can understand better with the integrated education system (pp. 4-6).

Within the scope of this research, the relevant literature was examined. In this context, it was determined that SBDÖP has been discussed in several academic studies. The studies in question especially focused on the 2005 SBDÖP, which was prepared for the first time based on the constructivist approach (Aykaç, 2007; Bulut & Aslan, 2010; Dere, 2018; Dinç & Doğan, 2010; Doğanay, 2008; Durgut, 2014; Ersoy, 2009; Fettahoğlu, 2011; Gömlüksiz & Bulut, 2006; Gültekin, Gürdoğan Bayır & Göz, 2013; Kamber, 2007; Kaymakçı & Er, 2013; Kaya & Tomal, 2011; Keçe &

Merey, 2011; Keskin & Yaman 2014). With the renewal studies in 2018, studies focused on comparing 2005 and 2018 SBDÖP (Can, 2019; Selvi, 2018). There are also studies examining the SBDÖP, which has changed and been renewed since the Republic of Turkey was founded in 1923 (Ambarlı, 2010; Çatak, 2015; Yalçın and Akhan, 2019). In the study conducted by Yıldırım (2019), the understanding of integrated education in the Republic of Turkey from past to present was examined. Like the 1968 primary school SBDÖP, the 1973 secondary school SBDÖP is one of the curricula that has remained in practice for a long time in Turkey. Although there are some publications about the 1968 primary school SBDÖP, which is one of the first in Turkey (Akhan & Yalçın, 2016; Doğan & Duman, 2021; Karasu Avcı & İbret, 2018), the fact that the publications on the primary & secondary school SBDÖP (1973) are evaluated as insufficient also affects the selection of the research topic. In the literature review, to our knowledge, no study has been conducted that included the development and trial process of SBDÖP, which was first taught in secondary schools in Turkey. Thus, the present study has a unique quality in the context of understanding the trial process in the development of the 1973 SBDÖP. According to Handler (2010), teachers, the essential elements that will bring the curriculum to life through practice in the curriculum to be developed, are among the important stakeholders that direct the planning process. In this respect, the experience of İlyas Kucukcan, who took part in the 1973 SBDÖP trial process, was conveyed. It is expected that this study will contribute to revealing why social studies courses began to be taught instead of history, geography and civics courses in secondary schools.

Purpose of this research

The main purpose of this research is to understand the trial process of the "First Social Studies Course Curriculum Developed for Secondary Schools (1973)" in Turkey. The sub-questions determined for this main purpose are as follows:

- What duties did İlyas Kucukcan undertake during the curriculum development process?
- What are the reasons why İlyas Kucukcan was selected for the development process of Turkey's first (1973) "Secondary School Social Studies Course Curriculum" (SBDÖP)?
- What are the processes carried out during the development of SBDÖP?
- Who and which institutions took part in curriculum development?
- What are the reasons for the need for curriculum development?
- What are the reasons for including secondary schools in the integrated education system?
- On what is 1973 secondary school SBDÖP based?
- What kind of citizen was aimed to be raised with the 1973 Secondary School SBDÖP?

Method

The Research Compliance Matrix was used in the processes of planning, monitoring and evaluation of this research. All elements of the research were listed in

parallel with the research objectives. For example, the findings were titled using the matrix, considering their consistency with the objectives. According to Kaya and Bayram (2021, p. 938), the Research Compatibility Matrix can be used to ensure the harmony of elements in research.

Research Model

This research was designed based on the narrative technique within the scope of the qualitative research method. When considered as a method, narrative begins with stories based on the experiences of individuals. Narrative, interpreted as written conversations about chronological events, has been defined as a qualitative research technique. Narrative research requires the use of interviews to collect life stories, examine them in depth, and extract meaning (Clandinin & Connelly, 2000).

Study Group

The purposeful sampling technique was used to determine the participants in this study. The main reason for the participation of 1973 secondary school SBDÖP trial school teacher Ilyas Kucukcan in this research and the use of the narrative technique is that there are few witnesses because much time has passed since the story happened. Among the reasons, Ilyas Kucukcan was evaluated as the successful teacher of the trial period and was rewarded with a promotion, and the fact that he carried out successful work in the school classroom, Ministry of Education, in-service training and press dimensions of this process. He also shared many documents he obtained during the curriculum development process with the researcher. These listed features were evaluated as a criterion for the purposeful sampling technique.

Data Collection Tools

The research process was carried out generally by utilizing Creswell (2013) and Clandinin and Connelly (2000), and the main data source was interviews. A semi-structured interview form was developed to explore experiences. Opinions were received from two social studies education experts for the interview form and corrections were made in line with their suggestions. Questions were sometimes repeated to ensure that the participant was channeled into the story and remembered them for research purposes. The same form was used in all interviews and was followed by personal follow-up questions. Thus, we met with Ilyas Kucukcan several times while conducting this study.

Research data were gathered using interviews. The initial meeting was held on November 11, 2019 and the second meeting on February 5, 2020, aimed to delve deeper into data and plan narrative research. COVID-19 prohibitions from March 2020 prolonged the data collection. Due to the participant's age, face-to-face interviews were avoided, opting for phone interviews. The ban period was utilized for inventory and correction of findings. The third meeting on 01.08.2022 deepened our understanding of prior data that had been collected. Research objectives and findings were provided to the participant for confirmation. Hesitant views on data were

clarified. Data were reviewed for consistency with the objectives. The final approval meeting was on 17.11.2022 to study the documents development process of 1973 SBDÖP.

Ethical Committee Approval

This research was found appropriate with the permission of Trakya University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 13.09.2023 and meeting number 08/16.

Data Analysis

The narrative story can be analyzed in various ways. They can be divided into two separate groups, thematically and structurally. While thematic analysis work is what is said, the structural analysis focus is on how it is said (Uguz Ars & Tekindal, 2021, p. 112). Thematic analysis based on determining what was said was adopted in this research.

While analyzing the data in this study, the participant's stories were analyzed and an attempt was made to re-narrate them in a way that would be meaningful to the reader. The data obtained as a result of the analysis were from the Research Compatibility Matrix (Kaya & Bayram, 2021, p. 938). It was transformed into findings in parallel with the objectives, and in the last stage, the compatibility of the research items was checked using the same tool.

Results

The findings were presented in parallel with the research objectives. The reasons why Ilyas Kucukcan was chosen to develop the 1973 SBDÖP, which institutions and individuals took part in the development of the 1973 SBDÖP, why there was a need to develop the 1973 SBDÖP, reasons for the inclusion of secondary schools in the integrated education system, procedures carried out during the development process of the 1973 SBDÖP, and the 1973 SBDÖP opinions about which curriculum elements are included in the curriculum and what kind of society and citizen type are aimed to be raised are included.

In this study, which focuses on understanding Ilyas Kucukcan's experiences regarding the SBDÖP development process, three life stories emerged from narrative analysis: "a teacher in search of innovation," "what happened during the development process of SBDÖP" and "the foundations of social studies education at the secondary school level."

A Teacher In Search Of Innovation

Reasons for Choosing Ilyas Kucukcan for the Trial Process in the Development of SBDÖP

Ilyas Kucukcan was selected for the trial period of SBDÖP, which was developed for secondary schools for the first time in Türkiye. The reasons for his election were listed as follows:

- Having classroom teaching experience
- Multigrade classroom teaching experience as a basis for group teaching
- Graduate of a Village Institute
- Determination of Eskişehir as a trial province
- The importance of democratic citizenship education in the 1970s
- Raising expectations of Social Studies as a course for democracy and life
- Being a teacher open to research and innovation

During the interview, Ilyas Kucukcan explained the reasons for his being selected for the SBDÖP trial process, as follows:

Having classroom teaching experience

Since he had previously worked as a classroom teacher, his experience in implementing the 1968 primary school SBDÖP formed the basis for the secondary school. The 1968 SBDÖP has the distinction of being “Turkey's first curriculum with this name.” In the first years of the Republic, primary school teachers who taught life sciences and primary school social studies had significant experience in integrated education. Ilyas Kucukcan said the following on this subject:

I graduated from the Çifteler Village Institute in the 1948-1949 academic year. I worked as a primary school teacher in various villages for 13 years, eight of which were in multi-grade village schools. Later, after graduating from Gazi Education Institute, Department of Literature (1962), I was appointed as a literature group teacher at Devrim Secondary School in Eskişehir. Actually, I chose the Turkish branch in the 1970s, but since I came from the Village Institute, I was given the responsibility of the social studies course. This assignment marked the beginning of a new era in my professional identity. However, secondary school teaching, which I started with great enthusiasm, disappointed me with its multi-course teaching system that taught as independent disciplines of knowledge, was low in functionality, and had a high memorization aspect. Thereupon, in search of a better education system, I graduated from Gazi Education Institute's education department externally in 1968. With this understanding, I took part in the trial application. In addition to choosing Turkish language teaching in the branching process put into effect by the Ministry, I also took on the teaching of social studies courses and carried out the integrated teaching practice with pleasure. I especially willingly took part in the trials of the social studies course, which was the first for secondary schools in Turkey.

Graduate of Village Institute

Ilyas Kucukcan stated that the first integrated education practice in Turkey was experienced in Village Institutes. He emphasized that considerable work had been done especially on democratic citizenship, real life and society. Accordingly, the main reason for his appointment as a social studies teacher was that he came from the Village Institute. The fact that they stated they had difficulty in the social studies branch at the Board of Education might also be related to the fact that this course was a design product based on an interdisciplinary collective education system. Ilyas Kucukcan's views on the subject are as follows:

Because I came from the Village Institute, I was given the responsibility of the social studies course in the 1970s. Of course, I was in charge of the pilot school in the SBDÖP development project. That project also allowed me to be taken to Ankara.

The Ministry of National Education said, "İlyas, you are needed so much in the inspection board that there is no one in our board who would roll up his sleeves and say, 'Let me do these social studies when I go to work... None of us dare.' Each of us is a person of different branches".

The importance of democratic citizenship education in the 1970s

According to Ilyas Kucukcan, raising democratic citizens was considered crucial in the 1970s. Although this was one of the main reasons for developing a curriculum for the Social Studies course, this situation lasted until the 1980 military coup.

The democracy trend of the 1970s increased the tendency towards social studies courses, where democratic citizenship education was given importance. This is why social studies were the first course that intervened after the 1980 coup. The Social Studies course was discontinued and national geography and history courses started to be taught instead. However, we were very happy that the social studies course was introduced because it would save students who were tired of memorisation and had learning difficulties due to information bombardment. We were happy and hopeful that it would have a democratic and real-life orientated content. It got so bad that, just as the physics course in Germany was German physics, the social studies course was abolished in our country and replaced by national history and geography courses. Especially, how can you make geography national?

Being a teacher open to research and innovation

Ilyas Kucukcan explained that in those years, he was in the process of researching and questioning what should be done to save students from memorizing too much information. It is understood that İlyas Kucukcan, who has an innovative, investigative and reformist personality, was effective in his involvement in the process of seeking solutions to problems. It was seen that his readiness for pilot application-trial during the curriculum development process was high. İlyas Kucukcan, who emphasized that he shared this view with the school principal and other teachers around him, is as follows:

They looked for a pilot school for a trial application. My principal in Eskişehir, Mr. Behçet, came one day and said, "Friend, you are complaining about the new SBDÖP issue because you came to social studies from the Village Institute and primary school classroom teaching, and about the information-based practice." The principal said, "You are the person who complains most about the rote teaching system. There are other Social Studies teachers in our school, but the weight of the work will be on you. If you won't take responsibility, I will return the mission. When the Directorate of National Education told me, I trusted you and applied for the pilot school, but if you do not want it, I will give it back because I remember your complaints." he said. I said, "Don't give it back; you did a great job." The pilot application started at our school. Thus, this draft curriculum began to be implemented successfully. At that time, Ferruh Sanır was frequently bringing his social studies teaching students at Gazi Education Institute to my school and classroom.

The Development Process Of SBDÖP?

Procedures Performed during Trial Process in the Development of SBDÖP

From the explanation of İlyas Kucukcan, in the process of curriculum development was understood that the principles of educational science program development were followed under the guidance of Prof. Dr. Fatma Varış. For this reason, it can be said that the secondary school 1973 SBDÖP was among the first curricula designed with a scientific principle in mind in Turkey. The processes that took place during the development process of SBDÖP can be listed as follows:

- Planning of the curriculum development process by Prof. Dr. Fatma Varış
- Implementation of the draft in trial schools
- Academic and inspection board conduct evaluation studies
- Shaping the draft
- Reaching the final curriculum
- Preparing teachers to implement the new curriculum by training them
- Dissemination of SBDÖP throughout the country using the press

Method followed in the curriculum development process

İlyas Kucukcan talked about some steps about the method followed in the curriculum development process. These are listed as follows:

- Following curriculum development principles
- Sending group teacher decisions to the Education and Training Institution every year.
- Meeting in one of the provinces once every two years
- Evaluation of developments regarding the curriculum

- Teachers invited to seminars every year
- Following the developments in practice every year
- Transition from pilot application to general application

From these, Ilyas Kucukcan's opinions on the subject are given below:

First of all, a very good curriculum development system was followed. Every year, the decisions of the group teachers were sent to the Education and Training Institute during the year. It was held in one province every year. Every year, teachers attended seminars within the framework of curriculum development. I was assigned as a lecturer in the seminars. Academics from ministries and universities also attended, but I represented the practice.

Then, the pilot application was advanced to general application.

It was stated that the curriculum was successful pedagogically and produced good results. It was concluded that it fulfilled its share in rearing active citizens and enlightened people, and therefore it was effective. In 1973, curriculum development was achieved in line with educational sciences. Fatma Varış's principles were largely followed.

The teachers were well educated. In terms of curriculum development techniques, the transition to the final curriculum was completed after the draft development process with the participation of all provincial representatives at the most recent meeting held in Konya. The social studies curriculum was established with the contributions of the curriculum development department of Ankara University, Faculty of Educational Sciences. It was harmonized with Turkey's structure, and integrity was achieved with the 1968 curriculum.

Gains obtained from curriculum development work

Ilyas Kucukcan stated that the curriculum development work resulted in beneficial gains. These can be listed as follows:

- Ensuring integrity with the 1968 primary school curriculum
- Recovering curriculum content from reuse
- Saving students from memorization
- Highlighting behavioral development
- Bringing thinking, research and analysis to the fore
- Saving children from useless information
- Saving children from failing classes and preventing grade repetition

Hence, Ilyas Kucukcan's opinions on the subject are given below:

Integrity with the primary school was achieved in the research. SBDÖP was freed from repetition and memorization of the content of the teaching. Behavioral improvement was emphasized to a great extent. Thinking, research and analysis came to the fore as much as possible. Children were prevented from failing classes and repeating themselves with useless dry information.

Practices in İlyas Kucukcan's classroom

Ilyas Kucukcan stated that research has shown that the curriculum development process leads to the acquisition of the following gains, as follows:

For three years, they came to my classes from the Board of Education and Gazi Education Institute. It became like a laboratory. Ferruh Sanır said that the most successful application took place in my class. After 3 years, this pilot application was generalized. We achieved great work. My class was full and there was Ferruh Sanır in my class. There was also Tarık Asal from the Board of Education. He was the General Director of Secondary Education. There were about 20 social studies teacher candidates and teachers from Gazi Education Institute.

We were doing group work in class, something left over from the Village Institute. There was a problem in one of the groups during the evaluation phase. The group leader said that our teacher was responsible for this disruption. I told him that we need this and that, but our teacher never got back to me. All hell broke loose in the classroom... The man said: Have you seen democracy education? Tarık Asal said, if this man does not allow this, this child cannot talk like this. They criticized that, they criticize this, and while criticizing, the boy in charge of the group was in a very difficult situation. Ferruh Sanır said, "Look how the boy squeezed you, you couldn't find a place to put your hand..."

Basis Of Social Studies Education At The Secondary School Level

Reasons for the Need for Integrated Education System in Secondary Schools

During the interviews, Ilyas Kucukcan was asked why there was a need to develop a curriculum at the secondary school level. Its relationship with developments in the world has been questioned. In fact, the reasons for choosing the integrated education system have been investigated. Ilyas Kucukcan expressed various problems arising from disciplinary education in secondary school. He explained that SBDÖP was developed by the Board of Education and Discipline to end this and eliminate drawbacks. In this regard, the reasons why a integrated education system is needed in secondary schools were listed by Ilyas Kucukcan as follows:

- Adapting to primary school
- Holistic learning characteristics of children based on Gestalt psychology
- Wanting to get rid of knowledge-based rote learning

- Children often fail classes because they fail in discipline-based education that relies on memorizing information.
- Disciplinary teachers only care about their own branches
- There is a lot of repetition in the information

Accordingly, İlyas Kucukcan's opinions on the subject are given below:

Adapting to primary school

The 1968 SBDÖP was implemented and it was seen that there were disconnections and repetition in the secondary school, which is the continuation of the primary school. There was still a fall behind in primary school. This division was not considered pedagogically appropriate. It was not deemed suitable for the continuity of the primary school curriculum and also caused children to fail the classroom to a large extent.

Disciplinary teachers only care about their own branches

A teacher who largely comes from the "History" discipline attaches importance to history and loads it with information as if it were a high school. The teacher who came from the "Geography" discipline was giving information about geography as if it were a university. Citizenship is the same, and so is the other science group... The typical teacher felt like he was in high school, giving information-based lessons as if he were in a university...

There is a lot of repetition in the information

Moreover, the primary school also had repetitions. For example, ancient history was taught in the 4th grade of primary school, and then it was also taught in the first grade of secondary school. In the History of the Republic of Turkey lesson, there were just repetitions. The repetitions were related to history and geography. They were not whole but disconnected from each other. Research conducted at that time, not only in that period but in general, concluded that children of that age were suitable for collective learning. Collective learning came to the fore. In order to put an end to this, to eliminate these drawbacks, the Board of Education prepared a curriculum in social studies. Ferruh Sanır was in charge of this curriculum.

When I moved to a secondary school, I found myself further behind than the primary school. For example, a historian would come and give lectures as if he were teaching at a university. Behavioral development was ignored. There was no skill training, even little. There was no civic consciousness; there was no such thing as being human, being an enlightened person. In Social Studies, there is history, geography, and holistic learning. Therefore, the 1973 SBDÖP was at a very advanced stage.

By 1971, after implementing the 1968 curriculum, history, geography, and civics were taught as separate courses in secondary schools. Physics, chemistry and biology were taught as separate subjects instead of science.

Relationship between the Integrated education system and Ilyas Kucukcan's graduation from the Village Institute

Yes, the integrated education system definitely comes from the practices at the Village Institute. The basic principle is to avoid largely rote and useless information. The principle of learning life while teaching, and teaching while educating, works so well. This is where looking at teaching holistically comes from because it has been proven by pedagogical movements that primary and secondary school children of that age are more prone to holistic teaching. Rıza Kardaş defended him insistently. It is necessary to educate a child of that age with holistic learning, not with separate learning.

Benefits of integrated education teaching

In the 1970s, I chose the Turkish branch, but since I came from the Village Institute, I was given the responsibility of the social studies course. We are also group teachers. It was very suitable for the structure of Turkey. I opened a secondary school in Kırka. When the group teacher came, the problem was solved.

The 1973 Philosophy on which secondary school SBDÖP is based

Ilyas Kucukcan gave some information about the philosophy on which curriculum development is based. He listed them as follows:

- Research-based education
- Education based on critical thinking
- Rearing democratic citizens
- Gestalt holistic learning principles
- In accordance with the social structure of Turkey, to make people understand the beauty of our country and its importance, make them feel the responsibility of being a child of such a nation.

Ilyas Kucukcan's views on the subject are as follows:

Education based on research and critical thinking

The explanations and principles of the curriculum reflected pedagogical understanding. There was a persistent avoidance of this; "The curriculum should not be influenced by any movement or any pedagogical teaching field." That issue will raise a lot of objections in that respect. For this reason, they did not target them directly, but it was understood that they largely based their principles and statements on the Village Institute understanding. In other words, they were increasing the consciousness of people, directing them to research, and prioritizing a critical approach.

Gestalt holistic learning principles

He was very good, was Ferruh Sanır. He had a good understanding of education. His philosophy was more in line with Turkey's social structure, making people understand the beauty of the country, making them feel its importance, and making people feel the responsibility of being a child of such a nation. The main aim was to raise enlightened people and active citizens.

I graduated from the education department of Gazi Education Institute. Those who were teachers there later came to the Board of Education and Discipline. Rıza Kardaş and Haydar Diriöz, representing different political groups, also supported the curriculum. Each group supported the curriculum during the summer seminars. For example, Rıza Kardaş was explaining the pedagogical foundations of the curriculum. Ferruh Sanır explained that the social studies course generally has an integrity.

While İlyas Kucukcan touched upon the definition of the social studies course in his speech, he also revealed its difference from science, another integrated education course. Failure to adequately understand the difference between the two courses has caused repetition problems in course content in some periods. Thus, İlyas Kucukcan's opinion below, which summarizes the difference between the two courses, is very valuable.

Those courses focus on the relationship between humans and nature as a subject, mostly in science. Social studies teaching deals with the relationship between humans and society.

Social-Political Foundations on which the Development of SBDÖP is Based

During the interviews, it was discussed what kind of society and citizenship-oriented socialization method was aimed at developing the curriculum. İlyas Kucukcan gave some information about the social and political foundations on which curriculum development is based.

He listed them as follows:

- Social studies should be among the courses primarily intervened in during periods of political transformation.
- Raising democratic citizens in the 1970s
- The basic philosophy of the curriculum is to raise enlightened people and active citizens.
- Raising autocratic citizens with the military revolution in the 1980s
- Shifting from integrated teaching to disciplinary teaching in Social Studies course design

According to İlyas Kucukcan's views, the goal of raising democratic citizens in the 1970s changed after the military revolution in the 1980s. According to him, instead of democratic citizenship education, an autocratic approach was adopted. This

situation negatively affected the social studies course and there was a shift from integrated teaching to disciplinary teaching.

An effective and successful curriculum has emerged in raising the citizens of tomorrow, in raising enlightened people and active citizens. Tarık Asal, a member of the Board of Education, and a delegation came. Tarık Asal said, "The third graders who have been raised with the latest curricula will graduate. We have done a disservice to these children." I said, "Why?" He said, "They behave so democratically that when they go to high school, we have seen very good examples of teachers telling them not to be cocky." That's how they took me to the Board of Education. Of course, the curriculum was established, but it was the first curriculum to be abolished by the 12 September administration. They were very disturbed. National history and national geography replaced it.

The relevance of curriculum development to political and social transformation

The events of 1971 affected education. There were groups with different political views, but I saw that they were united in this curriculum. Every group embraced and supported the curriculum. The democracy trend of the 1970s increased the tendency towards social studies courses, where democratic citizenship education was given importance. The general philosophy of the curriculum there was to raise enlightened people and active citizens.

Social studies should be among the courses that are primarily intervened in during periods of political transformation.

The most effective course at the secondary school level in raising tomorrow's people and citizens is the social studies course. The responsibility of Social Studies in raising citizens is very high. It was also discussed during the curriculum development process. It was stated that the curriculum was successful both pedagogically and in yielding good results. It was concluded that it fulfilled its share in raising active citizens and intellectuals and was therefore effective. Like the German physics of the Hitler era, they first canceled this curriculum. In the intervening period, with the change of political power in Turkey, the function of the curriculum, which forms the basis of raising enlightened citizens, moved away from the curriculum because the secondary school social studies curriculum was abolished. The September 12 administration introduced national history and national geography courses (1983-1984) based on memorization.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

The narrative exploration of the development process of the 1973 SBDÖP in Turkey, with a focus on İlyas Kucukcan, underscores the pivotal role of educators in curriculum evolution. Through interviews, three distinct life stories emerged, offering insights into the teacher's journey alongside curriculum development. In this study, which focuses on understanding İlyas Kucukcan's experiences regarding the SBDÖP development process, three life stories emerged from narrative analysis: "a teacher in search of innovation," "what happened during the development process of SBDÖP" and "the foundations of social studies education at the secondary school level." Thus, the change in the teacher's life in parallel with the curriculum development could be seen in the stories.

As highlighted by Yüksel (1998) and Alsubaie (2016), teachers' experiences are invaluable data sources crucial for successful curriculum development and implementation. İlyas Kucukcan's involvement in the SBDÖP trial process signifies a landmark in Turkish secondary school education, emphasizing the significance of incorporating teachers' perspectives in curriculum development for its efficacy.

İlyas Kucukcan, a Village Institute graduate, was overlooked for social studies teaching due to educator reluctance. His Village Institute (Köy Enstitüsü) background positioned him for interdisciplinary integrated education system alignment. Hesapçioğlu (2011) highlights the inappropriateness of teaching disciplines separately in integrated education-designed courses. The selection of İlyas Kucukcan, with his 1968 SBDÖP implementation experience in the 1973 SBDÖP trial, emphasizes his significance in Turkish secondary education development. In the MEB Journal of Announcements (1969b), it is mentioned that the social sciences included in the 1970-1971 social studies course should not be perceived as merely adding together.

Among the institutions involved in the 1973 SBDÖP trial process for secondary schools in Turkey were Ankara University's Faculty of Educational Sciences, Gazi Education Institute Social Studies Teaching Curriculum, and the Ministry of Education entities. Led by Prof. Dr. Fatma Varış, the curriculum was developed following educational science principles, making it one of Turkey's first scientifically grounded secondary curricula. The processes included planning, implementation and evaluation, as noted by Soto (2015).

At the conclusion of the 3-year SBDÖP trial, İlyas Kucukcan participated in preparing a TRT television program alongside textbook creation. According to Şahin (2004, pp. 370-371), effective textbooks prioritize content organization to achieve target behaviors. Kucukcan emphasized aligning textbook content with program aims, student levels, and fostering research and critical thinking.

İlyas Kucukcan outlines reasons for implementing an integrated education system in secondary schools, including alignment with primary education, holistic learning in line with Gestalt psychology, and departure from rote memorization. Baymur (1932) supports this, indicating that an integrated education system fosters

interdisciplinary connections and boosts student success. İlyas Kucukcan emphasizes that the integrated education system caters to students' needs, contrasting with discipline-based education's shortcomings.

İlyas Kucukcan highlights that the 1973 SBDÖP for secondary schools in Turkey is rooted in the Village Institute approach, emphasizing critical thinking, democratic citizenship, and holistic learning. Kan (2008) and Paker (2001) support this, stating that social studies aim to cultivate democratic citizens. Kucukcan underscores SBDÖP's goal of nurturing enlightened citizens, aligning with social studies' objectives, and utilizing lesson samples, plans, and television programs as development tools.

The development of SBDÖP was influenced by social and political factors, aiming to shape society and citizenship-oriented socialization methods. Key discussions included the emphasis on raising democratic citizens amid political transformations in the 1970s, transitioning to autocratic citizenship post-1980 military coup, and subsequent shifts in social studies course design. Kaya (2020) highlights similar interventions in social studies education in post-World War II Germany and Turkey (Kaya, 2020, p. 53).

The 1973 secondary school SBDÖP was developed collaboratively through nationwide surveys, ensuring its vitality, student suitability, and fostering understanding, positive behavior, and talent. It aims to cultivate good citizens who embrace national power and democracy, aligning with national education objectives. The course integrates history, geography, and civics under the umbrella of social studies to provide comprehensive knowledge for problem-solving (MEB Journal of Announcements, 1969, p. 436).

Suggestions:

- Narrative research can be conducted to examine in depth the development process of the SBDÖP, which took place in 1968, 1998, 2005 and 2018, apart from the 1973 SBDÖP.
- Teachers should be supported and encouraged to be assigned to the curriculum development process due to their contributions to the career process.
- Teachers with interdisciplinary educational design and implementation experience should be selected for development teams of an integrated education course, such as Social Studies.
- There should be effective cooperation between the people and institutions involved in the curriculum development team, and their experiences in the process should be recorded.
- Efforts to shift to rote disciplinary education that goes beyond the child's reality due to reasons such as exam pressure in secondary school

should be prevented. Meaningful thematic learning studies that focus on children's lives should be insisted on based on collective teaching philosophies, such as Gestalt.



Türkiye’de Ortaokullar İçin Geliştirilen İlk Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (1973) Deneme Sürecini Anlamak

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	25.09.2023	11.07.2024	25.11.2024

Erdoğan Kaya ¹
Anadolu Üniversitesi

Cansu Çetinkaya Aydoğdu ²
Trakya Üniversitesi

Öz

Araştırmada Türkiye’nin ilk (1973) ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın (SBDÖP) deneme sürecini anlamak amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemi kapsamındaki anlatı tekniğinden yararlanılarak veri toplanmıştır. Araştırmada katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme tekniği tercih edilmiştir. Bu doğrultuda 1973 ortaokul SBDÖP deneme okulu öğretmeni ve Sosyal Bilgiler ders kitabı yazarı İlyas Öğretmen araştırmaya katılmak için gönüllü olmuştur. Toplanan veriler, tematik analiz kullanılarak çözümlenmiştir Gerçekleştirilen analizde zaman, mekân, olaylar dizisi incelenmiş ve kronolojik bir sırayla sunulmuştur. İlyas Öğretmen ile gerçekleştirilen görüşmelerin yanı sıra katılımcının yansıtıcı raporları, MEB Tebliğler Dergisi, sosyal bilgiler ders kitabı ve TRT program metinleri gibi belgeler de destek veri seti olarak kullanılmıştır. İlyas Öğretmen ile yapılan görüşmeler neticesinde üç yaşam öyküsü ortaya çıkmıştır: Yenilik arayışındaki bir öğretmen, SBDÖP’nin geliştirilme sürecinde yaşananlar, ortaokul düzeyindeki sosyal bilgiler eğitiminin dayanakları. Araştırma sonuçlarına göre, 1973 SBDÖP dışındaki SBDÖP’nin geliştirilme süreçlerinin derinlemesine incelenmesi amacıyla anlatı araştırması yapılması, öğretmenlerin program geliştirme sürecine katılması, program geliştirme ekibinde görev alan kişi ve kurumlar arasında etkili bir iş birliği yapılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: 1973 sosyal bilgiler dersi, öğretim programı, anlatı araştırması

¹ Sorumlu Yazar: Prof. Dr. Erdoğan Kaya, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: erkaya@anadolu.edu.tr <https://orcid.org/0000-0002-3930-7937>

² Arş. Gör. Dr., Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: cansucetinkaya@trakya.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4262-6653>

Eğitim ile bireyler; toplumun hedeflediği bilgi, beceri ve değerlere sahip olarak yetiştirirler. Bu süreçte en önemli araç şüphesiz ki eğitim programlarıdır. İnsan eğitiminin zor, zaman alıcı ve karmaşık olması bunun temel nedenini oluşturmaktadır (Erişti ve Polat, 2017). Caswell ve Campbell (1935, s. 66) eğitim programlarını bir konular listesi olarak değil; öğrencilerin, öğretmenlerin rehberliğinde kazandıkları yaşantılar olarak tanımlamaktadırlar. Demirel (2020) eğitim programını öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla öğrenme yaşantıları sağlama düzeneği olarak açıklamaktadır (s. 6). Geçmişten günümüze eğitim sürecinde çeşitli kademelerde yer alan dersler için eğitim programları geliştirilmiştir.

Eğitim programı geliştirme süreci, eğitim programının planlanması, program tasarısının oluşturulması, tasarı niteliğindeki programın ön uygulamasının yapılarak değerlendirilmesi, değerlendirme sonucunda asıl uygulama öncesinde programa son biçiminin verilmesi ve uygulama süreci boyunca da sürekli güncellenmesi işlemlerini kapsar (Erişti ve Polat, 2017, s. 264). Programların geliştirilme sürecinde ise “Hangi amaçlar için, nasıl insan yetiştirilecek?” soruları eğitim felsefesinin temel sorularını oluşturmaktadır (Dedeoğlu ve Polat, 2021, s. 208). Ortaokullarda sosyal bilgiler dersinin ortaya çıkışı da bu soruların bir yanıtı niteliğindedir.

Sosyal Bilgiler, insanlar ve yaşantılarını ele alan bir derstir. Birçok disiplini içerisinde barındırması nedeniyle sosyal bilgiler dersini tanımlamak da oldukça zor olmuştur (Doğanay, 2005). 1940’lı yıllarda Edgar Bruce Wesley’in “Sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla birleştirilmiş şeklidir.” biçimindeki tanımlaması, dersin özellikleri ve içeriği hakkında da ipucu niteliğindedir (Ata, 2011, s. 26). Amerikan Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) sosyal bilgiler dersini “Vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek için sosyal bilimlerden yapılan birleştirilme çalışmasıdır.” şeklinde tanımlamıştır (Parker, 2018, s. 4).

Çeşitli disiplinleri kapsayan karmaşık bir ders olan Sosyal Bilgiler dersini tanımlamak oldukça zordur. Doğanay’a göre (2005) göre insanları ve onların hayatlarını konu alır. Edgar Bruce Wesley (1940) bunu pedagojik amaçlara yönelik sosyal bilimlerin bir birleşimi olarak tanımladı (Ata, 2011, s. 26). Amerikan Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS) sosyal bilgiler dersini “Vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek için küçük öğrenciler için sosyal bilimlerden yapılan bütünleştirme çalışmasıdır.” şeklinde tanımlamıştır (Parker, 2018, s. 4).

Sosyal bilgiler dersi, toplu öğretim sistemi olarak bilinen bir yöntem olan, küçük çocukların bütünsel öğrenme özelliklerine göre sosyal bilimleri basitleştirecek şekilde yapılandırılmıştır. 19. yüzyılda Johann Friedrich Herbart’ın ortaya attığı bu yaklaşım, 20. yüzyılda önem kazandı (Klein’den akt, Kaya ve Bursa, 2018; Salı ve Arslan, 2000). Aytuna (1936) toplu öğretimi bireysel bilim dalları olmaksızın öğretim olarak tanımlarken, Hesapçıoğlu (2011) bütüncül, gerçek hayat yaklaşımını vurgulamaktadır (s. 183).

Toplu öğretim sistemine ihtiyaç duyulmasının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Baymur (1932) toplu öğretimi, konular arasında bağlantı kurulmasını kolaylaştırarak öğrencilerin dersleri daha iyi anlayabilecekleri bir sistem olarak açıklamıştır (s. 18). Farklı yaş gruplarındaki çocukların algılama, yorumlama ve anlama becerileri de birbirinden farklıdır. Çocuğa görelilik ilkesine dayanan toplu öğretim sisteminde çocukların sosyal yaşamı ve olayları bütünsel olarak ele almaları teşvik edilmektedir. Disiplinlerin birbirinden ayrı olarak öğretilmesi, çocuklar için aşılması zor bir öğrenme ortamı yaratmaktadır. Toplu öğretim sisteminin çocukların başa çıkma kapasitelerini dikkate alarak öğrenmelerini kolaylaştırmak amacıyla ortaya çıktığı anlaşılmaktadır (Kaya ve Öner, 2017).

Yukarıda sayılan gerekçeler doğrultusunda Türkiye’de toplu öğretimin ilk kez Osmanlı Devleti Dönemi’nde ele alınmaya başlandığı görülmektedir. Satı Bey, 1910 yılında yayınladığı makalede “toplular öğretimi” kavramını kullanmış ve derslerin bu sisteme uygun olarak düzenlenmesini önermiştir (Binbaşıoğlu, 2003, s. 3). Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin ilk dönemlerinde Sadrettin Celal Antel, ilk ve ortaokulda toplu öğretim sistemine uygun derslerin okutulması gerektiğini vurgulamıştır (Altunya, 2019, s. 14-16). 1953 yılında toplanan V. Millî Eğitim Şurası’nın gündemi; 1950’lerde Türkiye’ye gelen Wafford’un önerileri olan “derslerin yeniden gruplandırılması, içeriğin çocuğa uygun olarak düzenlenmesi ve çevre şartlarının esas alınarak konularla ilişki kurulması” ilkeleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin “sosyal bilgiler” dersi altında toplanmasına karar verilmiştir (Maarif Vekaleti, 1953, s. 3). 1962 yılında tarih, coğrafya ve yurt bilgisi dersleri “toplular ve ilke incelemeleri” adı altında ders programlarında yerini alırken 1968 yılında dersin adı “sosyal bilgiler” olarak değiştirilmiştir (Kaya ve Bursa, 2018). Sosyal Bilgiler dersi 1968-1969 eğitim ve öğretim yılında bütün ilkokullara, 1970-1971 eğitim ve öğretim yılında da deneme niteliğinde ortaokullara resmen girmiştir (Günden, 1995, s. 22).

MEB Tebliğler Dergisi’nde (1969b) 1970-1971 Sosyal Bilgiler dersinde sosyal bilimlerle yapılan toplulaştırmanın sadece bu disiplinleri birbirine eklemek olarak algılanmaması gerektiğinin altı çizilmiştir. Türkiye’de ortaokullar için hazırlanan ilk Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP) olma özelliği taşıyan bu programda amaç sadece tarih, coğrafya ve yurt bilgisi ekseninde üç dersin birbirine eklenmesi değildir. Bu disiplin ve çalışma alanlarının kaynaştırılması sonucu ortaya çıkan sosyal bilgiler dersi ile bir problemi çeşitli bilgi veya anlayış açısından incelemenin ve öğretimde disiplinlerarası toplu bir bakış açısı kazandırmanın önemi üzerinde durulmaktadır (MEB, 1973 Akt; Turan, 2016). MEB Tebliğler Dergisi’nde (1969b) 1970-1971 sosyal bilgiler dersinin oluşturulmasındaki temel amacın öğrencilerin gelişimine daha uygun hale getirilme kaygısı olduğu bilgisi yer almaktadır. Baymur (1932) toplu öğretim sistemi ile konuları öğrencilerin daha iyi anlayacağı bir şekilde sunmanın mümkün olduğunu aktarmaktadır (s. 4-6).

Araştırma kapsamında ilgili alanyazın incelenmiştir. Bu kapsamda SBDÖP’nin bazı akademik çalışmalarda ele alındığı belirlenmiştir. Söz konusu çalışmalar

özellikle ilk kez yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanan 2005 SBDÖP üzerinde yoğunlaşmıştır (Aykaç, 2007; Bulut ve Aslan, 2010; Dere, 2018; Dinç ve Doğan, 2010; Doğanay, 2008; Durgut, 2014; Ersoy, 2009; Fettahoğlu, 2011; Gömleksiz ve Bulut, 2006; Gültekin, Gürdoğan Bayır ve Göz, 2013; Kamber, 2007; Kaymakçı ve Er, 2013; Kaya ve Tomal, 2011; Keçe ve Merey, 2011; Keskin ve Yaman 2014). 2018 yılındaki yenileme çalışmalarıyla akademik çalışmalar 2005 ve 2018 SBDÖP'nin karşılaştırılması üzerine odaklanmıştır (Can, 2019; Selvi, 2018). Cumhuriyetten günümüze değişen ve yenilenen SBDÖP'yi inceleyen çalışmalar da mevcuttur (Ambarlı, 2010; Çatak, 2015; Yalçın ve Akhan; 2019). Yıldırım (2019) tarafından yapılan çalışmada ise Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde geçmişten günümüze toplu öğretim anlayışı incelenmiştir. 1968 ilkökul SBDÖP gibi 1973 ortaokul SBDÖP'nin de Türkiye'de uzun süre uygulamada kalan öğretim programlarından biri olduğu bilinmektedir. Türkiye'nin ilklerinden olan 1968 ilkökul SBDÖP hakkında bazı yayınlar (Akhan ve Yalçın, 2016; Doğan ve Duman, 2021; Karasu Avcı ve İbret, 2018) bulunmasına karşın ilk ortaokul SBDÖP'ye (1973) ilişkin yayınların yetersiz olarak değerlendirilmesi de araştırma konusunun seçiminde etkili olmuştur. Alanyazın taramasında Türkiye'de ilk kez ortaokullarda okutulmaya başlanan SBDÖP gelişim, deneme sürecini içeren bir çalışmaya rastlanılamamıştır. 1973 SBDÖP geliştirilmesinde deneme sürecini anlama bağlamında çalışmanın özgün bir nitelik taşıdığı düşünülmektedir. Handler'e göre (2010) geliştirilecek olan programda uygulama yoluyla programı hayata geçirecek asli unsur olan öğretmenler, planlama sürecine yön veren önemli paydaşlardır. Bu doğrultuda 1973 SBDÖP deneme sürecinde yer alan İlyas Öğretmen'in deneyimleri aktarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ortaokulda yer alan tarih, coğrafya ve yurt bilgisi derslerinin yerine sosyal bilgiler dersinin okutulmaya başlanmasının nedenlerini açığa çıkarmaya katkı getirmesi beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı Türkiye'de "Ortaokullar İçin Geliştirilen İlk Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının (1973)" deneme sürecini anlamaktır. Bu temel amaca yönelik belirlenen alt sorular şu şekildedir:

- Program geliştirme sürecinde hangi görevleri üstlenmiştir?
- İlyas Öğretmen'in Türkiye'nin ilk (1973) "Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının" geliştirilme sürecine seçilme nedenleri nelerdir?
- SBDÖP'nin geliştirilmesi sürecinde gerçekleştirilen işlemler nelerdir?
- Program geliştirmede kimler ve hangi kurumlar görev yapmıştır?
- Program geliştirmeye ihtiyaç duyulmasının nedenleri nelerdir?
- Ortaokulların toplu öğretim sistemine dahil edilmesinin nedenleri nelerdir?
- 1973 ortaokul SBDÖP'nin dayandığı felsefi, sosyal ve siyasi temelleri nelerdir?
- 1973 Ortaokul SBDÖP'yle nasıl bir vatandaş tipi yetiştirilmesi hedeflenmiştir?

Yöntem

Araştırmanın planlanması, takibi ve değerlendirilmesine ilişkin süreçlerde araştırma uyum matrisinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın bütün öğeleri amaçlara paralel bir biçimde sıralanmıştır. Örneğin bulgular, matristen yararlanılarak amaçlarla tutarlılığı gözetilerek başlıklandırılmıştır. Kaya ve Bayram (2021, s. 938)’a göre, araştırmalarda öğelerin uyumunu sağlamak üzere Araştırma Uyum Matrisinden yararlanılabilir.

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamındaki anlatı tekniğine dayalı olarak desenlenmiştir. Bir yöntem olarak ele alındığında anlatı, bireylerin yaşadıkları deneyimlere dayanan öykülerden başlar. Araştırmacılar da yaşanan ve anlatılan bu öykülerin anlaşılması için çeşitli analiz tekniklerinden yararlanırlar. Kronolojik olaylar hakkında yazılı konuşmalar olarak yorumlanan anlatı, bir nitel araştırma tekniği olarak tanımlanmıştır. Anlatı araştırması, yaşam öykülerini toplamak, derinlemesine incelemek ve anlam çıkarmak için görüşmenin kullanılmasını gerektirir (Clandinin ve Connelly, 2000).

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcının belirlenmesinde amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. 1973 ortaokul SBDÖP deneme okulu öğretmeni İlyas Öğretmen’in araştırmaya katılımı ve anlatı tekniğine başvurulmasının temel nedeni, yaşanan öykünün üzerinden çok zaman geçmesinden dolayı tanıkların az olduğunun düşünülmesidir. Nedenler arasında İlyas Öğretmen’in deneme sürecinin başarılı öğretmeni olarak değerlendirilerek görevde yükseltme ile ödüllendirilmesi, bu sürecin okul-sınıf, MEB ve hizmet içi eğitim, basın boyutlarında başarılı çalışmalara imza atmış olması da sıralanabilir. Bunlara program geliştirme sürecinde edindiği birçok belgeyi araştırmacıyla paylaşmış olması da eklenebilir. Sıralanan bu özellikler amaçlı örnekleme tekniği için bir ölçüt olarak değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma süreci genel olarak Creswell (2013) ve Clandinin ve Connelly (2000)’den faydalanılarak yürütülmüş olup, ana veri kaynağı görüşmelerdir. Deneyimleri keşfetmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirildi. Görüşme formu için iki sosyal bilgiler eğitimi uzmanından görüş alınmış ve onların önerileri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcının hikayeye yönlendirilmesini ve araştırma amacıyla bunları hatırlamasını sağlamak için sorular bazen tekrarlandı. Tüm görüşmelerde aynı form kullanılmış ve ardından kişisel takip soruları sorulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmayı yaparken İlyas Küçükcan ile birkaç kez görüştük.

Araştırma verileri görüşme yoluyla toplanmıştır. İlk görüşme ön görüşme niteliğinde olup 11 Kasım 2019’da gerçekleşmiştir. İkinci görüşme 5 Şubat 2020 tarihinde yapılmıştır. Bu görüşme, ilk görüşmeden elde edilen verilerin

derinleştirilmesine ve anlatı araştırması içerisinde sürecin planlanmasına y6nelik sorulardan oluşmuştur. Mart 2020'den başlayarak korona vir6s salgınından kaynaklanan yasaklar, veri toplama sürecinin uzamasına neden olmuştur. Katılımcının yaşının ileri olması nedeniyle y6z y6ze g6r6şme yapıp zarar vermekten kaçınılmış ve diğer g6r6şmeler telefonla s6rd6r6lm6řt6r. B6ylece yasak d6nemi, bulguların d6k6m6 ve telefonla da olsa d6zeltme ve teyit için kullanılmıştır. Her g6r6şme tamamlandıktan sonra, hatırlamak için notlar tutulmuştur. 66nc6 g6r6şme 01.08.2022 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu g6r6şme, ilk iki g6r6şmeden elde edilen verileri derinleştirmek ve anlamlandırmak için kullanılmıştır. Daha sonra g6r6şme verilerini d6zeltme ve teyit için kendisine araştırma amaçları ve bulgular katılımcıya yazılı çıktı olarak verilmiştir. Bu durum, bazı teredd6tl6 ve anlaşılmamış g6r6şlerin netleştirilmesini de sağlamıştır. G6r6şmelerden elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından tekrar incelenmiş ve amaçlarla tutarlılıkları kontrol edilmiştir. 17.11.2022'de randevu alınarak katılımcının onayı için tekrar g6r6şmeye gidilmiştir. Bu alışma ile 1973 SBD6P'nin geliştirilme sürecinde yaşanan deneyim 6yk6s6, araştırmacılar tarafından araştırma amaçlarıyla uyumlu bir biçimde raporlanmıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Trakya 6niversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 13.09.2023 tarih ve 08/16 toplantı sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Anlatı 6yk6s6 çeşitli Şekillerde analiz edilebilmektedir. En genel hatlarıyla tematik ve yapısal olarak iki ayrı grupta toplanabilir. Tematik analizler ne s6ylendiği 6zerine çalışırken yapısal analizler nasıl s6ylendiği 6zerine yoğunlaşır (Uğuz Arsu ve Tekinal, 2021, s. 112). Analiz neler s6ylendiğine (tematik), s6ylenenlerin arkasında yatan gerçeklere veya s6ylenenlerin doğasına (yapısal) ve 6yk6 doğrultusunda kimin y6nlendirildiğine bağlı olarak (diyalojik) olarak gerçekleştirilebilmektedir (Creswell, 2013, s. 72). Bu araştırmada neler s6ylendiğinin belirlemesine dayalı tematik analiz benimsenmiştir.

Çalışmada veriler 6z6mlenirken katılımcının 6yk6leri analiz edilmiş ve okuyucu için anlamlı olacak Şekilde yeniden 6yk6leştirilmeye çalışılmıştır. Anlatı araştırmalarında araştırmacılar, bireysel deneyimlere odaklandıkları için genellikle bir bireyle çalışırlar. Birden fazla bireyle yapılan çalışmalara az da olsa rastlanmaktadır (Ersoy ve Bozkurt, 2017, s. 243-246). Analiz sonucunda elde edilen veriler, Araştırma Uyum Matrisinden (Kaya ve Bayram, 2021, s. 938) yararlanılarak amaçlara paralel bir biçimde bulgulara d6n6řt6r6lm6ř ve son aşamada aynı araçtan yararlanılarak araştırma 6đelerinin uyumu kontrol edilmiştir.

Bulgular

Araştırma amaçlarına paralel olarak bulgularda; İlyas Öğretmen’in 1973 SBDÖP’yi geliştirmek için seçilme nedenleri, 1973 SBDÖP geliştirmede hangi kurum ve kişilerin görev yaptığı, 1973 SBDÖP’yi geliştirmeye neden ihtiyaç duyulduğu, ortaokulların toplu öğretim sistemine dahil edilme nedenleri, 1973 SBDÖP geliştirilme sürecinde yapılan işlemler, 1973 SBDÖP’de hangi program öğelerine yer verildiği ve nasıl bir toplum ve vatandaş tipi yetiştirilmesi hedeflendiğine ilişkin görüşlere yer verilmiştir.

İlyas Öğretmen’in SBDÖP geliştirilmesi sürecine ilişkin deneyimlerini anlamaya odaklanan bu çalışmada, anlatı analizi sonucunda üç yaşam öyküsü ortaya çıkmıştır. Bunlara “yenilik arayışındaki bir öğretmen”, “SBDÖP’nin geliştirme sürecinde yaşananlar” ve “ortaokul düzeyindeki sosyal bilgiler eğitiminin dayanakları” gibi başlıklar verilmiştir. Araştırmanın amaçlarına paralel bir biçimde bulgular aşağıdaki gibi ele alınmıştır.

Yenilik Arayışındaki Bir Öğretmen

SBDÖP’nin Geliştirilmesinde Deneme Sürecine İlyas Öğretmen’in Seçilme Nedenleri

İlyas Öğretmen’in Türkiye’de ilk kez ortaokullar için geliştirilen SBDÖP’nin deneme sürecine seçilme nedenleri şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıf öğretmenliği deneyiminin bulunması
- Birleştirilmiş sınıf öğretmenliği deneyiminin toplu öğretime temel oluşturması
- Köy Enstitüsü mezunu olması
- Eskişehir’in deneme ili olarak belirlenmesi
- 1970’li yıllarda demokratik vatandaşlık eğitiminin önemsenmesi
- Sosyal Bilgilerin demokrasi ve hayata dönük bir ders olarak beklentileri yükseltmesi
- Araştırma ve yeniliğe açık bir öğretmen olması

Görüşme sırasında İlyas Öğretmen, SBDÖP deneme sürecine seçilme nedenleri hakkında bazı açıklamalar yapmıştır. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

Sınıf öğretmenliği deneyiminin bulunması

Daha önce sınıf öğretmenliği yapmış olması nedeniyle 1968 ilkokul SBDÖP’yi uygulamadaki deneyiminin ortaokula temel oluşturduğu söylenebilir. 1968 SBDÖP, “Türkiye’nin bu addaki ilk programı” olma özelliğini taşımaktadır. Cumhuriyetin ilk yıllarında hayat bilgisi dersi ile ilkokul sosyal bilgiler dersini okutan sınıf öğretmenleri toplu öğretim konusunda önemli bir deneyime sahip olmuşlardır. Bu konuda İlyas Öğretmen şunları söylemiştir:

1948-1949 öğretim yılında Çifteler Köy Enstitüsünden mezun oldum. Sekiz yıl birleştirilmiş sınıflı köy okullarında olmak üzere 13 yıl çeşitli köylerde ilkokul

öğretmeni olarak çalıştım. Daha sonra Gazi Eğitim Enstitüsü Edebiyat Bölümünü (1962) bitirerek Eskişehir'deki Devrim Ortaokuluna edebiyat grubu öğretmeni olarak atandım. Aslında 1970'li yıllarda ben Türkçe branşını seçtim ama Köy Enstitüsünden gelmem nedeniyle sosyal bilgiler dersinin sorumluluğu bana verildi. Bu görevlendirme, mesleki kimliğimde yeni bir dönemin başlangıcı oldu. Ne var ki büyük bir şevkle başladığım ortaokul öğretmenliği, bağımsız bilgi disiplinleri halinde okutulan, işlevselliği düşük, ezberci yani yüksek, çok dersli öğretim sistemi ile bende hayal kırıklığı yarattı. Edebiyat grubu öğretmeni olarak o öğretim kademesinde derslerin bilgi disiplinleri halinde okutulmasını eğitim-bilimsel açıdan doğru bulmadığım gibi toplu öğretime göre düzenlenmiş 1968 ilköğretim programıyla da devamlılık içinde olması gerektiğini düşünüyordum. Bunun üzerine daha iyi bir öğretim sistemi arayışıyla 1968 yılında yine Gazi Eğitim Enstitüsü eğitim bölümünü dışarıdan okuyup bitirdim. Bu anlayışla deneme uygulamasında görev aldım. Bakanlığın yürürlüğe koyduğu branşlaştırmada Türkçe öğretmenliğini seçmekle birlikte sosyal bilgiler derslerinin öğretmenliğini de üstlenerek toplulaştırılmış öğretim uygulamasını severek yürüttüm. Özellikle Türkiye'deki ortaokullar için ilk olan sosyal bilgiler dersinin denemelerinde isteyerek görev aldım.

Köy Enstitüsü mezunu olması

İlyas Öğretmen Türkiye'deki ilk toplu öğretim uygulamalarının Köy Enstitülerinde yaşandığını ifade etmiştir. Özellikle demokratik vatandaşlık, gerçek yaşam ve topluma yönelik çalışmaların çokça yapıldığını vurgulamıştır. İlyas Öğretmen'e göre sosyal bilgiler öğretmenliğine atanmasındaki temel neden, Köy Enstitüsü kökenli olmasıdır. Talim Terbiye Kurulunda sosyal bilgiler branşında zorlandıklarını ifade etmeleri, bu dersin disiplinlerarası yapıdaki toplu öğretim sistemine dayalı bir tasarım ürünü olmasıyla da ilgili olabilir. İlyas Öğretmen'in konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

Köy Enstitüsünden gelmem nedeniyle 1970'li yıllarda sosyal bilgiler dersinin sorumluluğu bana verildi. Tabii SBDÖP geliştirme projesinde pilot okulda görevliydim. Ankara'ya götürülmemi de o proje sağladı.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkan Yardımcısı dedi ki "İlyas, teftiş kurulunda sana o kadar çok ihtiyaç var ki eli kolu sıvayıp işe gittiğim zaman şu sosyal bilgileri ben yapayım diyecek adam yok kurulumuzda... Hiçbirimiz cesaret edemiyoruz. Her birimiz ayrı branşların insanıyız." dedi.

1970'li yıllarda demokratik vatandaşlık eğitiminin önemszenmesi

İlyas Öğretmen'e göre 1970'li yıllarda demokratik vatandaş yetiştirmek önemszenmektedir. Sosyal Bilgiler dersine yönelik program geliştirilmesinin önemli nedenlerinden birinin de bu olmasına rağmen bu durum 1980 askeri darbesine kadar sürebilmiştir.

1970'li yılların demokrasi eğilimi, demokratik vatandaşlık eğitiminin önemszendiği sosyal bilgiler dersine yönelmeyi artırdı. 1980 darbesinin ardından ilk

müdahale edilen dersin sosyal bilgiler olmasının nedeni budur. Sosyal Bilgiler dersine son verilmiş yerine millî coğrafya ve millî tarih dersleri okutulmaya başlanmıştır. Oysaki biz ezberden bıkan ve bilgi bombardımanı nedeniyle öğrenme gücünü çeken öğrencileri kurtaracak diye sosyal bilgiler dersinin başlamasına çok sevinmiştik. Demokratik ve gerçek hayatı hedefleyen içeriğe sahip olması bizi mutlu etmişti, ümitlendirmişti. O kadar kötü oldu ki Almanya’da fizik dersinin Alman fiziği olması gibi bizde de sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine millî tarih, millî coğrafya dersleri geldi. Hele hele coğrafyayı nasıl millî yaparsın! Millî yan var fakat evrensel bir bilgi alanı. Nasıl millî yaparsın! Nasıl millî içine hapsedersin? Çok ters geldi.

Araştırma ve yeniliğe açık bir öğretmen olması

İlyas Öğretmen, o yıllarda öğrencilerin çok bilgi ezberlemekten kurtarılması için neler yapılması gerektiği yönünde araştırma-sorgulama süreci içinde olduğunu anlatmıştır. Yeniliğe açık, araştırmacı ve reformist bir kişiliğe sahip olan İlyas Öğretmen’in sorunlara çözüm arayış çabasının sürece dahil olmasında etkili olduğu anlaşılmaktadır. İlyas Öğretmen’in program geliştirme sürecinde pilot uygulamadanemeye yönelik hazır bulunuşluluğunun yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumu, okul müdürü ve çevresindeki diğer öğretmenlerle paylaştığını vurgulayan İlyas Öğretmen’in anlatımı şu şekildedir:

Deneme uygulaması için pilot okul aradılar. Eskişehir’deki müdürüm Behçet Bey bir gün geldi ve “arkadaş yeni SBDÖP konusunda Köy Enstitüsünden ve ilkokul sınıf öğretmenliğinden sosyal bilgilere geldiğin için bilgi ağırlıklı uygulamadan yakınıyorsun. Müdürün “Ezberci öğretim sisteminden en çok yakınan kişi sensin okulumuzda başka Sosyal Bilgiler öğretmenleri de var ama işin ağırlığı senin üzerinde olacak. Sorumluluk almayacaksan görevi iade edeceğim. Millî Eğitim Müdürlüğü söyleyince ben sana güvenerek talip oldum pilot okulluğa ama sen istemezsen geri vereceğim çünkü ben senin şikayetlerini hatırlıyorum.” dedi. Ben dedim ki “Sakın geri verme çok iyi yaptın.” Pilot uygulama bizim okulda başladı. Bütün ağırlık bende, benim üzerimde. Ben orada öğretici filmler devreye soktum. Böylece bu taslak program, başarılı bir şekilde uygulanmaya başlandı. O sırada Ferruh Sanır, Gazi Eğitim Enstitüsünde sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerini sık sık okula, sınıfıma getiriyordu.

SBDÖP’nin Geliştirme Sürecinde Yaşananlar

SBDÖP’nin Geliştirilmesinde Deneme Sürecinde Yapılan İşlemler

İlyas Öğretmen’in anlatımından program geliştirme sürecinin Prof. Dr. Fatma Varış’ın rehberliğinde eğitim bilimi program geliştirme ilkelerine göre hareket edildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle ortaokul 1973 SBDÖP’nin, Türkiye’de bilimsellik ilkesi gözetilerek tasarlanan ilk programlar arasında olduğu söylenebilir. SBDÖP’nin geliştirilme sürecinde yaşanan işlemler şu şekilde sıralanabilir:

- Prof. Dr. Fatma Varış tarafından program geliştirme sürecinin planlanması
- Taslağın deneme okullarında uygulanması

- Akademisyen ve teftiş kurulunun değerlendirme çalışmalarını yapması
- Taslağın şekillendirilmesi
- Kesin programa ulaşılması
- Öğretmenlerin eğitilerek yeni programı uygulamaya hazırlanması
- Basından yararlanılarak SBDÖP'nin ülkeye yaygınlaştırılması

Program geliştirme sürecinde izlenen yöntem

İlyas Öğretmen, program geliştirme sürecinde izlenen yöntem hakkında bazı işlem adımlarından söz etmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- Program geliştirme ilkelerinin takip edilmesi
- Her yıl zümre öğretmen kararlarının Talim Terbiye Kurumuna gönderilmesi
- 2 yılda bir kere ilin birinde toplanılması
- Program ile ilgili gelişmelerin değerlendirilmesi
- Her yıl öğretmenlerin seminerlere tabi tutulması
- Her yıl uygulamadaki gelişmelerin takip edilmesi
- Pilot uygulamadan genel uygulamaya geçilmesi

İlyas Öğretmen'in konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Bir kere çok iyi program geliştirme sistemi takip edildi. Her yıl zümre öğretmenlerinin kararları yıl içinde Talim Terbiyeye gönderildi. Her yıl bir ilde toplanıldı. SBDÖP ile ilgili gelişmeler değerlendirildi. Her yıl program geliştirme çerçevesinde öğretmenler seminerlere tabi tutuldu. Seminerlerde ben öğretim görevlisi olarak görevlendirildim. Bakanlık ve üniversitelerden akademisyenler de katıldılar ancak uygulamayı ben temsil ettim.

Her yıl uygulamadaki gelişmeler takip edildi. Sonra da pilot uygulamadan genel uygulamaya geçildi.

Programın pedagojik açıdan yerine oturduğu, iyi sonuçlar verdiği belirtildi. Etkin yurttaş ve aydın insan yetiştirme de üzerine düşen payı yerine getirdiği, bu nedenle etkili olduğu sonucuna varıldı. 1973'te eğitim bilimleri doğrultusunda program geliştirme sağlandı. Fatma Varış'ın ilkeleri büyük ölçüde takip edildi.

Öğretmenler iyi yetiştirildi. Program geliştirme teknikleri açısından en son Konya'da yapılan toplantıda bütün il temsilcilerinin katılımıyla taslak geliştirme sürecinden sonra kesin programa geçiş tamamlandı. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi program geliştirme bölümünün de katkılarıyla sosyal bilgiler programı oturdu. Türkiye'nin yapısına uyumlu hale getirildi ve 68 programıyla bütünlük sağlandı.

Program geliştirme çalışmasıyla elde edilen kazanımlar

İlyas Öğretmen program geliştirme çalışmasının bazı kazanımların edinilmesine neden olduğunu ifade etmiştir. Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- 1968 ilkokul programıyla bütünlük sağlanması
- Program içeriğinin tekrardan kurtarılması
- Öğrencilerin ezberden kurtarılması
- Davranış geliştirmenin ön plana çıkarılması
- Düşünme, araştırma, incelemenin ön plana çıkarılması
- Çocukların işe yaramayan kuru bilgilerden kurtarılması
- Çocukların sınıfta kalmaktan kurtarılması ve sınıf tekrarının engellenmesi

İlyas Öğretmen’in konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Araştırmalarda hem ilkokulla bütünlük sağlanmış oldu. SBDÖP tekrardan ve öğretimin içeriği ezberden kurtarıldı. Büyük ölçüde davranış geliştirme ön plana çıkarıldı. Düşünme, araştırma, inceleme mümkün olduğunca ön plana çıktı. İşe yaramayan kuru bilgilerle çocukların sınıfta kalması, tekrar etmesi engellenmiş oldu. Çocuklar da ezberden kurtuldu, pedagojik sistemi oturttuk, sosyal bilgiler sevilen bir program oldu.

İlyas Öğretmen’in sınıfındaki uygulamalar

İlyas Öğretmen, araştırmaların, program geliştirme sürecinin aşağıdaki kazanımların edinilmesine neden olduğunu ortaya koyduklarını ifade etmiştir. Bunları şu şekilde sıralamıştır:

Üç yıl boyunca Talim Terbiye Kurulundan ve Gazi Eğitim Enstitüsünden derslerime geldiler. Bir laboratuvar oldu adeta. Ferruh Sanır, en başarılı uygulamanın benim sınıfımda gerçekleştiğini söyledi. 3 yıl sonra bu pilot uygulama genelleştirilmişti. Çok güzel günlerdi, çok güzel çalışıyorduk. Sınıfım doluydu ve sınıfımda Ferruh Sanır vardı. Talim Terbiye Kurulundan Tarık Asal vardı. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü yapmış biriydi. 20 kişi kadar Gazi Eğitim Enstitüsünden sosyal bilgiler öğretmen adayı ve öğretmenleri vardı. Ferruh Sanır Gazi Eğitim Enstitüsünde sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerini sık sık okula getiriyordu.

Sınıfta bir grup çalışması yapıyorduk. Köy Enstitüsünden kalan bir şey. Konum değerlendirmesi var. Değerlendirilme aşamasında grubun birinde bir aksaklık oldu. Grup başkanı dedi ki, bu aksaklığın sorumlusu öğretmenimizdir. Kendisine şu konularda şunlara ihtiyacımız var dedim ama öğretmenimiz bir daha bana dönmedi dedi. Nasıl kıyamet koptu sınıfta... Adam dedi ki gördün mü demokrasi eğitimini. Tarık Asal, bu adam buna izin vermezse bu çocuk böyle konuşamaz dedi. Öyle eleştiriyorlar, öyle eleştiriyorlar, eleştirirken grubun küme sorumlusu çocuk çok

zorda kaldı. Ferruh Sanır dedi ki “Bak çocuk seni nasıl sıkıştırdı elini koyacak yer bulamadın...”

Ortaokul Düzeyindeki Sosyal Bilgiler Eğitiminin Dayanakları

Ortaokulda Toplu Öğretim Sistemine İhtiyaç Duyulmasının Nedenleri

Görüşmelerde İlyas Öğretmen’e ortaokul düzeyinde neden program geliştirmeye ihtiyaç duyulduğu sorulmuştur. Bunun birey, toplum, çağ koşulları, bilim, teknoloji vb. dünyadaki gelişmelerle ilişkisi sorgulanmıştır. Hatta toplu öğretim sisteminin tercih edilmesindeki gerekçeler araştırılmıştır. İlyas Öğretmen, ortaokulda yapılmakta olan disiplinler eğitiminin kaynaklanan çeşitli sorunları dile getirmiştir. Bunu sonlandırmak ve sakıncaları ortadan kaldırmak amacıyla Talim Terbiye Kurulu tarafından SBDÖP’nin geliştirildiğini açıklamıştır. Bu doğrultuda ortaokulda toplu öğretim sistemine gerek duyulmasının nedenleri İlyas Öğretmen tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- İlkokul ile uyum sağlanması
- Gestalt psikolojisine dayalı olarak çocukların bütüncül öğrenme özellikleri
- Bilgi ağırlıklı ezberci eğitimden kurtulmak istenmesi
- Bilgi ezberine dayanan disiplin temelli eğitimde başarısız olmaları nedeniyle çocukların çoğunlukla sınıfta kalmaları
- Disiplin kökenli öğretmenlerin sadece kendi branşlarına önem vermeleri
- Bilgilerde tekrarların çok yapıyor olması

İlyas Öğretmen’in konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

İlkokul ile uyum sağlanması

1968 SBDÖP uygulandı ve görüldü ki ilkokulun devamı olan ortaokulda kopukluk ve tekrarlar var. Hâlâ ilkokulun gerisine düşme var. Bu bölünme pedagojik açıdan uygun bulunmuyordu. Hem ilkokul programının devamlılığı açısından uygun bulunmuyordu hem de çocukların büyük ölçüde sınıfta kalmasına neden oluyordu. Çoğunlukla bilgi ağırlığına, ezbere önem veren bir yaklaşım vardı...

Disiplin kökenli öğretmenlerin sadece kendi branşlarına önem vermeleri

Büyük ölçüde “Tarih” disiplininden gelen adam sanki orası liseymiş gibi tarihe önem veriyor, bilgi yüklüyor. “Coğrafya” disiplininden gelen de orası üniversiteymiş gibi coğrafya ile ilgili bilgileri verip gidiyordu. Yurttaşlık da öyle yani öteki fen bilgisi grubu da öyle... Öğretmen kendini lisede üniversitedeymiş gibi bilgi ağırlıklı ders verip gidiyordu...

Bilgilerde tekrarların çok yapılıyor olması

Kaldı ki ilkokulun bir de tekrarları vardı. Mesela ilkokulun 4. sınıfında ilkçağ tarihi okutuluyordu sonra orta birinci sınıfta okutuluyordu. Orta çağ tarihi ilkokul 5. sınıfta okutulurken 7. sınıfta da okutuluyordu. Türkiye Cumhuriyeti Tarihi’nde öylesine... Bir kere tekrarlar vardı. Tekrarlar tarih ve coğrafyaya ilişkindi. Bütün değil de kopuktu birbirinden. O dönemde yapılan araştırmalarda yani sadece o dönemde değil genelde öyle zaten o çağın çocuğunun toplu öğrenmeye uygun olduğu sonucu çıkıyordu. Evet toplu öğrenme ön plana çıkmıştı.

Ortaokula geçtiğimde ilkokuldan daha geride buldum. Örneğin tarihçi geliyordu sanki üniversitede ders işliyormuş gibi ders verip gidiyordu. Davranış gelişimi önemsenmiyordu. Anlayış geliştirme yoktu. Ufak tefek de olsa beceri kazandırmak hiç yoktu. Vatandaşlık bilinci yoktu; insan olma, aydın insan olma hiç yoktu. Sosyal Bilgilerde; tarih var, coğrafya var, bütüncül bir öğrenme var. O nedenle 1973 SBDÖP çok ileri bir aşamaydı.

1968 programını uygulayıp 1971’e geldiğinde ortaokullarda tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ayrı dersler olarak okutuluyordu. Fen Bilgisi yerine fizik, kimya, biyoloji ayrı dersler olarak okutuluyordu.

Toplu öğretim sistemi ile İlyas Öğretmen’in Köy Enstitüsü mezunu olmasının ilişkisi

Evet kesinlikle Köy Enstitüsündeki uygulamalardan geliyor. Büyük ölçüde ezberci işe yaramayan bilgiden kaçınmak temel ilke. Mutlaka hayatın içinde üreterek öğrenmek öğretirken eğitmek, eğitirken öğretmek ilkesi öylesine işe yarıyor. Öğretime bütüncül bakmak oradan geliyor çünkü o çağ çocuğunun ilkokul ve ortaokul çocuğunun bütüncül öğretime daha yatkın olduğu pedagojik akımlarca kanıtlanmış. Rıza Kardaş onu ısrarla savunuyordu. O çağ çocuğunu ayrı öğrenmeyle değil, bütüncül öğrenmeyle eğitmek gerek. Bütüncül kavramaya uygun çocukları da kuru bilgiler yüzünden sınıfta kalmaktan kurtardı program.

Toplu öğretim öğretmenliğinin yararları

1970’li yıllarda ben Türkçe branşını seçtim ama Köy Enstitüsünden gelmem nedeniyle sosyal bilgiler dersinin sorumluluğu bana verildi. Bir de grup öğretmeniyiz zaten. Türkiye’nin yapısına çok uygundu. Kırka’da ortaokul açtım okula tarih öğretmeni, coğrafya öğretmeni bulmakta güçlük çektim. Grup öğretmeni geldi mi sorun çözülmüyordu.

1973 Ortaokul SBDÖP’nin Dayandığı Felsefe

İlyas Öğretmen program geliştirmenin dayandığı felsefe hakkında bazı bilgiler vermiştir. Bunları şu şekilde sıralamıştır:

- Araştırmaya dayalı eğitim
- Eleştirel düşünmeye dayalı eğitim
- Demokratik vatandaş yetiştirme

- Gestalt bütüncül öğrenme ilkeleri
- Türkiye'nin sosyal yapısına uygun, yurdun güzelliklerini kavratma ve onun önemini sezdirme, böyle bir ulusun çocuğu olmanın sorumluluğunu duyumsatma

Konuya ilişkin olarak İlyas Öğretmen'in görüşleri şu şekildedir:

Araştırma ve eleştirel düşünmeye dayalı eğitim

Tabii çok isimlendirmediler ama programın açıklama ve ilkeleri pedagojik anlayışları yansıtıyordu. Şundan ısrarla kaçınma vardı; "Program herhangi bir akımın herhangi bir pedagojik öğretim alanının etkisinde kalmayın." O yönden çok itiraz edileceği meselesi var. O nedenle doğrudan hedef göstermediler ama ilkelerde açıklamalarda büyük ölçüde Köy Enstitüsü anlayışını esas aldıkları anlaşılıyordu. Yani insan yetiştirme, araştırmaya yöneltme, eleştirel yaklaşımı öne alma.

Gestalt bütüncül öğrenme ilkeleri

Çok iyiydi, Ferruh Sanır. İyi bir eğitim anlayışı vardı. Daha çok Türkiye'nin sosyal yapısına uygun, yurdun güzelliklerini kavratma ve onun önemini sezdirme, böyle bir ulusun çocuğu olmanın sorumluluğunu duyumsatma vardı felsefesinde. Aydın insan ve etkin yurttaşlar yetiştirmeyi temel amaç.

Ben Gazi Eğitim Enstitüsünün eğitim bölümünü bitirdim. Orada öğretmen olanlar sonradan Talim Terbiye Kuruluna gelmişlerdi. Farklı siyasi grupları temsil eden Rıza Kardaş, Haydar Dirioz de programa sahip çıktılar. Yaz seminerlerinde her grup, programı destekledi. Sözelimi Rıza Kardaş programın pedagojik temellerini açıklıyordu seminerlerde. Hangi pedagojik temellere dayanıyor bu program diye. Ferruh Sanır genelde sosyal bilgilerin bir bütünlüğü olduğunu açıklıyordu.

İlyas Öğretmen konuşmasında sosyal bilgiler dersinin tanımına değinirken bir diğer toplu öğretim dersi olan fen bilgisi ile farkını da ortaya koymuştur. İki ders arasındaki farkın yeterince anlaşılabilmesi, bazı dönemlerde ders içeriklerinde tekrar sorununun yaşanmasına neden olmuştur. Bu nedenle İlyas Öğretmen'in iki dersin farkını özetleyen aşağıdaki görüşü çok değerlidir.

İnsanın doğa ile ilişkisini daha çok fen bilgisi konu olarak alıyor. İnsanın insan ve toplumla ilişkisini ise sosyal bilgiler konu ediniyor.

SBDÖP Geliştirilmesinin Dayandığı Sosyal Siyasal Temeller

Görüşmelerde programın geliştirilmesinde nasıl bir toplum ve vatandaşlık odaklı sosyalleşme şeklinin hedeflendiği konuşulmuştur. İlyas Öğretmen program geliştirmenin dayandığı sosyal siyasal temeller hakkında bazı bilgiler vermiştir.

Bunları şu şekilde sıralamıştır:

- Siyasi dönüşüm dönemlerinde sosyal bilgilerin öncelikle müdahale edilen dersler arasında yer alması
- 1970'lerde demokratik vatandaşlar yetiştirmek

- Programın temel felsefesi aydın insan, etkin vatandaş yetiştirmek
- 1980’lerdeki askeri ihtilal ile otokrat vatandaş yetiştirmek
- Sosyal Bilgiler ders tasarımında toplu öğretimden disiplinler öğretime yönelmesi

İlyas Öğretmen’in görüşlerine göre 1970’lerde demokratik vatandaşlar yetiştirme hedefi, 1980’lerdeki askeri ihtilal sonrasında değişmiştir. Ona göre demokratik vatandaşlık eğitimi yerine otokratik bir anlayışa yönelmiştir. Bu durum sosyal bilgiler dersini olumsuz yönde etkilemiş ve toplu öğretimden disiplinler öğretime yönelme gerçekleşmiştir. Buna yönelik olarak İlyas Öğretmen görüşlerini şu şekilde ortaya koymuştur:

Yarının vatandaşını yetiştirmede, aydın insan ve etkin vatandaş yetiştirmede, etkili başarılı bir program ortaya çıktı. Talim Terbiye Kurulu üyesi Tarık Asal ve bir heyetle geldiler. Tarık Asal dedi ki, “Son uygulamalarla yetişen üçüncü sınıflar mezun olacaklar. Bu çocuklara bir kötülük ettik.” “Niye?” dedim. “Bunlar o kadar demokratik davranıyorlar ki liseye gittiklerinde öğretmenler ukalalık etme diyecek çok güzel örnekler gördük.” dedi. Beni Talim Terbiye Kuruluna öyle aldılar. Tabii program oturdu fakat 12 Eylül yönetiminin kaldırdığı ilk program oldu. Çok rahatsız oldular. Millî tarih ve millî coğrafya geldi bunun yerine.

Program geliştirmenin siyasi ve sosyal dönüşüm ile ilgisi

1971 olayları oldu. MEB bu gelişmeyi çok iyi saklamış. O işin dışında tutmuş. Orada Farklı siyasal görüşlü gruplar da vardı ancak bu programda birleştiklerini gördüm. Her grup programa sahip çıktı, programı destekledi. 1970’li yılların demokrasi eğilimi, demokratik vatandaşlık eğitiminin önemsendiği sosyal bilgiler dersine yönelmeyi artırdı. Orada program genel felsefesi aydın insan, etkin yurttaş yetiştirmektir.

Siyasi dönüşüm dönemlerinde sosyal bilgilerin öncelikle müdahale edilen dersler arasında yer alması

Çünkü yarının insanını vatandaşını yetiştirmede ortaokul düzeyinde en çok etkin olan ders sosyal bilgiler dersidir. Sosyal Bilgilerin payına düşen vatandaş yetiştirmedeki sorumluluk çok yüksek. Program geliştirme sürecinde o da tartışıldı. Programın hem pedagojik açıdan yerine oturduğu, iyi sonuçlar verdiği belirtildi. Etkin yurttaş ve aydın insan yetiştirmede üzerine düşen payı yerine getirdiği, bu nedenle etkili olduğu sonucuna varıldı. Hitler döneminin Alman fiziği gibi ilk önce bu programı iptal ettiler. İlk önce buradan şüphelendiler. Aradan geçen sürede Türkiye siyasi iktidar değişimiyle bağlantılı olarak programın aydın yurttaş yetiştirme temelini oluşturan işlevinden uzaklaşmıştır çünkü ortaokul sosyal bilgiler programı uygulamadan kaldırılmıştır. 12 Eylül yönetimi ezberciliği temel alan millî tarih ve millî coğrafya (1983-1984) derslerini getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada Türkiye’de ortaokullar için geliştirilen ilk SBDÖP’nin (1973) deneme süreci anlatı yoluyla ortaya konulmak istenmiştir. Bu doğrultuda İlyas Öğretmen odağında programın geliştirilme sürecine ilişkin deneyimler edinilmeye çalışılmıştır. Kendisi ile yapılan görüşmeler sonucunda üç yaşam öyküsü ortaya çıkmıştır. Bunlara “yenilik arayışındaki bir öğretmen”, “SBDÖP’nin geliştirme sürecinde yaşananlar” ve “Ortaokul düzeyindeki Sosyal Bilgiler eğitiminin dayanakları” gibi başlıklar verilmiştir. Böylece öykülerde program geliştirmeye paralel olarak öğretmenin yaşamındaki değişim de görülebilmektedir.

Yüksel (1998) ve Alsubaie'nin (2016) vurguladığı gibi öğretmenlerin deneyimleri, başarılı program geliştirme ve uygulamaları için hayati önem taşıyan paha biçilmez veri kaynaklarıdır. Onların eğitim öğretimdeki deneyimleri program geliştirme için çok önemli bir veri kaynağıdır. Bu bağlamda İlyas Öğretmen’in Türkiye’de ortaokullar için ilk kez geliştirilen SBDÖP deneme sürecinde yer almasının önemi oldukça büyüktür.

Köy Enstitüsü mezunu olan İlyas Öğretmen, sosyal bilgiler dersine önerilmesindeki nedenlerden birini farklı branşlardaki kişilerin sosyal bilgiler dersini vermeye cesaret edememesi olarak ifade etmiştir. Köy Enstitüsü mezunu olması nedeniyle İlyas Öğretmen’in disiplinler arası toplu öğretim sistemine uygun olarak tasarlanan sosyal bilgiler dersinin sorumluluğunu alabileceği düşünülmüş olabilir. Nitekim Hesapçıoğlu (2011) sosyal bilgiler gibi toplu öğretim sistemine uygun olarak tasarlanmış derslerde yer alan disiplinlerin tek tek ve ayrı zamanlarda öğretilmesinin uygun olmadığını vurgulamaktadır. MEB Tebliğler Dergisi’nde (1969b) 1970-1971 sosyal bilgiler dersinde yer alan sosyal bilimlerin yalnızca bu bilimleri birbirine eklemek olarak algılanmaması gerektiğinden bahsedilmektedir.

İlyas Öğretmen, Türkiye’de ilk kez ortaokullar için geliştirilen SBDÖP deneme sürecine katılan kurumlar arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Gazi Eğitim Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, MEB Talim Terbiye Kurulu, MEB Teftiş Kurulu, MEB Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü ve 16 deneme okulunun yer aldığını belirtmiştir. Program geliştirme sürecindeki işlemlerin, Prof. Dr. Fatma Varış’ın rehberliğinde eğitim bilimi program geliştirme ilkelerine göre gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle ortaokul 1973 SBDÖP’nin, Türkiye’de bilimsellik ilkesine göre tasarlanan ilk programlar arasında olduğu söylenebilir. Program geliştirmede süreç, Soto'nun (2015) belirttiği gibi planlama, uygulama ve değerlendirmeyi içeriyordu.

İlyas Öğretmen, SBDÖP’nin 3 yıllık deneme süresinin sonunda TRT’de televizyon programı hazırlama sürecinde de yer aldığını belirtmiştir. Gerçekleştirilen televizyon programı için ders kitapları yazılması planlanmıştır. Şahin’e (2004) göre etkili ders kitaplarının en önemli bölümü içeriktir. İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi şeklinde ele alınmaktadır (s. 370). Öğrencilerin kullanımına sunulan ders kitaplarının; yöneldiği öğrenci grubunun dil yeteneklerini dikkate almalı, onların ilgisini çekerek araştırmaya sevk etmelidir (s.

371). Sosyal bilgiler ders kitaplarının yazımı teklifini kabul eden İlyas Öğretmen, ders kitaplarının yazımında programın amaçlarının ve ilkelerinin göz önünde bulundurulduğuna, ders kitaplarının yazıldığı öğrencilerin seviyelerinin gözetildiğini, uygulanabilirliği, öğrencilerin araştırmaya, incelemeye ve düşünmeye yöneltmeye dikkat edildiğini vurgulamıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise ortaokulda toplu öğretim sistemine ihtiyaç duyulmasının nedenleridir. İlyas Öğretmen, ortaokulda toplu öğretim sistemine ihtiyaç duyulması nedenlerini; ilkokul ile uyum sağlaması, Gestalt psikolojisine dayalı olarak çocukların bütüncül öğrenme özelliklerine uygun olması, bilgi ağırlıklı ezberci eğitimden kurtulmak istenmesi, bilgi ezberine dayanan disiplin temelli eğitimde öğrencilerin başarısız olmaları, disiplin kökenli öğretmenlerin yalnızca kendi branşlarına önem vermeleri ve bilgilerde tekrarların çok yapıyor olması biçiminde sıralamıştır. Baymur’a göre (1932) ise toplu öğretim sistemi ile öğrencilerin dersin içeriğinde yer alan çeşitli konular arasında bağlantı kurması sağlanabilir ve böylelikle başarı düzeyleri de artırılabilir. Bu bağlamda, İlyas Öğretmen’in de ifade ettiği gibi disiplin temelli eğitim öğrencilerin sınıfta kalmasına neden olurken toplu öğretim sistemi ile öğrencilerin düzeyine uygun eğitim verilebilir hale gelmiştir.

Araştırmada Türkiye’de ilk kez ortaokullar için geliştirilen SBDÖP’nin dayandığı felsefe hakkında da verilere ulaşılmıştır. İlyas Öğretmen, herhangi bir akım ve pedagojik öğretim alanının etkisi altında kalmadan hazırlanmaya çalışılsa da 1973 SBDÖP’nin Köy Enstitüsü anlayışının esas alınarak hazırlandığını vurgulamıştır. Bu anlayış araştırmaya, eleştirel düşünmeye dayalı eğitim, demokratik vatandaş yetiştirme, Gestalt bütüncül öğrenme ilkelerine dayanmaktadır. Kan (2008) ve Paker’a göre (2001) sosyal bilgiler programının temel amaçlarından biri demokratik vatandaşlar yetiştirmektir. İlyas Öğretmen, Türkiye’de ilk kez ortaokullar için geliştirilen SBDÖP ile aydın ve etkin yurttaşlar yetiştirmeyi amaçladıklarını ifade ederek sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarına hizmet edildiğini de vurgulamaktadır. İlyas Öğretmen; örnek dersler, planlar, televizyon programlarının Türkiye’de ilk kez ortaokullar için geliştirilen SBDÖP geliştirilirken yararlanılan araç-gereçler olduğundan da bahsetmiştir.

Araştırmada SBDÖP’nin geliştirilmesinin dayandığı sosyal ve siyasal temellere ilişkin bazı bilgilere de ulaşılmıştır. Görüşmelerde programın geliştirilmesinde nasıl bir toplum ve vatandaşlık odaklı sosyalleşme şeklinin hedeflendiği konuşulmuştur. Bunlar arasında; siyasi dönüşüm dönemlerinde sosyal bilgilerin öncelikle müdahale edilen dersler arasında yer alması, 1970’lerde demokratik vatandaşlar yetiştirmenin önemsenmesi, programın temel felsefesinin aydın insan, etkin vatandaş yetiştirmek olması, 1980’lerdeki askeri ihtilal ile otokrat vatandaş yetiştirmenin öne çıkması, ihtilal sonrasında sosyal bilgiler ders tasarımında toplu öğretimden disiplinler eğitime yönelmesi yer almaktadır. Siyasal yönetim değişikliklerinin arkasından eğitim programları arasında öncelikle sosyal bilgiler dersine müdahale edilmesi anlamlıdır. Türkiye’de 1980 askeri darbesinden sonra gerçekleştirilen müdahalenin bir benzeri de

Almanya’da yaşanmıştır. II. Dünya Savaşı sonrasında İşgal Hükümeti de sosyal bilgiler dersine müdahale etmiştir (Kaya, 2020, s. 53).

Sonuç olarak 1973 ortaokul SBDÖP’nin ülke düzeyinde çeşitli anketler uygulanarak geniş bir meslektaş grubunun görüşleri doğrultusunda geliştirildiği anlatılmıştır. Programın hayati, öğrenciye uygun, anlayış, kavrayış, olumlu davranış ve yetenek kazandırıcı bir niteliğe sahip olması için çalışılmıştır. Bu amaçla tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konularının birbiriyle sıkı ilişkileri gözetilerek söz konusu derslerin sosyal bilgiler adı altında toplanmasına karar verilmiştir (MEB Tebliğler Dergisi, 1969, s. 436).

Öneriler:

- 1973 SBDÖP dışında (1968, 1998, 2005 ve 2018) yer alan SBDÖP’ye ilişkin geliştirilme sürecinin derinlemesine incelenebilmesi amacıyla anlatı araştırmaları yapılabilir.
- Öğretmenlerin kariyer sürecine yapmış oldukları katkılar nedeniyle program geliştirme sürecinde görevlendirilmeleri desteklenmelidir.
- Sosyal bilgiler gibi bir toplu öğretim dersinin geliştirilme ekipleri için disiplinlerarası eğitim tasarım ve uygulama deneyimi olan öğretmenler seçilmelidir.
- Program geliştirme ekibinde görev alan kişi ve kurumlar arasında etkili bir iş birliği yapılmalı, süreçteki deneyimleri kayıt altına alınmalıdır.
- Ortaokulda sınav baskısı gibi nedenlerle çocuk gerçeğini aşan ezberci disiplinler eğitime kayma çalışmaları engellenmelidir. Gestalt gibi toplu öğretim felsefeleri temelinde çocuk yaşamını odağa alan tematik anlamlı öğrenme çalışmalarında ısrar edilmelidir.

References

- Akhan, O. ve Yalçın, A. (2016). Sosyal bilgiler öğretim programlarında çok kültürlü eğitimin yeri [The place of multicultural education in Social Studies curricula]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 18(2) , 23-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trakyasobed/issue/30207/325996>
- Altunya, N. (2019). *Maarif teşkilatı hakkında bir lahiya: Sadrettin Celal Antel [A lahiya on the organization of education-Sadrettin Zelal Antel]*. <https://oygm.meb.gov.tr/kitap/pdf/10-Maarif-Teskilati-Hakkinda-BirLayih1923.pdf>
- Ambarlı, A. (2010). Türkiye’de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları [*Elementary education social studies curriculum in Turkey modifications, corrections, updating*] (Tez No. 278683). [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Alsubaie, M. A. (2016). Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum Development. *Journal of Education and Practice*, 7(9), 106-107. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1095725>
- Ata, B. (2011). *Sosyal bilgiler ünitesi kavramı üzerine bazı düşünceler [Some thoughts on the concept of Social Studies unit]*. R. Turan, A.M. Sünbül ve H. Akdağ (Ed.), Sosyal bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II [New approaches in social studies teaching II] içinde (ss. 25-41). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri [The teachers’ opinions about the elementary social science lesson curriculum] *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6(22), 46-73. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6136/82315>
- Aytuna, H. A. (1936). *Toplu tedris ve kompleks sistem [Collective teaching and the complex system]* (1. Baskı). Halkevi Basımevi.
- Baymur, A. F. (1932). *Toplu tedris: nazariyat ve tatbikatı [Collective teaching: theory and practice]* (1. Baskı). Köy Hocası Matbaası.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat bilgisi öğretimi [Life science teaching]* (1. Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Bulut, İ. ve Aslan, S. (2010). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi [Evaluation of the effectiveness of the 6th grade Social Studies curriculum in practice]*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

- Can, B. (2019). *2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi*[*Investigation of 2005 and 2018 social studies course curriculum*] (Tez No. 579152) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Caswell, H. L. and Campbell, D. S. (1935). *Curriculum development* (1st ed.). American Book Company
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* [*Qualitative research methods*] (M. Bütün ve S.B. Demir, Çev.). Siyasal Yayın Dağıtım. (Orijinal eserin basım yılı 2007)
- Clandinin, D. J. and Connelly, F. M. (2000) *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Çatak, M. (2015). *Türkiye’de sosyal bilgiler eğitim programlarının incelenmesi* [*An investigation of social studies curricula in Turkey*]. EKEV Akademi Dergisi, (62), 69-94. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71837/1152148>
- Dedeoğlu, H. ve Polat, İ. (2021). 2020-2021 eğitim öğretim yılı ilkökul öğretim programları üzerine bir değerlendirme [An Analysis of the 2020-2021 Academic Year Primary School Curricula in Turkey]. *Yaşadıkça Eğitim* 35(1), 207-220. DOI: 10.33308/26674874.2021351263
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme* [*program development in education*] (27. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dere, İ. (2018). Sosyal bilgiler öğretim programlarında (2005 ve 2017) sözlü tarih [Oral history in social studies curricula (2005 and 2017)]. *Millî Eğitim Dergisi*, 47(219), 33-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/39923/473274>
- Dinç, E ve Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulaması hakkında öğretmen görüşleri [The views of teachers on the upper primary social studies curriculum and its practice]. *sosyal bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 17-49. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179012>
- Doğan, A. ve Duman, D. (2021). Çokkültürlülüğün 1968’den günümüze Sosyal Bilgiler ders kitaplarına yansımaları: Dönemsel bir inceleme (1968-1997/1998-2018) [The reflection of multiculturalism on Social Studies textbooks from 1968 to the present: A periodical analysis (1968-1997/1998-2018)]. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 21(43), 903-933. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ctad/issue/67459/1050792>

- Doğanay, A. (2005). *Sosyal bilgiler öğretimi [Social Studies teaching]*. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi [Life Science and Social Studies teaching]* içinde (ss. 18-49). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi [Evaluation of the new Social Studies program in the light of contemporary Social Studies understanding]. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 77-96. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/4379/60037>
- Durgut, A. (2014). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi [2005 a study of terms of children's rights in social studies curriculum]* (Tez No. 381221). [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Erişti, B. ve Polat, M. (2017). *Program geliştirme sürecinin planlanması ve ön uygulama* (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ersoy, F. G. (2009). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler programının uygulanması ile ilgili değerlendirmeler [The evaluations rela application of the new social knowledge curriculum of the elementary education]* (Tez No. 234932). [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Fettahoğlu, H. B. (2011). *7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi nitel bir çalışma (Gümüşhane ili örneği) [Evaluation of social sciences education program on 7th grade according to teachers views qualitative study (Example of city Gümüşhane)]* (Tez No. 294069). [Yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi [Evaluation of the effectiveness of the new Social Studies curriculum in practice] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 393-421. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10350/126757>
- Gültekin, M., Bayır, Ö. G., ve Göz, N. L. (2013). 2004 sosyal bilgiler öğretim programında yenianlayışlar: 1998 öğretim programından farklılıkları açısından bir inceleme [New understandings in 2004 Social Studies curriculum: a study of differences of 1998 social studies curriculum] *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 24-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6160/82802>

- Günden, S. (1995). *Sosyal bilgiler öğretimine genel bir bakış: ilköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretimi ve sorunları* [An overview of Social Studies teaching: Social Studies teaching and problems in primary schools] (1. Baskı). Ted Yayınları.
- Handler, B. (2010). Teacher as curriculum leader: A consideration of the appropriateness of that role assignment to classroom-based practitioners. *International Journal of Teacher Leadership*, 3, 32-42. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3358977>
- Hesapçıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri* [Teaching principles and methods] (7. Baskı). Nobel Akademi.
- Kamber, T. (2007). *2005-2006 yeni öğretim programında sosyal bilgiler dersi etkinliklerinin uygulanabilirliğinin incelenmesi* [An Investigation into the applicability of teaching activities of the new humanities curriculum (2005 2006 academic year)] (Tez No. 205942) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Kan, Ç. (2008). *Sosyal bilgiler dersinde demokratik vatandaş ve demokratik sınıf* [Democratic citizen and democratic classroom in social studies lesson]. https://www.researchgate.net/publication/360236346_Sosyal_Bilgiler_Derinde_Demokratik_Vatandas_ve_Demokratik_Sinif_Democratic_Citizen_a_d_Democratic_Classroom_in_Social_Studies_Lessonadresinden erişilmiştir
- Kaya, E. ve Bayram, H. (2021). Eğitim araştırmalarının tasarım vadeğerlendirmesinde araştırma uyum matrisinden yararlanma: tasarım tabanlı bir araştırma [Utilization of the research compliance matrix in educational research design and evaluation: a design based research]. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), 887-944. <http://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.325>
- Kaya, E. ve Bursa, S. (2018). Öğretmen adaylarının Sosyal bilgiler dersinin yapısı ve toplu öğretim sistemine ilişkin farkındalıkları [Pre-service teachers' awareness of the structure of the Social Studies course and the collective teaching system]. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(11), 2-24. https://www.researchgate.net/publication/328383010_Ogretmen_Adaylari_in_Sosyal_Bilgiler_Dersinin_Yapisi_ve_Toplu_Ogretim_Sistemine_Iliski_Farkindaliklari
- Kaya, E ve Öner, G. (2017). 100. yaşındaki sosyal bilgiler dersini sosyalleşme ve toplu öğretim ekseninde yeniden düşünmek [Reconsidering social studies course in the axis of socialization and integrated education on its age of 100]. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 1-25. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aujef/archive>

- Kaya, M. F. ve Tomal, N. (2011). Sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma eğitimi açısından incelenmesi [Examination of the social sciences education program in the context of sustainable development training]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 49-65. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44649/554597>
- Karasu Avcı, E, ve B. Ü. İbret. (2018). Toplumsal kimliğin oluşumunda Sosyal Bilgiler dersinin rolünün incelenmesi: sosyal bilgiler Öğretim Programları (1968, 1998, 2005) [Examining the role of Social Studies course in the formation of social identity: Social Studies Curricula (1968, 1998, 2005)]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (29) , 336-376 . DOI: 10.14520/adyusbd.384963
- Kaymakçı, S. ve Er, H. (2013). Sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında biyografinin kullanımı [The usage of biography in Social Studies curricula and textbooks]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 198-224. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19398/206087>
- Keçe, M. ve Mery, Z. (2011). İlköğretim sosyal bilgiler kazanımlarının sosyal bilimler disiplinlerine ve disiplinlerarası anlayışa uygunluğunun belirlenmesi[Setermination of suitability of objectives of elementary social studies to social science disciplines and to interdisciplinary mentality]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 110-139. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/146255>
- Keskin, Y. ve Yaman, E. (2014). İlköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarında yeni bir paradigma: çokkültürlü eğitim [A new paradigm included in the elementary education Social Studies curriculum and course books: multicultural education]. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 933-960. DOI: 10.7827/TurkishStudies.6438
- Maarif Vekaleti. (1953). *Beşinci millî eğitim şurası: çalışma esasları, komisyon raporları, konuşmalar* [Fifth national education council: working principles, commission reports, speeches] (1. baskı). Maarif Vekilliği.
- Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. (1969a). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı *Tebliğler Dergisi*, 32(1582).
- Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi. (1969b). T.C. Millî Eğitim Bakanlığı *Tebliğler Dergisi*, 32(1583).
- Parker, W. C. (2018). *İlkokul ve ortaokullarda sosyal bilgiler eğitimi* [Social Studies education in primary and secondary schools] (F. Zayımoğlu Öztürk ve B. S. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2001)

- Salı, G. ve Arslan, M. (2000). Cumhuriyet dönemi ilköğretim programlarında toplu öğretim uygulaması [The application of the collective system in turkish national education]. *Eğitim ve Bilim*, 25(117), 57-63. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5292>
- Selvi, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersi 2005 ve 2018 öğretim programlarının karşılaştırılması [Comparison of social studies lesson 2005 and 2018 curriculum]* (Tez No. 533992) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>.
- Soto, S.T. (2015). An analysis of curriculum development. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(6), 1129-1139. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0506.02>
- Şahin, H. (2004). Etkili bir sosyal bilgiler ders kitabının nitelikleri [The qualities of an effective Social Studies textbook]. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (9), 366-375. <https://dergipark.org.tr/pub/ataunikkefd/issue/2768/37006>
- Turan, R. (2016). "Millî Tarih"ten "Sosyal bilgiler"e Türkiye'de ilköğretim düzeyinde tarih öğretimi [History teaching at the primary education level in turkey in the process of transition from "National History" to "Social Studies"]. *International Journal of Social Science*, 49, 257-278. DOI: 10.9761/JASSS3599
- Uğuz Arsu, Ş. & Tekindal, M. (2021). Nitel araştırmalarda anlatı araştırmasının tanımı, kapsamı ve süreci. *Ufku Ötesi Bilim Dergisi*, 21 (1), 85-124.
- Yalçın, A. ve Akhan, N. E. (2019). Cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarının sosyal bilgiler öğretim yaklaşımlarına göre incelenmesi [An investigation into the Social Studies curricula from the early republic to the present in terms of social studies teaching approaches]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(3), 842-873. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.414578>
- Yıldırım, G. (2019). Türkiye Cumhuriyeti'nde dünden bugüne toplu öğretim anlayışı [Collective teaching understanding at the republic of turkey from past to present]. Doğu *Anadolu Sosyal Bilimlerde Eğitimler Dergisi*, 3(2), 60-69. <https://dergipark.org.tr/pub/dased/issue/49938/620905>
- Yüksel, S. (1998). Program geliştirme sürecine öğretmen katılımı [Teacher participation in the program development process]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 99-106. <https://dergipark.org.tr/pub/kuey/issue/10335/126657>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

This research was found appropriate with the permission of Trakya University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 13.09.2023 and meeting number 08/16.

Bu araştırma, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu 13.09.2023 tarih ve 08/16 toplantı sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

Proportion of Author’s Contribution

All sections in the article were prepared with equal contributions from both authors.



The Impact of the COVID-19 Pandemic Process on Classroom Teacher Candidates' Self-Efficacy Beliefs in the Science Laboratory Applications Course

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.13.2023	06.24.2024	11.25.2024

Nimet Akben ¹
Ankara University

Abstract

Face-to-face instruction was discontinued due to the COVID-19 pandemic, and problems emerged with the implementation of the three-semester online and two-semester hybrid educational models, particularly in the courses that required laboratory studies. The science laboratory applications course, which the students of the classroom teaching program are responsible for, was one of the courses in which these difficulties were encountered. Within the scope of this course, pre-service teachers must conduct one-on-one experiments and present them to their peers. In this study, which attempted to determine the impacts of the practices that were not conducted during the pandemic process on the self-efficacy beliefs of teacher candidates for this course, first of all, the "Self-Efficacy Scale for the Use of Science Laboratory" developed by Kızıkan & Saylan-Kırmızıgül (2021) was used. The candidates' views regarding the various methods of conducting this course were then taken in writing. The analysis revealed that the candidates who took the course online and in a hybrid learning environment had lower self-efficacy beliefs than the candidates who took the course face-to-face. Also, it was found that almost all of the pre-service teachers preferred to take the course face-to-face

Keywords: COVID-19 pandemic, science laboratory applications, self-efficacy beliefs, online, hybrid, and face-to-face education.

Citation: (2024). The impact of the COVID-19 pandemic process on classroom teacher candidates' self-efficacy beliefs in the science laboratory applications course. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 945-999. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1390325>

¹ *Corresponding Author:* Assoc. Prof. Dr., , Faculty of Educational Sciences, Department of Primary Education , E-mail: nakben@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2346-0494>

Due to the COVID-19 (SARS-CoV-2) pandemic, face-to-face education was suspended in many countries of the world (Radhamani et al., 2021; Gupta and Goplani, 2020), including Turkey, in the early 2020s, and online education was adopted. In addition to the lack of infrastructure in some regions and institutions in the transition to this system, the lack of sufficient knowledge and equipment for educators to teach has caused anxiety and stress in the academic world (Radhamani et al., 2021). When compared to face-to-face education, it has been observed that online education has positive aspects such as reaching large audiences without limitations, accessing recorded lessons at any time, reducing the cost of education, and giving individuals the opportunity to learn at their own learning pace (Balaman and Hanbay-Tiryaki, 2021). Besides these positive features, together with physical difficulties such as difficulties in internet access, not being able to participate, or not being able to monitor students' attendance at times, students also experienced difficulties in some matters such as problem-solving, discussion skills and gaining a positive attitude (Kumaş & Kan, 2022). Moreover, although the situations that are seen favorably facilitate the conduct of the theoretical courses, they have caused more anxiety and problems in the conduct of the laboratory courses, which are an essential component of engineering and life sciences (Radhamani et al., 2021; Sarvary et al., 2022).

For active learning, especially in laboratory classes where the most effective learning environment can be created, laboratory practices in which each student does the same activities should be replaced by inquiry-based laboratories in which students create their experiments using newly learned methods (Sarvary et al., 2022). Even in face-to-face education, it can be challenging to plan an inquiry-based laboratory class, but in an online setting it can be even more challenging, and this situation has increased the anxiety of the educators (Tran et al., 2020). However, considering that students' mental involvement in inquiry-based laboratory activities is more crucial than their physical involvement (Akben, 2015), this anxiety can be replaced by an effective lesson-planning effort in the online environment. Pre-service teachers who take the science laboratory applications course, however, can obtain both knowledge and experience in a well-planned classroom environment.

The development of self-efficacy beliefs is crucial for pre-service teachers' professional lives in addition to the knowledge and skills they acquire through the courses they take. Teachers who have self-efficacy belief, which is defined as the belief that one has the ability to do a task (Bandura, 1994), will be more inclined to experiment in their lessons and will be better equipped to handle challenges (Kızılkapan & Saylan-Kırmızıgül, 2021). Considering the "performance success" and "emotional state" factors (Çalışkan et al., 2010), which are the main sources of self-efficacy belief, it can be clearly stated that it is important to provide pre-service teachers with both knowledge, skills and self-confidence. Additionally, it is obvious that emotional state should be considered together with performance given that teachers cannot gain enough knowledge and experience in the use of laboratories during their undergraduate education (Kılıç et al., 2015), they cannot give enough time to

laboratory activities in their lessons. Considering all this information, it is easy to see how crucial and challenging it is to prepare an effective online laboratory course.

Although the hybrid education model (online and face-to-face education is carried out together- blended education) was used in primary and secondary education institutions at the beginning of the 2020 academic year in our country, this practice was dismissed on November 17, 2020, and online education was reinstated. In the faculty where the research was conducted, the entire education process was completed online in the 2020-2021 academic year, without switching to hybrid education. In other words, teacher candidates who received face-to-face training at the beginning of the spring semester of the 2019-2020 academic year switched to online education on March 13, 2022, and this situation continued until the end of the 2020-2021 academic year. In this period, when the entire education process was conducted online, the "science laboratory applications" course applied in the classroom teacher education program was also one of the courses that had problems due to the reasons explained above. Although conducting the theoretical courses online was not a problem in comprehending the fundamental concepts in the content of this course such as "experiment types", "safety in the laboratory", "scientific process skills" and "scientific method", there were some challenges in sharing the planned experiments and ideas of the candidates with their peers. As it is known, in laboratory courses, critical thinking, problem-solving, peer assessment, and applied laboratory skills are the most important skills that students should acquire in the scientific process (Sarvary et al., 2022).

The hybrid education model was adopted in the faculty where the research was conducted in the 2021-2022 academic year. In this education model, since 1/3 of the courses are taught online and 2/3 are taught face-to-face, the science laboratory applications course could be conducted much more effectively than the previous year. In online lessons, theoretical concepts in which basic information is given are emphasized, and in the face-to-face education process, examples of inquiry-based experiments, pre-service teachers' practices and peer sharing are included. In the hybrid education model, it was attempted to help teacher candidates gain knowledge and skills (Affriyenni et al., 2020), as well as in face-to-face education, with a lesson planned as explained based on the view that laboratory applications carried out with good planning can provide the desired contribution to the success and motivation of students. With the termination of hybrid education in the 2022-2023 academic year, online courses were ended and the entire course was conducted face-to-face.

In teachers' incorporating experiment applications in life science lessons; and considering the importance of the self-efficacy gained in the laboratory courses they took during their undergraduate education and that the courses were conducted online or hybrid during the pandemic process; the question comes to mind at what level "laboratory applications self-efficacy belief" can be gained by the teacher candidates with courses conducted in different ways. To this end, in this study, research was conducted with classroom teacher candidates who took the "Science Laboratory

Applications" course in three different learning environments, online, hybrid, and face-to-face, it was attempted to determine the views of the candidates about these applications by measuring their laboratory applications self-efficacy beliefs. The following research questions were investigated for this purpose.

- Is there a difference between the "Laboratory Applications Self-Efficacy Beliefs" of candidate classroom teachers who attend the science laboratory applications course in different learning environments (online-hybrid-face-to-face)?

- What are the views of candidate classroom teachers who attend the science laboratory applications course in different learning environments (online-hybrid-face-to-face) about the way the lessons are taught?

Method

To find answers to the research questions, at the end of the science laboratory classes conducted in different learning environments, the self-efficacy beliefs of the pre-service classroom teachers and their views on these practices were tried to be determined. For this purpose, a mixed method design, which makes use of both quantitative and qualitative data sources was employed in the study. As a quantitative data source, the "Self-Efficacy Scale for the Use of Science Laboratory" developed by Kızıkan & Saylan-Kırmızıgül (2021) was used, and an open-ended question form was used as a qualitative data source. In the quantitative dimension of the research, a survey design (Karasar, 2016) was used, and in the qualitative dimension, a phenomenological approach was used to determine what kind of approaches prospective teachers took while learning (Çekmez et al., 2012).

Participants

The participants of the research are 2nd, 3rd, and 4th-year students studying in the Department of Early and Elementary Education, Division of Classroom Education of a state university in Ankara in the 2022-2023 academic year. 36 of the participants formed by purposeful sampling were 4th year students, 35 were 3rd year students and 33 were 2nd year students. Since the research was conducted in the 2022-2023 academic year, the teaching environment in which the students who is taking/ took the Science Laboratory Applications course in this period took this course is given in Table 1.

Table 1

Pre-service Teachers Who Is Taking/Took the Science Laboratory Applications Course in The Fall Semester of the 2022-2023 Academic Year

<i>Class Level of the Participants at the Date of the Study</i>	<i>Academic Year in Which Participants Take the Course</i>	<i>How the Course is Taught</i>
4	2020-2021	Online
3	2021-2022	Hybrid
2	2022-2023	Face-to-face

As can be seen in Table 1, the Science Laboratory Applications course was taught online 2 years ago with 4th year teacher candidates in the 2022-2023 academic year. Pre-service teachers studying in the 3rd year in the same academic year attended this course in a hybrid format one year ago. Again, in the same academic year, pre-service teachers who were in their 2nd year received face-to-face education in this course. The university, where the participants were educated, started online education on March 16, 2020 (from the first week when face-to-face education was suspended). Since then, all lessons have been taught live online with the participation of students. Additionally, since the instructors recorded all the lessons, the students had the opportunity to watch the lesson later.

Data Collection Process

Due to the pandemic, the online education system started to be implemented on 13.03.2020 and continued throughout the 2020-2021 academic year. In the fall semester of this academic year, the Science Laboratory Applications course was conducted online for 14 weeks with the classroom teacher candidates studying in the 2nd year. In the first 5 weeks, pre-service teachers attempted to understand the subjects of "The importance and purpose of the laboratory in science teaching", "Scientific method and safety in the laboratory, "Laboratory activities in accordance with the scientific method", "Scientific process skills", in the 6th week, opinions were exchanged on the scientific process skills that can be gained through experiments on some examples. In the 7th week, pre-service teachers were asked to do homework for midterm evaluation and an instruction containing all the details of the homework was uploaded to the system. In this instruction, the candidates were asked to determine an experiment from the 3rd or 4th-grade textbooks and they were asked to express clearly how they would apply this experiment with their students in the profession in accordance with the scientific method. Students were also asked to indicate which scientific process skills could develop if they applied this experiment. While the researcher evaluated the assignments uploaded to the system by the teacher candidates, necessary explanations were written on each assignment. Feedback was provided by sending them to each candidate's specific e-mail address. In the remaining

period of the teaching process, the subjects of experiment types and inquiry-based laboratory activities were attempted to be understood, and experiment application examples for 3rd and 4th-grade achievements were emphasized. The final evaluations of the pre-service teachers were made on the assignments they uploaded to the system. The assignments of the pre-service teachers who designed the test samples based on inquiry were evaluated by writing the necessary explanations and feedback was given to the pre-service teachers through e-mail.

The hybrid education model was adopted in the 2021-2022 academic year, and the courses were conducted face-to-face for 2 weeks and for 1 week in an online learning environment in the faculty where the participants studied. For this reason, the syllabus has been rearranged, and the topics that primarily involve lectures are scheduled for the online weeks and those that primarily involve applications are scheduled for the weeks when the courses are taught face-to-face. In this academic year, unlike the previous year, midterm exams were held face-to-face and students were not allowed to upload their final assignments to the system, but to apply them in the classroom. These applications were completed in 4 weeks and no online lessons were held during this process to make the assessments fair. In this way, all students were given the opportunity to share their experiment plans with their friends and to evaluate them in the classroom environment.

In the 2022-2023 academic year, the lessons were taught in a laboratory environment by switching to face-to-face education. The Science Laboratory Applications course was taught in the same framework in this semester as in previous years. The midterm exam of this course was administered as an exam like the previous year, and the final assignments were evaluated with the applications in the classroom.

Data Collection Tools

The scale developed by Kızıkan & Saylan-Kirmizigul (2021) was used to determine the self-efficacy beliefs of pre-service teachers regarding their use of science laboratory at the end of the Science Laboratory Applications course, which was applied in different ways as online, hybrid and face-to-face. The questionnaire which consists of 27 items, has 4 sub-dimensions: "Using the physical environment and tools", "Applying scientific process skills", "Self-efficacy to work independently in science laboratory" and "Crisis management self-efficacy in science laboratory". The general Cronbach alpha reliability coefficient calculated by the researchers for this questionnaire, which was developed in a 5-point Likert scale, is 0.85. The Cronbach alpha reliability coefficient calculated in this study was 0.79.

The qualitative data collection tool used in the research to determine pre-service teachers' views is an open-ended question form consisting of 3 questions. The first question of this form developed by the researcher was "What are the positive aspects of taking this course online/hybrid/face-to-face?" In the second question, the negative aspects of the same situation were tried to be determined, and "What are the disadvantages of taking this course online/hybrid/face-to-face?" question was asked.

The last question, "Which way would you like to take the course? Why?" was asked. After the written opinions of the pre-service teachers were received, semi-structured interviews were conducted with 6 volunteers from each grade level, and they were recorded.

The opinions of the pre-service teachers in the findings section were given with codes, and the letters "PT" were used for the expression "pre-service teacher" in the coding

Ethical Committee Approval

Ethical permission (20.02.2023 date and Number: 85434274-05004.04/845390) was obtained from Ankara University for this research.

Data Analysis

In the comparison to be made based on quantitative data, a one-way ANOVA test was used because there were more than two groups. IBM SPSS Statistics 22 program was used to reach the findings of this test.

As the data were summarized and interpreted under predetermined titles by determining the basic tendencies about the phenomenon studied in the descriptive analysis method, and the pre-service teachers' views on the predetermined basic topics were evaluated within the framework of this research, a descriptive analysis was used.

The data were coded separately by both the researcher and another expert to ensure reliability in the evaluation of the data. At the end of this process, the agreement rate of the codes was found to be 0.79 by calculating [Reliability = Agreements / (Agreements + Disagreements)] with the formula of Miles and Huberman (1994). It was accepted that reliability was ensured in the data analysis since the percentage of agreement between the experts was 70% and above. In addition, an agreement was established for the 21% of the non-compliance part with another expert's opinion.

To increase the validity of the analyses, non-directive interviews were conducted with six students, and the audio recordings kept during the interviews were taken into account together with written opinions in the creation of codes and thematic codes. Additionally, the views of two field experts were conferred in the formation of the questions for the content validity of the research.

Results

Results of the Quantitative Data

In this section, before examining the differences between groups with the ANOVA test, mean values were found for each sub-dimension of the scale and the overall scale. These values are as in Table 2.

Table 2

Sub-dimensions of Pre-service Classroom Teachers' Science Laboratory Applications Course Self-Efficacy Belief Scale And Overall Mean Score and Standard Deviation Values

Sub-dimensions	2 nd -year students			3 rd -year students			4 th -year students		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
1. Ability to use physical environment and tools	33	27,60	3,73	35	24,14	2,19	36	20,50	4,03
2. Ability to apply scientific process skills	33	24,18	2,73	35	21,08	2,57	36	19,44	3,00
3. Ability to work independently in the laboratory	33	31,21	3,39	35	28,45	2,62	36	25,19	4,26
4. Crisis management in the laboratory	33	18,81	2,77	35	17,05	2,23	36	15,41	3,52
Scale overall	33	101,81	10,54	35	90,74	7,37	36	80,55	10,72

The values in Table 2 show that the second-year students have the highest average in each sub-dimension and overall of the scale. 3rd-year students have lower average scores than 2nd-year students and 4th-year students have higher average scores. The lowest average scores belong to the 4th-year students.

The ANOVA test was used to examine the significant difference between classes in sub-dimensions and general scales. However, before this test, descriptive statistics values were examined to determine which of the parametric or non-parametric statistical methods would be used in the data analysis, and the findings given in Table 3 were achieved.

Table 3

Descriptive Analysis

Variables	N	\bar{X}	S	Mod	Medi	Rang	K	S
1 st sub-dimension	103	25.349	4.38	25.00	25.00	24.00	0.738	-0.29
2 nd sub-dimension	103	22.407	3.51	21.00	22.00	17.00	-0.052	0.54
3 rd sub-dimension	103	29.495	4.38	31.00	29.00	24.00	0.814	0.60
4 th sub-dimension	103	17.679	3.25	18.00	18.00	20.00	0.898	-0.69
Scale overall	103	94.932	13.6	88.00	94.00	83.00	0.979	0.73

When the values in Table 3 are examined, it can be seen that the kurtosis and skewness coefficients are in the range of ± 1 . Since the distribution is considered normal if the coefficients are within ± 2 limits (George and Mallery, 2010), the research data were evaluated with parametric methods. The findings obtained from the data evaluated with the one-way ANOVA test are reported in Table 4 based on sub-dimensions, and in Table 5 as a general scale. The significance level of 0.01 was taken as the basis for the evaluation of the results.

Table 4

ANOVA Analysis Of The Sub-Dimension Results of The Self-Efficacy Belief Scale of Science Laboratory Applications Course of Classroom Teacher Candidates

Sub-dimensions	Level of class	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p*	Tukey
1. Ability to use physical environment and tools	Between Groups	870.79	2	435.39	37.23	.000	
	Within Groups	1181.16	101	11.69			2-3, 2-4, 3-4

(continued)

Table 4 (continue)

	Total	2051.95	103			
2. Ability to apply scientific process skills	Between Groups	395.45	2	197.73	25.58	,000
	Within Groups	80.54	101	7.72		2-3, 2-4
	Total	1176.00	103			
3. Ability to work independently in the laboratory	Between Groups	626.92	2	313.46	25.49	,000
	Within Groups	1241.84	101	12.29		2-3, 2-4, 3-4
	Total	1868.76	103			
4. Crisis management in the laboratory	Between Groups	199.21	2	99.60	11.81	,000
	Within Groups	851.54	101	8.43		2-4
	Total	1050.76	103			

$p^* < 0.01$

The values in Table 4 indicate that there is a significant difference between the 2nd, 3rd, and 4th-year teacher candidates in terms of the self-efficacy of “using physical environment and tools”, which is the first sub-dimension of science laboratory applications course self-efficacy beliefs [$F_{(2-101)} = 37.23$, $p < .01$]. The Tukey HSD method found a statistically significant difference between all classes in multiple comparisons. Considering the values in Table 2, it is seen that there are significant differences between the averages of all grade levels.

When the self-efficacy of the second sub-dimension "applying scientific process skills" was compared, a significant difference was found between the 2nd and 3rd (face-to-face and hybrid) year students and between the 2nd and 4th-year students (where the course was conducted face-to-face and online) [$F_{(2-101)} = 25.58$, $p < .01$]. No significant difference was found between the candidates who took the course hybrid and online in this sub-dimension.

As in the first dimension, a significant difference was found between all grade levels in the sub-dimension of "being able to work independently in the laboratory" [$F_{(2-101)} = 25.49$, $p < .01$]. When the results of the last sub-dimension were evaluated, a significant difference was found only between the candidates who took the course face-to-face and online [$F_{(2-101)} = 11.814$, $p < .01$].

The ANOVA results of the total scores of the scale used in this study, in which the self-efficacy beliefs of the Pre-service classroom teachers who took the Science Laboratory Applications course online, hybrid and face-to-face were attempted to be determined, are as shown in Table 5.

Table 5

Science Laboratory Applications Course Self-Efficacy Belief Scale ANOVA Results Of Classroom Teacher Candidates

	Level of class	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p	Tukey
Scale overall	Between Groups	7783.97	2	3891.98	41.68	.000	
	Within Groups	9430.48	101	93.37			2-3, 2-4, 3-4
	Total	17214.46	103				

Based on the values given in Table 5, it is seen that there is a significant difference between the self-efficacy beliefs of the 2nd, 3rd, and 4th-year pre-service teachers who take the course in different learning environments [F(2-101)= 41.68, p<.01]. In other words, the fact that the science laboratory applications course was taken in online, hybrid, and face-to-face learning environments causes a significant difference in the self-efficacy beliefs of teacher candidates for this course. Candidates who take the course face-to-face have the highest self-efficacy, while those who take the course online have the lowest self-efficacy.

Results of the Qualitative Data

Opinions of 2nd-year teacher candidates taking the course in a face-to-face learning environment

In the 2022-2023 academic year, the science laboratory applications course was taught in a face-to-face education environment with the classroom teacher candidates studying in the 2nd year. After the course was taught online and hybrid during the pandemic, the categories given in Table 5 were reached when the pre-service teachers studying face-to-face this academic year were asked about the positive aspects of learning in this way.

Table 6
Positive Aspects of Face-to-Face Learning

Answer Categories	f	%
Being active and providing permanent learning	27	79.4
Teacher and peer interaction	15	44.1
Better focus on the lesson	10	29.4
Being able to work in a laboratory environment	3	8.82

The frequency and percentage values in Table 6 show that the majority of teacher candidates (79.4%) agree that they can be more active in a face-to-face learning environment and achieve more permanent learning. Some of the teacher candidates' have expressed their opinions in the following statements:

“Taking the course face-to-face made the information more permanent and made us more active.”(PT 5).

“I was able to actively participate. By seeing the experiments, I understood their practical applicability. With the criticism of our teacher, I was able to correct my deficiencies and mistakes. In this way, I will not forget the information for a long time.” (PT 14)

“Because I took it face-to-face, I can see whether the experimenter did the experiment, how he did the experiment, and whether he could give the desired outcome with the experiment he did. I can criticize the person who did the experiment.” (PT 27)

“Face-to-face instruction was more positive by asking questions to solve the questions that arose in the head by interpreting more effectively.” (PT 32)

“The fact that the lesson is face-to-face, that we can make presentations in this lesson, that we can be more active in the lesson has provided positive benefits in terms of interaction. Lessons were more theoretical in the form of online application.”(PT 34)

Some of the pre-service teachers who agreed with these views also emphasized teacher and peer interaction.

“Taking face-to-face classes was very important for exchanging ideas with the teacher and classmates. Seeing the experiments and reports of our friends' one-on-one was very effective. Thus, we learned more permanently.” (PT 2)

“The positive aspects of being face-to-face; Learning by seeing, listening and practicing, sharing face-to-face with my friends, and being more effective increases the permanence of the lesson and makes it more efficient.” (PT 19)

29.4% of teacher candidates stated that they could focus much better if the lessons were conducted in face-to-face environments.

“It was easier for me to focus on the lesson because I took it face-to-face.”(PT 3)

“Other forms of implementation were boring and not orderly for me. Most people were asleep in the online classes. I don't know if being more comfortable is a positive thing, but I focus much better in face-to-face classes.” (PT 11)

“Being face to face helped me focus better on the lesson.”(PT 18)

Since the research belongs to the laboratory course, some of the teacher candidates who care about the implementation of the applications in the laboratory environment and express this as positively stated:

“Seeing and working in the laboratory environment and seeing more than one experiment and making comments was effective.” (PT 7)

“As I worked in the laboratory and saw more experiments and more ideas, my self-development and equipped increased. I think I gained more experience because it was face-to-face.” (PT 34)

When the negative aspects of this learning environment were asked the pre-service teachers, who mentioned many positive features of learning with face-to-face lessons, almost all of them agreed that "there is no negative aspect".

Table 7

The Negative Aspects of Taking The Course Face-to-Face

Answer Categories	f	%
The absence of negativity	33	97,0
Not having the opportunity to watch the courses they could not attend later	1	2.94
Having difficulty in transportation.	1	2.94

When the values given in Table 7 are examined, it is seen that almost all of the pre-service teachers (97.0%) who participated in the research support the face-to-face learning environment. The following are the views that these candidates expressed:

“I don't see any negativity in face-to-face instruction, either.”(PT 9)

“There is no downside to taking the course face to face.”(PT 19)

“The fact that it was online was negative. But there is no negativity in face-to-face instruction.” (PT 24)

While expressing this, 2 pre-service teachers who agreed with this opinion also mentioned the negatives given below.

“I don't think it's negative, but it's bad that we don't have a chance to watch the lecture when we're sick or have a job to do.” (PT 21)

“I did not encounter any negativity. However, it can sometimes be difficult to come and go to school in adverse weather conditions.” (PT 33)

Table 8

In Which Learning Environment Would You Like To Take The Course? Why?

Answer Categories	<i>f</i>	%
Face-to-face	33	97.0
Hybrid	1	2.94
Online	-	-

The response categories in Table 8 were directed to the pre-service teachers who took the science laboratory applications course face-to-face to the question “In which learning environment would you like to take the course?” These values show that 97% of the candidates want to take the course face-to-face, in other words, they are satisfied with the learning environment they experienced. Some of the candidates' opinions on this subject were:

“I am happy to receive it face to face. Otherwise, I do not feel that I am studying and being educated. I don't understand the lesson deeply and I lose interest in the lesson.” (PT 2)

“It was great that we took the course face to face. Because I learned more effectively by experiencing the experiments and laboratory environment within the scope of the course.” (PT 13)

“I would like to take it face to face. Because I think that face-to-face lessons are more effective and easier to learn.” (PT 14)

“I would like to take it face to face. Because I think it is more interactive, active and memorable.” (PT 26)

Only one candidate stated that he wanted to take the hybrid course; “ if I had taken it in hybrid form, it would have been more efficient to learn theoretical aspects online, and do the experiments face-to-face.” (PT 21).

Opinions of 3rd-year teacher candidates who took the course in a hybrid learning environment

The categories of answers to the question “What are the positive aspects of taking a hybrid course?” are given in Table 9.

Table 9

The Positive Aspects Of Taking The Hybrid Course

Answer Categories	<i>f</i>	%
Thinking that it's not positive	18	50.0
Easy to join when it is online	16	44.4
Being able to see experimental applications thanks to face-to-face lessons	15	41.6
Being able to watch the theoretical topics of the course again	12	33.3
Learning how to handle hybrid lessons	6	16.6
Helping maintain health	2	5.5

The values in Table 9 show that half of the participants are not satisfied with the hybrid learning environment. Some of the candidate opinions leading to this conclusion are as follows:

“I couldn't see a positive thing about it being a hybrid.” (PT 2)

“We did not see the positive in any way. On the contrary, it is an insufficient system to make us active in learning.”(PT 5)

“The fact that I took the course in a hybrid format didn't add any positives to me.” (PT 12)

“I don't think taking this class as a hybrid provides me something positive.” (PT 23)

Different from these opinions, the candidates who evaluated the hybrid lessons in two different ways, online and face-to-face, expressed their opinions as follows:

“I think the positive part was that we could listen to it later when we were sick or unable to come to school when the lesson was online. I think this allowed everyone to access the lesson, so everyone listened to the lesson comfortably.”(PT 14)

“The fact that it is hybrid is not very positive in general, but it was good to be able to watch the online classes when I missed them”(PT 22)

“I can say that the only positive aspect of taking the class with hybrids is that we can still attend the class when we are sick and cannot come to class.”(PT 25)

Candidates evaluated the positive aspects of the situations in which hybrid lessons are taught face-to-face as follows:

“As the course was hybrid, the theoretical subjects were generally taught online, and the experiments were done in face-to-face classes. As such, we did the experiments in the laboratory, that is, we saw how the experiments would be done. I can say it was positive for this.” (PT 7)

“The positive feature was that I didn't have to come to school for the theoretical part. Coming to the school for the applications also helped to deepen the learning by seeing and interpreting the experiments.”

Some candidates, considering the impact of the hybrid course process on their professional lives, provided the following answers to this question:

“If I have to teach online, I don't have a hard time knowing how things work.” (PT 6)

“I learned how to use such applications in my lessons if there is a pandemic or if we turn to hybrids again.” (PT 31)

In addition, taking into account the pandemic conditions, there were candidates who expressed the positive of the hybrid learning environment as "It is good that it is hybrid in terms of our health." (PT 32).

Table 10

The Negative Aspects Of Taking The Hybrid Course

Answer Categories	<i>f</i>	%
Insufficient understanding of online course topics	22	61.1
Less teacher-student interaction in online courses	20	55.5
Applications are limited	3	8.3

In Table 10, the negative opinions of the candidates about the hybrid application of the course are given. More than half (61.1%) of the pre-service teachers who took the course in a hybrid learning environment stated that they could not pay as much attention to online courses as they did to face-to-face courses, and therefore they felt inadequate in some subjects.

“I couldn't take the online classes very seriously. I can say that the topics of the week with online lessons are missing.” (PT 11)

“Online lectures are distracting and I can't focus and learn well.” (PT 14)

“The participation in online classes was low because I had internet problems. Since I thought it as a hybrid, some issues remained very superficial.” (PT 18)

“Internet connection problems caused complications. I also had problems in connecting classes. I can't say that I learned a lot from online courses.” (PT 21)

“I think we could have learned the subjects better if we had taken the course face-to-face.” (PT 27)

“If I had taken the course face to face, the permanence of this course would have increased. Most of the face-to-face topics are in my mind, but the online topics are not fully covered for me.” (PT 28)

“The fact that I took this course as a hybrid made it difficult for me to learn and understand the subjects well. If the lesson was face-to-face, I could understand the topics better.” (PT 31)

According to 55.5% of the candidates participating in the research, conducting the course as a hybrid minimized teacher-student interaction. Some of the candidates' views on this issue were:

“Online courses in hybrid courses are not enough. In addition, teacher-student communication is limited. The fact that we had technical problems also negatively affected our participation and interaction in the lesson.”

“The low interaction was one of the negative aspects of online education. Their online problems also negatively impacted our lessons.”

“The downside is that there is less interaction with the teacher and our peers in online lessons while taking hybrid courses”(PT 17)

27.7% of the candidates expressed their thoughts by emphasizing the little time left for experiment applications:

“If the lessons were face-to-face rather than hybrid, maybe we would have a chance to practice more.” (PT 9)

“We would have been able to participate much more effectively if the lessons were face-to-face. We could have done more.” (PT 12)

Table 11

In Which Learning Environment Would You Like To Take The Course? Why?

Answer Categories	<i>f</i>	%
Face-to-face	27	75.0
Hybrid	8	22.2
Online	-	-

The values in Table 11 show that 2/3 (75%) of the pre-service teachers who receive hybrid education in the course actually want to take the course face to face. The opinions of some of the candidates who have this idea are as follows:

“I would like to take it face to face. Because when the course is online, interaction is less. At the same time, we experienced technical problems due to the connection. These disruptions affected our learning negatively.”(PT 1)

“I would like to receive it face-to-face. When I teach the lesson face to face, I understand the subjects better and I can communicate with the teacher instantly.”(PT 5)

“I would like to take the course face to face. Because it is a lesson that the learner must be active. We could do more activities, be more active.”(PT 12)

“I prefer face-to-face. Because when I learn a subject, if I learn it by understanding, I will not forget it for the rest of my life. Online courses direct more rote-learning.”(PT 20)

“I would have liked to have taken the course in the face-to-face format. Because both our interaction with the teacher and what we would teach each other with our peers would increase.” (PT 29)

However, some candidates also expressed their opinions with the thought that the hybrid learning environment is better as follows:

“I would like it to be hybrid. Face-to-face lessons are a must, but sometimes online classes were good for me both in terms of accessing materials from the internet and in terms of time.”(PT 7)

“I would like to take a hybrid course. It is comfortable to listen to online lessons without coming to school.”(PT 11)

“I was happy to take the hybrid course. Because I think it was enough to listen to the theoretical lectures online. We have already done the applications face to face in the laboratory.”(PT 23)

Opinions of 4th-year teacher candidates who took the course in an online learning environment

The views of 33 pre-service teachers who participated in the research on the positive aspects of the science laboratory applications course being taught in an online learning environment are given in Table 12.

Table 12

Opinions of 4th Year Teacher Candidates on The Positive Aspects of Taking The Course Online.

Answer Categories	f	%
Easy to attend the course and you can watch it again	25	75.7
Allowing more time to research by using time efficiently	12	36.3
Getting feedback at the end of the evaluation	7	21.2
Gaining knowledge on how to teach online courses in professional life	6	18.1

The response categories in Table 12 demonstrate that the most positive aspect of online courses is the ease of attendance and the opportunity to watch the courses later. Some of the opinions of 75.7% of the participants who support this view are as follows:

“We both attended the class very easily and were able to watch it later when we could not attend the class” (PT 1)

“When we were sick, it was easy to listen to the lesson without leaving the house” (PT 2)

“It was advantageous to listen to the lecture from the computer or to listen later when we could not listen.” (PT 7)

“The advantage of being online was that we had the opportunity to watch lecture recordings again.” (PT 10)

“It was very easy for me to attend the class from the computer at home. I was able to follow up the courses that I could not attend from the course records.” (PT 12)

“It is very good to watch the topics that I sometimes do not understand or miss in online classes, later on” (PT 26)

Some of the candidates who agree with this view and think that teaching in an online learning environment offers more time to do research expressed their views as follows:

“When we missed the lesson, we had the chance to watch it later. It allowed us to review more articles.” (PT 19)

“Since the courses are online and the course hours are few, homework and research were focused on, and this allowed me to see different studies in my field.” (PT 31)

“We reached the lesson in a more comfortable way. We were able to use our time more efficiently. We were able to access videos and other resources more easily.” (PT 32)

In addition to the statements above, some of the candidates who emphasized the positive aspect of receiving feedback in presentation and exam evaluations:

“It was easy for the class to stay in the system for a certain period of time in terms of being able to listen and repeat the lesson. It was very good that my midterm and final exam evaluations were sent to us by e-mail. We were able to see our mistakes and shortcomings. Sometimes we cannot get feedback in face-to-face exams.” (PT 3)

“...In addition to this, it was positive that the presentations were made accessible to us in an interactive environment, just like in face-to-face training. It was also informative to make comments after these presentations”(PT 31)

“Even though it was online, I got the best out of the course. It was positive that our midterm and final assignments were evaluated with explanations and presented to us.”(PT 29)

Some candidates who consider the effect of teaching online on their professional life have expressed their opinions as follows:

“It set an example for the question of how I can use online materials in my classroom. Since it is a research and homework intensive period, I observed different studies and learned how to adapt them to my level.” (PT 5)

“It helped me master online material. I learned how to prepare lessons if I have to teach online in my profession.” (PT 16)

“I have seen how I can teach the course online and have the activities done when there is an illness or an obstacle in the course.” (PT 23)

“I saw that the subjects can be taught well to students with online courses.” (PT 27)

The categories created by the answers given to the question “What are the disadvantages of the online course environment?” are given in Table 13.

Table 13

Views of 4th Year Teacher Candidates on The Negative Aspects of Taking The Course Online

Answer Categories	<i>f</i>	%
Experiencing technical problems in accessing the course	14	42.4
Failure to establish effective communication	10	30.3
Inability to socialize, not being able to interact with peers	9	27.2
Decreasing the effect of applications	5	15.1

According to the participants, the most negative aspect of the online course environment is that there may be technical problems in accessing the course. The following expressions can be given as an example of the answers that make up this category:

“Due to internet problems, it was difficult for me to attend classes. Since I couldn't feel myself completely in the classroom environment, my motivation decreased.” (PT 2)

“The course could not be accessed due to technical problems.” (PT 5)

“I had to stay with my grandparents because I couldn't access the internet in the village I live in. This caused trouble for me and it was difficult for me to attend the class.”(PT 11)

“Because there is only one computer at home and sometimes our lessons overlap with my siblings, I couldn't attend most of the classes, so I had to watch them later. It was very negative.” (PT 24)

“In my house, the internet was cut off very often. Sometimes I had to connect from the phone, which was costly.”(PT 25)

Another negative aspect expressed by 30.3% of the candidates is the inability to communicate effectively online. Some statements defending this view are as follows:

“While we can communicate in a stronger and healthier manner face-to-face, I don't think this is very possible online.” (PT 8)

“Like face-to-face education, attention spans are shortened. Even though interaction is tried to be ensured, there is no interaction like in face-to-face education.” (PT 9)

“We were listening during the lesson, but we were either asleep or there was no full listening. The camera and sound were off and there was no interaction.”(PT 19)

“I had problems with the Internet. Since I couldn't ask questions when I wasn't connected, I had limited communication in the lesson and had difficulty in understanding some subjects.”(PT 27)

“While you can communicate more robustly and healthily when face-to-face, I don't think this is very possible online.”(PT 32)

Some of the opinions of the candidates who agree with the above views and express the inability to establish peer interaction as negativity are as follows:

“Sometimes I could not access the internet and connect to the class. Even if I took the online class, we could be together with my friends and study together. We couldn't be together with them outside either.” (PT 3)

“...Technical problems are a big negative in not being able to be with our teacher and friends in the classroom environment.” (PT 5)

“When online, there is no effective communication with the teacher or with our friends. However, if the lesson had been held in the laboratory, it would have been more fun and educational with my friends. We could have been more social.”(PT 21)

15% of the candidates participating in the research thought that the applications conducted online were not very effective and expressed their thoughts as follows:

“If we had done the lesson as a laboratory, we would have seen more experiments and in person. As such, the impact of his experiments was somewhat diminished.” (PT 4)

“...If we had taken the course face to face, we would have examined the presentation of each of our friends more clearly. We would see more clearly how we would teach the lesson in the classroom. We would have the opportunity to examine what is missing and what is more in the experiments shown.”(PT 21)

“As the course was online, the implementation processes were inefficient and ineffective. If we had taken it in a laboratory environment, I would have had the chance to practice live adaptations I could make professionally.” (PT 30)

The final question asked within the scope of the research was in which learning environment they would like to take this course. The frequency and percentage values of the answers to this question are given in Table 14.

Table 14

In Which Learning Environment Would You Like to Take The Course? Why?

Answer Categories	<i>f</i>	%
Face-to-face	30	90.9
Hybrid	3	9.1
Online	-	-

Most participants (90.9%) emphasized the practice-oriented nature of this course and stated that the learning environment should be face-to-face. Some of these views are as follows:

“I would like to take the course face to face. I think it would be much healthier to comprehend the experiments and activities we will do together with the students.”(PT 3)

“I would like to take it face to face. I could have conveyed the topics to the students better. I can establish a healthier communication.” (PT 7)

“I would have preferred face-to-face because it would have been more productive. In addition, since this is an application course, it is not appropriate for being implemented online” (PT 18)

“I would like to take the course in a face-to-face applied learning environment. I think that face-to-face training is more beneficial because the course content covers laboratory applications.” (PT 26)

Only 3 (9.1%) out of 33 participants prefer a hybrid learning environment. The opinions of these candidates are:

“I would like to take it as a hybrid course. Because while some subjects are better online, some lessons are better face-to-face. We benefit from the advantages of both forms of implementation.”(PT 12)

“It would be more comfortable if we took a hybrid course.” (PT 19)

“It would be better if we took the theoretical parts online and made the application in the laboratory, that is, if there was a hybrid learning environment.”(PT 32)

Discussion, Conclusion, and Suggestions

During the COVID-19 pandemic, face-to-face education was discontinued in many countries, and the lessons were temporarily delivered online and hybrid (online and face-to-face) for a while. In this process, students who received teaching training in the faculty where the research was conducted were able to attend classes online in the 2020-2021 academic year and in the hybrid format in the 2021-2022 academic year. While there are generally no significant challenges in offering theoretical courses online, some problems were encountered in applied courses (Sarvary et al., 2022). The students' inability to participate in the one-to-one applications, their inability to be in the laboratory environment, and their inability to use and recognize the tools and equipment to be used are some of the difficulties of this learning environment.

The science laboratory applications course is one of the courses taken by the pre-service teachers studying in the classroom teaching undergraduate program in the third semester. Within the scope of this course, candidates are expected to gain

knowledge and experience about the experiments to be carried out in the science course in the 3rd and 4th grades of primary school. To achieve this goal, while providing general information on the types of experiments, their purposes, scientific process skills, and safety in the laboratory it is attempted to develop in the candidates the capacity to conduct experiments in accordance with the inquiry-based approach and to use laboratory equipment with sample applications. As it can be understood from its name and content, although the course should be carried out practically in a laboratory environment, this was not possible during the pandemic period. Pre-service teachers who were 4th year students in the 2022-2023 academic year, when the research was conducted, took this course online in the 2020-2021 academic year, and the 3rd year students took this course in a hybrid format in the 2021-2022 academic year. Candidates who were second-year students in the academic year in which the research was conducted received face-to-face training in this course after the end of the pandemic process. In this case, the student groups at the end of the fall semester of the 2022-2023 academic year consisted of candidates who studied in three different learning environments (online, hybrid, and face-to-face) in the science laboratory applications course. In this study, which started with the idea that such a practice-based course might make a difference between the self-efficacy beliefs of the candidates for the course, it was attempted to determine the candidates' self-efficacy beliefs in the science laboratory applications course and the views of the candidates on the manner in which the courses were implemented.

To find an answer to the first research question, the "Science Laboratory Applications Course Self-Efficacy Belief" scale developed by Kızıkan & Saylan-Kirmizigül (2021) and composed of 4 sub-dimensions was used. The scale's first sub-dimension measures pre-service teachers' self-efficacy in using the physical environment and equipment in the laboratory. The average scores of the candidates at each grade level in this sub-dimension were compared and it was seen that the 2nd year students had the highest score (self-efficacy) and the 4th year students had the lowest score (self-efficacy). When the differences between these mean scores according to grade levels were compared, it was determined that there was a significant difference between all grade levels. This finding shows us that the self-efficacy of using the laboratory physical environment and equipment of the 2nd-year teacher candidates who take the course in a face-to-face learning environment is higher than the 3rd year teacher candidates who take the hybrid course. Likewise, the self-efficacy of the candidates who take the hybrid course is higher than the candidates who take the course online. As can be expected from these results, the self-efficacy of the candidates who take the course online is significantly lower than the candidates who take the course face-to-face.

The order of the average scores of the self-efficacy of applying scientific process skills, which is the second sub-dimension of the applied self-efficacy scale, is the same as the order of the average scores of the previous sub-dimension. In other words, the average scores of the pre-service teachers who took the course in a face-to-face learning environment were higher than those who took the course in the other learning

environment. In this dimension, the lowest average score belongs to the candidates who took the course in an online learning environment. The average scores of the candidates taking courses in the hybrid learning environment are between the averages of the two classes. When the significant difference between the mean scores was investigated, a significant difference was found between the 2nd and 3rd-year students and between the 2nd and 4th-year students. This result is in parallel with the findings in the studies of Husniyyah and Erman (2022). In their study, the researchers concluded that science process skills decreased from offline learning to online learning. Additionally, they stated that scientific process skills developed less in online learning due to reasons such as time and the situation of the student. Considering the significant difference in this sub-dimension, it was seen that there was no significant difference between the 3rd and 4th year students. The average scores of the candidates who took the course in a hybrid learning environment were higher than those who took the course online, but there was no significant difference between them. This finding demonstrates the critical role that one-to-one activities play in the development of practical skills such as scientific process skills, and that organizing activities in a hybrid learning environment and making them ready for presentation is not as effective as face-to-face education in improving students' scientific process skills (Kumaş, 2022). In their study, Aydın-Ceran & Ergül (2022) reported that learning losses were higher in science subjects that require using scientific process skills in the online education process, which supports the finding that these skills cannot be developed sufficiently in online learning environments.

The third sub-dimension, which assesses the candidates' laboratory application self-efficacy, is the self-efficacy of working independently in the science laboratory. The order of the mean scores in this sub-dimension is not different from the other sub-dimensions and the overall test. The highest average score belongs to the candidates who study face-to-face, while the lowest average score belongs to the pre-service teachers who took the course online. When the averages are compared, it can be seen that there is a significant difference between all levels. This finding demonstrates that the self-efficacy of the candidates to work independently in the laboratory has increased thanks to face-to-face applications, even if they do applications in groups. In the last sub-dimension of the scale, it was attempted to measure the crisis management self-efficacy of the candidates in the science laboratory. Even though the order of average scores in this dimension is the same, a significant difference was found only between the 2nd and 4th-year teacher candidates. This finding shows that even if candidates are unable to conduct 2/3 of the laboratory courses in the laboratory environment, they still gain the self-efficacy to perform laboratory applications. Theoretically, learning about laboratory safety and doing laboratory applications for a while were effective in the development of candidates' self-efficacy. However, as expected, the self-efficacy beliefs of the candidates who could not practice at all in the laboratory environment could not develop.

After examining all the sub-dimensions one by one, when the overall scale is taken into account, it is seen that there is a significant difference between the

laboratory applications self-efficacy beliefs of the pre-service teachers who study in different learning environments such as online, hybrid, and face-to-face in the science laboratory applications course. This finding demonstrates that the candidates studying in the online and hybrid models did not fully acquire their self-efficacy in the field of laboratory applications. This result is supported by the view that distance education is insufficient due to the applied content of the course, as stated by Balaman and Tiryaki (2021).

When the qualitative data are examined to find an answer to the second research question, it is seen that the candidates included statements supporting the results reached in the quantitative findings. Considering the opinions about the way the course is implemented, it can be said that the opposite of the qualifications positively stated by the candidates who study face-to-face is valid for the candidates who take the course hybrid and online. In other words, a situation that was negatively expressed by the candidates studying in an online/hybrid learning environment was a positive situation for the candidates studying face-to-face. For example, while it is a negative situation that the teacher-student/student-student interaction cannot be adequately established for the candidates who study in online and hybrid learning environments, it is positive for the candidates who take the course face to face. Similarly, positive aspects of taking courses in online and hybrid learning environments such as the ease and comfort of attendance to the course and being able to watch from the recordings are negative for the candidates who take the course face to face.

The candidates reported the main obstacle to conducting the science laboratory applications course online was experiencing technical problems. The difficulty in developing effective communication is the next drawback highlighted. Along with these findings, which are consistent with the studies on teacher and student views on online courses during the pandemic process, it is seen that the positive aspects also show parallelism (Başaran et al., 2020; Erbil et al., 2021; Mutluer & Celikoz, 2022). However, there is also a result that is inconsistent with the previously mentioned studies. Although the participants of this study considered receiving feedback in evaluation as positive, in other studies both teachers and students have brought up evaluation problems. Based on this information, it is possible to say that some situations that can be negative can be turned into positive situations with alternative solutions (such as evaluating students individually and giving feedback in an electronic environment).

When the opinions of pre-service teachers who study hybrid in science laboratory applications course about this teaching method are examined, it is seen that they generally express positive opinions because the theoretical subjects are taught in the online environment and the applications are conducted face-to-face. The opinion that the hybrid learning model is more advantageous than the online learning environment in that it allows the combination of the positive aspects of online and face-to-face teaching environments is consistent with the studies of Kumaş and Kan (2022). Being able to watch the theoretical lessons again, which is one of the positive

aspects of the hybrid learning model, is important for the students to follow the lesson according to their own learning pace. This result is consistent with the result obtained by Bakırcı, Doğdu, and Artun (2021). An aspect that the candidates stated as the positive side of both the hybrid and online education environment is that they learned how to conduct the lessons in these learning environments. Candidates, who have the opportunity to evaluate the positive and negative aspects of different learning environments by experiencing one-on-one, think that having knowledge on this subject is an experience for their professional life. These views of the candidates are reinforced by the conclusion that Kumaş and Kan (2022) reached in their studies, that students and teachers learn how to design different learning environments by experiencing online, hybrid, and face-to-face education environments in a short time. In addition to the candidates who expressed the positive aspects of the hybrid learning environment, the number of candidates who think that it is not positive is too high to be underestimated. Candidates supported these views with their answers to the last question. The fact that most of the candidates who take the course not only in hybrid but also in other learning environments prefer to take the course face-to-face indicates that they are not very satisfied with other teaching environments.

The vast majority of pre-service teachers who received face-to-face education in the science laboratory applications course stated that they were satisfied with being taught in this way. As previously stated, the negative aspects of other learning models are counted among the positive aspects of this learning environment. Candidates placed the greatest emphasis on permanent learning and active participation and supported their views by stating that they would like to take the course in a face-to-face learning environment. These views are consistent with the study's findings (Serap, 2021), which states that the preferred learning environments during the COVID-19 pandemic are face-to-face, hybrid, and online, respectively.

According to the pre-service teachers' viewpoints, the research's findings indicate that face-to-face education is the most effective learning model, followed by the hybrid and online learning models. It can be said that in the online learning environment, taking into account the negative aspects such as the inability to establish effective communication and the inactivity of the students, it can be said that the lessons that will provide more participation of the students should be planned. In planning hybrid lessons, it can be ensured that the theoretical and experimental applications are arranged in a way that will increase the students' attitudes, success, and motivation. Additionally, evaluating students individually and giving feedback in an electronic environment can be recommended for courses in both online and hybrid learning environments. Additionally, the missing knowledge and skills of students and teacher candidates who were educated during the pandemic can be determined, and supplementary courses or various applications can be made to fill in the gaps. The cost of such a study will be a substantial burden to the country's economy, but it is clear that if these deficiencies are not eliminated, even greater problems will arise.



Covid-19 Pandemi Sürecinin Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları Dersi Özyeterlik İnançlarına Etkisi ¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	13.11.2023	24.07.2024	25.11.2024

Nimet Akben  ¹
Ankara Üniversitesi

Öz

Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze eğitime ara verilerek üç yarıyıl çevrimiçi, iki yarıyıl da hibrit eğitim modelinin uygulanması, özellikle laboratuvar çalışmaları gerektiren derslerde bazı sorunlar yaşanmasına neden olmuştur. Bu zorlukların yaşandığı derslerden birisi de sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin sorumlu olduğu fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersi. Bu ders kapsamında öğretmen adaylarının bire bir deneyler yapmaları ve bunları akranları ile paylaşmaları gerekmektedir. Pandemi sürecinde yürütlemeyen uygulamaların öğretmen adaylarının bu derse yönelik özyeterlik inançlarına olan etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada öncelikle Kızılcapan ve Saylan-Kırmızıgül (2021) tarafından geliştirilen "Fen Laboratuvarı Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği" uygulanmıştır. Daha sonra yazılı olarak adayların, bu dersin farklı şekillerde yürütülmesine ilişkin görüşleri alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda dersi çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamında alan adayların özyeterlik inançlarının, dersi yüz yüze alan adaylardan daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının tamamına yakınının dersin yüz yüze almak istediği sonucu ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: Covid-19 pandemisi, fen laboratuvar uygulamaları, özyeterlik inançları, çevrimiçi, hibrit ve yüz-yüze eğitim.

¹*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi, Anabilim Dalı, E-posta: nakben@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2346-0494>

2020 yılı başlarında Covid-19 (SARS-CoV-2) salgını nedeniyle Dünya'nın pek çok ülkesinde (Radhamani vd., 2021; Gupta ve Goplani, 2020) ve Türkiye'de yüz yüze eğitime ara verilerek çevrimiçi eğitime geçilmiştir. Bu sistemine geçiş bazı bölge ve kurumlardaki alt yapı eksikliğinin yanı sıra, dersi verecek eğitimcilerin yeterli bilgi ve donanımına sahip olmayışı akademik dünyada kaygı ve strese neden olmuştur (Radhamani vd., 2021). Yüz yüze eğitim ile karşılaştırıldığında çevrimiçi eğitimin, mekan sınırı olmaksızın geniş kitlelere erişme, kayıt altına alınan derslere istenilen zamanda ulaşma, eğitim maliyetini azaltma ve bireylere kendi öğrenme hızlarına göre öğrenebilme fırsatı sunma gibi olumlu yanlarının olduğu görülmüştür (Balaman ve Hanbay- Tiryaki, 2021). Bu olumlu özelliklerin yanı sıra bazı zamanlarda erişim güçlüğü'nün yaşanabilmesi, öğrencilerin katılımlarının sağlanamaması veya devamlarının izlenememesi gibi fiziksel zorluklarla birlikte öğrencilere, problem çözüme, tartışma becerisi ve olumlu tutum kazandırma gibi bazı konularda zorluklar yaşanmıştır (Kumaş ve Kan, 2022). Ayrıca olumlu olarak kabul edilen durumlar teorik derslerin yürütülmesinde kolaylık sağlasa da mühendislik ve fen bilimlerinin ayrılmaz bir parçası olan laboratuvar derslerinin yürütülmesinde daha fazla kaygı ve soruna neden olmuştur (Radhamani vd., 2021; Sarvary vd., 2022).

Aktif öğrenme için en etkili öğrenme ortamının oluşturulabileceği laboratuvar derslerinde her öğrencinin basmakalıp aynı etkinlikleri yaptığı laboratuvar uygulamalarının yerini, öğrencilerin yeni öğrendikleri yöntemlerle kendi deneylerini tasarladıkları sorgulamaya dayalı laboratuvarlar alması gerekmektedir (Sarvary vd., 2022). Sorgulamaya dayalı laboratuvar derslerinin düzenlenmesi yüz yüze eğitimde bile çok kolay değilken, çevrimiçi ortamda böyle bir laboratuvar dersinin düzenlenmesi daha güçtür ve bu durum eğitimcilerin kaygılarını daha da arttırmıştır (Tran vd., 2020). Bununla birlikte sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinliklerinde öğrencilerin zihinsel katılımlarının fiziksel katımlara oranla daha fazla önemsendiği dikkate alınacak olursa (Akben, 2015) bu kaygının yerini çevrimiçi ortamda etkin ders planlama çabası alabilir. Ancak iyi planlanmış bir ders ortamında fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersini alan öğretmen adaylarına hem bilgi hem de deneyim kazandırılabilir.

Öğretmen adaylarının aldıkları derslerle bilgi, beceri kazanmalarının yanı sıra özyeterlik inançlarının gelişmesi de meslek yaşamları için son derece önemlidir. Kişinin bir işi yapabilme becerisine sahip olmasına ilişkin inancı (Bandura, 1994) olarak tanımlanan özyeterlik inancına sahip öğretmenler, derslerinde deney yapma konusunda daha istekli olacak ve güçlüklerle daha kolay baş edebileceklerdir (Kızılkapan ve Saylan-Kırmızıgül, 2021). Özyeterlik inancının temel kaynaklarından olan "performans başarısı" ve "duygusal durum" faktörleri (Çalışkan vd., 2010) dikkate alınacak olursa öğretmen adaylarına hem bilgi, hem beceri hem de özgüven kazandırmanın önemli olduğu açıkça ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında laboratuvar kullanımına yönelik yeterli bilgi ve deneyim kazanamadıklarından, derslerinde laboratuvar etkinliklerine yeterince yer veremedikleri (Kılıç vd., 2015) düşünüldüğünde, performansla birlikte duygusal durumunda önemsenmesi gerektiği açıkça görülmektedir. Tüm bu bilgilere dayalı

olarak çevrimiçi ortamda etkin bir laboratuvar dersi hazırlamanın önemini ve zorluğu açıkça ortaya çıkmaktadır.

Ülkemizde 2020 öğretim yılının başında ilk ve orta öğretim kurumlarında hibrit (çevrimiçi ve yüz yüze eğitimin birlikte yürütülmesi-harmanlanmış) eğitim modeline geçilse de 17 Kasım 2020 tarihinde bu uygulamaya son verilerek tekrar çevrimiçi eğitime dönmüştür. Araştırmanın yürütüldüğü fakültede ise 2020-2021 öğretim yılında hibrit eğitime hiç geçilmeden tüm eğitim süreci çevrimiçi olarak tamamlanmıştır. Diğer bir deyişle 2019-2020 öğretim yılının bahar yarıyılı başında yüz yüze eğitim alan öğretmen adayları 13 Mart 2022 tarihinden çevrimiçi eğitime geçmişler ve bu durum 2020-2021 öğretim yılının sonuna kadar devam etmiştir. Tüm eğitim sürecinin çevrimiçi yürütüldüğü bu dönemde sınıf öğretmenliği eğitim programında uygulanan “fen bilimleri laboratuvar uygulamaları” dersi de yukarıda açıklanan nedenlerden dolayı sorun yaşanan derslerden biri olmuştur. Bu dersin içeriğinde yer alan “deney türleri”, “laboratuvarında güvenlik”, “bilimsel süreç becerileri” ve “bilimsel yöntem” gibi konulardaki temel bilgilerin kavratılmasında teorik derslerin çevrimiçi yürütülmesi bir problem oluşturmasa da, adayların planladıkları deneylerini ve fikirlerini akranlarıyla paylaşımlarında bir takım zorluklar yaşanmıştır. Bilindiği üzere laboratuvar derslerinde, eleştirel düşünme, problem çözme, akran değerlendirmesi ve uygulamalı laboratuvar becerilerine odaklanılarak bilimsel sürecin öğrencilere kazandırılması gereken en önemli becerilerdir (Sarvary vd., 2022).

Araştırmanın yürütüldüğü fakültede 2021-2022 öğretim yılında hibrit eğitim modeline geçilmiştir. Bu eğitim modelinde derslerin 1/3’ü çevrimiçi 2/3’ü yüz yüze yapıldığından fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersi bir önceki yıla nazaran çok daha etkili bir şekilde yürütülebilmektedir. Çevrimiçi derslerde temel bilgilerin verildiği teorik kavramlar üzerinde durulmuş, yüz yüz eğitim sürecinde de sorgulamaya dayalı deney örnekleri, öğretmen adaylarının uygulamaları ve akran paylaşımlarına yer verilmiştir. Hibrit eğitim modelinde iyi bir planlama ile yürütülen laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin başarılarına ve motivasyonlarına istenen katkıyı sağlayabileceği (Affriyenni vd, 2020) görüşüne dayalı olarak açıklanan şekilde planlanmış bir ders ile öğretmen adaylarına, yüz yüze eğitimde olduğu kadar bilgi ve beceri kazandırılmaya çalışılmıştır. 2022-2023 öğretim yılında hibrit eğitime son verilmesiyle birlikte çevrimiçi derslere son verilmiş ve dersin tamamı yüz yüze yürütülmüştür.

Öğretmenlerin fen derslerinde deney uygulamalarına yer vermelerinde; lisans döneminde aldıkları laboratuvar derslerinde kazandıkları özyeterliklerinin önemi ve pandemi sürecinde derslerin çevrimiçi ya da hibrit olarak yürütüldüğü düşünüldüğünde; farklı şekillerde yürütülen derslerle öğretmen adaylarına hangi düzeyde “laboratuvar uygulamaları özyeterlik inancı” kazandırılabilirdiği sorusu akla gelmektedir. Bu amaçla bu çalışmada “Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları” dersini çevrimiçi, hibrit ve yüz yüze olmak üzere üç farklı öğrenim ortamda alan sınıf öğretmenleri adayları ile bir çalışma yürütülmüş ve adayların laboratuvar uygulamaları

özyeterlik inancı ölçülerek bu uygulamalara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

-Fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersine farklı öğrenme ortamlarında katılan (çevrimiçi-hibrit-yüz yüze) sınıf öğretmeni adaylarının “Laboratuvar Uygulamaları Özyeterlik İnançları” arasında farklılık var mıdır?

- Fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersine farklı öğrenme ortamlarında katılan (çevrimiçi-hibrit-yüz yüze) sınıf öğretmeni adaylarının derslerin uygulanış şekillerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma sorularına cevap bulabilmek için farklı öğrenim ortamlarında yürütülen fen bilimleri laboratuvar dersleri sonunda sınıf öğretmeni adaylarının derse yönelik özyeterlik inançları ve bu uygulamalara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla hem nicel hem de nitel veri kaynaklarına ihtiyaç duyulmuştur. Çalışmada hem nicel hem de nitel veri kaynaklarından yararlanılacağından; iki veri setini birbiriyle bütünleştirildiği ve bu bütünleştirme ile sonuç çıkarmaya yarayan bir araştırma yaklaşımı (Sözbilir, 2021) olan karma yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem çerçevesinde araştırmaya nicel aşama ile başlayıp, elde edilen nicel verilerin açıklanmasında nitel çalışmadan faydalandığından, açıklayıcı ardışık desen (Kara, 2023) benimsenmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda tarama deseni (Karasar, 2016), nitel boyutunda ise öğretmen adaylarının öğrenirken ne tür yaklaşımlar sergilediklerini belirlemek için fenomenolojik yaklaşım kullanılmıştır (Çekmez vd., 2012).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, 2022-2023 öğretim yılında, Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileridir. Amaçlı örneklem seçimi (purposeful sampling) ile oluşturulan katılımcıların 36'sı 4. sınıf, 35'i 3. sınıf ve 33'ü 2. sınıf öğrencisidir. Görüşme yapılacak öğretmen adaylarının belirlenmesinde “Seçkisiz Amaçlı Örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın, 2022-2023 öğretim yılında yürütülmesi nedeniyle bu dönemde Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersini alan/almış olan öğrencilerin bu dersi hangi öğretim ortamında aldıkları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

2022-2023 Öğretim Yılı Güz Döneminde Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları Dersini Alan/Almış Olan Öğretmen Adayları

<i>Araştırmanın Yapıldığı Tarihte Katılımcıların Sınıf Düzeyi</i>	<i>Katılımcıların Dersi Aldıkları Öğretim Yılı</i>	<i>Dersin Yürütülüş Şekli</i>
4	2020-2021	Çevrimiçi
3	2021-2022	Hibrit
2	2022-2023	Yüz-yüze

Tablo 1’de görüldüğü gibi Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi 2022-2023 öğretim yılında, 4. sınıf öğrencisi olan öğretmen adayları ile 2 yıl önce çevrimiçi olarak yürütülmüştür. Aynı öğretim yılında 3. sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları bu derse, 1 yıl önce hibrit olarak katılmışlardır. Yine aynı öğretim yılında 2. sınıf olan öğretmen adayları ise bu derste yüz yüze öğrenim görmüşlerdir. Katılımcıların eğitim aldığı üniversite 16 Mart 2020 tarihinde (yüz yüze eğitime ara verildiği ilk haftadan itibaren) çevrimiçi eğitime başlanmıştır. Bu tarihten itibaren tüm dersler öğrencilerin katılımıyla çevrimiçi ortamda canlı olarak yürütülmüştür. Ayrıca tüm dersler öğretim elemanları tarafından kayıt altına alındığından, öğrenciler dersi daha sonrada izleme fırsatı bulmuşlardır.

Veri Toplama Süreci

Pandemi nedeniyle 13.03.2020 uygulanmaya başlanan çevrimiçi eğitim sistemine 2020-2021 öğretim yılının tümünde devam edilmiştir. Bu öğretim yılının güz döneminde Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi 2. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları ile 14 hafta süresince çevrimiçi olarak yürütülmüştür. İlk 5 haftalık süreçte öğretmen adaylarına “Fen öğretiminde Laboratuvarın önemi ve amacı”, “Bilimsel yöntem ve laboratuvarında güvenlik, “Bilimsel yöntem uygun laboratuvar etkinlikleri” “Bilimsel süreç becerileri” konuları kavratılmaya çalışılmış, 6. haftada bazı örnekler üzerinden deneylerle kazandırılacak bilimsel süreç becerileri konusunda görüş alış verişi yapılmıştır. 7. Haftada ara sınav değerlendirmesi için öğretmen adaylarından ödev yapmaları istenmiş ve ödevde ait tüm detayları içeren bir yönerge sisteme yüklenmiştir. Bu yönergede adaylardan 3 ya da 4 sınıf ders kitaplarından bir deney belirlemeleri istenmiş ve bu deneyi bilimsel yöntem uygun olarak meslekte öğrencilerine nasıl uygulayacaklarını açık bir şekilde ifade etmeleri istenmiştir. Ayrıca geliştirdikleri bu deneyi uygulamaları durumunda öğrencilerde hangi bilimsel süreç becerilerinin gelişebileceğini belirtmeleri de istenmiştir. Öğretmen adayları tarafından sisteme yüklenen ödevler araştırmacı tarafından değerlendirilirken her bir ödevin üzerine gerekli açıklamalar yazılmış ve adayların mail adreslerine bireysel olarak gönderilmek suretiyle geri bildirim verilmiştir. Öğretim sürecinin geri kalan döneminde deney türleri ve sorgulamaya dayalı laboratuvar etkinlikleri konuları kavratılmaya çalışılarak 3.ve 4. sınıf

kazanımlarına yönelik deney uygulama örneklerini üzerinde durulmuştur. Öğretmen adaylarının final değerlendirmeleri yine sisteme yükledikleri ödevler üzerinden yapılmıştır. Sorgulamaya dayalı deney örnekleri tasarlayan adayların ödevleri yine gerekli açıklamalar yazılarak değerlendirilmiş ve adaylara mail yoluyla gönderilerek geri bildirim verilmiştir.

2021-2022 Öğretim yılında hibrit eğitim modeline geçilmiş ve katılımcıların öğrenim gördüğü fakültede dersler 2 hafta yüz yüze, 1 hafta çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülmüştür. Bu nedenle ders izlencesinde düzenlemeye gidilmiş ve anlatımının ağırlıklı olduğu konular çevrimiçi haftalara, uygulamanın ağırlıklı olduğu konular ise derslerin yüz yüze işlendiği haftalara gelecek şekilde planlanmıştır. Bu öğretim yılında bir önceki yıldan farklı olarak ara sınav yüz yüze yapılmış ve öğrencilerin final ödevlerini sisteme yüklemeleri değil sınıfta uygulamaları sağlanmıştır. Bu uygulamalar 4 haftada tamamlanmış ve değerlendirmenin adil olabilmesi için bu süreçte çevrimiçi ders yapılmamıştır. Bu yolla tüm öğrencilerin deney planlarını arkadaşlarıyla paylaşmalarına ve bunların sınıf ortamında değerlendirilmesine fırsat tanınmıştır.

2022-2023 öğretim yılında tamamen yüz yüze eğitime geçilerek dersler laboratuvar ortamında yürütülmüştür. Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersi bu yarıyıldan önceki yıllarda olduğu gibi aynı içerikte işlenmiştir. Bu dersin ara sınavı bir önceki yıl gibi yine sınav olarak uygulanmış, final ödevleri de sınıftaki uygulamalarla değerlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nicel veri kaynağı olarak; Kızılcapan ve Saylan-Kırmızıgül (2021) tarafından geliştirilen “Fen Laboratuvarı Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik Ölçeği”, nitel veri kaynağı olarak da açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soru formu, araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarına uygulanan bir nitel veri kaynağıdır. Bu kaynakta adaylara dersi aldıkların ortamın olumlu ve olumsuz yanları ile hangi ortamda almış olmayı isteyecekleri sorulmuştur. Ayrıca her sınıf düzeyinden 6 öğretmen adayıyla yürütülen yarı yapılandırılmış görüşme kayıtları da nitel veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Bu kaynakta da dersin farklı ortamlarda alınmasının avantaj ve dezavantajlarına ve nedenlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Örneklemin seçiminde akademik başarı esas alınarak gönüllü öğretmen adayları ile görüşülmüştür (Christensen vd., 2015). Bulgular bölümünde yer alan öğretmen aday görüşleri kodlarla verilmiş ve kodlamalarda “öğretmen adayı” ifadesine karşılık “ÖA” harfleri kullanılmıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu çalışma için 20.02.2023 tarih ve 85434274-05004.04/845390 sayılı yazı ile Ankara Üniversitesi’nden etik izin alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nicel verilere dayalı olarak yapılacak karşılaştırılmada ikiden fazla grup olması nedeniyle tek yönlü (oneway) Anova testi kullanılmıştır. Bu testin bulgularına erişimde IBM SPSS Statistics 22 programından yararlanılmıştır.

Betimsel analiz yönteminde çalışılan olguyla ilgili temel eğilimler belirlenerek, veriler önceden belirlenen başlıklar altında özetlenerek yorumlandığından ve bu araştırma çerçevesinde önceden belirlenen temel konularla ilgili öğretmen adaylarının görüşleri değerlendirildiğinden betimsel analiz kullanılmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde güvenilirliğin sağlanabilmesi için veriler hem araştırmacı hem de başka bir uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Bu işlem sonunda kodların uyum oranı Miles ve Huberman (1994)'ın formülüyle [Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] hesaplanarak 0.79 olarak bulunmuştur. Uzmanlar arasındaki uyum yüzdesinin %70 ve üstünün yeterli olması nedeniyle veri analizinde güvenilirliğin sağlandığı kabul edilmiştir. Ayrıca uyum sağlanamayan %21'lik kısım için de başka bir uzmanın daha görüşüne başvurularak bir görüş birliği oluşturulmuştur.

Analizlerin geçerliliğinin artırılabilmesi için altı öğrenci ile yapılandırılmamış görüşme yapılmış ve görüşmeler sırasında tutulan ses kayıtları kod ve tematik kodların oluşturulmasında yazılı görüşlerle birlikte dikkate alınmıştır. Ayrıca araştırmanın kapsam geçerliği için soruların oluşturulmasında iki alan uzman görüşüne başvurulmuştur.

Bulgular

Nicel Analiz Bulguları

Bu bölümde Anova testi ile gruplar arası farklılıklar incelenmeye başlanmadan önce ölçeğe ait her bir alt boyut ve ölçek geneli için ortalama değerler bulunmuştur. Bu değerler Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları Dersi Özyeterlik İnanç Ölçeği Alt Boyutlar ve Ölçek Geneli Ortalama Puan ve Standart Sapma Değerleri

Alt Boyutlar	2. Sınıflar			3.Sınıflar			4.Sınıflar		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
1.Fiziki ortam ve araç- gereçleri kullanabilme	33	27,60	3,73	35	24,14	2,19	36	20,50	4,03

(devam ediyor)

Tablo 2 (devam)

2.Bilimsel süreç becerilerini uygulayabilme	33	24,18	2,73	35	21,08	2,57	36	19,44	3,00
3.Laboratuvarda bağımsız çalışabilme	33	31.21	3,39	35	28,45	2,62	36	25,19	4,26
4.Laboratuvarda kriz yönetimi	33	18,81	2,77	35	17,05	2,23	36	15,41	3,52
Ölçek geneli	33	101,81	10,54	35	90,74	7,37	36	80,55	10,72

Tablo 2'deki değerler ölçeğin her alt boyutunda ve genelinde en yüksek ortalamaya 2.sınıfların sahip olduğu göstermektedir. 3. sınıflar, 2. sınıflardan düşük, 4. sınıflar yüksek ortalama puanlara sahiptirler. En düşük ortalama puanlar ise 4. sınıflara aittir.

Alt boyutlarda ve genel ölçekte sınıflar arasındaki anlamlı farklılığa bakabilmek için Anova testinden yararlanılmıştır. Ancak bu testten önce verilerin analizinde parametrik ya da parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden hangisinin kullanılacağını belirlemek amacıyla betimsel istatistik değerleri incelenmiş ve Tablo 3'de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Table 3*Betimsel Analiz Sonuçları*

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Mod	Medyan	Ranj	B.K.	Ç.K.	
Alt boyutlar	1	103	25.349	4.38	25.00	25.00	24.00	0.738	-0.29
	2	103	22.407	3.51	21.00	22.00	17.00	-0.05	0.54
	3	103	29.495	4.38	31.00	29.00	24.00	0.814	0.60
	4	103	17.679	3.25	18.00	18.00	20.00	0.898	-0.69
Testin Geneli	103	94.932	13.64	88.00	94.00	83.00	0.979	0.73	

Tablo 3'deki değerlere bakıldığında basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 aralığında olduğu görülmektedir. Katsayıların ± 2 sınırlarında olması durumunda dağılım normal kabul edildiğinden (George ve Mallery, 2010) araştırma verileri parametrik yöntemlerle değerlendirilmiştir. One-way ANOVA testi ile değerlendirilen verilerden elde edilen bulgular Tablo 4'de alt boyutlar bazında Tablo 5'de de ölçek geneli olarak bildirilmiştir. Sonuçların değerlendirilmesinde 0.01 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Table 4

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları Dersi Özyeterlik İnanç Ölçeği Alt Boyut Sonuçlarının ANOVA Analizi

Alt Boyutlar	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p*	Tukey
1.Fiziki ortam ve araç-gereçleri kullanabilme	Gruplararası	870.79	2	435.39	37.23	.000	
	Grupiçi	1181.16	101	11.69			2-3, 2-4, 3-4
	Toplam	2051.95	103				
2.Bilimsel süreç becerilerini uygulayabilme	Gruplararası	395.45	2	197.73	25.58	.000	
	Grupiçi	780.54	101	7.72			2-3, 2-4
	Toplam	1176.00	103				
3.Laboratuvarda bağımsız çalışabilme	Gruplararası	626.92	2	313.46	25.49	.000	
	Grupiçi	1241.84	101	12.29			2-3, 2-4, 3-4
	Toplam	1868.76	103				
4.Laboratuvarda kriz yönetimi	Gruplararası	199.21	2	99.60	11.81	.000	
	Grupiçi	851.54	101	8.43			2-4
	Toplam	1050.76	103				

p* < 0.01

Tablo 4'deki değerler 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları arasında, fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersi özyeterlik inançları ölçeğinin ilk alt boyutu olan "fiziki ortam ve araç-gereçleri kullanabilme" özyeterliği açısından anlamlı farklılık olduğunu göstermektedir [$F_{(2-101)}=37.23$, $p<.01$]. Tukey HSD yöntemi kullanılarak yapılan çoklu karşılaştırmalarda tüm sınıflar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Tablo 2'deki değerlere de bakıldığında tüm sınıf düzeylerinin ortalamaları arasında büyük farklar olduğu görülmektedir.

İkinci alt boyut olan "bilimsel süreç becerilerini uygulayabilme" özyeterlikleri karşılaştırıldığında 2. ile 3. (dersin yüz yüze ve hibrit yürütüldüğü) sınıflar arasında ve 2. ile 4. (dersin yüz yüze ve çevrimiçi yürütüldüğü) sınıflar arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F_{(2-101)}=25.58$, $p<.01$]. Bu alt boyutta dersi hibrit ve çevrimiçi alan adaylar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ölçeğin "laboratuvarda bağımsız çalışabilme" alt boyutunda yine ilk boyutta olduğu gibi tüm sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir [$F_{(2-101)}=25.49$, $p<.01$]. Son alt boyuta ait sonuçlar değerlendirildiğinde ise yalnızca dersi yüz yüze ve çevrimiçi alan adaylar arasında anlamlı farklılık bulunmuştur [$F_{(2-101)}=11.814$, $p<.01$].

Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları dersini çevrimiçi, hibrit ve yüz yüze olarak alan sınıf öğretmeni adaylarının bu derse yönelik özyeterlik inançlarının belirlenmeye

çalışıldığı bu araştırmada kullanılan ölçeğe ait toplam puanların ANOVA sonuçları Tablo 5'deki gibidir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları Dersi Özyeterlik İnanç Ölçeği ANOVA Sonuçları

	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p*	Tukey
Ölçek Geneli	Gruplararası	7783.97	2	3891.98	41.68	,000	
	Grupiçi	9430.48	101	93.37			2-3, 2-4, 3-4
	Toplam	17214.46	103				

Tablo 5'de verilen değerler dikkate alındığında dersi farklı öğrenme ortamlarında alan 2., 3. ve 4.sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik inançları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [$F_{(2-101)}= 41.68, p<.01$]. Diğer bir deyişle fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersinin çevrimiçi, hibrit ve yüz yüze öğrenim ortamlarında alınmış olması öğretmen adaylarının bu derse yönelik özyeterlik inançlarında anlamlı derecede farklılığa neden olmaktadır. Dersi yüz yüze alan adaylar en yüksek özyeterliğe sahipken, çevrimiçi alan adaylar en düşük özyeterliğe sahiptir.

Nitel Analiz Bulguları

Dersi Yüz Yüze Öğrenme Ortamında Alan 2.Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşleri

2022-2023 öğretim yılında fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersi 2. sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları ile yüz yüze eğitim ortamında sürdürülmüştür. Pandemi sürecinde dersin çevrimiçi ve hibrit olarak yürütülmesinin ardından bu öğretim yılında yüz yüze öğrenim gören öğretmen adaylarına derste bu şekilde öğrenim görmenin olumlu yanlarının neler olduğu sorulduğunda Tablo 5'de verilen kategorilere ulaşılmıştır.

Tablo 6

Yüz Yüze Öğrenim Görmenin Olumlu Yanları

Cevap Kategorileri	f	%
Aktif olunması ve kalıcı öğrenmenin sağlanabilmesi	27	79.4
Öğretmen ve akran etkileşimin olması	15	44.1
Derse daha iyi odaklanılması	10	29.4
Laboratuvar ortamında çalışabilme	3	8.82

Tablo 6'deki frekans ve yüzde değerleri, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun (%79.4) yüz yüze öğrenim ortamında daha aktif olabildikleri ve daha kalıcı

öğrenmeler gerçekleştirebildikleri konusunda hem fikir olduklarını göstermektedir. Öğretmen adaylardan bazıları görüşlerini;

“Dersi yüz yüze almak bilgilerin daha kalıcı olmasını ve daha aktif olmamızı sağladı.”(ÖA 5).

“Aktif katılım sağlayabildim. Deneyleri görerek pratik olarak uygulanabilirliğini anladım. Hocamızın eleştirileriyle eksik ve hatalı yönlerimi düzeltebildim. Bu sayede bilgileri uzun süre unutmuyacağım.” (ÖA 14)

“Yüz yüze aldığım için deney yapan kişinin deneyi, hangi deneyi nasıl yaptığını, yaptığı deneyle istediği kazanımı verip veremediğini görebiliyorum. Deney yapan kişiye eleştiride bulunabiliyorum.” (ÖA 27)

“Yüz yüze almak daha etkin yorumlayarak kafada oluşan soruları gidermek için sorular sorarak daha olumlu oldu.” (ÖA 32)

“Dersin yüz yüze olması, bu derste sunum yapabiliyor olmamız, derste daha aktif olabilmemiz etkileşim açısından olumlu yararlar sağladı. Çevrimiçi uygulama biçiminde daha teoride kalıyordu dersler.”(ÖA 34) şeklinde ifade etmişlerdir.

Bu görüşler katılan öğretmen adaylarından bazıları ayrıca öğretmen ve akran etkileşimine de vurgu yapmışlardır.

“Yüz yüze ders almak öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla fikir alışverişinde bulunmak için çok önemliydi. Arkadaşlarımızın yaptığı deney ve raporları bire bir görüyor olmak çok etkili oldu. Böylece daha kalıcı öğrendik.” (ÖA 2)

“Yüz yüze almış olmanın olumlu yanları; görerek, dinleyerek, uygulayarak öğrenmek, arkadaşlarımla yüz yüze paylaşımlarda bulunmak ve daha etkin olmak dersin kalıcılığını artırıyor ve daha verimli olmasını sağlıyor.” (ÖA 19)

Öğretmen adaylarının %29.4’ü derslerin yüz yüze ortamlarda yürütülmesiyle çok daha iyi odaklanabildiklerini ifade etmişler.

“Yüz yüze aldığım için derse odaklanmam daha kolaydı.”(ÖA 3)

“Diğer uygulama şekilleri bana göre sıkıcı ve düzensizdi. Çevrimiçi derslerde çoğu kişi uyuyordu. Daha rahat olması bir olumlu mı bilemiyorum ama ben yüz yüze derslerde çok daha iyi odaklanıyorum.” (ÖA 11)

“Yüz yüze olması derse daha iyi odaklanmamı sağladı.”(ÖA 18)

Araştırmanın laboratuvar dersine ait olması nedeniyle uygulamaların laboratuvar ortamında yapılmasını önemseyen ve bunu olumlu olarak dile getiren öğretmen adayların bir kısmı görüşlerini;

“Laboratuvar ortamını görüp o ortamda çalışmak ve birden fazla deney görüp yorumlar yapmak etkiliydi.” (ÖA 7)
 “Laboratuvarda çalışıp daha fazla deney ve daha çok fikir gördükçe kendimi geliştirmem ve donanımlı olmam arttı. Yüz yüze olduğu için daha çok deneyim kazandığımı düşünüyorum.” (ÖA 34) şeklinde dile getirmişlerdir.

Yüz yüze dersle öğrenim görmenin birçok olumlu özelliğinden söz eden öğretmen adaylarına, bu öğrenme ortamının olumsuzları sorulduğunda hemen hemen tümü “olumsuz bir yanının olmadığı” görüşünde birleşmişlerdir.

Tablo 7

Dersi yüz yüze almanın olumsuzlukları

Cevap Kategorileri	f	%
Olumsuzluğunun olmaması	33	97,0
Katılmadıkları dersleri sonradan izleme olanağının olmaması	1	2.94
Ulaşım güçlüğü yaşayabilme.	1	2.94

Tablo 7’de verilen değerler incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının neredeyse tamamının (%97.0) yüz yüze öğrenme ortamını destekledikleri görülmektedir. Bu adaylar görüşlerini;

“Yüz yüze de bir olumsuzluk görmüyorum.”(ÖA 9)

“Dersin yüz yüze alınmasının herhangi bir olumsuzluk yok.”(ÖA 19)

“Çevrimiçi olması olumsuzdu. Ama yüz yüze de bir olumsuzluk yok.” (ÖA 24) diye ifade ederken, bu görüşe katılan 2 öğretmen adayı bunlara ek olarak aşağıda verilen olumsuzlardan söz etmişlerdir.

“Olumsuz olduğunu düşünmüyorum ama hasta olduğumuzda veya bir işimiz çıktığında dersi izleme şansımızın olmaması kötü oluyor.” (ÖA 21)

“Herhangi bir olumsuzlukla karşılaşmadım. Fakat olumsuz hava şartlarında okula gelip gitmek bazen zor olabiliyor.” (ÖA 33)

Tablo 8

Dersi Hangi Öğrenim Ortamında Almak İstediniz? Neden?

Cevap Kategorileri	f	%
Yüz yüze	33	97.0
Hibrit	1	2.94
Çevrimiçi	-	-

Tablo 8'deki cevap kategorileri fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersini yüz yüze alan öğretmen adaylarına yöneltilen "Dersi hangi öğrenim ortamında almak isterdiniz?" sorusuna yöneliktir. Bu değerler adayların %97'sinin dersi yüz yüze almak istedikleri diğer bir deyişle gördükleri öğrenim ortamından hoşnut olduklarını göstermektedir. Adaylardan bazıları bu konudaki görüşlerini;

"Yüz yüze almaktan memnunum. Aksi halde okuduğumu ve eğitim gördüğümü hissetmiyorum. Dersi derinlemesine anlamıyorum ve derse ilgim azalıyor." (ÖA 2)

"Dersi yüz yüze almamız çok iyi oldu. Çünkü ders kapsamında yapılacak deneyleri ve laboratuvar ortamını yakından yaşayarak daha etkili öğrendim." (ÖA 13)

"Yüz yüze almayı isterdim. Çünkü yüz yüze yapılan dersin daha etkili ve öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünüyorum." (ÖA 14)

"Yüz yüze almak isterim. Çünkü daha etkileşimli, aktif ve akılda kalıcı olduğunu düşünüyorum." (ÖA 26) olarak dile getirmişlerdir. Sadece bir aday;

"Hibrit şeklinde alsaydım teorikte çevrimiçi işlemek, deney yapacakken yüz yüze işlemek daha verimli olabilirdi." (ÖA 21) şeklindeki ifadesi ile dersi hibrit almak istediğini belirtmiştir.

Dersi Hibrit Öğrenme Ortamında Alan 3. Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Derste hibrit olarak öğrenim gören ve araştırmaya katılan 36 öğretmen adayının "Dersi hibrit almanın olumlu yanları nelerdir?" sorusuna verdikleri cevaplara ait kategoriler Tablo 9'de verilmiştir.

Tablo 9

Dersi hibrit almanın olumlu yanları

Cevap Kategorileri	f	%
Olumlu olduğunu düşünmemek	18	50.0
Çevrimiçi olduğu zamanlarda katılımın kolay olması	16	44.4
Yüz yüze dersler sayesinde deney uygulamalarını görebilmek	15	41.6
Dersin teorik konularının yeniden izlenebilmesi	12	33.3
Hibrit derslerin nasıl işlenebileceğini öğrenmek	6	16.6
Sağlığın korunmasına yardımcı olması	2	5.5

Tablo 9'daki değerler katılımcıların yarısının hibrit öğrenim ortamından hoşnut olmadığını göstermektedir. Bu sonuca götüren aday görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir;

"Hibrit olmasının bir olumluluğunu göremedim." (ÖA 2)

“Hiçbir şekilde olumlunu görmedik. Aksine bizi öğrenimde etkin kılma konusunda yetersiz bir sistem.”(ÖA 5)

“Hibrit almış olmam bana hiçbir olumlu katmadı.” (ÖA 12)

“Bu dersi hibrit olarak almanın bana bir olumlu sağladığını düşünmüyorum.” (ÖA 23)

Bu görüşlerden farklı olarak hibrit dersleri çevrimiçi ve yüz yüze olarak iki ayrı uygulanış şekliyle değerlendiren adaylar görüşlerini;

“Bence olumlu yanı ders çevrimiçi olduğunda hastayken ya da okula gelemeyeceğimizde sonradan dinleyebilmemizdi. Bu durum herkesin derse ulaşmasını sağladı bence böylece rahatça herkes dersi dinledi.”(ÖA 14)

“Hibrit olması genel olarak pek olumlu değil ama çevrimiçi dersleri kaçırdığımda kayıttan izleyebilmek iyi oldu”(ÖA 22)

“Dersi hibrit almamızın tek olumlu yanının hasta olup derse gelemediğimiz zamanlarda derse katılabilmemiz olduğunu söyleyebilirim.”(ÖA 25)

Hibrit derslerin yüz yüze işlendiği durumları değerlendiren adaylar dersin olumlu yanlarını;

“Ders hibrit olduğu için genellikle teorik konular çevrimiçi işlendi deneyler yüz yüze derslerde yapıldı. Böyle olunca deneyleri laboratuvarında yaptık yani deneylerin nasıl yapılacağını gördük. Onun için olumlu oldu diyebilirim.” (ÖA 7)

“Olumlu özelliği, teorik kısım için okula gelmemim gerekmemesiydi. Uygulamalar için okula geliyor olmak da deneyleri görerek, yorumlayarak öğrenmenin derinleşmesini sağladı.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Bazı adaylar hibrit ders işleminin meslek yaşamlarına etkisini dikkate alarak bu soruya;

“Eğer çevrimiçi eğitim vermem gerekirse işlerin nasıl yürüdüğünü bildiğim için çok fazla zorlanmam.” (ÖA 6)

“Bir daha pandemi olursa veya hibrite dönersek böyle uygulamaları derslerimde nasıl kullanacağımı öğrenmiş oldum.” (ÖA 31) diyerek cevap vermişlerdir. Ayrıca pandemi koşullarını dikkate alarak;

“Sağlık açısından hibrit olması iyi oldu.”(ÖA 32) şeklinde cevap vererek hibrit öğrenme ortamının olumlu yanını dile getirmişlerdir.

Tablo 10*Dersi Hibrit Almanın Olumsuzlukları*

Cevap Kategorileri	f	%
Çevrimiçi derslerde konularının tam kavranamaması	22	61.1
Çevrimiçi derslerde öğretmen öğrenci etkileşiminin az olması	20	55.5
Uygulamaların sınırlı kalması	3	8.3

Tablo 10’da adayların dersin hibrit kullanımına ilişkin olumsuz görüşlerine yer verilmiştir. Dersi hibrit öğrenme ortamında alan öğretmen adaylarının yarısından çoğu (%61.1’i) çevrimiçi derslere yüz yüze derslerdeki kadar özen gösteremedikleri ve bu nedenle bazı konularda kendilerini eksik hissettiklerini belirtmişlerdir.

“Çevrimiçi olan dersleri pek ciddiye alamadım. Çevrimiçi ders yapılan haftanın konularının eksik kaldığını söyleyebilirim.” (ÖA 11)

“Çevrimiçi dersler dikkat dağılmasına neden oluyor ve konuya odaklanamıyorum ve konuyu iyi öğrenemiyorum.” (ÖA 14)

“Çevrimiçi derslere katılım durumu internet sıkıntısı çektiğim için azdı. Hibrit olarak aldığım için bazı konular çok yüzeysel kaldı.” (ÖA 18)

“İnternet bağlantısındaki sorunlar aksaklıklara yol açtı. Ben de derslerden koptum. Çevrimiçi derslerden çok şey öğrendim diyemem.” (ÖA 21)

“Dersi yüz yüze alsaydık konuları daha iyi öğrenebileceğimizi düşünüyorum.” (ÖA 27)

“Dersi yüz yüze almış olsaydım bu dersin kalıcılığı artardı. Yüz yüze işlenen konuların büyük çoğunluğu aklımda fakat çevrimiçi işlenen konular ben de tam olarak yer edinmedi.” (ÖA 28)

“Bu dersi hibrit almış olmam konuları öğrenmemde iyi kavrayabilmemde zorluk yaşattı. Ders yüz yüze olsaydı konuları daha iyi anlayabilirdim.” (ÖA 31)

Araştırmaya katılan adayların %55.5’sine göre dersin hibrit olarak yürütülmesi öğretmen öğrenci etkileşimi aza indirmiştir. Adayların bu konudaki görüşlerinden bazıları;

“Hibrit derslerde çevrimiçi yapılan dersler çok yeterli olamıyor. Bir de öğretmen öğrenci iletişimi kısıtlı oluyor. Teknik sorunlar yaşamamız da derse olan katılımımızı ve etkileşimimizi olumsuz yönde etkiledi.”

“Etkileşimin az olması çevrimiçi eğitimin olumsuzlarındandı. Çevrimiçi sorunları da derslerimizi olumsuz etkiledi.”

“Hibrit alırken çevrimiçi derslerde hocala ve akranlarımızla etkileşim azalması olumsuz yanı” şeklindedir.

Adayları %27.7'si deney uygulamaları için kalan zamanın az olmasına vurgu yaparak düşüncelerini;

“Dersler hibrit değilde yüz yüze olsaydı bekli daha çok uygulama yapma şansımız olurdu.” (ÖA 9)

“Dersler yüz yüze işlenseydi çok daha etkin bir şekilde katılabilirdik. Daha çok uygulama yapabilirdik.” (ÖA 12) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 11

Dersi Hangi Öğrenme Ortamında Almak İsterdiniz? Neden?

Cevap Kategorileri	f	%
Yüz yüze	27	75.0
Hibrit	8	22.2
Çevrimiçi	-	-

Tablo 11'deki değerler derste hibrit şekilde öğrenim gören öğretmen adaylarının 2/3'nün (%75) aslında dersi yüz yüze almak istediklerini göstermektedir. Bu düşünceye sahip adaylardan bazıların görüşleri;

“Yüz yüze almak isterdim. Çünkü ders çevrimiçi olduğu zaman etkileşim az oluyor. Aynı zamanda bağlantıdan kaynaklı teknik aksaklıklar yaşadık. Bu aksaklıklar öğrenmemizi olumsuz etkiledi.”(ÖA 1)

“Yüz yüze şekilde almayı isterdim. Dersi yüz yüze işleyince konuları daha iyi anlıyorum ve öğretmen ile anlık iletişim kurabiliyorum.”(ÖA 5)

“Dersi yüz yüze almak isterdim. Çünkü tamamen öğrenenin aktif olması gereken bir ders. Daha çok etkinlik yapılabilir, daha çok aktif olabilirdik.”(ÖA 12)

“Yüz yüze almayı tercih ederim. Çünkü bir konuyu öğrendiğimde anlayarak öğrenirsem hayatım boyu unutmuyorum. Çevrimiçi ezbere yönlendiriyor.”(ÖA 20)

“Dersi yüz yüze uygulanış şekliyle almayı isterdim. Çünkü hem hoca ile etkileşimimiz hem de akranlarımızla birbirimize öğreteceklerimiz artardı.” (ÖA 29) şeklindedir.

Bununla birlikte bazı adaylar da hibrit öğrenme ortamının daha iyi olduğu düşüncesiyle görüşlerini;

“Hibrit olmasını isterim. Yüz yüze dersler olmazsa olmaz ama bazen derslerin çevrimiçi olması hem internet ortamından materyallere ulaşmada hem de zaman açısından benim için iyi olmuştu.”(ÖA 7)

“Hibrit almayı isterim. Çevrimiçi dersler için okula gelmeden dinlemek rahat oluyor.”(ÖA 11)

“Ben dersi hibrit almaktan memnundum. Çünkü teorik dersleri çevrimiçi dinlemek bence yeterliydi. Zaten uygulamaları laboratuvarda yüz yüze yaptık.”(ÖA 23) şeklinde ifade etmişlerdir.

Dersi Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Alan 4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Araştırmaya katılan 33 öğretmen adayının, fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersinin çevrimiçi öğrenme ortamında işlemiş olmasının olumlu özelliklerine ilişkin görüşleri Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 12

4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Dersi Çevrimiçi Almanın Olumluları Yanlarına İlişkin Görüşleri.

<i>Cevap Kategorileri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Derse katılımın kolay olması ve tekrar izlemeyebilme	25	75.7
Zamanın verimli kullanılarak araştırmaya daha fazla zaman ayrılabilmesi	12	36.3
Değerlendirme sonunda geri bildirim alabilme	7	21.2
Meslek yaşamında çevrimiçi derslerin nasıl yürütüleceğine dair bilgi edinilmesi	6	18.1

Tablo 12’deki cevap kategorileri çevrimiçi derslerin en olumlu özelliğinin derslere katılımın kolay olması ve derslerin sonradan izlenme imkanının olması olduğunu göstermektedir. Bu görüşü savunan katılımcıların %75.7’sinden bazılarının görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Derse hem çok kolay katıldık hem de derse giremediğimizde sonradan izleyebildik” (ÖA 1)

“Hasta olduğumuzda evden çıkmadan dersi dinlemek kolay oldu” (ÖA 2)

“Bilgisayardan dersi dinlemek ya da dinleyemediğimizde sonra dinlemek avantajlıydı.” (ÖA 7)

“Çevrimiçi olmasının avantajı ders kayıtlarını yeniden izleme fırsatına sahip olmamızdı.” (ÖA 10)

“Derse evde bilgisayardan girmem çok kolay oldu. Giremediğim derslerin takibini de ders kayıtlarından yapabildim.” (ÖA 12)

“Çevrimiçi derslerde bazen anlayamadığım ya da kaçırdığım konuları sonra kayıttan izlemek çok iyi oluyor” (ÖA 26)

Bu görüşe katılan ve çevrimiçi öğrenme ortamında ders yapmanın araştırma yapabilmek için daha fazla zaman fırsatı sunduğunu düşünen adaylardan bazıları;

“Dersi kaçırdığımızda sonradan izleme şansımız oldu. Daha çok makale incelememizi sağladı.” (ÖA 19)

“Dersler çevrimiçi olduğu ve ders saati de az olduğu için ödevlendirme ve araştırma ağırlıklı ilerlendi ve bu da alanımda yapılmış farklı çalışmalarını görmemi sağladı.” (ÖA 31)

“Derse daha rahat bir şekilde ulaştık. Zamanı daha verimli kullanabildik. Video ve diğer kaynaklara daha rahat ulaşabildik.” (ÖA 32) şeklinde düşüncelerini dile getirmişlerdir.

Yukarıdaki ifadeler ek olarak sunum ve sınav değerlendirmelerinde geri bildirim almanın olumlu yönüne vurgu yapan adaylardan bazıları;

“Sistemde dersin belli süre kalması dersi dinleyebilmek ve tekrar edebilmek açısından kolay oldu. Vize ve final sınav değerlendirmelerimiz bize mail atılarak bildirilmesi çok iyi oldu. Hata ve eksiklerimizi görebildik. Yüz yüze sınavlarda bazen geri bildirim alamayabiliyoruz.” (ÖA 3)

“...Bunun yanı sıra yapılan sunuların aynen yüz yüze eğitimde olduğu gibi etkileşimli ortamda bizlere sunuluyor olması olumluydu. Ayrıca bu sunulardan sonra yorumlar yapılması da öğretici oldu”(ÖA 31)

“Çevrimiçi olmasına rağmen dersten verim aldım. Ara sınav ve final ödevlerimizin açıklamalarla değerlendirilerek bize bildirilmesi olumluydu.”(ÖA 29) diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Çevrimiçi ortamda ders işlemenin meslek yaşamlarına etkisini dikkate alan bazı adaylarda;

“Çevrimiçi materyalleri kendi sınıfımda nasıl kullanabilirim sorusuna örnek olmuş oldu. Araştırma ve ödev ağırlıklı bir dönem olduğu için farklı çalışmalarını gözlemledim ve kendi kadememe nasıl uyarlayacağımı öğrendim.” (ÖA 5)

“Çevrimiçi materyallerine hakim olmama yardımcı oldu. Mesleğimde çevrimiçi ders vermek zorunda kalırsam nasıl ders hazırlayabileceğimi öğrendim.” (ÖA 16)

“Bir hastalık durumunda ya da derste engelleyici bir durum olduğunda dersi çevrimiçi nasıl işleyeceğimi, yapılan etkinlikleri nasıl yaptıracağımı görmüş oldum.” (ÖA 23)

“Çevrimiçi derslerle de konuların öğrencilere iyi öğretilebileceğini gördüm.” (ÖA 27) olarak görüş bildirmişlerdir.

Katılımcılara yöneltilen “çevrimiçi ders ortamının olumsuzlukları nelerdir?” sorusuna verilen cevaplarla oluşturulan kategoriler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13**4. Sınıf Öğretmen Adaylarının Dersi Çevrimiçi Almanın Olumsuzluklarına İlişkin Görüşleri**

Cevap Kategorileri	f	%
Derse erişimde teknik sorunların yaşanabilmesi	14	42.4
Etkili iletişimin kurulamaması	10	30.3
Sosyalleşememe, akran etkileşimi kuramama	9	27.2
Uygulamaların etkisinin azalması	5	15.1

Katılımcılara göre çevrimiçi ders ortamının en olumsuz yanı derse erişimde teknik sorunların yaşanabilmesidir. Bu kategoriyi oluşturan cevaplara;

“İnternet sıkıntılarından dolayı derslere katılımım zorlaştı. Kendimi tamamen sınıf ortamında hissedemediğimden motivasyonum düştü.” (ÖA 2)

“Teknik aksaklıklardan dolayı derse erişim sağlanamayabiliyordu.” (ÖA 5)

“Yaşadığım köyde internete giremediğim için dedemlerde kalmak zorunda kaldım. Bu beni sıkıntıya soktu ve derse katılmam zor oldu.” (ÖA 11)

“Evde bir tane bilgisayar olduğu için ve kardeşlerimle bazen derslerimiz çakıştığı için çoğu derse katılamadım sonradan izlemek zorunda kaldım. Bu çok olumsuzdu.” (ÖA 24)

“Benim evimde internet çok sık kesiliyordu. Bazen telefonda bağlanmak zorunda kalıyordum bu da masraflı oluyordu.” (ÖA 25) şeklindeki ifadeler örnek verilebilir.

Adayların %30.3’u tarafından dile getirilen olumsuzluk ise çevrimiçi ortamda etkili iletişim kurulamamasıdır. Bu görüşü savunan bazı ifadelere;

“Yüz yüze de daha sağlam ve daha sağlıklı iletişim kurabilirken çevrimiçinde bence bu çok mümkün olmadı.” (ÖA 8)

“Yüz yüze eğitimde olduğu gibi dikkat sürelerinde kısalma oluyor. Etkileşim sağlanmaya çalışılsa da yüz yüze eğitimdeki gibi etkileşim olmuyor.” (ÖA 9)

“Dersi saatinde dinliyorduk ama ya uyuyorduk ya da tam bir dinleme sağlanmıyordu. Kamera ve ses kapalıydı ve etkileşim yoktu.” (ÖA 19)

“İnternette problemler yaşadım. Bağlantım olmadığı zamanlarda soru sormadığım için derste sınırlı iletişim kurabildim ve bazı konuları anlamakta zorlandım.” (ÖA 27)

“Yüz yüze olduğunda daha sağlam ve daha sağlıklı iletişim kurabilirken çevrimiçinde bence bu çok mümkün olmadı.” (ÖA 32) şeklinde örnek verilebilir.

Yukarıdaki bu görüşlere katılan ve bunlarla birlikte akran etkileşiminin kurulamamasını da olumsuzluk olarak dile getiren adaylara ait bazı görüşler aşağıdaki gibidir;

“Bazen internete girip derse bağlanamadım. Çevrimiçi derse girsem bile arkadaşlarımla bir arada olup beraber çalışabilirdik. Onlarda dışarıda da birlikte olamadık.” (ÖA 3)

“...Teknik sorunlar birlikte sınıf ortamında öğretmenimiz ve arkadaşlarımızla olamamakta büyük bir olumsuzluk.” (ÖA 5)

“Çevrimiçi olunca ne öğretmenle ne de arkadaşlarımızla etkili bir iletişim kurulamıyor. Oysa ders laboratuvarında yapılırdı arkadaşlarımla daha eğlenceli ve daha öğretici olabilirdi. Daha sosyal olabilirdik.”(ÖA 21)

Araştırmaya katılan adayların %15’i çevrimiçinde yapılan uygulamaların pek etkin olmadığını düşünerek görüşlerini;

“Dersi laboratuvar yapsaydık daha canlı ve daha çok deney görebilirdik. Böyle olunca deneyleri etkisi biraz azaldı.” (ÖA 4)

“...Dersi yüz yüze alsaydık her arkadaşımızın sunumunu daha net inceledik. Sınıfta dersi nasıl işleyeceğimizi daha net görürdük. Gösterilen deneylerde nelerin eksik nelerin fazla olduğunu inceleme fırsatımız olurdu.”(ÖA 21)

“Ders çevrimiçi olduğu için uygulama süreçleri çok verimli ve etkili olmadı. Laboratuvar ortamında almış olsaydık meslek yaşamımda yapabileceğim uyarlamaları canlı uygulama şansına sahip olabilirdim.” (ÖA 30) şeklinde açıklamışlardır.

Araştırma kapsamında son olarak yöneltilen soru bu dersi hangi öğrenme ortamında almak isteyecekleriydi. Bu soru alınan cevaplara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

Dersi hangi öğrenme ortamında almak isterdiniz?

<i>Cevap Kategorileri</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yüz yüze	30	90.9
Hibrit	3	9.1
Çevrimiçi	-	-

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%90.9) bu dersin uygulama ağırlıklı olmasına vurgu yaparak öğrenme ortamının yüz yüze olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir;

“Dersi yüz yüze almak isterdim. Öğrencilerle birlikte yapacağımız deneyler ve etkinlikleri kavramak adına çok daha sağlıklı olurdu diye düşünüyorum.”(ÖA 3)

“Yüz yüze almak isterdim. Konuları öğrencilere daha iyi aktarabilirdim. Daha sağlıklı bir iletişim kurabilirim.” (ÖA 7)

“Yüz yüze almayı tercih ederdim çünkü daha verimli geçirdi. Ayrıca bu uygulama dersi olduğu için çevrimiçi olması hiç uygun değil”(ÖA 18)

“Dersi yüz yüze uygulanış öğrenme ortamında almak isterdim. Dersin içeriği laboratuvar uygulamasını kapsadığı için yüz yüze verilecek eğitimin daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” (ÖA 26)

33 katılımcıdan sadece 3’ü (%9.1) hibrit öğrenme ortamını tercih etmektedir. Bu adayların görüşleri de;

“Hibrit olarak almak isterdim. Çünkü bazı konular çevrimiçi daha iyiyken bazı dersler yüz yüze daha iyi oluyor. Her iki uygulanış şeklinin de avantajlarından yararlanmış oluyoruz.”(ÖA 12)

“Hibrit almış olsak daha rahat olurdu.” (ÖA 19)

“Teorik kısımları çevrimiçi alıp, uygulamayı laboratuvarda yapsaydık yani hibrit öğrenme ortamı olsaydı daha iyi olurdu.”(ÖA 32) şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemi sürecinde birçok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş ve derslere bir süre çevrimiçi bir süre de hibrit (çevrimiçi ve yüz yüze) olarak devam edilmiştir. Bu süreçte araştırmanın yürütüldüğü fakültede de öğretmenlik eğitimi alan öğrenciler 2020-2021 öğretim yılında derslere çevrimiçi, 2021-2022 öğretim yılında da hibrit olarak katılabilmişlerdir. Teorik derslerin çevrimiçi ortamda yürütülmesinde genellikle büyük zorluklar yaşanmazken, uygulamalı derslerde bazı sorunlarla karşı karşıya kalınmıştır (Sarvary vd., 2022). Öğrencilerin uygulamalara birebir katılamamaları, laboratuvar ortamında bulunamamaları ve kullanılacak araç-gereçleri kullanıp tanyamamaları bu öğrenim ortamının bazı güçlüklerindedir.

Sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının 3. yarıyılıda aldıkları derslerden birisi de fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersi. Bu ders kapsamında adayların; ilkokul 3. ve 4. sınıf düzeyinde fen bilimleri dersinde yapılacak deneylerle ilgili bilgi ve deneyim kazanmaları hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda adaylara; deney türleri, amaçları, bilimsel süreç becerileri, laboratuvar ortamında güvenlik gibi konularda genel bilgiler verilirken, örnek uygulamalarla da sorgulama yaklaşımına uygun deney yapma ve laboratuvar araç-gereçlerini kullanma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Adından ve içeriğinden anlaşılacağı üzere dersin laboratuvar ortamında uygulamalı olarak yürütülmesi gerekse de pandemi döneminde bu mümkün olamamıştır. Araştırmanın yapıldığı

2022-2023 öğretim yılında 4.sınıf öğrencisi olan öğretmen adayları bu dersi 2020-2021 öğretim yılında çevrimiçi, 3. Sınıf öğrencisi olan adaylar ise 2021-2022 öğretim yılında hibrit olarak almışlardır. Araştırmanın yapıldığı öğretim yılında 2. sınıf öğrencisi olan adaylar pandemi sürecinin bitmesiyle bu derste yüz yüze eğitim almışlardır. Bu durumda 2022-2023 öğretim yılının güz yarıyılı sonundaki öğrenci gruplarını, fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersinde üç farklı öğrenme ortamında (çevrimiçi, hibrit ve yüz yüze) öğrenim görmüş adaylar oluşturmuştur. Uygulamaya dayalı böyle bir dersin adayların derse yönelik özyeterlik inançları arasında farklılık oluşturabileceği düşüncesiyle yola çıkılan bu çalışmada adayların fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersi özyeterlik inançları ve adayların derslerin uygulanış şekillerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Birinci araştırma sorusuna cevap bulabilmek için Kızırcan ve Saylan-Kırmızıgül (2021) tarafından geliştirilen ve 4 alt boyuttan oluşan “Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları Dersi Özyeterlik İnanç” ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin ilk alt boyutu öğretmen adaylarının laboratuvar fiziki ortam ve araç gereçleri kullanabilme özyeterliklerini ölçmeye yöneliktir. Her bir sınıf düzeyindeki adayların bu alt boyutta aldıkları ortalama puanlar karşılaştırıldı en yüksek puana (özyeterliğe) 2. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu ve en düşük puana da (özyeterliğe de) 4.sınıf öğrencilerini sahip olduğu görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre bu ortalama puanlar arasında farklar karşılaştırıldığında tüm sınıf düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu bize dersin yüz yüze öğrenim ortamında alan 2. Sınıf öğretmen adaylarının laboratuvar fiziki ortam ve araç gereçleri kullanabilme özyeterliklerinin dersi hibrit alan 3. Sınıf öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde dersi hibrit alan adayların özyeterlikleri de dersi çevrimiçi alan adaylardan yüksektir. Bu sonuçlardan da tahmin edilebileceği gibi dersi çevrimiçi alan adayların özyeterlikleri, yüz yüze alan adaylardan anlamlı düzeyde düşüktür.

Uygulanan özyeterlik ölçeğinin ikinci alt boyutu olan bilimsel süreç becerilerini uygulayabilme özyeterlik ortalama puanlarının sıralaması bir önceki alt boyut ortalama puanların sıralaması ile aynıdır. Diğer bir deyişle dersi yüz yüze öğrenme ortamında alan öğretmen adaylarının ortalama puanları diğer öğrenme ortamında ders alan adaylardan daha yüksektir. Bu boyutta da en düşük ortalama puan, dersi çevrimiçi öğrenme ortamında alan adaylara aittir. Hibrit öğrenme ortamında ders alan adayların ortalama puanları iki sınıfın ortalamaları arasındadır. Ortalama puanlar arasındaki anlamlı fark araştırıldığında ise 2 ile 3. sınıflar arasında ve 2 ile 4. sınıflar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç Husniyyah ve Erman'ın (2022) çalışmalarındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar çalışmalarında, bilimsel süreç becerilerinin çevrimdışı öğrenmeden çevrimiçi öğrenmeye doğru azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çevrimiçi öğrenmede zaman ve öğrencinin durumu gibi nedenlerden dolayı bilimsel süreç becerilerinin daha az geliştiğini belirtmişlerdir. Bu alt boyutta anlamlı farklılığa bakıldığında 3 ile 4. sınıflar arasında ise anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Dersi hibrit öğrenme ortamında alan adayların ortalama puanları, çevrimiçi alan adaylardan yüksektir fakat aralarında

anlamalı bir fark bulunmamaktadır. Bu sonuç, bilimsel süreç becerileri gibi uygulamaya dayalı becerilerin gelişmesinde bire bir etkinliklerin büyük öneme sahip olduğunu ve hibrit öğrenme ortamında etkinliklerin düzenlenmesi ve sunuma hazır hale getirilmesinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmesinde (Kumaş, 2022) yüz yüze eğitimdeki kadar etkili olmadığını göstermektedir. Aydın-Ceran, & Ergül (2022) yaptıkları çalışmada çevrimiçi eğitim sürecinde, bilimsel süreç becerileri kullanmayı gerektiren fen ders konularında öğrenme kayıplarının daha fazla olduğunu bildirmişler ki bu da çevrimiçi ders ortamlarında bu becerilerinin yeterince geliştirilemediği bulgusunu desteklemektedir.

Adayların, laboratuvar uygulama özyeterliklerinin ölçüldüğü 3. altboyut fen laboratuvarında bağımsız çalışabilme özyeterliğidir. Bu alt boyuttaki ortalama puanların sıralanışı diğer alt boyutlardan ve testin genelinden farklıdır. En yüksek ortalama puan yüz yüze öğrenim gören adaylara aittir, en düşük ortalama dersi çevrimiçi alan öğretmen adaylarıdır. Ortalamalar karşılaştırıldığında tüm düzeyler arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, gruplar halinde uygulamalar yapsalar bile yüz yüze uygulamalar sayesinde adayların laboratuvarında bağımsız çalışabilme özyeterliklerinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin son alt boyutunda adayların fen laboratuvarında kriz yönetimi özyeterliği ölçülmeye çalışılmıştır. Bu boyutta ortalama puanların dizilimi aynı olsa da sadece 2. ve 4. Sınıf öğretmen adayları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuç adayların, laboratuvar derslerinin 2/3'ünü laboratuvar ortamında yürütmeseler bile laboratuvar uygulamaları yapabilecek özyeterliği kazandıklarını göstermektedir. Teorik olarak laboratuvar güvenliği hakkında bilgi edinmek ve bir süre laboratuvar uygulamaları yapmak adayların özyeterliğinin gelişmesinde etkili olmuştur. Bununla beraber, beklendiği gibi laboratuvar ortamında hiç uygulama yapamayan adayların özyeterlik inançları gelişmemiştir.

Tüm alt boyutların tek tek incelenmesinden sonra ölçeğin geneli dikkate alındığında fen laboratuvar uygulamaları dersinde çevrimiçi, hibrit ve yüz yüze gibi farklı öğrenme ortamında öğrenim gören öğretmen adaylarının laboratuvar uygulamaları özyeterlik inançları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir. Bu bulgu, çevrimiçi ve hibrit modelde öğrenim gören adayların laboratuvar uygulamaları alanında özyeterliklerini tam olarak kazanmadıklarını göstermektedir. Ulaşılan bu sonuç Balaman ve Tiryaki'nin (2021) çalışmalarında belirttikleri gibi dersin uygulamalı içeriğinden dolayı uzaktan eğitim yetersiz kaldığı görüşüyle desteklenmektedir.

İkinci araştırma sorusuna cevap bulabilmek için nitel veriler incelendiğinde adayların, nicel bulgularda ulaşılan sonuçları destekleyen ifadelerle yer verdikleri görülmektedir. Dersin uygulanış şekline ilişkin görüşler dikkate alındığında, yüz yüze öğrenim gören adayların olumlu olarak belirttikleri niteliklerin tam tersinin, dersi hibrit ve çevrimiçi alan adaylar için geçerli olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle çevrimiçi/hibrit öğrenme ortamında öğrenim gören adaylar tarafından olumsuz olarak ifade edilen bir durum, yüz yüze öğrenim gören adaylar için olumlu bir durumdur.

Örneğin; çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamında öğrenim gören adaylar için öğretmen-öğrenci/öğrenci-öğrenci etkileşiminin yeterince kurulamaması olumsuz bir durum iken, dersi yüze yüze alan adaylar için olumludur. Aynı şekilde çevrimiçi ve hibrit öğrenme ortamlarında ders almanın; derse katılımın kolay ve rahat olması, kayıtlardan izlenebilmesi gibi olumlu nitelikler, dersi yüz yüze alan adaylar için olumsuzdur.

Adaylar tarafından fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersinin çevrimiçi ortamda yürütülmesinin en önemli olumsuzluğu teknik sorunların yaşanması olarak bildirilmiştir. Bundan sonra vurgulanan olumsuzluk etkili iletişimin kurulamamasıdır. Pandemi sürecinde çevrimiçi olarak yürütülen derslere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri üzerine yapılan çalışmalarla paralellik gösteren bu bulgularla birlikte, olumlu yanlarının da paralellik gösterdiği görülmektedir (Başaran vd., 2020; Erbil vd., 2021; Mutluer ve Çeliköz, 2022). Bununla birlikte sözü edilen çalışmalarla uyumlu olmayan bir sonuç da bulunmaktadır. Bu araştırmanın katılımcılarının, değerlendirmede geri bildirim almalarını olumlu olarak görmelerine karşın diğer çalışmalarda hem öğretmenler hem de öğrenciler değerlendirme sorunlarına değinmişlerdir. Bu bilgilere dayalı olarak olumsuz olabilen bazı durumların alternatif çözümlerle (öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilerek elektronik ortamda geri bildirim verilmesi gibi) olumlu durumlara dönüştürülebileceği söylenebilir.

Fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersinde hibrit öğrenim gören öğretmen adaylarının bu öğretim şekline ilişkin görüşleri incelendiğinde; teorik konuların çevrimiçi ortamda işlenmesi, uygulamaların ise yüz yüze yapılması nedeniyle genellikle olumlu görüş ifade ettikleri görülmektedir. Hibrit öğrenme modelinin, çevrimiçi ve yüz yüze öğretim ortamlarının olumlu yönlerinin birleştirilmesine olanak sağlaması yönüyle çevrimiçi öğrenme ortamına göre daha avantajlı olduğu görüşü, Kumaş ve Kan'ın (2022) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Hibrit öğrenme modelinin olumlu özelliklerinden biri olan teorik derslerin yeniden izlenebilmesi durumu öğrencilerin kendi öğrenme hızına göre dersi takip edebilmesi açısından önemlidir. Ulaşılan bu sonuç Bakırcı, Doğdu ve Artun'un (2021) çalışmalarında elde ettikleri sonuç ile uyumludur. Adayların hem hibrit hem de çevrimiçi eğitim ortamının olumlu yanı olarak belirttikleri bir özellik derslerin bu öğrenme ortamlarında nasıl yürütüleceği öğrenmiş olmalarıdır. Bire bir yaşayarak, farklı öğrenme ortamlarının olumlu ve olumsuz yanlarını değerlendirme fırsatı bulan adaylar, bu konuda bilgi sahibi olmanın meslek yaşamları için bir deneyim olduğunu düşünmektedirler. Adayların bu görüşleri Kumaş ve Kan'ın (2022) çalışmalarında ulaştıkları, öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi, hibrit ve yüz yüze eğitim ortamlarını kısa sürede deneyimleyerek farklı öğrenme ortamlarının tasarlanma konusunda bilgi edindikleri görüşüyle desteklenmektedir. Hibrit öğrenme ortamının olumlu niteliklerinin dile getiren adayların yanı sıra, olumlu olmadığı düşünen adayların sayısı da azımsanamayacak kadar çoktur. Adaylar bu görüşlerini son soruya verdikleri cevaplarla destelemişlerdir. Dersi yalnızca hibrit değil, diğer öğrenme ortamlarında da alan tüm adayların büyük bir çoğunluğunun dersi yüz yüze almayı tercih etmeleri diğer öğretim ortamlarından pek hoşnut olmadıklarının göstergesidir.

Fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersinde yüz yüze öğrenim gören öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu derste bu şekilde öğretim görmekten memnun olduklarını belirtmişlerdir. Daha önce de ifade edildiği gibi diğer öğrenim modellerinde olumsuz olan özellikler bu öğrenim ortamı için olumlu nitelikler arasında sayılmıştır. Adaylar en çok vurguyu kalıcı öğrenmenin ve aktif katılım sağlanmasına yapmışlar ve dersi yine yüz yüze öğrenme ortamında almak isteyeceklerini belirterek bu görüşlerini desteklemişlerdir. Bu görüşler Covid 19 pandemi sürecinde tercih edilen öğrenme ortamlarının yüz yüze, hibrit ve çevrimiçi sıralamasında olduğunu bildiren (Serap, 2021) çalışma sonucu ile uyumludur.

Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının görüşlerine göre en etkili öğrenme modelinin yüz yüze eğitim olduğunu, ardından hibrit ve çevrimiçi öğrenme modelinin geldiğini göstermektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamında etkili iletişim kuramama, öğrencilerin hareketsizliği gibi olumsuzluklar dikkate alınarak öğrencilerin daha fazla katılımını sağlayacak derslerin planlanması gerektiği söylenebilir. Hibrit derslerin planlanmasında teorik ve deneysel uygulamaların öğrencilerin tutumlarını, başarılarını ve motivasyonlarını artıracak şekilde düzenlenmesi sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin bireysel olarak değerlendirilmesi ve elektronik ortamda dönüt verilmesi hem çevrimiçi hem de hibrit öğrenme ortamlarında dersler için önerilebilir. Ayrıca pandemi sürecinde eğitim alan öğrenci ve öğretmen adaylarının eksik bilgi ve becerileri belirlenerek, eksikliklerin giderilmesi için ek dersler veya çeşitli uygulamalar yapılabilir. Böyle bir çalışmanın maliyeti ülke ekonomisine önemli bir yük getirebilir ancak bu eksikliklerin giderilmemesi halinde daha da büyük sorunların ortaya çıkacağı açıktır.

Çalışmanızda elde ettiğiniz bulguları, hipotezleriniz (amaçlarınız) ve ilgili alanyazın bağlamında açıklanmanız ve tartışmanız gerekmektedir. Bu tartışmalarınızdan çıkan sonuçları da raporlamanız beklenmektedir. Ayrıca sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunmanız beklenmektedir. Tüm bu bilgileri buraya yazabilirsiniz.

References

- Affriyenni, Y., Hidayat, A., & Swalaganata, G. (2020). Conceptual understanding and problem-solving skills: the impact of hybrid learning on mechanics. *EDUPROXIMA: Jurnal Ilmiah Pendidikan IPA*, 2(2), 67-75.
- Akben, N. (2015). Fen ve teknoloji ders etkinliklerindeki bilimsel süreç becerilerinin bilimsel sorgulama yöntemiyle geliştirilmesi [Improving science process skills in science and technology course activities using the inquiry method]. *Education and Science*, 40, 111-132.
- Aydın-Ceran, S., ve Ergül, E. (2022). Determination and compensatory methods of learning losses within the primary school science lesson during the Covid-19 pandemic process. *Educational Academic Research*, 45, 35-50.
- Bakırcı, H., Doğdu, N., ve Artun, H. (2021). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki kazanımlarının ve sorunlarının incelenmesi [Examining the professional achievements and problems of science teachers during the distance education process during the Covid-19 pandemic period]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (2), 640-658.
- Balaman, F., & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri [Teacher opinions about compulsory distance education due to coronavirus (Covid-19)]. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52–84.
- Bandura, A., (1994), Self-efficacy, In V.S. Ramachaudran (Ed.), İnsan davranışları ansiklopedisi [*Encyclopedia of Human Behavior*]. Vol.4, 71-81, Newyork:Academic PreS.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu E., ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma [A study on the effectiveness of distance education as a result of the coronavirus (Covid-19) pandemic process]. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., ve Turner, L. A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz. [Research Methods Design and Analysis]. (A. Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2021). Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş. [Introduction To Mixed Methods Research]. Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi. (M. Sözbilir, Çeviri Editörü). (3. Baskı). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım yılı 2011). DOI 10.14527/9786053184720
- Çalışkan, S., Selçuk, G. S., ve Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının özyeterlik inançları: cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri [Self-efficacy beliefs of physics student teachers': effects of gender, class

- level and academic achievement]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (2), 449-466.
- Çekmez, E., Yıldız, C., ve Bütüner, S.Ö. (2012) Fenomenografik Araştırma Yöntemi [Phenomenographic research method]. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*. 77-102.
- Erbil, D. G., Demir, E. ve Armağan-Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi [Examining the opinions of classroom teachers regarding distance education during the pandemic process]. *Turkish Studies Education*, 16(3), 1473-1493.
- Gupta, A., & Goplani, M. (2020). Impact of covid-19 on educational institution in India. *Purakala Journal U (CARE Listed)*, 31(21).
- Husniyyah, A. A., & Erman. (2022). Implementation of science process skills during the Covid-19 pandemic. *Pensa E-Jurnal: Pendidikan Sains*, 10(1), 16-20.
- Kara, F. (2023). Karma araştırma yönteminin teorik olarak ve örnek araştırmalarla incelenmesi [Examining the mixed research method theoretically and with sample research]. *Journal of Research in Entrepreneurship Innovation and Marketing*, 7(13), 73-90.
- Karasar, N. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri [Scientific research methods]. Ankara: Nobel.
- Kılıç, D., Keleş, Ö., ve Uzun, N. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar kullanımına yönelik özyeterlik inançları: laboratuvar uygulamaları programının etkisi [Science teachers' self-efficacy beliefs towards laboratory use: the effect of laboratory practices program]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 218-236.
- Kızıkan, O., ve Saylan-Kırmızıgül, A. (2021). Science laboratory use self-efficacy scale: Validity and reliability study. *Trakya Journal of Education*, 11(1), 425-438.
- Kumaş, A. (2022). Infographics and Their Applications in the Hybrid Learning Process. *Acta Didactica Napocensia*, 15(2), 230-242.
- Kumaş, A., ve Kan, S. (2022). Science teachers' views on educational practices in the hybrid education process. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 56, 1-21.
- Mutluer, Ö., ve Çeliköz, M. (2022). Pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri: Bir karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 125-154.
- Radhamani, R., Kumar, D., Nizar, N., Achuthan, K., Nair, B. & Diwakar, S. (2021). What virtual laboratory usage tells us about laboratory skill education pre-

and post-COVID-19: Focus on usage, behavior, intention and adoption. *Education and Information Technologies* 26, 7477–7495.

Sarvary, M.A., Castelli, F.R. & Asgarib, M. (2022). Undergraduates' experiences with online and in-person courses provide opportunities for improving student-centered biology laboratory instruction. *Journal of Microbiology and Biology Education*. 23(1), 1-9.

Serap, T. E. P. E. (2021). A Performance analysis for face-to-face, distance and hybrid education models based on student satisfaction. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, (23), 254-271.

Tran, K., Beshir, A., ve Vase, A. (2020). A tale of two lab courses: an account and reflection on the teaching challenges experienced by organic and analytical chemistry laboratories during the covid-19 period. *J. Chem. Educ.* 97, 3079–3084.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.


Ethical permission (20.02.2023 date and Number: 85434274-05004.04/845390) was obtained from Ankara University for this research.

Bu çalışma için 20.02.2023 tarih ve 85434274-05004.04/845390 sayılı yazı ile Ankara Üniversitesi'nden etik izin alınmıştır.



Investigation of Expers and Teacher Perceptions of Veganism and Vegetarianism in Children's Literature¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	02.09.2024	07.25.2024	11.25.2024

Feyza Yağmur Yeğin ²
Istanbul Medeniyet University

Hüseyin Öztürk ³
Tokat Gaziosmanpasa University

Lokman Turan ⁴
Atatürk University

Abstract

This study, which was conducted to obtain expert and teacher opinions on the ways in which veganism and vegetarianism are covered in children's literature, was designed with a basic interpretive design from qualitative research methods. The opinions of 39 participants, nine of whom were experts in children's and youth literature and 30 of whom were teachers, were recorded through semi-structured interviews and evaluated through content analysis. The majority of the experts and teachers think that when dealing with the subject of veganism and vegetarianism in children's and youth literature, a propagandist approach, excessive sentimentality that tries to arouse feelings of guilt in the reader, discriminatory language of violence, and imposing psychological burdens on children that they cannot bear should be avoided. According to the participants, it is natural and necessary to have works that promote veganism and vegetarianism and inform about the existence of such lifestyles. The title with the least consensus among the participants is about the age group of children to whom works on veganism/vegetarianism can be read first. The findings of the study were discussed based on the literature and some suggestions were developed.

Keywords: Veganism, vegetarianism, children, literature

Citation: Yeğin, F.Y., Öztürk, H., & Turan, L., (2024). Investigation of Expers and Teacher Perceptions of Veganism and Vegetarianism in Children's Literature. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1001-1051. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1434470>

¹The article was prepared within the scope of the master's thesis titled "Analyzing the content and processing the works about veganism and vegetarianism in children's literature".

²*Corresponding Author:* Res. Asst., Faculty of Education Sciences, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education, E-mail: fzyagmur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6803-6614>

³Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education, E-mail: huseyin.ozturk22@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9009-9950>

⁴Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Turkish Education, E-mail: lturan@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8622-7753>

Children's literature takes its name from its readers. This situation is considered an exception in terms of literary studies. Because periods, movements, centuries, geographies, style and content are determining factors in the classification of literature (e.g. Divan literature, Tanzimat literature, National literature, etc.). In children's and youth literature, on the other hand, works are written by adults, but are referred to as such because their audience is children and young people (Lukens et al., 2021). What makes children's literature exceptional is that it carefully considers the characteristics of its readership. It may be assumed that every author - to a greater or lesser extent - takes into account his or her potential readers, listens to criticism and organizes his or her works accordingly, but in the case of children's literature, expectations from the author are expressed much more clearly and loudly. The owners of these expectations are mostly not children but the adults who worry about them.

In the contemporary world, the source of these concerns is often information obtained from developmental psychology research. In fact, what makes it possible to talk about children's literature as a separate genre is the spread of formal education to the masses after the industrial revolution, the rapid increase in prosperity in European countries, developments in the science of psychology, and the subsequent visibility of childhood as a social category in the last few centuries (Araz, 2013; Ariès, 1962; Turan, 2013). An important part of the theoretical studies in children's literature as a field of research questions children's literature as a concept. This problem, which has been the subject of long debates, has also revealed many views that oscillate between concerns about children's mental health and aesthetic sensitivities (Şirin, 2012).

As is known, literary works are read for pleasure, to make sense of life, to transform fictional experiences into insight, and to develop an understanding of life (Lukens, 2021). Therefore, in order to share the basic issues of life with children and guide them to think about these problems, an understanding that makes the child a subject and makes him/her a partner in problem-solving processes should be adopted (Şirin, 2022). Acting with this understanding can only be possible through an effort to recognize and understand the reader, in other words, the child. First of all, children in the development process are more fluid both biologically and psychologically (Canan, 2018). Their experiences are limited. Each topic to be brought to the agenda of children has its own dynamics and adults who will interact with children should be minimally equipped about the topics they will talk about.

While it is relatively easy to talk about common topics such as friendship, honesty, passion for adventure, humor, etc., talking about death, sexuality, bullying, individuals with special needs, divorce, etc. involves some difficulties for many adults. Most of these problems, which are examined under the title of problem-oriented issues in children's literature (Dilidüzgün, 2018; Işitan, 2016; Öztürk, 2022), have not yet been resolved in adult life. It is the hesitation arising from this unresolved problem that forces adults to speak about these issues. How to handle problem-oriented issues in children's literature is an important area of research. This is because

these issues are worrisome for both parents and teachers. Many sensitive adults may tend to keep these issues away from children.

As mentioned above, these topics are evaluated in detail in the studies published in this research field, which is called problem-oriented children's literature (Işıtan, 2016; Öztürk, 2022). In the chaotic atmosphere of contemporary life with the influence of multiple media tools, the number of related topics is increasing day by day. Veganism-vegetarianism, as a lifestyle that has emerged based on nutrition, which is a vital issue for every human being, can also be evaluated within problem-oriented children's literature in various aspects.

What makes this issue problematic for children's literature is the discourse, claims and accusations of vegans and vegetarians. Because some vegans and vegetarians address this issue with concepts such as violence, exploitation and enslavement; the projections of these concepts can be seen in the works of vegan children's literature writers. In addition, psychological violence that vegans and vegetarians are exposed to can also be mentioned (Giroux & Laure, 2021). This is one of the reasons for evaluating the subject within problem-oriented children's literature. Despite its prevalence in general literature, veganism-vegetarianism, which has recently been brought to the agenda of children's literature but has not yet been the subject of children's literature research in our country, is one of the important discussion topics of contemporary life. This topic, which is also a new field of study for children's literature research in the world, has been limited to chapters in theoretical books (Daniel C., 2006) and articles analyzing works (Koljonen, M., 2019).

As stated above, veganism and vegetarianism have not yet been brought to the agenda of children's literature researchers in Türkiye, but when the works of children's literature were analyzed, 26 works containing the subject of veganism and vegetarianism were identified (Yeğin, 2022). For this reason, it needs to be investigated. There is a need to get the opinions of teachers who know child readers closely and experts who have a theoretical understanding of children's literature. This study was designed to obtain the opinions of experts and teachers about the treatment of veganism and vegetarianism in children's literature. The sub-objectives of the research can be listed as follows:

1. To receive expert and teacher opinions on the structuring of the message of works of children's literature on veganism and vegetarianism
2. To receive expert and teacher opinions on the characteristics of vegan and vegetarian characters in works of children's literature on veganism and vegetarianism
3. To receive expert and teacher opinions on illustrating works of children's literature on veganism and vegetarianism
4. To receive expert and teacher opinions on the age groups that children's literature on veganism and vegetarianism can address to

5. To receive expert and teacher opinions on the possible effects of works on veganism or vegetarianism on children's nutrition and other life habits

Method

Under this heading, information about the research model, study group, data collection tools, ethics committee decision and data analysis are given.

Research Model

In this study, the basic interpretive design, one of the qualitative research designs, was used. In this design, written, audio or visual data based on interviews are collected and the pattern between them is tried to be discovered (Merriam, 2015). In the study, the opinions of experts and teachers about the treatment of veganism and vegetarianism in children's literature were taken. The data obtained from the interviews with experts and teachers were analyzed through content analysis. Through content analysis, the collected data are given a conceptual structure. Based on the emerging concepts, they are organized consistently and themes explaining the data are determined (Yıldırım & Şimşek, 2008).

In this study, the data obtained from the interviews were classified and conceptualized by two different researchers. The classifications and conceptualizations were compared and agreed upon.

Study Group

The participants of the study were selected among academics and authors specialized in children's literature and preschool, classroom and Turkish teachers responsible for the education of the target audience of these books. Purposive sampling method was used in the selection of the study group. This method is a sampling method in which participants who have knowledge about the subject are included and aims to provide data richness (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Nine experts in the field of children's literature, 10 preschool teachers, 10 classroom teachers, 10 Turkish teachers constitute the data sources of this study. The group of experts consists of scientists who have a master's degree or doctorate in the field of children's literature or who have published scientific studies on the subject. At this point, the affinity sampling method was used, but it was tried to make the group heterogeneous in terms of gender, age, professional experience and place of work of the participants. Since it is known that these variables affect attitudes towards veganism and vegetarianism, such a choice was made in order to collect as rich and diverse data as possible (Tekten-Aksürmeli & Beşirli, 2019). Of the 9 experts, 6 were male and 3 were female. 4 experts have 1-5 years of professional experience, 2 experts have 5-10 years of professional experience and 3 experts have 10 or more years of professional experience.

Teachers were selected from preschool, classroom and Turkish branches. The reason for this is that these branches had taken the children's literature course in their undergraduate education. They are similar in this respect. Of the 30 teachers, 21 were female and 9 were male. Although the ratio is not that large, Turkey's general teacher statistics show that female teachers are in the majority (MEB, 2022). 13 teachers have 1-5 years of professional experience, 8 teachers have 5-10 years of professional experience and 9 teachers have 10 or more years of professional experience.

Data Collection Tools

A semi-structured interview form was used in the interviews with the study group. The questions in the form were first drafted and then organized in line with the opinions of measurement and evaluation and field experts. The form consists of five questions about the evaluation of veganism and vegetarianism in children's literature. The questions are aimed at determining the messages of children's literature works about veganism and vegetarianism, the age group they can address, the things to be considered in the design of illustration and characters, and whether these works will create behavioral changes in children. The data collection process started with identifying people with expertise in the field of children's and youth literature. Then, a preliminary interview was conducted with the experts about the place of veganism and vegetarianism in children's literature. After the interviews with the experts were completed, 10 preschool teachers, 10 classroom teachers and 10 Turkish teachers were selected to ensure diversity in opinions without paying attention to gender, experience, and city of residence. The teachers were asked the same questions as the experts and were asked to answer them. Considering that the experts and teachers had not come across works on veganism/vegetarianism before, a file of identified works was shared for them to review. All interviews were recorded with the permission of the participants. The audio recordings were then transcribed in a computerized format.

Ethics Committee Decision

The research was approved by the Ethics Committee of Istanbul Medeniyet University Educational Sciences Ethics Committee with the decision dated 08/05/2023 and numbered 2023/04-03.

Data Analysis

Content analysis is an analysis method that allows written and oral materials to be systematically examined and the data obtained to be synthesized in an understandable way (Büyüköztürk et al., 2017). Content analysis aims to avoid subjectivity in the understanding and interpretation of a bounded discourse (Bilgin, 2014, 1). For this purpose, the data subject to analysis are coded, conceptualized and transformed into categories (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this study, the audio recordings obtained from the semi-structured interviews were transcribed, coded and categorized in a computer environment. In analyzing the data, a coding key was created based on the statements of experts and teachers. While creating the key, the

data set was read several times by two different researchers. Similar codes were brought together based on repetitive statements, then the coding key prepared by two different researchers was compared and a consensus was reached between the researchers. The coding key is as follows.

Table 1

Coding Key

Sub Themes	Codes
Message	Should only introduce/ Not be directive Vegan-vegetarians should be respected Vegan-vegetarians should respect non-vegetarians The neutral approach must be taken Pay attention to language and expression Animal rights must be respected
Reader Age	Early childhood (3-6) Second childhood (7-11) Adolescence (12-18) According to the child's development/in each period There should be none
Character	Positive Versatile Negative
Illustration	Must be appropriate to the child's developmental characteristics Should respect those who are not vegan/vegetarian Should respect vegans/vegetarians Must be impartial Must be introductory
Changing Behavior	Changes Varies according to conditions Does not change

Validity and Reliability

While developing the data collection tool, one measurement and evaluation expert, one language expert and one children's literature expert were consulted. Necessary arrangements were made in line with the opinions of the experts and the data collection tool was finalized.

In order to analyze the data obtained from the study group in a clear, understandable, consistent and verifiable manner, two separate researchers first made independent coding and then compared these codings. Subsequently, necessary corrections and changes were made accordingly. In the findings section of the study,

direct quotations were made from the statements of the participants in the study group to ensure the comprehensibility and confirmability of the data (Lincoln & Guba, 1985).

After the data obtained from the interviews were coded by two different researchers, the data were reanalyzed for the codes that could not be reconciled; the formula "Number of agreed codes / (Number of agreed codes + Number of disagreed codes) X 100" was used to determine the agreement between the coders for the reliability of the analysis (Kazdin, 2011, p. 104). In the first coding, 90% agreement was achieved for the expert opinions in the study group and 80% agreement was achieved for the teacher opinions. In the analysis conducted by the two researchers together again, the disagreements regarding the codes were resolved and 100% consensus was achieved.

Results

In this section, the findings of the study will be separated according to expert and teacher opinions and presented under two headings.

Expert Opinions

Under this heading, expert opinions are shared under the subheadings of message, structure of the vegan-vegetarian character, illustration, reader age and behavior change.

Message

When asked how the message of the books should be created, the opinions of the experts based on their responses formed two separate categories. The number of participants in each category is presented in the table below.

Table 2

Expert Opinions on the Message

Categories	Experts	Total
Should only introduce/ Not be directive	E1,E2,E3,E4,E5,E6,E8	7
Vegan-vegetarians should be respected	E7,E9	2

All experts agree on the nature of the message. Because all of the participants pointed out that veganism/vegetarianism as a way of life should not turn into a kind of imposition in the works. *I am against propaganda and encouragement (E5), the author should not take sides, they should only show and discuss (E9), I definitely do not find it right to give the message by agitating, so to speak, by leaving the child under an emotional downpour (E2), These works should not be turned into an advertisement for veganism (E1), etc.* For this reason, the opinions of the experts who

pointed in the same direction with different expressions were evaluated in a single category. Although the direction of the opinions is the same, there are some differences in emphasis. These differences stem from the diversity in concerns about various aspects and drawbacks of the imposing attitude. For example, E7, *while pointing out the danger of discriminatory attitudes especially towards non-vegan/non-vegetarians, emphasized that the work should not approach meat-eaters as slaughterers*. On the other hand, E3 *stated that an understanding that forces the child to choose a side would tire him/her out and maybe even alienate him/her from the book*. Summarizing the views of all participants, E9 said the following: *The reason for the existence of literature is not to make us believe in something, not to make us think like me. Therefore, veganism should not be imposed. I think the author-reader interaction here should be like this: It should be shown as a way of life, but it should be shown that people make choices freely within this way of life and that there is no pressure from anyone*.

Structure of the Vegan/Vegetarian Character

The table shows the answers given by the experts to the question of how vegan/vegetarian characters should be designed in children's and youth literature works.

Table 3

Expert Opinions about the Characters

Categories	Experts	Total
Versatile	E1, E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9	9

Experts agree that vegan/vegetarian characters should be balanced and believable. The experts pointed out that if these characters are all good or all bad, it would make the work less believable; vegans and vegetarians would become one-dimensional, simplistic characters, and pointed out the drawbacks of reducing the main characteristic of a character to just veganism/vegetarianism. For example, E5; *A character should not have certain characteristics only because they are vegan or vegetarian, a character's actions and emotions can change according to the flow of events. The important thing is that this development takes place naturally*, while E8 *stated that it is inconvenient to show vegans/vegetarians as positive, cute, healthy and to fictionalize those who are not in the opposite way, and that an attitude in the opposite direction - denigrating vegans/vegetarians - would not be right*. E3's opinion is that it would not be right to openly judge the vegan/vegetarian character as good or bad, and that the final judgment on the subject should be left to the reader. E1 summarized his thoughts with the following words: *It is not right to create unnaturally overly positive, overly good or overly heroic characters, or to create overly admired or overly evil characters. There has to be a balance and there is such a balance in life. A person can be vegan, but they are not perfect in every way and they don't always*

behave in a positive way. They can do bad things, make mistakes, run red lights, be rude or break other people's hearts. Therefore, a vegan character should not always be portrayed positively just because they are vegan. Again, E1 underlined that it should be kept in mind that the literary genre to be preferred may force the author to make certain choices: The genre of the work is important, if it is a fairy tale in preschool, inevitably the character will be one-type or one-sided, perhaps in accordance with the characteristics of the fairy tale genre. Also, since it is preschool, it will be short. We will not get to know them very closely. In a realistic novel, the landscape can change completely.

Only E4 stated that veganism/vegetarianism stems from the effort not to harm living beings and that this is essentially a positive feeling, and that if it is to be done, there should be characters who speak in a friendly language and do not show a discriminatory attitude in accordance with this sensitivity. E4 also stated that a balanced and consistent character should be created, but unlike the others, he expressed his opinion that the vegan/vegetarian character should have a somewhat cute structure through various examples.

Illustration

When they were asked about the things to be considered when illustrating works on veganism/vegetarianism, the answers given by the experts formed 3 separate categories.

Table 4

Expert Opinions on Illustration

Categories	Experts	Total
Should be appropriate to the child's developmental characteristics	E2,E4	2
Must be impartial	E5,E6,E8	3
Must be non-violent	E1,E7,E3,E9	4

Responding to the question "What should be considered when illustrating works of children's literature on veganism and vegetarianism?", the experts mostly warned against violent drawings that may arouse feelings of fear, remorse and horror, and drawings that portray non-vegan or non-vegetarian people as evil, cruel and ugly. For example, E2, *one of the participants who pointed out the risks of traumatizing violence, stated that he did not find it right to clearly show actions such as cutting, killing, dismembering and depicting scenes where cutting and piercing tools were used, while E5, who expressed similar thoughts, points out thw what illustrators should pay attention to saying: "Non-vegetarian animals should be drawn in the same way as how an animal is normally drawn. In other words, they should not have an*

extra angry face, a wild face, or fangs or sharp teeth or sharp claws. This is actually propagandizing through visuals. Normally, for example, if a wolf has a fingernail and it is included there, it should be included and nothing extra should be presented. While E6 emphasized the drawbacks of burdening children with emotional and conscientious burdens that they cannot bear, E1 said that approaches that make non-vegan and non-vegetarian people look ugly and bad should be avoided. She drew attention to another dimension of the issue by stating that it is wrong to use illustration full of blood and violence to make eating animals or consuming animal products look bad.

Reader Age

The answers given by the experts to the question about at what age books on veganism and vegetarianism can be presented to children formed 4 different categories.

Table 5

Expert Opinions on the Age of Readers

Age Group	Experts	Total
Infancy (0-2)+	E4	1
Early childhood (3-6)+	E5,E6	2
Second childhood (7-11)+	E2,E3	2
Adolescence (12-18)+	E1,E8,E7,E9	4

The opinions of experts on the age at which veganism and vegetarianism can be presented to readers as a theme in children's and youth literature have shown more diversity than the previous titles. While there are those who state that veganism/vegetarianism can be mentioned even in works for infancy (0-2 years), there are also those who state that the appropriate period for this is early childhood (3-6), second childhood (7-11) and even adolescence (12-18). While 1 of the participants thinks that infancy, 2 of them think that early childhood, 2 of them think that second childhood is a good time to start, and 4 of them think that adolescence would be a better choice for this. This disagreement among experts seems to stem from the differences in their opinions on developmental psychology, their thoughts on the phenomenon of veganism/vegetarianism and their mental designs regarding the processing of this phenomenon.

For example, the following sentences of E4, who states that infancy may be appropriate for the beginning, are noteworthy: *It can be given from the age of one or even six months. At the beginning, it may not be called veganism or vegetarianism directly. However, it can be explained to children at any age in accordance with their developmental level. If it can be explained in a way that is appropriate to the age and*

developmental level of the child, these are topics worth examining at any age. It is necessary to write very well considering the age and developmental level of the child.

According to E5, who stated that the appropriate period to start is early childhood (3-6 years), books are a kind of toy for children in the first two years. Stating that the process of rapid concept development begins after the age of three, the participant stated that this subject can be included in books from this age, provided that it remains at the introductory level. The statements of E5, *who stated that even in order to classify animal foods and non-animal foods, a certain concept development is required, are as follows: It can be included as there is such a way of life, people have such a way of eating. Beyond that, even if they want to, they will not be able to understand because their cognitive development is not possible. They can learn the concept in the introductory dimension. Like some people don't eat meat...*

Participants who stated that the second childhood period (7-12 years) is appropriate for the beginning state that the cognitive characteristics of the pre-operational period may invite some misperceptions, and that there is a pleasure-based eating behavior rather than a nutritional awareness in this period, and that it is necessary to wait at least for the concrete operations period. For example, E3 expressed this view with the following sentences: *At a very young age, at 4-5-6 years of age, the child is actually not fed. They do not have a consciousness of nutrition. The children get pleasure. They eat chocolate, they get pleasure. Now when you tell them that chocolate does not feed them or that it has a nutritional value, but spinach is more important, celery is more important, this does not mean anything. From the age of 7-8, they can become aware of this issue. I think this subject can be processed within the frameworks we have just talked about, but it would be a bit optimistic to assume that the child will put it into practice. When you ask them, they can mentally tell you about plant protein, animal protein, vegan, vegetarian. But their own life is something else. Theirs is a life that is still in the world of pleasure. Therefore, at the age of 7-8, these topics can be taught at a conceptual level, there is no problem.*

The experts who consider adolescence (12-18) as a suitable period to start emphasize that veganism/vegetarianism is an abstract concept, and since it is an important issue that can fundamentally change one's life, it should be saved for a period when one can make important decisions about one's own life. The following words of E9 explain their thoughts on this issue: *It can be read at least after the age of 14-15. First of all, for basic nutrition, there is no chance to say "I will be vegan" when the child is 6 years old. It is not right to emotionally get into the child's emotional veins and try to influence them at an early age. It doesn't feel right to me. When? When they can make their own decisions, that is, after the age of 15-16. When can they go to a restaurant? At 15 or 14. Then, in a restaurant, they can say, I will choose lentil soup or eggplant moussaka. I don't think this is right at a very early age.*

Changing Behavior

The answers given by the experts to the question of whether children who read works on veganism and vegetarianism change their behaviors such as eating and drinking etc. formed 3 different categories: it changes, it varies according to the conditions and it does not change.

Table 6

Expert Opinions on Changing Behavior

Categories	Experts	Total
Changes	E2,E4,E5,E6,E7	5
Varies according to conditions	E1,E3,E8,E9	4

To the question "Can reading works on veganism/vegetarianism change children's eating and drinking behaviors?" all participants answered "Yes!" under certain conditions. According to experts, works of children's and youth literature on veganism/vegetarianism can affect children's and young people's eating and drinking habits at various levels depending on variables such as the way the subject is handled, the age of the reader, the way and environment in which the book is read, the identity and closeness of the person who gives or recommends the book to the child.

For example, E2, who insistently emphasized the importance of the way the work deals with the subject, expressed their concerns with the following words: *A negative work of children's literature, that is, a work of children's literature that glorifies veganism and imposes that eating meat is something very savage, can have very serious effects on both the child's eating habits and the child's mental world. In other words, the child may dream of dead animals, wake up screaming, their psychological world may be affected, and they may feel hatred and hatred towards adults. Therefore, it has very serious drawbacks.*

E6, who mentions the importance of the age of the reader with the sentence *'For preschoolers, this may create a little risk, but I think it can definitely change in every age group'*, believes that certain age groups are more prone to change behavior. Similarly, E7 points out that children of various ages may have different tendencies from each other as follows: *At an early age, children can get used to whatever you compare them to. Adolescents may change their diet thinking that it is trendy and cool and different from others.*

The statements of E1, who emphasized the importance of the reading environment and the approach of the person reading the book to the child, reveal another parameter related to the subject: *Preschool children are much more open to environmental influences, and the attitudes of the child's parents are very decisive. For example, there will be differences between a vegan parent reading this book to*

their child and a non-vegan parent reading it to their child. In other words, in what context are these works read to children, by whom are they read, how are children's questions answered? These are important. If the person who reads this book to the child makes the child feel that eating meat and drinking milk are actually things to be ashamed of, things to feel guilty about, and then shows an attitude like I don't eat them, how would the child feel in this situation? If this attitude is present, of course it will be effective.

Teacher Opinions

In order to present the teachers' views in an organized manner, tables were created under each heading and the categories that emerged from the content analysis were shared. In addition, the distribution of participants according to branches can also be seen in the tables. Turkish teachers are indicated with the letter T, classroom teachers with the letter C, and preschool teachers with the letter P.

Message

When teachers were asked about how the message of the books should be created, the opinions determined based on the answers given by the teachers formed 6 different categories. The number of participants in each category is shared in the table below.

Table 7

Teachers' Views on the Message

Categories	Teachers	Total
Should only introduce/ Not be directive	T4, T6, T9, T10, C6, C7, C9, P1, P3, P4, P7, P8	12
Vegan-vegetarians should be respected	P10, T5, C1, C2, C5	5
Vegan-vegetarians should respect non-vegetarians	C3, C4, C10, P9	4
The neutral approach must be taken	T3, T7, C8, P2	4
Pay attention to language and expression	T1, T8, P5, P6	4
Animal rights must be respected	T2	1

The majority of the teachers think that the promotion of veganism as a lifestyle should be sufficient, and that any guidance beyond this would not be healthy. A total of 12 teachers, 5 of the preschool teachers, 4 of the Turkish teachers and 3 of the classroom teachers, do not find it right that the messages of the works on veganism/vegetarianism should include a clear guidance about this lifestyle. What these concepts mean should be explained in an explanatory language. *Care should be taken to ensure that children's eating habits are not affected. T6, Especially in the*

preschool period, most children are already introduced to new tastes with new diets. People can be made to feel that it is a personal choice. It should not be too detailed. Like we slaughter animals and eat them. The meaning of the word veganism can be given in an explanatory way for them. Short and clear C9.

18 teachers were relatively evenly distributed in the other categories. The second category was formed by the views that vegan-vegetarians should be respected. Five of the teachers argued that the lives of people who prefer this lifestyle should be respected, not to exclude them and not to make them a subject of ridicule because of their thoughts. For example, P10 said, *Authors who cover this topic should actually create their message at the point of respecting thoughts and lifestyles. Veganism is a choice and the message should emphasize that other people should respect this choice. Non-vegans and vegans should not be separated in a negative sense; T5, They should pay attention to use a style that is free from prejudice against individuals who think in this way and use a language that respects the mindset of these individuals; C2, First of all, veganism and vegetarianism is a choice. It is important that they address the issue without denigrating individuals who consume animal foods.*

The third category is related to the attitude that should be adopted in statements towards non-vegan/non-vegetarians. Participants objected to the implication that those who do not adopt this diet and lifestyle are bad people, being portrayed as murderers or criminals, and being portrayed with a negative image in various aspects. In another category, the neutral approach, teachers argued that there should be no partisanship for or against veganism when the concept of veganism or vegetarianism is covered. According to these participants, the work should not be discriminatory for both groups or favor one over the other. In the fifth category, some of the teachers thought that attention should be paid to language and expression while teaching the subject of veganism or vegetarianism. They said that the message should be given according to the age of the child and should be created using words that the child will understand. In the last category, there is the idea that animal rights should be taken into consideration and the subject should be handled with this sensitivity.

Vegan/Vegetarian Character

The responses given by the teachers to the question of how vegan/vegetarian characters should be designed in works of children's and youth literature are shown in the table.

Table 8

Teachers' Opinions about the Characters

Categories	Teachers	Total
Positive	T1, T2, T3, T4, T7, T8, T9, C1, C3, C7, C8, C9, P1, P5, P6, P7, P8, P9, C5	19
Versatile	T5, T10, C2, C4, C6, C10, P2, P3, P4, P10	10
Negative	T6	1

Most of the teachers stated that vegan or vegetarian characters should be designed positively, and a significant number of them stated that these characters should be versatile. Only one of the teachers thought that the vegan or vegetarian character should have negative characteristics. The common word used by most of the teachers who stated that the character should be designed positively was 'cute': *It should be cute to arouse interest and attention (C3), it should be positive, dynamic and cute (T3), it should be cute to leave a positive impression without tiring the child's mind (P5)*. These sentences suggest that these opinions stem from the general understanding that the characters to be identified with in works of children's literature should be designed positively. It is also noteworthy that the opinion holders were mostly preschool and classroom teachers.

Illustration

When teachers were asked about the things to be considered when illustrating works on veganism/vegetarianism, their responses formed 5 different categories.

Table 9

Teachers' Opinions about the Illustration

Categories	Teachers	Total
Must be appropriate to the child's developmental characteristics	T1, T2, T6, T8, T10, C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, P1, P2, P3, P5, P6, P7, P10	21
Should respect those who are not vegan/vegetarian	T3, T7, P9, C10	4
Should respect vegans/vegetarians	T5, T9	2
Must be impartial	P3, T4	2
Must be introductory	P4	1

The responses were categorized as appropriate for the developmental characteristics of the child, respect for non-vegan/vegetarians, respect for vegans/vegetarians, neutral, and descriptive. 26 out of 30 teachers emphasized that the drawings should be suitable for the developmental characteristics of the child when illustrating the subject of veganism and vegetarianism in children's literature. A significant portion of the teachers stated that violence should be avoided in the illustrations and children's imaginations should be protected from traumatic content, in line with T8's statement that *scenes such as animal slaughter or scenes of violence, fear, etc. that would harm children emotionally should never be included*. In second place, it is seen that the idea that non-vegan/vegetarian people should be respected while illustrating this subject is adopted by the teachers. Another category is that illustrations should be made by respecting people who are vegan/vegetarian and their way of life. Two of the teachers thought that when illustrating the subject of veganism and vegetarianism in children's literature, visuals that are partisan or demeaning to a certain group should be avoided. For example; C3 *It should be illustrated in an understandable way suitable for the child's level and imagination*, C4 *The illustration should be suitable for the child's age and development*, C7 *There should never be scenes of violence, fear, etc. such as animal slaughter or scenes that will harm children emotionally*, C8 *There should be illustration and text integrity, it should not be too complicated, there should not be illustration that will negatively affect emotional development*, P2 *Blood slaughter atrocity images should be avoided. Agitation and drama elements should be avoided. Curiosity-inducing visuals that include the health effects of plant-based nutrition can be used*.

Reader Age

Teachers' responses to the question about at what age books on veganism and vegetarianism can be presented to children formed 5 different categories.

Table 10

Teachers' Opinions on the Age of Readers

Age Group	Teachers	Total
Early childhood (3-6)+	T9, C6, P2, P10	4
Second childhood (7-11)+	T2, T5, T7, T8, C1, C2, C3, C4, C10, P1, P4, P5, P6, P7, P8, P9	16
Adolescence (12-18)+	T1, T4, T6, C5, C9	5
According to the child's development/in each period	T3, C8, P3	3
There should be none	T10, C7	2

Teachers' views on the treatment of veganism and vegetarianism in children's literature vary. The majority of preschool teachers believe that the topic should be addressed first during the second childhood period (7-11 years old). This situation is quite remarkable. In the remaining categories, there is a close distribution among the branches. While 4 of the teachers thought that it could be in the ~~first~~ early childhood period, 16 in the second childhood period, 5 in the adolescence period, 3 in every period according to the development of the child, 2 teachers said that it should not be at all.

The teachers who think that the first period in which the subject of veganism and vegetarianism can be covered in children's literature is the early childhood period (3-6) expressed their opinions as follows: C6 *In order to create an interactive reading and listening environment with children, it can be started from the age of 5, O10 At the age of 3-4, children can perceive stories that have a unity; animals and nature. I do not think that the level of abstract perception is needed to explain veganism and vegetarianism in general framework, so I think that veganism and vegetarianism can be given in stories in young age groups. 4 years old may be appropriate.* The second childhood period was the most accepted developmental period among the teachers in terms of the topic. Some Turkish, classroom and preschool teachers found this period, which covers the ages of 7-11, appropriate in terms of the processing of the subject. For example; T7 *Nutrition starts from the first moment a person is born. Children need the help of their parents in meeting their basic needs. Since nutrition is also met through parents, the family begins to instill in the child the food culture required by culture and society. I am not sure when a child is old enough to choose what they want to eat. But I think we can start giving information to children at the age of 7 and above in order to show that we respect the preferences and thoughts of the child.* Some teachers argued that the issue should first be addressed during adolescence. T6, one of the teachers in this category, expressed her thoughts as follows: *14-15 years old is more suitable for children who can comprehend the concepts of veganism and vegetarianism.*

In response to this question, two of the teachers said that there should not be any limitations and that this situation may vary according to the child, since the developmental characteristics of each child are different from each other. For example T3, *This is a situation that varies from person to person.* The developmental age of children should be considered very well and decisions should be made accordingly, P3 *Actually, I am not sure to what extent it would be right to address this issue in early childhood. It is very important that their development is supported and their nutrition is balanced. Considering that children learn many things by imitation at an early age, I do not see the need to explain this subject until the middle school period. However, if the child hears, reads and is curious, it can be explained in an appropriate way.*

Two of the teachers think that the subject of veganism and vegetarianism should not be covered at all in children's literature. They stated that this topic should not be

covered at all until adulthood, thinking that children will easily connect with the book and therefore it is not possible for them not to be affected. The opinions of the teachers are as follows: T10, *I think it should not be in preschool. Children are quickly influenced by book heroes. At a time when nutrition is so important for their development, the book should not emphasize veganism. In fact, they should not emphasize this at all, C7 I think it should not be shared with any age group.*

Changing Behavior

The answers given by the teachers to the question of whether children who read works on veganism and vegetarianism change their behaviors such as eating and drinking etc. formed 3 different categories: changes, varies according to the conditions and does not change.

Table 11

Teachers' Views on Changing Behavior

Categories	Teachers	Total
Changes	T2, T3, T4, T6, T7, T8, T10, C1, C2, C3, C5, C7, C10, P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P10	22
Varies according to the conditions	T5, C4, C6, C8, C9, P9	6
Does not change	T1, T9	2

22 out of 30 teachers think that reading a book about veganism and vegetarianism can change the behavior of a child. *Yes, at that age, children are very much influenced by books and especially connect with the characters. Therefore, I think that it will affect their eating habits and it will not be a healthy message for children in that age group T3. It can change. But I don't think it is right to consciously keep them away from this subject just because it will be like this T7, Children from non-vegetarian families may not want to eat meat because it will encourage them and this may be reacted by their families C1.* Some of the teachers stated that certain conditions must be met for behavioral change to occur in children who read works on veganism and vegetarianism in children's literature. *I think it would not be correct to say that it may or may not change behavior because the style and approach in these works will be the main criterion that determines this. If our authors adopt an encouraging tone towards veganism or vegetarianism, of course children will tend to change their behavior in this direction. This issue should be presented and reflected as a completely neutral opinion, C4 This situation may change according to the age group it addresses T5. Children of families who prefer this way of life at a young age will naturally change with books, and family attitudes will also be important in this regard C8.*

Two teachers think that children who read works on veganism and vegetarianism will not change their behavior and that the works will not affect them. *I don't think it will change them because it takes a long time for veganism and vegetarianism to become a way of life* T1. *It may affect them to some extent, but it cannot change them completely. Because mom and dad set up the diet and they make the choices* T9.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

Under this heading, the results regarding the message of the books, the qualities of the characters and illustrations, and their possible effects on the readers are discussed in comparison with the studies in the literature.

A significant number of the participants think that it is wrong to try to impose veganism or vegetarianism as a way of life on children with an imposing approach. They also pointed out that books on veganism/vegetarianism should not leave heavy emotional effects on children. According to them, works should share certain life situations with children, taking into account their developmental characteristics. Veganism and vegetarianism should be considered in this context. These exist in life, and children can be told about them, but this should be done without ignoring the fact that the child has their own world of thought and imagination. When talking about the dangers of a narrative that turns into a kind of advertisement or propaganda, experts have often emphasized the drawbacks of an understanding that objectifies the child by preventing them from being a subject.

These views of experts and teachers seem to be in line with the opinions and approaches of various researchers in the field. For example, Neydim (2002) states that putting the text in front of the child as an absolute authority is a form of violence. Turan (2023) also confirms that this authoritarian attitude is a form of violence. Similarly, Çer (2016, p.23) emphasizes that an overbearing, exhortative approach and a commanding attitude are incompatible with the nature of children; therefore, they cannot find a place in children's and youth literature. Kaminski's (2016, p. 151) sentences listing the questions to be asked about quality children's literature books are in line with the opinions of experts and teachers that an imposing and directive attitude should be avoided by respecting both vegan/vegetarian and non-vegetarian readers: *"Does the book fulfill the child/young person's need to discuss problems? Does the text help the reader to understand himself/herself better?"* Because both these sentences and the opinions of the participants point to the wrongness of an attitude that passivizes the child.

The majority of teachers think that it is sufficient to introduce veganism and vegetarianism as a lifestyle in children's literature and that it is not healthy to go beyond this. They also stated that people who do not adopt a vegan/vegetarian lifestyle should not be portrayed as evil, murderers, cruel, etc.; however, vegans or vegetarians should not be marginalized; experts also stated that the issue should be handled in a sensitive and sensitive manner. These ideas are in line with Sever's (2021) mission of constructing experiences that will enable children to get to know life. Similarly,

Lukens (2021) argues that children's literature provides children with the opportunity to develop an understanding of life. All this points to the fact that children's literature that implies the message in a way that allows for reflection and activates the child, rather than explicitly revealing and imposing it, will be acceptable.

As a result, the messages of books offer children certain choices about how to respond to life, and their choices can have an impact on their social identity. It should not be forgotten that veganism or vegetarianism is closely related not only to nutrition but also to social identity (Reclus, 2017; Meyer, 2023). As Kanter (2014, p. 569) states, "...it should not be overlooked that children's literature, which has not only a psychological but also a sociological background, plays a mediating role in the construction of children's identities and the regulation of their social relations."

Experts agreed that vegan/vegetarian characters should be believable and balanced. They think that characters should not stand out only because they are vegan/vegetarian. They do not think it is right to show characters in a one-dimensional way, only positively or negatively. They also emphasize that the literary genre chosen by the authors will also affect the characters.

Experts' warnings about multidimensionality, believability and balance can be found in different expressions in the literature. For example, Ural (2013, p. 47) says that the characters in children's books should not be unattainable and perfect, but should be real people with their shortcomings and weaknesses as in real life, while Çer (2016, p. 138) points out that the characters that children will identify with should be characters who are open to change rather than characters who believe in the absolute truth of their own thoughts. Experts agreed that the illustrations in children's literature on veganism and vegetarianism should not be violent in a way to evoke feelings of fear, remorse and terror. Participants also added that drawings that portray non-vegan and non-vegetarian people as evil, cruel and ugly should be avoided and underlined the drawbacks of emotionally and conscientiously burdening children. They also emphasized that it is wrong to use illustration that contain blood and violence when explaining the processes of eating meat and consuming animal products. Experts think that drawings suitable for children's developmental characteristics should be preferred. Most of the teachers also had similar opinions on this issue.

Experts and teachers are also in consensus on the idea that it is necessary to avoid showing elements such as violence, blood, sharp piercing tools in a shocking way in visuals. Reflections of this consensus can be seen in the studies in the literature. For example, Kanter (2014, p. 572) says the following about the cost of visual violence for children: *The perception that violent cartoon images may cause may have a destructive effect on the child subject's expectations and "cognitive development" in the face of life. Such an effect would not only postpone a reality that is woven with aesthetic concerns, but also lead to the erasure of ethical elements. However, rather than turning ethics or aesthetics into a choice, both of these phenomena should be*

melted in a state of balance in works written for children and one should not be excluded for the sake of the other.

Experts have expressed various opinions on the age at which veganism and vegetarianism can be first presented to readers in children's and youth literature. Based on their opinions, possible age groups were categorized as early childhood (3-6), second childhood (7-11), adolescence (12-18). One of the experts stated that any period, including infancy, would be appropriate for the beginning of the program, while 3 of them found the early childhood, 2 of them found the second childhood period appropriate for the beginning, and 3 of them stated that the adolescence period would be healthier for the beginning. The fact that the experts expressed such different opinions from each other can be considered natural when it comes to problem-oriented children's literature. This is because the experts need to make a comparison between their knowledge of the cognitive development process and their knowledge and experience of veganism/vegetarianism and come to a decision on this issue. However, since each of them has different experiences on the subject, it is likely that they have constructed different works in their minds and made judgments according to that fiction.

Experts and teachers gave various answers to the question about the age group in which veganism and vegetarianism should be primarily addressed in children's literature. The idea that children in the same age group will enjoy all the books recommended for that age group stems from an understanding that perceives children as one type. Akbayır (2010, p. 128) points out that there are still disputes about which texts should be read in which age group. The opinions of teachers and experts among the participants who think that this subject can be covered in every period according to the developmental course of the child justify this determination.

When asked whether reading works on veganism or vegetarianism can change children's eating and drinking behaviors, experts answered "Yes, under certain conditions!". According to experts, it is possible to see a behavioral change in children depending on variables such as the approach of the work to the reader, the age of the reader, the reading environment, and the degree of closeness of the person reading the book to the child. However, some experts also expressed their opinions that the subject of veganism and vegetarianism, which is encouraged and covered in children's literature, may have some negative effects: These include nightmares, antipathy towards adults and food aversion. Experts found a close correlation between reading and being influenced by books and the age of the child, noting that some age groups are more susceptible to changing behavior than others. In summary, they explained that books are effective in changing behavior, but due to the multiplicity of parameters that can have this effect, exaggeration that would open the door to censorship should be avoided. There is a consensus among experts on this issue. Most of the teachers also stated that the works can be effective in changing behavior. Based on this study, it is difficult to determine whether the works examined in this study will indeed create

behavioral change and to reach a definite conclusion in this regard, but it is not excluded.

When we look at the literature, it is possible to find reviews and comments in this direction. For example, Daniel (2006), in a detailed study on the presentation of food in children's literature, examined the work *The Web of Love* in the context of veganism. The researcher, in line with the opinions of experts and teachers, believes that the work in question can change children's behavior. "Undoubtedly, some children who read *The Web of Love* do not eat meat, at least for a while." (p. 31) The reason for this is the idea that eating the meat of an animal that speaks, expresses emotions, and exhibits humanoid characteristics is against cultural food rules. According to Daniel, there is a subjectification of talking animals in the work. For this reason, it is possible to perceive their meat as human meat and it is no longer ethically edible. In the story *The Web of Love*, child readers know that Wilbur the pig will be slaughtered and according to the researcher, this situation arouses a natural sense of discomfort in them. Since they read the thoughts of the pig that is planned to be slaughtered, the thoughts of other animals, and the words and behaviors of people throughout the book, it seems reasonable for them to empathize with animals by forming an attitude towards adults (Daniel, 2006).

It is not possible to make a clear judgment - based on this study - on whether works of children's and youth literature on veganism/vegetarianism will create behavioral changes in children. It may be possible to answer this question through long-term interviews, observations and case studies. Turan (2013), who deals with such a complicated issue as behavioral change in the context of violence, points out that critical reading education is an important solution against all kinds of annoying consequences. On the one hand, Turan states that it is necessary to be skeptical about the fact that books incite children to violence, on the other hand, he states that children and young people who read can be exposed to the violence of authoritarian discourse in books. Indeed, it is a qualified critical reading education that will strengthen the hands of children and young people against discriminatory attitudes that do not allow for thinking and authoritarian discourses that try to passivize the reader.

Suggestions

Based on the opinions of experts and teachers, the following can be suggested to authors and illustrators, teachers and parents, and finally to researchers in children's and youth literature.

Suggestions for Children and Youth Literature Writers and Illustrators

- When constructing works of children's and youth literature on veganism and vegetarianism, a propagandist authoritarian approach that objectifies the reader from being a subject should be avoided.
- Rather than an imposing attitude in favor of or against veganism or vegetarianism, a non-discriminatory, non-exclusionary attitude should be

adopted that acknowledges the existence of people who accept these lifestyles as a choice.

- Descriptions that make non-vegan or non-vegetarian characters look ugly, rude, aggressive, humiliating and belittling should be avoided, as well as sarcastic and offensive discourses that hurt vegans or vegetarians.
- A sensitive, balanced and careful expression should be preferred according to the age and developmental characteristics of the target audience, avoiding overly emotional, agitated fictions that burden children with conscience burdens they cannot bear.
- The drawings should avoid images of blood and violence that may arouse feelings of horror, and should avoid creating a heavy pessimistic atmosphere that may lead children to despair.
- It should be taken into account that books read throughout childhood, especially in pre-school, can influence children and young people's dietary and other life habits and social identities.

Suggestions for Teachers and Parents

- When selecting and recommending books for children and young people, it should be taken into account whether works about veganism and vegetarianism contain explicit propaganda for a particular lifestyle, and it should not be overlooked that works with this approach may have negative effects on mental health, nutrition and other life habits.
- Teachers and parents who read books on veganism and vegetarianism to children, especially in preschool and primary school age, should be prepared for children's questions on the subject. For this reason, they should carefully read and evaluate the relevant works themselves and develop an insight into the subject before reading them to children.
- When reading books on veganism and vegetarianism in pre-school and primary school, it should be avoided in a discriminatory and antagonizing manner; it should be stated that people may have different dietary and lifestyle preferences.
- When choosing books on veganism and vegetarianism, the illustrations should be carefully examined; works that contain drawings that expose violence and bloodshed and that may cause damage to children's imagination should be avoided.

Suggestions for Researchers


- Research can be conducted to follow the projections of veganism and vegetarianism, which have become increasingly widespread and visible worldwide, in children's and youth literature.

- Without disregarding ethical principles, reader-centered, applied research can be conducted with children and young readers to determine children's perceptions of works of children's and youth literature on veganism and vegetarianism.
- The development of vegan and vegetarian characters in children's and youth literature can be evaluated from a narratological perspective.
- Interviews with children's and youth literature authors who have written books on veganism and vegetarianism can be conducted to reveal their approaches to the subject.



Çocuk Edebiyatında Veganlık ve Vejetaryenliğe İlişkin Uzman ve Öğretmen Algılarının İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	09.02.2024	25.07.2024	25.11.2024

Feyza Yağmur Yeğin ²
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Hüseyin Öztürk ³
Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Lokman Turan ⁴
Atatürk Üniversitesi

Öz

Çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenliğin işleniş biçimleriyle ilgili uzman ve öğretmen görüşlerini almak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden temel yorumlayıcı desen ile tasarlanmıştır. Dokuzu çocuk ve gençlik edebiyatı uzmanı, 30'u öğretmen olmak üzere toplam 39 katılımcının görüşleri, yarı yapılandırılmış görüşmelerle alınıp kaydedilmiş ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Uzman ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu; çocuk ve gençlik edebiyatında veganlık ve vejetaryenlik konusu işlenirken propagandacı bir yaklaşımdan, okurda suçluluk duygusu uyandırmaya çalışan aşırı duygusallıktan, ayrıştırmacı şiddet dilinden, çocuklara kaldırmayacakları psikolojik yükler yüklemekten uzak durulması gerektiğini düşünmektedir. Katılımcılara göre veganlık ve vejetaryenliği tanıtan, böyle bir yaşam tarzının varlığından haberdar eden eserlerin olması doğal ve gereklidir. Katılımcılar arası uzlaşımın en az olduğu başlık ise veganlık/vejetaryenlik konulu eserlerin öncelikle hangi yaş grubundaki çocuklara okunabileceği ile ilgidir. Çalışmanın bulguları alan yazın verilerinden hareketle tartışılarak birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahar sözcükler: Veganlık, vejetaryenlik, çocuk, edebiyat

¹Makale "Çocuk Edebiyatında Veganlık ve Vejetaryenlik ile İlgili Eserlerin İçeriklerinin ve İşleniş Biçimlerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi kapsamında hazırlanmıştır..

²*Sorumlu Yazar:* Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, E-Posta: fyzyagmur@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6803-6614>

³ Doç.Dr., Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, E-Posta: huseyin.ozturk22@gop.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9009-9950>

⁴Prof. Dr., Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, E-Posta: lturan@atauni.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8622-7753>

Çocuk edebiyatı adını okurundan alır. Bu durum, edebiyat araştırmaları açısından istisna sayılır. Çünkü edebiyata ilişkin sınıflandırmalarda dönemler, akımlar, yüzyıllar, coğrafyalar, üslup ve içerik belirleyici faktörlerdir (örneğin, Divan edebiyatı, Tanzimat edebiyatı, Millî edebiyat vb.). Çocuk ve gençlik edebiyatında ise eserler yetişkinler tarafından yazılır fakat okuyucu kitlesi çocuklar ve gençler olduğu için bu şekilde adlandırılır (Lukens vd., 2021). Çocuk edebiyatını müstesna kılan, okur kitlesinin özelliklerini dikkatle göz önünde bulundurmasıdır. Belki her yazarın - az ya da çok- muhtemel okurlarını hesaba katarak hareket ettiği, eleştirilere kulak vererek eserlerini bunlara göre düzenlediği düşünülebilir ancak çocuk edebiyatı söz konusu olduğunda yazardan beklentiler çok daha açık bir biçimde ve yüksek sesle dile getirilir. Bu beklentilerin sahipleri de çoğunlukla çocuklar değil onlar için kaygılanan yetişkinlerdir.

Çağdaş dünyada bu kaygıların kaynağı çoğu zaman gelişim psikolojisi araştırmalarından elde edilen bilgilerdir. Zaten ayrı bir tür olarak çocuk edebiyatından bahsetmeyi mümkün kılan da sanayi devrimi sonrası örgün eğitimin kitlelere yayılması, Avrupa ülkelerindeki refahın süratle artışı, psikoloji bilimindeki gelişmeler ve bunları müteakip toplumsal bir kategori olarak çocukluğun son birkaç yüzyıl içerisinde görünür hâle gelmesidir (Araz, 2013; Ariès, 1962; Turan, 2013). Bir araştırma alanı olarak çocuk edebiyatındaki kuramsal çalışmaların önemli bir bölümü de bir kavram olarak çocuk edebiyatını sorgular. Uzun tartışmalara konu olmuş bu sorun, çocuk ruh sağlığına ilişkin kaygılarla estetik duyarlılıklar arasında gidip gelen pek çok görüşü de ortaya çıkarmıştır (Şirin, 2012).

Bilindiği üzere edebî eserler; zevk almak için, yaşamdan anlamlar çıkarabilmek için, kurgusal deneyimleri bir iç görüye dönüştürmek için, yaşama dair bir kavrayış geliştirmek için okunur (Lukens, 2021). O hâlde hayatın temel meselelerini çocuklarla paylaşmak ve onların bu sorunlar üzerine düşünmelerine rehberlik edebilmek için çocuğu özne hâline getiren, onu problem çözme süreçlerine ortak eden bir anlayışla hareket edilmelidir (Şirin, 2022). Bu anlayışla hareket etmek ise okuru, bir başka deyişle çocuğu tanıma ve anlama çabasıyla mümkün olabilir. Her şeyden evvel gelişim sürecindeki çocuklar, gerek biyolojik gerekse psikolojik olarak daha akışkan bir yapıdadır (Canan, 2018). Deneyimleri sınırlıdır. Çocukların gündemine taşınacak her bir konu, kendine özgü dinamiklere sahiptir ve çocuklarla etkileşim kuracak yetişkinler, konuşacakları konular hakkında asgari düzeyde donanımlı olmalıdırlar.

Arkadaşlık, dürüstlük, macera tutkusu, mizah vb. gibi işlenen genel geçer konular hakkında söz söylemek görece kolayken ölüm, cinsellik, zorbalık, özel gereksinimli bireyler, boşanma gibi konularda konuşmak pek çok yetişkin açısından birtakım zorluklar içermektedir. Çocuk edebiyatında sorun odaklı konular (Dilidüzgün, 2018; Işıtan, 2016; Öztürk, 2022) başlığı altında incelenen bu problemlerin büyük bir bölümü, yetişkin hayatında da henüz çözümlenmemiştir. Yetişkinleri bu konular hakkında söz söylerken zorlayan da bu çözümlenmemişlikten kaynaklanan tereddüttür. Sorun odaklı konuların çocuk edebiyatında nasıl işleneceği ise önemli bir araştırma alanıdır. Zira bu konular gerek ebeveynler gerekse

öğretmenler açısından kaygılandırıcıdır. Pek çok duyarlı yetişkin bu konuları çocuklardan uzak tutma eğilimi gösterebilmektedir.

Yukarıda da ifade edildiği üzere sorun odaklı çocuk edebiyatı olarak adlandırılan bu araştırma alanında yayınlanmış çalışmalarda bu başlıklar ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmektedir (Işıtan, 2016; Öztürk, 2022). Çoklu medya araçlarının da etkisiyle çağdaş yaşamın kaotik atmosferinde ilgili başlıkların sayısı her geçen gün artmaktadır. Her bir insan için hayati bir mesele olan beslenme biçimlerinden hareketle ortaya çıkan bir yaşam tarzı olarak veganlık-vejetaryenlik de çeşitli yönleriyle sorun odaklı çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirilebilir.

Bu konuyu çocuk edebiyatı açısından sorun odaklı hâle getiren; vegan ve vejetaryenlerin söylem, iddia ve ithamlarıdır. Zira birtakım vegan ve vejetaryenler, bu konuyu şiddet, sömürü ve köleleştirme gibi kavramlarla ele almakta; vegan çocuk edebiyatı yazarlarının eserlerinde bu kavramların izdüşümleri görülebilmektedir. Ayrıca veganların ve vejetaryenlerin maruz kaldıkları psikolojik şiddetten de söz edilebilir (Giroux & Laure, 2021). Bu da konuyu sorun odaklı çocuk edebiyatı içerisinde değerlendirmeyi gerektiren sebeplerdendir. Genel edebiyattaki yaygınlığına rağmen çocuk edebiyatının gündemine yakın zamanda taşınan fakat ülkemizde henüz çocuk edebiyatı araştırmalarına konu olmayan veganlık-vejetaryenlik, çağdaş yaşamın önemli tartışma konularından biridir. Dünya çocuk edebiyatı araştırmaları için de yeni bir çalışma alanı olan bu konu, kuramsal kitaplarda bölümler (Daniel C., 2006) ve eser inceleyen makalelerle (Koljonen, M., 2019) sınırlı kalmıştır.

Yukarıda da ifade edildiği üzere veganlık ve vejetaryenlik, ülkemizde henüz çocuk edebiyatı araştırmacılarının gündemine taşınmamıştır fakat çocuk edebiyatı eserleri incelendiğinde 26 adet veganlık ve vejetaryenlik konusunu içeren eser tespit edilmiştir (Yeğin, 2023). Bu sebeple araştırılmaya muhtaçtır. Çocuk okurları yakından tanıyan öğretmenlerin ve kuramsal anlamda çocuk edebiyatına hâkim olan uzmanların görüşlerinin alınması bir ihtiyaçtır. Araştırma, çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenliğin işleniş hakkında uzman ve öğretmenlerin görüşlerini almak amacıyla tasarlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları şu şekilde sıralanabilir:

1. Veganlık ve vejetaryenlik konulu çocuk edebiyatı eserlerinin iletisinin yapılandırılması ile ilgili uzman ve öğretmen görüşlerini almak
2. Veganlık ve vejetaryenlik konulu çocuk edebiyatı eserlerindeki vegan ve vejetaryen karakterlerin taşınması gereken özellikler hakkında uzman ve öğretmen görüşlerini almak
3. Veganlık ve vejetaryenlik konulu çocuk edebiyatı eserlerinin resimlendirilmesine yönelik uzman ve öğretmen görüşlerini almak
4. Veganlık ve vejetaryenlik konulu çocuk edebiyatı eserlerinin hitap edebileceği yaş gruplarına ilişkin uzman ve öğretmen görüşlerini almak
5. Veganlık veya vejetaryenlik konulu eserlerin çocukların beslenme ve diğer yaşam alışkanlıkları üzerindeki olası etkileri ile ilgili uzman ve öğretmen görüşlerini almak

Yöntem

Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, etik kurul kararı ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden temel yorumlayıcı desen kullanılmıştır. Bu desende görüşmeye dayalı yazılı, sesli veya görsel veriler toplanarak aralarındaki örüntü keşfedilmeye çalışılır (Merriam, 2015). Araştırmada uzmanlar ve öğretmenlerin çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenliğin işlenmesi ile ilgili görüşleri alınmıştır. Uzmanlarla ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. İçerik analizi sayesinde, toplanan veriler kavramsal bir yapıya kavuşturulur. Ortaya çıkan kavramlar temel alınarak tutarlı bir şekilde düzenlenir ve veriyi açıklayan temalar belirlenir (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Bu çalışmada da görüşmelerden elde edilen veriler iki ayrı araştırmacı tarafından sınıflandırılmış ve kavramlaştırılmıştır. Sınıflandırma ve kavramlaştırmalar karşılaştırılarak üzerlerinde uzlaşmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, çocuk edebiyatında uzman akademisyen ve yazarlar ile bu kitapların hedef kitlesinin eğitiminden sorumlu okul öncesi, sınıf ve Türkçe öğretmenleri arasından seçilmiştir. Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, konu hakkında bilgi sahibi olan katılımcıların dahil edildiği örnekleme yöntemidir ve veri zenginliğini sağlamayı amaçlamaktadır. (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Çocuk edebiyatı alanında uzman 9 kişi, 10 okul öncesi öğretmeni, 10 sınıf öğretmeni, 10 Türkçe öğretmeni bu çalışmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Uzmanlar grubu çocuk edebiyatı alanında yüksek lisans veya doktora yapmış ya da konuyla ilgili bilimsel çalışmalar yayınlamış bilim insanlarından oluşmaktadır. Bu noktada benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır ancak katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve görev yeri bakımından grubun heterojen olmasına çalışılmıştır. Bu değişkenlerin veganlık ve vejetaryenlik hakkındaki tutumları etkilediği bilindiği için mümkün olduğunca zengin ve çeşitli veri toplamak amacıyla böyle bir tercihte bulunulmuştur (Tekten-Aksürmeli & Beşirli, 2019). 9 uzmandan 6'sı erkek 3'ü kadındır. 4 uzman 1-5 yıl arasında, 2 uzman 5-10 yıl arasında ve 3 uzman 10 veya daha fazla yıl mesleki tecrübeye sahiptir.

Öğretmenler okul öncesi, sınıf ve Türkçe branşlarından seçilmiştir. Bunun nedeni, ilgili branşların lisans öğreniminde çocuk edebiyatı dersini almış olmalarıdır. Onlar da bu bakımdan benzeşiklerdir. 30 öğretmenden 21'i kadın 9'u erkektir. Aradaki oran bu denli büyük olmamakla birlikte Türkiye'nin genel öğretmen istatistikleri de bu duruma paralel şekilde kadın öğretmenlerin çoğunlukta olduğunu göstermektedir

(MEB, 2022). 13 öğretmen 1-5 yıl arası, 8 öğretmen 5-10 yıl arası ve 9 öğretmen 10 veya daha fazla yıl mesleki tecrübeye sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubuyla gerçekleştirilecek görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formdaki sorular, önce taslak hâline getirilmiş sonra ölçme değerlendirme ve alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Form, çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenliğin değerlendirmesi hakkında beş sorudan oluşmaktadır. Sorular, veganlık ve vejetaryenliği konu edinen çocuk edebiyatı eserlerinin iletileri, hitap edebileceği yaş grubu, resim ve karakterlerin tasarımda dikkat edilmesi gerekenler ile bu eserlerin çocuklarda davranış değişikliği yaratıp yaratmayacağıyla ilgili düşüncelerini belirlemeye yöneliktir. Veri toplama sürecine çocuk ve gençlik edebiyatı alanında uzmanlığı olan kişileri saptamakla başlanmıştır. Daha sonra uzmanlar ile *Veganlık ve Vejetaryenliğin Çocuk Edebiyatındaki Yeri* konulu ön görüşme yapılmıştır. Uzmanlarla görüşmelerin tamamlanmasının ardından 10 okul öncesi öğretmeni, 10 sınıf öğretmeni ve 10 Türkçe öğretmeni cinsiyet, tecrübe, yaşadıkları şehir gibi özelliklere dikkat edilmeksizin görüşlerde çeşitliliği sağlamak amacıyla seçilmiştir. Öğretmenlere, uzmanlara sorulan soruların ayrıları sorulmuş ve cevaplandırmaları istenmiştir. Uzman ve öğretmenlerin daha önce veganlık/vejetaryenlik konulu eserlere rastlamadıkları göz önünde bulundurularak incelemeleri amacıyla tespit edilen eserlerden oluşan bir dosya paylaşılmıştır. Bütün görüşmeler -katılımcıların izniyle- kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları daha sonra bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Araştırma İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulu, 08/05/2023 tarihi ve 2023/04-03 sayılı karar ile etik kurulu tarafından onaylanmıştır.

Verilerin Analizi

İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyallerin sistematik olarak incelenmesine ve elde edilen verilerin anlaşılır bir şekilde sentezlenmesine olanak sağlayan analiz yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2017). İçerik analizi, sınırları belirlenmiş bir söylemin anlaşılmasında ve yorumlanmasında öznellikten sakınmak amacıyla taşımaktadır (Bilgin, 2014, 1). Bu maksatla incelemeye konu olan veriler kodlanır, kavramsallaştırılır ve kategorilere dönüştürülür (Yıldırım&Şimşek, 2008). Bu çalışmada da yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen ses kayıtları bilgisayar ortamında yazılı hâle getirilerek kodlanmış ve kategorilere ayrılmıştır. Verilerin incelenmesinde uzman ve öğretmenlerin ifadelerinden hareketle bir kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Anahtar oluşturulurken veri seti iki ayrı araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuştur. Tekrar eden ifadelerden hareketle benzer kodlar bir araya getirilmiştir sonrasında iki ayrı araştırmacının hazırladığı kodlama anahtarı karşılaştırılmış ve araştırmacılar arası uzlaşma sağlanmıştır. Kodlama anahtarı aşağıdaki gibidir.

Tablo 1*Kodlama Anahtarı*

Alt Temalar	Kodlar
İleti	Tanıtmakla yetinmeli/ Yönlendirici olmamalı Vegan-vejetaryenlere saygı duymalı Vegan-vejetaryen olmayanlara saygı duymalı Tarafsız yaklaşım sergilemeli Dil ve anlatıma özen göstermeli Hayvan haklarına dikkat edilmeli
Okur Yaşı	İlk çocukluk dönemi (3-6) İkinci çocukluk dönemi (7-11) Ergenlik dönemi (12-18) Çocuğun gelişimine göre/Her dönemde Hiç olmamalı
Karakter	Olumlu Çok yönlü Olumsuz
Resim	Çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmalı Vegan/vejetaryen olmayanlara saygı duymalı Vegan/vejetaryenlere saygı duymalı Tarafsız olmalı Tanıtıcı olmalı
Davranış Değişirme	Değiştirir Şartlara göre değişkenlik gösterir Değiştirmez

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aracı geliştirilirken bir ölçme değerlendirme uzmanından, bir dil uzmanından, bir de çocuk edebiyatı uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama aracına son hâli verilmiştir.

Çalışma grubundan elde edilen verilerin açık, anlaşılır, tutarlı ve teyit edilebilir biçimde analizi için iki ayrı araştırmacı önce birbirlerinden bağımsız kodlamalar yapmış; sonra bu kodlamaları karşılaştırmışlardır. Akabinde bu doğrultuda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Araştırmanın bulgular bölümünde çalışma grubunda yer alan katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılarak verilerin anlaşılabilirliği ve onaylanabilirliği sağlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

Görüşmelerden elde edilen veriler, iki farklı araştırmacı tarafından kodlandıktan sonra uzlaşılabilen kodlar için veriler tekrar analiz edilmiş; analizlerin güvenilirliği için kodlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek üzere “Uzlaşılabilir kod sayısı / (Uzlaşılabilir kod sayısı + Uzlaşılabilen kod sayısı) X 100” formülü kullanılmıştır (Kazdin, 2011, s. 104). İlk kodlamada çalışma grubunda yer alan uzman görüşleri için %90 ve öğretmen görüşleri için %80 uzlaşma sağlanmıştır. İki araştırmacının birlikte tekrar gerçekleştirdiği analizde kodlara ilişkin uzlaşmazlıklar giderilerek %100 uzlaşma sağlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulguları uzman ve öğretmen görüşlerine göre ayrı ayrı iki başlık altında sunulacaktır.

Uzman Görüşleri

Bu başlık altında uzman görüşleri ileti, vegan-vejetaryen karakterin yapısı, resim, okur yaşı ve davranış değiştirme alt başlıklarıyla paylaşılmıştır.

İleti

Kitapların iletinin nasıl oluşturulması gerektiği kendilerine sorulduğunda uzmanların verdikleri yanıtlardan hareketle tespit edilen görüşler iki ayrı kategori meydana getirmiştir. Her bir kategoride kaç katılımcının yer aldığı aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 2

İleti Hakkında Uzman Görüşleri

Kategoriler	Uzmanlar	Toplam
Tanıtmakla yetinmeli/ Yönlendirici olmamalı	U1,U2,U3,U4,U5,U6,U8	7
Vegan-vejetaryenlere saygı duymalı	U7,U9	2

İletin niteliği konusunda bütün uzmanlar uzlaşma hâlinindedir. Zira katılımcıların tamamı, bir yaşam biçimi olarak veganlığın/vejetaryenliğin eserlerde bir tür dayatmaya dönüşmemesi gerektiğine işaret etmiştir. *Propaganda ve özendirilmeye karşıyım* (U5), *Yazar taraf olmamalı, sadece göstermeli ve tartışmalı* (U9), *Çocuğu duygusal sağanak altında bırakarak -tabiri câizse- bir ajitasyon yaparak iletinin verilmesini kesinlikle doğru bulmuyorum* (U2), *Bu eserler veganlığın reklamına dönüştürülmemeli* (U1) gibi birbirinden farklı ifadelerle aynı yöne işaret eden uzmanların görüşleri bu sebeple tek bir kategori hâlinde değerlendirilmiştir. Görüşlerin yönü aynı olsa da vurgularda birtakım farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıklar da dayatmacı tutumun çeşitli yönlerine ve birtakım sakıncalarına yönelik kaygılardaki çeşitlilikten kaynaklanmaktadır. Örneğin U7, özellikle vegan/vejetaryen olmayanlara yönelik ayrıştırıcı tutumun tehlikesine işaret ederken eserin et yiyenlere

katliam yapıyor gözüyle yaklaşmaması gerektiğinin altını çizmiştir. Öte yandan U3 de çocuğu taraf seçmeye zorlayan bir anlayışın onu yoracağını, belki kitaptan bile soğutabileceğini dile getirmiştir. Bütün katılımcıların görüşlerini özetler şekilde U9, şu cümleleri kurmuştur: *Edebiyatın varlık nedeni bizi bir şeye inandırmak değil, benim gibi düşündürmek değil. Onun için veganlık da dayatılmamalı. Buradaki yazar-okur etkileşimi bence şöyle olmalı: Bu da bir yaşam biçimi diye gösterilmeli ama bu yaşam biçiminin içinde kişilerin özgürce tercihlerde bulunduğu, kimsenin baskısı olmadığı gösterilmeli.*

Vegan/Vejetaryen Karakterin Yapısı

Çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinde vegan/vejetaryen karakterlerin nasıl tasarlanması gerektiği sorusuna uzmanlar tarafından verilen yanıtlar tabloda görülmektedir.

Tablo 3

Karakterler Hakkında Uzman Görüşleri

Kategoriler	Uzmanlar	Toplam
Çok yönlü	U1, U2,U3,U4,U5,U6,U7,U8,U9	9

Uzmanlar, vegan/vejetaryen karakterlerin dengeli ve inandırıcı olması gerektiğinde uzlaşmışlardır. Bu karakterlerin bütünüyle iyi yahut kötü olmasının eseri inandırıcılıktan uzaklaştıracağını; veganları ve vejetaryenleri tek boyutlu, yalınkat karakterler hâline getireceğini belirten uzmanlar, bir karakterin temel özelliğinin veganlığa/vejetaryenliğe indirgenmesinin sakıncalarına işaret etmişlerdir. Örneğin U5; *Bir karakter yalnızca vegan yahut vejetaryen olduğu için belli özelliklere sahip olmamalıdır, olayların akışına göre bir karakterin eylemleri ve duyguları değişebilir. Önemli olan bu gelişimin doğallıkla gerçekleşmesidir, sözleriyle bu konudaki görüşlerini açıklarken U8, veganları/vejetaryenleri salt olumlu, sevimli, sağlıklı gösterip olmayanları da zıddı şekilde kurgulamanın sakıncalı olduğunu belirttiikten sonra aksi yönde -veganları/vejetaryenleri kötüleyen- bir tavrın da doğru olmayacağını dile getirmiştir. U3'ün görüşü de vegan/vejetaryen karakteri iyi-kötü biçiminde açıkça yargılamanın doğru olmayacağı, konuyla ilgili nihai yargının okura bırakılması lazım geldiği yönündedir. U1 ise şu sözlerle düşüncelerini özetlemiştir: *Doğal olmayan bir şekilde aşırı pozitif, aşırı iyi veya aşırı kahraman karakterler yaratmak ya da aşırı takdir edilen ya da aşırı kötü karakterler yaratmak doğru değildir. Bir denge şarttır ve hayatta da böyle bir denge mevcuttur. Bir insan vegan olabilir ancak her yönüyle harika değildir ve her zaman olumlu davranışlar sergilemez. Kötülük yapabilir, hata yapabilir, kırmızı ışıktan geçebilir, kaba olabilir veya başkalarının kalbini kırabilir. Bu nedenle, vegan bir karakter sadece vegan olduğu için sürekli pozitif gösterilmemelidir. Yine U1, tercih edilecek edebî türün yazarı belirli seçimlere zorlayabileceğinin unutulmaması gerektiğinin altını şu**

sözlerle çizmiştir: *Eserin türü önemli, okul öncesinde ise bir masalsa kaçınılmaz olarak karakter, masal türünün özelliklerine uygun şekilde belki tek tip veya tek yönlü olacaktır. Bir de okul öncesi olduğu için kısa olacaktır. Çok yakından tanıyamayacağız. Gerçekçi bir romanda manzara tamamen değişebilir.*

Katılımcılardan yalnız U4, veganlığın/vejetaryenliğin canlılara zarar vermeme çabasından kaynaklandığını ve bunun esasında olumlu bir duygu olduğunu, eğer yapılacaksa bu duyarlılığa uygun şekilde dostane bir dille konuşan ve ayrıştırıcı bir tutum sergilemeyen karakterler olması gerektiğini ifade etmiştir. U4 de dengeli ve tutarlı bir karakter oluşturulması gerektiğini belirtmekle birlikte diğerlerinden farklı olarak vegan/vejetaryen karakterin bir parça sevimli bir yapısı olması gerektiğine yönelik görüşünü çeşitli örnekler üzerinden dile getirmiştir.

Resim

Veganlık/vejetaryenlik konulu eserler resimlenirken dikkat edilmesi gerekenler kendilerine sorulduğunda uzmanların verdikleri yanıtlar, 3 ayrı kategori oluşturmuştur.

Tablo 4

Resimler Hakkında Uzman Görüşleri

Kategori	Uzmanlar	Toplam
Çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmalı	U2,U4	2
Tarafsız olmalı	U5,U6,U8	3
Şiddet içermemeli	U1,U7,U3,U9	4

“Veganlık ve vejetaryenlik konulu çocuk edebiyatı eserleri resimlenirken nelere dikkat edilmelidir?” sorusuna yanıt veren uzmanlar; en çok korku, vicdan azabı, dehşet duyguları uyandırabilecek şiddet içerikli çizimlerle vegan yahut vejetaryen olmayanları kötü, zalim, çirkin gösteren çizimlere yönelik uyarılarda bulunmuşlardır. Örneğin travmatize edici şiddetin risklerine işaret eden katılımcılardan U2; kesme, öldürme, parçalama gibi eylemlerin açıkça gösterilmesini ve kesici, delici aletlerin kullanıldığı sahnelerin resmedilmesini doğru bulmadığını belirtirken onunla benzer düşünceleri dile getiren U5; *Normalde bir hayvan nasıl çiziliyorsa vegan olmayan hayvanlar da o şekilde çizilmeli. Yani ekstra onlara bir kızgın surat vahşi bir surat ya da sivri diş ya da sivri pençe falan eklenmemeli. Bu da aslında görsel yoluyla propagandasını yapmaktır. Normalde zaten örneğin bir kurdun turnağı varsa ve orada buna yer veriliyorsa vermeli ekstra bir şey sunulmamalı.* sözleriyle çizerlerin dikkat etmesi gereken noktalara işaret etmiştir. U6 çocukların kaldıramayacağı duygusal vicdani yükleri onlara yüklemenin sakıncalarını vurgularken U1, *vegan ve vejetaryen olmayanları çirkin ve kötü gösterecek yaklaşımlardan kaçınılmalıdır. Hayvan yemeyi veya hayvansal ürünleri tüketmeyi kötü göstermek amacıyla kan ve şiddetle dolu*

resimler kullanmak yanlışır şeklindeki ifadeleriyle konunun bir başka boyutuna dikkat çekmiştir.

Okur Yaşı

Veganlık ve vejetaryenlik konulu kitapların hangi yaşta çocukların karşısına çıkarılabileceğine ilişkin soruya uzmanların verdiği yanıtlar 4 farklı kategori meydana getirmiştir.

Tablo 5

Okur Yaşı Hakkında Uzman Görüşleri

Kategori	Uzmanlar	Toplam
Bebeklik Dönemi (0-2)+	U4	1
İlk çocukluk dönemi (3-6)+	U5,U6	2
İkinci çocukluk dönemi (7-11)+	U2,U3	2
Ergenlik dönemi (12-18)+	U1,U8,U7,U9	4

Çocuk ve gençlik edebiyatında bir tema olarak veganlık ve vejetaryenliğin hangi yaşta okurların karşısına çıkarılabileceği konusunda uzmanların görüşleri önceki başlıklardan daha fazla çeşitlilik göstermiştir. Bebeklik çağına (0-2 yaş) yönelik eserlerde bile veganlık/vejetaryenlikten bahsedilebileceğini ifade edenler olduğu gibi bunun için uygun dönemin ilk çocukluk (3-6), ikinci çocukluk (7-11) hatta ergenlik (12-18) olduğunu ifade edenler de vardır. Katılımcılardan 1'i bebeklik dönemini, 2'si ilk çocukluk, 2'si ikinci çocukluk dönemini başlangıç için uygun bulurken 4'ü de ergenlik döneminin bu iş için daha doğru bir tercih olacağını ifade etmektedir. Uzmanlar arası bu ihtilaf; gelişim psikolojisine ilişkin kanaatler, veganlık/vejetaryenlik olgusuna yönelik düşünceler ve bu olgunun işlenişiyile ilgili zihinsel tasarımlarındaki farklılardan kaynaklanıyor görünmektedir.

Mesela başlangıç için bebeklik çağına uygun olabileceğini ifade eden U4'ün şu cümleleri dikkate değer: *Bir yaşından hatta altı aylıktan itibaren bile verilebilir. Başta direkt adı koyularak veganlık, vejetaryenlik denilmeyebilir. Fakat gelişim düzeyine uygun biçimde her yaşta çocuğa anlatılabilir. Çocuğun yaş ve gelişim düzeyine uygun bir şekilde anlatılabiliyorsa her yaşta incelemeye değer konular bunlar. Çocuğun yaş ve gelişim düzeyini çok iyi düşünerek yazmak lazım.*

Başlangıç için uygun dönemin ilk çocukluk (3-6 yaş) olduğunu ifade eden U5'e göreyse ilk iki senede kitap çocuk için bir tür oyuncaktır. Üç yaşından sonra hızlı kavram gelişimi sürecinin başladığını bildiren katılımcı, tanıtım düzeyinde kalmak kaydıyla bu yaştan itibaren kitaplarda bu konunun yer alabileceğini dile getirmiştir. Hayvansal gıdalarla hayvansal olmayan gıdaları sınıflandırabilmek için dahi belirli bir kavram gelişiminin olması gerektiğini belirten U5'in ifadeleri şu şekildedir: *Şöyle bir yaşam şekli var, insanların böyle bir beslenme biçimi var şeklinde yer alabilir.*

Zaten onun ötesinde istese de bilişsel gelişimi mümkün olmadığı için anlayamayacak. Tanıtım boyutunda kavramı öğrenebilir. Bazı insanlar et yemiyor gibi...

Başlangıç için ikinci çocukluk döneminin (7-12 yaş) uygun olduğunu dile getiren katılımcılar ise işlem öncesi dönemin bilişsel özelliklerinin birtakım yanlış algılara davetiye çıkarabileceğini, üstelik bu dönemde bir beslenme bilincinden haz temelli bir yeme davranışının olduğunu bunun için en azından somut işlemler dönemini beklemek gerektiğini belirtmektedirler. Örneğin U3 şu cümlelerle bu görüşünü dile getirmiştir: *Çocuk çok küçük yaşlarda 4-5-6 yaşlarında aslında beslenmiyor. Beslenme bilincine sahip değil. Çocuk haz alıyor. Çikolata yiyor, haz alıyor. Şimdi sen ona çikolata seni beslemez ya da onun bir besin değeri var ama şu daha önemli ıspanak daha önemli, kereviz daha önemli dediğin zaman bu onun için bir şey ifade etmiyor. 7-8 yaşlarından itibaren bu konunun bilincine varabilir. Bu konu az önce konuştuğumuz çerçeveler içinde işlenebilir bence ama çocuğun uygulamaya geçeceğini varsaymak biraz iyimserlik olur. Sorduğumuz zaman size zihnen anlatabilir işte bitkisel protein, hayvansal protein, vegan, vejetaryenler var. Ama kendi hayatı başka bir şey. Onunki henüz hazlar dünyası içinde giden bir hayat. Dolayısıyla 7-8 yaşlarında kavramsal düzeyde işlenebilir bu konular bir sakıncası yok.*

Ergenliği (12-18) başlangıç için uygun gören uzmanlarsa veganlığın/vejetaryenliğin soyut bir kavram olduğunu, bunun yaşamı temelinden değiştirebilecek önemli bir mesele olması sebebiyle kişinin kendi yaşamına ilişkin önemli kararları verebileceği bir döneme saklanması gerektiğinin altını çizmektedir. U9'un şu sözleri bu konudaki düşüncelerini açıklamaktadır: *En azından 14-15 yaşından sonra okunabilir. Bir kere, temel beslenme için ailede çocuk 6 yaşındayken "Ben vegan olacağım" deme şansı yok. Erken yaşta duygusal olarak çocuğun duygu damarlarına girip onu etkilemeye çalışmak çok doğru değil. Bana doğru gelmiyor. Ne zaman? Kendi kararlarını verebilecek düzeye geldiğinde, yani 15-16 yaşından sonra. Lokantaya ne zaman gidebiliyor? 15 ya da 14 yaşında gider. O zaman lokantada, ben mercimek çorbasını ya da patlıcan musakkayı seçeceğim der. Ben çok erken yaşta bunun çok doğru olacağını zannetmiyorum.*

Davranış Değiştirme

Veganlık ve vejetaryenlik konulu eserleri okuyan çocuklarda yeme içme vb. davranış değişikliği olur mu sorusuna uzmanların verdiği yanıtlar değiştirir, şartlara göre değişkenlik gösterir ve değiştirmez şeklinde 3 farklı kategori oluşturmuştur.

Tablo 6

Davranış Değiştirme Hakkında Uzman Görüşleri

Kategoriler	Uzmanlar	Toplam
Değiştirir	U2,U4,U5,U6,U7	5
Şartlara göre değişkenlik gösterir	U1,U3,U8,U9	4

Veganlık vejetaryenlik konulu eserlerin okunması, çocukların yeme içme davranışlarını değiştirebilir mi?” sorusuna katılımcıların tamamı, belirli koşullar altında “Evet!” yanıtı vermiştir. Uzmanlara göre veganlık/vejetaryenlik konulu çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri; konuyu ele alış biçimi, okurun yaşı, kitabın okunma biçimi ve ortamı, kitabı çocuğa veren yahut öneren kişinin kimliği ve çocuğa yakınlığı gibi değişkenlere göre çeşitli düzeylerde çocuk ve gençlerin yeme içme alışkanlıklarını etkileyebilir.

Söz gelimi eserin konuyu ele alış şeklinin önemine ısrarla vurgu yapan U2, şu sözlerle kaygılarını dile getirmiştir: *Olumsuz bir çocuk edebiyatı, yani veganlığı yücelten et yemeyi çok vahşice bir şey olduğunu empoze eden bir çocuk edebiyatı yapıtı, çocuğun hem beslenme alışkanlıkları üzerinde çok ciddi etkiler bırakabilir, hem de ruh dünyası üzerinde çok ciddi etkiler bırakabilir. Yani, çocuk rüyasında ölmüş hayvanlar görebilir, çılglık çılgılığa uyanabilir, psikolojik dünyası bundan etkilenebilir, yetişkinlere karşı kin ve nefret hissedebilir. Dolayısıyla çok ciddi sakıncalar barındırır.*

Okurun yaşının önemine ‘Okul öncesi için bu durum biraz risk yaratabilir ama kesinlikle her yaş grubunda değiştirebileceğini düşünüyorum’ cümlesiyle değinen U6, belirli yaş gruplarının davranış değiştirmeye daha eğilimli olduğu kanaatindedir. Aynı şekilde U7 de çeşitli yaşlardaki çocukların birbirlerinden farklı eğilimlere sahip olabileceğine şu şekilde dikkat çekmektedir: *Erken yaşta çocukları neyle karşılaştırırsanız ona alışabilir. Ergenlik zamanındaki öğrenciler ise bunun trend ve havalı olduğunu, diğerlerinden farklı olduğunu düşünerek beslenme şeklini değiştirebilir.*

Okuma ortamının ve çocuğa kitabı okuyan kişinin sergilediği yaklaşımın önemine değinen U1’in ifadeleri ise konu ile ilgili bir başka parametreyi açığa çıkarmaktadır: *Okul öncesinde çocuklar çevre etkisine çok daha şiddetli bir biçimde açık, çocuğun ebeveyninin tutumları çok belirleyici. Mesela vegan bir anne babanın çocuğuna bu kitabı okumasıyla vegan olmayan bir ailede, okunması arasında farklar olacaktır. Yani bu eserler hangi bağlamda çocuklara okunuyor, kimler tarafından okunuyor? Çocukların sorularına nasıl yanıt veriliyor? Bunlar önemli. Eğer ki çocuğa bu kitabı okuyan kişi, et yemenin, süt içmenin, aslında suçluluk duyulması gereken, utanılacak şeyler olduğunu hissettirse ve üstüne ben yemiyorum gibi bir tavır sergilese, çocuk bu durumda nasıl hisseder? Bu tutum olursa tabii ki etkili olur.*

Öğretmen Görüşleri

Öğretmen görüşlerinin derli toplu sunulabilmesi için her bir başlıkta tablolar oluşturulmuş ve içerik analizinde ortaya çıkan kategoriler paylaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların branşlara göre dağılımı da tablolarda görülebilmektedir. Türkçe öğretmenleri T, sınıf öğretmenleri S, okul öncesi öğretmenleri O harfiyle gösterilmiştir.

İleti

Kitapların iletisinin nasıl oluşturulması gerektiği kendilerine sorulduğunda öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan hareketle tespit edilen görüşler 6 ayrı kategori meydana getirmiştir. Her bir kategoride kaç katılımcının yer aldığı aşağıdaki tabloda paylaşılmıştır.

Tablo 7

İleti Hakkında Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Öğretmenler	Toplam
Tanıtmakla yetinmeli/ Yönlendirici olmamalı	T4, T6, T9, T10, S6, S7, S9, 01, O3, O4, O7, O8,	12
Vegan-vejetaryenlere saygı duymalı	O10, T5, S1, S2, S5	5
Vegan-vejetaryen olmayanlara saygı duymalı	S3, S4, S10, O9	4
Tarafsız yaklaşım sergilemeli	T3, T7, S8, O2	4
Dil ve anlatıma özen göstermeli	T1, T8, O5, O6	4
Hayvan haklarına dikkat edilmeli	T2	1

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu; bir yaşam tarzı olarak veganlığın tanıtımıyla yetinilmesi gerektiği, bunun ötesine geçen bir yönlendirmenin sağlıklı olmayacağı kanaatinde. Okul öncesi öğretmenlerinin 5'i, Türkçe öğretmenlerinin 4'ü ve sınıf öğretmenlerinin 3'ü olmak üzere toplam 12 öğretmen; veganlık/vejetaryenlik konusunu işleyen eserlerin iletilerinin bu yaşam tarzına ilişkin açık bir yönlendirme içermesini doğru bulmamaktadır. *Bu kavramların ne demek olduğu açıklayıcı bir dille anlatılmalıdır. Çocukların beslenme alışkanlıklarının etkilenmemesine dikkat edilmelidir T6, Özellikle okul öncesi dönemde çocukların çoğu zaten yeni beslenme şekli ile yeni tatlarla tanışıyor. İnsanların kişisel bir tercihi olduğu hissettirilebilir. Çok detaya girilmemelidir. Yani hayvanları kesip yiyoruz gibi. Veganlık kelimesinin anlamı onlar için açıklayıcı bir anlatımla verilebilir. Kısa ve net S9.*

18 öğretmen, diğer kategorilerde görece dengeli bir şekilde dağılmıştır. İkinci kategori, vegan-vejetaryenlere saygı duyulması gerektiğine ilişkin görüşlerin oluşturduğu bir kategoridir. Öğretmenlerden 5'i bu yaşam biçimini tercih eden insanların hayatına saygı duyulması gerektiğini, onları dışlamamak ve düşünceleri dolayısıyla alay konusu hâline getirmemeyi savunmuşlardır. Örneğin O10, *Bu konuyu işleyen yazarlar aslında düşünceye ve hayat tarzına saygı duyma noktasında iletisini oluşturmalıdır. Veganlık bir tercihtir ve iletide diğer insanların bu tercihe saygı duyması gerekliliği ön planda tutulmalıdır. Vegan olmayan bireylerle vegan olan bireyler olumsuz anlamda ayrıştırılmamalıdır; T5, Bu tarz düşünen bireylere karşı ön yargıdan uzak bir üslup kullanmaya ve bu bireylerin düşünce yapısına saygı*

gösteren bir dil kullanmaya dikkat etmelidirler; S2, Öncelikle veganlık ve vejetaryenlik bir tercihtir. Hayvansal gıdalar tüketen bireyleri kötülemeden konuyu ele almaları önemlidir sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir.

Üçüncü kategori, vegan/vejetaryen olmayanlara yönelik ifadelerde takınılması gereken tutuma ilişkindir. Katılımcılar bu beslenme ve yaşam tarzını benimsemeyenlerin kötü insanlar olduklarının ima edilmesi, katil yahut cani şeklinde betimlenmesi, çeşitli yönlerden olumsuz bir imajla yansıtılmasına karşı çıkmaktadır. Bir diğer kategori olan tarafsız yaklaşımda öğretmenler, vegan veya vejetaryenlik kavramı işlenirken veganlığın lehine veya aleyhine taraftarlık olmaması gerektiğini savunmuştur. Bu katılımcılara göre eser her iki kesim için de ayrıştırıcı olmamalı veya birini diğerinden üstün tutmamalıdır. Beşinci kategoride öğretmenlerden bazıları veganlık veya vejetaryenlik konusu işlenirken dil ve anlatıma özen gösterilmesi gerektiğini düşünmüşlerdir. İleti çocuğun yaşına göre verilmeli ve onun anlayacağı sözcükler kullanılarak oluşturulmalıdır, demişlerdir. Son kategoride ise konu işlenirken hayvan haklarının göz önünde bulundurulması ve bu hassasiyetle konunun ele alınması gerektiği düşüncesi vardır.

Vegan/Vejetaryen Karakter

Çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinde vegan/vejetaryen karakterlerin nasıl tasarlanması gerektiği sorusuna öğretmenler tarafından verilen yanıtlar tabloda görülmektedir.

Tablo 8

Karakterler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Öğretmenler	Toplam
Olumlu	T1, T2, T3, T4, T7, T8, T9, S1, S3, S7, S8, S9, O1, O5, O6, O7, O8, O9, S5	19
Çok yönlü	T5, T10, S2, S4, S6, S10, O2, O3, O4, O10	10
Olumsuz	T6	1

Öğretmenlerin büyük bir bölümü vegan veya vejetaryen karakterlerin olumlu tasarlanması gerektiğini, önemli bir kısmı da bu karakterlerin çok yönlü olması gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden yalnızca biri, vegan veya vejetaryen olan karakterin olumsuz özellikte olması gerektiğini düşünmüştür. Karakterin olumlu tasarlanması gerektiğini ifade eden öğretmenlerin büyük bir bölümünün ortaklaşa kullandıkları kelimeyse 'sevimli'dir: *İlgi ve dikkat uyandırması için sevimli olmalıdır (S3), olumlu, dinamik ve sevimli olmalı (T3) çocuğun zihnini yormadan olumlu bir izlenim bırakması için sevimli olmalıdır (O5)*. Bu cümleler, söz konusu görüşlerin genel anlamıyla çocuk edebiyatı eserlerindeki özdeşim kurulacak karakterlerin olumlu tasarlanması gerektiğine ilişkin anlayıştan kaynaklandığını düşündürmektedir.

Görüş sahiplerinin çoğunlukla okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinden oluşması da dikkate değerdir.

Resim

Veganlık/vejetaryenlik konulu eserler resimlenirken dikkat edilmesi gerekenler kendilerine sorulduğunda öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, 5 ayrı kategori oluşturmuştur.

Tablo 9

Resimler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Kategori	Öğretmenler	Toplam
Çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmalı	T1, T2, T6, T8, T10, S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, O1, O2, O3, O5, O6, O7, O10	21
Vegan/vejetaryen olmayanlara saygı duymalı	T3, T7, O9, S10	4
Vegan/vejetaryenlere saygı duymalı	T5, T9	2
Tarafsız olmalı	O3, T4	2
Tanıtıcı olmalı	O4	1

Yanıtlar çocuğun gelişim özelliklerine uygun olmalı, vegan/vejetaryen olmayanlara saygı duymalı, vegan/vejetaryenlere saygı duymalı, tarafsız olmalı ve tanıtıcı olmalı şeklinde kategorilere ayrılmıştır. 30 öğretmenden 26'sı çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenlik konusu resimlenirken çizimlerin çocuğun gelişim özelliklerine uygun olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin önemli bir bölümü, T8'in Hayvan kesimi gibi ya da çocukların duygusal açıdan zarar verecek şiddet, korku vs. sahneler asla yer verilmemeli cümlesindeki düşüncelerine uygun biçimde resimlerde şiddetten kaçınılması gerektiğini ve çocukların hayal dünyalarını travmatik içeriklerden korumak gerektiğini belirtmişlerdir. İkinci sırada bu konu resimlenirken vegan/vejetaryen olmayanlara saygı duyulmalı düşüncesinin öğretmenler tarafından benimsendiği görülmektedir. Bir diğer kategori ise vegan/vejetaryen olan insanlara ve yaşama biçimlerine saygı duyularak resimlendirmenin yapılmasıdır. Öğretmenlerden ikisi çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenlik konusu resimlenirken taraf tutucu veya bir kesimi küçük gösterici görsellerden kaçınılması gerektiğini düşünmüştür. Örneğin; S3 Çocuğun düzeyine ve hayal dünyasına uygun anlaşılır bir şekilde resmedilmeli, S4 Resimler çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olmalıdır, S7 Hayvan kesimi gibi ya da çocuklara duygusal açıdan zarar verecek şiddet , korku vs sahneler asla yer verilmemeli , S8 Resim ve metin bütünlüğünün olması ,çok karmaşık olmaması ,duygusal gelişimini olumsuz etkileyecek resimlerin olmaması gerekir , O2 Kan kesim vahşet görüntülerinden kaçınılmalıdır. Ajitasyon ve dram öğelerinden kaçınılmalıdır. Bitki ağırlıklı

beslenmenin sağlığa etkisini içeren merak tetikleyici görseller kullanılabilir sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.,

Okur Yaşı

Veganlık ve vejetaryenlik konulu kitapların hangi yaşta çocukların karşısına çıkarılabileceğine ilişkin soruya öğretmenlerin verdiği yanıtlar 5 farklı kategori meydana getirmiştir.

Tablo 10

Okur Yaşı Hakkında Öğretmen Görüşleri

Yaş Grubu	Öğretmenler	Toplam
İlk çocukluk dönemi (3-6)+	T9, S6, O2, O10	4
İkinci çocukluk dönemi (7-11)+	T2, T5, T7, T8, S1, S2, S3, S4, S10, O1, O4, O5, O6, O7, O8, O9	16
Ergenlik dönemi (12-18)+	T1, T4, T6, S5, S9	5
Çocuğun gelişimine göre/Her dönemde	T3, S8, O3	3
Hiç olmamalı	T10, S7	2

Çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenliğin işlenmesi hususunda öğretmenlerin görüşleri çeşitlilik göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğu, konunun ilk olarak ikinci çocukluk dönemi (7-11 yaş arası) sırasında ele alınması gerektiğine inanmaktadır. Bu durum oldukça dikkat çekicidir. Geri kalan kategorilerde branşlar arasında birbirine yakın bir dağılım söz konusudur. Öğretmenlerden 4'ü ilk çocukluk dönemi, 16'sı ikinci çocukluk dönemi, 5'i ergenlik dönemi, 3'ü çocuğun gelişimine göre her dönemde olabileceğini düşünürken 2 öğretmen de hiç olmaması gerektiğini söylemiştir.

Veganlık ve vejetaryenlik konusunun çocuk edebiyatında ilk işlenebileceği dönemin ilk çocukluk dönemi (3-6) olduğu görüşündeki öğretmenler düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *S6 Çocuklarla etkileşimli bir kitap okuma ve dinleme ortamı oluşturma adına 5 yaşından itibaren başlanılabilir, O10 Çocuklar 3-4 yaşlarda bir bütünlüğü olan hikayeleri; hayvanları ve doğayı algılayabilmektedir. Veganlığın ve vejetaryenliğin genel çerçevesi ile anlatılması için soyut algılama düzeyine ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum bu sebeple küçük yaş gruplarında veganlık ve vejetaryenlik konularının hikayeler içerisinde verilebileceği düşüncesindeyim. 4 yaş uygun olabilir. İkinci çocukluk dönemi ise konunun işlenebilirliği açısından öğretmenler arasında çok kabul gören gelişim dönemi olmuştur. 7-11 yaş kapsayan bu dönemi bazı Türkçe, sınıf ve okul öncesi öğretmenleri konunun işlenişi bakımından uygun bulmuştur. Örneğin; *T7 Beslenme insanın dünyaya geldiği ilk andan itibaren başlar. Çocuk temel gereksinimlerinin karşılanmasında ailesinin yardımına ihtiyaç duyar. Beslenme de ebeveynler aracılığı ile giderildiğinden aile kültür ve toplumun gerektirdiği yemek kültürünü çocuğuna aşılama başlar. Çocuk kendi yemek istediğini seçebilecek yaşta**

ne zaman gelir, emin değilim. Fakat çocuğun tercihlerini ve düşüncelerini saygıyla karşıladığımızı gösterebilmek için 7 yaş ve üzerindeki çocuklara bu konuda bilgi verilmeye başlanabilir diye düşünüyorum, Bazı öğretmenler ise ilk olarak ergenlik döneminde konunun ele alınması gerektiğini savunmuştur. Bu kategorideki öğretmenlerden T6 düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: *Veganlık ve vejetaryenlik kavramlarını idrak edebilecek yaş grubundaki çocuklarla yani 14-15 yaş daha uygundur.*

Öğretmenlerden ikisi bu soruya cevaben herhangi bir sınırlama olmaması gerektiğini ve her çocuğun gelişim özellikleri birbirinden farklı olacağı için çocuğa göre bu durumun değişebileceğini söylemişlerdir. Örneğin T3, *Bu kişiden kişiye değişen bir durum. Çocukların gelişim çağı çok iyi düşünülmesi ve ona göre karar alınmalıdır , O3 Aslında bu konunun erken çocukluk döneminde ele alınmasının ne ölçüde doğru olacağından emin değilim. Gelişimlerinin desteklenmesi, beslenmelerinin dengeli olması oldukça önemli. Erken yaşlarda çocukların bir çok şeyi taklitle öğrendiğini de düşünürsek, ortaokul dönemine kadar özellikle bu konunun anlatılmasını ihtiyaç olarak görmüyorum. Ancak çocuk bir yerde duyar, okur ve merak ederse uygun bir şekilde açıklanabilir* sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerden ikisi ise çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenlik konusunun hiç işlenmemesi gerektiğini düşünmektedir. Çocukların kitap ile kolay bir şekilde bağ kuracağını bu sebeple etkilenmemelerinin mümkün olmadığını düşünerek bu konunun yetişkinliğe dek hiç işlenmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin düşünceleri şu şekildedir: T10, *Bence okul öncesinde olmamalı. Çocuklar kitap kahramanlarından çabuk etkileniyorlar. Beslenmenin gelişimi için bu kadar önemli olduğu bir dönemde veganlık vurgusu olmamalı kitapta. Hatta hiç bu vurguda bulunmamalıdır, S7 Bence hiç bir yaş grubuyla paylaşılmamalıdır.*

Davranış Değiştirme

Veganlık ve vejetaryenlik konulu eserleri okuyan çocuklarda yeme içme vb. davranış değişikliği olur mu sorusuna öğretmenlerin verdiği yanıtlar değiştirir, şartlara göre değişkenlik gösterir ve değiştirmez şeklinde 3 farklı kategori oluşturmuştur.

Tablo 11
Davranış Değiştirme Hakkında Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	Öğretmenler	Toplam
Değiştirir	T2, T3, T4, T6, T7, T8, T10, S1, S2, S3, S5, S7, S10, O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7, O8, O10	22
Şartlara göre değişkenlik gösterir	T5, S4, S6, S8, S9, O9	6
Değiştirmez	T1, T9	2

30 öğretmenden 22'si veganlık ve vejetaryenlik konulu bir eser okuyan çocukta davranış değişikliği olabileceği düşüncesindedir. *Evet o yaşlarda çocuklar kitaplardan çok fazla etkilenir ve özellikle karakterler ile bağ kurar. O yüzden yeme alışkanlıklarına etki edeceğini ve o yaş grubu çocuklar için de sağlıklı bir mesaj olmayacağı düşüncesindeyim T3, Değiştirebilir. Fakat sırf böyle olacak diye bu konudan onları bilinçli uzak tutmanın da doğru olduğunu düşünmüyorum T7, Özendirileceği için vejetaryen olmayan ailelerin çocukları et yemek istemeyebilir ve bu aileler tarafından tepki alabilir S1. Öğretmenlerden bazıları çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenlik konulu eserleri okuyan çocuklarda davranış değişikliğinin meydana gelmesi için belirli koşulların oluşması gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda değiştirebilir ya da değiştirmeyiz demek çok da doğru olmaz sanıyorum. Çünkü bu eserlerdeki üslup ve yaklaşım, bunu belirleyen asıl ölçüt olacaktır. Yazarlarımız vejetaryenliğe karşı özendirici bir üslup takınırlarsa elbette çocuklar da bu yönde davranışlarını değiştirmeye meyil göstereceklerdir. Bu konu tamamen tarafsız bir düşünce olarak sunulmalı ve yansıtılmalıdır, S4 Hitap ettiği yaş grubuna göre bu durum değişebilir T5. Küçük yaşlarda bu yaşama biçimini tercih eden ailelerin çocuklarında kitaplarla birlikte doğal olarak değişme olacaktır. Bu konuda aile tutumları da önemli olacaktır S8.*

İki öğretmen veganlık ve vejetaryenlik konulu eserleri okuyan çocukların davranış değiştirmeyeceğini, eserlerin onları etkilemeyeceğini düşünmektedir. *Bence değiştirmeyiz çünkü veganlığın ve vejetaryenliğin bir yaşam biçimi haline gelmesi oldukça uzun sürer T1. Bir miktar etkileyebilir ama tamamen değiştiremez. Çünkü yemek düzenini anne ve baba kurar, seçimleri de onlar yapar T9.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu başlık altında sırasıyla kitapların iletisi, karakterlerin ve resimlerin nitelikleriyle okurlar üzerindeki olası etkilerine yönelik sonuçlar; alan yazınındaki araştırmalarla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Katılımcıların önemli bir bölümü bir yaşam biçimi olarak veganizmi yahut vejetaryenliği dayatmacı bir yaklaşımla çocuklara kabul ettirme çabasının yanlış olduğunu düşünmektedir. Ayrıca veganlık/vejetaryenlik konulu kitapların çocuklarda ağır duygusal etkiler bırakmaması gerektiğine de yer yer işaret etmişlerdir. Onlara göre eserler, çocukların gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak belirli yaşam durumlarını çocuklarla paylaşmalıdır. Veganlık ve vejetaryenlik de bu bağlamda değerlendirilmelidir. Bunlar hayatın içinde vardır, çocuklara bunlardan söz edilebilir fakat çocuğun kendine özgü bir düşünce ve hayal dünyası olduğunu göz ardı etmeden bunu yapmak gerekir. Uzmanlar, bir tür reklama yahut propagandaya dönüşen bir anlatımın tehlikelerinden söz ederken çocuğu özne olmaktan alıkoyarak nesneleştiren bir anlayışın sakıncalarına sıklıkla vurgu yapmışlardır.

Uzman ve öğretmenlerin bu görüşleri, alandaki çeşitli araştırmacıların düşünce ve yaklaşımlarıyla da uyumlu görünmektedir. Örneğin Neydim (2002), metni çocuğun karşısına mutlak bir otorite olarak koymanın bir tür şiddet olduğunu dile

getirmektedir. Turan (2023) da bu otoriter tutumun bir tür şiddet olduğunu teyit etmektedir. Benzer şekilde Çer (2016, s.23), tepeden bakan öğüt verici bir yaklaşımın, emir verici bir tavrın çocuk doğasıyla uyumsuzluğuna; dolayısıyla çocuk ve gençlik edebiyatında da kendine yer bulamayacağına vurgu yapmaktadır. Kaminski'nin (2016, s. 151), nitelikli çocuk edebiyatı kitapları hakkında sorulması gereken soruları listelerken kurduğu şu cümleler; uzmanların ve öğretmenlerin hem vegan/vejetaryen olanlara hem de olmayanlara saygı duyularak dayatmacı ve yönlendirmeci bir tutumdan sakınılması gerektiği yönündeki düşünceleriyle uyumludur: "*Kitap çocuğun/gencin problem tartışma ihtiyacını gideriyor mu? Metin, okuyucuya kendisini daha iyi anlamak konusunda yardımcı oluyor mu?*" Çünkü bu cümleler de katılımcıların görüşleri de çocuğu edilgenleştiren bir tutumun yanlışlığına işaret etmektedir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenliğin bir yaşam tarzı olarak tanıtılmasının yeterli olduğunu, bundan ileri gitmenin sağlıklı olmadığını düşünmektedir. Ayrıca vegan/vejetaryen yaşam tarzını benimsemeyen insanların kötü, katil, cani vb. şekillerde tasvir edilmemesi; bununla birlikte vegan yahut vejetaryenlerin de ötekileştirilmemesi gerektiğini belirtmişler; uzmanlar da konunun hassas ve duyarlı bir şekilde ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu düşünceler de Sever'in (2021) çocuk edebiyatına yüklediği, çocuğun hayatı tanımasına imkânlar tanıyacak yaşantılar kurgulama misyonuyla uyumludur. Benzer şekilde Lukens (2021) de çocuk edebiyatının çocuklar için yaşama dair bir kavrayış geliştirme fırsatı tanıdığından söz etmektedir. Bütün bunlar iletiyi açıkça ifşa edip dayatmaktansa üzerinde düşünmeye imkân tanıyacak şekilde ima eden ve çocuğu faal hâle getiren bir çocuk edebiyatının makbul olacağına işaret etmektedir.

Sonuç itibarıyla kitapların iletileri çocuklara yaşam karşısında nasıl bir tavır alacakları hususunda belirli seçenekler sunar ve seçimleri onların sosyal kimliği üzerinde etkili olabilir. Veganlığın ya da vejetaryenliğin yalnızca beslenmeyle değil sosyal kimlikle de yakından ilgili olduğu unutulmamalıdır (Reclus, 2017; Meyer, 2023). Kanter'in (2014, s. 569) de ifade ettiği gibi "*...sadece psikolojik değil aynı zamanda sosyolojik bir arka planı bulunan çocuk edebiyatının, çocukların kimliklerinin inşa sürecinde ve toplumsal ilişkilerini düzenlemede aracı bir rol oynadığı da gözden kaçmamalıdır.*"

Uzmanlar vegan/vejetaryen karakterlerin inandırıcı ve dengeli olması gerektiği konusunda uzlaşmışlardır. Karakterlerin yalnızca vegan/vejetaryen olmalarıyla öne çıkması gerektiğini düşünmektedirler. Karakterlerin tek boyutlu olarak yalnızca olumlu veya olumsuz şekilde gösterilmesini doğru bulmamaktadırlar. Ayrıca yazarların seçtikleri edebî türün de karakterleri etkileyeceğini vurgulamaktadırlar.

Uzmanların yaptığı çok boyutluluk, inandırıcılık ve denge uyarılarına alan yazınında da farklı ifadelerle rastlamak mümkündür. Örneğin Ural (2013, s. 47), çocuk kitaplarındaki karakterler, erişilemez ve kusursuz olmamalı, gerçek yaşamdaki gibi eksikleri, zaaflarıyla birlikte sahici kişiler olmalıdır derken Çer (2016, s. 138), çocuğun özdeşim kuracağı karakterlerin kendi düşüncelerinin mutlak doğruluğuna

inanan karakterlerden ziyade değişime açık karakterler olması gerektiğine işaret etmektedir. Uzmanlar, veganlık ve vejetaryenlik konulu çocuk edebiyatı eserlerinde resimlerin korku, vicdan azabı, dehşet duyguları uyandıracak şekilde şiddet içerikli olmaması gerektiğinde hemfikirdirler. Vegan ve vejetaryen olmayanları kötü, zalim ve çirkin gösteren çizimlerden kaçınılması gerektiğini de ekleyen katılımcılar; çocuklara duygusal ve vicdani olarak yüklenmenin sakıncalarının ısrarla altını çizmişlerdir. Ayrıca et yeme ve hayvansal ürün tüketme süreçleri anlatılırken kan ve şiddet içeren resimlerin kullanılmasının yanlış olduğunu da vurgulamışlardır. Uzmanlar çocukların gelişim özelliklerine uygun çizimlerin tercih edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin çoğu da bu konuda benzer düşüncelere sahiptir.

Uzmanlar ve öğretmenler görsellerde şiddet, kan, kesici delici aletler gibi unsurların sarsıcı bir şekilde gösterilmesinden kaçınmak gerektiği düşüncesinde de uzlaşa hâlinindedir. Alan yazınındaki çalışmalarda da bu uzlaşının izdüşümleri görülebilir. Örneğin Kanter (2014, s. 572), görsel şiddetin çocuklar açısından maliyeti hakkında şunları söyler: *şiddet içerikli çizgi resimlerin yol açacağı algı, çocuk öznenin yaşam karşısındaki beklentilerinde ve “bilişsel gelişiminde” yıkıcı bir etkiye yol açabilir. Böyle bir etki, estetik endişelerle örülmüş bir gerçekliği ötelediği gibi etik unsurların da silinmesine yol açar. Oysa etik ya da estetiğin bir seçime dönüştürülmesinden ziyade, söz konusu iki olgunun da çocuklara yönelik yazılan eserlerde bir denge hâlinde eritilmesi ve birisinin diğeri uğruna dışlanmaması gerekir.*

Uzmanlar, çocuk ve gençlik edebiyatında veganlık ve vejetaryenliğin ilk olarak hangi yaşta okurlara sunulabileceği konusunda çeşitli düşünceler ifade etmişlerdir. Onların görüşlerinden hareketle olası yaş grupları; ilk çocukluk (3-6), ikinci çocukluk (7-11), ergenlik dönemi (12-18) olarak kategorilere ayrılmıştır. Uzmanlardan 1’i bebeklik dönemi dahil her dönemde, 3’ü ilk çocukluk, 2’si ikinci çocukluk dönemini başlangıç için uygun bulurken 3’ü de ergenlik döneminin başlangıç için daha sağlıklı olacağını dile getirmiştir. Uzmanların birbirlerinden bunca farklı görüşler dile getirmeleri, sorun odaklı çocuk edebiyatı söz konusu olduğunda, doğal sayılabilir. Zira uzmanların bilişsel gelişim sürecine ilişkin bilgileriyle veganlık/vejetaryenlik konusuna ilişkin bilgi ve deneyimleri arasında bir karşılaştırma yapmaları ve bu hususta bir karara varmaları gerekir. Ancak her birinin konuya ilişkin tecrübeleri farklı olduğundan zihinlerinde birbirlerinden farklı eserler kurgulamış ve o kurguya göre yargıda bulunmuş olmaları muhtemeldir.

Uzmanlar ve öğretmenler, çocuk edebiyatında veganlık ve vejetaryenliğin öncelikle hangi yaş grubunda işlenebileceğine yönelik soruya çeşitli yanıtlar vermişlerdir. Aynı yaş grubunda bulunan çocukların ilgili yaş grubu için tavsiye edilen bütün kitaplardan hoşlanacakları düşüncesi, çocuğu tek tip algılayan bir anlayıştan kaynaklanmaktadır. Akbayır (2010, s. 128) hangi metnin hangi yaş grubunda okunacağına ilişkin ihtilafların devam ettiğine işaret etmektedir. Katılımcılar arasında çocuğun gelişim seyrine göre bu konunun her dönemde

işlenebileceğini düşünen öğretmen ve uzmanların görüşleri de bu tespiti haklı çıkarmaktadır.

Veganlık veya vejetaryenlik konulu eserlerin okunması çocukların yeme içme davranışlarını değiştirebilir mi sorusuna uzmanlar ‘Belli koşullar altında evet!’ cevabını vermişlerdir. Uzmanlara göre eserin okura yaklaşımı, okuyucunun yaşı, okuma ortamı, kitabı çocuğa okuyan kişinin yakınlık derecesi gibi değişkenlere bağlı olarak çocuklarda bir davranış değişikliği görülmesi mümkündür. Bununla birlikte bazı uzmanlar çocuk edebiyatında teşvik edilerek işlenen veganlık ve vejetaryenlik konusunun bazı olumsuz etkileri olabileceği konusunda da fikirlerini dile getirmişlerdir: Bu etkiler arasında kabus görme, yetişkinlere antipati ve gıdalara karşı rahatsızlık duygusunu saymışlardır. Eserleri okuyup etkilenmenin çocuğun yaşı ile yakın ilişkisini ortaya koyan uzmanlar, bazı yaş gruplarının diğerlerinden daha fazla davranış değiştirebilmeye açık olduklarını dile getirmiştir. Özetle kitapların davranışları değiştirmede etkili olduklarını fakat bu etkiyi uyandıracak parametrelerin çokluğu dolayısıyla sansüre kapı aralayacak bir abartıdan da uzak durulması gerektiğini açıklamışlardır. Bu konuda uzmanlar arasında bir uzlaşma vardır. Öğretmenlerin çoğu da eserlerin davranış değiştirme konusunda etkili olabileceğini dile getirmiştir. Bu çalışmadan hareketle incelenen eserlerin gerçekten de davranış değişikliği yaratıp yaratmayacağını belirlemek, bu hususta kesin bir sonuca ulaşmak zordur fakat ihtimal dışı değildir.

Alan yazınına bakıldığında da bu yönde inceleme ve yorumlar bulmak mümkündür. Mesela Daniel (2006) çocuk edebiyatında yemeğin sunumunu detaylı olarak incelediği bir çalışmada veganlık konusu bağlamında Sevgi Ağı adlı eseri ele almıştır. Araştırmacı, uzman ve öğretmenlerin düşüncesine paralel olarak söz konusu eserin çocuklarda davranış değiştirebileceği görüşündedir. "*Şüphesiz Sevgi Ağı'nı okuyan bazı çocuklar en azından bir süreliğine et yemezler.*" (s. 31) Buna sebep olarak konuşan, duygularını ifade eden, insanı özellikler sergileyen bir hayvanın etini yemenin kültürel yemek kurallarına aykırı olduğu düşüncesini göstermektedir. Daniel'e göre eserde konuşan hayvanların özdeşleştirilmesi söz konusudur. Bu sebeple onların etinin insan eti gibi algılanması mümkündür ve etik olarak yenilebilir bir tarafı kalmamıştır. Sevgi Ağı adlı hikâyede çocuk okurlar domuz Wilbur'un kesileceğini bilmektedir ve araştırmacıya göre bu durum, onlarda doğal bir rahatsızlık duygusu uyandırmaktadır. Kitap boyunca hem kesilmesi planlanan domuzun hem diğer hayvanların düşüncelerini hem de insanların söz ve davranışlarını okudukları için yetişkinlere karşı bir tutum oluşturarak hayvanlarla empati kurması makul görünmektedir(Daniel, 2006).

Veganlık/vejetaryenlik konulu çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin çocuklarda davranış değişikliği yaratıp yaratmayacağı meselesinde -bu çalışmadan hareketle- açık bir yargıya varmak mümkün değildir. Bu sorunun uzun süreli görüşmeler, gözlemler, vaka incelemeleriyle araştırılarak yanıtlanması mümkün olabilir. Davranış değişikliği gibi netameli bir konuyu şiddet bağlamında ele alan Turan (2013), her türden can sıkıcı sonuca karşı eleştirel okuma eğitiminin önemli bir çözüm adresi

olduğuna işaret etmektedir. Turan, bir taraftan kitapların çocukları şiddete sevk etmeleri konusuna şüpheyle yaklaşmak gerektiğini ifade ederken diğer taraftan okuyan çocuk ve gençlerin kitaplardaki otoriter söylemin şiddetine maruz kalabildiğini dile getirmektedir. Gerçekten de düşünmeye imkân tanımayan ayrıştırıcı tutumlar, okuru edilgenleştirmeye çalışan otoriter söylemler karşısında çocukların ve gençlerin elini güçlendirecek olan da nitelikli bir eleştirel okuma eğitimidir.

Öneriler

Uzman ve öğretmenlerin görüşlerinden hareketle yazar ve çizerlere, öğretmen ve ebeveynlere, son olarak çocuk ve gençlik edebiyatı araştırmacılarına şunlar önerilebilir.

Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Yazar ve Çizerlerine Öneriler

- Veganlık ve vejetaryenlik konulu çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri kurgulanırken okuru özne olmaktan çıkarıp nesneleştiren propagandacı otoriter bir yaklaşımdan kaçınılmalıdır.
- Veganlığın veya vejetaryenliğin lehinde yahut aleyhinde dayatmacı bir tutumdansa bu yaşam tarzlarını bir tercih olarak kabul eden insanların varlığından haberdar eden ve ayrıştırıcı, dışlayıcı olmayan bir tutum sergilenmelidir.
- Vegan veya vejetaryen olmayan karakterleri çirkin, kaba, saldırgan gösteren, aşağılayıcı ve küçümseyici betimlemelerden kaçınılması gibi veganları yahut vejetaryenleri incitecek, alaycı ve saldırgan söylemlerden de uzak durulmalıdır.
- Aşırı duygusal, ajitatif, çocuklara kaldıramayacakları vicdani yükler yükleyen kurgulardan uzak durularak hedef kitlenin yaşına ve gelişim özelliklerine göre duyarlı, dengeli, dikkatli bir ifade biçimi tercih edilmelidir.
- Çizimlerde dehşet duyguları uyandırabilecek kan, şiddet görüntülerinden; çocukları umutsuzluğa sürükleyebilecek ağır karamsar bir atmosfer yaratmaktan sakınılmalıdır.
- Okul öncesi başta olmak üzere çocukluk döneminin tamamında okunan kitapların çocuklar ve gençlerin beslenme ve diğer yaşam alışkanlıklarını ve sosyal kimliklerini etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretmen ve Ebeveynlere Öneriler

- Çocuklar ve gençler için kitap seçerken ve onlara kitap önerirken veganlığı ve vejetaryenliği konu alan eserlerin, belirli bir yaşam tarzının açık propagandasını içerip içermediği göz önünde bulundurulmalı; bu yaklaşıma sahip eserlerin ruh sağlığı, beslenme ve diğer yaşam alışkanlıkları üzerinde olumsuz etkiler yaratabileceği göz ardı edilmemelidir.
- Özellikle okul öncesinde ve ilkokul çağında veganlık ve vejetaryenlik konulu kitapları çocuklara okuyan öğretmen ve ebeveynler, çocukların konuyla ilgili sorularına hazırlıklı olmalıdırlar. Bu sebeple ilgili eserleri çocuklara okumadan önce

kendileri dikkatle okumalı, değerlendirmeli ve konuya ilişkin bir içgörü geliştirmelidirler.

- Okul öncesi ve ilkökulda veganlık ve vejetaryenlik konulu kitapları okurken ayrıştırıcı ve düşmanlaştırıcı bir tutumdan uzak durmalı; insanların birbirinden farklı beslenme ve yaşam biçimi tercihleri olabileceği ifade edilmelidir.

- Veganlık ve vejetaryenlik konulu kitapları seçerken resimler dikkatle incelenmeli; şiddeti ve kanı ifşa eden çizimleri içeren; çocukların hayal dünyasında tahribat yaratabilecek eserlerden sakınılmalıdır.

Araştırmacılara Öneriler

- Dünya çapında giderek yaygınlaşan ve görünür hâle gelen veganlık ve vejetaryenliğin çocuk ve gençlik edebiyatındaki izdüşümlerini takip eden araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- Etik ilkeler göz ardı edilemeden çocuk ve genç okurlarla okur merkezli, uygulamalı araştırmalar yürütülerek çocukların veganlık ve vejetaryenlik konulu çocuk ve gençlik edebiyatı eserleri hakkındaki algıları tespit edilebilir.
- Çocuk ve gençlik edebiyatında vegan ve vejetaryen karakterlerin geliştirilme süreçleri anlatıbilimsel açıdan değerlendirilebilir.
- Veganlık ve vejetaryenlik konulu kitaplar kaleme alan çocuk ve gençlik edebiyatı yazarlarıyla görüşmeler yürütülerek onların konuya yaklaşımları açığa çıkarılabilir.

References

- Akbayır, S. (2010). *Çocuğum neyi okumalı? [What should my child read?]*. Pegem Akademi.
- Araz, Y. (2013). *16. yüzyıldan 19. yüzyıl başlarına: Osmanlı toplumunda çocuk olmak [From the 16th century to the early 19th century: Being a child in Ottoman Society]*. Kitap.
- Ariès, P. (1962). *Centuries of childhood: A social history of family life* (R. Baldick, Trans.). Knopf.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi -Teknikler ve örnek çalışmalar- [Content analysis in social sciences: Techniques and sample studies]*. Siyasal Kitabevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]*. Pegem Akademi.
- Canan, S. (2018). *Değişen be(y)nim [My changing brain]*. Tutikıtap.
- Çer, E. (2016). *Çocuk Edebiyatı, 0-6 yaş çocuk kitaplarında çocuk gerçekliği ve çocuğa görelilik [Children's literature, Child reality and child centeredness in 0-6 age children's books]*. Eğiten Kitap.
- Daniel, C. (2006). *Voracious children: Who eats whom in children's literature*. Routledge.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: yazın eğitime atılan ilk adım [Contemporary children's literature: The first step in literary education]*. Morpa Kültür.
- Giroux, V., & Larue, R. (2021). *Veganizm [Veganism]* (Z. H. Louze, Trans.). İletişim.
- Işıtan, S. (2016). *Özel amaçla yazılmış çocuk kitapları [Special topics featured in children's books]*. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(4), 471-492. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9086>
- Kaminski, W. (2016). *Çocuk ve gençlik edebiyatına giriş [Introduction to children's and youth literature]*. (Y. Baş, Trans.). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Kanter, B. (2014). *Etik ve estetik bağlamında çocuk edebiyatının sosyolojik boyutu [The sociological dimension of children's literature in ethical and aesthetic context]*. *Türk Dili Dergisi*, 756. <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/569.pdf>
- Kazdin, A. E. (2011). *Single case research designs: Methods for clinical and applied settings*. Oxford University Press.

- Koljonen, M. (2019). *Thinking and caring boys go vegan: Two European books that introduce vegan identity to children. A Journal of International Children's Literature*, 57(3), 13-22. <https://doi.org/10.1353/bkb.2019.0052>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lukens, R. J., Smith, J. J., & Coffel, C. M. (2021). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış [A critical handbook of children's literature]* (C. Pamay, Trans.). Erdem.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2024). *Millî Eğitim İstatistikleri 2021-2022* [National Education Statistics 2021-2022]. <https://www.meb.gov.tr/2021-2022-orgun-egitim-istatistikleri-aciklandi/haber/27552/tr>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research: A guide to design and implementation]*. Nobel.
- Meyer, M. (2023, April 25). *Here's how many vegans are in the world*. <https://wtvox.com/lifestyle/2019-the-world-of-vegan-but-how-many-vegans-are-in-the-world/>
- Neydim, N. (2002). *Çocuklarda şiddeti içselleştiren edebiyat mıdır? Yoksa onları şiddete yönelten araçlar başka yerde mi aranmalıdır? [Is it literature that internalizes violence in children or should the tools leading them to violence be sought elsewhere?]*. In *Çocuk Edebiyatına ve Çocuk Hekimliğine Yansıyan Şiddet Sempozyumu*, 25-27 April 2002, Eskişehir
- Öztürk, H. (2017). *Çocuk edebiyatında ölüm teması (Okur merkezli bir araştırma) [Death theme in children's literature (A reader oriented research)]* (Doctoral dissertation, Atatürk University, Erzurum). Council of Higher Education National Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Öztürk, H. (2022). *Sorun odaklı çocuk edebiyatı ve ölüm teması [Problem oriented children's literature and death theme] TYB Akademi Dergisi*, 1(34), 105-140. <https://www.tyb.org.tr/dr-ogr-uyesi-huseyin-ozturk-sorun-odakli-cocuk-edebiyati-ve-olum-temasi-55818h.htm>
- Reclus, E. (2017). *Vegan ve anarşi [Veganism and anarchy]* (A. Karaduman, Trans.). Altıkırkbeş.
- Sever, S. (2021). *Çocuk ve edebiyat [Children and literature]*. Tudem.
- Şirin, M. R. (2022). *Çocuk, çocukluk ve çocuk edebiyatı [Child, Childhood, and Children's Literature]*. Uçan At.
- Tekten Aksürmeli, Z. S., & Beşirli, H. (2019). *Vegan kimliğin oluşumu: Vegan olmak ve vegan kalmak [Formation of vegan identity: Becoming vegan, staying vegan]*. *Akademik Hassasiyetler*, 6(12), 223-249. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/907031>

- Turan, L. (2013). *Çocuk yayınlarında yer alan bazı olumsuzluklar [Some negative aspects in children's publications]*. In *Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı* (Yılar & Turan Eds.), pp. 201-224. Pegem Akademi.
- Turan, L. (2023). *Çocuk edebiyatı eğitiminde kuram ve teori [Theory and practice in children's literature education]*. Pegem Akademi.
- Ural, S. (2013). *Okul öncesi çocuk kitaplarının tanıtımı [Introduction to preschool children's books]*. In *Çocuk Edebiyatı* (Gönen, M., Ed.), Eğiten Kitap.
- Yeğin, F. Y. (2023). *Çocuk edebiyatında veganlık ve vegetaryenlik ile ilgili eserlerin içeriklerinin ve işleniş biçimlerinin incelenmesi [Analyzing the content and processing of works about veganism and vegetarianism in children's literature]* (Thesis No: 10454574) [Master's thesis, Atatürk University, Erzurum]. Council of Higher Education National Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

The research was approved by the ethics committee of Istanbul Medeniyet University Educational Sciences Ethics Committee with the decision dated 08/05/2023 and numbered 2023/04-03.

Proportion of Author's Contribution

Author contribution rates are 50%, 25%, 25% respectively, depending on the author rank in the article.



Investigation of Aggressive Behaviors of Adolescents

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	06.03.2024	02.16.2024	11.25.2024

Didem Aslanyürek  ¹
Hacettepe University

Haktan Demircioğlu  ²
Hacettepe University

Abstract

This study aims to examine the aggressive behaviors of adolescents in terms of different variables. The study was designed according to the survey model, one of the quantitative research methods. The sample group of the study consisted of 1,639 adolescents (828 girls, 811 boys) in the 11-16 age group. The data of the study were collected through the “Demographic Information Form” including the original independent variables and the “Aggressive Behaviors” sub-dimension of the “Prosocial and Aggressive Behaviors Questionnaire”. According to the results obtained from the study, it was found that the aggressive behavior levels of adolescents differed according to gender, academic achievement level, mother's employment status, number of siblings, relationship with mother, relationship with father, relationship with schoolmates, social media usage status, social media usage time, duration of playing games on digital platforms. However, no differences were found according to the status of playing games on digital platforms. The results of the study were discussed within the framework of the existing studies and theoretical knowledge in the literature.

Keywords: Adolescence, development, social development, emotional development, behavior problems, aggressive behavior

Citation: Aslanyürek, D., & Demircioğlu, H. (2024). Investigation of Aggressive Behaviors of Adolescents. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1053-1098. <https://doi.org/10.30964/auebfd.000000>

¹*Corresponding Author:* PhD Candidate, Institute of Health Sciences, Child Development and Education, E-mail: didem.aslanyureek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1249-148X>

²Assoc. Prof. Dr., Faculty of Health Sciences, Child Development, E-mail: hdemircioglu@hacettepe.edu.tr., <https://orcid.org/0000-0002-5092-1698>

Adolescence is a long phase of life that connects individuals from childhood to young adulthood and is characterized by many changes (Johnson et al., 2011). This stage is defined as a period that includes individuals' biological development as well as social and emotional development (Sawyer et al., 2018). Adolescents may also experience emotional turmoil during this period when they experience many changes. Hall (1904) defined adolescence as a period of “storm and stress” to emphasize the emotional turmoil experienced during this period (as cited in Berzonsky, 1982). In this context, the stress experienced by adolescents can be reflected on their behaviors and cause some incompatibilities. Related studies emphasize the relationship between adolescents' stress levels and their aggressive behaviors (Olutunde, 2017). In another study, it was stated that adolescents exhibit aggressive behaviors in order to express their emotions and solve their problems (Amanda et al., 2018). Looking at the literature, it is possible to see that there are different definitions of aggression. When considered from a general framework, aggression is defined as actions taken directly or indirectly against any person or object in order to cause psychological, physical or social harm (Mann & Yadav, 2016). According to the definition in social psychology, aggression is expressed as the behaviors that an individual performs in order to harm another person (Sidhu et al., 2019). Although there are differences in definitions, aggression is considered as a negative social behavior (Bushman & Huesmann, 2010).

Aggressive behaviors can be physical such as pushing, shoving, and hitting, as well as verbal such as teasing, name-calling, or insults (Hubbard et al., 2010). Aggression, which is a universal problem among adolescents, is one of the problems that negatively affect the developmental processes of individuals (Afdal et al., 2020; Castillo-Eito et al., 2020). Moreover, aggression causes negative effects not only on the perpetrator but also on the adolescents exposed to the act (Faris & Ennett, 2012). For this reason, identifying risk factors for aggressive behaviors is important for prevention and intervention studies (Liu et al., 2013). Studies conducted in this context can contribute to the understanding of different components and developmental processes of aggression, thus contributing to the processes of understanding, identifying and preventing the onset of aggressive behaviors (Ebesutani et al., 2014). In this context, it can be said that aggression is of great importance in terms of preventing the negative consequences of aggression in the short term as well as the negative situations that may arise in the long term. Otherwise, aggression may become permanent. When aggression becomes permanent, it can cause negative consequences in the long term. It is stated that when aggression becomes permanent, individuals may face problems such as low socioeconomic status, tendency to crime, unemployment and isolation from society in adulthood (Buchmann et al., 2014). Therefore, researchers emphasized that conducting research on aggression can contribute to reducing social, psychological, economic and physical damages that may occur in the long term (Denson et al., 2012)

Various studies have been conducted related to the aggressive behaviors of adolescents. According to the results of a study conducted in this framework, it was found that there was a positive relationship between aggression and non-solution-

focused approach to problem solving, insecure approach and not taking responsibility, and a negative relationship between aggression and solution-focused approach and decisive-subdued approach. In addition, it was concluded that solution-focused problem solving and decisive-subdued attitude explained aggression at a significant level (Arslan et al., 2010). In another study conducted with adolescents, it was observed that non-aggressive adolescents had higher stress management and positive adolescent development scores than aggressive adolescents. There was a negative relationship between adolescents' aggression and emotional intelligence, healthy family functioning and positive values (Pérez-Fuentes et al., 2019). Another study found that adolescents' aggressive behaviors are predictors of substance use, criminal tendency, depression and academic failure (ZinatMotlagh et al., 2013). In a recent study, the relationship between physical aggression and witnessing violence and victimization (two forms of exposure to violence) and other negative life events in adolescents was examined. According to the findings obtained from the study, individuals' committing acts of physical aggression is associated with witnessing violence. In addition, the frequency with which individuals experienced negative life events was associated with an increase in witnessing violence and being victimized (Farrell et al., 2020).

In line with the findings obtained from the studies in the literature, it can be concluded that it is important to conduct studies that may be related to aggressive acts in terms of the healthy development of adolescents who both commit aggressive acts and are exposed to aggressive acts and the welfare of the society. As a result of the studies conducted with this goal, it was seen that studies consisting of different variables associated with adolescents' aggressive behaviors were conducted. However, it has been observed that studies consisting of large sample groups and with unique sociodemographic questions are limited in number. The main purpose of this study is to fill this gap in the literature. In this context, the sub-problem of the study is given below:

1. Do the aggressive behavior levels of adolescents differ significantly according to their gender, academic achievement levels, mother's employment status, number of siblings, perceived relationships with their parents and schoolmates, social media usage status, playing games on digital platforms, social media usage time and playing games on digital platforms?

Method

In this section, information about the research model, population-sample, data collection tools, ethical processes, data collection and data analysis is presented.

Research Model

This study, which was conducted to examine the aggressive behavior levels of adolescents, was designed according to the survey model and cross-sectional survey design, one of the quantitative research methods. The survey model is used to collect information about the thoughts, attitudes and beliefs of the participants in the research

(McMillan & Schumacher, 2010). Since the data collected in this study were collected at a single time, it is a cross-sectional design (Fraenkel et al., 2018).

Population-Sample

In order to determine the population of the study, the less socio-economically developed districts of Ankara province were determined within the scope of the Socio-Economic Development Ranking (SEGE) 2022 Report of the Ministry of Industry and Technology of the Republic of Turkey (SEGE, 2022). In this context, 235,671 adolescents who continue their education in Mamak, Keçiören and Sincan districts, which are socio-economically less developed districts in line with the relevant report, constituted the population of the study (MEB, 2022). The sample size of the study was determined by statistical power analysis (G* Power). G* Power is a program that enables high-precision power analysis for statistical tests commonly used in research (Erdfelder et al., 1996). According to Gaskin and Happell (2013), the appropriate sample size can be determined through statistical power analysis (Gaskin & Happell, 2013). Accordingly, the minimum sample size to be reached with 11-16 year old adolescents attending secondary and high school education in Mamak, Keçiören and Sincan districts was found to be 410. The schools that would represent the population in the study were determined by cluster sampling method, one of the random sampling. In the random sampling selection method, the probability of selection of the sampled individuals is known at the beginning. In cluster sampling, participants are randomly selected from clusters such as neighborhoods, streets and schools (Kılıç, 2013). Although there was no list of the participants in the study, this method was preferred because the list of secondary and high school institutions affiliated with the Ministry of National Education was easily accessible (MoNE, 2023). The schools to be included in the study were determined using a random number table. The classrooms from which the data would be collected were similarly selected using a random number table. A total of 1,800 data entries were collected from volunteer participants who agreed to participate in the study. 125 data forms were not included in the data set because the participants gave incomplete answers. During the data analysis, it was determined that 36 data did not conform to the normal distribution. Therefore, these data forms were excluded from the data set. As a result of these exclusion criteria, the sample group of the study consisted of 1,639 adolescents in the 11-16 age group. Information on the sociodemographic variables of the participants is given in Table 1.

Table 1
Information on Sociodemographic Variables

		n
Gender	Female	828
	Male	811
Academic Achievement Level	Quite good	281
	Good	589
	Neither good nor bad	672
	Bad	97
Mother's Employment Status	Employed	536
	Not employed	128
Number of Siblings	None	145
	One sibling	676
	Two siblings	502
	Three siblings	208
	Four or more siblings	108
Grade Level	5th grade	220
	6th grade	201
	7th grade	210
	8th grade	264
	9th grade	479
	10th grade	265

Data Collection Tools

The Demographic Information Form and the Aggressive Behaviors sub-dimension of the Prosocial and Aggressive Behaviors Questionnaire were used in data collection.

Demographic Information Form

This form was prepared by the researchers. It consists of questions about the participants' gender, perceived academic achievement level, mother's employment status, number of siblings, perceived relationship status with mother, father, siblings and schoolmates, social media usage status, game playing status on digital platforms, social media usage time and game playing time on digital platforms.

Prosocial and Aggressive Behaviors Questionnaire

The Turkish adaptation of the scale developed by Boxer et al. to determine the positive social and aggressive behaviors of adolescents was conducted by Bayraktar et al. (Bayraktar et al., 2010; Boxer et al., 2004). The scale consists of four sub-

dimensions: “Aggressive Behaviors, Goal-Oriented Positive Social Behavior, Reactive Positive Social Behavior and Altruistic Positive Social Behavior”. Each sub-dimension was scored separately and it was noted that a high score in each sub-dimension indicates a high level of that behavior (Minimum value= 10 points, Maximum value= 40 points). Since the aim of this study was to determine the level of aggressive behaviors of adolescents, only the aggressive behaviors sub-dimension of the scale was used. The aggressive behaviors sub-dimension of the scale consists of 10 items. The scale is a 4-point Likert scale (1=Not at all, 4=Absolutely). Information about the validity of the scale is as follows; [χ^2 (243, N = 409) = 642.64, $p < .001$, RMSEA = .06, CFI = .90]. Cronbach's alpha coefficient for the internal consistency of the aggressive behaviors sub-dimension of the scale is .90. The alpha reliability coefficient, which is evaluated between 0 and 1, means that the internal consistency and reliability of the scale increase as it approaches to 1 (Izah et al., 2023). As a result of our study, the Cronbach's alpha coefficient is .84. Accordingly, it can be said that the scale showed a good fit with our sample group. A sample item is as follows: “When someone makes me angry or upset, I hit them.”

Ethical Committee Approval

An application was made to the Hacettepe University Ethics Commission for the conduct of the study, and it was found ethically appropriate by the commission. (Approval No: 35853172).

Data Collection Process

In order to conduct the study, permission was first obtained from the Ethics Committee of the Hacettepe University. Then, the relevant permissions were obtained from the Ministry of National Education (MoNE) in order to collect the data of the study. Accordingly, it was conveyed to the adolescents to be included in the study that participation was voluntary. Even if they agreed to participate in the study, they were informed that they could withdraw from the study at any stage of the study. Participant and parental consent forms were given to adolescents who agreed to participate in the study. The consent forms were collected on the specified date. Then, the scale and form containing the research questions were given to adolescents with complete consent forms. The researcher was present in the classrooms to answer the participants' questions and to ensure the internal validity of the study.

Data Analysis

SPSS v26 statistical software was used to analyze the data of the study. First, data entry and missing data checks were performed. Then, the cut-off value for normality was accepted between -3.29 and +3.29 (Tabachnick et al., 2013). In this direction, the Z value was calculated and the data of 36 participants who were found to be above +3.29 were not included in the analysis. Therefore, the analyses were conducted with the data of 1639 participants. In order to check whether the data set was normally distributed, it was first evaluated with “skewness” and “kurtosis” values. In this study, these values were determined to be between 1.40 and 1.89. Since the “skewness and kurtosis” values were in the range of -2.00, +2.00 and the histogram

and expected probability graphs were close to the normal distribution, it was accepted that the data set showed a normal distribution. Therefore, parametric analysis methods were used in this study (George, 2011; Tabachnick et al., 2013). The descriptive statistics values of the “Aggressive Behaviors” sub-dimension were obtained as Mean =15.47, SD=4.88, Min.=10.00, Max.=35.00. Whether the mean scores of the “Aggressive Behaviors” sub-dimension of the “Prosocial and Aggressive Behaviors Questionnaire” differed according to gender, social media usage status, and playing games on digital platforms was analyzed by “t-test for Independent Samples”; “One-Way Analysis of Variance (ANOVA)” was used to test whether the mean scores of the “Academic Achievement” subscale differed according to the variables of academic achievement, relationship with mother, relationship with father, relationship with schoolmates, mother’s dominant approach, father’s dominant approach, duration of social media use, and duration of playing games on digital platforms. In case of a significant difference in the variance analysis, post hoc tests were used to determine which groups the difference was between. Before using post hoc multiple comparison tests, the assumption of homogeneity of variances was tested, and in case of equality of variances, Scheffe test was used considering the unequal number of observations in the groups, and in case of unequal variances, Tamhane test was used. In hypothesis tests, Cohen’s *d* for t-test and partial eta squared (η^2) values for ANOVA were calculated. Partial eta squared effect values were evaluated as small: 0.01, medium: 0.059, large: 0.138 (Cohen, 2013). In hypothesis testing, the significance level was taken as 0.05.

Results

Comparison of Aggressive Behaviors According to Gender Variable

It was found that there was a statistically significant difference between the mean aggressive behavior scores of the participants according to gender [$t(1637) = -2.29$, $p = .022$, $d = 0.11$]. The mean aggressive behavior score of female adolescents (mean = 15.20, SD = 4.98) was found to be lower than the mean score of male adolescents (mean = 15.75, SD = 4.77). The results of the analysis are shown in Table 2.

Table 2

t-Test Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to Gender Variable

	Female (n=828)		Male (n=811)		t	p	d
	Avg.	SD	Avg.	SD			
Aggressive Behavior	15.20	4.98	15.75	4.77	-2.29	.022	0.11

Not. d: Cohen’s d

Comparison of Aggressive Behaviors According to Academic Achievement Level

There was a significant difference between the mean scores of adolescents' aggressive behavior according to academic achievement level [$F(3, 1,635) = 13.79, p < .001, \eta^2 = 0.02$]. The results of the analysis are given in Table 3.

Table 3

ANOVA Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to Academic Achievement Level

	Academic Achievement	n	Avg.	SD	F	p	η^2	Difference
Aggressive Behavior	Quite Good ^a	281	14.14	4.11	13.79	< .001	0.02	a<b,c,d b<c,d
	Good ^b	589	15.23	4.65				
	Neither good nor bad ^c	672	16.01	5.09				
	Bad ^d	97	17.02	5.77				

As seen in Table 3, the mean score of aggressive behavior of adolescents whose academic achievement level was “very good” (Mean = 14.14, SD = 4.11) was significantly lower than the mean scores of participants whose academic achievement level was “good” (Mean = 15.23, SD = 4.65), “neither good nor bad” (Mean = 16.01, SD = 5.09) and “bad” (Mean = 17.02, SD = 5.77).

Comparison of Aggressive Behaviors According to Mother's Employment Status

It was found that there was a statistically significant difference between the mean scores of adolescents' aggressive behavior according to their mother's employment status [$t(1637) = 2.64, p = .008, d = 0.14$]. The results of the analysis are shown in Table 4.

Table 4

t-Test Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to Mother's Employment Status

	Employed (n=536)		Not employed (n=1103)		t	p	d
	Avg.	SD	Avg.	SD			
Aggressive Behavior	15.92	5.17	15.25	4.72	2.64	.008	0.14

As seen in Table 4, the mean score of aggressive behavior of adolescents whose mothers were employed (M = 15.92, SD = 5.17) was higher than the mean score of

adolescents whose mothers were not employed ($M = 15.25$, $SD = 4.72$). These findings indicate that there is a significant difference between the mean scores of aggressive behavior according to the mother's employment status.

Comparison of Aggressive Behaviors According to Number of Siblings

Differentiation of the mean aggressive behavior scores according to the number of siblings was examined. According to the ANOVA results, significant differences were found between the mean scores of aggressive behavior according to the number of siblings [$F(4, 1,635) = 5.21$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.01$]. The results of the analysis are given in Table 5.

Table 5

ANOVA Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to the Number of Siblings

	Number of Siblings	n	Ort.	SS	F	p	η^2	Difference
Aggressive Behavior	None ^a	145	14.57	4.47	5.21	<.001	0.01	e>a,b,c,d
	1 Sibling ^b	676	15.39	4.75				
	2 Siblings ^c	502	15.48	4.86				
	3 Siblings ^d	208	15.37	4.59				
	4 or More Siblings ^e	108	17.31	6.25				

As seen in Table 5, the mean aggressive behavior scores of adolescents with four or more siblings (mean = 17.31, $SD = 6.25$) were significantly higher than the mean scores of adolescents with no siblings (mean = 14.57, $SD = 4.47$), one sibling (mean = 15.39, $SD = 4.75$), two siblings (mean = 15.48, $SD = 4.86$) and three siblings (mean = 15.37, $SD = 4.59$).

Comparison of Aggressive Behaviors According to Relationship Status with Mother

There were significant differences between the mean scores of aggressive behavior according to the relationship status with the mother [$F(2, 1,633) = 32.68$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.04$]. The results of the analysis are given in Table 6.

Table 6

ANOVA Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to Relationship Status with Mother

	Relationship with Mother	n	Avg.	SD	F	p	η_p^2	Difference
Aggressive Behavior	Quite Good ^a	1053	14.91	4.59	32.68	<.001	0.04	a<b<c
	Good ^b	342	15.63	4.52				
	Not good ^c	241	17.66	5.90				

As seen in Table 6, the mean aggressive behavior score of adolescents who perceived their relationship with their mother as “quite good” ($M = 14.91$, $SD = 4.59$) was significantly lower than the mean score of adolescents who perceived their relationship with their mother as “good” ($M = 15.63$, $SD = 4.52$). In addition, the mean aggressive behavior score of adolescents who reported their mother's relationship status as “good” was significantly lower than the mean score of adolescents who reported their mother's relationship status as “not good” (Mean = 17.66, $SD = 5.90$).

Comparison of Aggressive Behaviors According to Relationship Status with Father

Significant differences were found between the mean scores of the participants' aggressive behavior according to the relationship status with the father [$F(3, 1,622) = 21.37$, $p < .001$, $\eta_p^2 = 0.04$]. The results of the analysis are given in Table 7.

Table 7

ANOVA Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to Relationship Status with Father

	Relationship with Father	n	Avg.	SD	F	p	η_p^2	Difference
Aggressive Behavior	Quite good ^a	917	14.87	4.50	21.37	<.001	0.04	a<c,d b<c,d
	Good ^b	392	15.41	4.59				
	Neither good nor bad ^c	202	16.73	5.41				
	Bad ^d	115	18.14	6.30				

As seen in Table 7, the mean scores of the adolescents who perceived their relationship with their fathers as “quite good” (Mean = 14.87, $SD = 4.50$) were significantly lower than the mean scores of the adolescents who perceived their

relationship with their fathers as “neither good nor bad” (Mean = 16.73, SD = 5.41) and “bad” (Mean = 18.14, SD = 6.30). In addition, the mean score of aggressive behavior of adolescents who reported their relationship status as “good” (Mean = 15.41, SD = 4.59) was significantly lower than the mean scores of adolescents who reported their relationship status as “neither good nor bad” and “bad”.

Comparison of Aggressive Behaviors According to Relationship Status with Schoolmates

Significant differences were found between the mean scores of adolescents' aggressive behavior according to their relationship status with schoolmates [$F(3, 1,635) = 6.26, p < .001, \eta^2 = 0.01$]. The results of the analysis are given in Table 8.

Table 8

ANOVA Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to Relationship Status with Schoolmates

	Relationship with Schoolmates	n	Ort.	SS	F	p	η^2	Difference
Aggressive Behavior	Quite good ^a	623	15.15	4.81	6.26	< .001	0.01	a<c,d b<c,d
	Good ^b	572	15.17	4.48				
	Neither good nor bad ^c	341	16.18	5.21				
	Bad ^d	103	16.70	5.82				

As seen in Table 8, the mean scores of the adolescents who perceived their relationship status with their schoolmates as “quite good” (Mean = 15.15, SD = 4.81) were significantly lower than the mean scores of the adolescents who perceived their relationship status as “neither good nor bad” (Mean = 16.18, SD = 5.21) and “bad” (Mean = 16.70, SD = 5.82). In addition, the mean scores of the participants who rated their relationship status as “good” (Mean = 15.17, SD = 4.48) were significantly lower than the mean scores of the participants who rated their relationship status as “neither good nor bad” and “bad”.

Comparison of Aggressive Behaviors According to Social Media Use

It was found that there was a statistically significant difference between the mean scores of adolescents' aggressive behavior according to social media use [$t(353.08) = -5.34, p < .001, d = 0.35$]. The results of the analysis are shown in Table 9.

Table 9

t-Test Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to Social Media Use Status

	No (n=229)		Yes (n=1410)		t	p	d
	Avg.	SD	Avg.	SD			
Aggressive Behavior	14.11	4.00	15.69	4.97	-5.34	< .001	0.35

As seen in Table 9, the mean aggressive behavior score of adolescents who did not use social media (Mean = 14.11, SD = 4.00) was found to be lower than the mean score of adolescents who used social media (Mean = 15.69, SD = 4.97). These findings show that there is a significant difference between the mean scores of aggressive behavior according to the status of social media use.

Comparison of Aggressive Behaviors According to Playing Games on Digital Platforms

There was no statistically significant difference between the mean scores of adolescents' aggressive behavior according to the status of playing games on digital platforms [$t(1637) = -1.94, p = .052, d = 0.12$]. The results of the analysis are shown in Table 10.

Table 10

t-Test Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to Playing Games on Digital Platforms

	No (n=317)		Yes (n=1322)		t	p
	Avg.	SD	Avg.	SS		
Aggressive Behavior	14.99	4.89	15.58	4.87	-1.94	.052

As seen in Table 10, the mean score of aggressive behavior of adolescents who do not play games on digital platforms (Mean = 14.99, SD = 4.89) does not show a significant difference compared to the mean score of adolescents who play games on digital platforms (Mean = 15.58, SD = 4.87).

Comparison of Aggressive Behaviors According to Duration of Social Media Use

There was a significant difference between the mean scores of adolescents' aggressive behavior according to the duration of social media use [$F(4, 1,634) = 39.04, p < .001, \eta^2 = 0.09$]. The results of the analysis are given in Table 11.

Table 11

ANOVA Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to the Duration of Social Media Use

	Social Media	n	Avg.	SD	F	p	η_p^2	Difference
Aggressive Behavior	Do not use ^a	224	14.11	3.98	39.04	< .001	0.09	a,b,c<d,e d<e
	Less than 1 hour ^b	229	14.09	4.14				
	1-3 hours ^c	548	14.64	4.03				
	3-5 hours ^d	341	16.44	5.04				
	5 hours or more ^e	297	17.97	6.00				

As seen in Table 11, the mean aggressive behavior scores of adolescents who use social media for “more than 5 hours” (Mean. = 17.97, SD = 6.00) and “3-5 hours” (Mean. = 16.44, SD = 5.04), “do not use” (Mean. = 14.11, SD = 3.98), “less than 1 hour” (Mean = 14.09, SD = 4.14) and “1-3 hours” (Mean = 14.64, SD = 5.04). In addition, the mean aggressive behavior score of adolescents who used social media for “3-5 hours” was significantly lower than the mean score of adolescents who used social media for “more than 5 hours”.

Comparison of Aggressive Behaviors According to Digital Game Duration

It was found that there were significant differences between the mean aggressive behavior scores of adolescents according to the duration of playing digital games [$F(4, 1,635) = 17.65, p < .001, \eta^2 = 0.04$]. The results of the analysis are given in Table 12.

Table 12

ANOVA Results Regarding the Differentiation of Aggressive Behavior Scores According to Digital Game Duration

	Digital Game Duration	n	Avg.	SD	F	p	η_p^2	Difference
Aggressive Behavior	Do not play ^a	313	14.99	4.92	17.65	< .001	0.04	a,b,c<d,e
	Less than 1 hour ^b	416	14.62	4.46				
	1-3 hours ^c	502	15.13	4.34				
	3-5 hours ^d	214	16.66	5.28				
	5 hours or more ^e	194	17.60	5.67				

As seen in Table 12, the mean aggressive behavior scores of the participants who played digital games for “more than 5 hours” (Mean. = 17.60, SD = 5.67) and “3-5 hours” (Mean. = 16.66, SD = 5.28), “Do not play” (Mean. = 14.99, SD = 4.92), “Less than 1 hour” (Mean = 14.62, SD = 4.46), and “1-3 hours” (Mean = 15.13, SD = 4.34).

Discussion, Conclusion, and Suggestions

In this study, the aggression levels of adolescents attending secondary and high school in Mamak, Keçiören and Sincan districts of Ankara province were investigated. Although there are studies associated with aggression in the literature, this study aimed to examine the aggressive behaviors of adolescents according to various sociodemographic variables under current conditions. It is found that male adolescents had higher aggressive behavior scores than female adolescents. The most common consistent finding obtained as a result of many studies on aggression and violence is that there are differences between genders in both national and international literature. In other words, males exhibit aggressive behaviors more than females (Copping, 2017; Fahlgren et al., 2022). According to the results of a study conducted with ninth grade students continuing their education in high schools in Turkey, aggression is at a higher level in boys than in girls (Kılınç & Murat, 2012). In another study conducted with adolescents attending secondary schools, it was suggested that male students had a higher risk of showing aggressive behavior than female students (Mert et al., 2021). It can be concluded that these results are related to gender roles. From the first years of their lives, individuals receive feedback from cultural norms about expressing their emotions in a gender-appropriate way (Chaplin, 2015). While boys receive feedback about not expressing most emotions, girls receive feedback about expressing and displaying socially unacceptable emotions such as anger (Brody, 1985). In this context, this study’s results are consistent with the results of previous studies.

Another finding in our study was that the levels of aggression of adolescents differed according to their perceived academic achievement levels. We found that the aggressive behavior scores of adolescents whose academic achievement level was “quite good” were significantly lower than the scores of adolescents who perceived their academic achievement level as “good”, “neither good nor bad” and “bad”. According to the results of the study whose the sample group consisted of one hundred school-age adolescent students, there is a negative relationship between academic achievement and aggression of adolescents (Tripathy & Sharma, 2017). Similarly, another study found a negative relationship between academic achievement and physical aggression in both genders (Muñoz Reyes et al., 2019). According to a study in which 2, 409 adolescents attending high school were sampled, it was found that adolescents who perceived their academic achievement as poor had higher levels of aggression (Avci et al., 2016). In this context, it can be said that our finding coincides with the literature. However, since the academic achievement levels of adolescents are self-reports, it should be taken into consideration that their answers may not reflect an objective attitude and that the answers may be biased.

According to another finding, the level of aggression of adolescents whose mothers worked was found to be higher than adolescents whose mothers did not work. Studies have shown that attachment between children and parents has a direct effect on the level of aggressive behaviors of adolescents (Sharma, 2016). In a study conducted with adolescents aged 15-19 in Indonesia, the role of mother and child attachment in adolescents' aggressive behaviors was examined. In line with the results obtained from the study, it was reported that a healthier attachment pattern established by adolescents with their mothers may reduce the likelihood of aggressive behaviors, but anxious, insecure attachment patterns may increase the risk of aggressive behaviors (Muarifah et al., 2022). In this framework, it can be stated that the relatively high responsibilities of employment mothers may cause negativity in the formation of a healthy attachment pattern with their children. From another perspective, it has been observed that adolescents whose mothers work are more protective, demanding, loving and use symbolic rewards more frequently in their mother-child relationships than adolescents whose mothers do not work. In addition, it was reported that adolescents whose mothers did not work were more likely to use symbolic and object punishment in parent-child relationships, while adolescents whose mothers worked had significantly higher self-esteem (Roy & Banerjee, 2016). According to a study consisting of adolescents between the ages of 14-18, a negative relationship was found between self-esteem and aggressive behaviors (Özdemir et al., 2017). Although our finding is in parallel with the literature, the fact that the number of employed and non-employed mothers in our sample group is not equal should be taken into consideration.

According to another finding of our research, adolescents' aggressive behavior scores differed according to the number of siblings. The mean aggressive behavior scores of adolescents with four or more siblings were higher than those of adolescents with "no siblings", "one sibling", "two siblings" and "three siblings". Considering the existing literature, studies emphasize that siblings have important roles in supporting each other's development for many families (Farr et al., 2016). In parallel with our findings, it is thought that this situation may result from parents' inability to allocate time to children in line with their needs and to apply positive parenting strategies. As a matter of fact, there are findings in the literature that associate adolescents' aggressive behaviors with negative parenting practices (Kuppens et al., 2013). In a study, it was found that pressure/discipline and punishment increased in parental attitudes as the number of siblings increased (Azkeskin et al., 2013). According to the results of a study conducted with an adolescent sample, the mother's authoritarian parenting level was positively related to the aggressive behaviors of adolescents, while the mother's lenient parenting style was negatively related to the aggressive behaviors of adolescents (Azimi et al., 2012). However, there is also a finding in the national literature that adolescents with four or more siblings have lower rates of violence (Ayhan & Özkan, 2016). For this reason, it can be concluded that more research is needed to ensure consistency in the literature on this subject.

Another finding we obtained, adolescents' aggressive behavior scores differed according to their relationship with their mothers. The mean aggressive behavior

scores of adolescents who rated their relationship with their mothers as “quite good” were significantly lower than those of adolescents who rated their relationship with their mothers as “good”. Similarly, the mean aggressive behavior scores of the participants who rated their relationship with their mother as “good” were significantly lower than that of the adolescents who rated their relationship with their mother as “not good”. In a study examining adolescents' aggressive behaviors in different contexts, it was reported that in cases where aggressive behavior, aggressive communication and family conflict are high in the family, open communication with parents, general expressiveness and family harmony scores are low (Estévez López et al., 2018). According to the results of a study consisting of a sample of middle school students, as the supportive attitude and accepting attitude of parents towards their children decreases, the level of aggression of adolescents increases (Yıldız & Kılıçaslan Çelikkol, 2019). According to the results of another study conducted with sixth and seventh grade adolescents, a negative relationship was found between perceived maternal and paternal attitudes as caring, affectionate, participatory and aggressive behaviors. In addition, a negative relationship was found between adolescents' perceived democratic attitudes of their parents, providing opportunities for them to express their individuality, and encouraging attitudes and aggressive behaviors (Engin et al., 2018). Within this scope, it is a logical conclusion that adolescents who have a better relationship with their mothers have lower levels of aggression. Similarly, another result we obtained is that the aggressive behavior levels of adolescents differ according to their relationship with their fathers. We found that the mean aggressive behavior scores of adolescents who rated their relationship with their fathers as “quite good” were significantly lower than those of adolescents who rated their relationship with their fathers as “neither good nor bad” and “bad”. Researchers have emphasized that fathers have an important role in protecting adolescents from criminal and risky behaviors (Goncy & van Dulmen, 2010). Consistent with this finding, another study reported that father-adolescent attachment was associated with a decrease in problem behaviors (Fosco et al., 2012). In a study of adolescents aged 12-14, the verbal aggression and anger scores of adolescents who perceived their parents' attitudes as warm, patient and understanding were found to be lower than those of adolescents who perceived their parents' attitudes as “strict, oppressive”, “inconsistent, contradictory” or “other” (Kekeç & Tezcan, 2019). In another study conducted with a sample group of high school students, while the violent tendencies of adolescents who perceived their parents' attitudes as democratic decreased, the violent tendencies of adolescents who perceived their parents' attitudes as authoritarian increased (Yüksel & Tambağ, 2021). To another study conducted with adolescents between the ages of 15-18, adolescents who perceived their parents' attitudes as indifferent and authoritarian had high levels of aggression tendencies, while adolescents who perceived their parents' attitudes as democratic had low levels of aggression tendencies (Yıldız & Erci, 2011). Thus, it can be said that the findings obtained within the scope of our study are compatible with the findings obtained from the studies in the literature.

Another finding is that, the levels of aggressive behavior of adolescents differed according to their relationships with their schoolmates. The mean scores of adolescents who reported their relationships with their schoolmates as “very good” were significantly lower than those of adolescents who reported their relationships as “neither good nor bad” and “bad”. In addition, the mean scores of the adolescents who stated that their relationship with their schoolmates was “good” were significantly lower than those who stated that their relationship with their schoolmates was “neither good nor bad” and “bad”. In line with the results of a study, it was emphasized that friendship relationships may have a critical role in creating prevention and intervention strategies to reduce aggressive behaviors (Malti et al., 2015). In another study, it was reported that friendship relationships are a protective factor for adolescents' substance use and aggression (Forster et al., 2015). To sum up, the finding overlaps with the literature.

Another finding we obtained is that the aggression levels of adolescents differ according to whether they use social media or not. The aggressive behavior scores of adolescents who do not use social media are lower than those of adolescents who use social media. In a study conducted with adolescents, it was concluded that social media use was associated with acts involving aggressive behaviors (fighting, hostility) in interpersonal relationships. In addition, it was also reported that exposure to violent content on social media may be associated with impulsive and aggressive outbursts in adolescents (Wallace et al., 2023). According to another study, higher levels of social media use among adolescents may be associated with more frequent substance use and violent behavior (Vannucci et al., 2020). In this context, it can be stated that our finding supports the research results.

Another finding we obtained from our research is that the levels of aggressive behavior of adolescents do not differ according to the status of playing games on digital platforms. This result is surprising when previous studies are considered. In a study conducted with 10-14-year-old adolescents, it was found that playing online games has a role in predicting externalized behavioral problems, that is, aggression and criminal acts (Holtz & Appel, 2011). In another study, the effect of games on the aggression levels of adolescents immediately after playing games on digital platforms was investigated. The findings of the study indicate that the type of game played by adolescents has an effect on suppressing or increasing aggression. In other words, cooperative games played by adolescents suppressed aggression, but the type of game that requires competition increased the level of aggression (Eden & Eshet-Alkalai, 2014). According to the results of the study conducted with a sample group of high school students, adolescents who play computer games and adolescents who do not play computer games differ in terms of aggressive behaviors. It was concluded that adolescents who play computer games have higher aggression total scores than adolescents who do not play computer games (Özmen & Aktaş, 2019). In another study conducted with a sample group of secondary school students, it was found that the aggression levels of adolescents who played digital games for 121 minutes or more were higher than adolescents who played digital games between 0-60 minutes

(Güvendi et al., 2019). The related literature suggests that playing games on digital platforms causes differences in the level of aggressive behavior. To conclude, findings of this study is not in line with the existing literature but provides a new perspective.

Another finding, the mean scores of adolescents' aggressive behavior differed in terms of duration of their social media use. The mean aggressive behavior scores of adolescents who stated that they use social media for "5 hours or more" were significantly higher than the scores of adolescents who use social media for "I do not use social media", "less than 1 hour", and "1-3 hours". In addition, the mean aggressive behavior scores of adolescents who stated the duration of social media use as "3-5 hours" were significantly lower than the scores of adolescents who stated the duration of social media use as "5 hours or more". A study found that increased time adolescents spend on social media is associated with behavioral problems, depression and increased alcohol consumption (Brunborg & Andreas, 2019). In another study, increased screen time on social media was associated with self-harm behaviors, depression, and lower levels of self-confidence in female adolescents aged 13-15 (Barthorpe et al., 2020). Within this scope, it can be said that our finding is consistent with the existing literature. Another finding we obtained is that, adolescents' aggressive behavior levels differed according to the duration of their digital games. The mean aggressive behavior scores of adolescents who stated that they played games on digital platforms for "5 hours and more" and "3-5 hours" were significantly higher than the mean scores of adolescents who stated that they played games for "I do not play games on digital platforms", "less than 1 hour" and "1-3 hours". In a study conducted with adolescents, it was found that internet gaming disorder was associated with antisocial behaviors, self-esteem problems, and anger regulation problems (Wartberg et al., 2017). Another study, adolescents -especially male adolescents- who reported playing video games for four hours or more a day were associated with negative experiences such as bullying (Brooks et al., 2016). In this framework, our finding supports the results of the current research.

Within the scope of this study, the variables that differentiate the aggressive behavior levels of adolescents were investigated. The results are intended to shed light on the prevention and intervention programs to be carried out by policy makers, school personnel and other professionals in the field. As a result of our research, it was found that the aggressive behavior levels of adolescents differed according to gender, academic achievement level, mother's employment status, number of siblings, relationship with mother, relationship with father, relationship with schoolmates, social media usage status, social media usage time, duration of playing games on digital platforms, but not according to the status of playing games on digital platforms.

In line with our results, we concluded that the aggression scores of adolescents with four or more siblings were at a higher level. Although there are results in the literature that support our findings, there are also results that adolescents with four or more siblings have a decreased tendency to violence. For this reason, it may be

recommended to conduct research to ensure consistency in the literature on whether aggressive behaviors differ according to the number of siblings.

Our result that adolescents' aggressive behaviors differ according to their perceived friend relationship is in line with the literature. However, domestic studies on whether aggressive behaviors differ according to adolescents' perceived friend relationships are limited. Researchers may be recommended to investigate this variable with different sample groups.

Considering the existing literature, there are results that playing games on digital platforms causes differentiation in the level of aggressive behavior of adolescents. For this reason, it may be recommended to re-investigate this variable with different sample groups.

Our study was conducted with adolescents aged 11-16 years who continue their education in three low socioeconomic districts of Ankara province. In order to increase the generalizability of the results obtained from the study, it may be recommended to conduct studies with adolescents from different socioeconomic levels and compare the results.

Our research is not exempt from some limitations. First, our study is limited to three low socioeconomic districts of Ankara. Second, the sample group of our study is limited to 11-16 year old adolescents. Third, the design of the study is cross-sectional and therefore no cause-effect relationship can be mentioned. Finally, the results of our study are limited to adolescents' self-reports.



Ergenlerin Saldırgan Davranışlarının İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	03.06.2024	16.02.2024	25.11.2024

Didem Aslanyürek ¹
Hacettepe Üniversitesi

Haktan Demircioğlu ²
Hacettepe Üniversitesi

Öz

Bu araştırma ile ergenlerin saldırgan davranışlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre tasarlanmıştır. Çalışmanın örneklem grubunu 11-16 yaş grubundaki 1639 ergen (828 kız, 811 erkek) oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, özgün bağımsız değişkenleri içeren “Demografik Bilgi Formu” ve “Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği’nin” alt boyutu olan “Saldırgan Davranışlar” aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, ergenlerin saldırgan davranış düzeylerinin cinsiyete, akademik başarı düzeyine, anne çalışma durumuna, kardeş sayısına, anne ile ilişki, baba ile ilişki, okul arkadaşları ile ilişki, sosyal medya kullanım durumu, sosyal medya kullanım süresi, dijital platformlarda oyun oynama süresine göre farklılaştığı; dijital platformlarda oyun oynama durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Araştırma sonuçları, alanyazındaki ilgili mevcut çalışmalar ve teorik bilgiler çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: Ergenlik, gelişim, sosyal gelişim, duygusal gelişim, davranış problemleri, saldırgan davranışlar

¹*Sorumlu Yazar:* Doktora Öğrencisi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Çocuk Gelişimi A.B.D., E-posta: didem.aslanyureek@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1249-148X>

²Doç. Dr., Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü, Özel Gereksinimli Çocukların Gelişimi A.B.D., E-posta: hdemircioglu@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5092-1698>

Ergenlik, bireyleri çocukluktan genç yetişkinliğe bağlayan yaşamın uzun ve birçok değişimin yaşandığı evresidir (Johnson vd., 2011). Bu evre, bireylerin biyolojik gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve duygusal açıdan önemli gelişimleri kapsayan bir dönem olarak tanımlanmaktadır (Sawyer vd., 2018). Ergenler birçok değişimi yaşadıkları bu dönemde duygusal çalkantılar da yaşayabilmektedir. Hall (1904), bu dönemde yaşanan duygusal çalkantıları da vurgulamak için ergenlik dönemini “fırtına ve stres” dönemi olarak tanımlamıştır (Aktaran, Berzonsky, 1982). Bu bağlamda, ergenlerin yaşadıkları stres davranışlarına yansiyarak birtakım uyumsuzluklara neden olabilmektedir. İlgili araştırmalar, ergenlerin stres düzeyleri ile saldırğan davranışları arasında ilişkiyi vurgulamaktadır (Olutunde, 2017). Bir diğer çalışmada, ergenlerin duygularını ifade edebilmek ve problemlerini çözebilmek için saldırğan davranışlar sergiledikleri ifade edilmiştir (Amanda vd., 2018). Alanyazına bakıldığında saldırğanlıkla ilgili farklı tanımların olduğunu görmek mümkündür. Genel bir çerçeveden ele alındığında saldırğanlık; psikolojik, fiziksel ya da sosyal açıdan zarar vermek amacıyla herhangi bir kişiye ya da nesneye yönelik doğrudan ya da dolaylı olarak gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlanmıştır (Mann ve Yadav, 2016). Sosyal psikolojideki tanıma göre ise saldırğanlık, bireyin başka birine zarar vermek amacıyla gerçekleştirdiği davranışlar olarak ifade edilmektedir (Sidhu vd., 2019). Tanımlara bakıldığında farklılıklar olsa da saldırğanlık, olumsuz bir sosyal davranış olarak değerlendirilmektedir (Bushman ve Huesmann, 2010).

Saldırğan davranışlar itme, kakma, çarpma gibi fiziksel olmanın yanı sıra alay etme, lakap takma ya da sözlü hakaret gibi farklı biçimlerde olabilir (Hubbard vd., 2010). Ergenler arasında evrensel bir problem olan saldırğanlık bireylerin gelişimsel süreçlerini olumsuz etkileyen sorunlardan biridir (Afdal vd., 2020; Castillo-Eito vd., 2020). Üstelik, saldırğanlık sadece eylemi gerçekleştiren değil, aynı zamanda eyleme maruz kalan ergenlerde de olumsuz etkilere neden olmaktadır (Faris ve Ennett, 2012). Bu sebeple saldırğan davranışlara ilişkin risk faktörlerinin belirlenmesi ilgili önleme ve müdahale çalışmaları için önemlidir (Liu vd., 2013). Bu kapsamda yapılan çalışmalar, saldırğanlığın farklı bileşenlerinin ve gelişimsel süreçlerinin anlaşılmasına böylelikle saldırğan davranışların başlangıcını kavrama, tanımlama ve önleme süreçlerine katkı sunabilir (Ebesutani vd., 2014). Bu kapsamda, saldırğanlığın kısa dönemde ortaya çıkacak olumsuz sonuçlarının yanı sıra uzun dönemde ortaya çıkabilecek olumsuz durumların önlenmesi açısından büyük bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Aksi halde saldırğanlık kalıcı hale gelebilir. Saldırğanlık, kalıcı hale geldiğinde uzun vadede olumsuz sonuçlara neden olabilir. Saldırğanlığın kalıcı hale gelmesi ile birlikte bireylerin yetişkinlikte düşük düzeyde sosyoekonomik durum, suça eğilim, işsizlik ve toplumdaki izole olma gibi olumsuzluklarla karşılaşabilecekleri belirtilmektedir (Buchmann vd., 2014). Dolayısıyla saldırğanlıkla ilgili araştırmaların yapılması uzun dönemde ortaya çıkabilecek sosyal, psikolojik, ekonomik ve fiziksel zararları azaltmaya da katkı sağlayabileceği araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Denson vd., 2012).

Ergenlerin saldırğan davranışlarıyla ilişkilendirilebilecek çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çerçevede yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre,

saldırganlık ile probleme çözüm odaklı olmayan yaklaşım, özgüvensiz yaklaşım ve sorumluluk almama arasında pozitif yönde bir ilişki, saldırganlık ile çözüm odaklı yaklaşım ve kararlı-sebatkar yaklaşım arasında negatif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ek olarak, çözüm odaklı problem çözme ve kararlı-sebatkar tutumun da, saldırganlığı anlamlı düzeyde açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır (Arslan vd., 2010). Ergenlerle yapılan bir başka çalışmada, saldırgan olmayan ergenlerin saldırgan olan ergenlere göre stres yönetimi ve pozitif ergen gelişimi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ergenlerin saldırganlıkları ile duygusal zeka, sağlıklı aile işlevleri ve olumlu değerler arasında olumsuz bir ilişki olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir (Pérez-Fuentes vd., 2019). Diğer bir çalışmadan elde edilen sonuç ise ergenlerin saldırgan davranışlarının, madde kullanımı, suça eğilim, depresyon ve akademik başarısızlığın yordayıcısı olduğudur (ZinatMotlagh vd., 2013). Son yıllarda yapılan bir çalışmada ergenlerde fiziksel saldırganlık ile şiddete tanık olma ve mağduriyet (şiddete maruz kalmanın iki biçimi) ve diğer olumsuz yaşam olayları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, bireylerin fiziksel saldırganlık eylemlerinde bulunması, şiddete tanık olmaları ile ilişkilidir. Ayrıca, bireylerin olumsuz yaşam olaylarını yaşama sıklıkları şiddete tanık olma ve mağdur olma durumları arasındaki artışla da ilişkilendirilmiştir (Farrell vd., 2020).

Alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda hem saldırgan eylemi gerçekleştiren hem de saldırgan eyleme maruz kalan ergenlerin sağlıklı gelişimi ve toplumun refahı açısından, saldırgan eylemlerle ilişkili olabilecek çalışmaların yapılmasının önemli olduğu söylenebilir. Bu hedef doğrultusunda yapılan araştırmalar sonucunda, ergenlerin saldırgan davranışları ile ilişkilendirilmiş farklı değişkenlerden oluşan çalışmalar gerçekleştirildiği görülmüştür. Ancak, büyük örneklem gruplarından oluşan ve özgün sosyodemografik soruları içeren çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Alanyazındaki bu eksikliği gidermek, çalışmanın temel amacıdır. Bu bağlamda, araştırmanın alt problemi aşağıda yer verilmiştir:

1. Ergenlerin saldırgan davranış düzeyleri cinsiyetlerine, akademik başarı düzeylerine, anne çalışma durumlarına, kardeş sayılarına, anne, baba ve okul arkadaşlarıyla algıladıkları ilişkilere, sosyal medya kullanım durumlarına, dijital platformlarda oyun oynama durumlarına, sosyal medya kullanım sürelerine ve dijital platformlarda oyun oynama sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örnekleme, veri toplama araçları, etik süreçler, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Ergenlerin saldırgan davranış düzeylerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline ve kesitsel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Tarama modeli, araştırma kapsamındaki katılımcıların düşünceleri, tutumları ve inançları hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılmaktadır

(McMillan ve Schumacher, 2010). Bu araştırmada toplanan veriler tek seferde toplandığından tarama modellerinden kesitsel desen türündedir (Fraenkel vd., 2018).

Evren-Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini belirlemek amacıyla gelişimsel bir risk faktörü olması nedeniyle Türkiye Cumhuriyeti Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı'nın Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması (SEGE) 2022 Raporu kapsamında Ankara ilinin sosyo-ekonomik düzeyi daha az gelişmiş ilçeleri belirlenmiştir (SEGE, 2022). Bu kapsamda, ilgili rapor doğrultusunda sosyo-ekonomik açıdan daha az gelişmiş ilçeler olan Mamak, Keçiören ve Sincan ilçelerinde eğitim-öğretimine devam eden 235.671 ergen araştırmanın evrenini oluşturmuştur (MEB, 2022). Araştırmanın örneklem büyüklüğü istatistiksel güç analizi yapılarak (G* Power) belirlenmiştir. G* Power, araştırmalarda yaygın olarak kullanılan istatistiksel testler için yüksek hassasiyetli güç analizleri gerçekleştirmeyi sağlayan bir programdır (Erdfelder vd., 1996). Gaskin ve Happell (2013)'in aktarımına göre uygun örneklem büyüklüğü istatistiksel güç analizi yapılarak belirlenebilir (Gaskin ve Happell, 2013). Bu doğrultuda Mamak, Keçiören ve Sincan ilçelerinde ortaokul ve lise eğitimine devam eden 11-16 yaş ergenlerle ulaşılabilecek minimum örneklem büyüklüğü 410 olarak bulunmuştur. Araştırmada evreni temsil edecek okullar rastlantısal (tesadüfi) yöntemlerinden küme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Rastlantısal (tesadüfi) örnekleme seçme yönteminde örnekleme seçilen bireylerin seçilme olasılıkları başlangıçta bellidir. Küme örneklemede ise katılımcılar buldukları mahalle, sokak, okul gibi kümeler içinden rastgele seçilirler (Kılıç, 2013). Araştırma kapsamında yer alan katılımcılara yönelik bir liste olmasa da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve lise kurumlarının listesine kolayca ulaşabilmesi sebebiyle bu yöntem tercih edilmiştir (MEB, 2023). Çalışma kapsamında yer alacak okulların belirlenebilmesi rastgele sayı tablosu kullanılarak belirlenmiştir. Okullardan verilerin hangi dersliklerden toplanacağı benzer şekilde rastgele sayı tablosu kullanılarak seçilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden gönüllü katılımcılardan toplam 1800 veri toplanmıştır. 125 veri formu, katılımcıların eksik yanıtlar vermesi sebebiyle veri grubuna dahil edilmemiştir. Veri analizleri sırasında 36 verinin normal dağılıma uygunluk göstermediği tespit edilmiştir. Bu sebeple bu veriler, veri seti dışında bırakılmıştır. Bu dışlama kriterleri sonucunda araştırmanın örneklem grubu, 11-16 yaş grubundaki 1639 ergenden oluşmuştur. Katılımcıların sosyodemografik değişkenlerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1*Sosyodemografik Değişkenlere İlişkin Bilgiler*

		n
Cinsiyet	Kız	828
	Erkek	811
Akademik Başarı Düzeyi	Oldukça iyi	281
	İyi	589
	Ne iyi ne kötü	672
	Kötü	97
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	536
	Çalışmıyor	128
	Yok	145
Kardeş Sayısı	1 kardeş	676
	2 kardeş	502
	3 kardeş	208
	4 ve üzeri	108
	5. sınıf	220
Sınıf Düzeyi	6. sınıf	201
	7.sınıf	210
	8.sınıf	264
	9.sınıf	479
	10.sınıf	265

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında Demografik Bilgi Formu ve Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği'nin Saldırgan Davranışlar alt boyutu kullanılmıştır..

Demografik Bilgi Formu

Bu form, araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Katılımcıların cinsiyeti, algıladıkları akademik başarı düzeyi, anne çalışma durumu, kardeş sayısı, algıladıkları anne, baba, kardeş ve okul arkadaşları ile ilişki durumları, sosyal medya kullanım durumu, dijital platformlarda oyun oynama durumu, sosyal medya kullanım süresi ve dijital platformlarda oyun oynama süresi sorularından oluşmaktadır.

Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği

Ergenlerin olumlu sosyal ve saldırgan davranışlarını belirleyebilmek için Boxer ve arkadaşları tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmaları Bayraktar ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Bayraktar vd., 2010; Boxer vd., 2004). Ölçek, "Saldırgan Davranışlar, Amaca Yönelik Olumlu Sosyal Davranış, Tepkisel Olumlu

Sosyal Davranış ve Özgeci Olumlu Sosyal Davranış” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyutun puanlamasının ayrı ayrı yapıldığı ve her bir alt boyuttan alınan yüksek puanın o davranışın yüksek düzeyde gerçekleştiği bilgisi alınmıştır (Minimum değer= 10 puan, Maksimum değer= 40 puan) Bu araştırmanın amacı, ergenlerin saldırgan davranış düzeylerini belirleyebilmek olduğundan ölçeğin sadece saldırgan davranışlar alt boyutu kullanılmıştır. Ölçeğin saldırgan davranışlar alt boyutu 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 4’lü likert türündedir (1= Hiç tanımlamıyor, 4=Kesinlikle tanımlıyor). Ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgiler ise şu şekildedir; [χ^2 (243, N = 409) = 642.64, p < .001, RMSEA = .06, CFI = .90]. Ölçeğin saldırgan davranışlar alt boyutu iç tutarlılığına ait Cronbach alfa katsayısı .90’dır. 0 ile 1 aralığında değerlendirilen alfa güvenirlik katsayısı 1’e yaklaştıkça ölçeğin iç tutarlılığının ve güvenirliğinin arttığı anlamına gelmektedir (Izah vd., 2023). Çalışmamız sonucunda ise elde ettiğimiz Cronbach alfa katsayısı ise .84’tür. Bu doğrultuda, ölçeğin örneklem grubumuzla iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Örnek bir madde ise şu şekildedir: “Birileri beni sinirlendirdiğinde ya da keyfimi kaçırdığında onlara vururum.”

Etik Kurul Kararı

Araştırmanın yürütülebilmesi için Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu’na başvurulmuş ve başvuru sonucunda komisyon tarafından etik açıdan uygun bulunmuştur (Onay No: 35853172).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın yürütülebilmesi için öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu’ndan izin alınmıştır. Daha sonra, araştırmanın verilerini toplayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) ilgili izinler alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya dahil olacak ergenlere katılımın gönüllülük ilkesine dayandığı aktarılmıştır. Çalışmaya katılmayı kabul etseler dahi, çalışmanın herhangi bir aşamasında araştırmadan çekilebilecekleri ifade edilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden ergenlere katılımcı ve veli onam formları verilmiştir. Belirlenen tarihte onam formları toplanmıştır. Ardından araştırma sorularının yer aldığı ölçek ve form, onam formu eksiksiz olan ergenlere verilmiştir. Araştırmacı, katılımcıların sorularını yanıtlayabilmek ve bu doğrultuda araştırmanın iç geçerliğini sağlamak amacıyla dersliklerde bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmanın verilerini analiz etmek için SPSS v26 istatistik yazılımı kullanılmıştır. İlk olarak veri girişleri ve kayıp veri kontrolleri yapılmıştır. Ardından normallik için sınır değeri -3.29 ile +3.29 arası kabul edilmiştir (Tabachnick vd., 2013). Bu doğrultuda Z değeri hesaplanmıştır ve + 3.29 değerinin üzerinde kaldığı anlaşılan 36 katılımcıya ait veriler analize dahil edilmemiştir. Bu nedenle, 1639 katılımcının verisi ile analizler yapılmıştır. Veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğini kontrol etmek amacıyla öncelikle "çarpıklık" ve "basıklık" değerleriyle değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, bu değerlerin 1.40 ile 1.89 arasında olduğu belirlenmiştir. “Çarpıklık ve basıklık” değerlerinin -2.00, +2.00 aralığında

olması, histogram ile beklenen olasılık grafiklerinin normal dağılıma yakın olduğu görülmesinden dolayı veri setinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu nedenle, bu çalışmada parametrik analiz yöntemleri kullanılmıştır (George, 2011; Tabachnick vd., 2013). “Saldırgan Davranışlar” alt boyutu betimsel istatistik değerleri ise Ort.=15.47, SS=4.88, Min.=10.00, Maks.=35.00 olarak elde edilmiştir. “Olumlu Sosyal ve Saldırgan Davranışlar Ölçeği'nin”, “Saldırgan Davranışlar” alt boyutu puan ortalamalarının cinsiyete, sosyal medya kullanım durumuna, dijital platformlarda oyun oynama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı, “Bağımsız Örneklemeler için t-testi” ile; akademik başarı, anne ile ilişki, baba ile ilişki, okul arkadaşları ile ilişki durumu, anne baskın yaklaşımı, baba baskın yaklaşımı, sosyal medya kullanım süresi, dijital platformlarda oyun oynama süresi değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” ile test edilmiştir. Varyans analizinde anlamlı farklılık bulunması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için post hoc testleri kullanılmıştır. Post hoc çoklu karşılaştırma testleri kullanılmadan önce varyansların homojenliği varsayımı test edilmiş olup varyansların eşitliği durumunda gruplardaki gözlem sayılarının eşit olmaması dikkate alınarak Scheffe, eşit olmadığı durumda ise Tamhane testi kullanılmıştır. Hipotez testlerinde etki büyüklükleri t testi için Cohen's d, ANOVA için kısmi eta kare (η^2) değerleri hesaplanmıştır. Kısmi eta kare etki değerleri küçük: 0.01, orta: 0.059, büyük: 0.138 etki olarak değerlendirilmiştir (Cohen, 2013). Hipotez sınamalarında, anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları sunulmuştur.

Saldırgan Davranışların Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Cinsiyete göre katılımcıların saldırgan davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t(1637) = -2.29, p = .022, d = 0.11$]. Kız ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması ($Ort. = 15.20, SS = 4.98$), erkek ergenlerin puan ortalaması ($Ort. = 15.75, SS = 4.77$) ile karşılaştırıldığında daha düşük bulunmuştur. Analiz sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Kız (n=828)		Erkek (n=811)		t	p	d
	Ort.	SS	Ort.	SS			
Saldırgan Davranış	15.20	4.98	15.75	4.77	-2.29	.022	0.11

Not. d: Cohen's d

Tablo 2'de görüldüğü üzere bu bulgular, saldırgan davranış puan ortalamaları arasında cinsiyetlere göre önemli bir farklılık olduğunu, bu farkın erkekler aleyhine

olduğunu göstermektedir. Cohen's $d = 0.11$ olarak bulunmuştur. Bu doğrultuda, küçük bir etki büyüklüğü elde edildiği söylenebilir.

Saldırgan Davranışların Akademik Başarı Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Akademik başarı düzeyine göre ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(3, 1,635) = 13.79, p < .001, \eta^2 = 0.02$]. Yapılan analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Akademik Başarı Düzeyine Göre Farklaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Akademik Başarı	n	Ort.	SS	F	p	η^2	Fark
	Oldukça iyi a	281	14.14	4.11				
Saldırgan Davranış	İyi b	589	15.23	4.65	13.79	< .001	0.0	a<b,c,d
	Ne iyi ne kötü c	672	16.01	5.09			2	b<c,d
	Kötü d	97	17.02	5.77				

Tablo 3'te görüldüğü üzere; akademik başarı düzeyi “oldukça iyi” olan ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması ($Ort. = 14.14, SS = 4.11$), “iyi” olan katılımcıların puan ortalamasından ($Ort. = 15.23, SS = 4.65$), “ne iyi ne kötü” olan katılımcıların puan ortalamasından ($Ort. = 16.01, SS = 5.09$) ve “kötü” olan katılımcıların puan ortalamasından ($Ort. = 17.02, SS = 5.77$) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur.

Saldırgan Davranışların Anne Çalışma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Anne çalışma durumuna göre ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t(1637) = 2.64, p = .008, d = 0.14$]. Analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Anne Çalışma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Çalışıyor (n=536)		Çalışmıyor (n=1103)		t	p	d
	Ort.	SS	Ort.	SS			
Saldırgan Davranış	15.9 2	5.17	15.25	4.72	2.64	.008	0.14

Tablo 4'te görüldüğü üzere anneleri çalışan ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması (*Ort.* = 15.92, *SS* = 5.17), anneleri çalışmayan ergenlerin puan ortalaması (*Ort.* = 15.25, *SS* = 4.72) ile karşılaştırıldığında daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular, saldırgan davranış puan ortalamaları arasında anne çalışma durumuna göre önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Saldırgan Davranışların Kardeş Sayısına Göre Karşılaştırılması

Kardeş sayısına göre saldırgan davranış puan ortalamalarının farklılaşması incelenmiştir. ANOVA sonuçlarına göre, kardeş sayısına göre saldırgan davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur [$F(4, 1,635) = 5.21, p < .001, \eta_p^2 = 0.01$]. Yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Kardeş Sayısına Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	Ort.	SS	F	p	η_p^2	Fark
	Yok ^a	145	14.57	4.47				
Saldırgan Davranış	1 Kardeş ^b	676	15.39	4.75	5.21	< .001	0.01	e>a,b,c,d
	2 Kardeş ^c	502	15.48	4.86				
	3 Kardeş ^d	208	15.37	4.59				
	4 ve Üzeri ^e	108	17.31	6.25				

Tablo 5'te görüldüğü üzere; kardeş sayısı dört ve üzeri olan ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması (*Ort.* = 17.31, *SS* = 6.25), kardeşi olmayan (*Ort.* = 14.57, *SS* = 4.47), bir kardeşi olan (*Ort.* = 15.39, *SS* = 4.75), iki kardeşi olan (*Ort.* = 15.48, *SS* = 4.86) ve üç kardeşi olan (*Ort.* = 15.37, *SS* = 4.59) ergenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Saldırgan Davranışların Anne ile İlişki Durumuna Göre Karşılaştırılması

Anne ile ilişki durumuna göre saldırgan davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur [$F(2, 1,633) = 32.68, p < .001, \eta^2 = 0.04$]. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Anne ile İlişki Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Anne İlişki	n	Ort.	SS	F	p	η^2	Fark
Saldırgan Davranış	Oldukça iyi ^a	1053	14.91	4.59	32.68	< .001	0.04	a<b<c
	İyi ^b	342	15.63	4.52				
	İyi değil ^c	241	17.66	5.90				

Tablo 6'da görüldüğü üzere, annesi ile algıladığı ilişki durumuna “oldukça iyi” belirten ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması ($Ort. = 14.91, SS = 4.59$), “iyi” belirten ergenlerin puan ortalamasından ($Ort. = 15.63, SS = 4.52$) anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Ayrıca, anne ilişki durumunu “iyi” şeklinde belirten ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması, “iyi değil” olarak belirten ergenlerin puan ortalamasından ($Ort. = 17.66, SS = 5.90$) anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Saldırgan Davranışların Baba ile İlişki Durumuna Göre Karşılaştırılması

Baba ile ilişki durumuna göre katılımcıların saldırgan davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklar bulunmuştur [$F(3, 1,622) = 21.37, p < .001, \eta^2 = 0.04$]. Yapılan analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Baba ile İlişki Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Baba İlişki	n	Ort.	SS	F	p	η^2	Fark
Saldırgan Davranış	Oldukça iyi ^a	917	14.87	4.50	21.37	< .001	0.04	a<c,d b<c,d
	İyi ^b	392	15.41	4.59				
	Ne iyi ne kötü ^c	202	16.73	5.41				
	Kötü ^d	115	18.14	6.30				

Tablo 7’de görüldüğü üzere, babası ile algıladığı ilişki durumunu “oldukça iyi” olarak belirten ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması ($Ort. = 14.87, SS = 4.50$), “ne iyi ne kötü” ($Ort. = 16.73, SS = 5.41$) ve “kötü” ($Ort. = 18.14, SS = 6.30$) olarak belirten ergenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Ayrıca, ilişki durumuna “iyi” olarak belirten ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması ($Ort. = 15.41, SS = 4.59$), “ne iyi ne kötü” ve “kötü” olarak belirten ergenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Saldırgan Davranışların Okul Arkadaşları ile İlişki Durumuna Göre Karşılaştırılması

Okul arkadaşları ile ilişki durumuna göre ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur [$F(3, 1,635) = 6.26, p < .001, \eta_p^2 = 0.01$]. Yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Okul Arkadaşları ile İlişki Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Okul arkadaşları ile İlişki	<i>n</i>	<i>Ort.</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	Fark
	Oldukça iyi ^a	623	15.15	4.81				
Saldırgan Davranış	İyi ^b	572	15.17	4.48	6.26	<	0.01	a<c,d
	Ne iyi ne kötü ^c	341	16.18	5.21		.001		b<c,d
	Kötü ^d	103	16.70	5.82				

Tablo 8’de görüldüğü üzere kardeşiyle algıladığı ilişki durumunu “oldukça iyi” olarak belirten ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması ($Ort. = 15.15, SS = 4.81$), “ne iyi ne kötü” ($Ort. = 16.18, SS = 5.21$) ve “kötü” ($Ort. = 16.70, SS = 5.82$) olarak belirten ergenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Ayrıca, ilişki durumuna “iyi” diyen katılımcıların saldırgan davranış puan ortalaması ($Ort. = 15.17, SS = 4.48$), “ne iyi ne kötü” ve “kötü” olarak belirten katılımcıların puan ortalamalarından anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Saldırgan Davranışların Sosyal Medya Kullanma Durumuna Göre Karşılaştırılması

Sosyal medya kullanma durumuna göre ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur [$t(353.08) = -5.34, p < .001, d = 0.35$]. Analiz sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Sosyal Medya Kullanma Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Hayır (n=229)		Evet (n=1410)		t	p	d
	Ort.	SS	Ort.	SS			
Saldırgan Davranış	14.11	4.00	15.69	4.97	-5.34	< .001	0.35

Tablo 9’da görüldüğü üzere, sosyal medya kullanmayan ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması (*Ort.* = 14.11, *SS* = 4.00), sosyal medya kullanan ergenlerin puan ortalaması (*Ort.* = 15.69, *SS* = 4.97) ile karşılaştırıldığında daha düşük bulunmuştur. Bu bulgular, saldırgan davranış puan ortalamaları arasında sosyal medya kullanma durumuna göre önemli bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Saldırgan Davranışların Dijital Platformlarda Oyun Oynama Durumuna Göre Karşılaştırılması

Dijital platformlarda oyun oynama durumuna göre ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t(1637) = -1.94, p = .052, d = 0.12$]. Analiz sonuçları Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Dijital Platformlarda Oyun Oynama Durumuna Göre Farklılaşmasına İlişkin t-Testi Sonuçları

	Hayır (n=317)		Evet (n=1322)		t	p
	Ort.	SS	Ort.	SS		
Saldırgan Davranış	14.99	4.89	15.58	4.87	-1.94	.052

Tablo 10’da görüldüğü üzere, dijital platformlarda oyun oynamayan ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması (*Ort.* = 14.99, *SS* = 4.89), dijital platformlarda oyun oynayan ergenlerin puan ortalaması (*Ort.* = 15.58, *SS* = 4.87) ile karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Saldırgan Davranışların Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılması

Sosyal medya kullanım süresine göre ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 1,634) = 39.04, p < .001, \eta_p^2 = 0.09$]. Yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Sosyal Medya Kullanım Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Sosyal Medya Süre	n	Ort.	SS	F	p	η_p^2	Fark
	Kullanmıyorum ^a	224	14.11	3.98				
Saldırgan Davranış	1 saatten az ^b	229	14.09	4.14	39.04	< .001	0.09	a,b,c<d,e d<e
	1-3 Saat ^c	548	14.64	4.03				
	3-5 Saat ^d	341	16.44	5.04				
	5 Saat üzeri ^e	297	17.97	6.00				

Tablo 11’de görüldüğü üzere, "5 saat üzeri" (*Ort.* = 17.97, *SS* = 6.00) ve "3-5 Saat" (*Ort.* = 16.44, *SS* = 5.04) sosyal medya kullanan ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması, "kullanmıyorum" (*Ort.* = 14.11, *SS* = 3.98), "1 saatten az" (*Ort.* = 14.09, *SS* = 4.14) ve "1-3 Saat" (*Ort.* = 14.64, *SS* = 5.04) sosyal medya kullanan ergenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca, "3-5 saat" sosyal medya kullanan ergenlerin saldırgan davranış puan ortalaması, "5 saat üzeri" sosyal medya kullanan ergenlerin puan ortalamasından anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Saldırgan Davranışların Dijital Oyun Süresine Göre Karşılaştırılması

Dijital oyun oynama süresine göre ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur [$F(4, 1,635) = 17.65$, $p < .001$, $\eta^2 = 0.04$]. Yapılan analiz sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Saldırgan Davranış Puan Ortalamalarının Dijital Oyun Süresine Göre Farklılaşmasına İlişkin ANOVA Sonuçları

	Dijital Oyun Süre	n	Ort.	SS	F	p	η_p^2	Fark
	Oynamıyorum ^a	313	14.99	4.92				
Saldırgan Davranış	1 saatten az ^b	416	14.62	4.46	17.65	< .001	0.04	a,b,c<d,e
	1-3 Saat ^c	502	15.13	4.34				
	3-5 Saat ^d	214	16.66	5.28				
	5 Saat üzeri ^e	194	17.60	5.67				

Tablo 12’de görüldüğü üzere, "5 saat üzeri" (*Ort.* = 17.60, *SS* = 5.67) ve "3-5 saat" (*Ort.* = 16.66, *SS* = 5.28) dijital oyun oynayan katılımcıların saldırgan davranış puan ortalaması, "Oynamıyorum" (*Ort.* = 14.99, *SS* = 4.92), "1 saatten az" (*Ort.* =

14.62, SS = 4.46) ve “1-3 Saat” (Ort. = 15.13, SS = 4.34) dijital oyun oynayan ergenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Ankara ilinin Mamak, Keçiören ve Sincan ilçelerinde ortaokul ve lise eğitimlerine devam eden ergenlerin saldırganlık düzeyleri araştırılmıştır. Alanyazında saldırganlıkla ilişkilendirilen çalışmalar mevcut olsa da bu çalışma ile güncel koşullarda, ergenlerin saldırgan davranışlarını çeşitli sosyodemografik değişkenlere göre incelenmesi hedeflenmiştir. Bulgularımız doğrultusunda, erkek ergenlerin kız ergenlere göre saldırgan davranış puanlarının daha yüksek olduğunu elde ettik. Saldırganlık ve şiddet ile ilgili yapılan pek çok çalışma sonucunda elde edilen en yaygın tutarlı bulgunun hem ulusal hem uluslararası alanyazında cinsiyetler arasındaki farklılıklar olduğudur. Bir başka ifadeyle erkekler saldırgan davranışları kadınlara göre daha fazla sergilemektedir (Copping, 2017; Fahlgren vd., 2022). Türkiye’deki liselerde eğitim-öğretimine devam eden dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre, saldırganlığın erkeklerde kızlara göre daha yüksek düzeyde olduğu yönündedir (Kılınç ve Murat, 2012). Ortaokullarda eğitim-öğretimine devam eden ergenlerle yapılan bir başka çalışmada ise, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek düzeyde saldırgan davranış gösterme riskine sahip oldukları öne sürülmüştür (Mert vd., 2021). Bu sonuçların toplumsal cinsiyet rolleri ile ilişki olduğu söylenebilir. Bireyler yaşamlarının ilk yıllarından itibaren duygularını cinsiyetlerine uygun bir şekilde ifade etmeleri konusunda kültürel normlar tarafından geri bildirimler alırlar (Chaplin, 2015). Erkekler çoğu duygunun ifade edilmemesi konusunda geri bildirimler alırken kızlar ise sosyal olarak öfke gibi kabul edilemez duyguların ifade edilmesi ve sergilenmesi konusunda geri bildirimler almaktadır (Brody, 1985). Bu bağlamda sonuçlarımızın önceki çalışmaların sonuçları ile tutarlı olduğu söylenebilir.

Çalışmadaki bir diğer bulguya göre ergenlerin algıladıkları akademik başarı düzeylerine göre saldırganlık düzeyleri farklılaşmaktadır. Akademik başarı düzeyini “oldukça iyi” olan ergenlerin saldırgan davranış puanları “iyi”, “ne iyi ne kötü” ve “kötü” olarak belirten ergenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucunu elde ettik. Örneklem grubunu yüz okul çağı ergen öğrencinin oluşturduğu çalışmanın sonuçlarına göre, ergenlerin akademik başarıları ile saldırganlıkları arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğu yönündedir (Tripathy ve Sharma, 2017). Yapılan başka bir çalışmada benzer şekilde, her iki cinsiyet içinde akademik başarı ile fiziksel saldırganlık arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Muñoz Reyes vd., 2019). Örneklemimizi 2,409 lise eğitimine devam eden ergenin oluşturduğu araştırmaya göre, akademik başarısını kötü algılayan ergenlerin saldırganlık düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Avcı vd., 2016). Bu doğrultuda bulgumuzun alanyazın ile örtüştüğü söylenebilir. Ancak ergenlerin akademik başarı düzeyleri öz bildirimleri olduğundan cevaplarının objektif bir tutum doğrultusunda olmadığı, yanıtların yanlış olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Elde ettiğimiz bir diğer bulguya göre, anneleri çalışan ergenlerin saldırganlık düzeyi, anneleri çalışmayan ergenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Yapılan araştırmalar, çocuklar ve ebeveynler arasındaki bağlanmanın ergenin saldırgan davranışlar düzeyinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu yönündedir (Sharma, 2016). Endonezya'daki 15-19 yaş arası ergenlerle yapılan bir araştırmada, ergenlerin saldırgan davranışlarında, anne ve çocuk bağlanmasının rolü incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda ergenlerin anneleri ile kurdukları daha sağlıklı bir bağlanma örüntüsünün saldırgan davranışlarda bulunma olasılığını azaltabileceği ancak kaygılı, güvensiz bağlanma örüntülerinin saldırgan davranışlarda bulunma riskini arttırabileceği bildirilmiştir (Muarifah vd., 2022). Bu çerçevede, çalışan annelerin sorumluluklarının nispeten fazla olması sebebiyle çocukları ile sağlıklı bir bağlanma örüntüsü oluşturmaları yönünde olumsuzluğa neden olabileceği ifade edilebilir. Bir başka perspektiften ele alındığında ise, annesi çalışan ergenlerin, annesi çalışmayan ergenlere göre anne ve çocuk ilişkilerinin daha koruyucu, talepkar, sevgi dolu olduğu ve sembolik ödülü daha sık kullandıkları yönünde araştırma sonuçları mevcut olduğu görülmüştür. Ek olarak, annesi çalışmayan ergenlerin ebeveyn ve çocuk ilişkilerinde sembolik ve nesne ceza kullanımının ise daha sık olduğu, annesi çalışan ergenlerin ise benlik saygısının anlamlı derecede yüksek olduğu aktarılmıştır (Roy ve Banerjee, 2016). Alanyazına bakıldığında ise, 14-18 yaş arasındaki ergenlerden oluşan araştırmanın sonuçlarına göre benlik saygısı ile saldırgan davranışlar arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Özdemir vd., 2017). Bulgumuz her ne kadar alanyazın ile paralel olsa da örneklem grubumuzda yer alan çalışan ve çalışmayan anne sayısının eşit olmaması durumu göz önünde bulundurulmalıdır.

Araştırmamız kapsamında elde ettiğimiz bir diğer bulguya göre, ergenlerin saldırgan davranış puanlarının kardeş sayılarına göre farklılaşmasıdır. Kardeş sayısı dört ve üzeri olan ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları, "kardeşi olmayan", "bir kardeşi olan", "iki kardeşi olan" ve "üç kardeşi olan" ergenlerden daha yüksek düzeydedir. Mevcut alanyazına bakıldığında yapılan çalışmalar pek çok aile için kardeşlerin birbirlerinin gelişimlerini desteklemede önemli rollere sahip olduklarını vurgulamaktadır (Farr vd., 2016). Bu doğrultuda bulgumuzla da paralel olarak bu durumun ebeveynlerin çocuklara ihtiyaçları doğrultusunda vakit ayıramamasından ve olumlu ebeveynlik stratejilerini uygulayamamasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Nitekim alanyazında ergenlerin saldırgan davranışlarını olumsuz ebeveynlik uygulamaları ile ilişkilendiren bulgular mevcuttur (Kuppens vd., 2013). Yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, kardeş sayısı arttıkça ebeveyn tutumlarında baskı/disiplin ve cezanın arttığı bulunmuştur (Azkeskin vd., 2013). Ergen örneklemle yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, annenin otoriter ebeveynlik düzeyinin ile ergenlerin saldırgan davranışlarıyla pozitif yönde, annenin hoşgörülü ebeveynlik tarzının ise ergenlerin saldırgan davranışlarıyla negatif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Azimi vd., 2012). Ancak ulusal alanyazında, kardeş sayısı dört ve üzeri olan ergenlerin şiddet uygulama oranlarının daha düşük düzeyde olduğu bulgusu da

mevcuttur (Ayhan ve Özkan, 2016). Bu sebeple, bu konuda alanyazında tutarlığın sağlanabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Elde ettiğimiz bir diğer bulguya göre ergenlerin, anneleri ile ilişkilerine göre saldırgan davranış puanlarının farklılaşmasıdır. Annesi ile ilişkisini “oldukça iyi” olarak değerlendiren ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları “iyi” olarak belirten ergenlerden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Benzer şekilde annesi ile ilişkisini “iyi” olarak belirten katılımcıların saldırgan davranış puan ortalamaları “iyi değil” şeklinde belirten ergenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucunu elde ettik. Ergenlerin saldırgan davranışları farklı bağlamlarda inceleyen bir araştırmanın bulgularına göre, aile içinde saldırgan davranış, saldırgan iletişim ve aile çatışmasının yüksek olduğu durumlarda, ebeveynlerle olan açık iletişim, genel ifade gücü ve aile uyumu puanlarının düşük olduğu aktarılmıştır (Estévez López vd., 2018). Ortaokul eğitimine devam eden örneklerden oluşan bir araştırmanın sonuçlarına göre, anne ve babaların çocuklarına karşı destekleyici tutumu ve kabul edici tavrı azaldıkça ergenlerin saldırganlık düzeyi artmaktadır (Yıldız ve Kılıçaslan Çelikkol, 2019). Altıncı ve yedinci sınıf eğitimine devam eden ergenlerle yapılan bir başka araştırmanın sonuçlarına göre, algılanan anne ve baba tutumlarını ilgili, sevecen, katılımcı, olması ile saldırgan davranışlar arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ek olarak ergenlerin algıladıkları, anne ve babalarının demokratik tutumları, bireyselliklerini ifade etmelerine fırsat sunması, cesaretlendirici tutumları ile saldırgan davranışlar arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur (Engin vd., 2018). Bu kapsam çerçevesinde annesi ile ilişkisi daha iyi olan ergenlerin saldırganlık düzeylerinin daha düşük olması mantıklı bir sonuçtur. Benzer şekilde elde ettiğimiz bir diğer sonucu göre ergenlerin saldırgan davranış düzeylerinin baba ile ilişkilerine göre farklılaştığıdır. Babası ile ilişkisini "oldukça iyi" değerlendiren ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları, babası ile ilişkisini “ne iyi ne kötü” ve “kötü” olarak belirten ergenlere göre anlamlı düzeyde düşük olduğu sonucunu elde ettik. Araştırmacılar, babaların ergenleri suçlu ve riskli davranışlardan korumada önemli bir role sahip olduğu vurgulamıştır (Goney ve van Dulmen, 2010). Başka bir çalışmada da bu bulgu ile tutarlı olarak baba-ergen bağlılığın problem davranışlarının azalmasıyla ilişkili olduğu aktarılmıştır (Fosco vd., 2012). 12-14 yaş arasındaki ergenlerden oluşan bir araştırmada, annesinin ve babasının tutumunu sıcak, sabırlı ve anlayışlı olarak algılayan ergenlerin sözel saldırganlık ve öfke puanları, anne ve baba tutumlarını “katı, baskıcı”, “tutarsız, çelişkili” veya “diğer” şeklinde değerlendiren ergenlere göre daha düşük bulunmuştur (Kekeç ve Tezcan, 2019). Lise öğrencilerinden oluşan örneklem grubuyla yapılan bir diğer araştırmaya göre anne ve baba tutumlarını demokratik olarak algılayan ergenlerin şiddet eğilimleri azalırken, anne ve baba tutumunu otoriter olarak değerlendiren ergenlerin şiddet eğilimleri arttığı aktarılmıştır (Yüksel ve Tambağ, 2021). 15-18 yaş arasındaki ergenlerle yapılan bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre ise anne ve babasının tutumunu ilgisiz ve otoriter olarak değerlendiren ergenlerin saldırganlık eğilimleri yüksek düzeyde bulunurken, anne ve babasını demokratik tutuma sahip ebeveynler olarak değerlendiren ergenlerin saldırganlık eğilimleri düşük düzeyde bulunmuştur (Yıldız

ve Erci, 2011). Bu doğrultuda, çalışmamız kapsamında elde ettiğimiz bulguların alanyazındaki araştırmalardan elde edilen bulgularla uyumlu olduğu söylenebilir.

Bir diğer bulgumuza göre ergenlerin okul arkadaşları ile ilişkilerine göre saldırgan davranış düzeylerinin farklılaştığıdır. Okul arkadaşları ile ilişkisini “çok iyi” şeklinde belirten ergenlerin puan ortalamaları “ne iyi ne kötü” ve “kötü” şeklinde belirten ergenlerden anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Ayrıca okul arkadaşları ile ilişkisini “iyi” olarak belirten ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları “ne iyi ne kötü” ve “kötü” olarak belirten ergenlerden anlamlı derece düşük bulunmuştur. Yapılan bir araştırmanın sonuçları doğrultusunda saldırgan davranışları azaltmakta arkadaşlık ilişkilerinin önleme ve müdahale stratejisi oluşturabilmede kritik bir role sahip olabileceği vurgulanmıştır (Malti vd., 2015). Yine başka bir çalışmada arkadaşlık ilişkilerinin ergenlerin madde kullanımı ve saldırganlıkları açısından koruyucu bir unsur olduğu bildirilmiştir (Forster vd., 2015). Bu sebeple bulgunun alanyazınla örtüştüğü söylenebilir.

Çalışmanızda elde ettiğiniz bulguları, hipotezleriniz (amaçlarınız) ve ilgili alanyazın bağlamında açıklanmanız ve tartışmanız gerekmektedir. Bu tartışmalarınızdan çıkan sonuçları da raporlamanız beklenmektedir. Ayrıca sonuçlardan yola çıkarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunmanız beklenmektedir. Tüm bu bilgileri buraya yazabilirsiniz.

Elde ettiğimiz bir diğer bulguya göre ise ergenlerin saldırganlık düzeylerinin sosyal medya kullanıp kullanmama durumuna göre farklılaştığıdır. Sosyal medya kullanmayan ergenlerin saldırgan davranış puanları, sosyal medya kullanan ergenlere göre daha düşük düzeydedir. Ergenlerle yapılan bir araştırmada, sosyal medya kullanımının kişilerarası ilişkilerde saldırgan davranışları içeren eylemlerle (kavga, düşmanlık) ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Ek olarak, sosyal medyada şiddet içeriğine maruz kalmanın ergenlerde dürtüsel ve saldırgan patlamalarla ilişki olabileceği de aktarılmıştır (Wallace vd., 2023). Yapılan bir başka araştırmaya göre ise, ergenler arasında daha yüksek düzeyde sosyal medya kullanımının, daha sık madde kullanımı ve şiddete bağlı davranışlarla ilişki olabileceği yönündedir (Vannucci vd., 2020). Bu bağlamda bulgumuzun araştırma sonuçlarını desteklediği ifade edilebilir.

Araştırmamızdan elde ettiğimiz bir diğer bulguya göre ergenlerin saldırgan davranış düzeylerinin dijital platformlarda oyun oynama durumuna göre farklılaşmadığıdır. Aslında önceki araştırmalara bakıldığında bu sonuç şaşırtıcıdır. 10-14 yaşındaki ergenlerle yapılan bir çalışmada çevrimiçi oyunları oynamak dışsallaştırılmış davranış problemlerinin yani saldırganlık ve suç içeren eylemleri öngören bir role sahip olduğu elde edilmiştir (Holtz ve Appel, 2011). Yapılan başka bir çalışmada, ergenlerin dijital platformlarda oyunlar oynadıktan hemen sonra oyunların saldırganlık düzeylerine etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, ergenlerin oynadıkları oyun türünün saldırganlığı bastırma ya da artırma üzerinde bir etkiye sahip olduğu yönündedir. Bir başka ifadeyle ergenlerin oynadıkları iş birliğe dayalı oyunların saldırganlığı bastırdığı ancak rekabeti

gerektiren oyun türünün ise saldırganlık düzeyini arttırmıştır (Eden ve Eshet-Alkalai, 2014). Lise öğrencilerinin oluşturduğu örneklem grubu ile yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, bilgisayar oyunu oynayan ve oynamayan ergenlerin saldırgan davranışlar açısından farklılık gösterdiği yönündedir. Bilgisayar oyunu oynayan ergenlerin, oynamayan ergenlere göre saldırganlık toplam puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Özmen ve Aktaş, 2019). Ortaokul öğrencilerinden oluşan örneklem grubuyla yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, 121 dakika ve üzeri dijital oyun oynayan ergenlerin saldırganlık düzeylerinin, dijital oyunları 0-60 dakika arasında oynayan ergenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur (Güvendi vd., 2019). İlgili alanyazına bakıldığında, dijital platformlarda oyun oynamanın saldırgan davranış düzeyinde farklılıklara neden olduğu yönündedir. Bu sebeple, bulgumuzun mevcut alanyazın ile uyuşmadığı ancak yeni bir perspektif sağladığı söylenebilir.

Elde ettiğimiz bir diğer bulguya göre, ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamalarının sosyal medya kullanım sürelerine göre farklılaştığıdır. Sosyal medyayı kullanım süresini “5 saat ve üzeri” şeklinde belirten ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları, “Sosyal medya kullanmıyorum.”, “1 saatten az”, ve “1-3 saat” sosyal medya kullanan ergenlerin puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca, sosyal medya kullanım süresini “3-5 saat” olarak belirten ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları sosyal medya kullanım süresini “5 saat ve üzeri” olarak belirten ergenlerden anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Yapılan bir araştırmaya göre, ergenlerin sosyal medyada geçirdikleri sürenin artması, davranış problemleri, depresyon ve alkol tüketiminde artışlarla ilişkili olduğu yönündedir (Brunborg ve Andreas, 2019). Yapılan bir diğer araştırmanın sonuçlarına göre, 13-15 yaş aralığındaki kız ergenlerde, sosyal medyada ekran başında geçirilen sürenin artmasıyla, kendine zarar verme davranışları, depresyon ve daha düşük düzeyde özgüven düzeyi ile ilişkilendirilmiştir (Barthorpe vd., 2020). Bu kapsam çerçevesinde, bulgumuzun mevcut alanyazınla tutarlı bir şekilde örtüştüğü söylenebilir. Elde ettiğimiz bir diğer bulguya göre ergenlerin saldırgan davranış düzeylerinin dijital oyun sürelerine göre farklılaşmasıdır. Dijital platformlarda “5 saat ve üzeri” ve “3-5 saat” oyun oynadıklarını belirten ergenlerin saldırgan davranış puan ortalamaları, “Dijital platformlarda oyun oynamıyorum”, “1 saatten az” ve “1-3 saat” oyun oynadığını belirten ergenlerin puan ortalamalarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ergenlerle yapılan bir çalışmada internette oyun oynama bozukluğunun ergenlerin antisosyal davranışlar, özsaygı problemleri, öfke regülasyon problemleri ile ilişki olduğu bulunmuştur (Wartberg vd., 2017). Yapılan başka bir çalışmaya göre günde dört saat ve üzeri video oyunları oynadığını belirten ergenlerin -özellikle erkek ergenler- zorbalık gibi olumsuz deneyimlerle ilişkilendirilmiştir (Brooks vd., 2016). Bu çerçevede, bulgumuzun mevcut araştırma sonuçlarını destekleyen nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu araştırma kapsamında ergenlerin saldırgan davranış düzeylerini farklılaştıran değişkenler araştırılmıştır. Sonuçların politika yapıcılar, okul personelleri ve ilgili diğer alan profesyonelleri tarafından yapılacak olan önleme, müdahale programlarına ve alın yazına ışık tutması amaçlanmıştır. Araştırmamız sonucunda ergenlerin

saldırgan davranış düzeylerinin cinsiyete, akademik başarı düzeyine, anne çalışma durumuna, kardeş sayısına, anne ile ilişki, baba ile ilişki, okul arkadaşları ile ilişki, sosyal medya kullanım durumu, sosyal medya kullanım süresi, dijital platformlarda oyun oynama süresine göre farklılaştığı ancak dijital platformlarda oyun oynama durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Sonuçlarımız doğrultusunda, dört ve üzeri kardeşi olan ergenlerin saldırganlık puanlarının daha yüksek düzeyde olduğunu sonucunu elde ettik. Alanyazında bulgumuzu destekleyen sonuçlar olsa dört ve üzeri kardeşi olan ergenlerin şiddet eğiliminin azaldığı yönünde sonuçlar da mevcuttur. Bu sebeple, kardeş sayısına göre saldırgan davranışların farklılaşp farklılaşmadığına yönelik alanyazında tutarlığı sağlamak amacıyla araştırmalar yapılması önerilebilir.

Ergenlerin saldırgan davranışlarının algıladıkları arkadaş ilişkisine göre farklılaşması sonucumuz alanyazınla örtüşmektedir. Ancak saldırgan davranışların ergenlerin algıladıkları arkadaş ilişkilerine göre farklılaşp farklılaşmadığı yönündeki yurt içindeki çalışmalar sınırlıdır. Bu değişkenin farklı örneklem gruplarıyla araştırılması araştırmacılara önerilebilir.

Mevcut alanyazına bakıldığında dijital platformlarda oyun oynama durumunun ergenlerin saldırgan davranış düzeyinde farklılaşmalara neden olduğu yönünde sonuçlar mevcuttur. Bu sebeple, bu değişkenin farklı örneklem gruplarıyla yeniden araştırılması önerilebilir.

Araştırmamız, Ankara ilinin düşük sosyoekonomik üç ilçesinde eğitim-öğretimine devam eden 11-16 yaş ergenlerle yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçların genellenebilirliğini arttırabilmek amacıyla, farklı sosyoekonomik düzeydeki ergenlerle çalışmaların yapılması ve sonuçların karşılaştırılması önerilebilir.

Araştırmamız bazı sınırlılıklardan muaf değildir. Birincisi, araştırmamız Ankara'nın sosyoekonomik düzeyi düşük üç ilçesi ile sınırlıdır. İkincisi, araştırmamızın örneklem grubu 11-16 yaşındaki ergenlerle sınırlıdır. Üçüncüsü ise araştırmanın deseni kesitseldir ve bu sebeple herhangi bir neden-sonuç ilişkisinden bahsedilememektedir. Son olarak, araştırmamızdan elde ettiğimiz sonuçlar ergenlerin öz bildirimleri ile sınırlıdır.

References

- Afdal, A., Fikri, M., Pane, N., & Andriani, W. (2020). Exploration of aggressive behavior among adolescent in Indonesia. *Konselor*, 9(4), 165-173. <https://doi.org/https://doi.org/10.24036/0202094111914-0-00>
- Amanda, S. R., Sulistyarningsih, W., & Yusuf, E. A. (2018). The involvement of father, emotion regulation, and aggressive behavior on adolescents. *International Research Journal of Advanced Engineering and Science*, 3(3), 145-147. <https://irjaes.com/wp-content/uploads/2020/10/IRJAES-V3N3P244Y18.pdf>
- Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü. (2022). *Eğitim istatistikleri* [Education statistics]. <https://ankara.meb.gov.tr/www/egitim-istatistikleri/icerik/24>
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., & Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi [An investigation of aggression and interpersonal problem solving in adolescents]. *İlköğretim Online*, 9(1), 379-388. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=An+Investigation+of+Aggression+and+Interpersonal+Problem+Solving+in+Adolescents+&btnG=
- Avci, D., Kilic, M., Tari Selcuk, K., & Uzuncakmak, T. (2016). Levels of aggression among Turkish adolescents and factors leading to aggression. *Issues in Mental Health Nursing*, 37(7), 476-484. <https://doi.org/10.3109/01612840.2016.1155680>
- Ayhan, F., & Özkan, B. (2016). Aile içi şiddetin ergenler üzerindeki etkisi [Domestic violence impact on adolescents]. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3753-3767. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3923>
- Azimi, A. L., Vaziri, S., & Kashani, F. L. (2012). Relationship between maternal parenting style and child's aggressive behavior. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1276-1281. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.062>
- Azkeskin, K., Güven, G., Güral, M., & Sezer, T. (2013). Parenting styles Parents with 5 6 year old children. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 3. <https://avesis.marmara.edu.tr/yayin/56c597bd-86f8-4b55-8439-83a9ea0eb14d/%20parenting-styles-parents-with-5-6-year-old-children>
- Barthorpe, A., Winstone, L., Mars, B., & Moran, P. (2020). Is social media screen time really associated with poor adolescent mental health? A time use diary study. *Journal of affective disorders*, 274, 864-870. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.05.106>
- Bayraktar, F., Kındap, Y., Kumru, A., & Sayıl, M. (2010). Olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar ölçeği'nin ergen örnekleminde psikometrik açıdan incelenmesi [Testing the reliability and validity of the prosocial and aggressive behaviors questionnaire in a Turkish adolescent sample]. *Türk Psikoloji Yazıları*. 13 (26),

1-13.

<http://88.255.245.33/xmlui/bitstream/handle/10679/1046/Olumlu%20Sosyal%20ve%20Saldirgan%20Davranislar%20O1%C3%A7egi%E2%80%99nin%20Ergen%20Orneklemine%20Psikometrik%20Acidan%20Incelenmesi.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

- Berzonsky, M. D. (1982). Inter-and intraindividual differences in adolescent storm and stress: a life-span developmental view. *The Journal of Early Adolescence*, 2(3), 211-217. <https://doi.org/10.1177/027243168200200302>
- Boxer, P., Tisak, M. S., & Goldstein, S. E. (2004). Is it bad to be good? An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypes in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 91-100. <https://link.springer.com/article/10.1023/B:JOYO.0000013421.02015.ef>
- Brody, L. R. (1985). Gender differences in emotional development: A review of theories and research. *Journal of Personality*, 53(2), 102-149. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00361.x>
- Brooks, F. M., Chester, K. L., Smeeton, N. C., & Spencer, N. H. (2016). Video gaming in adolescence: factors associated with leisure time use. *Journal of Youth Studies*, 19(1), 36-54. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1048200>
- Brunborg, G. S., & Andreas, J. B. (2019). Increase in time spent on social media is associated with modest increase in depression, conduct problems, and episodic heavy drinking. *Journal of Adolescence*, 74, 201-209. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.06.013>
- Buchmann, A., Hohmann, S., Brandeis, D., Banaschewski, T., & Poustka, L. (2014). Aggression in children and adolescents. *Neuroscience of Aggression*, 421-442. https://link.springer.com/chapter/10.1007/7854_2013_261
- Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2010). Aggression. *Handbook of Social Psychology*. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Aggression.+Handbook+of+social+psychology&btnG=
- Castillo-Eito, L., Armitage, C. J., Norman, P., Day, M. R., Dogru, O. C., & Rowe, R. (2020). How can adolescent aggression be reduced? A multi-level meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 78, 101853. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2020.101853>
- Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. *Emotion Review*, 7(1), 14-21. <https://doi.org/10.1177/1754073914544408>
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>

- Copping, L. (2017). Gender differences in violence and aggression. In *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*.
- Deniz, M. E., Kapıcıoğlu, S., Yüksel, B. Ö., İçli Özbağır, T., & Eruse, . (2018). Ergenlerde saldırganlık ve sosyal beceri davranışlarının yordayıcısı olarak anne baba tutumları [Parental attitudes as a predictor of aggression and social skills behaviors in adolescents]. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/pub/ysbed/issue/36582/354493>
- Denson, T. F., DeWall, C. N., & Finkel, E. J. (2012). Self-control and aggression. *Current Directions in Psychological Science*, 21(1), 20-25. <https://doi.org/10.1177/0963721411429451>
- Ebesutani, C., Kim, E., & Young, J. (2014). The role of violence exposure and negative affect in understanding child and adolescent aggression. *Child Psychiatry & Human Development*, 45, 736-745. <https://doi.org/10.1007/s10578-014-0442-x>
- Eden, S., & Eshet-Alkalai, Y. (2014). The effect of digital games and game strategies on young adolescents' aggression. *Journal of Educational Computing Research*, 50(4), 449-466. <https://doi.org/10.2190/EC.50.4>
- Erdfelder, E., Faul, F., & Buchner, A. (1996). GPOWER: A general power analysis program. *Behavior Research Methods, Instruments & Computers*, 28, 1-11. <https://link.springer.com/article/10.3758/bf03203630>
- Estévez López, E., Jiménez Gutiérrez, T. I., & Moreno Ruiz, D. (2018). Aggressive behavior in adolescence as a predictor of personal, family, and school adjustment problems. *Psicothema*. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.294>
- Fahlgren, M. K., Cheung, J. C., Ciesinski, N. K., McCloskey, M. S., & Coccaro, E. F. (2022). Gender differences in the relationship between anger and aggressive behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13-14), NP12661-NP12670. <https://doi.org/10.1177/0886260521991870>
- Faris, R., & Ennett, S. (2012). Adolescent aggression: The role of peer group status motives, peer aggression, and group characteristics. *Social Networks*, 34(4), 371-378. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2010.06.003>
- Farr, R. H., Flood, M. E., & Grotevant, H. D. (2016). The role of siblings in adoption outcomes and experiences from adolescence to emerging adulthood. *Journal of Family Psychology*, 30(3), 386. <https://doi.org/10.1037/fam0000173>
- Farrell, A. D., Thompson, E. L., Curran, P. J., & Sullivan, T. N. (2020). Bidirectional relations between witnessing violence, victimization, life events, and physical aggression among adolescents in urban schools. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1309-1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01204-2>

- Forster, M., Grigsby, T. J., Bunyan, A., Unger, J. B., & Valente, T. W. (2015). The protective role of school friendship ties for substance use and aggressive behaviors among middle school students. *Journal of School Health, 85*(2), 82-89. <https://doi.org/10.1111/josh.12230>
- Fosco, G. M., Stormshak, E. A., Dishion, T. J., & Winter, C. E. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 41*(2), 202-213. <https://doi.org/10.1080/15374416.2012.651989>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2018). *How to design and evaluate research in education (10th ed.)*. McGraw-Hill. https://srinfo.sulross.edu/hb2504/uploads/syllabi/202230/KES_5305_2W1.pdf
- Gaskin, C. J., & Happell, B. (2013). Power of mental health nursing research: A statistical analysis of studies in the International Journal of Mental Health Nursing. *International Journal of Mental Health Nursing, 22*(1), 69-75. <https://doi.org/10.1111/j.1447-0349.2012.00845.x>
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Goncy, E. A., & van Dulmen, M. H. (2010). Fathers do make a difference: Parental involvement and adolescent alcohol use. *Fathering, 8*(1), 93. <https://doi.org/10.3149/ft.0801.93>
- Güvendi, B. & Tekkurşun-Demir G. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık [Digital game addiction and aggression in secondary school students]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11* (18), 1194-1217. <https://doi.org/10.26466/opus.547092>
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education* (Vol. 2). D. Appleton.
- Holtz, P., & Appel, M. (2011). Internet use and video gaming predict problem behavior in early adolescence. *Journal of Adolescence, 34*(1), 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.004>
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and proactive aggression in childhood and adolescence: Precursors, outcomes, processes, experiences, and measurement. *Journal of Personality, 78*(1), 95-118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x>
- Izah, S. C., Sylva, L., & Hait, M. (2023). Cronbach's Alpha: A Cornerstone in Ensuring Reliability and Validity in Environmental Health Assessment. *ES Energy & Environment, 23*, 1057. <https://doi.org/10.30919/esee1057>

- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder Jr, G. H. (2011). Insights on adolescence from a life course perspective. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 273-280. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00728.x>
- Kekeç, A. N. (2019). *Ergenlik dönemindeki bireylerde saldırganlık davranışları ve algılanan anne baba tutumları [Aggressive behaviors and perceived parental attitudes in adolescents]* (Tez No. 583803). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri [Sampling methods]. *Journal of Mood Disorders*, 3(1). <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kılınc, E., & Murat, M. (2012). Genel lise 9.sınıf öğrencilerinin bazı değişkenlere ve sürekli kaygı düzeylerine göre saldırganlık düzeylerinin incelenmesi [An investigation of aggression levels of 9th grade students studying at general high schools with regard to some variables and continuous anxiety levels]. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 835-853. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jss/issue/24238/256935>
- Kuppens, S., Laurent, L., Heyvaert, M., & Onghena, P. (2013). Associations between parental psychological control and relational aggression in children and adolescents: a multilevel and sequential meta-analysis. *Developmental Psychology*, 49(9), 1697. <https://doi.org/10.1037/a0030740>
- Liu, J., Lewis, G., & Evans, L. (2013). Understanding aggressive behaviour across the lifespan. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(2), 156-168. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2012.01902.x>
- Malti, T., McDonald, K., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2015). Developmental trajectories of peer-reported aggressive behavior: The role of friendship understanding, friendship quality, and friends' aggressive behavior. *Psychology of Violence*, 5(4), 402. <https://doi.org/10.1037/a0039685>
- Mann, J., & Yadav, V. (2016). Aggression and resilience among adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(11). <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=4c6785d3-41a8-4611-a938-3c85c6dc228a%40redis>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). Research in Education: Evidence-Based Inquiry, MyEducationLab Series. Pearson. <https://eric.ed.gov/?id=ED577250>
- Mert, Z. T., Yıldız, İ., & Gündoğdu, N. A. Ortaokul öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve saldırganlık arasındaki ilişki [The relationship between secondary school students' quality of school life and aggression level]. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 15(2), 236-243. <https://doi.org/10.21763/tjfmpe.816198>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Okul listesi* [School list]. <https://www.meb.gov.tr/baglantilar/okullar/index.php>

- Muarifah, A., Mashar, R., Hashim, I. H. M., Rofiah, N. H., & Oktaviani, F. (2022). Aggression in adolescents: the role of mother-child attachment and self-esteem. *Behavioral Sciences, 12*(5), 147. <https://doi.org/10.3390/bs12050147>
- Muñoz Reyes, J. A., Guerra, R., Polo, P., Cavieres, E., Pita, M., & Turiégano, E. (2019). Using an evolutionary perspective to understand the relationship between physical aggression and academic performance in late adolescents. *Journal of School Violence, 18*(1), 39-48. <https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1368397>
- Olutunde, O. S. (2017). Influence of perceived stress, anxiety, and self esteem on aggressive behavior among teenagers. *Jurnal IJISSET, 4*(6).
- Özdemir, Y., Vazsonyi, A. T., & Cok, F. (2017). Parenting processes, self-esteem, and aggression: A mediation model. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(5), 509-532. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1240674>
- Özmen, A. & Aktaş Ö. (2019). Bilgisayar oyunlarının saldırganlık düzeyi üzerindeki etkisinin incelenmesi [Investigation of the effect of computer games on the level of aggression]. *Milli Eğitim Dergisi, 48* (222), 213-232. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/45478/571475>
- Pérez-Fuentes, M. d. C., Molero Jurado, M. d. M., Barragán Martín, A. B., & Gazquez Linares, J. J. (2019). Family functioning, emotional intelligence, and values: Analysis of the relationship with aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(3), 478. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030478>
- Roy, S., & Banerjee, U. (2016). A comparative study on academic career development stress, parent child relationship and self esteem of female school students having working mothers and non-working mothers. *Indian Journal of Positive Psychology, 7*(2). <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=752f2ad8-4f5d-4723-bf1c-dbad07677cc7%40redis>
- Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı. (2022). *İlçelerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması (SEGE)* [Socio-economic development ranking of the districts] . <https://www.sanayi.gov.tr/assets/pdf/birimler/2022-ilce-sege.pdf>
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D., & Patton, G. C. (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health, 2*(3), 223-228. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(18\)30022-1](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(18)30022-1)
- Sharma, A. (2016). Relationship between parental bonding and factors of aggression among adolescents. *Indian Journal of Health & Wellbeing, 7*(1). <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=9e508091-dff2-4b31-baca-ff81df56f6e7%40redis>

- Sidhu, T. K., Kaur, P., Sangha, N. K., & Bansal, A. S. (2019). Aggression among adolescents—A cross-sectional study. *Adesh University Journal of Medical Sciences & Research*, *1*(1), 21-26. https://doi.org/10.25259/AUJMSR_3_2019
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., & Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (Vol. 6). Pearson Boston, MA.
- Tripathy, M., & Sharma, P. (2017). Aggression of adolescents in relation to their Academic achievement. *Jyotirmay Research Journal of Education*, *5*(2), 70-75. https://scholar.google.com/scholar?hl=tr&as_sdt=0,5&q=aggression+of+adolescents+in+relation+to+their+Academic+achievement
- Vannucci, A., Simpson, E. G., Gagnon, S., & Ohannessian, C. M. (2020). Social media use and risky behaviors in adolescents: A meta-analysis. *Journal of adolescence*, *79*, 258-274. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.014>
- Wallace, J., Boers, E., Ouellet, J., & Conrod, P. (2023). A population-based analysis of the temporal association of screen time and aggressive behaviors in adolescents. *JAACAP Open*, *1*(4), 284-294. <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2023.08.002>
- Wartberg, L., Kriston, L., Kramer, M., Schwedler, A., Lincoln, T. M., & Kammerl, R. (2017). Internet gaming disorder in early adolescence: Associations with parental and adolescent mental health. *European Psychiatry*, *43*, 14-18. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2016.12.013>
- Yıldız, E. & Erci B. (2011). Anne baba tutumları ile adölesan saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi [Investigation of the relationship between parental attitudes and adolescent aggression]. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *1* (3), 6-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/56526>
- Yıldız, C. S. (2019). 5. Ve 6. sınıf öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile sosyal beceri ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between 5th and 6th grade students' perceived parental attitudes and their social skills and aggression levels] (Tez No. 579702). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yüksel, A. & Tambağ, H. (2021). Ergenlerin şiddet eğilim düzeyleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişki [The relationship between adolescents' violence tendency levels and parental attitudes]. *International Journal of Academic Medicine and Pharmacy*, *3* (2), 110-114. <https://www.academicmed.org/Uploads/Volume3Issue2/4-5.pdf>
- ZinatMotlagh, F., Ataee, M., Jalilian, F., MirzaeiAlavijeh, M., Aghaei, A., & Shirazi, K. K. (2013). Predicting aggression among male adolescents: an application of the theory of planned behavior. *Health Promotion Perspectives*, *3*(2), 269. <https://doi.org/10.5681/hpp.2013.031>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

This study was ethically approved by the decision of Hacettepe University Ethics Commission dated 09.02.2023 and numbered E-35853172-300-00002681529 (Approval No. 35853172).

Proportion of Author's Contribution

The authors contributed equally to the study.



The Effect of Career-Related Courses on the Career Decision Making Self-Efficacy of Senior University Students

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	03.22.2024	07.23.2024	11.25.2024

Özlem Ulaş Kılıç ¹
Giresun University

Abstract

The aim of this study is to evaluate the effect of an “Interviewing Skills in Career Counseling” course on the level of career decision-making self-efficacy of senior university students. In this sense, the qualitative-quantitative category of mixed-methods was used. The Career Decision-Making Self-Efficacy Scale and course evaluation form were utilized to examine the effectiveness of this course, consisting of theory and practice for a total of 14 weeks. The experimental group includes senior students from the Department of Counseling and Guidance who chose the course, while the control group includes senior students who didn’t choose the course and were studying in the same department. Both groups were administered the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale as a pre-test and post-test, and in addition to this, an evaluation form was used for the experimental group as a post-test. When the results obtained from the quantitative data were examined, it was seen that the experimental group made progress and there was a significant difference between the groups’ total score for career decision-making self-efficacy levels and the subscales of career decision-making self-efficacy in terms of job/occupational information, career choice and ways of creating a career plan. The qualitative findings were grouped into three categories: change as a result of the course, limitations, and strengths of the implementation.

Keywords: career decision-making self-efficacy, Interviewing Skills in Career Counseling course, career course, career interventions, university students.

Citation: Ulaş Kılıç, Ö. (2024). The Effect of Career-Related Courses on the Career Decision Making Self-Efficacy of Senior University Students. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1099-1147. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1457367>

¹Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Guidance and Counseling, E-mail: ozlemulasss@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2757-7905>

In the 21st century, there have been dramatic developments in science, technology, economics and the social world, which have had a significant impact on individuals and the business world. The evolving landscape, characterized by decreased predictability of professional expectations and frequent job transitions, underscores the requirement to improve skills and competencies (Savickas et al., 2009). In this context, in this century, where the concept of Society 5.0 has become important, a transformative future vision in which a "super smart" society is created by integrating technological advances such as artificial intelligence, robotics and the Internet of Things into society is important (Fukuyama, 2018). It can be said that all forms of relationships and behaviors have radically changed or are expected to change, especially in this period called the VUCA world which characterized by volatility, uncertainty, complexity, and ambiguity (U.S. Army Heritage and Education Center, 2019). It can be said that the needs and expectations of the business world have changed in this century. With this necessity, planning career development interventions during university education to prepare students for the dynamic demands of the workforce is considered to be particularly important for both effective human power planning and for individuals to make informed career decisions. Hence, addressing the evolving needs of the workforce through targeted career development interventions becomes paramount.

Despite the efforts directed towards career development interventions in recent years, limited research has examined the efficacy of these services (Gore & Carter, 2011). Notably, experimental studies and meta-analyses investigating the effectiveness of career interventions are predominantly set in non-classroom settings, with fewer empirical studies conducted within classroom environments, despite their potential cost-effectiveness. This disparity in research focus highlights a gap in understanding the effectiveness of career interventions within the university setting.

In contemporary career development, emphasis is placed on career development skills and knowledge, recognized as essential elements for navigating the complexities of the modern workforce (Lent & Brown, 2013; Savickas, 2013). The specter of post-graduation unemployment looms large, necessitating collaborative efforts from industries and universities to address this concern (Ujang, 2009). Navigating the labor market demands and accessing pertinent job opportunities amidst a plethora of choices pose significant challenges. Consequently, the burden falls on labor market agents to facilitate informed decision-making processes (McEwen, 1978). Moreover, individual commitment to activities conducive to steady employment plays a pivotal role in managing successful transitions from education to the workforce (Ryan, 2001). Recognizing the importance of preparing young people for the labor force, universities and guidance and counseling services play crucial roles in bolstering youth employment (OECD, 2008). In face of these challenges, providing university students with specialized services to assist them in overcoming the characteristics of this century, primarily by helping them to develop a belief in their own abilities, can be effective in facilitating their transition into the workforce (Lent et al., 1999).

The concept of CDMS, rooted in Bandura's (1997) broader term of self-efficacy, has garnered attention in the realm of career development. Self-efficacy, as elucidated in social cognitive theory, influences and is influenced by behavior and the environment, shaping individuals' ability to self-regulate and create adaptive learning environments (Bandura, 1997). In this regard, it is worth emphasizing that the notion of competence is closely linked to individuals' conviction in their ability to carry out a task, and it significantly influences both their behavior and the surrounding environment.

Based on the work of Bandura (1997), Hackett and Betz (1981) adapted the concept of self-efficacy to the field of career development. Self-efficacy is improved through learning experiences that interaction with personal/environmental factors according to Social Cognitive Career Theory (SCCT; Lent et al., 1994). CDMS is the extent to what extent one believes in one's own abilities to competently complete certain career-related tasks (Betz & Vuyten, 1997). According to Lent and Brown (2013), self-efficacy has a direct or indirect effect on promoting adaptive career behaviors such as career decision making. Self-efficacy expectations are thought to be one of the main motivating factors that enable the goal-action-result process, which includes setting career goals, acting in accordance with them and achieving results (Lent et al., 2019). In addition to studies testing these assumptions of SCCT, numerous studies have linked CDMS with various career-related outcomes and emphasized its importance in guiding career trajectory (Buhăescu-Ciucă, 2023; Chung, 2002; Chuang et al. 2020; Garcia et al. 2015; Luzzo, 1993; Prideaux & Creed, 2001; Santos et al. 2018; Scott & Ciani, 2008; Şen Baz & Ulaş Kılıç, 2023; Taylor & Popma, 1990; Wang et al. 2022). More specifically, CDMS helps university students to make effective career decisions (Buhăescu-Ciucă, 2023; Chuang et al., 2020; Prideaux & Creed, 2001; Şen Baz & Ulaş Kılıç, 2023; Taylor & Popma, 1990; Wang et al, 2022), developing positive attitudes towards career decision-making (Luzzo, 1993), committing to career choices (Chung, 2002), developing career optimism (Garcia et al., 2015), coping with career decision-making difficulties (Santos et al. 2018), and developing vocational identity (Scott & Ciani, 2008). Given the importance of CDMS in facilitating positive career outputs, specific interventions are warranted to meet the diverse career needs of college students.

Career Development Interventions

Career development interventions, falling under career counseling, aim to assist university students in exploring themselves and their environments while developing decision-making and planning skills. Meta-analyses demonstrated the effectiveness of these interventions, with group or classroom interventions being particularly impactful (see, Whiston et al., 1998). These interventions provide positive gains in career decision-making, CDMS, and career decision-making challenges (Brown & Krane, 2000; Folsom & Reardon, 2003; Ulaş Kılıç, 2019). In the field of career counseling, in addition to meta-analysis studies, many studies found that career counseling interventions were effective in achieving positive career results for

students. Significant effects were found in psychoeducational studies examining the effect of career counseling on university students' CDMS (Fouad et al., 2009; Grier-Reed & Skaar, 2010; Kross & Hughey, 1999; Lam & Santos, 2018; Scott & Ciani, 2008).

There are also research results indicating that career courses, which are included in career interventions and carried out predominantly in the process of providing information, enable the formation of positive outcomes related to student career development. In this sense, courses with structured content were found to improve university students' vocational identities (Henry, 1993; Thomas & McDaniel, 2004; Yoo et al., 2015), career planning and decision-making skills (Barker, 1981), self-knowledge, job knowledge, career maturity and vocational information seeking (Ware, 1981), knowledge about career options (Thomas & McDaniel, 2004), career choice motivation (Yoo et al., 2015), career maturity (Yoo et al., 2015), cumulative grade point averages (Hansen et al., 2016) and job search self-efficacy (McDow & Zabrocky, 2015).

In terms of CDMS, research has found that career-related courses also provide effective outcomes. For example, Reese and Miller (2006) conducted a study on the effectiveness of a career development class for students facing career indecision. As a result, students who completed the course had higher levels of career decision-making and CDMS, especially in the domains of obtaining career information, goal setting, and planning. Similar to this study, another study (Mahmud et al., 2020) investigated the impact of a job readiness course on the CDMS of university students and revealed that in terms of CDMS, a significant difference was found. Thomas and McDaniel (2004) explored the effectiveness of a career planning course for psychology students and they found that the students who received the career course experienced improved levels of perceived knowledge of career options for psychology majors, increased confidence in their ability to engage in career decision-making, and their actions towards attaining a professional identity. All these research findings suggest that these courses could facilitate career development and beliefs about the competence to make appropriate career decisions.

Current Study

Despite the plethora of interventions aiming to enhance career outcomes, limited experimental research (e.g., Mahmud et al., 2020; Reese and Miller, 2006) has focused on increasing levels of CDMS among university students. Given the pivotal role of CDMS in shaping career trajectories, addressing this gap is imperative. The present study, therefore, intends to examine the effectiveness of the Interviewing Skills in Career Counseling (ISCACO) course on students' CDMS, which is a course intended to enhance the career development and behaviors of senior university students.

Furthermore, this research seeks to elucidate the strengths and limitations of the ISCACO course, contributing to ongoing discussions regarding the efficacy of career-

focused interventions in higher education. By addressing these aims, this research endeavors to inform educational practice and refine the design and delivery of career counseling programs. Ultimately, understanding the impact of such interventions is crucial in facilitating students' transition process. By highlighting existing gaps in the literature and reviewing the effectiveness of classroom-based treatment in terms of being more cost-effective, this research contributes to the understanding of the effectiveness of career-focused interventions in higher education. The findings hold implications for educational practice, informing the design and delivery of career counseling programs to facilitate students' transition into the workforce in the professional realm and fostering confident career decision-making. The research questions leading to this research are as listed with the following:

1. Is the ISCACO course effective in enhancing CDMS levels of senior university students?
2. Is there a significant difference between the CDMS posttest scores of the students who receive the ISCACO course and the non-recipient students?
3. What are the students' evaluations of the content and execution of the ISCACO course?

Method

The study design falls under the mixed-methods, specifically a sequential explanatory design (Creswell, 2017). In this design, quantitative data collection and analysis are followed by qualitative data collection and analysis, allowing for a comprehensive understanding of the research problem. Comparing pre- and post-test results has quantitative elements and the intervention was primarily quantitative. However, the data gathered from the evaluation forms administered to the experimental group were qualitative. In addition, a quasi-experimental design with a pre-test and post-test control group, which is utilized in social sciences to evaluate the effects of a treatment, educational program or other type of intervention, was used. Relevant details about the research design and the implemented procedures are provided in Table 1.

Table 1*Research Design and Procedure Steps*

Group	Pre-Test	Procedure	Post-Test
Experimental	-Applying the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale -Applying Demographic Information Form	Implementation of the ISCACO course, 14 weeks	-Applying the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale -Applying course evaluation form
Control	-Applying the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale -Applying Demographic Information Form	-Carrying out career guidance activities (providing information about career options and explaining different sections of the CV) with volunteer students by appointment	-Applying the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale

Study Group

The experiment and control groups were randomized to include students who selected the course and those who did not. Since the course selection was taken as a criterion, no procedure was applied for assigning the participants to the experimental and control groups. The inclusion criteria for the participants in the experiment group were determined as follows: to be over the age of 18, to be a senior student in the Department of Psychological Counseling and Guidance (PCG), to volunteer to participate in the study, and to take the ISCACO course. For the participants in the control group, the following inclusion criteria were determined: being over the age of 18, being a senior student in the same department, and volunteering to participate in the study. The five participants' data were removed because of data loss in the pre-test and post-test pairings. As a final result, the experimental group consisted of 26 participants (12 of whom were female), whereas the control group constituted 23 participants (14 of whom were female). The students' age average was 22.18 (sd=2.50) and their academic grade point average was 3.44 (sd=.19). Among participants, 3 had divorced parents. All of the participants had internship experience in an institution related to their field. When the responses of the participants regarding the status of receiving professional support within the scope of career counseling were examined, 10 (experimental group n=6, control group n=4) had received professional support related to their careers, while 39 (experimental group n=20, control group n=19) had not. Finally, 35 of the participants (experimental group n=19, control group

n=16) needed professional support related to their careers, while 14 (experimental group n=7, control group n=7) did not.

Data Collection Tools

Pseudonym information was given at the beginning of the application process. In this regard, the participants were requested to determine a self-identifying nickname in order to pair the pre-test and post-test administration forms and to provide confidentiality of the data.

Personal Information Form (PIF). To characterize the population demographic characteristics of the participants, the PIF included questions about gender, age, receiving career counseling, and need for career counseling services.

Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (CDEMS). CDEMS was developed in Turkish by Ulaş and Yıldırım (2016) to assess the CDMS levels of university students. A high score on the CDEMS demonstrates that the level of career decision-making self-efficacy is high and thus the students view themselves as competent in career decision-making (Ulaş & Yıldırım, 2016).

The construct validity of the CDEMS was examined by exploratory factor analysis and it is seen that the factor loadings of the items in the first factor of the CDEMS vary between .46 and .75. The results of the explanatory factor analysis also show that the first factor explains 39.865% of the total variance and the five factors together explain 55.948% of the total variance (Ulaş & Yıldırım, 2016). A confirmatory factor analysis was then conducted for additional evidence of validity and the overall fit coefficients were $\chi^2_{2931}=2770.62$; $p=0.00$; $\chi^2/sd= 2.98$; NFI= .97; CFI = .98; SRMR= 0.062 ve RMSEA= 0.068. In the subsequent stage, a second level confirmatory factor analysis was performed to assess whether these five-dimensional constructs constituted the components of a construct referred to as career decision-making self-efficacy. The fit indices of the model, which comprised 45 items, five sub-dimensions, and one super dimension, were as follows: $\chi^2_{936}=2876.48$; $p=0.00$; $\chi^2/sd = 3.07$; NFI= 0.97; CFI = 0.98; SRMR=0.065; and RMSEA= 0.070 (Ulaş & Yıldırım, 2016). The findings of the validity studies show that the CDEMS has five factors and a total of 45 items: job/profession knowledge, self-knowledge, career choice, creating a career plan, and following current professional issues (Ulaş & Yıldırım, 2016).

In respect to reliability, both Cronbach's alpha coefficient and two-half reliability coefficient were measured for the whole scale. Cronbach's Alpha was calculated to be .97 for the CDEMS, while the test half coefficient was determined to be $r_{xx} = .95$. As a result it can be said that high coefficients were obtained (Ulaş & Yıldırım, 2016). The internal consistency coefficient was calculated using the data in this dataset, and the Cronbach Alpha reliability coefficient was determined to be .94 for the total CDEMS. For its sub-dimensions, the coefficients were found to be .88 for job/profession knowledge, .85 for self-knowledge, .90 for career choice, .89 for creating a career plan, and .70 for following current professional issues.

Evaluation Form. This form consists of three sections to examine the effectiveness of the course. The first part includes three questions about changes created by the course and the reasons for change, the second part includes criticisms of the course, and the last part includes metaphors and explanations. Following the recommendations of the experts, an opinion was obtained from an expert studying in the profession of career counseling at the master's degree level and the final form was obtained with minor modifications.

Ethical Committee Approval

The study was found ethically appropriate by the Ethics Committee decision of Giresun University Social Sciences, Science and Engineering Sciences Research Ethics Committee dated 06.09.2023 and numbered 08/11.

Process

The necessary ethics committee permission was first received from Giresun University. After obtaining the necessary permissions, the students who took the ISCACO course in the 2023-2024 fall semester and were willing to volunteer to join the study (experimental group) and the students who did not choose this course as an elective and were willing to participate in the study (control group) were informed about the aim of the research. Application forms were provided to the students who signed the Informed Consent Form. The application forms were applied in the classroom setting by the researcher, and the pre-test and post-test applications took approximately 15-20 and 25-30 minutes, respectively.

ISCACO Course. The researcher first prepared the course based on the relevant literature and theoretical explanations and applied it to a group of 15 students in the fall semester of 2021-2022. As a result, the author made changes during a few weeks of the course as an outcome of output evaluations (Erkan, 2018) obtained with the evaluation form applied during the last week of the semester. For example, in parallel with the criticism that there were few practical lessons about CV preparation and the interview process, interview simulations, and professional networking information were added to the course content. Then, the course syllabuses of a professor and a doctoral faculty member who conduct this course and work in the field of career counseling were examined. As a consequence of these reviews, some minor revisions were made to the forms of the course assignments. The Revised Course was run in the 2022-2023 semester with 46 students and the output assessment format was used to evaluate student outcomes.

In this sense, as a consequence of the evaluation form, the program was finalized by changing the location of some weeks (for example, CV preparation was placed in the last week). In line with the effect size of written exercises and individualized feedback in the program was higher than in other studies (see Brown et al., 2003), written exercises and feedback were included in the course content. The goal of this course is to gain detailed knowledge in the fields of interviewing skills and human resources in career counseling and to gain knowledge about conducting effective

interviews. In addition, the goal is to provide knowledge and application skills regarding different interventions and techniques in the career counseling major. The course was implemented in a 15-week academic semester and a total of 14 weeks of syllabus was followed, excluding the one-week midterm period. Each of the lessons was about two hours long and most of the lessons involved in-class activities and debates. The final version of the curriculum and the weekly course outline are provided in Table 2.

Table 2

Syllabus Summary of the ISCACO Course

Week	Goal	Content
1		Giving information about the course Giving information about the career wheel, flower model, and application
2	Participants gain awareness about activities that can be effective in self-knowledge	Giving information about Brott's storied approach such as lifeline, life roles, career goals and application
3		Giving information about motivational interviewing and application
4		Providing individual feedback on selected techniques
5	Following up-to-date information about their professions and gaining awareness about career planning stages	Performing sample case evaluations
6		Performing sample case evaluations
7	Developing effective ways to create career plans	Providing information about effective factors in creating career plans
8	Career Choice	Conducting case studies about different career choices
9		Providing individual feedback on career choices and participant techniques

(continue)

Table 2 (continued)

10		Giving information about professional networking and working on professional networks
11	Learn about and practice professional networking and tools that participants can use in the job search process	Providing information about resume writing and workshops about the sections of the resume
12		Providing information about resume writing and workshops about the sections of the resume
13		Group seminar about interviews
14		Giving and receiving feedback on prepared interview simulations

Data Analysis

In the present study, nonparametric statistical methods were employed to analyze the data due to the fact that the number of participants in the experimental and control groups was less than 30 and the group was not normally distributed (range [.084, .114] for C.S., $p < .05$; scores for all variables do not meet the normality assumptions; e.g., skewness > 3.0 ; Weston & Gore, 2006; Tabachnick & Fidell, 2013). In this sense, the Wilcoxon Paired Two-Sample Test (WPTST), which is considered appropriate to be used in paired samples (Tabachnick & Fidell, 2013), was used to compare the pretest and posttest total scores of the experimental group. To check whether there was a difference between the pretest and posttest scores of the experimental and control groups, the Mann-Whitney U test (MWUT), which is considered appropriate for two unrelated samples (Tabachnick & Fidell, 2013), was used. Furthermore, Cohen's d was used to determine the effect sizes of the non-parametric analysis results with Psychometrica software (Lenhard & Lenhard, 2022). In this sense, Cohen (1988) reports the following intervals for $r = .1$ to $.3$ is a small effect; $.3$ to $.5$ is an intermediate effect; $.5$ and higher is a strong effect. Nevertheless, researchers studying individual differences are recommended to consider correlations of 0.10, 0.20, and 0.30 as relatively small, typical, and relatively large, respectively, as suggested by Gignac and Szodorai (2016). Missing data analysis was performed for missing values. Missing values constitute less than 5% of the values and the expectation-maximization technique was employed to substitute the missing values with average values.

In the research, the evaluation form was also analyzed by content analysis. Content analysis is a method of research that helps to draw systematic, reliable, and reproducible inferences from texts and other forms of written communication (Drisko & Maschi, 2016). In the content analyze phase, the researcher first read the forms and noted possible codes. Short notes help with thinking during data analysis by promoting insights and documenting critical thoughts regarding the data (Maxwell,

2013). As readings were repeated, temporary codes were generated. The creation of categories and themes was predicated on recurring phrases and trends. The goal of the study was to identify the elements that would define categories by examining the associations between the codes. The expert (not part of the research team) with a Ph.D. student in counseling was given the final list of codes, categories, and themes. The triangulation technique was then used (Patton, 2014). The expert reviewed the exact same data and then benchmarked the findings. The reliability coefficients between coders were 89%. These outcomes demonstrate the validity of the study's conclusions (Miles & Huberman, 1994). SPSS 23.00 was used for the analysis of the data gathered from the tools in the current study.

Results

Results of Quantitative Assessment

In the research results, descriptive statistics for the experimental and control groups were calculated and presented in Table 3.

Table 3

Descriptive Statistics

Variable	Group	n	Scale	Mean	sd	Minimum	Maximum
CDEMS	Experimental	26	Pre-Test	159.3	22.4	99	204
		26	Post-Test	219.3	24.2	112	216
	Control	23	Pre-test	156.2	21.3	96	199
		23	Post-test	158.4	23.3	100	201
Job/Professional	Experimental	26	Pre-Test	28.29	4.41	21	41
		26	Post-Test	47.37	3.39	35	52
Knowledge	Control	23	Pre-test	30.29	3.59	23	42
		23	Post-test	32.36	2.53	25	39
Self-knowledge	Experimental	26	Pre-Test	28.22	3.87	17	38
		26	Post-Test	41.12	3.21	31	48
Career Choice	Control	23	Pre-test	27.33	2.93	16	36
		23	Post-test	35.18	2.69	28	46
Career Choice	Experimental	26	Pre-Test	17.18	3.67	8	21
		26	Post-Test	24.18	2.37	12	30
	Control	23	Pre-test	15.19	2.95	7	19
		23	Post-test	18.23	1.45	10	21

(continue)

Table 3 (continued)

Creating Career Plan	Experimental	26	Pre-Test	37.48	8.55	24	57
		26	Post-Test	53.66	7.43	41	67
Plan	Control	23	Pre-test	38.91	6.78	26	58
		23	Post-test	41.36	6.09	29	56
Following	Experimental	26	Pre-Test	11.71	2.44	7	14
		26	Post-Test	14.86	2.87	11	17
Current Professional Issues	Control	23	Pre-test	11.91	2.92	6	15
		23	Post-test	12.64	2.31	10	15

When the descriptive statistics results are analyzed, it is seen that the highest minimum score for the variables is 112 and the highest maximum score is 216. The highest mean belongs to the mean of the CDMES variable ($\bar{x}=219.3$; $sd=24.2$). The results of the WPTST about whether there was a significant difference between the CDMS and subscales of CDEMS before and after the university senior students took the ISCACO course are presented in Table 4.

Table 4

WPTST Results of the Pre-Test - Post-Test CDEMS and Subscale Scores in the Experimental Group

1. CDEMS Total Score Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	10	21.06	29.50	3.567	.024
Positive Ranks	36	22.87	800.50		
Ties	3				
2. Job/Professional Knowledge Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	10	20.67	27.00	3.579	.022
Positive Ranks	35	22.62	297.00		
Ties	4				
3. Self-knowledge Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	17	17.21	52.50	2.807	.042
Positive Ranks	28	25.83	107.50		
Ties	4				
4. Career Choice Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	16	20.32	10.50	2.372	.008
Positive Ranks	29	23.94	269.50		
Ties	4				

(continue)

Table 4 (continued)

5. Creating Career Plan Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	14	18.77	44.00	3.242	.034
Positive Ranks	34	25.36	337.00		
Ties	1				
6. Following Current Professional Issues Post-test-Pre-test	<i>n</i>	<i>Mean Rank</i>	<i>Sum of Ranks</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Negative Ranks	14	15.32	214.50	2.979	.003
Positive Ranks	28	24.59	688.50		
Ties	7				

The findings of the analyzes indicate that the students who chose the ISCACO course had a significant difference in CDEMS total scores and the subscale scores before and after taking the course. The experimental group had a statistically significant difference for the total score of CDEMS ($z=3.57, p<.05$) and for the subscales of the CDEMS, namely job/professional knowledge ($z=3.58, p<.05$), self-knowledge ($z=2.81, p<.05$), career choice ($z=2.37, p<.01$), creating a career plan ($z=3.24, p<.05$) and following current professional issues ($z=2.98, p<.01$) and significant difference was found. Cohen's effect size was found to be 0.360 for CDMSE total, 0.361 for job/professional knowledge, 0.283 for self-knowledge, 0.239 for career choice, 0.327 for creating a career plan, and 0.301 for following current professional issues. This indicates a relatively large effect size for CDMSE total, job/professional knowledge, self-knowledge, career choice, creating a career plan, and following current professional issues.

Before comparing the post-test scores of the experimental and control groups, it was examined whether there was a significant difference between the pre-test scores of the groups and the MWUT results are shown in Table 5.

Table 5

MWUT Results Regarding the Pre-test CDEMS and Subscale Scores for Experimental and Control Groups

1. CDEMS Total Score	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	22.77	650.50	.685	.493
Control Group	23	25.52	477.50		
2. Job/Professional Knowledge	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	23.72	731.50	.438	.662
Control Group	23	25.50	493.50		
3. Self-Knowledge	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	24.04	705.00	.260	.795
Control Group	23	25.20	595.00		
4. Career Choice	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	24.41	738.50	.335	.738
Control Group	23	25.79	486.50		
5. Creating Career Plan	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	20.73	663.00	1.419	.065
Control Group	23	30.69	365.00		
6. Following Current Professional Issues	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
Experimental Group	26	29.04	692.00	1.309	.081
Control Group	23	24.67	533.00		

As Table 5 shows, there are no significant differences between the experimental and control groups' pretest-total score ($z=.685$, $p>.05$), job/profession knowledge ($z=.438$, $p>.05$), self-knowledge ($z=.260$, $p>.05$), career choice ($z=.335$, $p>.05$), ways of creating a career plan ($z=1.419$, $p>.05$), and following current professional issues ($z=1.309$, $p>.05$) subscale scores. The results of MWUT examining the differences between the post-test results of the experimental and control groups are presented in Table 6.

Table 6

MWUT Results Regarding the Post-test CDEMS and subscale Scores for Experimental and Control Groups

	n	Mean Rank	Sum of Ranks	of z	p
1. CDEMS Total Score					
Experimental Group	26	27.10	650.50	1.586	.001
Control Group	23	20.76	477.50		
2. Job/Professional Knowledge					
Experimental Group	26	28.13	731.50	1.639	.000
Control Group	23	21.46	493.50		
3. Self-Knowledge					
Experimental Group	26	27.12	705.00	1.105	.074
Control Group	23	25.61	595.00		
4. Career Choice					
Experimental Group	26	28.40	738.50	1.785	.002
Control Group	23	21.15	486.50		
5. Creating Career Plan					
Experimental Group	26	27.63	663.00	1.853	.004
Control Group	23	20.22	365.00		
6. Following Current Professional Issues					
Experimental Group	26	26.62	692.00	.852	.394
Control Group	23	23.17	533.00		

As Table 6 shows, significant difference was found between the experimental and control groups' total score ($z=1.59$, $p<.01$), job/profession knowledge ($z=1.64$, $p<.001$), career choice ($z=1.79$, $p<.01$) and ways of creating a career plan ($z=1.85$, $p<.01$) subscale scores. Meanwhile, no significant difference was observed between the CDEMS subscale mean ranks of self-knowledge ($z=1.11$, $p>.05$) and following current professional issues ($z=.85$, $p>.05$). Cohen's effect size was found to be 3.243 for CDMSE total, 3.240 for job/professional knowledge, 3.235 for career choice, and 3.233 for creating a career plan. All the effect sizes indicate a relatively large effect.

Results of Qualitative Assessment

In the research, the experimental group's answers to the evaluation form, which was administered as a post-test in order to collect their comments and suggestions regarding the ISCACO course and the related content of this course, were examined by content analysis.

Findings Related to the Category of Change at the End of the Process. When the responses to the evaluation form were analyzed, the majority of the experimental group stated that they experienced a change in themselves during this lesson (n=24), while two people stated that they did not experience such a change. When the answers of the experimental group regarding the direction of this change were examined, codes about self-recognition, development of decision-making skills, and developing efficacy emerged.

"I leave here with feelings of courage, confidence, and conviction"

"My career decision-making process has become easier. I can distinguish between what I want and what I don't want more easily."

"I gained awareness about myself with the flower model. I realized where I was blocked with the interview simulations."

Findings Related to the Category of Limitations. When the criticisms of the course are analyzed within the scope of the content analysis results, a subcategory emerged as difficulties in structuring the process. When the subcategory of difficulties in structuring the process is analyzed, the participants mentioned factors related to students and factors related to administrative processes. Regarding the factors about students, the participants see "students' lack of interest" and "students' intensity of the course" as the limitations of the course. The participants' responses included the following: "The disinterest of some of my friends participating in the course may affect the course...", "I am not sure that I will be able to devote enough time to the process because we are very busy with other courses we are taking this semester."

When the factors related to administrative processes are examined, the change of the semester in which the course is given and the high number of students taking the course were mentioned. In this sense, the statement of one participant was as follows: "I wish we had taken this course in previous semesters. When I took it in the fourth year, I felt like we were late... Reducing the number of students taking the course would make it more efficient."

Findings Related to the Category of Strengths. As the last category, the category of the strengths during the lesson emerged within the analysis of metaphors that the participants thought symbolized the lesson. The participant responses were metaphors produced by the experimental group under the subcategories. Based on the outcome of the analysis, 25 participants included in the evaluation produced 23 metaphors related to the ISCACO course. In summary, these metaphors collectively paint a rich and diverse picture of the career course and are presented in 6

subcategories encompassing wisdom, clarity about navigating the road, resilience, personal growth, the pursuit of valuable insights, and adaptability.

Metaphors emphasizing wisdom involved the lecturer of the course and owl metaphors. The metaphors in this category emphasized wisdom, associating the course with an increase in knowledge and experience and emphasizing the importance of expertise. Five participants described this course using these metaphors. For example “When I think of this course, I think of the lecturer of this course, career, competence in knowledge, ability to transfer skills, and my answer, that includes all of them, is actually wisdom.”, “I think of an owl, because the course made me wiser, and increased my knowledge and experience.”

Metaphors emphasizing clarity about navigating the road were hourglass, pool table, and roundabout metaphors. The metaphors in this category emphasized the importance of navigation and decision-making, the need to find the right path. Four participants described this course using these metaphors. For example, “I would liken this course to a roundabout, in the process we were able to find the exit that suited us and leave at that exit”, “I liken it to a pool table. It provides the knowledge and experience to place the right ball in the right place and take accurate shots.”

Metaphors emphasizing resilience were stress interview, sea, a rainbow after the storm, and long narrow road. The metaphors in this category emphasized the challenges, that nerves can lead to growth, but the rewards are significant. Four participants described this course using these metaphors. For example, “I would liken it to a rainbow after a thunderstorm. It was intense, difficult, and mindful, and even though we got tired in the process, it was full of good things as a result.”, “I don't think of it as negative, there were times when I had difficulty during the course, there were times when I was stressed. But when I look at the result, I think it was at a very good point.”

Metaphors emphasizing personal growth were saplings, coal, and tree metaphors. The metaphors in this category emphasized continuous growth and improvement and the potential to transform one's skills and abilities into something valuable with the course. Four participants described this course using these metaphors. For example, “It is like a tree, I grew up with this lesson like a tree, since a tree is constantly pruned and improves itself.”

Metaphors emphasizing the pursuit of valuable insights were pearl, candle, bookcase, and diamond metaphors. The metaphors in this category emphasized discovering and refining inherent worth over time after engaging lessons. Four participants described this course using these metaphors. For example, “I would definitely liken this lesson to a diamond, a jewel that appreciates over time and is waiting to be discovered,” “I would liken it to a bookshelf, all the books are there now, but they are useless if they remain there. Over time, reading fills your soul.”

Metaphors emphasizing adaptability were clothing selection and a vase of flowers. The metaphors in this category emphasized adaptability and the ability to

base one's approach on the context or situation. Two participants described this course using these metaphors. For example, "I would liken it to choosing clothes because we choose what is appropriate according to the situation of the moment and the environmental conditions. We shape our preferences according to the situation."

Discussion, Conclusion and Suggestions

In evaluating the quantitative and qualitative findings together in this study, the ISCACO course created positive career behaviors in university students. Quantitative data revealed that the 14-week ISCACO course had a significant effect on the CDMS of the last year students of the PCG who took the course. When the relevant literature is examined, this finding is in accordance to the studies indicating that career courses and psychoeducation programs prepared for students' career development increase their CDMS levels (Fouad et al., 2009; Grier-Reed & Skaar, 2010; Kross & Hughey, 1999; Lam & Santos, 2018; Mahmud et al., 2020; Scott & Ciani, 2008; Thomas & McDaniel, 2004). One reason why these results are consistent with previous studies may be the structured nature of the ISCACO course, which combines both theoretical knowledge and practical skills over an extended period of time. This approach may allow students to internalize and apply their learning more effectively, reflecting the comprehensive strategies outlined in the literature. Furthermore, the supportive learning environment provided by the course, including feedback and guidance from instructors, likely plays a critical role. This is in line with the findings of Lam and Santos (2018) and Mahmud et al. (2020) who highlight the importance of mentoring and feedback in career development programs. As emphasized by Scott and Ciani (2008) and Thomas and McDaniel (2004), the interactive and reflective components of the course such as group discussions and individual reflections also contribute to a deeper self-awareness and confidence in career planning.

An important preventive work can be to prepare and offer programs that seek to strengthen students' readiness to make career decisions and their self-belief in this sense (Lent et al., 1999) during challenging transitions such as the transition from school to work (Lent et al., 2019). Research indicates that empowering university students in terms of CDMS is important for them to reach their career goals (Lent, et al., 2016) and make appropriate career decisions (Buhăescu-Ciucă, 2023; Wang et al., 2022). With these psycho-educational programs/courses, university students' beliefs that they can make career decisions in career transitions and thus positive career behaviors such as coping and adaptation skills could be increased.

One other quantitative outcome of the present study revealed that the pretest scores of the experimental and control groups did not differ significantly. On the other hand the total and the subscales scores of the some subscale post-test scores of the experiment group were substantially higher than the control group's post-test scores. Accordingly, the total score of the CDEMS and the scores received from the subscales of job/profession knowledge, career choice and ways of creating a career plan of the CDEMS by the senior students of the PCG who attended the ISCACO course were higher than the control group. The finding of the study is similar to the studies in the

related literature (e.g., Mahmud et al., 2020; Yoo et al., 2015), indicating that the experimental group benefiting from the developed programs showed a significant improvement. No significant difference was found significantly on the CDEMS self-knowledge and keeping up with current professional issues subscales among the experimental and control groups' scores. In this respect, it was found that the students who selected this course had improved themselves in terms of CDEMS total scores and job/profession knowledge, career choice and ways to create a career plan, but self-awareness and following current professional issues did not show a significant difference. Reese and Miller (2006), in parallel with the results of this study, concluded that a career development course increased university students' self-beliefs in acquiring career knowledge, creating goals and making plans. The commonalities between the control and experimental groups regarding the following current professional issues related to their fields, may be related to learning experiences such as internships, especially as all participants in this study group completed an internship in their senior year. On the assumption that self-efficacy beliefs are strongly influenced by the learning experiences, results that are similar for most of the students' beliefs that they keep abreast of current issues are associated with having similar internship experiences.

The fact that the post-test scores of the CDEMS self-knowledge subscale of the control and experimental groups did not significantly differ could be related to taking this course as an elective course. Since studies conducted with real clients are more effective in terms of self-knowledge (see Oliver & Spokane, 1988), the studies conducted in the classroom environment may have limitations in terms of self-knowledge. It could be that the students in the experimental group likened the lesson to metaphors such as candle and flower and emphasized that the lesson showed them the ways that could be important in getting to know themselves and that the next step was about taking action for change. The fact that the experimental group obtained similar scores to the control group for the self-knowledge dimension may be related to assumptions that self-knowledge and self-clarification have a very complex nature (Super, 1990).

Finally, when the answers given to the course evaluation form implemented at the lesson's end were reviewed by content analysis, three categories appeared at the result of the process: change, limitations and strengths. In this meaning, while the majority of the experimental group showed that they experienced a change during the course, the metaphors expressed about the strengths of the course collectively draw a rich and varied picture of the career course. Therefore, when metaphors and change are evaluated together, the metaphors suggest that the course made an impact on the students. Among the aspects of the course that may have resulted in these outcomes were the career assessments that aimed to crystallize interests, values and skills, as well as the activities that encouraged students to explore a variety of different careers and possibilities. According to Bandura (1997), the sources of self-efficacy beliefs in this sense are success experiences, vicarious learning, verbal persuasion, physiological and emotional responses. In this course, students were given practical

activities such as resume preparation, interview simulations, role modeling and encouragement activities with feedback from the instructor and peers, and case studies to develop success experiences. All these qualitative findings show that the lessons and activities conducted within the framework of these four resources enhanced students' CQMS levels and resulted in positive outcomes (Lent et al., 2019).

Another category that appeared in the qualitative data gathered was the limitations of the process. When these limitations were analyzed, the subcategory of difficulties in structuring the process emerged and in this subcategory, the participants mentioned student-related factors and administrative factors. In the student-related factors, the participants mentioned "students' lack of interest" and "the intensity of the course"; in the factors related to administrative processes, the participants mentioned the change in the academic year of the course and the number of students taking the course. In this sense, taking many applied courses, including internship courses, in the first term of the fourth year may cause students to have difficulty in focusing on the course (see Council of Higher Education, 2018). Similarly, because of the small number of elective courses at a few universities, students may not be able to make an appropriate choice in line with their interests. In this sense, it can be suggested to decision-makers to recommend increasing the frequency of elective courses in field education and distributing them evenly across semesters. To address these issues, it can be suggested to decision-makers to recommend increasing the frequency of elective courses in field education and distributing them evenly across semesters. Furthermore, elective courses should be aligned with the sub-branches of PCG, such as career counseling and family counseling. This alignment would advocate for an equal or nearly equal number of elective courses in these areas would help ensure balanced coverage and provide students with the opportunity to specialize according to their interests and career goals.

One of the powerful aspects of this research is that it contributes to the career field intervention evidence base by investigating the effectiveness of career development courses, which are perceived to be more cost-effective. In the context of delivering interventions to college students, the use and effectiveness of career courses is particularly important due to the vast underserved use of career services on college campuses. Although educational programs such as the career planning course of the Turkish Presidency Human Resources Office (n.d.) attempt to support students in making career decisions, there are gaps in the effectiveness of this and similar courses. Although there are career centers in many universities, these centers mostly provide information-based studies such as providing information about job opportunities, career seminars (Özden, 2015) and career fairs (Kepir Savoly et al., 2014), and quality of the studies and center employees is inadequate (Pişkin & Ersoy-Kart, 2019). Nevertheless, there are still questions about the number of students benefiting from the centers and the results of their work. In this sense, with the ISCACO course, students can learn more about the available career services and have a more normalized approach to receiving career guidance and counseling to support them in addressing their specific challenges in academic and career concerns.

This research and its findings has several limitations. Firstly, the research was carried out at a university in the Black Sea region using students from the program of PCG. The students of the PCG may have high career awareness depending on the practical nature of their courses. For this reason, career courses for students studying in departments where career awareness may be lower should be further investigated. No experimental control was conducted during this current period. The criteria for assignment to groups in terms of variables that may affect the experimental and control groups in terms of factors that may cause changes in the research were not controlled. Because of the experimental and control groups in this study consisted of students who took and did not take the ISCACO course. Consideration could be given to other socioeconomic factors including income level and educational level of parents when appointing participants to the experimental and control groups in further studies. In addition, the fact that the experimental study was conducted within the scope of a selective course and the students were informed that they were part of an experimental study at the beginning of the study may create a potential bias that may affect the validity of the study. Although the course was elective and it was emphasized that those who did not volunteer in the first week could drop the course or not participate in the study, the fact that students were evaluated with grades may create anxiety about course success and this may create a bias on the increase in career decision self-efficacy scores. For this reason, it may be important to offer such courses as non-credit in future studies or alternative assessment methods can be used to minimize the impact of the grading system of the course. A placebo group was not used in this study. In future studies, comparisons can be made using experimental and control groups as well as a group of this nature. Finally, follow-up studies were not conducted. In this sense, studies can be made to determine the retention of the program outcomes at the end of a one-year period.

University career centers can benefit from the course's content in compliance to the needs and turn it into a psychoeducation program. At this point, more activities for self-knowledge can be added. A last limitation is that the participants were unable to complete both the pre- and post-tests and the number of students attending research was small, which significantly reduced the sample size and made the statistical tests less robust. Larger samples may be utilized in further studies to provide more precise and reliable outcomes.



Kariyer Dersinin Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Üzerindeki Etkisi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	22.03.2024	23.07.2024	25.11.2024

Özlem Ulaş Kılıç ¹
Giresun Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı Kariyer Danışmanlığında Görüşme Becerileri dersinin üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinliği düzeyi üzerindeki etkisini değerlendirmektir. Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Toplam 14 hafta teori ve uygulamadan oluşan bu dersin etkililiğini incelemek amacıyla Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği ve ders değerlendirme formu kullanılmıştır. Deney grubu, dersi seçen psikolojik danışma ve rehberlik bölümü son sınıf öğrencilerinden oluşurken kontrol grubu, dersi seçmeyen ve aynı bölümde öğrenim görmekte olan üniversite son sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Her iki gruba da ön test ve son test olarak Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği, buna ek olarak deney grubuna son test kapsamında ders değerlendirme formu uygulanmıştır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun kariyer kararı verme yetkinliği puanlarının arttığı ve deney grubu ile kontrol grubu arasında kariyer kararı verme yetkinliği toplam puanı ile kariyer kararı verme yetkinliğinin alt ölçeklerinden iş/meslek bilgisi, kariyer tercihi ve kariyer planı oluşturma yolları açısından anlamlı fark olduğu görülmüştür. Elde edilen nitel bulguların ise uygulama süreci sonucundaki değişim, uygulama sürecinin sınırlı yanları ve güçlü yanları olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Kariyer kararı verme yetkinliği, Kariyer Danışmanlığında Görüşme Becerileri dersi, kariyer dersi, kariyer müdahaleleri, üniversite öğrencileri.

¹*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, E-posta: ozlemulass@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2757-7905>

21. yüzyılda bilimde, teknolojiye, ekonomide ve toplumda yaşanan hızlı değişimler, bireyleri ve iş dünyasını önemli ölçüde etkilemiştir. Mesleki beklentilerde öngörülebilirliğin azalması ve sık iş geçişleri ile karakterize edilen gelişen ortam, yeni beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesinin gerekliliğinin altını çizmektedir (Savickas vd., 2009). Bu bağlamda Toplum 5.0 kavramının önem kazandığı bu yüzyılda yapay zeka, robotik ve nesnelerin interneti gibi teknolojik ilerlemelerin topluma entegre edilerek "süper akıllı" bir toplumun yaratıldığı dönüştürücü bir gelecek vizyonu önem arz etmektedir (Fukuyama, 2018). Özellikle VUCA dünyası olarak adlandırılan ve değişiklik, belirsizlik, karmaşıklık ve muğlaklık ile karakterize edilen bu dönemde tüm ilişki ve davranış biçimlerinin kökten değiştiği ya da değişmesinin beklendiği söylenebilir (U.S. Army Heritage and Education Center, 2019). Bu anlamda içinde bulunduğumuz yüzyılda iş dünyasının ihtiyaç ve beklentilerinin değiştiği söylenebilir. Bu gereklilik doğrultusunda, üniversite eğitim sürecinde öğrencileri işgücünün dinamik taleplerine hazırlamak için kariyer gelişim müdahalelerinin planlanmasının, hem etkili insan gücü planlaması hem de bireylerin kendilerine uygun kariyer kararları verebilmeleri açısından özellikle önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, hedeflenen kariyer gelişimi müdahaleleri yoluyla işgücünün gelişen ihtiyaçlarının ele alınmasının oldukça önemli hale geldiği söylenebilir.

Son yıllarda kariyer gelişim müdahalelerine yönelik çabalara rağmen, bu hizmetlerin etkililiğini inceleyen araştırmalar sınırlıdır (Gore ve Carter, 2011). Özellikle, kariyer müdahalelerinin etkililiğini araştıran deneysel çalışmalar ve meta-analiz çalışmaları ağırlıklı olarak sınıf dışı ortamlarda gerçekleştirilmekte, potansiyel maliyet etkinliklerine rağmen sınıf ortamlarında daha az ampirik çalışma gerçekleştirilmektedir. Araştırma odağındaki bu eşitsizlik, öğrencilerin gelişim yıllarının önemli bir bölümünü geçirdikleri üniversite ortamındaki kariyer müdahalelerinin etkililiğini anlamadaki boşluğu vurgulamaktadır.

Çağdaş kariyer gelişiminde, modern işgücünün karmaşıklıkları ile baş etmek için temel unsurlar olarak kabul edilen kariyer gelişim becerileri ve bilgilerine vurgu yapılmaktadır (Lent ve Brown, 2013; Savickas, 2013). Mezuniyet sonrası işsizlik hayaleti büyük görünmektedir ve bu endişeyi gidermek sanayi ve üniversitelerin işbirlikçi çabalarını gerektirmektedir (Ujang, 2009). İşgücü piyasasının taleplerini yönlendirmek ve çok sayıda seçenek arasında uygun iş fırsatlarına erişmek önemli zorluklar doğurmaktadır. Sonuç olarak, uygun karar alma süreçlerini kolaylaştırma yükü işgücü piyasası temsilcilerinin omuzlarına düşmektedir (McEwen, 1978). Ayrıca bireylerin istikrarlı istihdama olanak sağlayan faaliyetlere olan bağlılığı, eğitimden işgücüne başarılı geçişlerin yönetilmesinde önemli bir rol oynamaktadır (Ryan, 2001). Gençleri işgücüne hazırlamanın öneminin bilincinde olarak, üniversiteler ve profesyonel ruh sağlığı hizmetleri genç istihdamının desteklenmesinde önemli bir rol oynamaktadır (OECD, 2008). Bu zorluklar ışığında, üniversite öğrencilerine, öncelikle kendi yeteneklerine ilişkin inanç geliştirmelerine yardımcı olmak suretiyle, bu yüzyılın özellikleriyle baş etmelerine yardımcı olacak uzmanlaşmış hizmetler sunmak, onların işgücüne geçişlerini kolaylaştırmada etkili olabilir (Lent vd., 1999).

Kariyer Kararı Verme Yetkinliği

Kariyer kararı verme yetkinliği kavramı köklerini Bandura'nın (1977) yetkinlik kavramından alarak kariyer gelişimi alanında çok sayıda çalışmaya konu olmuştur. Sosyal Bilişsel Teoride açıklandığı gibi yetkinlik, davranışı ve çevreyi etkiler ve onlardan etkilenir ve bireylerin öz düzenleme ve uyarlanabilir öğrenme ortamları yaratma yeteneklerini şekillendirir (Bandura, 1997). Bu anlamda yetkinlik kavramının bir görevi yapabilmeye bireylerin inançları ile ilişkili olduğu ve davranış ve çevre üzerinde etkili olduğu vurgulanabilir.

Hackett ve Betz (1981), kariyer gelişimi bağlamında yetkinlik teorisini açıklama da kadınların kariyer karar verme süreçlerini ele almıştır. Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Teorisi'ne benzer şekilde, Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı (SBKK; Lent, vd., 1994), yetkinliğin cinsiyet, etnik köken gibi kişi/çevre değişkenleriyle etkileşime giren öğrenme deneyimleri yoluyla geliştirildiğini öne sürmektedir. Kariyer kararı verme yetkinliği ise, bireylerin kariyerle ilgili belirli görevleri yetkin bir şekilde tamamlayabileceklerinde kendi becerilerine inanma derecesidir (Betz ve Voyten, 1997). Lent ve Brown'a (2013) göre yetkinlik, kariyer kararı verme gibi uyum sağlayıcı kariyer davranışlarını teşvik etmede doğrudan veya dolaylı bir etkiye sahiptir. Kariyer hedeflerini belirlemeyi, onlara uygun hareket etmeyi ve sonuçlara ulaşmayı içeren hedef-eylem-sonuç sürecini mümkün kılan temel motive edici faktörlerden birinin yetkinlik beklentileri olduğu düşünülmektedir (Lent vd., 2019). SBKK'nın bu varsayımlarının test edildiği çalışmaların yanı sıra, çok sayıda çalışma kariyer kararı verme yetkinliğinin kariyerle ilgili çeşitli sonuçlarla ilişkilendirmiş ve bunun kariyer gidişatını yönlendirmedeki önemini vurgulamıştır (Buhăescu-Ciucă, 2023; Luzzo, 1993; Chung, 2002; Chuang vd., 2020; Garcia vd., 2015; Prideaux ve Creed, 2001; Taylor ve Popma, 1990; Santos vd., 2018; Scott ve Ciani, 2008; Şen Baz ve Ulaş Kılıç, 2023; Wang vd., 2022). Daha spesifik olarak, kariyer kararı verme yetkinliğini üniversite öğrencilerinin etkili kariyer kararları almalarına (Buhăescu-Ciucă, 2023; Chung, 2002; Chuang vd. 2020; Garcia vd. 2015; Luzzo, 1993; Prideaux ve Creed, 2001; Santos vd. 2018; Scott ve Ciani, 2008; Şen Baz ve Ulaş Kılıç, 2023; Taylor ve Popma, 1990; Wang vd. 2022), kariyer karara vermeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine (Luzzo, 1993), kariyer seçimlerine bağlı kalmalarına (Chung, 2002), kariyer iyimserliği geliştirmelerine (Garcia vd., 2015), kariyer kararı verme zorluklarıyla başa çıkmalarına (Santos vd., 2018) ve mesleki kimlik geliştirmelerine (Scott ve Ciani, 2008) yardımcı olur. Pozitif kariyer sonuçlarını kolaylaştırmada kariyer kararı verme yetkinliğinin önemi göz önüne alındığında, öğrencilerin çeşitli kariyer gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için özel müdahaleler tasarlamak, geliştirmek ve uygulamak önemli görülmektedir.

Kariyer Gelişim Müdahaleleri

Kariyer psikolojik danışmanlığı kapsamına giren kariyer gelişim müdahaleleri, üniversite öğrencilerinin karar verme ve planlama becerilerini geliştirirken kendilerini ve çevrelerini keşfetmelerine yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Meta-analizler, kariyer gelişim müdahaleleri içerisinde değerlendirilen grup veya sınıf

müdahalelerinin özellikle etkili olduğunu göstermiştir (Oliver ve Spokane, 1988; Spokane ve Oliver, 1983; Whiston vd., 1998). Bu müdahaleler kariyer kararı vermede, kariyer kararı verme yetkinliğinde ve kariyer kararı verme güçlüklerinde olumlu kazanımlar göstermiştir (Brown ve Krane, 2000; Folsom ve Reardon, 2003; Ulas Kılıç, 2019). Meta-analiz çalışmalarına ek olarak öğrencilerde olumlu kariyer çıktıları elde etmek için kariyer psikolojik danışmanlığı alanında birçok müdahalenin etkililiğini inceleyen çalışmalara rastlanmıştır. Buradan hareketle öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinliği düzeylerini geliştirmede psikoeğitsel çalışmaların önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir (Fouad vd., 2009; Grier-Reed ve Skaar, 2010; Kross ve Hughey, 1999; Lam ve Santos, 2018; Scott ve Ciani, 2008).

Kariyer müdahaleleri içerisinde yer alan ve bilgi verme süreci ağırlıklı olarak yürütülen kariyer konulu derslerin öğrencilerin kariyer gelişimleri ile ilgili olumlu çıktıların oluşmasına olanak sağladığını belirten araştırma sonuçlarına da rastlanmıştır. Bu anlamda içeriği yapılandırılmış derslerin; üniversite öğrencilerinin mesleki kimlikleri (Henry, 1993; Thomas ve McDaniel, 2004; Yoo vd., 2015), kariyer planlama ve karar verme becerileri (Barker, 1981), kendini tanıma, iş dünyası bilgisi ve mesleki bilgi edinme becerileri (Ware, 1981), kariyer seçeneklerine ilişkin bilgi düzeyi (Thomas ve McDaniel, 2004), kariyer seçim motivasyonu (Yoo vd., 2015), kariyer olgunluğu (Ware, 1981; Yoo vd., 2015), akademik not ortalaması (Hansen vd., 2016) ve iş arama yetkinliği (McDow ve Zabrocky, 2015) açısından etkili olduğu bulunmuştur.

Kariyer kararı verme yetkinliği açısından da kariyer konulu derslerin etkili sonuçlar doğurduğu çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin, Reese ve Miller (2006) kariyer kararsızlığı yaşayanlara yönelik olarak açılan kariyer gelişimi dersinin etkililiğini incelemişlerdir. Araştırmada, dersi tamamlayan öğrencilerin kariyer kararı vermeleri ve kariyer kararı verme yetkinliklerinin özellikle kariyer bilgisi edinme, hedef oluşturma ve plan yapma konularında arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu çalışmaya benzer bir şekilde bir başka çalışmada (Mahmud vd., 2020) İşe Hazırlık Dersini alan ve almayan öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinliği açısından alanlar lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Thomas ve McDaniel ise (2004) psikoloji öğrencileri için kariyer planlama dersinin etkinliğini araştırmış ve kariyer dersini alan öğrencilerin psikoloji bölümü öğrencilerine yönelik kariyer seçenekleri hakkında kendi algılarına göre bilgi düzeylerinin, kariyer kararları verme becerilerine duydukları güvenin ve mesleki kimliğe ulaşma yönündeki hareketlerinin arttığını göstermiştir. Tüm bu araştırma sonuçları, bu tür derslerin kariyer gelişimini ve kendilerine uygun kariyer kararları almada yetkinlik inançlarını kolaylaştırabileceğini göstermektedir.

Çalışmanın Amacı

Kariyer sonuçlarını iyileştirmeyi amaçlayan çok sayıda müdahaleye rağmen, sınırlı deneysel araştırmalar (örn., Mahmud vd., 2020; Reese ve Miller, 2006) üniversite öğrencileri arasında kariyer kararı verme yetkinlik düzeylerini artırmaya odaklanmıştır. Kariyer karar verme yetkinliğinin kariyer yörüngelerini

şekillendirmedeki önemli rolü göz önüne alındığında, bu boşluğun ele alınması zorunludur. Bu anlamda bu çalışmada üniversite dördüncü sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimlerini ve davranışlarını geliştirmek amacıyla tasarlanan Kariyer Danışmanlığında Görüşme Becerileri (KAGÖBE) dersinin, öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinliği üzerindeki etkililiğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Ayrıca bu çalışma, KAGÖBE dersinin güçlü yönlerini ve sınırlamalarını aydınlatmayı, yüksek öğretimde kariyer odaklı müdahalelerin etkinliğine ilişkin devam eden tartışmalara katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlara hitap ederek, bu araştırma eğitim uygulamalarını bilgilendirmeye ve kariyer psikolojik danışmanlığı programlarının tasarımı ve sunumunu iyileştirmeye çalışmaktadır. Sonuçta bu tür müdahalelerin etkisini anlamak, öğrencilerin geçiş sürecini kolaylaştırmak açısından çok önemlidir. Mevcut literatürdeki boşluklara değinerek ve sınıf temelli müdahalenin etkisini daha ekonomik olması açısından inceleyen bu araştırma, yüksek öğretimde kariyer odaklı müdahalelerin etkililiğinin anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır. Bulgular, öğrencilerin iş gücünden profesyonel alana geçişini kolaylaştırmak ve kariyer kararlarının güvenli bir şekilde alınmasını teşvik etmek için kariyer psikolojik danışmanlığı programlarının tasarımı ve sunumu konusunda bilgi veren, eğitim uygulamalarına yönelik çıkarımlar içermektedir. Bu çalışmaya yön veren araştırma soruları aşağıdaki şekildedir:

1. Üniversite son sınıf öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinlik düzeylerini geliştirmede KAGÖBE dersi etkili midir?
2. KAGÖBE dersini alan öğrenciler ile almayan öğrenciler arasında kariyer kararı verme yetkinliği son test puanlarında istatistiksel olarak manidar bir fark var mıdır?
3. Öğrencilerin KAGÖBE dersinin içeriği ve işleyişine ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?

Yöntem

Çalışma tasarımı karma yöntemlere, özellikle de sıralı açıklayıcı tasarıma girmektedir (Creswell, 2017). Bu tasarımda, nicel veri toplama ve analizini nitel veri toplama ve analizi takip eder ve araştırma probleminin kapsamlı bir şekilde anlaşılmasına olanak tanır. Ön ve son test sonuçlarının karşılaştırılması nicel unsurlara sahiptir ve müdahale öncelikle niceldir. Ancak deney grubuna uygulanan değerlendirme formlarından elde edilen veriler niteldir. Buna ek olarak, sosyal bilimlerde bir tedavinin, eğitim programının veya başka tür bir müdahalenin etkilerini değerlendirmek için kullanılan ön test ve son test kontrol gruplu yarı deneysel bir desen kullanılmıştır. Bu anlamda, araştırma tasarımı ve uygulanan prosedürlerle ilgili detaylar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Araştırmanın İşlem Basamakları*

Grup	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	-KVYÖ'nin Uygulanması -Kişisel Bilgi Formunun Uygulanması	14 Haftalık KAGOBEdersinin uygulanması	-KVYÖ'nin Uygulanması -Değerlendirme Formunun Uygulanması
Kontrol	-KVYÖ'nin Uygulanması -Kişisel Bilgi Formunun Uygulanması	-Gönüllü öğrenciler ile randevu usulü kariyer rehberliği çalışmalarının yürütülmesi (kariyer seçenekleri hakkında bilgi vermek ve CV'nin farklı bölümlerini açıklamak)	-KVYÖ'nin Uygulanması

Çalışma Grubu

Deney ve kontrol gruplarının seçilmesinde tamamıyla random olarak bu dersi seçen öğrenciler ile seçmeyen öğrencilerin yer alması ele alınmıştır. Dersi seçme durumu kriter olarak ele alındığı için deney ve kontrol grubuna katılımcı atamada herhangi bir prosedür uygulanmamıştır. Bu anlamda araştırmada deney grubunda yer alan katılımcıların dahil edilme kriterleri, 18 yaşından büyük olması, Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) Bölümü üniversite son sınıf öğrencisi olması, gönüllülük ve KAGOBEdersini almasıdır. Kontrol grubundaki katılımcıların dahil edilme kriterleri ise 18 yaşından büyük olması, üniversite son sınıf öğrencisi olması ve araştırmaya katılmaya gönüllü olması olarak belirlenmiştir. Ön test ve son test eşleştirmelerinde yaşanan veri kaybı nedeni ile beş katılımcının verisi veri setinden çıkarılmıştır. Sonuç olarak deney grubunda 26 (12'si kadın), kontrol grubunda ise 23 (14'ü kadın) katılımcı yer almaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 22.18 (sd=2.50), genel akademik not ortalamaları ise 3.44'dir (sd=.19). Katılımcıların 3'ünün ebeveynlerinin boşandığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların hepsinin alanları ile ilgili bir kurumda staj deneyiminin olduğu söylenebilir. Kariyer psikolojik danışmanlığı kapsamında profesyonel destek alma durumuna ilişkin katılımcıların yanıtları incelendiğinde ise, 10'unun (deney grubu n=6, kontrol grubu n=4) kariyerleri ile ilgili profesyonel bir destek aldıkları, 39'unun (deney grubu n=20, kontrol grubu n=19) ise almadıkları bulunmuştur. Son olarak katılımcıların 35'inin (deney grubu n=19, kontrol grubu n=16) kariyerleri ile ilgili profesyonel destek almaya ihtiyaç duydukları, 14'ünün (deney grubu n=7, kontrol grubu n=7) ise ihtiyaç duymadıkları görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Uygulama formlarının başında rumuz bilgisi yer almıştır. Bu anlamda katılımcıların ön test ve son test formlarını eşleştirebilmek ve verilerin gizliliğini sağlayabilmek için onlardan tanıtıcı bir rumuz belirlemeleri istenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu (KBF). Katılımcının demografik niteliklerini belirlemek amacıyla KBF’nda kimlik cinsiyeti, yaş, kariyer psikolojik danışmanlığı alma durumu, kariyer psikolojik danışmanlığına ihtiyaç duyma durumu gibi sorular yer almaktadır.

Kariyer Kararı Verme Yetkinlik Ölçeği (KKVYÖ). KKVYÖ, Ulaş ve Yıldırım (2016) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı üniversite öğrencilerinin kariyer kararı vermede kendi yeteneklerine duydukları inançları ölçmektir. KKVYÖ’den alınan yüksek puan, öğrencilerin kariyer kararları alırken kendi yeteneklerine duydukları inancın da yüksek olduğunu göstermektedir (Ulaş ve Yıldırım, 2016).

KKVYÖ’nin yapı geçerliliği açımlayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve ölçeğin birinci faktöründe yer alan maddelerin faktör yüklerinin .46 ile .75 arasında değiştiği görülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları da birinci faktörün toplam varyansın %39,865’ini, beş faktörün birlikte ise toplam varyansın %55,948’ini açıkladığını göstermektedir (Ulaş ve Yıldırım, 2016). Daha sonra geçerliliğe ilişkin ek kanıtlar için doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve genel uyum katsayıları $\chi^2_{2931}=2770.62$; $p=0.00$; $\chi^2/sd= 2,98$; NFI= .97; CFI = .98; SRMR= 0.062 ve RMSEA= 0.068 olarak bulunmuştur. Sonraki aşamada, bu beş boyutlu yapının kariyer kararı verme yetkinliği olarak adlandırılan bir yapının bileşenlerini oluşturup oluşturmadığını değerlendirmek için ikinci düzey bir doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Toplam 45 madde, beş alt boyut ve bir üst boyuttan oluşan modelin uyum indeksleri aşağıdaki gibidir: $\chi^2_{936}=2876.48$; $p=0.00$; $\chi^2/sd = 3.07$; NFI= 0.97; CFI = 0.98; SRMR=0.065; ve RMSEA= 0.070 (Ulaş ve Yıldırım, 2016). Geçerlilik çalışmalarının bulguları, KKVYÖ’nin iş/meslek bilgisi, kendini tanıma, kariyer seçimi, kariyer planı oluşturma ve güncel mesleki konuları takip etme üzere beş faktör ve toplam 45 maddeden oluştuğunu göstermektedir (Ulaş ve Yıldırım, 2016).

Güvenirlikle ilgili olarak, ölçeğin tamamı için hem Cronbach alfa katsayısı hem de iki yarı güvenirlilik katsayısı ölçülmüştür. KKVYÖ için Cronbach Alpha katsayısı .97 olarak hesaplanırken, test yarı katsayısı $r_{xx} = .95$ olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak yüksek katsayılar elde edildiği söylenebilir (Ulaş ve Yıldırım, 2016). Bu veri setindeki veriler kullanılarak iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve toplam KKVYÖ için Cronbach Alpha güvenirlilik katsayısı .94 olarak belirlenmiştir. Alt boyutları için ise katsayılar iş/meslek bilgisi için .88, kendini tanıma için .85, kariyer seçimi için .90, kariyer planı oluşturma için .89 ve güncel mesleki konuları takip etme için .70 olarak bulunmuştur.

Değerlendirme Formu. Değerlendirme formu dersin sonunda dersin etkililiğini incelemek amacıyla oluşturulmuştur ve üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, dersin yarattığı değişim ve değişimin nedenleri ile ilgili üç adet soru, ikinci bölümde derse yönelik eleştirileri ve son bölümde ise dersi benzettikleri metaforlar ve açıklamaları yer almaktadır. Bu forma ilişkin uzman görüşleri doğrultusunda kariyer psikolojik danışmanlığı alanında master düzeyinde çalışmalar yapan bir uzmandan görüşler alınmış ve minör düzeyde değişikliklerden sonra formun son hali verilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Çalışma Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 06.09.2023 tarihli ve 08/11 sayılı etik kurul kararı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

İşlem Yolu

Gerekli etik kurul izinleri alındıktan sonra 2023-2024 Güz döneminde KAGOBİ dersini alan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler (deney grubu) ve bu dersi seçmeli olarak seçmeyen ve araştırmaya katılmak isteyen öğrencilere (kontrol grubu) uygulamalar esnasında çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiş ve Bilgilendirilmiş Onam Formunu imzalayan öğrencilere uygulama formları dağıtılmıştır. Uygulama formları grup ortamında araştırmacı tarafından uygulanmış ve ön test uygulamaları yaklaşık olarak 15-20, son test uygulamaları ise 25-30 dakika arası sürmüştür.

KAGOBİ Dersi. Araştırmacı öncelikle ilgili literatür ve kuramsal açıklamalar esas alınarak hazırlanan eğitim programı 2021-2022 Güz Döneminde 15 öğrenciden oluşan bir gruba uygulanmış ve dönem sonunda uyguladığı değerlendirme formu ile gerçekleştirdiği çıktı değerlendirmeleri (Erkan, 2018) sonucunda dersin birkaç haftasında değişiklikler gerçekleştirmiştir. Örneğin, CV hazırlama ve mülakat süreci ile ilgili uygulamalı birkaç dersin olması eleştirileri doğrultusunda ders içeriğine mülakat simülasyonları, CV hazırlama ve profesyonel ağ geliştirme ile ilgili iş dünyasına yönelik bilgiler eklenmiştir. Daha sonra ise bu dersi yürüten ve kariyer psikolojik danışmanlığı alanında çalışmalar yapan bir profesör ve bir doktor öğretim üyesinin bu dersi yürütme içerikleri ve ders izlenceleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda dersin ödev formlarında minör düzeyde bazı değişiklikler yapılmıştır. Revize edilmiş ders 2022-2023 döneminde 46 kişilik öğrenci grubu ile yürütülmüş ve öğrenci çıktılarının değerlendirilmesi için çıktı değerlendirme biçiminden faydalanılmıştır.

Uygulanan değerlendirme formu sonucunda bazı haftaların yeri değiştirilerek (örneğin, cv hazırlama son haftaya yerleştirilmiştir) programa nihai hali verilmiştir. Programda yazılı alıştırmalar ve bireyselleştirilmiş geribildirimlerin etki büyüklüğünün diğer çalışmalardan daha yüksek olduğundan hareketle (bkz., Brown vd., 2003), ders içeriğinde yazılı alıştırmalar ve geribildirimlere oldukça geniş yer verilmiştir. Bu dersin amacı kariyer psikolojik danışmanlığında görüşme becerileri ve insan kaynakları alanlarında detaylı bilgi sahibi olmak ve etkili mülakat yapma bilgisi kazanmaktır. Bununla birlikte mülakat teknikleri ile kariyer psikolojik danışmanlığı alanında farklı müdahale ve tekniklere ilişkin bilgi ve uygulama becerisi kazandırmak hedeflenmektedir. Ders 15 haftalık bir eğitim-öğretim döneminde uygulanmış ve bir hafta süren vize haftası çıkarıldığında toplam 14 haftalık bir izlenice takip edilmiştir. Her bir ders yaklaşık olarak iki saat sürmüştür ve derslerin çoğunluğu sınıf içi aktiviteler ve beyin fırtınası ve tartışmalar yöntemi ile sürdürülmüştür. Programın nihai hali ve haftalık ders izlencesi Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2*KAGOBE Dersi İzlençe Özeti*

Hafta No	Hedef	İçerik
1		Ders ile ilgili bilgi verme Kariyer Teker, Çiçek Modeli hakkında bilgi verme ve uygulama
2	Katılımcıların kendini tanıma da etkili olabilecek etkinlikler ile ilgili farkındalık kazanması	Yaşam Çizgisi, Yaşam Roller, Kariyer Hedefi gibi Brott'un Kariyer Hikayesi Yaklaşımı ile ilgili bilgi verme ve uygulama
3		Motivasyonel Görüşme ile ilgili bilgi verme ve uygulama
4		Seçilen test dışı etkinlikler ile ilgili bireysel geribildirimler verme
5	Katılımcıların meslekleri ile ilgili güncel bilgileri takip etmesi ve kariyer planlama aşamaları hakkında farkındalık kazanması	Kariyer psikolojik danışmanlığı sürecinde örnek vaka değerlendirmelerini gerçekleştirme
6		Kariyer psikolojik danışmanlığı sürecinde örnek vaka değerlendirmelerini gerçekleştirme
7	Kariyer planları oluşturmada etkili yollar geliştirme	Kariyer planları oluşturma yollarında etkili unsurlar ile ilgili bilgi verme
8		Kariyer tercihleri noktasında vaka analizleri gerçekleştirme
9	Kariyer Tercihi	Bireysel olarak kariyer tercihleri ile katılımcıların test dışı teknikleri ile ilgili geribildirim verme

(devam)

Tablo 2 (devam ediyor)

10	Profesyonel ağ oluşturma yolları ile ilgili bilgi verme ve profesyonel ağları üzerinde çalışma
11	Katılımcıların profesyonel ağ oluşturma yolları ve iş arama sürecinde kullanabilecekleri araçlar ile ilgili bilgi edinme ve uygulama
12	Özgeçmiş yazma ile ilgili bilgi verme ve özgeçmişin bölümleri ile ilgili atölye çalışmaları
13	Özgeçmiş yazma ile ilgili bilgi verme ve özgeçmişin bölümleri ile ilgili atölye çalışmaları
14	Mülakatlar ile ilgili grup semineri
14	Hazırlanan mülakat simülasyonları ile ilgili geribildirim alma-verme

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarındaki katılımcı sayısının 30'dan az olması ve grubun normal dağılmaması nedeniyle verilerin analizinde parametrik olmayan istatistiksel yöntemler kullanılmıştır (C.S. için aralık [.084, .114], $p < .05$; tüm değişkenler için puanlar normallik varsayımlarını karşılamamaktadır; örneğin, çarpıklık > 3.0 ; Weston ve Gore, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu anlamda, deney grubunun öntest ve sontest toplam puanlarını karşılaştırmak için eşleştirilmiş örneklemelerde kullanılması uygun görülen (Tabachnick ve Fidell, 2013) Wilcoxon Eşleştirilmiş İki Örnek Testi (WPTST) kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığını kontrol etmek için ilişkisiz iki örneklem için uygun olduğu düşünülen (Tabachnick ve Fidell, 2013) Mann-Whitney U testi (MWUT) kullanılmıştır. Ayrıca, parametrik olmayan analiz sonuçlarının etki büyüklüklerini belirlemek için Psychometrica yazılımı ile Cohen's d kullanılmıştır (Lenhard ve Lenhard, 2022). Bu anlamda Cohen (1988) $r = .1$ ile $.3$ arasında küçük etki; $.3$ ile $.5$ arasında orta etki; $.5$ ve üzerini ise güçlü etki olarak belirtmektedir. Bununla birlikte, bireysel farklılıkları inceleyen araştırmacıların, Gignac ve Szodorai (2016) tarafından önerildiği gibi, 0.10 , 0.20 ve 0.30 korelasyonlarını sırasıyla nispeten küçük, tipik ve nispeten büyük olarak değerlendirmeleri önerilmektedir. Kayıp değerler için kayıp veri analizi yapılmıştır. Kayıp değerler, değerlerin %5'inden azını oluşturmaktadır ve kayıp değerleri ortalama değerlerle ikame etmek için beklenti-maksimizasyon tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada değerlendirme formunun analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. İçerik analizi, metinler gibi iletişim biçimlerinden sistematik ve güvenilir çıkarımlar elde etmeye olanak sağlar (Drisko ve Maschi, 2016). Analiz sürecinde öncelikle araştırmacı formları okuyup olası kodları not etmiştir. Kısa notlar,

içgörüyü teşvik etmede ve verilere ilişkin eleştirel düşünceleri belgelemede veri analizi sırasında düşünmeye yardımcı olmaktadır (Maxwell, 2013). Okumalar tekrarlandıkça geçici kodlar üretilmiştir. Kategorilerin ve temaların oluşturulması yinelenen ifadeler ve eğilimlere dayanmaktadır. Çalışmanın amacı kodlar arasındaki ilişkileri inceleyerek kategorileri belirleyecek unsurları belirlemektir. Doktora derecesine sahip uzmana (araştırma ekibinin parçası değil) kodların, kategorilerin ve temaların son listesi verilmiştir. Daha sonra üçgenleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2014). Uzman aynı verileri inceleyerek sonuçları karşılaştırmış ve kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik katsayıları %89 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, çalışmanın sonuçlarının geçerliliğini göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Mevcut çalışmada araçlardan elde edilen verilerin analizi için SPSS 23.00 kullanılmıştır.

Bulgular

Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Araştırma sonuçlarında deney ve kontrol grupları için betimleyici istatistikler hesaplanmış ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Grup	n	Ölçek	A.O	ss	Min- umum	Max- imu m
KKVYÖ	Deney	26	Ön Test	159.3	22.4	99	204
		26	Son Test	219.3	24.2	112	216
	Kontrol	23	Ön Test	156.2	21.3	96	199
		23	Son Test	158.4	23.3	100	201
İş/Meslek Bilgisi	Deney	26	Ön Test	28.29	4.41	21	41
		26	Son Test	47.37	3.39	35	52
	Kontrol	23	Ön Test	30.29	3.59	23	42
		23	Son Test	32.36	2.53	25	39
Kendini Tanıma	Deney	26	Ön Test	28.22	3.87	17	38
		26	Son Test	41.12	3.21	31	48
	Kontrol	23	Ön Test	27.33	2.93	16	36
		23	Son Test	35.18	2.69	28	46
Kariyer Tercihi	Deney	26	Ön Test	17.18	3.67	8	21
		26	Son Test	24.18	2.37	12	30
	Kontrol	23	Ön Test	15.19	2.95	7	19
		23	Son Test	18.23	1.45	10	21

(devam)

Tablo 3 (devam ediyor)

Kariyer Planı	Deney	26	Ön Test	37.48	8.55	24	57
		26	Son Test	53.66	7.43	41	67
Oluşturma Yolları	Kontrol	23	Ön Test	38.91	6.78	26	58
		23	Son Test	41.36	6.09	29	56
Mesleki Güncel Konuları	Deney	26	Ön Test	11.71	2.44	7	14
		26	Son Test	14.86	2.87	11	17
Takip Etme	Kontrol	23	Ön Test	11.91	2.92	6	15
		23	Son Test	12.64	2.31	10	15

Betimleyici istatistik sonuçları incelendiğinde, değişkenler için en yüksek minimum puanın 112, en yüksek maksimum puanın ise 216 olduğu görülmektedir. En yüksek aritmetik ortalama KKVYÖ değişkeninin aritmetik ortalamasına aittir ($\bar{x}=219,3$; $sd=24,2$). Üniversite son sınıf öğrencilerinin KAGOBE dersini almadan önce ve aldıktan sonra KKVYÖ ve KKVYÖ'in alt ölçekleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Deney Grubunun Ön Test - Son Test KKVYÖ ve alt ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. KKVYÖ Toplam Puan	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Sontest-Öntest					
Negatif Sıra	10	21.06	29.50	3.567	.024
Pozitif Sıra	36	22.87	800.50		
Eşit	3				
2. İş Meslek Bilgisi Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	10	20.67	27.00	3.579	.022
Pozitif Sıra	35	22.62	297.00		
Eşit	4				
3. Kendini Tanıma Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	17	17.21	52.50	2.807	.042
Pozitif Sıra	28	25.83	107.50		
Eşit	4				
4. Kariyer Tercihi Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	16	20.32	10.50	2.372	.008
Pozitif Sıra	29	23.94	269.50		
Eşit	4				

(devam)

Tablo 4 (devam ediyor)

5. Kariyer Planı Oluşturma Yolları Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	18.77	44.00	3.242	.034
Pozitif Sıra	34	25.36	337.00		
Eşit	1				
6. Mesleki Güncel Konuları Takip Etme Sontest-Öntest	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıra	14	15.32	214.50	2.979	.003
Pozitif Sıra	28	24.59	688.50		
Eşit	7				

Analiz sonuçları, KAGOBE dersini seçen öğrencilerin KVVYÖ toplam puanları ile alt ölçek puanlarında dersi aldıktan önce ve sonrasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Buna göre, deney grubu KVVYÖ toplam puanına ($z=3.57, p<.05$) ve KKVYÖ'nün alt ölçekleri olan iş/meslek bilgisine ($z=3.58, p<.05$), kendini tanımaya ($z=2.81, p<.05$), kariyer tercihine ($z=2.37, p<.01$), kariyer planı oluşturma yollarına ($z=3.24, p<.05$) ve mesleki konuları takip etmeye ($z=2.98, p<.05$) ilişkin ön-test sıra ortalamaları ile son test sıra ortalamaları arasında manidar bir fark olduğu görülmektedir. Cohen'in etki büyüklüğü KKVYÖ toplam için 0,360, iş/meslek bilgisi için 0,361, kendini tanıma için 0,283, kariyer tercihi için 0,239, kariyer planı oluşturma için 0,327 ve güncel mesleki konuları takip etme için 0,301 olarak bulunmuştur. Bu, KKVYÖ toplam, iş/meslek bilgisi, kendini tanıma, kariyer seçimi, kariyer planı oluşturma ve güncel mesleki konuları takip etme için nispeten büyük bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanlarını karşılaştırmadan önce, grupların ön test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiş ve MWUT sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grupları için Ön Test CDEMS ve Alt Ölçek Puanlarına İlişkin MWUT Sonuçları

1. KKVYÖ Toplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	22.77	650.50	.685	.493
Kontrol Grubu	23	25.52	477.50		

(devam)

Tablo 5 (devam ediyor)

2. İş/Meslek Bilgisi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	23.72	731.50	.438	.662
Kontrol Grubu	23	25.50	493.50		
3. Kendini Tanıma	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	24.04	705.00	.260	.795
Kontrol Grubu	23	25.20	595.00		
4. Kariyer Tercihi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	24.41	738.50	.335	.738
Kontrol Grubu	23	25.79	486.50		
5. Kariyer Planı Oluşturma Yolları	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	20.73	663.00	1.419	.065
Kontrol Grubu	23	30.69	365.00		
6. Mesleki Güncel Konuları Takip	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	29.04	692.00	1.309	.081
Kontrol Grubu	23	24.67	533.00		

Tablo 5'te görüldüğü üzere, deney ve kontrol gruplarının ön test-toplam puan ($z=.685$, $p>.05$), iş/meslek bilgisi ($z=.438$, $p>.05$), kendini tanıma ($z=.260$, $p>.05$), meslek seçimi ($z=.335$, $p>.05$), kariyer planı oluşturma yolları ($z=1.419$, $p>.05$) ve güncel mesleki konuları takip etme ($z=1.309$, $p>.05$) alt ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deney ve kontrol gruplarının son testten aldıkları puanlar arasındaki fark MWUT ile incelenmiştir. KKVYÖ ve alt ölçekleri açısından dersi alma durumuna göre deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılma sonuçları Tablo 6'de gösterilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubunun Son Test KKVYÖ ve alt ölçek Puanlarına İlişkin Sonuçlar

1. KKVYÖ Toplam	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	27.10	650.50	1.586	.001
Kontrol Grubu	23	20.76	477.50		
2. İş Meslek Bilgisi Boyutu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	28.13	731.50	1.639	.000
Kontrol Grubu	23	21.46	493.50		
3. Kendini Tanıma Boyutu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	27.12	705.00	1.105	.074
Kontrol Grubu	23	25.61	595.00		
4. Kariyer Tercih Boyutu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	28.40	738.50	1.785	.002
Kontrol Grubu	23	21.15	486.50		
5. Kariyer Planı Oluşturma Yolları Boyutu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	27.63	663.00	1.853	.004
Kontrol Grubu	23	20.22	365.00		
6. Mesleki Güncel Konuları Takip Etme Boyutu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Deney Grubu	26	26.62	692.00	.852	.394
Kontrol Grubu	23	23.17	533.00		

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının toplam puan ($z=1.59$, $p<.01$), iş/meslek bilgisi ($z=1.64$, $p<.001$), kariyer seçimi ($z=1.79$, $p<.01$) ve kariyer planı oluşturma yolları ($z=1.85$, $p<.01$) alt ölçek puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Öte yandan, kendini tanıma ($z=1.11$, $p>.05$) ve güncel mesleki konuları takip etme ($z=.85$, $p>.05$) alt ölçek sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Cohen etki büyüklüğü CDMSE toplam için 3.243, iş/meslek bilgisi için 3.240, kariyer seçimi için 3.235 ve kariyer planı oluşturma için 3.233 olarak bulunmuştur. Tüm etki büyüklükleri nispeten büyük bir etkiye işaret etmektedir.

Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Deney grubunun KAGOBE dersine ve bu ders içeriğine ilişkin eleştiri ve önerilerini elde etmek için son test olarak uygulanan Değerlendirme Formu'na verilen yanıtlar içerik analizi ile analiz edilmiştir.

Uygulama Süreci Sonundaki Değişim Kategorisine İlişkin Bulgular.

Değerlendirme Formu'na ilişkin yanıtlar incelendiğinde; deney grubunun çoğunluğunun bu ders esnasında kendilerinde değişim yaşadıklarını belirttiği (n=24), iki kişinin ise böyle bir değişimi yaşamadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu değişimin ne yönde gerçekleştiğine ilişkin deney grubunun cevapları incelendiğinde ise kendini tanıma, karar verme becerilerinin gelişmesi ve yetkinlik geliştirmek kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

“buradan cesaret, kendine güven ve inanç duyguları ile ayrılıyorum”

“kariyer kararı verme sürecini kolaylaştı. İstedğim ve istemediğim noktaları daha kolay ayırt edebiliyorum.”

“çiçek modeliyle kendimle ilgili farkındalık kazandım. Mülakat simülasyonları ile nerede tıkanığımı fark ettim.”

Uygulamaların Sınırlı Yanları Kategorisine İlişkin Bulgular.

Katılımcıların değerlendirme formuna verdikleri yanıtlara ilişkin içerik analiz sonuçları kapsamında derse yönelik getirilen eleştiriler analiz edildiğinde ise sürecin yapılandırılması güçlükleri olmak üzere bir alt kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Sürecin yapılandırılmasındaki güçlükler alt kategorisi incelendiğinde, katılımcıların öğrencilere ilişkin faktörler ve yönetsel süreçlere ilişkin faktörlerden bahsettiği görülmektedir. Öğrencilere ilişkin faktörler kapsamında, katılımcıların “Öğrencilerin ilgi eksikliği” ve “Öğrencilerin ders yoğunluğu”nun dersin sınırlı yanları olarak gördükleri söylenebilir. Buna ilişkin katılımcıların yanıtları şu şekildedir: “Derse katılan bazı arkadaşların ilgisizliği etkileyebiliyordu..”, “Bu dönem aldığımız diğer dersler ile çok yoğun olduğumuz için sürece yeteri kadar vakit ayırabildiğimden emin değilim.”

Yönetsel süreçlere ilişkin faktörler incelendiğinde ise, dersin verildiği dönemin değiştirilmesi ve dersi alan öğrenci sayısının fazlalığından bahsedildiği görülmektedir. Bu anlamda bir katılımcının ifadesi şu şekildedir: “Keşke daha önceki dönemlerde alsaydık bı dersi. Dördüncü sınıfta alınca sanki geç kalmışız gibi bir hissim oldu... Dersi alanların sayısını azaltmamız dersi daha verimli kılar.”

Uygulamaların Güçlü Yanları Kategorisine İlişkin Bulgular.

Son kategori olarak ders sırasındaki uygulamaların güçlü yanları kategorisi katılımcıların dersi simgelediğini düşündükleri metaforların analizi çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Dersi nasıl bir metafora benzettikleri yönündeki cevaplar incelendiğinde deney grubu tarafından üretilen metaforlar alt kategoriler altında sunulmaktadır. Analiz sonuçlarında, değerlendirmeye dahil edilen 25 katılımcının KAGOBE dersi ile ilgili 23 metafor ürettiği görülmüştür. Özetle, bu metaforların kariyer dersinin zengin ve çeşitli bir resmini çizdiği ve bilgelik, yolda ilerleme konusunda netlik, dayanıklılık,

kişisel gelişim, değerli içgörü arayışı ve uyum sağlama yeteneğini kapsayan 6 alt kategoride toplanabileceği söylenebilir.

Bilgeliği vurgulayan metafor dersin hocası ve baykuş metaforlarıdır. Bu kategorideki metaforlarda bilgeliğin vurgulandığı, dersin bilgi ve deneyim artışıyla ilişkilendirildiği, uzmanlığın öneminin ele alındığı görülmektedir. 5 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi betimlemiştir. Buna ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir: 'Bu dersi düşününce aklıma dersin öğretim üyesi geliyor, kariyer, bilgide yetkinlik, beceriyi aktarabilme ve hepsini içeren cevabım aslında bilgelik.'.. 'Baykuş geliyor, çünkü ders beni daha bilge kıldı, bilgi ve deneyimimi arttırdı.'

Yolda gezinmenin netliğini vurgulayan metafor kum saati, bilardo masası ve kavşak metaforlarıdır. Bu kategorideki metaforlar yön bulma ve karar vermenin önemini vurgulayarak doğru yolu bulma ihtiyacını vurgulamaktadır. 4 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi anlatmıştır. Buna ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir: 'bu dersi bir döner kavşağa benzetirdim, Bu süreçte kendimize uygun olan çıkışı bulup o çıkıştan çıkabildik.', 'Bilardo masasına benzetiyorum. Doğru topu doğru yere yerleştirmek ve isabetli atışlar yapabilmek için uygun bilgi birikimi ve tecrübe sağlıyor.'

Dayanıklılığı vurgulayan metafor stres mülakatı, deniz, fırtına sonrası gökkuşağı ve uzun dar yoldur. Bu kategorideki metaforlar, büyümeye ve mevcut zorluklara yol açabilecek zorlukları ve gerilmeyi vurgulamaktadır, ancak bu zorluk ve gerilimden sonraki ödüllere bir vurgu olduğu görülmektedir. 4 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi anlatmıştır. Buna ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir: 'fırtına sonrası çıkan gökkuşağına benzetirdim. Yoğun, zor ve farkındalık yaratan bu süreçte akışta yorulsak da sonucunda güzellikler ile doluydu.', 'Benzettiğim şey stres mülakatı olurdu. Bunu olumsuz olarak düşünmüyorum. Ders esnasında zorlandığım anlar oldu, strese girdiğim zamanlar oldu. Ama sonuca baktığımda çok güzel bir noktada olduğunu düşünüyorum.'

Kişisel gelişimi vurgulayan metaforlar fidan, kömür ve ağaç metaforlarıdır. Bu kategorideki metaforlar, sürekli büyüme ve gelişmeyi, kişinin beceri ve yeteneklerini dersin değerli bir parçasına dönüştürme potansiyelini vurgulamıştır. 4 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi anlatmıştır. Örneğin, ''Ağaç gibidir, ağaç gibi bu dersle büyüdüm, çünkü ağaç sürekli budanır, kendini geliştirir.".

Değerli içgörülerin peşinde koşmayı vurgulayan metafor inci, mum, kitaplık ve elmas metaforlarıdır. Bu kategorideki metaforlar ilgi çekici derste öğretilenler sonrasında içsel değerın zaman içinde keşfedilip arıtılmasına vurgu yapmıştır. 4 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi anlatmıştır. Buna ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir: 'Bu dersi kesinlikle elmasa benzetirdim. Zamanla değerlenen ve keşfedilmeyi bekleyen mücevher', 'Kitaplığa benzetirdim, tüm kitaplar artık orada var ama orada süs olarak kalırsa hiçbir işe yaramaz. Zamanla okudukça ruhunu doyurur'.

Uyum sağlamayı vurgulayan metafor ise kıyafet seçimi ve bir vazo çiçek metaforudur. Bu kategorideki metaforlar, kişinin bağlam veya duruma göre yaklaşma becerisini ve uyum sağlama yeteneğini vurgulamaktadır. 2 katılımcı bu metaforları kullanarak bu dersi betimlemiştir. Buna ilişkin örnek katılımcı ifadeleri şu şekildedir:

'Kıyafet seçimine benzetirdim, çünkü o anın durumuna ve çevresel koşullara göre uygun olanı seçiyoruz. Duruma göre tercihlerimizi şekillendiriyoruz.'

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde KAGOBE dersinin PDR bölümü son sınıf öğrencilerinde olumlu kariyer davranışları yarattığı söylenebilir. Bu anlamda araştırmanın nicel verileri kapsamında, 14 haftadan oluşan KAGOBE dersinin dersi alan öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinliği üzerinde etkilidir. İlgili literatür incelendiğinde bu bulgunun, öğrencilerin kariyer gelişimleri ile ilgili hazırlanan/geliştirilen kariyer derslerinin ve psikoeğitim programlarının kariyer kararı verme yetkinlik düzeylerini arttırdığını belirten çalışmalar ile paralellik gösterdiği görülmektedir (bkz., Grier-Reed ve Skaar, 2010; Kross ve Hughey, 1999; Lam ve Santos, 2018; Mahmud vd., 2020; Scott ve Ciani, 2008; Thomas ve McDaniel, 2004). Bu sonuçların önceki çalışmalarla tutarlı olmasının bir nedeni, KAGOBE kursunun hem teorik bilgiyi hem de pratik becerileri uzun bir süre boyunca birleştiren yapılandırılmış yapısı olabilir. Bu yaklaşım, literatürde belirtilen kapsamlı stratejileri yansıtarak öğrencilerin öğrendiklerini daha etkili bir şekilde içselleştirmelerine ve uygulamalarına olanak sağlayabilir. Ayrıca, dersin öğretim üyesinden sağlanan geri bildirim ve rehberlik de dahil olmak üzere ders tarafından sağlanan destekleyici öğrenme ortamı muhtemelen kritik bir rol oynamaktadır. Bu durum, kariyer gelişim programlarında mentorluk ve geri bildirim önemi vurgulayan Lam ve Santos (2018) ile Mahmud vd'nin (2020) bulgularıyla da uyumludur. Scott ve Ciani (2008) ile Thomas ve McDaniel (2004) tarafından vurgulandığı üzere, dersin grup tartışmaları ve bireysel yansımalar gibi etkileşimli ve yansıtıcı bileşenleri de kariyer planlamasında daha derin bir öz farkındalık ve güvene katkıda bulunmaktadır.

Okuldan işe geçiş süreci gibi zorlu geçiş sürecinde (Lent vd., 1999), üniversitelerde öğrencilerin kariyer kararı almaya hazır hale gelmeleri ve bu anlamda kendilerine duydukları inançları arttırmayı hedefleyen programlar hazırlamak (Lent vd., 2019) ve öğrencilere sunmanın önemli bir önleyici çalışma olabileceği söylenebilir. Araştırmalar üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinliği açısından güçlendirmenin onların kariyer yollarında hedefe ulaşmalarında (Lent vd., 2016) ve kariyer kararı vermelerinde (Buhăescu-Ciucă, 2023; Wang vd., 2022) önemli olduğunu belirtmektedir. Bu tür eğitsel programlarla, üniversite öğrencilerinin kariyer geçişlerinde kariyer kararı alabileceklerine ilişkin inançlarının ve dolayısıyla başa çıkma ve uyum sağlama becerileri gibi olumlu kariyer davranışlarının artması sağlanabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer nicel bulgu ise deney grubunun son test olarak uygulanan KKVYÖ toplam ve bazı alt ölçek puanlarının kontrol grubunun puanlarından manidar düzeyde yüksek olmasıdır. Buna göre KAGOBE dersinin dersi alan PDR bölümü son sınıf öğrencilerinin toplam KKVYÖ ile KKVYÖ'nin iş/meslek bilgisi, kariyer tercihi ve kariyer planı oluşturma yolları alt ölçeklerinden aldıkları puanlar dersi almayanlardan anlamlı bir şekilde yüksek olarak bulunmuştur.

Çalışmanın bu bulgusu ilgili literatür kapsamında geliştirilen programlardan yararlanan deney grubunun kontrol grubundakilere göre anlamlı düzeyde değişim gösterdiğini belirten çalışmalar ile benzerlik göstermektedir (örn., Mahmud vd., 2020; Yoo vd., 2015). Bununla birlikte KKVYÖ'nin kendini tanıma ve mesleki güncel konuları takip etme alt ölçekleri açısından deney ve kontrol grubunun puanlarında manidar bir fark yoktur. Buradan hareketle bu dersi seçen öğrencilerinin, seçmeyenlere göre toplam KKVYÖ ve iş/meslek bilgisi, kariyer tercihi ve kariyer planı oluşturma yolları açısından kendilerini geliştirdikleri, ancak kendini tanıma ve mesleki güncel konuları takip etme açısından aralarında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Reese ve Miller (2006) tarafından yapılan çalışmada da kariyer gelişim dersinin üniversite öğrencilerinin kariyer bilgisi edinme, hedef oluşturma ve plan yapma konularında kendilerine duydukları inançları arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle bu çalışma grubunda yer alan tüm katılımcıların son sınıfta staj yapmış olmaları açısından kendi alanları ile ilgili güncel konuları takip etmeleri açısından deney ve kontrol grubu açısından benzerlikler yaşanmasının staj gibi öğrenme deneyimleri ile ilişkili olabileceği söylenebilir. Özellikle yetkinlik inançlarının öğrenme deneyimlerinden etkilendiğini belirten varsayımlardan hareketle öğrencilerin çoğunun staj deneyimleri ile güncel konuları benzer bir şekilde takip ettikleri konusundaki inançları benzer olabilir.

Deney ve kontrol grubunun KKVYÖ'nin kendini tanıma boyutu son test puanlarının manidar bir şekilde farklı olmadığı bulgusu ise seçmeli olarak seçilen bir ders kapsamında bu dersin alınmış olması ile ilişkili olabilir. Özellikle gerçek danışanlar ile gerçekleştirilen çalışmaların kendini tanıma açısından da daha etkili olduğu görüldüğünden (bkz., Oliver ve Spokane, 1988), sınıf ortamında gerçekleştirilen çalışmaların kendini tanıma açısından sınırlı yanları olabileceği söylenebilir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin dersi ışık, çiçek gibi metaforlara benzeterek dersin kendilerini tanımada önemli olabilecek yolları gösterdiğini ve bundan sonrasının değişim için hareket ile ilişkili olduğunu vurgulamaları bu bulgu ile ilişkili olabilir. Kendini tanıma boyutu kapsamında deney grubunun kontrol grubu ile benzer puanlar elde etmeleri, kendini tanımanın ve benliğini netleştirmenin çok karmaşık bir doğası olduğu varsayımları (Super, 1990) ile ilişkili olabilir.

Son olarak dersin sonunda uygulanan ders değerlendirme formuna verilen yanıtlar içerik analizi ile incelendiğinde, uygulama süreci sonundaki değişim, uygulamanın sınırlı ve güçlü yanları olmak üzere üç kategori ortaya çıkmıştır. Bu anlamda deney grubu öğrencilerinin çoğunluğunun ders esnasında bir değişim yaşadıklarını belirttikleri ve dersin güçlü yanları kapsamında da belirttikleri metaforların bu dersin zengin bir resmini çizmiş olması olduğu görülmektedir. Bu anlamda metaforlar ve değişim birlikte değerlendirildiğinde dersin öğrencilerde etkili olduğu görülmektedir. Dersin bu çıktılarına yol açmış olabilecek yönleri arasında ilgi alanları, değerler ve becerileri netleştirmeyi amaçlayan kariyer değerlendirme araçlarının yanı sıra öğrencileri çeşitli kariyerleri ve seçenekleri araştırmaya teşvik eden görevler de yer almaktadır. Bu anlamda Bandura'nın (1997) belirttiği üzere yetkinlik inançlarının kaynakları başarı yaşantıları, dolaylı öğrenme, sözel ikna ve

fizyolojik ve duygusal tepkilerdir. Bu anlamda bu ders boyunca öğrencilere CV hazırlama, mülakat simülasyonları hazırlamak gibi yaşantısal ödevler verilerek onların başarı yaşantıları geliştirilmeye çalışılmış ve öğretim üyesinden ve akranlarından alınan geribildirimler ve vaka çalışmaları ile rol model ve cesaretlendirme çalışmaları yürütülmüştür. Tüm bu nitel bulgular bu dört etki kaynağı kapsamında yapılan etkinlikler ile öğrencilerin kariyer kararı verme yetkinliklerinin arttığını ve bunun sonucunda olumlu çıktılar elde edildiğini göstermektedir (Lent vd., 2019).

Dersten elde edilen nitel veriler kapsamında ortaya çıkan bir diğer kategori ise uygulama sürecinin sınırlı yanlarıdır. Bu sınırlı yanlar incelendiğinde sürecin yapılandırılmasındaki güçlükler alt kategorisinin ortaya çıktığı, bu alt kategoride ise katılımcıların öğrencilere ilişkin faktörler ve yönetsel süreçlere ilişkin faktörlerden bahsettiği görülmektedir. Öğrencilere ilişkin faktörlerde, katılımcıların “Öğrencilerin ilgi eksikliği” ve “Öğrencilerin ders yoğunluğu”nu; yönetsel süreçlere ilişkin faktörlerde ise, dersin verildiği dönemin değiştirilmesi ve dersi alan öğrenci sayısının fazlalığından bahsedildiği görülmektedir. Bu anlamda dördüncü sınıfın ilk döneminde staj dersi de olmak üzere birçok uygulamalı ders almaları öğrencilerin derse odaklanmasında zorluk yaşamasına neden olabilmektedir (bkz., Yükseköğretim Kurumu, 2018). Benzer bir şekilde üniversitelerde öğrencilerin alan eğitimi seçmeli derslerinin sınırlı sayıda olması gibi nedenler ile ilgi alanlarına uygun seçimler gerçekleştirememeleri söz konusu olabilir. Bu anlamda karar organlarına alan eğitimi seçmeli ders sayısının artırılması ve dönemler arasında dengeli dağılımlar gerçekleştirilmesi önerilebilir. Bu sorunları ele almak için, karar vericilere alan eğitiminde seçmeli derslerin sıklığının artırılması ve dönemlere eşit olarak dağıtılması önerilebilir. Ayrıca, seçmeli dersler PDR'nin kariyer danışmanlığı ve aile danışmanlığı gibi alt dallarıyla uyumlu hale getirilmelidir. Bu hizalama, bu alanlardaki seçmeli derslerin neredeyse eşit sayıda olmasını savunarak dengeli bir kapsamın sağlanmasına yardımcı olacak ve öğrencilere ilgi alanlarına ve kariyer hedeflerine göre uzmanlaşma fırsatı sunacaktır.

Bu çalışmanın en güçlü yanlarından biri özellikle daha ekonomik olarak adlandırılan kariyer gelişim derslerinin etkinliğini inceleyerek kariyer müdahalesi araştırma tabanına bir katkı sağlamasıdır. Kariyer derslerinin üniversite öğrencilerine müdahale sağlamada kullanımı ve etkinliği, üniversite kampüslerinde kariyer hizmetlerinin yeterince kullanılmaması nedeniyle özel bir önem taşımaktadır. Her ne kadar Türkiye Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi'nin Kariyer Planlama dersi (t.y.) gibi öğretim programları ile öğrencilerin kariyer kararları almalarında destek olmaya çalışılsa da, bu ve benzeri dersin etkililiği noktasında boşluklar vardır. Özellikle birçok üniversitede Kariyer Merkezi olmasına rağmen, bu merkezlerde çoğunlukla iş olanakları hakkında bilgi verme, kariyer seminerleri (Özden, 2015) ile kariyer fuarları (Kepir Savoly vd., 2014) gibi bilgi ağırlıklı çalışmalar yapıldığı ve çalışmaların ve merkez çalışanlarının niteliğinin yetersiz olduğu (Pişkin & Ersoy-Kart, 2019) görülmektedir. Bununla birlikte merkezlerden faydalanan öğrencilerin sayısı ve çalışmalarının çıktılara ilişkin sonuç araştırmasına ihtiyaç olduğu

söylenbilir. Bu anlamda KAGOBE dersi ile öğrenciler kendilerine sunulan kariyer hizmetleri konusunda eğitebilir ve akademik ve kariyer kaygıları için kariyer rehberliği alma deneyimini normalleştirmeleri sağlanabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikli olarak çalışma Karadeniz Bölgesi'nde bir üniversitenin PDR bölümü öğrencileri ile yürütülmüştür. PDR Bölümü öğrencilerinin derslerinin uygulamalı olması gibi açılardan kariyer farkındalıkları yüksek olabilir. Bu sebeple kariyer derslerinin kariyer farkındalığı daha düşük olabilecek bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin yetkinlik düzeyleri üzerindeki etkisini inceleyebilir. Bu çalışma kapsamında deneysel kontrol yapılmamıştır. Çalışmada değişime neden olabilecek unsurlar açısından deney ve kontrol grubunu etkileyebilecek değişkenler açısından gruplara atama kriterleri kontrol edilmemiştir. Bunun nedeni bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının tamamıyla KAGOBE dersini alan ve almayan öğrencilerden oluşmasıdır. Bundan sonraki çalışmalarda deney ve kontrol grubuna atama yapılırken etkili olabilecek gelir düzeyi, ebeveyn eğitim durumu gibi sosyo-ekonomik faktörler göz önüne alınabilir. Ayrıca deneysel çalışmanın seçmeli bir ders kapsamında yürütülmüş olması ve çalışmanın başında öğrencilere deneysel bir çalışmanın parçası olduklarının bildirilmiş olması çalışmanın geçerliliğini etkileyebilecek potansiyel bir yanlılık yaratabilir. Her ne kadar dersin seçmeli olması ve ilk hafta gönüllü olmayanların dersi bırakabileceği ya da çalışmaya katılmayabileceği vurgulanmış olsa da öğrencilerin notla değerlendirilmiş olması ders başarısı konusunda kaygı oluşmasına neden olabilir ve bu durum kariyer kararı verme yetkinlik puanlarındaki artış üzerinde yanlılık yaratabilir. Bu nedenle gelecek çalışmalarda bu tür derslerin kredisiz olarak sunulması önemli olabilir ya da dersin not sisteminin etkisini en aza indirmek için alternatif değerlendirme yöntemleri kullanılabilir. Bu çalışmada plasebo grubu kullanılmamıştır. Gelecekteki çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının yanı sıra bu nitelikte bir grup kullanılarak karşılaştırmalar yapılabilir. Son olarak, izleme çalışmaları yapılmamıştır. Bu anlamda bir yıllık süre sonunda program çıktılarının kalıcılığını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

Özellikle üniversitelerin Kariyer Merkezleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bu dersten faydalanabilir ve dersi bir psikoeğitim programı haline getirebilir. Bu noktada kendini tanıma kapsamında daha fazla etkinlikler eklenebilir. Son olarak, katılımcıların hem ön hem de son anketi tamamlayamaması ve son sınıf okula devam eden öğrenci sayısının düşüklüğü nedenleriyle örneklem büyüklüğünün önemli ölçüde azalması ve istatistiksel testlerin daha az güçlü hale gelmesi bu çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır. Gelecekteki araştırmalarda daha büyük çalışma grupları ile aritmetik ortalamaların karşılaştırıldığı parametrik yöntemler kullanılabilir.

References

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Barker, S. B. (1981). An evaluation of the effectiveness of a College Career Guidance Course. *Journal of College Student Personnel*, 22(4), 354-358.
- Betz, N. E., & Voyten, K. K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 179-189. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb01004.x>
- Brown, S. D., & Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 740-766). John Wiley & Sons Inc.
- Brown, S. D., Krane, N. E. R., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyse and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62(3), 411-428. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00052-0](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00052-0)
- Buhăescu-Ciucă, Ş. (2023). Career exploratory intentions and decidedness among students: A career self-management perspective. *Journal of Pedagogy*, 1, 29-53. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2023.1/29>
- Chuang, N. K., Lee, P. C., & Kwok, L. (2020). Assisting students with career decision-making difficulties: Can career decision-making self-efficacy and career decision-making profile help?. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 26, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2019.100235>
- Chung, Y. B. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28, 277-284. <https://doi.org/10.1023/A:1015146122546>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). Karma yöntem araştırmalarına giriş [Introduction to mixed methods research]. In J. W. Creswell & V. L. Piano Clark, *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi [Mixed methods research: Design and execution]*. Anı Yayınları.
- Drisko, J. W., & Maschi, T. (2016). *Content analysis*. Oxford University Press.
- Erkan, S. (2018). *Rehberlikte program geliştirme [Program development in guidance]*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Fukuyama, M. (2018). Society 5.0: Aiming for a new human-centered society. *Japan Spotlight*, 27(5), 47-50.
- Folsom, B. & Reardon, R. (2003). College career courses: Design and accountability. *Journal of Career Assessment*, 11(4), 421-450. <https://doi.org/10.1177/1069072703255875>
- Fouad, N. Cotter, E.W. & Kantamneni N., (2009). The effectiveness of a Career Decision-Making Course. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 338-347. <https://doi.org/10.1177/1069072708330678>
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Bordia, P., Bordia, S., & Roxas, R. E. O. (2015). Career optimism: The roles of contextual support and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.004>
- Gignac, G. E., & Szodorai, E. T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences*, 102, 74-78. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.069>
- Gore Jr, P. A., & Carter, L. P. (2011). *Students in transition: Research and practice in career development*. Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for the First-Year Experience & Students in Transition.
- Grier-Reed, T.L. & Skaar, N. R. (2010). An outcome study of career decision self-efficacy and indecision in an undergraduate constructivist career course. *The Career Development Quarterly*, 59, 42-53. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2010.tb00129.x>
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18(3), 326-339. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90019-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90019-1)
- Hansen, J. M., Jackson, A. P., & Pedersen, T. R. (2016). Career development courses and educational outcomes: Do career courses make a difference? *Journal of Career Development*, 44(3), 1-12. <https://doi.org/10.1177/0894845316644984>
- Henry, P. (1993). Effectiveness of career-development courses for nontraditional premedical students: Improving professional identity. *Psychological Reports*, 73(3), 915-920. <https://doi.org/10.1177/00332941930733pt128>
- Kepir Savoly, D. D., Kızıldağ, S., Metin Camgöz, S., Bayhan Karapınar, P., Demirtaş-Zorbaz, S., Dinçel, E. F., Ulaş, Ö., Özer, A., & Ceylan, S. (Kasım, 2014). *Dünyadaki en başarılı ilk 10 üniversitenin kariyer merkezlerinin incelenmesi [Examining the career centers of the top 10 most successful universities in the world]*. II. Uluslararası İş ve Meslek Danışmanlığı Kongresi, Antalya.

- Krass, L. J., & Hughey, K. F. (1999). The impact of an intervention on career decision-making self-efficacy and career indecision. *Professional School Counseling, 2*(5), 384-390.
- Lam, M. & Santos, A. (2018). The impact of a college career intervention program on career decision self-efficacy, career indecision, and decision-making difficulties, *Journal of Career Assessment, 26*(3), 425-444. <https://doi.org/10.1177/1069072717714539>
- Lenhard, W. & Lenhard, A. (2022). *Computation of effect sizes*. https://www.psychometrica.de/effect_size.html.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60*(4), 557-568. <https://doi.org/10.1037/a0033446>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2016). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior, 93*, 47-57. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.12.007>
- 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>
- Lent, R. W., Morris, T. R., Penn, L. T., & Ireland, G. W. (2019). Social-cognitive predictors of career exploration and decision making: Longitudinal test of the career self-management model. *Journal of Career Psychology, 66*(2), 184-194. <https://doi.org/10.1037/cou0000307>
- Luzzo, D. A. (1993). Value of career-decision-making self-efficacy in predicting career-decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology, 40*(2), 194-199. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.40.2.194>
- Mahmud, M. I., Xiong, T. Y., Rosli, N. N., Kee, C. P., Othman, Z., Amat, S., & Bakar, A. Y. A. (2020). Effectiveness of job readiness course on career self-efficacy between two groups of undergraduates. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt, 17*(3), 314-322. <https://doi.org/10.48080/jae.v17i3.86>
- Maxwell, J. (2013). *Qualitative research design: an interactive approach*. Sage Publications.

- McDow, L. W., & Zabrucky, K. M. (2015). Effectiveness of a career development course on students' job search skills and self-efficacy. *Journal of College Student Development, 56*(6), 632-636. <https://doi.org/10.1353/csd.2015.0058>
- McEwen, W. J. (1978). Bridging the information gap. *The Journal of Consumer Research, 4*(4), 247-251.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- OECD (2008). *Türkiye' de gelecek nesillere yatırım yapmak: Okuldan işe geçiş ve Türkiye'nin kalkınması [Investing in future generations in Turkey: Transition from school to work and Turkey's development]*. <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/008.pdf>
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology, 35*(4), 447-462. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.35.4.447>
- Özden, M. (2015). Üniversite yönetmelikleri çerçevesinde kariyer merkezlerinin amaç ve faaliyetleri [Purposes and activities of the career centers within the framework of the university regulations]. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(12), 146-170.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.
- Pişkin, M., & Ersoy Kart, M. (2019). Üniversite kariyer merkezlerinin örgüt yapısı ve personel profilinin incelenmesi: Kimler yönetiyor? Kimler yürütüyor? [Investigation of organizational structure and personnel profile of university career centers: Who are managing? Who are working?]. *Sosyal Güvenlik Dergisi, 9*(2), 275-298.
- Prideaux, L. A., & Creed, P. A. (2001). Career maturity, career decision-making self-efficacy and career indecision: A review of the accrued evidence. *Australian Journal of Career Development, 10*(3), 7-12. <https://doi.org/10.1177/103841620101000303>
- Reese, R. J., & Miller, C. D. (2006). Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 14*(2), 252-266. <https://doi.org/10.1177/1069072705274985>
- Ryan, P. (2001). The school-to-work transition: a cross-national perspective. *Journal of Economic Literature, 39*(1), 34-92. <https://doi.org/10.1257/jel.39.1.34>
- Santos, A., Wang, W., & Lewis, J. (2018). Emotional intelligence and career decision-making difficulties: The mediating role of career decision self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior, 107*, 295-309. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.008>

- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>.
- Scott, A. B. & Ciani K. D. (2008). Effects of an undergraduate career class on men's and women's career decision-making self-efficacy and vocational identity. *Journal of Career Development*, 34(3), 263-285. <https://doi.org/10.1177/0894845307311248>
- Şen Baz, D., & Ulaş Kılıç, Ö. (2023). A test of the career self-management model with Turkish undergraduate students. *Australian Journal of Career Development*, 32(2), 94-106. <https://doi.org/10.1177/10384162231165620>
- Spokane, A. R., & Oliver, L. W. (1983). The outcomes of vocational intervention. In S. H. Osipow & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 99-136). Erlbaum.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.). *Career choice and development*. Jossey-Bass.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Taylor, K. M., & Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37(1), 17-31. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(90\)90004-L](https://doi.org/10.1016/0001-8791(90)90004-L)
- Thomas, J. H., & McDaniel, C. R. (2004). Effectiveness of a required course in career planning for psychology majors. *Teaching of Psychology*, 31(1), 22-27. https://doi.org/10.1207/s15328023top3101_6
- Türkiye Cumhurbaşkanlığı İnsan Kaynakları Ofisi. (t.y.). *Kariyer planlama dersi [Career planning course]*. <https://www.cbiko.gov.tr/projeler/kariyer-planlama-dersi>
- Ujang, Z. (2009). *The elevation of higher learning*. ITBM.
- Ulaş Kılıç, O. (2019). The effects of career interventions on university students' levels of career decision-making self-efficacy: A meta-analytic review. *Australian Journal of Career Development*, 28(3), 223-233. <https://doi.org/10.1177/1038416219857567>

- Ulaş, Ö. & Yıldırım, İ. (2016). Kariyer Kararı Verme Yetkinliği Ölçeği'nin geliştirilmesi [Development of the Career Decision-making Self-efficacy Scale]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(45), 77-90.
- U.S. Army Heritage and Education Center. (2019). *Who first originated the term VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity)?* <http://usawc.libanswers.com/faq/84869>
- Wang, X. H., Wang, H. P., & Lai, W. Y. (2022). Sustainable career development for college students: An inquiry into SCCT-based career decision-making. *Sustainability*, 15(1), 426-443. <https://doi.org/10.3390/su15010426>
- Ware, M. E. (1981). Evaluating a career development course: A two year study. *Teaching of Psychology*, 8(2), 67-71. https://doi.org/10.1207/s15328023top0802_1
- Weston, R., & Gore, P. A., Jr. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The Counseling Psychologist*, 34, 719-751. <http://dx.doi.org/10.1177/0011000006286345>
- Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45(2), 150-165. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.45.2.150>
- Yoo, H. H., Park, K. H., Kim, S. Y., & Im, S. J. (2015). The effectiveness of a career design program for medical students. *Korean Medical Education Review*, 17(3), 131-139. <http://dx.doi.org/10.17496/kmer.2015.17.3.131>
- Yükseköğretim Kurumu. (2018). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programı [Guidance and Psychological Counseling Undergraduate Program]*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Rehberlik_ve_Psikolojik_Danismanlik_Lisans_Programi.pdf

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. The study was found ethically appropriate by the Ethics Committee decision of Giresun University Social Sciences, Science and Engineering Sciences Research Ethics Committee dated 06.09.2023 and numbered 08/11.

Proportion of Author's Contribution

This article titled "The Effect of Career Course on Career Decision Making Self-efficacy of Senior University Students" has been primarily authored by Özlem Ulaş Kılıç. The entirety of the research process, including the conceptualization, methodology, data collection, quantitative and qualitative analysis, and writing, has

been conducted solely by Özlem Ulaş Kılıç. An expert was consulted exclusively for the representation and validation of qualitative data to ensure the accuracy and reliability of the interpretations.



Vocational Education Centers from a Holistic Perspective

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.26.2024	08.06.2024	11.25.2024

Murat Demirkol¹ **Esengül Ceylan²** **Tuncay Yavuz Özdemir³**

Fırat University

Abdulahap Doğan⁴

Malatya Turgut Ozal University

Abstract

Vocational education is crucial for integrating students into the workforce by transforming theoretical knowledge into practice and developing job habits, knowledge, and skills in a specific professional field. This study aims to identify the reasons why students in vocational education choose Vocational Education Centers (VEC). The study was conducted using a phenomenological design. The study group consisted of school administrators, teachers, current students, students' parents, and the workplaces where they receive training in vocational schools with VEC practices in a city in eastern Türkiye during the 2023-2024 academic year. This study was conducted with a total of 32 participants, including eight school administrators, eight teachers, ten students, three parents, and three business representatives. As a result, it was revealed that during the transition phase to VEC, misinformation was provided, and the primary purpose of the practice was perceived not as vocational training but more as social aid distribution. It was also found that competition emerged due to the imposition of quotas on provinces and schools, and those schools used various methods to increase student enrollment. An important factor identified for students transitioning to VEC was the desire to earn financial gain.

Keywords: Vocational education center, VEC, vocational education, job education, education.

Citation: Demirkol, M., Ceylan, E., Özdemir, T.Y., Doğan, A. (2024). Vocational Education Centers from a Holistic Perspective. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1149-1199. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1474193>

¹*Corresponding Author:* Dr. Lecturer, Kovancilar Vocational School, Computer Programming, E-mail: mdemirkol@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3108-3219>

²Postgraduate student, Faculty of Education, Educational Sciences, E-mail: eceylan23@outlook.com, <https://orcid.org/0009-0003-1310-9507>

³Assist. Prof., Faculty of Education, Educational Sciences, E-mail: tyozdemir@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5361-7261>

⁴Lecturer, Distance Education Application and Research Center, E-mail: abdulahap.dogan@ozal.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4490-4047>

Education is a crucial process that ensures the continuity of society by transmitting its values and cultural heritage to future generations. It also supports social and economic progress by developing individuals' talents, knowledge, and skills. Education, from primary education to university level, aims to meet individuals' personal and economic needs (Chankseliani et al., 2021; Lövdén et al., 2020). Vocational education combines theoretical knowledge with practical skills, making individuals suitable for the demands of the business world (Ağın, 2018; Aksoy, 2013; Gültekin, 2023; Gündüz & Gündüz, 2017; Gomez et al., 2018; Özer, 2019a; Şen, 2016).

Qualified labor is essential for economic systems, and providing this labor force depends on effective vocational education (CEDEFOP, 2013; Ekşioğlu, 2013; Gömleksiz & Erten, 2010; Muğan Ertuğral, 2018; Şahin & Fındık, 2008; Tardif & Deschenaux, 2017). Nowadays, the role of less skilled workers in economic development is shrinking (Moore, 2015). Therefore, efforts to create incentives and educational opportunities to equip individuals with higher skills are ongoing in many countries around the world (Moore, 2015). It is evident that individuals willing to secure a place in such a competitive economic market must constantly renew and develop their skills (ERG, 2012). Thus, for individuals, vocational education activities must be both up-to-date and functional.

In Türkiye, there are various options in vocational education. These include schools preparing for academic careers, institutions offering both vocational and academic education, and vocational training institutions preparing individuals for the business world. This variety in education enables students to receive training suitable for their interests and abilities in order to prepare them for the labor market better (Sönmez, 1998). As one of these options, Vocational Education Centers (VEC), aim to enhance the quality of the workforce by providing vocational development opportunities for middle school graduates (MEB, 2023; MTEGEM, 2014; Numanoğlu et al., 2018).

The history of vocational education centers in Türkiye dates back to the Ottoman Empire, where the need for acquiring trades and developing skills was met through various guilds and artisan organizations. However, with the Republic era, the modern vocational education institutions were established. The reforms initiated during this period significant transformation in the 2000s (Horuz, 2017; MEB, 2019). As an important part of vocational education reforms in Türkiye, VEC, formerly known as the Apprenticeship Training Center, offers training in 184 different occupational fields (Albayrak, 2020; Altay & Üstün, 2011; Şencan, 2008).

VEC is an educational institution and aims to enable individuals to specialize in a specific occupational field and to participate in the business world more effectively (MEB, 2022). Through VEC, which directly serves the business world, apprenticeship, journeyman, and master training programs are conducted (Gemici, 2010; Vocational Education Law, 1986; Taymaz, 1980). VEC aim at developing vocational knowledge and skills appropriate to the personal abilities of students by

combining school and work life. Such an approach supports individuals' success in the business world and contributes to social development (Binici & Necdet, 2004; Demir & Şen, 2009; Sökül, 2014; Tamer & Özcan, 2014; Ulus et al., 2015; UNICEF, 2019)

During the transition phase to VEC, a contract is signed between the student-parent, the school, and the business regarding the skills training provided at the workplace. In this context, the training is planned to be one day a week at school and four days at workplaces. During the three-year education period at VEC, students aim to obtain knowledge and skills related to the general requirements of the profession and are called "apprentice students" (Law No. 3308, 1986). Throughout the training period, a master instructor with a mastership certificate must be present at the workplace or business where the internship is carried out. Businesses providing training in the same profession are required to assign one master instructor for a maximum of 40 apprentice students. If the number of apprentice students exceeds 40, more than one master instructor must be appointed. An apprentice student completes a total of 320 hours of internship at the workplace, not exceeding eight hours per day. On theoretical education days, students are considered on paid leave by the businesses. The apprenticeship training lasts three years, during which students receive a salary equal to 30% of the net minimum wage. The journeyman training lasts one year, during which students receive a salary equal to 50% of the net minimum wage (MEB, 2022; MTGEM, 2022). At the end of the 12th grade, students who successfully complete the skills assessment exam receive a mastership certificate (Özer, 2018; MTGEM, 2023). At VEC, journeyman/mastership programs and diploma programs are implemented. Students who successfully complete their education are awarded a Vocational and Technical Anatolian High School (VTHS) diploma. Graduates also receive mastership and journeyman certificates, equipping them with technical competencies and documents indicating their education level (MEB, 2018).

VEC is continuously strengthened through regulations and projects in order to increase effectiveness in the business world (Adıgüzel & Berk, 2009; Canbal et al., 2020; Özer, 2018). The age range for apprenticeship is determined to be 14-19 years by the Ministry of National Education (MEB). VEC was included in compulsory education with Law No. 6764, and Vocational and Technical Secondary Education Institutions were restructured (MEB, 2018; MEB, 2022; Law No. 6764, 2016). This regulation aimed to train qualified personnel and integrate them into the labor market, and in turn, increase employment rates (Özer & Suna, 2020; Üstün & Yiğit, 2022). However, the desired targets of the regulations have not been fully achieved as the problems in the business sector affect schools in a negative way (Ekşioğlu & Taşpınar, 2014; Özer, 2020).

To address issues in vocational education, VEC was included in vocational and technical Anatolian high schools with the revisions made to the Vocational Education Law No. 3308 in 2021 (Özer & Suna, 2022). Under the 2023 vision, the importance

of vocational education increased with the goal of creating a qualified workforce, leading to the implementation of new projects, regulations, and strengthening efforts (Özkan & Göktürk, 2023). The VEC application, launched in December 2021, aimed to restructure Türkiye's vocational and technical education system (MEB, 2022). Accordingly, VEC programs started providing on-the-job training within VTHS, offering students the opportunity to obtain both a diploma and vocational experience (MEB, 2022; MEB, 2021; Özer & Suna, 2022).

This study plays a significant role in evaluating the experiences of school administrators, teachers, students, parents, and the businesses where students receive training at schools implementing the VEC program. It also assesses the effectiveness of the vocational education process and its integration into the business world. These individuals are actively involved in the education process and are able to directly experience and observe how vocational education programs combine theoretical and practical components to train a qualified workforce that meets the needs of the business world. Such insights can reveal how educational processes are applied in reality, areas that need improvement, and which practices are more successful. In this context, participants' experiences are expected to guide future regulations and improvements to optimize the effectiveness of vocational education programs and the participation of graduates in the workforce. In this sense, this study aimed to investigate VEC and its functioning for both individuals and society. These approaches are significant in providing an in-depth analysis of the role of education in the social structure, its impact on economic development, and individuals' positions in the labor market.

In recent years, students in vocational education have been transitioning to VEC. Understanding the reasons behind these transitions and evaluating VEC from various perspectives requires data from school administrators, teachers, parents, businesses, and students. Therefore, understanding the reasons of students' transitioning to Vocational Education Centers and the advantages these centers provide is considered important for evaluating VEC from a broad perspective.

In this context, this study aimed to evaluate VEC comprehensively, identify the challenges these centers face, and determine the opportunities and advantages they offer. By focusing on students' experiences, satisfaction levels, and interactions with the business world, the study is expected to guide educational stakeholders who wish to assess and improve developments in vocational education more comprehensively. In addition, the study aimed to guide efforts to improve and strengthen vocational and technical education, evaluate the overall impact of vocational education centers, and highlight the diverse and rich aspects of the transition process to VEC by emphasizing participants' subjective experiences.

Method

In this section, the research model, study group, data collection tool, and data analysis are presented.

Research Model

This study was conducted using a phenomenological design. The phenomenological design is a qualitative research approach used to examine and explain individuals' experiences in depth (Gliner et al., 2015; Trans. S. Turan; Creswell, 2012). This design is used to understand, explain, and interpret individuals' perceptions of events and experiences (Kocabıyık, 2016; Merriam, 2013; Trans. S. Turan). This study adopted a phenomenological research design in order to understand the reasons for secondary school students' transition to VEC, the challenges these centers face, and the opportunities and advantages they offer. The focus of the study was to deeply understand the VEC experiences of school administrators, teachers, students, parents, and businesses, and to comprehensively reveal various perspectives.

Study Group

This study included school administrators, teachers, students, parents, and the businesses where students receive training in schools with VEC applications in a city in eastern Türkiye during the 2023-2024 academic year. The selection of the study group aimed to increase the diversity of data. Thus, purposeful sampling was used to determine the participants. It is preferred for situations with specific criteria and characteristics and used to obtain an in-depth understanding of particular situations, cases, or individuals (Gliner et al., 2015; Trans. S. Turan; Büyüköztürk et al., 2018). The school administrators included in the study were selected to express educational and management processes. Teachers were chosen to evaluate educational practices and student interactions. Students participated to directly convey their VEC experiences. Parents were included to assess the family's perspective on students' vocational education processes. Finally, business representatives were involved to express the integration and application processes of vocational education within the business world.

In selecting the participants, attention was also paid to ensuring they were directly related to VEC, held different roles in the educational process, and that the number of participants was sufficient to achieve data diversity and depth. The study was conducted with a total of 32 participants: eight school administrators, eight teachers, ten students, three parents, and three business representatives. The number of participants was determined with consideration of data saturation. The study aimed to understand cause-and-effect relationships more deeply by considering various perspectives of the participants. Researchers in this study adopted the Husserl approach. Husserl's phenomenology is defined as a method aimed at reaching "essences" or "ideals" (Husserl & Tepe, 2003). In this approach, researchers attempted to conduct the research by setting aside their pre-existing knowledge.

Table 1*Participants' Demographic Characteristics*

	Teacher	School Administrator	Student	Parent	Business Representative
Gender	4	7	5	1	2
	4	1	5	2	1
Total	8	8	10	3	3

Data Collection Tools

A semi-structured interview form was used in data collection. The semi-structured interview form was employed to avoid limiting the participants' perspectives and to gain in-depth information. While developing the semi-structured interview form, a literature review was first conducted, and then evaluations from four field experts were obtained to prepare a draft. These experts consisted of two associate professors and two assistant professors in the field of educational sciences. These experts had conducted several qualitative studies before, and two of them taught graduate courses on scientific research methods and qualitative research methods. The draft was tested through a pilot study, and the form was finalized.

The structural and content validity of the interview guide was ensured based on expert opinions. A pilot application was conducted for the interview questions to determine whether the questions were understood correctly and were goal-oriented. Participants' views were collected through open-ended questions designed to encourage them to express their opinions independently of the researcher's predetermined perspective or findings from previous research (Creswell, 2017). These interviews were conducted on a voluntary basis, and participants were thoroughly informed about the research purpose beforehand. A special consent form was signed by participants who agreed to participate voluntarily in the study. The interviews were recorded with audio devices after obtaining permission. Subsequently, these audio recordings were transcribed into written text. The data were transferred to a digital format.

Ethical Committee Approval

The ethics committee approval for the study was granted on February 1, 2024 by the Social and Human Sciences Research Ethics Committee of X University with session number 2024/03.

Data Analysis

In data analysis, thematic coding was conducted and the content analysis method was used. Thematic coding is used to identify and examine specific themes or patterns in the data set in order to reveal recurring topics and key themes in the data. This method aims to uncover codes, themes, and meanings within the texts (Aziz, 2011). Participants were coded as school administrators (SA), teachers (T), students (S),

parents (P), and businesses (B). This coding was used to identify participant groups and to organize the analysis. Participant views were systematically coded based on similarity, and codes that were closely related were placed into sub-themes. These data were quantified, and frequency values were calculated. This coding process was carried out to group similar thoughts and to strengthen the structure of the analysis process.

To ensure the reliability of the analyses, expert opinions were obtained. Experts evaluated the themes created for the interview responses using Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Agreement Percentage} = \frac{\text{Agreement (Na)}}{\text{Agreement (Na) + Disagreement}} \times 100$). Accordingly, the reliability ratio of the agreement between researchers was calculated as $P = \frac{323}{323 + 24} \times 100 = 93.08\%$. In qualitative research, an agreement percentage of generally 90% or above is considered acceptable in terms of reliability (Saban, 2008). In this study, the agreement percentage was 93%, with a disagreement percentage of approximately 7%. These results supported the reliability of the study.

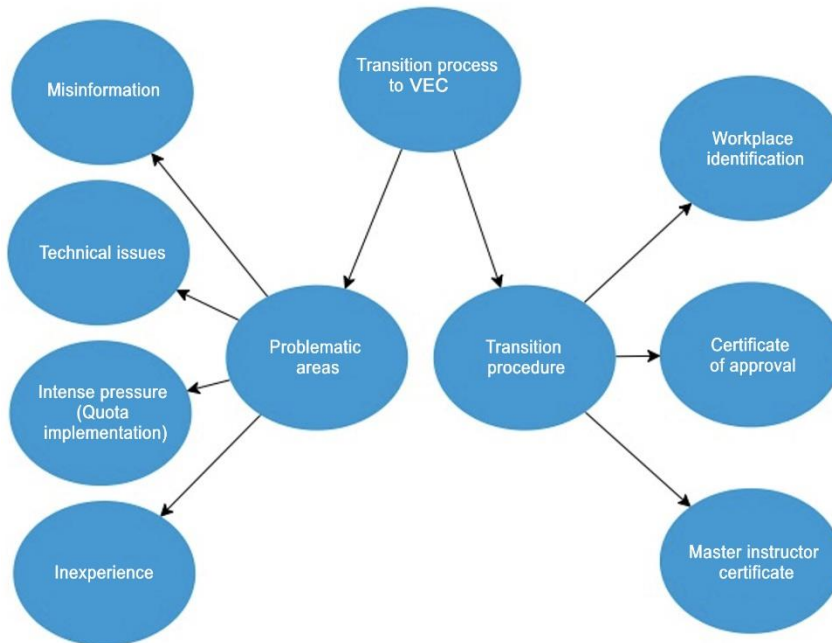
To ensure the transferability of the study, participant diversity was achieved, and detailed descriptions were provided thoroughly explaining the methods used in the data collection and analysis processes. The credibility of the research was ensured through thematic coding and content analysis, supplemented by expert opinions. To maintain consistency, systematic coding was performed, and Miles and Huberman's (1994) formula was used for reliability analysis. The data were quantified, frequency analysis was conducted, and detailed documentation ensured the confirmability of the research.

Results

As a result of the data analysis, the findings below were reached. In this context, firstly, to obtain information about the transition process of students from VTHS to VEC, participants were asked the question, "Describe the transition process from vocational and technical Anatolian high schools to VEC," and the responses were analyzed. The findings are presented in Figure 1.

Figure 1

Transition to VEC



As a result of the participants' views, the transition process to VEC was divided into two sub-themes: "problematic areas" and "transition procedure." Under the sub-theme of problematic areas, the categories were coded as misinformation (n=4), technical issues (n=1), intense pressure (quota implementation) (n=4), and inexperience (n=4). The participants' views in the misinformation category can be summarized as the perception that everyone, whether involved in VEC or not, would unconditionally benefit from the monthly payment, and the application was seen more as a form of social aid distribution rather than a means to provide individuals with a profession. Some participant views in this category are provided below.

“We experienced some issues due to misinformation. During the initial briefing, financial support was highlighted, creating the perception that this support was given to everyone. As a result, many people joined the program incorrectly. However, this was not the case, and we tried to correct this misunderstanding by extensively explaining the program details..”(SA1-Male-Misinformation)

“The public's perspective was frankly limited to financial support.” (SA2-Male-Misinformation))

“When you said you would provide half of the minimum wage, even those who did not need the training registered. In other words, individuals who needed money were put on the same level as students.” (SA4-Male-Misinformation)

“When the state contribution was announced, I saw that even a 65-year-old person came to apply. This shows misinformation. An elderly lady, seeing young people coming with documents, said, 'Son, they are giving money, give me money too.’ (SA5-Male-Misinformation)

Under the technical issues category, technical problems related to the e-VEC system during the transition process were mentioned. A participant's view is below.

“The system constantly gives warnings. For example, we receive warnings like, 'It is attached and you need to have it removed.' When we call, they say the correction is made. However, encountering such issues forced us to reach the Ministry. Infrastructure problems are still not resolved.” (SA1-Male-Technical issues)

To achieve the targeted number of students for the application of VEC, specific student quotas were assigned to schools and provinces. Therefore, schools were constantly trying to find absent students to fill the quota. It was emphasized that senior management made comparisons between schools and provinces, which led intense pressure. Some participant views are as follows:

“Provinces started competing with each other. This caused schools to enter a race for students.” (SA2-Male-Intense pressure)

“Since it was said that schools could reach this lost student population, a certain number of registrations were given to each school. However, we had a hard time filling these registrations. In other words, quotas were set for each province and each school. Provinces and schools experienced a situation of being compared among themselves.” (SA7-Male-Intense pressure))

It was also found that when the VEC program started, school administrators had no prior experience and experienced a lack of information. Consequently, in-service training sessions were organized for school administrators, but these trainings were insufficient. This deficiency, due to a lack of information and guidance, made it

difficult to effectively manage the transition process. These views were grouped under the code of lack of experience. Some participant views are as follows:

“The bad part was that no guidance or in-service training activities were provided to any school administrator. Thus, we found ourselves in a system we knew nothing about. While solving the system was a problem on its own, adapting to the system was another problem. Whether we made mistakes or not was found through trial and error.” (SA7-Male-Inexperience)

“I believe that people who do this job should have received prior training. For example, in our training, the legislation was read from slides. Then we were shown an example of a student registration for two days. However, after this training, we received no training or support. We had no practice on how to handle many processes like absenteeism and insurance entries after student registrations. Therefore, we tried to learn by observing. It was quite exhausting to keep learning new things since we did not receive practical training. As a result, we operated on a trial and error basis, which significantly challenged us.” (SA4-Male-Inexperience)

“Initially, incomplete information was provided, and we acted according to the messages we received. However, these messages did not contain complete and sufficient information. Due to this deficiency, we struggled to carry out the processes accurately and correctly.” (SA8-Male-Inexperience)

Under the transition procedure theme, the categories were coded as workplace identification (n=9), certificate of approval (n=9), and master instructor certificate (n=17). Participants stated that to continue the transition process, they had to leave their current school and find a workplace with a master instructor certificate. Some participant views expressing opinions on the transition procedure are as follows:

“I got my certificate of approval. Then I had to work at a workplace with a master instructor certificate. We found the workplace. There were documents that my father needed to sign. After gathering those documents, I completed my registration.” (S2-Male-Certificate of Approval-Master Instructor Certificate-Workplace Identification)

“The business must have a master instructor certificate. We provide information about the certificates. We give the necessary information to the parents.” (SA8-Male-Master Instructor Certificate)

To examine the reasons for students' transitioning to VEC, participants were asked, “What are the reasons for the transition process of students to VEC?” The results are presented in Figure 2.

Figure 2

Reasons for Transition to VEC

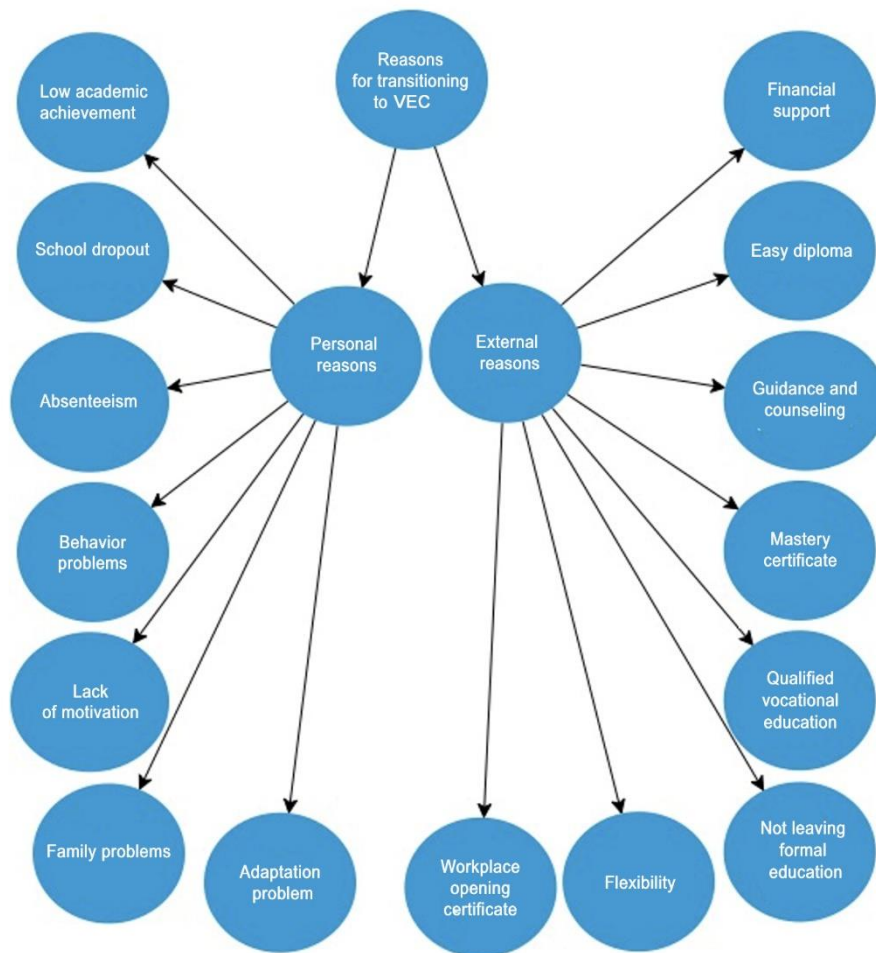


Figure 2 shows that the reasons for students transitioning to VEC were divided into two sub-themes: “personal reasons” and “external reasons.” The most frequently used codes under the personal reasons sub-theme were absenteeism (n=15), school avoidance (n=19), and low academic achievement (n=24). Regarding absenteeism, participants indicated that students' reluctance to attend school and emerging absenteeism issues led to the risk of repeating a grade. In addition, it was stated that various factors contributed to students' tendencies to avoid school. Some participant views are as follows:

“If they fail due to absenteeism, they repeat the grade. But if they transition to the vocational education center, there will not be an issue with absenteeism. Just let them continue from there. (SA1-Male-Absenteeism)

“I was in 10th grade, and frankly, I had absenteeism problems; my absenteeism count was very high.” (S7-Male-Absenteeism)

“They transition when their situation of failing due to absenteeism becomes definite.” (T5-Female-Absenteeism)

Students' lack of interest in academic education and the fact that academic education at VEC is limited to just one day a week led students to transition to VEC to avoid school. Such views were coded as “school avoidance.” Some participant views are as follows:

“Some students do not want to study at school. They want to work at a workplace.” (SA8-Male-School avoidance)

“The student does not want to come to school five days a week. VEC requires four days at a workplace and one day at school.” (T4-Female-School avoidance)

“I did not want to study or attend classes. I did not want to go to school.” (S8-Male-School avoidance)

Participants' views also indicated low academic achievement. Participants mentioned that students experienced learned helplessness, readiness issues, and lack of motivation. This affected the learning process and raised concerns about the risk of repeating a grade. Therefore, VEC was preferred. Below are some participant views:

“There are students with low academic achievement and those who do not want to study at school. It is not just low achievement; there's also a lack of motivation.” (SA1-Male-Low academic achievement)

“In addition, students with low academic achievement want to transition to VEC. Frankly, they prefer it because there is not much academic burden.” (T8-Female-Low academic achievement)

“My grades started to worsen significantly. Honestly, I was not learning the lessons well.” (S1-Male-Low academic achievement)

Under the external reasons sub-theme, the codes were guidance and counseling (n=11), easy diploma (n=20), and financial support (n=29). It was emphasized that in the transition processes, teachers and school administrators focused on helping students understand their potential through guidance and counseling. The effectiveness of informational and guidance activities about VEC was noted. Participant views in this context were evaluated under the “guidance and counseling” category. Some participant views are as follows:

“One day while at school, our principal informed us about VEC. He specifically mentioned that it would be beneficial for students with low academic achievement.” (S6-Female-Guidance and counseling)

“We provide guidance to students, especially those with low academic achievement and those who do not want to continue school.” (SA8-Male-Guidance and counseling)

Participants expressed that students feared not being able to graduate from their current schools and stepping out of formal education. The widespread view among participants was that transitioning to VEC offered students the opportunity to overcome difficulties in obtaining a diploma and graduate more easily. Some participant views are as follows:

“At least they transition to VEC to get a diploma and continue their education.” (T1-Female-Easy diploma)

“Honestly, the main reason I wanted to transition to VEC was to get a diploma.” (ST3-Male-Easy diploma)”

The participant views placed under the theme of transition reasons were concentrated on “financial support.” The students received 30% of the gross minimum wage in the 9th, 10th, and 11th grades, and 50% in the final year. This influenced their decisions to transition, particularly due to the attractiveness of earning money during adolescence and the economic problems of families. Some participant views are below.

“I study at a vocational high school and do not earn money, but if I transition to a vocational education center, I earn money. It makes it more attractive.” (SA1-Male-Financial support)

“He said, ‘Let me work and learn something, and also earn money.’” (P3-Female-Financial support)

“I thought at least I would get my diploma, learn my profession, and also earn money.” (S4-Female-Financial support)

To examine the participants' views on VEC, they were asked, “How do you evaluate VEC?” The responses were analyzed and shown in Figure 3.

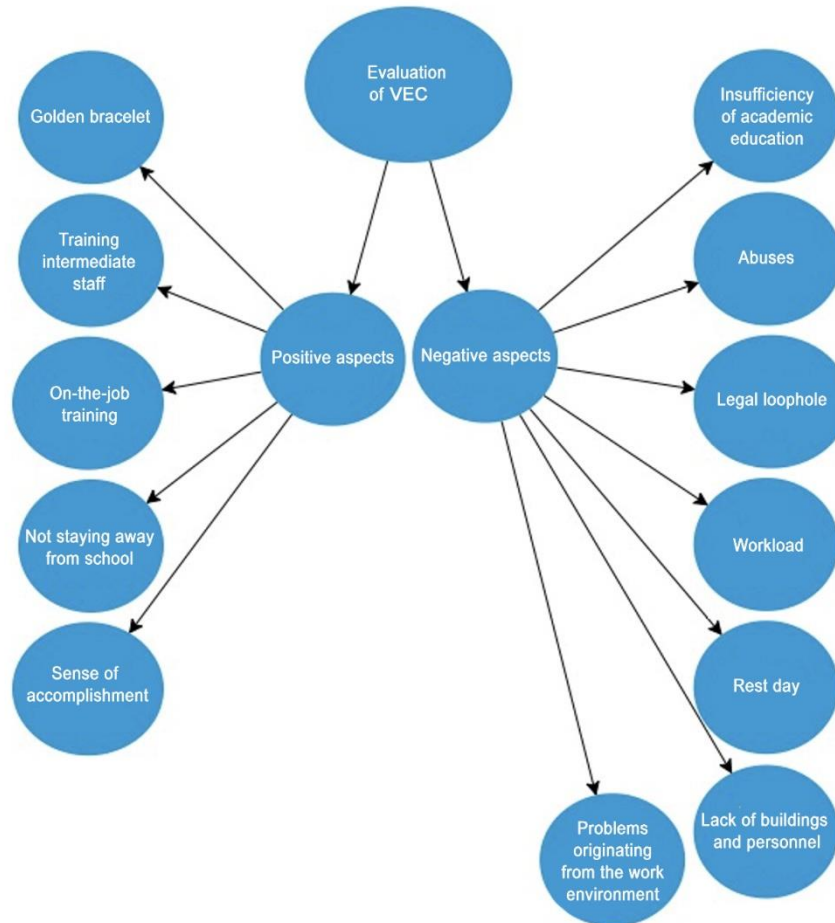
Figure 3*Evaluation of VECi*

Figure 3 indicates that the evaluation of VEC was explained through “positive aspects” and “negative aspects.” Among the positive codes are “golden bracelet” (n=27), “training intermediate staff” (n=15), and “on-the-job training” (n=9). According to the participants' views, students made significant progress in learning their professions and became qualified personnel upon graduation. Students and parents expressed their satisfaction with this. They stated that the process of learning professional intricacies was effective in continuing their professions. These views

were explained with the code “golden bracelet” under the positive aspects sub-theme. Some participant views are as follows.

“VEC is actually a great system. Students learn their profession in this system.” (SA4-Male-Golden bracelet)

“When I was in vocational high school, frankly, even though I was in the electrical department, I did not really know what the job was about. But now, I am fully aware of all the details of the job.” (S2-Male-Golden bracelet)

“Students become proficient much faster in our businesses. As they improve themselves, they also gain competence in many areas such as welding and assembly. We focus directly on the outcome, allowing students to quickly develop their practical skills.” (B1-Male-Golden bracelet)

Participants emphasized the importance of VEC in training intermediate staff. In this context, participants believed that training qualified intermediate staff significantly contributed to bringing more equipped individuals into the labor market. There was a belief that developing intermediate staff training processes would increase the number of skilled professionals needed by the industry. Participant views are as follows:

“There is currently a serious need for intermediate staff in the industry. I honestly think that VEC will meet this need.” (SA4-Male-Training intermediate staff)

“A student coming to VEC has accepted that they are an intermediate staff member.” (T7-Male-Training intermediate staff)

“Now, when I go to the barber, there is no apprentice. The same situation applies when I go to the industry. You go somewhere else, and there is none. How will we meet the need for staff required by our masters, businesses, and industry if we keep the student in school for 12 years? VEC is a good method and idea.” (T2-Male-Training intermediate staff)

The participants considered on-the-job training provided at VEC as an effective method supporting employees in gaining practical experience and developing job skills. Therefore, it was emphasized that on-the-job training can contribute to students' professional development by combining a realistic training environment with technological opportunities on how to apply theoretical knowledge in practice.

“Students are officially and practically involved in the job at VEC. Here, the student is genuinely involved in the work. They go to installation jobs with their master. For example, they go for water heater installations. After observing a few times, the student starts doing the work under the master's guidance. Learning by doing in this way is easier and more effective.” (SA1-Male-On-the-job training)

“A student from a vocational high school will not learn unless they want to. This is not the case at VEC. They work there for four days. They practically force them to learn.” (SA7-Male-On-the-job training)

Among the codes in the negative aspects sub-theme were workload (n=5), legal loophole (n=10), insufficiency of academic education (n=14), and abuses (n=11). In the abuses code, it was emphasized that businesses reported a higher number of students than their actual capacity to benefit from financial support. In this case, students did not actually go to the businesses and were only recorded as imaginary students. In addition, it was mentioned that different business addresses were given and that some businesses didn't even exist. It was also stated that businesses made irregular and incomplete payments to their students. Some participant views are provided below.

“My friend works in Van. How many interns can work in a small barber shop? One or two at most. They registered 40 people. This was abused more in small rural areas.” (SA1-Male-Abuses)

*“There were also abuses. When our coordinator teacher went to a business that was supposed to be an electrician's shop, he encountered a *çiğ köfte* (spicy raw meatball) shop. We did not allow this. Their defense was that it was also a workplace affiliated with them. Ultimately, we canceled it.” (SA2-Male-Abuses)*

“Financial support was greatly abused. People who entered the program formally without any intention of really learning or working started to misuse the system.” (SA4-Male-Abuses)

“I heard about businesses taking back the money they gave to students. Some gave half, some gave a third.” (SA5-Male-Abuses)

“Since the state provided financial support, people who did not come to work showed their close relatives and acquaintances as students in VEC.” (T7-Male-Abuses)

The flexibility in determining the conditions for transitioning to VEC, the ambiguity of age and diploma criteria, frequently emerged as issues among the participants. They indicated that the legal loopholes in the regulations allowed for abuses. These views were coded as “legal loophole.” Some participant views are as follows:

“It was not well thought out in the regulations who needed this certificate and who should receive it. There were no limits in education, meaning age did not matter.” (SA4-Male-Legal loophole)

“A student, a retired, a doctor, a teacher, or a university/associate degree graduate, anyone could enroll in VEC. But later, a limitation was introduced. Now everyone can enroll, but they cannot receive state support. To benefit from state support, one must be at most a high school graduate.” (SA1-Male-Legal loophole)

“A person came. He had completed his university degree and even his doctorate. But he wanted to work in his brother's plumbing shop and wanted to register. In this case, questioning the person's sincerity can be quite meaningful.” (SA2-Male-Legal loophole)

With the initiation of the VEC program in VTHS, it was emphasized that the workload of school administrators and teachers increased. Technical and infrastructure problems in the e-VEC system disrupted the routine tasks of school administrators, leading to an increased workload. The transfer of financial support from schools to businesses, especially for school administrators, significantly increased their responsibilities. Some participant views are provided below.

“It also increased our workload. We have 44 hours of classes per week. The coordinator duty is an additional task we need to perform outside of class hours.” (T3-Male-Workload)

“For example, if you give a score of 110 in the e-school system, it will not accept it. In e-VEC, it is not like that. You register a student, and the system leaves all the responsibility to you. The cognitive infrastructure was seriously problematic. The problems still persist. The butchery program is 19 weeks long, while another program is 27 weeks. We need to calculate these manually. It does not provide us with any guidance on when a student will graduate; we have to figure it out ourselves.” (SA4-Male-Workload)

“I register a student and handle their insurance entry. According to Law No. 3308, these students need to be insured. When I transfer a student, I do the insurance exit. The receiving school then does the insurance entry again. This creates additional workload.” (SA1-Male-Workload)

In the VEC program, students spend four days a week at businesses and one day at school. Participants expressed that the school education provided as part of this program was accelerated. They mentioned that the number of courses offered was insufficient and that the education provided faced difficulties due to these limitations. Some participant views are provided below.

“Currently, the duration of vocational courses we offer in vocational high schools is usually 30 hours. However, in VEC, they fit these courses into 4 hours. For example, this time may not be sufficient for cooking rice or cleaning.” (T3-Male-Insufficiency of academic education)

“The education provided is not very comprehensive. Since it's crammed into one day, it is frankly an accelerated education.” (T5-Female-Insufficiency of academic education)

“We do not learn anything. The teacher just explains and moves on. It was not like this in vocational high school; we covered topics in more detail.” (S2-Male-Insufficiency of academic education)

To examine the reasons why students wanted to return from VEC to VTHS, participants were asked, “What are the reasons for returning/not returning from VEC to VTHS?” The responses were analyzed, and the results are presented in Figure 4.

Figure 4

Reasons for Students Returning from VEC to VTHS

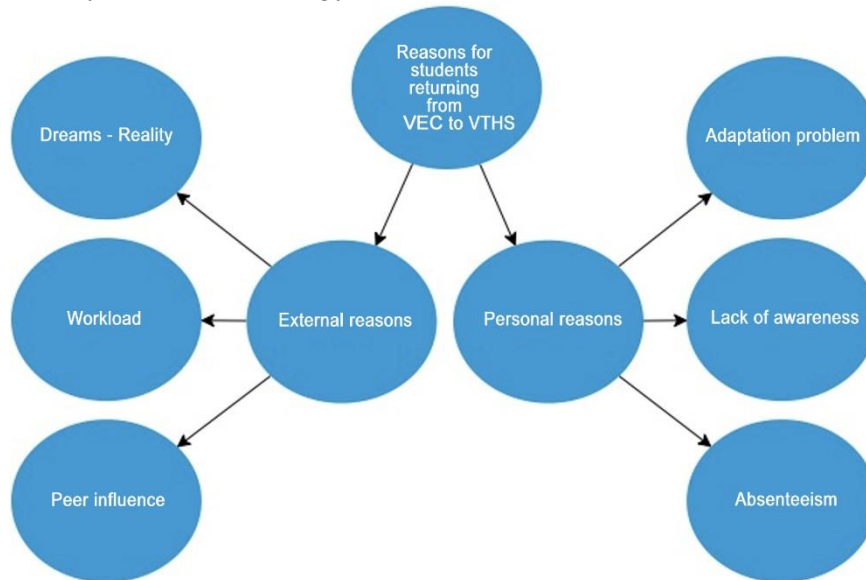


Figure 4 shows that the reasons for students returning from VEC to VTHS were categorized into two sub-themes: external reasons and personal reasons. In the external reasons category, the codes were dreams vs. reality (n=3), peer influence (n=1), and workload (n=2). It was emphasized that students returned from VEC due to experiencing problems in the work environment, not being able to adapt to the workload of working life, and the influence of their peers. In the personal reasons sub-category, the codes are adaptation problems (n=6), absenteeism (n=1), and lack of awareness (n=4). It was noted that students were not very aware when making the transition and struggled during the orientation process. As a result, there were issues

with absenteeism, and students were not motivated to continue attending school. Some participant views related to these findings are as follows:

“Students who wanted to return did so because they struggled in working life and could not manage. The child had adaptation problems and issues with their workplace. That is why they wanted to return.” (SA8-Male-Adaptation problems)

“They are not aware. They expect the child to just sit there when they go. They also want to benefit from state support.” (SA5-Male-Lack of awareness)

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, an analysis, based on the views of school administrators, teachers, students, parents, and businesses, was conducted to examine the interest and preference reasons for VEC, evaluate its effectiveness, and understand the relationship between education and employment. The following conclusions were reached.

During the transition to the VEC program, misinformation occurred as presenting as a system where everyone would receive an unconditional monthly payment. This misconception led to the perception that the program's primary purpose was social aid distribution rather than vocational training. Studies in the literature indicate that students and parents lack sufficient information about vocational education and programs such as VEC (Bozgeyikli & Işıklar, 2011; Gültekin, 2023; Işıklar, 2012). This highlights the significant issue of informational deficiency. The misunderstanding of financial expectations stems from the lack of accurate information flow between students, families, and the program. Particularly, applications from those outside the primary target audience of the program and an unfair application process were observed. In this sense, Özkan and Göktürk (2023) emphasized that the transformation of VEC into a means of financial gain posed a significant problem regarding the program's effectiveness and accessibility. In this context, educational institutions and schools with extensive communication networks must play a crucial role in addressing this informational deficiency. Aslanargun (2007) and Çalışkan & Ayık (2015) also highlighted the importance of communication between schools, families, and students.

The goal of reaching 1 million student registrations for VEC was set by the Ministry of National Education and achieved within 11 months (MEB, 2022). However, during this process, the imposition of numerical quotas on provinces and schools created a competitive environment, leading schools to employ various methods to increase student registrations. The increase in the number of students in VEC was supported by regulations aimed at more effectively meeting the labor market's needs (Özer, 2021; Özer & Suna, 2022). This situation gave the impression that applications were made not based on actual needs but to meet quotas. It suggests that the focus shifted from achieving the program's primary objective to merely reaching numerical targets.

In-service training is essential for school administrators and teachers to effectively manage and implement the VEC program. Such a training helps them understand the purpose, goals, and implementation processes of VEC, as well as providing information on how to use new pedagogical approaches and technological tools. However, the current insufficiency of in-service training made it difficult for school administrators and teachers to effectively manage and implement VEC program. Adıgüzel and Berk (2009) and Albayrak (2020) emphasized the importance of enhancing in-service training both qualitatively and quantitatively. It was also noted in the literature that school administrators and teachers lacked sufficient knowledge in vocational education (Gündüz & Gündüz, 2017; Binici & Arı, 2004).

Studies in the literature frequently highlight that students transition to VEC due to low academic achievement, adaptation problems, discipline issues, and lack of motivation. Horuz (2017) showed that students transitioning to vocational education often face academic difficulties. Similarly, Özer (2019a; 2021) pointed a lack of motivation and low academic achievement among these students. Çelik (2020) stated that vocational education activities were often insufficient and ineffective because they generally involved individuals from lower social statuses. Üstün and Yiğit (2022) indicated that transitioning to vocational education increased the need to address students' absenteeism issues. These findings explain the underlying reasons for the preference for VEC. Studies in the literature indicated that the motivation for transitioning to VEC was not only due to a lack of motivation and low academic achievement but also practical advantages such as a reduced course load (Özsoy, 2015). Transitioning to VEC provides students with a less intensive educational environment and offers an alternative for those struggling with academic challenges. In addition, this transition offers students an easier path to graduation and obtaining a diploma. External factors such as family pressure and societal expectations also shape the preference for VEC. Aksoy (2013) emphasized the influence of family factors and external elements in his study.

Examination of the factors influencing students' decisions to transition to VEC revealed that the desire to earn money was a significant factor. During adolescence, the need to earn money and families' economic difficulties contribute to this desire, which increases interest in VEC. Aksoy (2013) highlighted the importance of family economic conditions in the decision to transition to vocational education. Research in this context supports the idea that students' financial objectives increase their interest in vocational education programs (Özer, 2018; Özer, 2019b; Özer, 2020; Ulu Boton & Yüksel, 2019; Tokuç & Erkuklu, 2008). These findings encourage students to turn to vocational education institutions such as VEC.

It was suggested that the education provided by VEC plays a critical role for students to acquire practical skills and becoming qualified personnel. Altay and Üstün (2011) also stressed the importance of vocational education in forming a qualified workforce. In this context, it was stated that VEC equips students with sector-appropriate skills and prepares them for the labor market. The necessity for

VEC programs to be designed according to sectoral needs and continuously updated is frequently emphasized in the literature (Gemici, 2010; Binici & Arı, 2004; Gültekin, 2023). The importance of collaboration is highlighted, with the interaction between the business world and educational institutions believed to enhance graduates' integration into the sector. Within this framework, the work experience provided by VEC can help graduates enter the workforce more prepared and competent.

It was found in the present study that businesses overstated the number of students to obtain financial support and that these students did not actually go to the businesses but were recorded as fictitious students. This deviated from the program's primary purpose and led to system abuse. Legal loopholes in the regulations resulted in opportunities for abuses. Özkan and Göktürk (2023) noted the presence of legislative gaps and abuses, which is in line with this finding. Clarifying the transition conditions to VEC, aligning them more closely with societal needs, and addressing uncertainties in the regulations, such as age and diploma criteria, could reduce the risk of system exploitation and provide more effective education. Altıntaş (2010) suggested establishing inspection centers to prevent abuses in businesses. This could help the program stand on more solid foundations and prevent misuse.

Technical and infrastructure issues that negatively impacted the effectiveness of VEC, particularly the cognitive infrastructure challenges on the E-VEC platform, resulted in an additional workload for school administrators and teachers. In this sense, strengthening the technical infrastructure is necessary to resolve these issues and make the implementation more effective. Uçar and Özerbaş (2013) indicated that infrastructure problems can hinder success in vocational and technical education. Studies in the literature emphasize the need for technological advancements and infrastructure enhancement in vocational education (Binici & Arı, 2004; Gültekin, 2023; Şahin & Fındıkçı, 2008).

According to findings of the present study, the challenges faced in achieving the goals of the VEC program implemented in vocational high schools were clearly outlined. While the program is expected to play a significant role in meeting the need for a qualified workforce, there are issues in achieving these goals under current circumstances. Specifically, the inefficient use of resources causes problems at both local and national levels and severely limits the program's effectiveness. In this context, it is necessary to establish a more effective management and supervision mechanism. However, solving these issues is not limited to improvements in management alone. More comprehensive measures must be taken, and educational resources must be used more efficiently. In addition, it is essential to strengthen relationships to be more closely aligned with the business world and better respond to the demands of the labor market. To enhance the effectiveness of the VEC program, it is important to use educational resources more efficiently and establish closer cooperation with the business world. This will ensure that students receive a better education and create a more effective structure to meet the need for a qualified workforce.

Based on the findings of the present study, the following actions are necessary for the VEC program to achieve its goals: more effective information dissemination, strengthening in-service training, reassessing competitive quotas, reviewing economic support mechanisms, and more closely monitoring cooperation processes. Furthermore, improving the technical infrastructure of the program and establishing closer cooperation with the business world will increase the effectiveness of VEC, allowing students to receive better vocational training and ensuring the development of qualified personnel suited to the needs of the labor market.

The following recommendations can be made based on the findings:

- More effective information and awareness campaigns about the purpose and operation of the VEC program should be conducted for students, parents, and the community.
- Accurate communication strategies should be developed to prevent the program from being perceived as social aid. A fair and transparent application process should be established to ensure that applications are only accepted from the target audience. This process should be needs-based and conducted objectively.
- More comprehensive and effective in-service training should be organized for school administrators and teachers regarding the requirements of the VEC program.
- Transitioning to VEC should be emphasized as an opportunity for acquiring vocational skills and career development, not just for financial gain.
- Stricter supervision mechanisms should be established to prevent businesses from abusing the program to obtain financial support, and to ensure balanced control over the relationships between businesses and students.

Greater efforts should be made to strengthen technological infrastructures like E-VEC and resolve related issues. This will help the program operate more effectively and efficiently.

Bütüncül bir Bakış Açısıyla Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM)

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	26.04.2024	06.08.2024	25.11.2024

Murat Demirkol¹  **Esengül Ceylan²**  **Tuncay Yavuz Özdemir³** 
Fırat Üniversitesi
Abdulvahap Doğan⁴ 
Malatya Turgut Özal Üniversitesi

Öz

Mesleki eğitim, öğrencilerin teorik kazanımlarının pratiğe dönüştüğü, belirli bir meslek alanında iş alışkanlığı, bilgi ve beceri kazandırıldığı, öğrencilerin iş hayatına entegrasyonunda önemli bir yere sahiptir. Bu çalışma ile mesleki eğitim alanında eğitim hayatlarına devam eden öğrencilerin Mesleki Eğitim Merkezlerini (MESEM) tercih etme sebeplerinin neler olduğunun tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışma fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin doğusunda bulunan bir ilde, bünyesinde MESEM uygulamasının yer aldığı meslek okullarında görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenimine devam eden öğrenciler, öğrencilerin velileri ve eğitim gördükleri işletmeler oluşturmaktadır. Bu çalışma sekiz okul yöneticisi, sekiz öğretmen, on öğrenci, üç veli ve üç işletme temsilcisi olmak üzere toplam 32 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma sonucunda MESEM uygulamasına geçiş aşamasında yapılan yanlış bilgilendirmeler, uygulamanın asıl amacının bireylere meslek edindirme değil, daha çok sosyal yardım dağıtımını gibi algılandığı sonucuna varılmıştır. İllere ve okullara sayı kotaları konulması sonucunda bir rekabet ortamının oluştuğu ve okulların öğrenci kayıtlarını artırmak için çeşitli yöntemlere başvurduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin MESEM'e geçiş yapma nedenleri olarak, maddi kazanç elde etme düşüncesi gibi önemli bir etkenin ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca MESEM'in sağladığı eğitimin öğrencilerin pratik beceriler kazanmasında ve nitelikli elemanlar olarak yetişmelerinde kritik bir rol oynayabileceği belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Mesleki eğitim merkezi, MESEM, mesleki eğitim, meslek eğitimi, eğitim.

¹Sorumlu yazar: Dr. Öğr. Gör., Kovancılar Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Programcılığı, E-mail: mdemirkol@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-3108-3219>

²Yükseklisans öğrencisi, Eğitim Fakültesi, Eğiti Bilimleri, E-mail: eceylan23@outlook.com, <https://orcid.org/0009-0003-1310-9507>

³Doç Dr., Eğitim Fakültesi, Eğiti Bilimleri, E-mail: tyozdemir@firat.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-5361-7261>

⁴Öğr. Gör., Uzaktan Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi, E-mail: abdulvahap.dogan@ozal.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4490-4047>

Eğitim, toplumların değerlerini ve kültürel birikimini gelecek kuşaklara aktararak toplumun devamlılığı sağlayan önemli bir süreçtir. Bu süreç aynı zamanda bireylerin yeteneklerini, bilgilerini ve becerilerini geliştirerek toplumsal ve ekonomik ilerlemeyi desteklemektedir. Temel eğitimden üniversite düzeyine kadar geniş bir yelpazede sunulan eğitim seçenekleri, bireylerin kişisel ve ekonomik gereksinimlerini karşılamayı amaçlamaktadır (Chankseliani vd., 2021; Lövdén vd., 2020). Mesleki eğitim, teorik bilgiyi pratik becerilerle birleştirerek bireyleri iş dünyasının taleplerine uygun hale getirmektedir (Ağın, 2018; Aksoy, 2013; Gültekin, 2023; Gündüz ve Gündüz, 2017; Gomez vd., 2018; Özer, 2019a; Şen, 2016).

Ekonomik sistemler için nitelikli iş gücü önemli olup ve bunun sağlanması etkili mesleki eğitimden geçmektedir (CEDEFOP, 2013; Ekşioğlu, 2013; Gömleksiz ve Erten, 2010; Muğan Ertuğral, 2018; Şahin ve Fındık, 2008; Tardif ve Deschenaux, 2017). Günümüzde daha az vasıflı işçilerin ekonomik kalkınmadaki yeri her geçen gün azalmaktadır (Moore, 2015). Bu nedenle bireyleri daha yüksek vasıflarla donatabilmek için teşvikler ve eğitim fırsatları oluşturma etkinlikleri dünyanın pek çok ülkesinde yürütülmeye devam etmektedir (Moore, 2015). Ekonomideki bu rekabetçi piyasada kendilerine alan açmak isteyen bireylerin becerilerini devamlı olarak yenilemek ve geliştirmek zorunda oldukları açıktır (ERG, 2012). Bu bakımdan bireylere yönelik yürütülen mesleki eğitim faaliyetlerinin hem güncel hem de işlevsel olmasının önemli olduğu söylenebilir.

Türkiye'de mesleki eğitimde çeşitli seçenekler bulunmaktadır. Bunlar akademik kariyer hazırlığı yapan okullar, hem mesleki hem de akademik eğitim sunan kurumlar ve iş dünyasına hazırlık sağlayan mesleki eğitim kurumlarıdır. Bu eğitim çeşitliliği, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bir şekilde eğitim almalarını sağlayarak işgücü piyasasına daha iyi hazırlanmalarına olanak tanımaktadır (Sönmez, 1998). Bu seçeneklerden biri olan Mesleki Eğitim Merkezleri (MESEM), ortaokul mezunlarına yönelik mesleki gelişim imkanları sunarak iş gücünün niteliğini artırmayı hedeflemektedir (MEB, 2023; MTEGEM, 2014; Numanoglu vd., 2018).

Türkiye'deki mesleki eğitim merkezlerinin tarihi, Osmanlı İmparatorluğu dönemine kadar uzanmaktadır ve meslek edinme ile beceri geliştirme gereksinimleri, o zamanlar çeşitli lonca ve esnaf teşkilatları aracılığıyla karşılanmaktadır. Ancak, Cumhuriyet dönemiyle birlikte, modern anlamda mesleki eğitim kurumlarının oluşumu başlamıştır. Bu dönemde başlayan reformlar, 2000'li yıllarda önemli bir dönüşüm geçirmiştir (Horuz, 2017; MEB, 2019). Türkiye'deki mesleki eğitim reformlarının önemli bir parçası olarak öne çıkan MESEM'ler, başlangıçta Çıraklık Eğitim Merkezi olarak bilinmekte olup, 184 farklı meslek dalında eğitim imkânı sunmaktadır (Albayrak, 2020; Altay & Üstün, 2011; Şencan, 2008).

MESEM, bireylerin belirli bir meslek alanında uzmanlaşmalarını hedefleyerek, iş dünyasına daha nitelikli bir şekilde katılmalarını amaçlayan bir eğitim kurumu olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2022). Doğrudan iş dünyasına yönelik hizmet sunan MESEM aracılığıyla çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimleri sürdürülmektedir (Gemici, 2010; Mesleki Eğitim Kanunu, 1986; Taymaz, 1980). Bu kurumlar, öğrencilere kişisel

yeteneklerine uygun mesleki bilgi ve beceriler kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım benimseyerek, okul ve iş hayatı süreçlerini birleştirmektedir. Çeşitli kaynaklar tarafından desteklenen bu yaklaşım, bireylerin iş dünyasında başarılı olmalarını desteklemekte ve toplumsal kalkınmaya katkı sağlamaktadır (Binici ve Necdet, 2004; Demir ve Şen, 2009; Sökül, 2014; Tamer ve Özcan, 2014; Ulus vd., 2015; UNICEF, 2019).

MESEM'e geçiş aşamasında öğrenci-veli, okul ve işletme arasında, işletmelerde verilen beceri eğitimiyle ilgili sözleşme imzalanmaktadır. Bu kapsamda verilen eğitim süreci haftada bir gün okulda ve dört gün işletmelerde olacak şekilde planlanmıştır. MESEM'ler de üç yıllık eğitim sürecince, meslek dalının genel gereksinimlerine yönelik bilgi ve becerilerin elde edilmesini amaçlayan öğrencilere "çırak öğrenci" adı verilmektedir (3308 Sayılı Kanun, 1986). Eğitim süresince, stajın gerçekleştirildiği işyerinde veya işletmede, ustalık belgesine sahip bir usta öğretici bulunması zorunludur. Aynı meslek dalında eğitim veren işletmeler, en fazla 40 çırak öğrenciye bir usta öğretici görevlendirmekle yükümlüdür. Eğer çırak öğrenci sayısı 40'ın üzerinde ise, bu durumda birden fazla usta öğretici görev alır. Çırak öğrenci bulunduğu işletmede günlük sekiz saati aşmayacak şekilde toplam 320 saat staj yapar. Teorik eğitim günlerinde okula gitmek, bireylerin işletmeler tarafından ücretli izinli sayılmalarını gerektirir. Çıraklık eğitimi üç yıl sürer ve bu süreçte asgari ücretin net %30'u kadar maaş verilirken, kalfalık eğitimi bir yıl sürer ve bu süreçte asgari ücretin net %50'si kadar maaş ödenmektedir (MEB, 2022; MTGEM, 2022). 12. sınıfın sonundaki yetenek değerlendirme sınavını başarıyla tamamlayan öğrencilere ustalık belgesi verilmektedir (Özer, 2018; MTGEM, 2023). MESEM'de, kalfalık/ustalık programları ve diploma programları uygulanmaktadır. Eğitimlerini başarıyla tamamlayan öğrencilere Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi diploması verilmektedir. Mezunlar, ayrıca ustalık ve kalfalık belgesi olarak teknik yetkinliklerle donatılıp eğitim düzeyleri hakkında bilgi veren belgeler almaktadır (MEB, 2018).

MESEM, sürekli olarak düzenlemeler ve projeler aracılığıyla güçlendirilmekte ve bireylerin iş dünyasında daha etkin olmalarına katkı sağlamaktadır (Adıgüzel ve Berk, 2009; Canbal vd., 2020; Özer, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, çıraklık yaşı olarak belirlenen 14-19 yaş aralığı 6764 sayılı kanun ile zorunlu eğitim kapsamına alınmış ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Kurumları yeniden yapılandırılmıştır (MEB, 2018; MEB, 2022; 6764 Sayılı Kanun, 2016). Bu düzenleme ile kalifiye eleman yetiştirerek bu kişilerin işgücü piyasasına kazandırılması ve istihdam oranının artırılması amaçlanmıştır (Özer ve Suna, 2020; Üstün ve Yiğit, 2022). Ancak yapılan düzenlemelerin istenen hedeflere tam olarak ulaşamadığı belirtilmiştir. Ulaşılamama nedeninin ise iş sektöründeki sorunların okulları olumsuz yönde etkilemesinden kaynaklanmaktadır (Ekşioğlu ve Taşpınar, 2014; Özer, 2020).

Mesleki eğitimde yaşanan bu sorunların çözümü amacıyla; 2021 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununda yapılan revizyon çalışmalarıyla birlikte MESEM, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde yer almaya başlamıştır (Özer ve Suna, 2022). 2023 vizyonu çerçevesinde, nitelikli iş gücü oluşturma hedefi

doğrultusunda mesleki eğitimin önemi artmış bu bağlamda yeni projeler, düzenlemeler ve güçlendirme çalışmaları hayata geçirilmiştir (Özkan ve Göktürk, 2023). 2021 Aralık ayında başlatılan MESEM uygulaması, Türkiye'deki mesleki ve teknik eğitim sistemini yeniden yapılandırmayı amaçlamıştır (MEB, 2022). Bu doğrultuda MESEM programları, Mesleki Teknik Anadolu Liseleri bünyesinde iş başında eğitim sağlayarak, öğrencilere hem diploma alma hem de mesleki deneyim kazanma imkânı sunmaya başlamıştır (MEB, 2022; MEB, 2021; Özer, ve Suna, 2022).

Araştırmada, MESEM uygulamasının yer aldığı okullarda görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, öğrencilerin velileri ve eğitim gördükleri işletmelerde katılımcıların deneyimleri, mesleki eğitim sürecinin etkinliğini ve iş dünyasına entegrasyonunu değerlendirmek açısından kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim sürecince yer alan ve aktif rol alan bu bireyler, mesleki eğitim programlarının teorik ve pratik bileşenlerini birleştirerek, iş dünyasının ihtiyaçlarına uygun nitelikli iş gücünün nasıl yetiştirildiğini bizzat deneyimleyenler ve gözlemleyebilirler. Bu birikimler, eğitim süreçlerinin gerçek hayatta nasıl uygulandığını, hangi alanlarda iyileştirmeler gerektiğini ve hangi uygulamaların daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, katılımcıların deneyimleri, mesleki eğitim programlarının etkinliğini ve mezunların iş gücüne katılımını optimize etmek için gelecekteki düzenlemeler ve iyileştirmeler için yol gösterici olacaktır.

Araştırma, MESEM'lerin hem bireyler hem de toplum için taşıdığı önemi ve bu merkezlerin işleyişini anlamlandırmaya çalışmaktadırlar. Bu yaklaşımlar, eğitimin toplumsal yapıdaki yeri, ekonomik gelişme üzerindeki etkileri ve bireylerin iş gücü piyasasındaki konumlarına yönelik derinlemesine bir analiz sunması açısından önemlidir.

Son yıllarda, mesleki eğitim alanında eğitim gören öğrencilerin MESEM'e geçiş yaptığı gözlemlenmiştir. Bu geçişlere neden olan sebeplerin neler olduğunun anlaşılabilmesi ve MESEM'in farklı yönleriyle değerlendirilebilmesi için okul yöneticileri, öğretmenler, veliler, işletmeler ve öğrencilerin görüşleri oldukça kıymetlidir. Bu nedenle, öğrencilerin Mesleki Eğitim Merkezlerine geçiş nedenlerini ve bu merkezlerin sağladığı avantajları anlamak, geniş bir perspektiften bakarak MESEM'i değerlendirmek önemli görülmüştür. Bu kapsamda araştırmanın MESEM'i bütüncül bir açıyla değerlendirmek, bu merkezlerin karşılaştığı zorlukları, sunduğu fırsatları ve avantajlarını belirlemede yardımcı olabileceği, öğrenci deneyimleri, memnuniyet düzeyi ve iş dünyasıyla olan etkileşimleri üzerine odaklanarak, daha kapsamlı ve mesleki eğitimde gelişmeleri değerlendirmek ve iyileştirmek isteyen eğitim paydaşlarına yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, mesleki ve teknik eğitimde iyileştirme ve güçlendirme çabalarına rehberlik etmesi ve mesleki eğitim merkezlerinin genel etkisinin değerlendirilmesini, katılımcıların öznel deneyimlerini vurgulayarak MESEM'e geçiş sürecinin zengin ve çeşitli yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizi açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, fenomenoloji deseninde yürütülmüştür. Fenomenolojik desen, bireylerin deneyimlerini derinlemesine incelemek ve açıklamak amacıyla kullanılan bir nitel araştırma yaklaşımıdır (Gliner vd., 2015; Çev. S.Turan; Creswel, 2012). Bu desen, bireylerin olaylara ve yaşantılara yönelik algılarını anlamak, açıklamak ve yorumlamak amacıyla kullanılır (Kocabıyık, 2016; Merriam, 2013; Çev. S.Turan). Bu araştırma, ortaöğretim çağındaki öğrencilerin MESEM'e geçiş nedenlerini, bu merkezlerin karşılaştığı zorlukları, sunduğu fırsatlar ve avantajları anlama amacını taşıyan fenomenolojik bir araştırma tasarımı temel almaktadır. Araştırmanın odak noktası, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve işletmelerin MESEM deneyimlerini derinlemesine anlamak ve çeşitli bakış açılarını kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin doğusunda bulunan bir ildeki MESEM uygulamasının yer aldığı okullarda görev yapan okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, öğrencilerin velileri ve eğitim gördükleri işletmelerden oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçimi ile araştırmanın veri çeşitliliğini artırılması sağlanmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaca yönelik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Belirli kriterlere ve özelliklere sahip durumlar için tercih edilen bir örnekleme yöntemidir. Bu yöntem, belirli durumlar, vakalar veya bireylerle ilgili derinlemesine bir anlayış elde etmek amacıyla kullanılır (Gliner vd., 2015; Çev. S.Turan; Büyüköztürk vd., 2018). Araştırmaya dahil edilen okul yöneticileri; eğitim ve yönetim süreçlerini ifade etmeleri, öğretmenler; eğitim uygulamalarını ve öğrenci etkileşimlerini değerlendirmeleri, öğrenciler; MESEM deneyimlerini doğrudan aktarmaları amacıyla, veliler; öğrencilerin mesleki eğitim süreçlerine ailelerin bakış açısını değerlendirmeleri için ve işletme temsilcileri ise mesleki eğitimin iş dünyası ile entegrasyonunu ve uygulama süreçlerini ifade etmeleri için çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Katılımcıların seçilmesinde ayrıca MESEM ile doğrudan ilişkili olmaları, eğitim sürecindeki farklı rollerde olmaları ile MESEM'in çeşitli boyutlarını anlamayı mümkün kılması, yeterli katılımcı sayısı ile verilerin yeterli çeşitlilik ve derinliğe ulaşmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca belirli kriterlere ve özelliklere sahip durumları vurgulayarak veri çeşitliliğini artırmakta ve araştırmanın kapsamını zenginleştirmektedir. Çalışma, toplamda 32 katılımcı ile yürütülmüştür; bunlar sekiz okul yöneticisi, sekiz öğretmen, on öğrenci, üç veli ve üç işletme temsilcisidir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde veri setinin doygunluğa ulaşması göz önünde bulundurulmuştur. Çalışma, katılımcıların çeşitli görüşlerini göz önünde bulundurarak neden-sonuç ilişkilerini daha derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmacılar bu çalışmada Husserl yaklaşımını benimsemişlerdir. Husserl'in

fenomenolojisi, "özlere" veya "ideallere" ulaşmayı amaçlayan bir yöntem olarak tanımlanır (Husserl ve Tepe, 2003). Bu yaklaşımda araştırmacılar daha önceden sahip oldukları bilgi birikimlerini bir kenara koyarak , araştırmayı yürütmeye çalışmışlardır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

	Öğretmen	Okul yöneticisi	Öğrenci	Veli	İşletme temsilcisi
Cinsiyet	4	7	5	1	2
	4	1	5	2	1
Toplam	8	8	10	3	3

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların bakış açısını sınırlamamak ve derinlemesine bilgilere erişim sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun oluşturulması sürecinde, ilk olarak literatür taraması gerçekleştirilmiş ve ardından dört alan uzmanının değerlendirmeleri alınarak taslak hazırlanmıştır. Bu uzmanlar eğitim bilimleri alanında iki doçent ve iki doktor öğretim üyesinden oluşmaktadır. Uzmanların daha önce bir çok nitel çalışmalarının olması ve iki uzmanın bilimsel araştırma yöntemleri dersi ile nitel araştırma yöntemleri içerikli lisansüstü ders vermişlerdir. Taslak, pilot uygulama ile test edilmiş ve forma son hali verilmiştir.

Araştırma amacına uygun olarak, uzman görüşleriyle görüşme kılavuzunun yapı ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan görüşme soruları için pilot bir uygulama yapılarak soruların çalışma kapsamında doğru anlaşılıp anlaşılması ve amaca yönelik olduğu tespit edilmiştir. Son hali verilen görüşme formu katılımcılarla yüz yüze ve bireysel görüşmeler şeklinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcı görüşleri, araştırmacının önceden belirlenmiş bakış açısından veya daha önceki araştırmalardan kaynaklanan bulgulardan bağımsız olarak ifade etmelerini teşvik etmek amacıyla (Creswell, 2017) oluşturulan açık uçlu sorular çerçevesinde toplanmıştır. Bu şekilde yürütülen görüşmeler gönüllülük esasıyla gerçekleştirilmiş, öncesinde ise katılımcılara araştırmanın amacı hakkında detaylı bir bilgilendirme sunulmuştur. Katılımcılardan, araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmeleri için özel bir onam formu imzalatılmıştır. Gerçekleştirilen görüşmeler, önceden alınan izinler çerçevesinde ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Ardından, bu ses kayıtları deşifre edilerek yazılı metin formatına dönüştürülmüştür. Elde edilen katılımcı görüşleri dijital ortama aktarılmıştır.

Etik Kurul Kararı

Çalışmanın etik kurul izni 01.02.2024 tarihinde X Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 2024/03 oturum sayısı ile verilmiştir

Verilerin Analizi

Görüşmelerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılarak tematik kodlama yapılmıştır. Tematik kodlama, veri setinde belirli temaların veya kalıpların belirlenmesi ve incelenmesi süreci ile birlikte verilerde tekrarlayan konuları ve anahtar temaları ortaya çıkarmak için kullanılır. Bu yöntem, metinlerdeki kodları, temaları ve anlamları ortaya çıkarmayı hedefler (Aziz, 2011). Katılımcılar okul yöneticileri (OY), öğretmenler (O), öğrenciler (OG), veliler (V) ve işletmeler (IS) olarak kodlanmıştır. Bu kodlama, katılımcıların gruplarını belirlemek ve analiz sürecini daha organize hale getirmek amacıyla kullanılmıştır. Katılımcı görüşleri, benzerlik düzeyine göre sistematik bir şekilde kodlanmış ve birbirine yakın olan kodlar, alt temalara yerleştirilmiştir. Bu veriler sayısallaştırılmış ve frekans değerleri bulunmuştur. Bu kodlama süreci, benzer düşüncelerin gruplandırılması ve analiz sürecindeki yapıyı güçlendirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Analizlerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, alanda uzman kişilerden görüş alınmıştır. Uzmanlar, görüşme formlarındaki görüşler için oluşturulan temaları Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanarak değerlendirmişlerdir (Uzlaşma Yüzdesi = Görüş Birliği (Na) / (Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı) x100). Buna göre araştırmacılar arasındaki uzlaşma yüzdesi güvenilirlik oranı $P = 323 / (323 + 24) \times 100 = 93.08\%$ olarak hesaplanmıştır. Nitel araştırmalarda, değerlendirmeye ilişkin uzlaşma yüzdesinin genellikle %90 ve üzerinde olması güvenilirlik açısından kabul edilebilir olarak değerlendirilir (Saban, 2008). Bu çalışmada, uzlaşma yüzdesi %93 olarak belirlenmiş ve görüş ayrılığı yüzdesi ~%7 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar, araştırmanın güvenilirliğini destekleyici niteliktedir.

Araştırmanın aktarılabilirliği amacıyla, katılımcı çeşitliliği sağlanmış ve ayrıntılı tanımlamalar ile veri toplama ve analiz sürecinde kullanılan yöntemler teferruatlı bir şekilde tanımlanmıştır. Tematik kodlama ve içerik analizi ile birlikte uzman görüşü görüşü alınarak araştırmanın inandırıcılığı sağlanmıştır. Araştırmanın tutarlılığı için sistematik kodlama yapılarak güvenilirlik analizi için Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Veriler sayısallaştırılıp frekans analizi yapılmış ve ayrıntılı dökümantasyon ile araştırmanın teyit edilebilirliği sağlanmıştır.

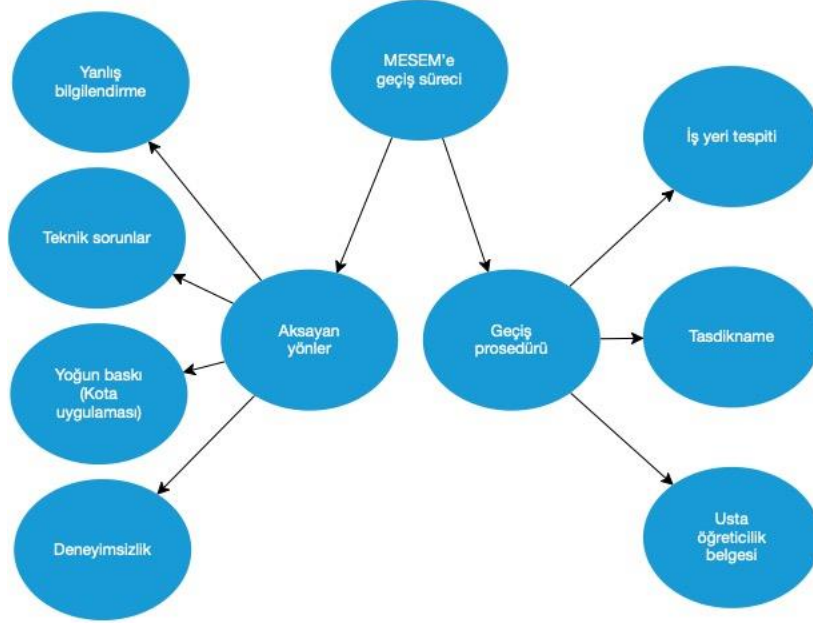
Bulgular

Çalışmada elde edilen veriler analiz edilmiş ve aşağıda yer alan bulgulara ulaşılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak öğrencilerin MTAL'den MESEM'e geçiş süreci hakkında bilgi edinmek amacıyla katılımcılara "Mesleki ve Teknik Anadolu

Liselerinden, MESEM'e geçiş sürecini anlatınız" sorusu yöneltilmiş ve gelen cevaplar analiz edilmiştir. Yapılan analiz ile elde edilen sonuçlar Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1

MESEM'e geçiş süreci



Katılımcıların görüşleri incelendiğinde MESEM'e geçiş süreci "aksayan yönler" ve "geçiş prosedürü" olmak üzere iki alt temaya ayrılmıştır. Aksayan yönler alt temasında yanlış bilgilendirme (n=4), teknik sorunlar (n=1), yoğun baskı (kota uygulaması) (n=4) ve deneyimsizlik (n=4) olarak kodlanmıştır. Yanlış bilgilendirme koduna yerleştirilen katılımcı görüşleri; MESEM'e dâhil olan ve olmayan herkesin koşulsuz şartsız bir şekilde aylık ücret ödemesinden faydalanacağı, uygulamanın bireylere meslek edindirme amacından çok bir sosyal yardım dağıtımı gibi bir algının oluşması şeklinde özetlenebilir. Bu kategoriye yerleştirilen katılımcı görüşlerinden dikkat çekici olan görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

"Yanlış bilgilendirmelerden kaynaklı birtakım sorunlar yaşadık. İlk bilgilendirme yapılırken para desteği öne çıkarılarak yapıldı ve bu, para desteğinin herkese dağıtıldığı algısını yarattı. Bu nedenle, birçok kişi yanlış bir şekilde programa katıldı. Ancak gerçekte durum böyle değildi ve programın detaylarını geniş bir şekilde anlatarak bu yanlış algıyı düzeltmeye çalıştık." (OY1-Erkek- Yanlış bilgilendirme)

"Vatandaşın olaya bakış açısı açıkçası para desteğinden ibaretti." (OY2-Erkek- Yanlış bilgilendirme)

“Siz asgari ücretin yarısını vereceğiniz dediğiniz anda bu eğitime ihtiyacı olmayan kişiler de kayıt yaptılar. Yani öğrenci ile paraya ihtiyacı olan kişiler aynı kefeye konuldu.”(OY4-Erkek- Yanlış bilgilendirme)

“Devlet katkısı açıklandığında, 65 yaşındaki birinin bile gelerek başvuruda bulunduğunu gördüm. Bu, yanlış bir bilgilendirme oluşturulduğunu gösteriyor. Yaşlı bir teyze, gençlerin evraklarla geldiğini gördüğünde, "Oğlum para dağıtılmıyormuş, bana da para verin" şeklinde talepte bulundu.” (OY5-Erkek- Yanlış bilgilendirme)

Teknik sorunlar kodunda geçiş sürecinde e-MESEM sistemi kaynaklı teknik sorunların olduğu belirtilmiştir. Dikkat çekici katılımcı görüşü aşağıda yer almaktadır.

“Sistem sürekli uyarılar veriyor. Örneğin, "Bağlı bulundu ve senden kaydını silmesini sağlayınız" şeklinde uyarılar alıyoruz. Aradığımızda, düzeltme yapıldığını söylüyorlar. Ancak bu gibi sorunlarla karşılaşınca, Bakanlığa kadar ulaşmak zorunda kaldık. Altyapı sorunları hala çözülmüş değil.”(OY1-Erkek-Teknik sorunlar)

Uygulamanın hedeflediği öğrenci sayısına ulaşabilmek için okullara ve illere belirli bir öğrenci kotası verilmiştir. Bu sebeple, okullar kota doldurmak için sürekli devamsız öğrencileri bulma çabası içine girmiştir. Üst yönetimin, okullar ve iller arasında karşılaştırma yapmış olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar tarafından belirtilen görüşler, yoğun baskı olarak kodlanmıştır. Öne çıkan bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“İller birbirleriyle yarışa girdiler. Bu da okullar öğrenci yarışı içerisine girmesine sebep oldu.” (OY2-Erkek- Yoğun baskı)

“Bu kayıp öğrenci kitlesine okullar ulaşabilir denildiği için, her okula belli sayıda kayıt verildi. Ancak bu kayıtları doldurmak için oldukça zorlandık. Yani her ile ve her okula birer kota konuldu. İller ve okullar kendi aralarında kıyaslanma durumu yaşadılar..” (OY7-Erkek-Yoğun baskı)

MTAL’de uygulanan MESEM programının başlatılmasıyla birlikte, okul yöneticilerinin MESEM uygulaması konusunda bilgi eksikliği yaşadıkları ve bu alanda deneyimlerinin bulunmadığı belirtilmektedir. Bu sebeple, okul yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmiş, ancak bu eğitimlerin yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Bu eksiklik, bilgilendirme ve rehberlik eksikliğine bağlı olarak geçiş sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesini zorlaştırmıştır. Bu görüşler, deneyimsizlik kodu etrafında toplanmıştır. Bazı katılımcı görüşler şu şekildedir:

“Kötü tarafı şuydu ki hiçbir okul idarecisine ne bir rehberlik ne de hizmet içi eğitim faaliyeti yapılmadı. Dolayısıyla, hiç bilmediğimiz bir sistemin içinde kendimizi bulmuş olduk. Sistemi çözmek ayrı bir problemken, sisteme adapte olmak da ayrı bir problemdi. Orada yanlış mı yaptık, yapmadık mı, bunlar hep deneme yanılma yöntemi ile bulundu.”(OY7-Erkek- Deneyimsizlik)

“Bu işi yapabilecek kişilerin önceden bir eğitim alması gerektiğini düşünüyorum. Örneğin, bizim aldığımız eğitimde mevzuat slaytlardan okundu. Ardından 2 gün boyunca bize örnek bir öğrenci kaydı gösterildi. Ancak, bu eğitimden sonra pratik uygulama veya destek alamadık. Öğrenci kayıtlarının ardından devamsızlıklar, sigorta girişleri gibi birçok işlemin nasıl yapıldığına dair pratiğimiz yoktu. Bu nedenle, sadece gözlemleyerek öğrenmeye çalıştık. Uygulamalı bir eğitim almadığımız için sürekli yeni şeyler öğrenmeye çalışmak oldukça yorucu oldu. Sonuç olarak, kervan yolda dizilir mantığıyla hareket edildi ve bu durum bizi ciddi anlamda zorladı.” (OY4-Erkek-Deneyimsizlik)

“Başlangıçta eksik bilgilendirme yapıldı ve bizlere gelen mesajlara göre işlemler yapıyorduk. Ancak bu mesajlar da tam ve yeterli bilgi içermiyordu. Bu eksiklik nedeniyle işlemleri tam ve doğru bir şekilde gerçekleştirmekte zorlandık.” (OY8-Erkek-Deneyimsizlik)

Geçiş prosedürü alt temasına göre iş yeri tespiti (n=9), tasdikname (n=9) ve usta öğreticilik belgesi (n=17) olmak üzere kodlanmıştır. Katılımcılar, geçiş sürecini devam ettikleri okuldan ilişkilerini keserek, usta öğreticilik belgesi bulunan bir iş yerini belirlemeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Geçiş prosedürüyle görüş belirten bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

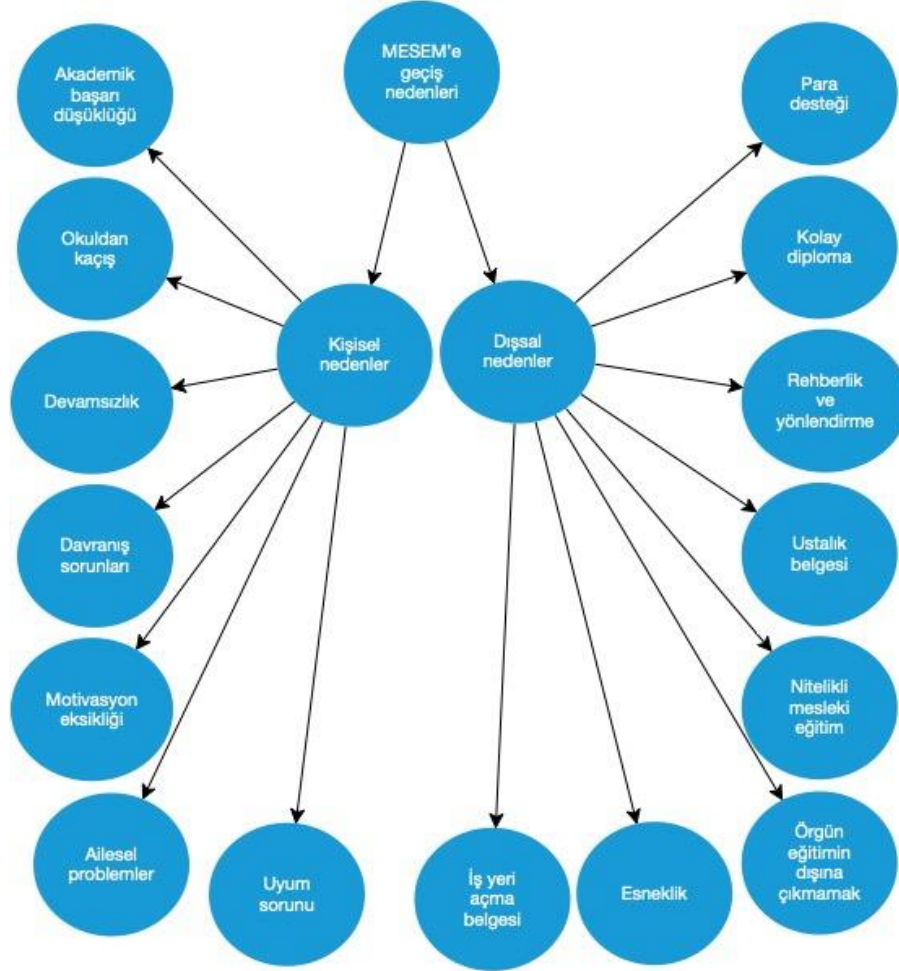
“Tasdiknamemi aldım. Daha sonra işte usta öğreticilik belgesi olan bir iş yerinde çalışmam gerekti. İş yerini bulduk. Babamın imzalaması gereken evraklar vardı onları topladık daha sonra ise evraklarımı topladıktan sonra kaydımı oluşturdum. “ (ÖĞ2-Erkek- Tasdikname- Usta öğreticilik belgesi- iş yeri tespiti)

“İşletmenin usta öğreticilik belgesinin olması lazım. Belgeler hakkında bilgi veriyoruz. Velilere gerekli bilgilendirmeleri yapıyoruz.” (OY8-Erkek- Usta öğreticilik belgesi)

Çalışmada, öğrencilerin MESEM’e geçiş sebeplerini tespit etmek amacıyla, katılımcılara “Öğrencilerin MESEM’e geçiş sürecinin nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve elde edilen cevapların analiz sonuc Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

MESEM'e geçiş nedenleri



Şekil 2 incelendiğinde, öğrencilerin MESEM'e geçiş yapmasının nedenleri "kişisel nedenler" ve "dışsal nedenler" olarak iki alt tema oluşturulmuştur. Kişisel nedenler alt temasında en fazla vurgulanan kodlar devamsızlık (n=15), okuldan kaçış (n=19) ve akademik başarı düşüklüğü (n=24) olarak belirlenmiştir. Devamsızlık koduna göre katılımcılar, öğrencilerin okula devam etme isteksizliği ve devamsızlık sorunlarının ortaya çıkmasının, sınıf tekrarı riski ile karşı karşıya kalınmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin okuldan kaçma eğiliminde olmalarının arkasında çeşitli faktörlerin etkili olduğu ifade edilmiştir. Öne çıkan bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Devamsızlıktan kalınca sınıf tekrarı yapıyor. Ama meslek eğitim merkezine geçiş sağlarsa devamsızlıktan kalma durumu olmayacak. Sadece kalmasın oradan devam etsin” (OY1-Erkek- Devamsızlık)

“10 sınıftaydım açıkçası devamsızlık problemlerim vardı devamsızlık sayım çok fazlaydı” (ÖG7-Erkek- Devamsızlık)

“Devamsızlıktan kalma durumları kesinleştiği zaman geçiş yapıyorlar.” (Ö5-Kadın- Devamsızlık)

Öğrencilerin akademik eğitime olan ilgisizliği ve MESEM’de sunulan akademik eğitimin sadece bir günle sınırlı olması, öğrencilerin okuldan kaçış amacıyla geçiş yapmalarına neden olmuştur. Bu şekilde özetlenebilecek katılımcı görüşleri "okuldan kaçış" olarak kodlanmıştır. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bazı çocuklar okulda okumak istemiyor. Bir iş yerinde çalışmak istiyor.” (OY8- Erkek- Okuldan kaçış)

“Çocuk beş gün okula gelmek istemiyor. MESEM de dört gün işletme bir gün ise okul var.” (Ö4- Kadın- Okuldan kaçış)

“Okumak, derslere girmek istemiyordum. Okula gitmek istemiyordum.” (ÖG8-Erkek- Okuldan kaçış)

Katılımcı görüşleri, yoğun bir şekilde akademik başarının düşük olduğunu işaret etmiştir. Katılımcılar, öğrencilerin öğrenilmiş çaresizlik, hazır bulunmuşluk ve motivasyon eksikliği yaşadığını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyerek sınıf tekrarı riskiyle karşılaşma endişesi taşıdıklarını vurgulamışlardır. Bu nedenlerden ötürü MESEM’in tercih edildiği görülmektedir. Öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Akademik başarısı düşük hem de okulda okuma isteği olmayan öğrenciler var. Sadece başarı düşüklüğü değil istek de yok.” (OY1- Erkek- Akademik başarı düşüklüğü)

“Ayrıca akademik başarısı düşük olan öğrenciler MESEM’e geçiş yapmak istiyor. Açıkçası çok fazla ders yükü olmadığı için de tercihte bulunuyorlar.” (Ö8- Kadın-Akademik başarı düşüklüğü)

“Derslerim bayağı kötüleşmeye başladı. Açıkçası kafamda çok dersleri almıyor.” (ÖG1- Erkek- Akademik başarı düşüklüğü)

Dışsal nedenler alt temasında rehberlik ve yönlendirme (n=11), kolay diploma (n=20) ve para desteği (n=29) olarak kodlama yapılmıştır. Geçiş süreçlerinde, öğrencilere rehberlik ve yönlendirme sağlamak amacıyla öğretmenler ve okul yöneticilerinin potansiyellerini anlamalarına odaklandıkları vurgulanmıştır. MESEM hakkında yapılan bilgilendirme çalışmalarının ve rehberlik yönlendirmelerinin etkili

olduğu belirtilmiştir. Bu bağlamda, katılımcı görüşleri "rehberlik ve yönlendirme" kategorisinde değerlendirilmiştir. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Bir gün okuldayken okul müdürümüz bize MESEM hakkında bilgi verdi. Özellikle ders başarısı düşük olan öğrencilerin geçiş yapmasının faydalı olacağını belirtti.” (ÖĞ6- Kadın- Rehberlik ve yönlendirme)

“Öğrencileri yönlendirme yapıyoruz, özellikle ders başarısı düşük ve okula devam etmek istemeyen öğrencilere bilgilendirme çalışmaları gerçekleştiriyoruz.” (OY8- Erkek- Rehberlik ve yönlendirme)

Katılımcılar, öğrencilerin öğrenim gördükleri okullardan mezun olamama ve örgün eğitimin dışına çıkma korkusu yaşadıklarını dile getirmişlerdir. MESEM'e geçişin, öğrencilere diploma alma konusundaki zorlukları aşma ve daha kolay bir şekilde mezun olma imkânı tanıdığı düşüncesi, katılımcılar arasında yaygın bir şekilde ifade edilmiştir. Öne çıkan katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“En azından diplomayı alıp, eğitimlerine devam edebilmek amacıyla MESEM'e geçiş yapıyorlar.” (Ö1-Kadın- Kolay diploma)

“Benim açıkçası MESEM'e geçiş yapabilmemin en önemli sebeplerinden birincisi diploma alabilmek. (ÖĞ3- Erkek- Kolay diploma)”

Geçiş nedenleri temasına yerleştirilen katılımcı görüşlerinin “para desteğinde” yoğunlaştığı görülmektedir. Öğrencilerin 9, 10, 11. sınıflarda asgari ücretin BRÜT yüzde 30'unu, son sınıfta ise asgari ücretin yüzde 50'sini aylık olarak aldıkları belirtilmiştir. Bu durum, özellikle ergenlik döneminde para kazanmanın daha çekici olması ve ailelerin ekonomik sorunlarının olması sebebiyle geçiş yapma kararlarını etkilediği belirlenmiştir. Öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Meslek lisesinde okuyorum para kazanmıyorum ancak mesleki eğitim merkezine geçiş sağlarsam para kazanıyorum. Daha cazip hale getiriyor.” (OY1-Erkek- Para desteği)

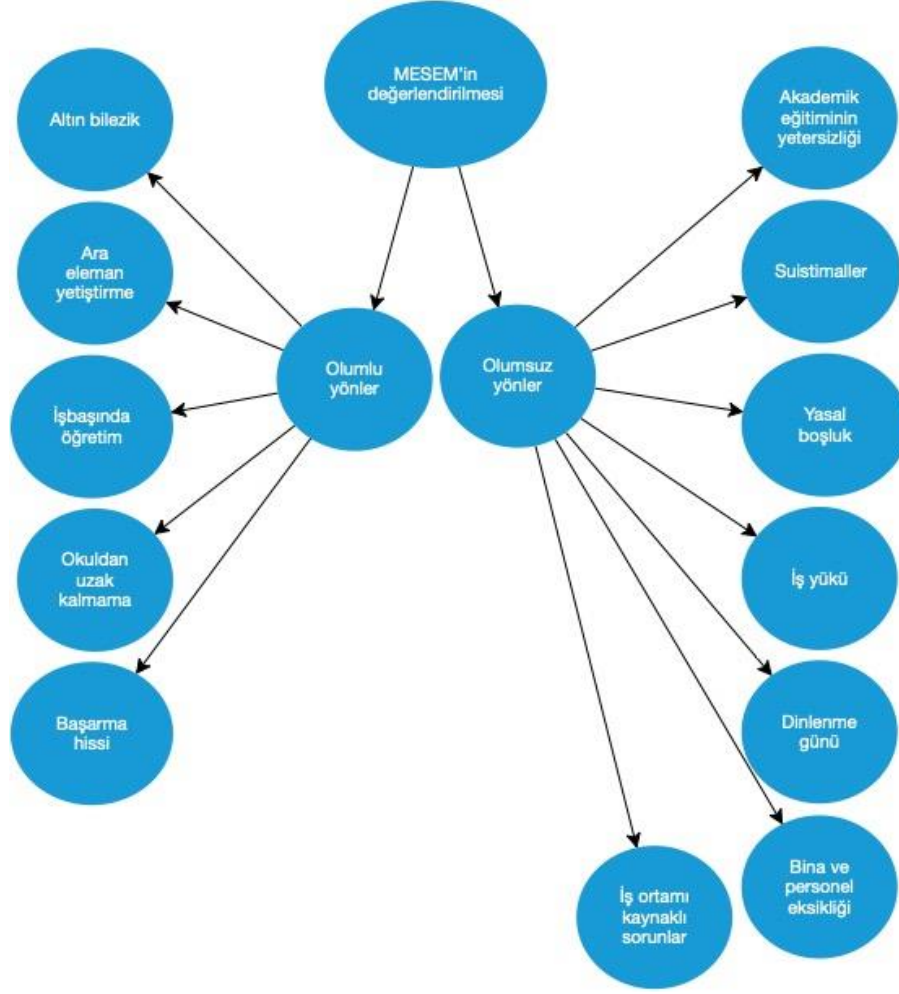
“Hem çalışıp bir şeyler öğreneyim. Hem de para kazanayım dedi.” (V3-Kadın- Para desteği)

“Dedim en azından bir diplomamı da alırım mesleğimi öğrenirim ayrıca para da kazanırım.” (ÖĞ4-Kadın-Para desteği)

Katılımcıların MESEM hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yöneltilen “MESEM’i nasıl değerlendirirsiniz?” soruya ilişkin elde edilen yanıtlar analiz edilmiş ve Şekil 3’de gösterilmiştir.

Şekil 3

MESEM'in değerlendirilmesi



Şekil 3 incelendiğinde, MESEM'in değerlendirilmesi "olumlu yönler" ve "olumsuz yönler" alt temalarla açıklanmıştır. Katılımcıların görüşlerine öne çıkan kodlar arasında "altın bilezik" (n=27), "ara eleman yetiştirme" (n=15) ve "iş başında öğretim" (n=9) bulunmaktadır. Katılımcıların görüşlerine göre, öğrenciler mesleklerini öğrenme sürecinde önemli bir gelişme kaydetmiş ve mezun olduklarında nitelikli bir eleman haline gelmişlerdir. Öğrenciler ve veliler bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir. Mesleki incelikleri öğrenme sürecinin, mesleklerini sürdürmelerinde etkili olduğu görüşünü dile getirmişlerdir. Bu görüşler, olumlu

yönler alt temasında bulunan "altın bilezik" koduyla açıklanmıştır. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“MESEM aslında harika bir sistem. Öğrenciler, bu sistemde mesleğini öğreniyor.” (OY4- Erkek- Altın bilezik)

“Meslek lisesindeyken, açıkçası elektrik bölümünde olmama rağmen işin tam olarak ne olduğunu bilmiyordum. Ancak şu anda, işin tüm detaylarına hakimim.” (ÖĞ2-Erkek- Altın bilezik)

“Öğrenciler, işletmelerimizde çok daha hızlı bir şekilde ustalaşıyorlar. Kendilerini geliştirdikçe kaynakçılık, montaj gibi birçok alanda da yetkinlik kazanıyorlar. Bizler açıkçası doğrudan sonuca odaklanarak, öğrencilerin pratik becerilerini hızla geliştirmelerine olanak sağlıyoruz.” (İŞ1- Erkek- Altın bilezik)

Ara eleman yetiştirme konusundaki görüşlere göre, katılımcılar MESEM'in ara eleman yetiştirmedeki önemini vurgulamışlardır. Bu bağlamda, katılımcılar, nitelikli ara elemanların eğitilmesinin, iş gücü piyasasına daha donanımlı bireylerin kazandırılmasına önemli bir katkı sağladığına inanmaktadırlar. Ara eleman yetiştirme süreçlerinin geliştirilmesiyle birlikte sektörün ihtiyaç duyduğu donanımlı profesyonellerin artacağına dair bir kanaat ortaya çıkmaktadır. Katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Şu an sanayide ciddi bir şekilde ara eleman ihtiyacı söz konusu. MESEM'in açıkçası bu ihtiyacı karşılayacağını düşünüyorum.” (OY4- Erkek-Ara eleman yetiştirme)

“MESEM'e gelen öğrenci artık bir ara eleman olduğunu kabul etmiştir.” (Ö7- Erkek- Ara eleman yetiştirme)

“Şimdi ben berbere gidiyorum, çırak yok. Aynı durum sanayiye gidince de geçerli. Başka yere de gidiyorsun yok. Biz öğrenciyi 12 yıl okulda tuttuğumuz da ustalarımızın, işletmelerimizin ve sanayinin ihtiyaç duyduğu elemanı biz nasıl karşılayacağız. MESEM iyi bir yöntem ve düşüncedir.” (Ö2-Erkek- Ara eleman yetiştirme)

Katılımcıların görüşlerine göre MESEM'de verilen iş başında öğretim, katılımcılara göre, çalışanların pratik deneyim kazanmalarını ve iş becerilerini geliştirmelerini destekleyen etkili bir yöntem olarak değerlendirilmiştir. Bu nedenle, iş başında öğretim uygulamalarının, teorik bilginin pratikte nasıl uygulanacağına dair gerçekçi eğitim ortamıyla ve teknolojik imkanlarla birleştirildiğinden öğrencilerin profesyonel gelişimine katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır.

“Öğrenciler MESEM de resmen ve fiilen işin içerisinde. Burada öğrenci gerçek bir şekilde işin içerisinde bulunuyor. Ustasıyla birlikte tesisat işlerine gidiyor. Örneğin, şofben montajına gidiyorlar. Öğrenci, birkaç kez

gözlemedikten sonra ustası tarafından yönlendirilerek işi yapmaya başlıyor. Bu şekilde yaparak öğrendiği için daha kolay ve etkili bir şekilde öğreniyor.”(OY1- Erkek-İş başında öğretim)

“Meslek lisesinden gelen bir öğrenci istemediği sürece siz ona öğretemiyorsunuz. MESEM de bu durum öyle değil. 4 gün orada çalışıyor. Tabiri caizse kafasına vura vura öğretiyorlar.” (OY7-Erkek- İş başında öğretim)

Olumsuz yönler alt temasında öne çıkan kodlar arasında, iş yükü (n=5), yasal boşluk (n=10), akademik eğitimin yetersizliği (n=14) ve suiistimler (n=11) bulunmaktadır. Suiistimler koduna göre, işletmelerin maddi destekten yararlanmak amacıyla öğrenci sayısını kapasitesinden daha fazla gösterdiği vurgulanmıştır. Bu durumda, öğrencilerin gerçekte işletmelere gitmediği ve sadece hayali öğrenciler olarak kaydedildiği ifade edilmektedir. Ayrıca, farklı işyerlerinin adreslerinin verildiği ve hayali işletmelerin olduğu belirtilmiştir. İşletmelerin öğrencilerine düzensiz ve eksik ödemelerde bulunduğu da ifade edilmektedir. Öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Arkadaşım Van'da çalışıyor. Küçük berber dükkanında kaç tane stajyer çalıştırılabilir? Bir ya da ikidir. 40 kişi kaydetmişler. Kırsalda küçük yerlerde bu biraz daha suiistimal edildi.” (OY1-Erkek- Suiistimler)

“Yani suiistimler de oldu. Elektrikçi olan bir işletmenin yerine koordinatör öğretmenimiz gittiği zaman bir çığ köfteci dükkanıyla karşılaştı. Biz bunlara izin vermedik. Savunmaları şu şekilde oldu orası da bize bağlı bir iş yeri şeklinde kendilerini ifade ettiler. Nihayetinde iptal ettik.” (OY2-Erkek-Suiistimler)

“Maddi destek çok fazla suiistimal edildi. Gerçekten bu işi öğrenmeyecek yapmayacak formaliteden giren kişilerin olması programı sistemi kasmaya başladı.” (OY4- Erkek- Suiistimler)

“İşletmelerin öğrenciye verdiği parayı tekrar elinden alanı duydum. Paranın yarısını veren olmuş üçte birini veren olmuş.” (OY5-Erkek- Suiistimler)

“Devlet maddi destek verdiği için işe gelmeyen kişiler yakın çevresi akrabalarını MESEM de öğrenci gibi gösterdiler.” (Ö7- Erkek- Suiistimler)

MESEM'e geçiş şartlarının belirlenmesindeki esneklik, yaş ve diploma kriterlerinin belirsizliği, katılımcılar arasında sıkça dile getirilen bir konu olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, mevzuatta bulunan yasal boşlukların suiistimallere zemin oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşler “yasal boşluk” olarak kodlanmıştır. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kimin ihtiyacı var bu belgeyi kimler almalı gibi mevzuatta aslında çok düşünülmemiştir. Eğitimde sınırın olmaması yani yaşın önemi yoktu.” (OY4-Erkek- Yasal boşluk)

“Bir öğrenci, emekli olmuş, doktor, öğretmen ya da lisans/ön lisans mezunu olsun, herkes MESEM’e kayıt olabiliyordu. Ancak daha sonra bu duruma bir sınırlama getirildi. Artık herkes kayıt olabiliyor, ancak devlet desteği alamıyor. Devlet desteğinden yararlanabilmek için en fazla lise mezunu olmak gerekmektedir.” (OY1- Erkek- Yasal boşluk)

“Bir kişi geldi. Üniversitesini bitirmiş, hatta doktorası yapmıştı. Ancak abisinin tesisat dükkanında çalışmak istiyordu ve kayıt yapmak istedi. Bu durumda, kişinin samimiyetini sorgulamak oldukça anlamlı olabilir. (OY2-Erkek-Yasal boşluk)

Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde MESEM uygulamasının başlatılmasıyla birlikte, okul yöneticileri ve öğretmenleri arasında iş yükünün arttığı vurgulanmıştır. e-MESEM’deki teknik ve altyapı sorunları, okul yöneticilerinin rutin işlemlerini aksatmış ve bu durum da iş yükünün artmasına neden olmuştur. Okulların maddi desteklerini işletmelere aktarması, özellikle okul yöneticilerinin sorumluluklarını fazla olmasını sağlamıştır. Öne çıkan katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Ayrıca bizim iş yükümüzü de arttırdı. Haftada 44 saat dersimiz var. Koordinatör görevi ise ders dışında yapmamız gereken bir iş.” (Ö3-Erkek-İş yükü)

“E-okul’ da mesela 110 notu verdiniz sistem onu kabul etmez. E Mesem de bu durum öyle değil. Öğrenci kaydediyorsun tüm sorumluluğu size bırakıyor sistem. Bilişsel altyapı ciddi şekilde problemliydi. Halende problemler devam ediyor. Kasaplık programı 19 haftalık diğer bir başka bir program 27 haftalık. Bunları bizim tek tek el hesabı ile hesaplamamız lazım. Ne zaman mezun olacak bir şekilde bize bir şey sunmuyor bizim bunu hesaplamamız lazım.” (OY4-Erkek-İş yükü)

“Kayıt ettiğim öğrenciye sigorta girişi yapıyorum. 3308 sayılı yasaya göre bu öğrencilerin sigortalanması gerek. Nakil ediyorum bu sefer sigorta çıkışını yapıyorum. Nakil gittiği okul tekrar sigorta girişini yapıyor. Ekstra iş yükü oluşuyor.” (OY1-Erkek-İş yükü)

MESEM uygulamasında öğrenciler, haftanın dört gününü işletmelerde geçirirken, bir günü ise okulda eğitim alarak öğrenimlerini sürdürmektedirler. Katılımcılar, bu programın bir parçası olarak sağlanan okul eğitiminin hızlandırılmış bir şekilde verildiğini ifade etmişlerdir. Bu eğitimin içinde ders sayılarının yeterince fazla olmadığı ve yetersiz olduğundan dolayı zorluklar yaşandığına dair görüşlerini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Şu anda meslek liselerinde verdiğimiz meslek derslerinin süresi genellikle 30 saattir. Ancak MESEM’de bu dersleri 4 saate sığdırıyorlar. Örneğin, pilav pişirmek veya temizlik yapmak için bu süre yeterli olmayabilir. .” (Ö3-Erkek-Akademik eğitimin yetersizliği)

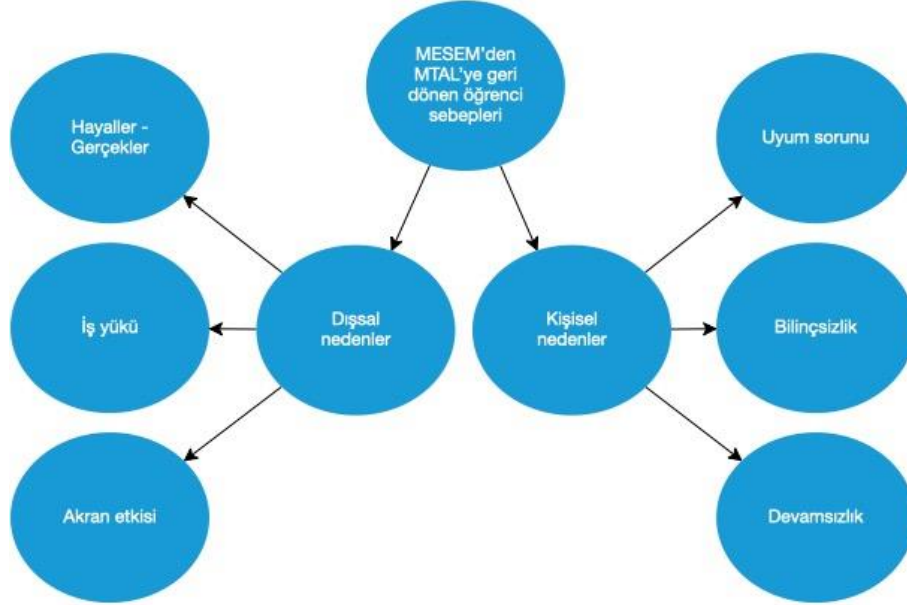
“Verilen eğitim çok donanımlı olmuyor. O da bir güne sığdırıldığı için açıkçası hızlandırılmış bir eğitim veriliyor.” (Ö5-Kadın- Akademik eğitimin yetersizliği)

“Hiçbir şey öğrenmiyoruz. Hoca açıkçası anlatıp geçiyor. Meslek lisesinde böyle değildi daha ayrıntılı görüyorduk.” (ÖĞ2- Erkek- Akademik eğitimin yetersizliği)

Çalışma kapsamında MESEM’den MTAL’ye geri dönmek isteyen öğrencilerin geçiş nedenlerinin ne olduğu tespit etmek için katılımcılara, “MESEM’den MTAL geri dönme/dönmeme nedenleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve verilen yanıtlar analiz edilerek elde edilen sonuçlar Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4

MESEM’den MTAL’ye Geri Dönen Öğrenci Sebepleri



Şekil 4’ deki veriler incelendiğinde MESEM’den MTAL’ye geri dönen öğrenci sebepleri dışsal nedenler ve kişisel nedenler olarak iki alt temaya yerleştirilmiştir. Dışsal nedenler kategorisinde hayaller- gerçekler (n=3), akran etkisi (n=1) ve iş yükü

(n=2) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerin MESEM’den geri dönme sebepleri çalışma ortamında sorunlar yaşadıkları, çalışma hayatının getirdiği iş yüküne alışamadıkları ve yaşlılarının etkisiyle de geri dönmek istedikleri vurgulanmıştır. Kişisel nedenler alt kategorisinde uyum sorunu (n=6), devamsızlık (n=1) ve bilinçsizlik (n=4) olarak kodlanmıştır. Öğrencilerinin geçiş yaparken çok bilinçli olmadıkları, oryantasyon sürecinde zorlandıkları belirtilmiştir. Bu nedenle devamsızlık sorunlarının olduğu, okula devam etmede istekli olmadıkları ifade edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara yönelik bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Dönmek isteyen öğrenci de çalışma hayatında zorlandığı ve yapamadığı için geri dönmek istemiştir. Çocuk uyum problemi yaşamıştır, işletmesiyle sıkıntı yaşamıştır. Ondan dolayı geri dönmek istemiştir.” (OY8-Erkek-Uyum sorunu)

“Bilinçli değiller. Beklentileri çocuğun oraya gidip sadece oturmasını bekliyorlar. Devlet desteğinden de faydalanmak istiyorlar” (OY5-Erkek-Bilinçsizlik)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

MESEM’e yönelik ilgi ve tercih nedenlerini belirleme, okulun etkinliğini değerlendirme ve eğitim-istihdam bağlamında okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve işletmelerin görüşleri doğrultusunda yapılan analizler değerlendirilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

MESEM uygulamasına geçiş aşamasında yapılan yanlış bilgilendirmeler, herkese koşulsuz bir şekilde aylık ücret ödemesinin yapılacağı bir sistem olarak sunulmasıyla sonuçlanmıştır. Bu yanlış algı, uygulamanın asıl amacının bireylere meslek edindirme değil, daha çok sosyal yardım dağıtımını gibi algılanmasına yol açmıştır. Literatür araştırmaları, öğrencilerin ve velilerin mesleki eğitim ve MESEM gibi programlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadığını göstermektedir (Bozgeyikli ve Işıklar, 2011; Gültekin, 2023; Işıklar, 2012). Bu durum, bilgilendirme eksikliğinin önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Mali beklentilerin yanlış anlaşılmasına sebep olan bu durum, öğrenciler ve aileler arasında doğru bilgi akışının sağlanamamasından kaynaklanmaktadır. Özellikle, programın asıl hedef kitlesi dışında başvuruların alınması ve adil olmayan bir başvuru sürecinin izlenmesi gibi durumlar tespit edilmiştir. Özkan ve Göktürk (2023) tarafından yapılan çalışma, MESEM’in maddi çıkar kapısına dönüşümünü vurgulamakta ve bu durumun, bu tür programların etkinliği ve erişilebilirliği açısından önemli bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, özellikle eğitim kurumlarının ve iletişim ağının geniş olduğu okul sistemlerinin, bu bilgilendirme eksikliğini gidermek için önemli bir rol üstlenmesi gerekmektedir. Aslanargun’un (2007) ve Çalışkan ve Ayık’ın (2015) çalışmaları da okul, aile ve öğrenci arasındaki iletişimin önemini vurgulamaktadır.

MESEM’e ulaşılan 1 milyon öğrenci kaydı hedefi, MEB tarafından konulmuş ve 11 ay içinde bu hedefe ulaşılmıştır (MEB, 2022). Ancak, bu hedefe ulaşma

sürecinde, illere ve okullara sayı kotaları konulması sonucunda bir rekabet ortamının oluştuğu ve okulların öğrenci kayıtlarını artırmak için çeşitli yöntemlere başvurduğu tespit edilmiştir. MESEM'deki öğrenci sayısının artırılması, iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını daha etkin bir şekilde karşılayacağı öngörüsüyle yapılan düzenlemelerle desteklenmiştir (Özer, 2021; Özer ve Suna, 2022). Bu durum, başvuruların gerçek ihtiyaca dayalı olarak değil, kotaları doldurmak amacıyla yapıldığı izlenimini uyandırmıştır. Programın asıl amacının gerçekleştirilmesi yerine sayısal hedeflere ulaşma üzerine odaklanıldığı izlenimini uyandırmaktadır.

Hizmet içi eğitim, okul yöneticileri ve öğretmenlerin MESEM programını etkili bir şekilde yönetmeleri ve uygulamaları için temel bir gerekliliktir. Bu eğitimler, MESEM'in amacını, hedeflerini ve uygulama süreçlerini anlamalarına yardımcı olurken, aynı zamanda yeni pedagojik yaklaşımların ve teknolojik araçların nasıl kullanılacağı konusunda da bilgi sağlar. Ancak mevcut durumda hizmet içi eğitimin yetersizliği, okul yöneticileri ve öğretmenlerin MESEM'i etkin bir şekilde yönetmelerini ve uygulamalarını zorlaştırmaktadır. Adıgüzel ve Berk (2009) ile Albayrak (2020) tarafından yapılan araştırmalar, hizmet içi eğitimin niteliksel ve niceliksel olarak güçlendirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin mesleki eğitimde yeterince bilgi sahibi olmadıklarını belirtmiştir (Gündüz ve Gündüz, 2017; Binici ve Arı, 2004).

MESEM'e geçiş yapan öğrencilerin, akademik başarılarının düşük olması, uyum sorunları yaşaması, disiplin problemleri ve motivasyon eksiklikleri gibi faktörler nedeniyle bu tercihi yaptıkları akademik literatürde sıkça vurgulanmaktadır. Horuz'un (2017) çalışması, mesleki eğitime yönelik geçiş yapan öğrencilerin genellikle akademik zorluklarla karşı karşıya kaldığını göstermektedir. Benzer şekilde, Özer'in (2019a; 2021) araştırmaları da öğrencilerin motivasyon eksikliği ve düşük akademik başarılarına dikkat çekmektedir. Çelik (2020) ise mesleki eğitime devam eden bireylerin genelde sosyal statüsü düşük kişilerden oluştuğundan hareketle yapılan eğitim faaliyetlerinin yetersiz ve verimsiz olduğunu söylemektedir. Üstün ve Yiğit'in (2022) çalışması ise, mesleki eğitime geçişin öğrencilerin devamsızlık sorunlarıyla başa çıkma ihtiyacını artırdığını belirtmektedir. Bu bulgular, MESEM'in tercih edilme sebeplerinin temelinde yatan nedenlerini açıklamaktadır. Literatürde yapılan araştırmalar, MESEM'e geçişin arkasındaki motivasyon eksikliği ve akademik başarıdaki düşüklüğün yanı sıra, ders yükünün azalması gibi pratik avantajlara da işaret etmektedir (Özsoy, 2015). MESEM'e geçiş, öğrencilere daha az yoğun bir eğitim ortamı sunarak, özellikle akademik zorluklarla baş etmekte güçlük çeken öğrenciler için bir alternatif olabilir. Ayrıca, bu geçişin öğrencilere daha kolay bir şekilde mezun olma ve diploma alma imkânı sunduğu da belirtilmektedir. Özellikle, aile baskısı ve toplumsal beklentiler gibi dış etmenlerin de MESEM tercihini şekillendirdiği görülmektedir. Aksoy (2013) yapmış olduğu çalışmada ailesel faktörlerin ve dış etmenlerin etkili olduğu vurgulanmıştır.

Öğrencilerin MESEM'e geçiş yapma kararlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi, maddi kazanç elde etme düşüncesi gibi önemli bir etkenin ortaya

çıkıldığını göstermektedir. Ergenlik döneminde, öğrencilerin para kazanma ihtiyacı ve ailelerin ekonomik sıkıntıları, bu düşüncenin güçlenmesine katkıda bulunmakta ve MESEM'e olan ilgiyi artırmaktadır. Aksoy (2013), ailelerin ekonomik koşullarının mesleki eğitime geçiş yapma kararlarında önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, yapılan araştırmalar öğrencilerin maddi kazanç hedeflerinin, mesleki eğitim programlarına olan ilgilerini artırdığını desteklemektedir (Özer, 2018; Özer, 2019b; Özer, 2020; Ulu Boton ve Yüksel, 2019; Tokuç ve Erkuclu, 2008). Bu bulgular, öğrencilerin MESEM gibi mesleki eğitim kurumlarına yönelmelerini ve bu kurumların sunduğu programlara katılımlarını teşvik etmektedir.

MESEM'in sağladığı eğitimin öğrencilerin pratik beceriler kazanmasında ve nitelikli elemanlar olarak yetişmelerinde kritik bir rol oynayabileceği öne sürülmüştür. Altay ve Üstün (2011) tarafından yapılan çalışma da nitelikli iş gücünün oluşumunda mesleki eğitimin önemini vurgulanmıştır. Bu bağlamda, MESEM'in öğrencilere sektöre uygun beceriler kazandırdığı ve iş gücü piyasasına hazırladığı belirtilmektedir. MESEM programlarının sektörel ihtiyaçlara uygun olarak tasarlanması ve sürekli olarak güncellenmesi gerekliliği de literatürde sıkça vurgulanmaktadır (Gemici, 2010; Binici ve Arı, 2004; Gültekin, 2023). İşbirliğinin önemi üzerinde durulmakta; iş dünyası ile eğitim kurumları arasındaki etkileşimin, mezunların sektöre entegrasyonunu artıracığına düşünülmektedir. Bu çerçevede, MESEM'in öğrencilere sağladığı iş deneyimi, mezunların iş hayatına daha hazır ve yetkin bir şekilde adım atmalarını sağlayabilir.

İşletmelerin maddi destek elde etmek amacıyla öğrenci sayısını abarttığı ve bu öğrencilerin aslında işletmelere gitmedikleri, sadece kayıtlarda hayali öğrenciler olarak geçtiği tespit edilmiştir. Bu durum, programın asıl amacından sapmasına ve sistemin kötüye kullanılmasına neden olduğu düşünülmektedir. Mevzuatta bulunan yasal boşlukların suiistimallere zemin oluşturduğu da söylenebilir. Özkan ve Göktürk (2023), yaptığı araştırmada mevzuat açıklığının ve suiistimallerin var olduğunu belirtmekte ve bu ifade araştırma sonucunu desteklemektedir. MESEM'e geçiş şartlarının daha net, belirgin ve toplumun ihtiyaçlarına uygun bir şekilde düzenlenmesi ve mevzuattaki belirsizliklerin giderilmesi, yaş ve diploma kriterlerinin daha dengeli bir şekilde belirlenmesi, sistemin istismara açık olma riskini azaltabilir ve daha etkili bir eğitim sağlayabilir. Altıntaş, (2010) işletmelerde yapılan suiistimalleri önlemek amacıyla denetim merkezlerinin kurulmasını önermektedir. Bu şekilde, programın daha sağlam temellere oturması ve istismarın önlenmesine katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

MESEM'in etkinliğini olumsuz etkileyen teknik ve altyapı sorunları, özellikle E-MESEM platformundaki bilişsel altyapı zorluklarının, okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde ek bir iş yükü yarattığı belirlenmiştir. Bu sorunların çözülmesi ve uygulamanın daha etkin çalışabilmesi için teknik altyapının güçlendirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Uçar ve Özerbaş (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, mesleki ve teknik eğitimde altyapı sorunlarının başarının önüne geçebileceği belirtilmiştir. Literatür incelediğinde mesleki eğitimde teknolojik gelişime ayak

uydurulması ve alt yapının güçlendirilmesi gerektiğini vurgulanmaktadır (Binici ve Arı, 2004; Gültekin, 2023; Şahin ve Fındıkcı, 2008).

Elde edilen verilere göre, meslek liselerinde uygulanan MESEM programının hedeflerine ulaşmada karşılaştığı zorluklar açıkça belirtilmektedir. Program, nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılamada önemli bir rol oynaması beklenirken, mevcut durumda bu hedeflere ulaşmada sorunlar yaşandığı görülmektedir. Özellikle, kaynakların etkin bir şekilde kullanılmaması ve bu durumun hem yerel hem de ulusal düzeyde sorunlara neden olması, programın etkinliğini ciddi şekilde sınırlamaktadır. Bu bağlamda, daha etkili bir yönetim ve denetim mekanizması oluşturulmasının gerekli olduğu görülmektedir. Ancak, sorunların çözümü sadece yönetimde yapılan iyileştirmelerle sınırlı değildir. Daha kapsamlı önlemlerin alınması gerekmekte ve eğitim kaynaklarının daha verimli bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır. Ayrıca, programların iş dünyasıyla daha yakın işbirliği içinde olması ve iş gücü piyasasının taleplerine daha iyi yanıt verebilmesi için ilişkilerin güçlendirilmesi gerekmektedir. MESEM uygulamasının etkinliğini artırmak için, eğitim kaynaklarının daha verimli bir şekilde kullanılması ve iş dünyasıyla daha sıkı bir işbirliği sağlanması önemlidir. Bu, öğrencilerin daha iyi bir eğitim almasını sağlayacak ve iş dünyasının ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü karşılamak için daha etkin bir yapı oluşturacaktır.

Araştırmanın bulgularına dayanarak, MESEM programının hedeflerine ulaşması için daha etkili bilgilendirme yapılması, hizmet içi eğitimin güçlendirilmesi, rekabetçi sayı kotalarının yeniden değerlendirilmesi, ekonomik destek mekanizmalarının gözden geçirilmesi ve işbirliği süreçlerinin daha sıkı denetlenmesi gerekmektedir. Ayrıca, programın teknik altyapısının iyileştirilmesi ve iş dünyasıyla daha yakın işbirliği sağlanması, MESEM'in etkinliğini artırarak öğrencilerin daha iyi bir mesleki eğitim almasını ve iş gücü piyasasının ihtiyaçlarına uygun nitelikli elemanlar yetiştirilmesini sağlayacaktır.

Araştırma kapsamında yapılabilecek öneriler şunlardır:

- MESEM programının amacı ve işleyişi hakkında öğrencilere, velilere ve topluma yönelik daha etkili bilgilendirme ve farkındalık çalışmaları yapılmalıdır.
- Uygulamanın sosyal yardım gibi algılanmasını önlemek için doğru iletişim stratejileri belirlenmelidir. Uygulamanın asıl hedef kitlesi dışında başvuruların alınmaması için daha adil ve şeffaf bir başvuru süreci oluşturulmalıdır. Bu sürecin ihtiyaca dayalı ve objektif bir şekilde yapılması sağlanmalıdır.
- Okul yöneticilerine ve öğretmenlere MESEM programının gereklilikleri konusunda daha kapsamlı ve etkili hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- MESEM'e geçişin sadece maddi kazanç için değil, mesleki beceri edinimi ve kariyer gelişimi için bir fırsat olduğu vurgulanmalıdır.
- İşletmelerin maddi destek elde etmek amacıyla uygulamayı suiistimal etmelerini engellemek için daha sıkı denetim mekanizmaları oluşturulmalı

ve işletmelerle öğrenciler arasındaki ilişkiler daha dengeli bir şekilde kontrol edilmelidir.

- E-MESEEM gibi teknolojik altyapıların güçlendirilmesi ve sorunların çözülmesi için daha fazla çaba harcanmalıdır. Bu, programın daha etkin ve verimli bir şekilde çalışmasına yardımcı olacaktır.

References

- 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, (1986, 19 Haziran) Resmi Gazete (19139) Erişim adresi:
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=3308&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5>
- 6764 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile Bazı Kanun Hükmünde Kararnelerde Değişiklik Yapılmasına dair Kanun, (2016, 9 Aralık) Resmi Gazete (29913) Erişim adresi:
<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161209-5.htm>
- Adıgüzel, O. C. ve Berk, Ş. (2009). Mesleki ve teknik ortaöğretimde yeni arayışlar: yeterliğe dayalı modüler sistemin değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 220-236.
- Ağın, K. (2022). Grupların genel oluşumları, yapıları ve özellikleri açısından grup içi iletişim süreçlerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 10(1).
- Aksoy, H. (2013). Türkiye’de mesleki ve teknik ortaöğretimin eleştirel bir analizi. *Mülkiye Dergisi*, 37(2), 53-74.
- Albayrak, O. (2020). Eğitim ve mesleki eğitim, sorunları ve çözüm önerileri, mesleği eğitimin cazip hale gelmesi için bir öneri. *Mimar Mühendisler Dergisi*.
- Altay, F. ve Üstün, N. (2011). *Mesleki eğitim sistemi, Araştırma raporu*. Konya: Konya Ticaret Odası, 46- 118.
- Altıntaş, N. N. ve Yakar, N. (2010). Denetimde hata ve hile. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 151-161.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Aziz, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Binici, H. ve Arı, N. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3). 383-396.

- Bozgeyikli, H. ve Işıklar, A. (2011). Öğrencilerin mesleki eğitim merkezlerine yönlendirilmeleri önündeki engel: olumsuz veli görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (25), 33-45.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V. ve Özer, M. (2020). Mesleki ve Teknik Ortaöğretimde Paradigma Değişimi için Yeni Bir Adım: Eğitim Programlarının Güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26.
- CEDEFOP. (2013). *Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560841>. Erişim tarihi: 15.01.2024.
- Chankseliani, M., Qoraboyev, I., & Gimranova, D. (2021). Higher education contributing to local, national, and global development: new empirical and conceptual insights. *Higher Education*, 81, 109-127.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. (2017b). *Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. (H. Ekşi, Çev.) İstanbul: Edam.
- Çelik, Ç. (2020). *The performance of education system in different welfare regimes in school to work Transitions: Denmark, France, Spain, Greece, and Türkiye*. *Sosyoekonomi*, 28(45), 49-61.
- Demir, E. ve Şen, H. Ş. (2009). Cumhuriyet dönemi mesleki ve teknik eğitim reformları. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(2), 39-58.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2012). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Kalite Strateji Belgesi*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
- Ekşioğlu, S. (2013). *Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ekşioğlu, S. ve Taşpınar, M. (2014). Mesleki ve teknik liselerde uygulanan modüler öğretim programının değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 1203-1223. doi: 10.14687/ijhs.v11i2.3095
- Gemici, N. (2010). Ahilikten günümüze meslek eğitiminde model arayışları ve sonuçları, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 71-105.

- Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım* (S. Turan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gómez, I.P., Zabala Iturriagoitia, J.M., & Larrakoetxea, U.A. (2018). Old Wine in old Bottles: the Neglected Role of Vocational Training Centres in Innovation, *Vocations and Learning*, 11, 205–221. DOI 10.1007/s12186-017-9187-6.
- Gömlüksiz, M. N. ve Erten, P. (2010). Mesleki ve teknik ortaöğretimde modüler öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler: Nitel bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 174-198.
- Gültekin, M. Ş. (2023). Mesleki ve Teknik Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *ENTIS-Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 11-18.
- Gündüz, C. ve Gündüz, S. (2017). Mesleki eğitimde toplam kalite yönetimi ve verimlilik: niksar mesleki eğitim merkezi üzerine bir uygulama, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 925-940.
- Horuz, O.R. (2017). *Mesleki eğitim merkezi öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi* (Bartın ili örneği). Yüksek lisans Tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Husserl, E., & Tepe, H. (2003). *Fenomenoloji üzerine beş ders*. Bilim ve Sanat.
- Işıklar, A. (2012). Apprenticeship training in Türkiye. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 15(4), 64-73. <http://dx.doi.org/10.5782/2223-2621.2012.15.4.64>
- Kocabıyık, O.N. (2016). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66
- Lövdén, M., Fratiglioni, L., Glymour, M. M., Lindenberger, U., & Tucker-Drob, E. M. (2020). Education and cognitive functioning across the life span. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(1), 6-41.
- MEB, (2018). Türkiye’de meslekî ve teknik eğitimin görünümü. <https://124.im/jJBuMy>. Erişim Tarihi: 20.01.2024
- MEB, (2020). Geçmişten günümüze fotoğraflarla meslekî ve teknik eğitim, https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_05/30125511_30093130_mesleki_teknik_egitim_kitap.pdf. Erişim Tarihi: 22.01.2024
- MEB, (2020). *T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş ve Yerleştirme Kılavuzu*
- MEB, (2021). <https://www.meb.gov.tr/mesleki-egitim-merkezlerini-guclendirecek-yeni-duzenleme/haber/22980/tr>
- MEB, (2022). 3308 sayılı kanunda yapılan değişiklikler. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/12/20211225-1.htm>

- MEB, (2022). <http://www.meb.gov.tr/mesleki-egitim-merkezleri-irtibat-burolari-aciliyor/haber/25117/tr>
- MEB, (2022). *Mesleki Eğitim Merkezi Programı Uygulamaları*, https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/photos/2022/02/23/mesleki-egitim-merkezi_62166c64d0a81.pdf (Erişim Tarihi: 10 Şubat 2023)
- MEB, (2023). *Mesleki Eğitim Merkezleri*, <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/egitim/mesleki-egitim> (Erişim Tarihi: 29 Ocak 2023)
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. Nobel.
- Mesleki Eğitim Kanunu, (1986). TC Resmî Gazete, 19139, 19.06.1986. Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf>. Erişim Tarihi: 15.01.2024
- Moore, P. (2005). Revolutions from above: Worker training as trasformismo in South Korea. *Capital & Class*, 29(2), 39-72.
- MTEGM, (2014). Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı, (2014-2018).
- MTEGM, (2022). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü raporu. http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyed e_M esleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf
- MTEGM, (2023). 3308 sayılı mesleki eğitim kanuna göre aday çıraklık ve çıraklar ile işletmelerde mesleki eğitim gören, staj ve tamamlayıcı eğitime devam eden öğrencilere ödenecek işletmelere yönelik devlet katkısı hakkında usul ve esaslar. https://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/28192944_usul_ve_esasl ar.pdf Erişim tarihi: 14.02.2024
- Muğan Ertuğral, S. (2018). Beşeri sermaye oluşumunda mesleki eğitimin önemi. *International Journal of Entrepreneurship and Management Inquiries*, 2(3), 49-63.
- OECD (2010). *A Skilled Workforce for Strong, Sustainable and Balanced Growth A G20 Training Strategy*. <https://www.oecd.org/g20/summits/toronto/G20-Skills-Strategy.pdf>
- Özer M., (2018). 2023 Eğitim vizyonu ve mesleki ve teknik eğitimde yeni hedefler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 425-435. <https://doi.org/10.5961/jhes.2018.284>
- Özer M., (2019a). Mesleki ve teknik eğitimde sorunların arka planı ve Türkiye’nin 2023 eğitim vizyonunda çözüme yönelik yol haritası. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.304>

- Özer, M. (2019b). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Türkiye and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 455-473. <https://doi.org/10.26650/SJ.2019.39.2.0098>
- Özer, M. (2020). *Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye'nin mesleki eğitimle imtihanı*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. (2021). Türkiye'de mesleki eğitimi güçlendirmek için atılan yeni adımlar. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (16), 1-16. <https://doi.org/10.46778/goputeb.907302>
- Özer, M. ve Suna, H. E. (2020). The linkage between vocational education and labor market in Türkiye: Employability and skill mismatch. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 558-569. doi:10.24106/kefdergi.704878
- Özer, M. ve Suna, H.E. (2022). 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklik sonrası mesleki eğitim merkezi programlarının 2022 yılı ilk üç aylık performans değerlendirmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (18), 1-17.
- Özkan, N. ve Göktürk, Ş. (2023). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında mesleki eğitim merkezi uygulamasının okul paydaşları açısından incelenmesi, *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(11), 2153-2175. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10420870>
- Özsoy, C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye'de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Ejovoc (Electronic Journal of Vocational Colleges)*, 5(5), 173-181.
- Şahin, İ. ve Fındık, T. (2008). Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim: mevcut durum, sorunlar ve çözüm önerileri, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 65-86.
- Şen, M. (2016). Aktif işgücü piyasası politikaları kapsamında türkiye'de mesleki eğitim kurslarının analizi. *Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi*, 2(1), 67-89.
- Şencan, H. (2008). *Türkiye' de mesleki ve teknik eğitim sorunlar- öneriler*, Tavashı Matbacılık, İstanbul.
- Sönmez, A. (1998). *İlköğretim öğrencileri için ilköğretim sonrası eğitim seçenekleri*, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Tamer, M. A. ve Özcan, M. (2014). Örgün mesleki ve teknik eğitim sisteminin mesleki eğitimin paydaşlarınca değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 44(203), 205-224.
- Tardif, M., & Deschenaux, F. (2017). Le point de vue des directions de centres de formation professionnelle sur la formation universitaire à l'enseignement professionnel, *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 190-230. <https://doi.org/10.7202/1043030ar>.

- Taymaz, H. (1980). Çıracılık Eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 4(24).
- Tokuç, B. ve Ekuklu, G. (2009). Edirne ve Hayrabolu Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinde Umutsuzluk ve Sürekli Kaygı Düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(2).
- Uçar, C. ve Özerbaş, M. A. (2013). Mesleki ve teknik eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki konumu. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 242-253.
- Ulu Boton, E. ve Yüksel. (2019). Mesleki eğitim merkezine devam eden gençlerin sağlık, sosyal, ekonomik durumları ve boyun eğici davranışlar açısından değerlendirilmesi, *Turk J Public Health*, 17(3), 238-248.
- Ulus, L., Tuncer, N. ve Sözen, Ş. (2015). Mesleki eğitim, gelişim ve yeterlilik açısından meslek yüksekokullarının önemi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(5), 168-185.
- UNICEF. (2019). Unpacking school-to-work transition data and evidence synthesis. Scoping Paper No. 02.
- Üstün, A. ve Yiğit, A. (2022). "Mesleki eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri", *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(54), 827-839 <http://dx.doi.org/10.29228/J>

Proportion of Author's Contribution

All sections in the article were prepared with equal contributions from both authors.



Teacher Identity and Symbolic Boundaries: A Case Study of a Private School

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.04.2024	10.22.2024	11.25.2024

Nihan Soycan¹

Middle East Technical University

Duygun Göktürk²

Middle East Technical University

Abstract

This study examines professional identity experiences of teachers working in a private high school in Ankara and the role of symbolic boundaries in teacher identity. The research questions inquire teachers' evaluation and experiences of "professional identity," the role of symbolic boundaries in professional identity, and how institutional and macro-level policies shape professional identity. The theoretical framework of the study is based on Richard Jenkins' conceptualization of social identity, as well as symbolic boundaries. Qualitative single instrumental case study method was used. Findings obtained through semi-structured interviews with 11 participants indicate that private school teacher identity is shaped at three levels: 1) Experiences of systematic devaluation and technicianization (Individual Level): Teachers feel devalued and technicianized due to working conditions, exam-focused education, insecurity, and impoverishment. 2) Experiences of symbolic boundaries and discrimination (Interactional Level): Discrimination based on expertise and management, relationships with parents and students are areas where symbolic boundaries and discrimination are experienced. 3) Redefining boundaries and coping with discrimination (Structural Level): Socialization strategies, attributing values to professional identity, discourse on professional development, criticism of teacher education, comparison with public school teachers, and embracing the pandemic process can be identified as coping strategies for teachers.

Keywords: Teacher identity, teacher roles, private school, symbolic boundaries, COVID-19.

Citation: Soycan, N., & Göktürk, D. (2024). Teacher Identity and Symbolic Boundaries: A Case Study of a Private School. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1201-1243. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1478315>

¹Corresponding Author: Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, E-mail: nsoycan@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3812-6026>

²Assoc. Prof., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: dgokturk@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0184-6326>

Teacher identity is a concept that becomes evident in the interactions between social actors and social structure, as well as teachers' ties with their professional roles (Beijaard et al., 2014). Teachers create their professional identities through justifying, restructuring or invalidating their standards of judgement, professional beliefs and goals (Reeves, 2018). Beside the meanings attached to individual experiences, teacher identity reflects the structure of educational system and cultural features of the society (Olsen, 2008). To what extent teachers can practice their idealized professional identities depends on which dimensions of these identities the ideology surrounding education finds legitimate (Sachs, 2001). Being able to practice idealized identities enables teachers to realize their goals, get involved in policy making, transform education and get powerful in the schools by making them agents (Beauchamp & Thomas, 2009; Tao & Gao, 2017). However, if this identity cannot be constructed, teachers may develop negative attitudes to their profession with feelings of passiveness and consider themselves as technicians meeting the demands of authorities (Ball, 2003). For these reasons, it is important to understand teacher identity for teachers to be empowered in schools and help them develop professionally.

Teacher identity research focus on the categorization of teachers such as technicians and activists (Reeves, 2018; Sachs, 2001) and the effects of mainstream ideologies on teacher roles (Buchanan, 2015; Mockler, 2011; Stoten, 2013). In Türkiye, it is underlined that neoliberal policies have technicianized teachers (Sayılan, 2006; Yıldız et al., 2013). Buyruk (2015), who has studied the historical transformation of teacher labor, discusses that teachers' roles as raising citizens has been continuing since the early Republican era to date; however, especially when it comes to 2000s their basic function has been transformed to raising cheap labor, they have been deskilled, and they have lost their control over their labor. Durmaz (2014) evaluates teachers to have been precarized and proletarianized by losing their previous social prestige due to the spread of marketized education and teachers' losing their control over their labor. These research which categorize teachers according to their class positions and agencies help us understand the effects of educational policies on teaching profession. However, the need to enlighten teachers' individual stories, boundaries within their relations to other actors in the school, their problems about experiencing professional identities and their coping strategies with related boundaries continue.

To focus on the aspect of teacher identity that evolves in social interactions, we shape this research based on two theoretical approaches: The first is the conception by Richard Jenkins (2016) that individual, interactional and structural layers of social identity are simultaneously constructed. The individual layer of social identity is the self-evaluations that are rooted in the early phases of life (gender, kinship, etc.). Because it is realized and applied in the early phases of socialization, it is resistant to change. The interactive layer is the reflection of individual identity perceptions in social interactions, their evaluation, identification, approval or rejection within these relations. People's self-perceptions and their images presented in socializations are

products of internal-external dialectics. Because identity which is negotiated between the subject and the object involves mechanisms like adoption, collectivization, exclusion and opposition uniting groups, people mark their identities in their socializations with reference to the centrality of power. Thus, the politicized structural layer is formed. These three levels define identity as a process, and they can transform each other. In this way social identity is described in the fluidity between daily social interactions and abstract structure of society (Jenkins, 2016). The second approach is the concept of symbolic boundaries that mark inclusion and exclusion to a group with similarities and differences (Lamont et al., 2015). While boundaries that are cognitively processed based on schematic information patterns about social categories (Massey, 2007) form social groups in the micro level, on the macro level they differentiate these from other social groups (Lamont et al., 2015). For these reasons, they are an important source for inequality, and mechanisms like education which transmit cultural processes may make inequalities durable by strengthening the differences between groups (Bourdieu & Passeron, 1977). In the case of a mismatch between practiced and idealized forms of a social identity, the practiced forms encounter stigmatization, disturbance and social exclusion for their being negatively evaluated (Goffman, 2020). However, these negative experiences may be met with resistance by the holders of social identity. Individuals preserve their social prestige by forming coping mechanisms (destigmatization) (Turgut, 2021; Turgut & Çelik, 2021).

Reevaluating teacher identity with symbolic boundaries may contribute to understanding teaching which has been more and more fragmented in Türkiye since 2000s. Although the main research conducted about teacher identity in Türkiye (e.g. Buyruk, 2015; Durmaz, 2014) focus on public schools, teachers have legally been categorized under private schools, course/tutoring centers, contracted, part-time, candidate, expert, headteachers, faculty graduates, pedagogical formation graduates. Therefore, to be able to discuss a whole of teacher identity in Türkiye, research about those groups' teaching experiences is needed. The shaping of employment and labor processes in public schools with private sector logic because of current economy policies (Güvercin, 2014) lead us to think the structural basis of public and private sector teacher identities share similarities. Still, private schools differ from public schools in their organization, flow of work and culture (Akdoğan, 1995). For instance, teachers in dershanes (private cram schools) call themselves as "dershaneci" (course center trader) (Durmaz, 2014). During the transformation of dershanes into basic high schools, these private high schools are observed to continue with dershanes' education practices and that teacher roles are shaped with focuses on central exam preparations (Yıldırım-Taştı, 2019). Also, private schools are important employment areas where 195,063 out of 1,201,138 teachers work in Türkiye, a country with high rates of teacher unemployment problems (Ministry of National Education [MoNE], 2023). So, this research discusses the meaning and experiences of professional identity for private school teachers. Another important issue is, when compared to the scenes of impoverished teachers since 2019 (e.g. Göksedef, 2019; Atakan, 2021) fewer scenes

of private school teachers using their legal rights collectively reflect in media. This situation leads us to suspect the existence of micro-social divisions in schools. This research, apart from factors affecting professional identity in a private school, investigates which symbolic boundaries teachers use while defining their professional identity in the school they work for. In this way, it is aimed to examine the role of symbolic boundaries as well as institutional/governmental structure and policies in private school teacher identity. In conclusion, this research has the potential to initiate a detailed discussion over private schools by focusing on private school teacher identity, while looking for answers to these research questions: 1. What does professional identity mean to teachers in private schools? 2. How do private school teachers experience their professional identity? 2a. What are the factors involved in the formation of professional identity in private schools? 2b. What kinds of boundaries do teachers use to define their professional identity within the context of the school they work for? 3. What is the role of symbolic boundaries in teacher identity? 4. How do institutional and governmental structures and policies affect the professional identity of private school teachers?

Method

This study is designed as a single instrumental case study which is a qualitative research method enabling a detailed investigation of the micro-level working dynamics of a private school (Merriam & Tisdell, 2016). The theoretical framework of this study composes of Richard Jenkins's (2016) conceptualization of social identity that examines its construction process in individual (experiences of systematic depreciation and technicianization in this research), interactional (experiences of symbolic boundaries and discrimination in this research) and structural (redrawing boundaries and coping with discrimination in this research) layers of social identity (Jenkins, 2016), in addition to the concept of symbolic boundaries (Lamont et al., 2015).

Research Model

Qualitative studies use purposeful sampling that centralizes fitness of a unit of analysis to research questions, without a need for generalization (Patton, 1980). In case studies, first the case fitting the questions and then the information sources in the case are chosen with two-tier sampling (Merriam & Tisdell, 2016). Thus, as a first step to sampling process, the private school that this study takes place was chosen. Taking into consideration the existent body of literature about private schools in Türkiye, the main criteria for determining the research setting were having the features of private schools, experiencing dersane and basic high school transformation process which was determinant in the recent history of private schools, and servicing during the COVID-19 pandemic distance education.

The study took place in a private high school in Çankaya, Ankara. The school which advertised its success in central examinations on its external walls, some rooms are spared for question answer sessions and archiving the school brand's central exam publications. Instead of a teachers' room that is open for all teachers' use, there are

subject based committee rooms. Teachers in the school work full time on weekdays. They are expected to work extra hours on some evening for etude studies by taking turns. They work half a day on Saturdays. This school served previously as a dersshane branch. The dersshane was closed to serve as a basic high school, and the school where this study took place was founded in 2016. There are both Science and Anatolian High Schools in this building. Some teachers have experienced in other branches and levels including the dersshane and basic high school. The school is famous for its central examination success and discipline. It experienced distance and hybrid education during the COVID-19 pandemic. It exemplifies apartment schools which are popular nowadays. Apartment schools is a concept that has taken root in the Turkish education system during the transformation of dersshanes into basic high schools. When dersshanes, which previously served in apartment buildings or on the floors of office blocks transformed into basic high schools, school education has started to take place also in these buildings. The aspects of these buildings transforming school education has been discussed in the literature with its heavier focus on preparations to central examinations (e.g., Şeker et al., 2015; Yıldırım Taştı, 2019).

Participants

A within-case sampling to define information sources and a maximum variation sampling to represent diverse points of view were used (Miles & Huberman, 1994; Merriam & Tisdell, 2016). Our criteria for variation were education level, subject, experience and other duties than teaching. The number of teachers in the school is 50. The distribution of teachers into subjects of expertise are 4 Turkish Language and Literature, 9 Math, 6 Physics, 4 Chemistry, 6 Biology, 6 Social Science, 5 Foreign Languages, 4 Arts and Sports, 4 Psychological Counseling and Guidance (PCG). The number of teachers participating in this study is 11. Because there were more female teachers than males, sex was not included among the criteria. 3 male and 8 female participants took place in this study. Most teachers in this school were aged 35 and below. So, years of work experience in this school was preferred to be a criterion instead of age. Participant descriptions are shown in Table 1. Anonymous names are used to hide participants' identities. As Lincoln and Guba (1985) suggests, the sampling was finalized when saturation to answer research questions was reached and more information resources were not needed. Participants took place in this study after signing an informed consent form.

Table 1
Participant Descriptions

Participant	Sex	Age	Education	Years in teaching	Years in this school	Role and other experiences
Fatma	Female	44	BA (PF+EF)	7	2	French teacher. Part time teaching in public schools.
Süreyya	Female	44	MSc.	19	11	English teacher. Foreign Languages Committee Head
Aysel	Female	35	BA + PF	11	2	Physics Teacher. Private school in the rural.
Derya	Female	35	MSc (in place of PF)	9	2	Chemistry teacher. Dershane.
Suat	Male	40	BA	16	13	Biology teacher
Mehmet	Male	32	MSc	10	6	Geography teacher. KPSS preparation course.
Zeynep	Female	22	BA	1	1	PCG
Ayşe	Female	27	BA	6	6	Turkish Languages and Literature Teacher
Sevim	Female	42	BA+ PF	20	14	Maths teacher. Former assistant to school head
Gülden	Female	47	BA	15	6	Visual arts teacher. Part-time teaching in public schools. Adult Education Center.
Adam	Male	56	PhD	20	1	Part-time Physics teacher (IGCSE). Middle Eastern. Academician.

Note. PF: Pedagogical Formation, EF: Education Faculty diploma, PCG: Psychological Counseling and Guidance, IGCSE: International General Certificate of Secondary Education

Data Collection Tools

By taking into consideration the relevant literature to understand participants' experiences and the meanings they attach to those experiences, the data of this study was obtained through semi-structured interviews (Rubin ve Rubin, 2012). After taking expert views, a pilot study with 5 teacher participants from this school was conducted to have a final evaluation for the content and quality of interview questions suitable

for research questions (Castillo-Montoya, 2016). Participant descriptions for the pilot study is as follows: P1: PCG, female, 2 years of expertise. P2: Chemistry, female, 6 years of expertise, 3 years in this school. P3: Information Technology, male, 3 years of expertise. P4: Biology, female, 4 years of expertise, 2 years in this school. P5: Math, male, 2 years of expertise, 1 year in this school. In the last version of interview protocol there were three parts as personal information (11 questions), relationship to teaching profession (4 questions), creation of symbolic boundaries (23 questions) that examined boundaries in institutional, interactional and structural aspects. Interview questions aimed to understand teacher views about socio-economic background, individual ties to teaching profession, experiences and observations about pedagogical formation and education faculties, professional expectations, comparisons of work experiences, contract processes, evaluations of school administration, comparisons of private and public schools, perceptions of professional teaching, evaluations of other teachers in the school, socializations in and outside the school, experiences of subject of expertise, relationships with students, the school's and the society's perception of teaching, and experiences during COVID-19 pandemic. Because interactions with parents took place in the times and about the topics predefined by the school administration, they were not asked in the interviews.

Generating the research questions and collecting the data for this study took place between June 2021 and May 2023. This research process is shown in Figure 1 below. Data collection ended in November 2023. Because this process was inclusive of COVID-19 distance education period, there were also questions about COVID-19. All interviews were conducted by the first author. Each participant was given an informed consent form and interviews took place between the researcher and the interviewee in a suitable place. Only the arts teacher Gülden and Physics teacher Adam preferred to participate on Zoom online platform. The shortest interview took 33 and the longest took 93 minutes. Interviews are 646 minutes, and their transcriptions are 180 pages in total. Accordance of transcripts with audio recordings was peer checked by a teacher working in another school. Then, 6 participants member checked the transcripts. Although their transcripts were shared with other participants, they did not comment. Also, the first author took a researcher's journal during the study, including the details of the field study to create field notes.

Ethical Committee Approval

This research has been approved by the Middle East Technical University Human Research Ethics Committee with the protocol code 0385-ODTUIAEK-2022.

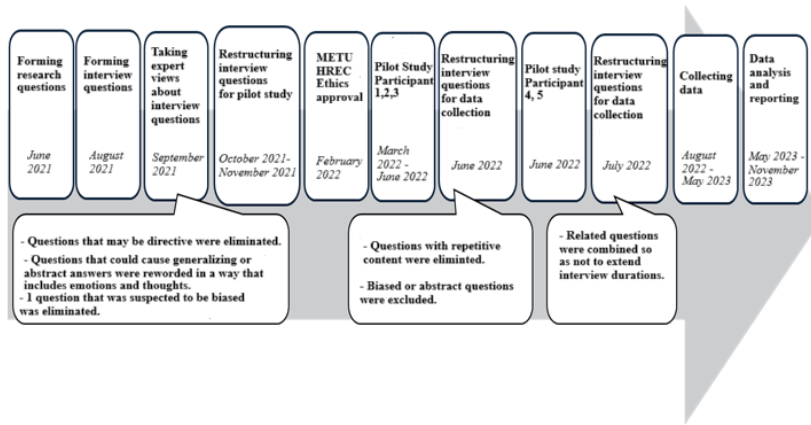
Data Analysis

For a data analysis of this study, thematic analysis that enables data interpretation with a focus on key concepts about research questions was used. Thematic analysis is a method of qualitative data analysis that is used for examining, classifying and analyzing patterns in the data by approaching research questions from different aspects, spinning the relationship between theory and data by making active choices, providing flexibility while determining the unique contribution the data can make.

Theory-based (deductive) thematic analysis which helps examine the compatibility of data with literature and a simultaneous data-based (inductive) thematic analysis which helps explore the nature of newer research areas were conducted to look for explicit and implicit meanings (Braun & Clarke, 2006). Steps of thematic analysis are shown in Figure 2. For the theory-based thematic analysis, social identity and symbolic boundaries literature was taken into consideration. Transcriptions of audio recordings were examined with the computer-based qualitative analysis software MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021). Thematic analysis map is shown in detail on Figure 2 under “Findings” in this article.

Figure 1

Research process



Validity, Reliability and Limitations

Validity and reliability in qualitative research rely on a multiplication of methods. Within the scope of this research, validity and reliability criteria suggested by Lincoln and Guba (1985) for qualitative studies were used (Guba, 1981; Shenton, 2004; Nowell et al., 2017). Out of these criteria, credibility is used in preference to internal validity, transferability is used in preference to external validity/generalizability, dependability is used in preference to reliability, and lastly conformability is used in preference to objectivity.

The first author who collected the data has been an English teacher in private schools and course centers for the last 8 years, 5 of which is in the school where this study took place. Because she is a part of the group with whom we conducted this research, she has the role of a participant researcher (Adler & Adler, 1994). Participant researcher role provided convenience in generating research questions, sampling, creating a suitable research setting, interpreting what the participants' expressions meant correctly and being familiar with changes in the research setting that could affect the data (Becker & Geer, 1957).

During the development of data collection tools, we consulted the views of 9 educational sciences experts from 6 universities (peer debriefing) and a teacher working in the school where we collected the data (peer scrutiny). Interview questions were put into their final form in terms of content and quality by taking expert views and with a pilot study with 5 teachers from this school. However, we could have also encountered duality problems in researcher, teacher and participant researcher positions (Unluer, 2012). For instance, the researcher could have been a part of power relations within the school as a teacher. The cultural repertoire of the researcher could have caused missing some aspects mentioned by the participants (DiMaggio, 2014). For the data interpretation to take place with a collaboration of participants and researcher based on the narratives chosen by participants, the participants were asked to explain their thoughts as if they were talking to a stranger. Participants were asked to approve the interpretation of narratives from time to time (member checking) (Denzin, 2001) and they were asked to detail some topics previously mentioned with further questions (iterative questioning). Additionally, the first author collecting data used a reflective journal that was divided into three parts (teacher experience, methodology, research experience) as suggested by Lincoln and Guba (1985). The second researcher and a qualitative research expert were informed about hesitations (researcher objectivation). In addition to the individual and methodological logs on the diary, the transcripts formed the audit trail for this research (Greene, 2014). This technique also enabled researcher's self-reflexivity (Bourdieu & Wacquant, 1992). The six phase trustworthiness technique suggested by Nowell and others (2017) was followed to achieve trustworthiness for this research. These are: Phase 1: Familiarization with data, Phase 2: Generation of initial codes, Phase 3: Search of themes, Phase 4: Reviewing themes, Phase 5: Defining and naming themes, Phase 6: Reporting. During the research, we consulted to researcher triangulation. Audit trail was formed with journal and notes. Expert views were taken to form the theme map on Figure 2 under "Findings" in this article. In the last phase, the views of the second author and two experts from Educational Sciences field were taken to achieve transferability. Then, analytical reasoning was reported in detail.

In terms of limitations for this research, we could mention risk factors about researchers' participant role, conducting the research only in one private school and the need for multiple/comparative samples.

Results

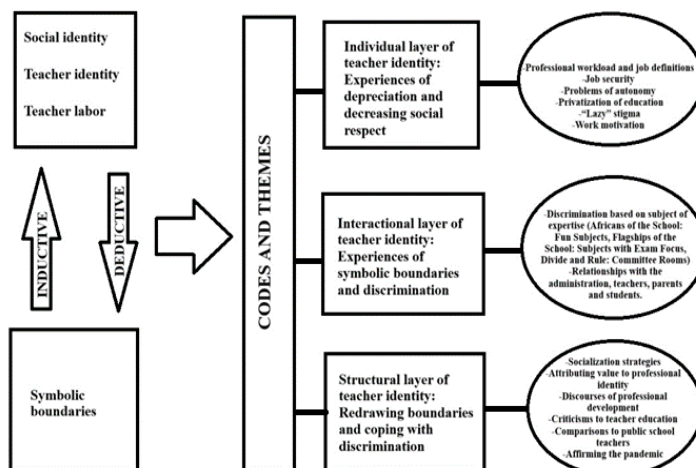
To understand social inequality mechanisms, Cecilia L. Ridgeway (2014) in her article "Why status matters for inequality" puts into question how status-based inequalities based on differences of respect and reputation next to the resource and power distribution structures and social inequalities. In this respect, while access to and acquisition of social resources and power are considered to be more important, the problem of status differences is perceived to be a micro level process organizing on the individual level. Ridgeway (2014) emphasizes that status is determinant in the production of structural inequalities. The crucial point here is the inroads made by inequalities in becoming durable inequality. If we are to formulize this process: With

the shaping of access to social resources and power based on categorical forms (race, gender, class, etc.), categorical forms are equipped with privileged statuses. The organization of statuses around certain categorical forms and their regular and similar matching reinforce perceptions of social differences. Once status beliefs are formed with lifestyles based on race, class and gender, categorical differences stiffen also as status differences. Later, status difference make their case as differences that are independent of structural differences that match with their predecessor categorical differences, thus starting to hide structural inequalities (Tilly, 1998; Ridgeway, 2014). For example, let us think that teaching professional group has privileged access to social resources and power when compared to other professions. This access causes the teaching profession to meet status difference and privilege over other professions. Once this professional status is formed for teaching, each inference about teaching is made specially and specifically for this profession. The privilege this profession has for accessing power and resources fades away. Social status discussions are shaped through teacher identity processes, and they are multicausal within the framework of teacher identity. In other words, it has organic ties with identity, status ownership and power relationships (Ridgeway, 2014; Lamont et al., 2015).

This study opens teacher identity to discussion with a single instrumental case study conducted in a private school in Ankara. The research findings gathered through a thematic analysis (as shown in Figure 2) of interviews show that teacher identity is formed in three layers: a. Experiences of systematic depreciation and technicianization (Individual layer), b. Experiences of symbolic boundaries and discrimination (Interactional layer), c. Redrawing boundaries and coping with discrimination (Structural layer).

Figure 2

Themes map



Experiences of Systematic Depreciation and Technicianization (Individual Layer)

Teachers' experiences of systematic depreciation and technicianization cluster around structural problems and decreasing social respect towards the profession. These problems can be evaluated in terms of teachers' professional workload and job definitions, job security, problems of autonomy, privatization of education, "lazy" stigma and work motivation. Interviews conducted during this study summarizes teachers' individual experiences and quotes from some interviews are provided below:

...I was a teacher but what the administration imposed on me was that they appointed me to selling school uniforms each year for three or four months. I was aware that I fell back, I fell back from my students, I could not do my own job. (Gülden) [teachers' workload and job definition, problems about autonomy]

Pandemic period, when it was turned into online classes... Something like this happened in pandemic time, the thing that we call working hours disappeared. We were working 24/7. The institution also allowed this. I remember for example that in the evening teacher X [PCG coordinator] calls me, can you do an etude with the student, she asks. Why would I do an etude with the student at 9 o'clock in the evening? (Ayşe) [teachers' workload and job definitions, problems about autonomy]

...they all train students for the exam. There is a mass of teachers here who aim for such exam success... (Fatma) [teachers' workload and job definitions, problems of autonomy]

(parents during COVID-19) They got into expectations like nannies, caretakers... Teachers, as an example, spent most of their working hours at school. They conducted online classes at school within certain hours. Now that the teacher is coming to school, she shall take and tutor my student. It can't be done, we can't do it, we can't make it and so, they had a high demand like another way is impossible with this kid, and you will do it... (Sevim) [teachers' workload and job definitions, problems about autonomy]

In everyone's mind there is either doing something else or how to get extra money, should I do private tutoring, can I work in another institution, they consider it with this logic. As I said, it is definitely because of economic conditions. (Fatma) [teacher wages, work motivation]

Educational system in private sector has changed a lot. Now, we are going through a time when the student is pampered, the parents are pampered so a good teacher is only in her field, it doesn't have anything to do with his stance, knowledge or experience. In a private school, the student must be pleased with the teacher. (Derya) [problems about autonomy, privatization of education]

(Problems about education, discipline and roles at school) I attribute them to the closing of private course centers and the fact that everyone in the sector started to become a school. Schools were doing the schooling and private course centers were doing the course centering. Course centerers became schoolers and they couldn't, we couldn't. This is how much of schoolers we could become. (Sevim) [privatization of education]

When I decided to choose the profession, there was a reputation of being a teacher, but now everyone is defaming, without knowing anything. There are already appointment problems, besides, I'm not delving deeper into it right now. When you look at social media like this, the teacher is always considered something like, "you rest for three months anyway". (Ayşe) [problems about autonomy, privatization of education, "lazy" stigma]

Our founder is a teacher, but after the establishment of institutions, the private sector starts to think with the logic of trade after a point, no matter what anyone says. It approaches the teacher as a commodity in the conducted trade. All private schools are like this. Teacher is a piece. If you use quality pieces, you will produce a good machine. If you use a second-hand machine, the machine will not work properly, resulting product will not be good. When the product is not good, the institution will eventually stutter. This is the general business logic. A piece is very good, it gets used a lot, it gets old, they replace it with a new piece, this is the case in the private sector. We must face our own realities. It is not too possible to react against it. Even if you try to react, what you can do is another matter. (Suat) [job security, problems of autonomy, privatization of education]

The neoliberal ideology that characterizes the most effective bettering of human welfare with respect to free market, free trade and strengthened private property rights defends the argument of freeing the individual's individual skills in line with entrepreneurship in this manner. The state's role is to provide and protect the institutional framework to dynamize this process (Harvey, 2007). The reflection of this situation to educational system is the opening of private educational institutions and privatization of education. On the other hand, Harvey (2007) argues that neoliberal process does not restrict itself to institutional frameworks and power balances explained in this formulation, and he orders the other elements of this process which he defines as "creative destruction" as follows: social division of labor and social relationships, welfare conditions, technological input, manners of lifestyle and thought, biological reproduction, dependence to land and emotional habits. This framework also describes a process that includes a standardization to marketize all human behavior. A centralized focus of the quotes above is that they include various forms of standardization mentioned by Harvey (2007). In this study, changes in teachers' workload and job definitions, the fact that teacher wages are the reasons to look for an additional job, the work conditions' articulation with job insecurities, erosion of autonomy in professional area occur to be the standardized processes

experienced by teachers. In other words, the commodification of information and education, next to the performance and productivity modes as an extension of the transformation created by neoliberal ideology in educational area also creates flexibilization of labor (like the flexibilization of work conditions and duration), production to meet demands (like the demands of examination system) and the individuals' alienation to their creative energy. In conclusion, this situation that we confront as a professional pathology form causes teachers to continuously include themselves in an professional identity in which they do not feel secure in terms of social and cultural coordinates on the social level and is exposed to structural violence such as unemployment and insecurity, locating teaching profession in precarization, that is to say, labor insecurity (Vatansever & Yalçın, 2015; Dağ, 2020).

Experiences of Symbolic Boundaries and Discrimination (Interactional Layer)

Symbolic boundaries have an important role in the organization and the deepening of social inequalities. While the concept of symbolic boundaries unites some individuals, groups and things around shared emotions, they have the role to exclude other individuals/groups/things (Lamont, et al. 2001). Symbolic boundaries literature opens the creation of boundaries to discussion in areas like culture, identity, social moral structures, social groups, status politics and religious belonging. This study focuses on the active role of symbolic boundaries in the construction process of teacher identity and its experience. The sub-themes under this theme is as follows: Discrimination based on subject of expertise (Africans of the School: Fun Subjects, Flagships of the School: Subjects with Exam Focus, Divide and Rule: Committee Rooms), relationships with the administration, teachers, parents and students. The quotes below exemplify how teachers experience symbolic boundaries within the scope of professional identity:

Mathematician is always the flagship. You are in a place with a course center root. You know, we also have an incredible subconscious that we raise children with a subconscious that the country can't get rid of in an interesting way. So, my boss is also incredibly enthusiastic about this. When you say mathematician, the world stops. In my institution, we are kings. We have a very prominent position in the sector as well. But this affects the child's point of view too much, there is such a situation in the country, that is, if the child has a math exam, he takes it more seriously. The mother says she will talk to the mathematician when she comes to the meeting first. If he does the math, he will do all of them, it's a wrong perception, but there is such a perception in this country. (Sevim) [Flagships of the School: Subjects with Exam Focus]

... it's as if quantitative subjects are valued more in the institution. It is as if quantitative subjects are given such a value and importance. We can understand this from the salary difference or something. I don't know everyone's salary very well, but I'm pretty sure a physicist gets more than I do, or a mathematician. (Ayşe) [Flagships of the School: Subjects with Exam Focus]

I'm being treated third class. I feel like the African of the school... in this institution, there is mathematics, there are quantitative subjects and English, and there are social sciences subjects. Mathematics is the most valuable. Then comes other quantitative subjects and English. Then the social sciences... Because they (school administration) consider it like this: I can't find English. I can't find a Physics teacher. I can't find a mathematician. If the teacher I have is good, I'll keep them. (Mehmet) [Africans of the School: Fun Subjects]

... I think that committee rooms should be canceled in all institutions. I'm just sitting with mathematicians; you're just sitting with English teachers. Maybe you will learn a lot from me about teaching, maybe I will learn from you. We are teaching in the same class. ... Committeeism begins, we turn into enemy troops after a while. It turns out that mathematicians did something like this, they were allowed, but we were not. It happens. Why don't these English teachers stay for extra hours? One says from there, we are assigned a lot of floor duties why aren't you assigned? Committee by committee. They divide us, divide and rule. (Sevim) [Divide and Rule: Committee Rooms]

I guarantee you, there is pressure created by the administration in the private sector about teacher gatherings inside or outside the institution... All school heads before the current one: "You can't upload this picture on Instagram, don't do it." I will upload it, none of your business. ... "You will set an example." For what reason? That's my private space, that's my private life... (Sevim) [Teacher relationships, relationships with administration]

I think that their (the administration) communication with the teachers is very weak. They are trying to run a school from only one room and on WhatsApp... The fact that the meeting is held only to constantly scold the teacher has bored me incredibly... For example, we are never thanked. However, when there is a situation that is thought to be missing at some point about us, a meeting is held... (Ayşe) [Relationships with the administration]

students in the second and third years, that is, who have the potential to renew their registration next year, should not be upset. ... This is actually a pressure felt. ... they say, "my teacher, you wrote 80 points for the performance, let's do it 85." ... After all, you are in the private sector, unfortunately there is such a thing as customer satisfaction in quotation marks. This is so contrary to education, but this is how it is. (Sevim) [Relationships with students, teachers and administration]

Ara sınıftaki yani önümüzdeki sene kayıt yenileme potansiyeli olan öğrencilerin üzülmemiş olması gerekiyor... Bu hissettirilen bir baskıdır bu aslında... hocam performansla 80 yazmışsın 85 mi yapsak derler... Sonuçta özel sektöresin, turnak içinde müşteri memnuniyeti diye bir şey var ne yazık ki. Bu da eğitime çok ters de böyle işte. (Sevim) [Öğrenci, Veli ve Yönetim ile olan ilişkiler]

While teachers experience their professional identity with the prediction of symbolic boundaries produced in the micro level, on the macro level they reproduce preexisting inequalities. For example, symbolic boundaries and status differences based on subjects of expertise accumulate with macro level inequalities created by centralized examinations in Turkish educational system, evolving into the “flagships of the school” to make use of the privileged positions created by inequalities. On the other side, the “Africans of the school” in this inequality position themselves as “substitutable” in the school and status ownership/non-ownership based on subject discipline intertwine with precarity. At the same time, the existence of teacher statuses based on disciplines are encountered through having “bargaining power” in wage policies. The relationships teachers have with their colleagues, parents and students are shaped with the creation of certain attitudes and behaviors by the administration. The “need for not upsetting” students and parents causes mobilization of auto-control and censure mechanisms by themselves in the eyes of teachers to meet satisfaction.

Redrawing Boundaries and Coping with Discrimination (Structural Layer)

The existence of symbolic boundaries also poses a reason for the existence of coping mechanisms with boundaries. These strategies can be considered as strategies that are used to transform and decrease the effects of discriminative practices caused by symbolic boundaries. Among the coping strategies are objecting, remaining unresponsive, neglecting, avoiding, trivializing, preventing conflict, working hard and the like (Lamont & Mizrahi, 2013; Turgut & Çelik, 2021). We can mention the socialization strategies, attributing value to professional identity, discourses of professional development, criticisms to teacher education, comparisons to public school teachers and affirming the pandemic among the strategies in this study. Quotes below exemplify strategies used by teachers to cope with symbolic boundaries:

... teaching is sometimes the profession of being able to burn with a fire for a person, let those who can burn do this job. Those who work for money should be directed to different jobs where they will earn money in the future. Let special people do the teaching. Not everyone should be a teacher. In short, this would be my reaction. (Suat) [Attributing values to professional identity]

We are not doing a standard job, we are standing, we are breathing, we are constantly in motion, you know there is a confab as the teacher has a lot of off days, no, we have too few... The wear rate of this body, of this sound and what we are experiencing psychologically are so heavy. And our attrition rate is high. (Sevim) [Attributing values to professional identity]

My ideal is to be able to convey information such as teachers, sisters and friends with children. The closer they are to you, the more they become ambitious in class. (Aysel) [Socialization strategies, Attributing values to professional identity]

I attended a meeting recently. My eyes were wide open, frankly, our classes are so intense, they said how can I do this much work, I attend classes for 12 hours a week, and I couldn't understand. If you divided 12 hours into 5 days, they would have attended the lessons for 2 hours a day, let's say 3 hours. If a teacher cannot teach 3 hours a day, I think he should not choose teaching. The main factor for a child of those who choose to be a teacher is guaranteed money, I will be assigned to the school, I will be comfortable with 3 months of vacation. With conferences and seminars, they have no much holidays. (Suat) [Attributing values to professional identity, Comparisons to public school teachers]

In my opinion, not everyone should go to the education faculty and get a teaching certificate, this is a very special situation. If it's not in you, don't do it. A man who teaches only to earn money will destroy a generation. I am against it. (Suat) [Attributing values to professional identity, criticisms to evaluating teacher education process]

The formation did not contribute anything to me, I took the formation as distant education, at X University. They were building campuses at that time; I think they needed the money. (Mehmet) [Criticisms to teacher education]

Yes, I received such feedback in my parent meetings. There were many parents who said "we are experiencing such difficulties at home, may God give you patience, you are spending time with 20 students in the class." Because I think every parent confronted their child. ... In other words, the family does not have much communication with the child, so they are not aware of it. When we talk to the parents, we see that the child's situation at home and at school is very different because they do not really know their children. In this process, for example, they faced that situation a little bit. (Ayşe) [Attributing values to the profession, Affirming the pandemic]

Out of the coping mechanisms that surfaced during the interviews, attributing values to the profession show itself as: moral satisfaction related to the content and conditions of the work, the feelings of power provided by creating future generations, feelings of power given by being the extension of family, the illusion of "productivity" and "diligence" in public-private school contrast, discourses of "being born to be a teacher", "being ready to burn" as means of persuading the self that "suffering" is the core of the work and the nuances of teacher education. Affirming the COVID-19 process, on the other hand, occurs through positive acceptance of the "childcare" role as the family's appreciation of teachers and contribution of distance education to professional development.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

The aim of this study which focuses on teachers working in a private school in Ankara is to investigate how teacher identity is experienced in a private school and the role of symbolic boundaries in private schools. Grounding on previous discussions

about teacher labor in public schools, it was also aimed to enlighten the unique aspects of private school teaching, in addition to the interactions between inner-school dynamics and the society's structural factors.

The individual layer of teacher identity is their making sense of who they are in social interactions and structures where they define others and renew these definitions continuously (Jenkins, 2016). Status as an important element of identity provides prestige and cultural privilege to individuals while differentiating groups hierarchically (Turner, 1987). When considered from a professional perspective, status is related to a work's gaining social prestige (professional self-confidence, wages, power, social respect towards the profession, etc.) after being evaluated as an area of expertise (Heargraves, 2009). The findings of this research showed that teaching in a private school navigate under the conditions of precarity and poverty, with heavy workload including those exceeding the job definition. The equalization of professional practices restricted by the demands of "customer" parents and students to preparing students for centralized examinations ends up in teachers' losing their autonomy. Teachers who feel stigmatized as "lazy" when they want their employee rights to be improved to the level of high-performance demand lose their professional motivation. The transformation of teaching into a profession that is experienced with systematic depreciation and technicianization combines with "profitability", "performativity" and "flexibility" brought along neoliberal approaches in teacher employment (Buyruk, 2015) squeezes teachers in a vicious circle where they reenter the private school market with their gradually decreasing labor. Similarly, the educational system basis formed with centralized assessment and evaluation inosculate the loss of professional autonomy in private schools. At this point, what is different from public schools is that private schools' constant dependence on market conditions makes loss of autonomy and flexible work a violent norm, and that teachers are divided into smaller groups with symbolic boundaries based on competition. In this way the individual layer of teacher identity combines with interactional and structural layers in a private school.

The factor dissolving the professional identity in a private school is symbolic boundaries which is a mechanism enabling group organizations around similarities while excluding differences in inner-school interactions (Lamont et al., 2015). This study revealed that symbolic boundaries in a private school are formed based on subjects of expertise and these distinctions generate micro societies with their consolidation as a result of their split within the physical structure of the school. Symbolic boundaries show that while subjects with exam focus are positioned hierarchically advantageous in terms of status and resource access, others are reduced to be "fun" classes as an expression of lack of quality. Subjects of expertise that are traditionally perceived in a hierarchical way (Bleazby, 2015) combine with the organization of educational system with centralized examinations focus to make teachers of subjects that are important in exams benefit from inner-school privileges and push others to be more vulnerable to precarity, making also depreciation chronic for these groups. It also stiffens the fragmented, independent, flexible labor equation

through the modern cellular school structure (Lortie, 1975). Marketized roles taken under privatized education system release audit culture navigating with neoliberalism's accountability in private schools (Apple, 2005). Thus, symbolic boundaries which restrict teachers' behavioral autonomy in inner-school relationships, make inequality based on nepotism a major element in school culture and dissolve the collectivity of teacher identity in a private school are created.

When discriminatory symbolic boundaries are practiced for a long time in social interactions, they turn into permanent social boundaries differing an identity from others (Lamont et al., 2014). An important element of this is coping mechanisms that serve decrease the effects of symbolic boundaries and to protect/increase social status (Lamont & Mizrahi, 2013). What makes private school teaching unique is the coping strategies they use in the cases of their non-compliance with depreciation and discrimination. As an example, discriminatory school culture exacerbated with restricted sources of job security does not only make teachers a component of a deprived social class. It directs private school teachers to form "secure" socialization strategies in inner school relationships as a coping mechanism with precarity. The precarious life experience organized with future uncertainty resulting from employment problems makes the struggle to survive a basic qualifier of teaching (Dağ, 2020). The COVID-19 pandemic that threatened teachers with increasing workload, transforming professional roles, loss of income and employment is again described as a process that was "benefited from" based on this precarization with its aspect of providing professional development. Discourses like teaching is a profession that requires extraordinary individual talents with the potential to substitute professional development and teacher education, or that teaching must be conducted by people who are ready to weather out its aspects causing suffering by renouncing the already limited financial rewards when needed are other definitive elements of private school teacher identity. "The actual teaching" is defined with this discourse redirecting the "lazy" stigma to public school teachers who have a higher status, more favorable work conditions and a more secure job without suffering the difficulties like private school teachers do; the already gained rights are demanded indirectly; and the requirement of being the "winner" of the competition to access limited resources in commodified education area is highlighted. Those discourses that are products of the struggle to establish status mark the social symptoms of production relationships in education precarizing mental labor as much as physical labor (Vatansever & Yalçın, 2015). The professional identity boundaries of private school teachers are redrawn with these coping mechanisms in a circle of depreciation.

In conclusion, teacher identity in a private school is shaped through depreciation, discrimination and coping strategies with these problems. The fact that teachers define their professional identity within the borders of status loss and inequalities rather than educational processes is closely related to employment and inspection problems brought with marketized education. Therefore, it is needed to provide teachers job security and wages with public resources, increase inspections in private schools, prevent teacher unemployment as a factor that devalues teacher labor by lowering the

number of students in teacher education programs. Because this research aimed to examine teaching experience in a private school in detail, a single instrumental case study was conducted. However, private school teaching can be discussed in a broader sense by multiplying sampling and methods. Examining teacher categories in public and private sector may help comprehend teaching profession as a whole in Türkiye.



Öğretmen Kimliği ve Sembolik Sınırlar: Bir Özel Okul İncelemesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	04.05.2024	22.10.2024	25.11.2024

Nihan Soycan¹

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Duygun Göktürk²

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, Ankara’da özel bir lisede çalışan öğretmenlerin mesleki kimlik deneyimlerine odaklanarak öğretmen kimliğinde özel okullar ve sembolik sınırların rolünü incelemektedir. Araştırmanın soruları öğretmenlerin “mesleki kimlik” değerlendirme ve deneyimleri, sembolik sınırların mesleki kimlikteki rolü ve kurumsal ve makro düzey politikaların mesleki kimliği nasıl şekillendirdiği üzerinedir. Araştırmanın kuramsal çerçevesi Richard Jenkins’in toplumsal kimlik kavramsallaştırması ve sembolik sınırlar oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden tekli araçsal durum araştırması kullanılmıştır. 11 katılımcıyla yarı yapılandırılmış mülakatlarla elde edilen bulgulara göre özel okul öğretmen kimliği üç düzeyde şekillenmektedir: 1) Sistematik değersizleşme ve teknisyenleşme deneyimleri (Bireysel Boyut): Öğretmenler çalışma koşulları, sınav odaklı eğitim, güvencesizlik, yoksullaşma nedenleriyle değersizleşmiş ve teknisyenleşmiş hissetmektedir. 2) Sembolik sınırlar ve ayrımcılık deneyimleri (İlişkisel Boyut): Uzmanlık alanına dayalı ayrımcılık ve yönetim, öğretmenler, veliler ve öğrenciler ile ilişkiler sembolik sınırların ve ayrımcılığın deneyimlendiği alanlardır. 3) Sınırları yeniden belirleme ve ayrımcılık ile başa çıkma (Yapısal Boyut): Sosyalleşme stratejileri, profesyonel kimliğe değer atfı, profesyonel gelişim söylemleri, öğretmen eğitimine eleştirelilik, kamu öğretmenleri ile kıyaslama ve pandemi sürecini olumlama öğretmenlerin başa çıkma stratejileri olarak belirtilebilir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen kimliği, öğretmen rolleri, özel okul, sembolik sınırlar, COVID-19.

¹Sorumlu Yazar: Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, E-mail: nsoycan@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3812-6026>

²Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-mail: dgokturk@metu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-0184-6326>

Öğretmen kimliği toplumsal aktörlerin toplumsal yapıyla etkileşimleri ve öğretmenlerin mesleki rolleriyle bağlarında belirginleşen bir kavramdır (Beijaard, vd., 2014). Öğretmenler değer yargılarını, profesyonel inanç ve amaçlarını meşrulaştırmak, yeniden yapılandırmak ya da geçersizleştirmek suretiyle mesleki kimliklerini oluştururlar (Reeves, 2018). Öğretmen kimliği bireysel deneyimlere yüklenen anlamların yanında eğitim sisteminin yapısı ve toplumun kültürel özelliklerini yansıtır (Olsen, 2008). Öğretmenlerin idealleştirdikleri mesleki kimliklerini ne ölçüde uygulayabilecekleri eğitimi çevreleyen ideolojinin bu kimliklerin hangi boyutlarını meşru bulduğuna bağlıdır (Sachs, 2001). İdealleştirilmiş kimliklerin uygulanabilmesi öğretmenleri failleştirerek amaçlarını gerçekleştirmelerini, politika yapımına dahil olmalarını, eğitimi dönüştürmelerini ve okulda güçlenmelerini sağlar (Beauchamp ve Thomas, 2009; Tao ve Gao, 2017). Ancak bu kimlik yapılandırılmazsa öğretmenler edilgenlik duygularıyla mesleklerine olumsuz yaklaşabilir, kendilerini otoritelerin taleplerini gerçekleştiren teknisyenler olarak değerlendirebilirler (Ball, 2003). Bu nedenlerle öğretmenlerin okul içerisinde güçlenip mesleki gelişimlerinin sağlanabilmesi için öğretmen kimliğini anlamak önemlidir.

Öğretmen kimliği araştırmaları öğretmenlerin teknisyen veya aktivist gibi kategorilere ayrılmasına (Reeves, 2018; Sachs, 2001) ve ana akım ideolojilerin öğretmen rollerine etkilerine (Buchanan, 2015; Mockler, 2011; Stoten, 2013) odaklanmaktadır. Türkiye’de ise neoliberal politikaların öğretmenleri teknisyenleştirdiği irdelenir (Sayılan, 2006; Yıldız, vd., 2013). Öğretmen emeğinin tarihsel dönüşümünü inceleyen Buyruk (2015), erken Cumhuriyet döneminden günümüze öğretmenlerin vatandaş yetiştirme rollerinin sürdüğünü ancak özellikle 2000’li yıllara gelindiğinde temel işlevlerinin ucuz iş gücü yetiştirmeye dönüştüğünü, vasıfsızlaştıklarını ve emekleri üzerindeki kontrollerini yitirdiklerini belirtir. Durmaz (2014) ise eğitimde piyasalaşmanın yaygınlaşması ve öğretmenlerin emekleri üzerindeki kontrollerini yitirmeleri sebebiyle eskiden sahip oldukları toplumsal saygınlığı kaybederek güvencesizleştiklerini ve proleterleştiklerini değerlendirir. Öğretmenleri sınıfsal konumları ve faillikleri açısından kategorilendiren bu araştırmalar eğitim politikalarının öğretmenlik mesleğine etkisini anlamamızı sağlamaktadır. Ancak öğretmenlerin bireysel öyküleri, okul içerisindeki aktörlerle iletişimlerdeki sınırlar, mesleki kimliği deneyimleme sorunları ve buna ilişkin sınırlar ile başa çıkma stratejilerini aydınlatma ihtiyacı sürmektedir.

Öğretmen kimliğinin sosyal etkileşimlerde evrimleşen yönüne odaklanabilmek amacıyla, bu araştırmayı iki kuramsal yaklaşım üzerinde inşa ediyoruz: Birincisi, Richard Jenkins’in (2016) toplumsal kimliğin bireysel, etkileşimsel ve yapısal boyutlarının eş zamanlı inşa olduğu anlayışıdır. Toplumsal kimliğin bireysel boyutu, yaşamın erken dönemlerinde kök bulan kendilik değerlendirmesidir (cinsiyet, akrabalık vb.). Sosyalleşmenin ilk aşamalarında fark edilmeye ve uygulanmaya başladığından değişime dirençlidir. Etkileşimsel boyut, bireysel kimlik algısının sosyal etkileşimlere yansımaları, bu ilişkiler içinde değerlendirilmesi, tespit edilmesi, onaylanması ya da reddedilmesidir. Kişilerin kendilik algıları ile sosyalliklere

sundukları imaj içsel-dışsal diyalektiğin bir ürünüdür. Özne ve nesne arasında müzakere edilen kimlik benimsenme, kolektifleşme, dışlanma, karşı koyuş gibi grubu birleştiren mekanizmaları içerdiğinden kişiler sosyalliklerinde kimliklerini iktidarın merkezine referansla işaretlerler. Böylece kimliğin siyasallaşmış yapısal boyutu oluşur. Bu üç boyut, kimliği bir süreç olarak tarifler ve birbirini dönüştürebilir. Böylece toplumsal kimlik kişilerin kendilik bilinçleri, gündelik sosyal etkileşimler ve toplumun soyut yapılanması arasındaki akışkanlıkta tarif edilir (Jenkins, 2016). İkinci yaklaşım ise, bir gruba dahil olma ve dışlanmayı benzerlik ve farklılıklar açısından işaretleyen sembolik sınırlar kavramıdır (Lamont, vd., 2015). Toplumsal kategorilere dair şematik bilgi örüntülerine dayanarak bilişsel olarak işlenen sınırlar (Massey, 2007), toplumsal grupları mikro düzeyde oluştururken, makro düzeyde ise başka toplumsal gruplardan ayırırırılar (Lamont, vd., 2015). Bu nedenle önemli bir eşitsizlik kaynağı olmalarının yanında, kültürel süreçleri aktaran eğitim gibi mekanizmalar gruplar arasındaki farklılıkları güçlendirerek eşitsizliklerin sürdürülmesine sebep olabilir (Bourdieu ve Passeron, 1977). Bir toplumsal kimliğin uygulanan ve idealleştirilmiş biçimleri arasında uyumsuzluk olduğunda, uygulanan kimlikler olumsuz değerlendirilerek damgalama (stigmatizasyon), rahatsız etme ve toplumsal dışlanmayla karşılaşır (Goffman, 2020). Ancak bu olumsuz deneyimler, sosyal kimliğin taşıyıcıları tarafından dirençle karşılanabilir. Kişiler başa çıkma stratejileri oluşturarak (destigmatizasyon) toplumsal prestijlerini korurlar (Turgut, 2021; Turgut ve Çelik, 2021).

Öğretmen kimliğini sembolik sınırlar ile yeniden değerlendirmek, Türkiye’de 2000’lerden bu yana giderek parçalanmış öğretmenliği anlamaya katkıda bulunabilir. Türkiye’de öğretmen kimliğine dair yapılan başlıca araştırmalar (örn. Buyruk, 2015; Durmaz, 2014) kamu okullarına odaklansa da öğretmenler özel okul, kurs/etüt merkezi, sözleşmeli, ücretli, aday, uzman, başöğretmen, fakülte mezunu, pedagojik formasyon eğitilmiş olarak yasalar yoluyla ayrılmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de bütünlüklü bir öğretmen kimliğinden söz edebilmek için bu grupların öğretmenlik deneyimlerine ilişkin araştırmalar gereklidir. Güncel ekonomi politikaları sonucu kamu okullarında istihdam ve emek süreçlerinin özel sektör mantığıyla şekillenmesi (Güvercin, 2014), kamu ve özel okullar arasında öğretmen kimliğinin yapısal zemininin benzerlikler taşıyabileceğini düşündürmektedir. Yine de özel okullar yapı, işleyiş ve kültür açısından kamu okullarından farklıdır (Akdoğan, 1995). Örneğin, dersane öğretmenleri kendilerine öğretmenlerden ziyade “dershaneci” demektir (Durmaz, 2014). Dershanelerin temel liselere dönüşüm sürecinde, bu özel liselerde dershanedeki eğitim pratiklerinin sürdüğü, öğretmenlerin rollerinin merkezi sınavlara hazırlık odaklı şekillenebildiği gözlemlenmiştir (Yıldırım-Taştı, 2019). Kaldı ki özel okullar atama sorunlarının yüksek olduğu Türkiye’de 1,201,138 öğretmenden 195,063’ünün çalıştığı önemli bir istihdam alanıdır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023). Bu nedenlerle bu araştırma, mesleki kimliğin özel okul öğretmenleri için taşıdığı anlamı ve özel okul öğretmenlerinin mesleki kimlik deneyimlerini ele almaktadır. Diğer önemli nokta ise 2019 yılından bugüne yoksul öğretmen görüntülerine kıyasla (örn. Göksedef, 2019; Atakan, 2021) yasal haklarını birlikte

kullanan özel okul öğretmen görüntüleri kamuoyuna daha az yansımaktadır. Bu durum, okullarda mikro-sosyal ayrışmalar ihtimalini düşündürmektedir. Bu araştırma, bir özel okulda mesleki kimliğe etki eden faktörlerin yanında, çalıştıkları kurumda mesleki kimlikleri tanımlarken öğretmenlerin hangi sembolik sınırları kullandıklarını sorgulamaktadır. Bu yolla da sembolik sınırların ve kurumsal/yönetimsel yapı ve politikaların özel okul öğretmen kimliğindeki rolünü incelemeyi hedeflemektedir. Sonuç olarak, bu araştırma aşağıdaki sorulara yanıt ararken özel okul öğretmen kimliğine odaklanarak özel okullara ilişkin detaylı bir tartışma alanı açma potansiyeli taşımaktadır: 1. Mesleki kimlik özel okul öğretmenleri tarafından nasıl anlaşılmaktadır? 2. Özel okul öğretmenleri mesleki kimliklerini nasıl deneyimlemektedirler? 2a. Bir özel okulda öğretmen kimliğine etki eden faktörler nelerdir? 2b. Özel okul öğretmenleri mesleki kimliklerini tanımlarken çalıştıkları okul bağlamında hangi sembolik sınırlara başvururlar? 3. Öğretmen kimliğinde sembolik sınırların rolü nedir? 4. Kurumsal ve toplumsal/siyasal yapılar ve politikalar bir özel okulda öğretmen kimliğini nasıl etkiler?

Yöntem

Araştırma Ankara'da bir özel okulun mikro işleyiş dinamiklerine ilişkin derinlikli bir incelemeyi mümkün kılan nitel araştırma yöntemlerinden tekli vaka çalışması (single instrumental case study) olarak tasarlandı (Merriam ve Tisdell, 2016). Araştırmanın kuramsal çerçevesini Richard Jenkins'in (2016) toplumsal kimliğin oluşum sürecini bireysel (araştırmada sistematik değersizleşme ve teknisyenleşme deneyimleri), ilişkisel (araştırmada sembolik sınırlar ve ayrımcılık deneyimleri) ve yapısal (araştırmada sınırları yeniden belirleme ve ayrımcılık ile başa çıkma) boyutlarıyla inceleyen toplumsal kimlik kavramsallaştırması (Jenkins, 2016) ile sembolik sınırlar kavramı (Lamont, vd., 2015) oluşturmuştur.

Araştırma Modeli

Nitel araştırmalar bir analiz ünitesini genelleme ihtiyacı olmadan araştırma sorularına uygunluğu merkeze alan amaçsal örnekleme (purposeful sampling) yöntemini kullanır (Patton, 1980). Vaka araştırmalarında ise önce sorulara uygun vaka, daha sonra vakanın içindeki bilgi kaynakları iki katmanlı örnekleme yoluyla seçilir (Merriam ve Tisdell, 2016). Bu nedenle örnekleme belirleme sürecinin ilk aşamasında, araştırmanın gerçekleşeceği özel okul belirlendi. Türkiye'de özel okullara dair mevcut alanyazın dikkate alınarak özel okul niteliklerini taşıyan bir okul olması, özel okulların yakın tarihteki gelişiminde belirleyici olan dersane ve temel lise dönüşümünü deneyimlenmiş olması ve okulun COVID-19 uzaktan eğitim sürecinde işler olması bu araştırma ortamının belirlenmesinde temel kriterlerdendi.

Araştırma, Ankara Çankaya'da bir özel lisede gerçekleşti. Duvarlarında merkezi sınav başarısını sergilediği büyük bir bez reklama yer verilen okulda bazı odalar soru çözümlerine ve okulun markasına ait sınava hazırlık yayınlarının depolanmasına ayrılmıştır. Bütün öğretmenlerin kullanımına açık bir öğretmenler odası yerine zümre (brans) odaları mevcuttur. Okulda öğretmenler hafta içi tam gün çalışırlar. Öğretmenlerden bazı akşamlarda etüt çalışmaları için dönüşümlü olarak ek mesai

yapmaları beklenir. Cumartesi günleri öğretmenler yarım gün çalışırlar. Bu okul daha önce bir dersane şubesinde eğitim vermiştir. Dershane kapatılıp temel lise olarak işlev görmüş, araştırmanın gerçekleştirildiği okul 2016'da açılmıştır. Bu okulda hem Fen hem de Anadolu lisesi yer almaktadır. Bazı öğretmenler kapatılan dershane ve temel lise de dahil olmak üzere diğer şube ve kademelerde de deneyimlidirler. Okul, sınavlara hazırlık başarısı ve disiplinle tanınır. COVID-19 döneminde uzaktan ve hibrit eğitim deneyimi vardır. Günümüzde sıkça gördüğümüz apartman okullarını örneklemektedir. Apartman okul, Türkiye eğitim sistemine dershanelerin temel liselere dönüşümü sürecinde yerleşen bir kavramdır. Daha önce apartman binaları veya iş hanı katları gibi mekanlarda hizmet veren dershaneler temel liselere dönüştüğünde okul eğitimi de bu gibi binalarda gerçekleştirilmeye başlamıştır. Bu binaların okul eğitimini değiştiren yönleri daha önce alanyazında ele alınmış, apartman okullarda daha çok merkezi sınavlara hazırlık odaklı eğitim verildiği tartışılmıştır (örn. Şeker vd., 2015; Yıldırım Taştı, 2019).

Katılımcılar

Bilgi kaynaklarının belirlenmesi için vaka içi örnekleme yöntemi ve çeşitli bakış açılarının temsil edilebilmesi için de maksimum çeşitlilik örnekleme kullanıldı (Miles ve Huberman, 1994; Merriam ve Tisdell, 2016). Çeşitlilik kriterlerimiz eğitim durumu, branş, deneyim ve öğretmenlik dışındaki ek görevlerdi. Okulda toplam öğretmen sayısı 50'dir. Öğretmenlerin uzmanlık alanı dağılımı 4 Türk Dili ve Edebiyatı, 9 Matematik, 6 Fizik, 4 Kimya, 6 Biyoloji, 6 Sosyal Bilgiler, 5 Yabancı Diller, 4 Sanat ve Spor, 4 PDR'dir. Bu araştırmaya katılan öğretmen sayısı 11'dir. Kadın öğretmenler sayıca erkeklere göre fazla olduğundan cinsiyet kriterlere dahil edilmedi. Bu çalışmada 3 erkek ve 8 kadın katılımcı yer aldı. Okuldaki öğretmenlerin çoğu 35 ve altı yaşlardaydılar. Bu nedenle kriter olarak yaş yerine okulda çalışma yılı deneyimi tercih edildi. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir. Katılımcı kimliklerini gizlemek için anonim isimler kullanılmıştır. Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği gibi, araştırma sorularına yanıt üretebilecek doygunluğa ulaşıp yeni bilgi kaynaklarına gerek duyulmadığında örnekleme sonlandırıldı. Katılımcılar araştırmaya gönüllü katılım formunu imzalayarak dahil oldular.

Tablo 1*Katılımcı Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Eğitim	Meslekte yıl	Okulda yıl	Pozisyon ve ek deneyim
Fatma	Kadın	44	Lisans (PF+EF)	7	2	Fransızca öğretmeni. Kamuda ücretli öğretmenlik.
Süreyya	Kadın	44	Yüksek Lisans	19	11	İngilizce öğretmeni, Yabancı Diller zümre başkanı
Aysel	Kadın	35	Lisans + PF	11	2	Fizik öğretmeni. Taşrada özel okul.
Derya	Kadın	35	Yüksek Lisans (PF yerine)	9	2	Kimya öğretmeni. Dershane.
Suat	Erkek	40	Lisans	16	13	Biyoloji öğretmeni
Mehmet	Erkek	32	Yüksek Lisans	10	6	Coğrafya öğretmeni. KPSS hazırlık kursu.
Zeynep	Kadın	22	Lisans	1	1	PDR uzmanı
Ayşe	Kadın	27	Lisans	6	6	Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni
Sevim	Kadın	42	Lisans+ PF	20	14	Matematik öğretmeni. Eski müdür yardımcısı
Güliden	Kadın	47	Lisans	15	6	Görsel Sanatlar öğretmeni. Kamuda ücretli öğretmen. Halk Eğitim Merkezi.
Adam	Erkek	56	Doktora	20	1	Yarı zamanlı Fizik öğretmeni (IGCSE). Ortadoğulu. Akademisyen.

Not. PF: Pedagojik Formasyon, EF: Eğitim Fakültesi diploması, PDR: Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, IGCSE: International General Certificate of Secondary Education

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri katılımcıların deneyimleriyle bu deneyimlere attiklerini anlamları kavramak için ilgili alanyazın da dikkate alınarak, yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edildi (Rubin ve Rubin, 2012). Araştırma sorularına uygun görüşme soruları uzman görüşleri alınarak içerik ve nitelik açısından son

değerlendirmenin yapılabilmesi için bu okuldan 5 öğretmen ile pilot çalışma uygulandı (Castillo-Montoya, 2016). Pilot çalışma katılımcılarının profili şu şekildedir: P1: PDR, kadın, 2 yıl deneyimli. P2: Kimya, kadın, 3 yılı bu okulda toplam 6 yıl deneyimli. P3: Bilişim ve Teknoloji, erkek, 3 yıl deneyimli. P4: Biyoloji, kadın, 2'si bu okulda toplam 4 yıl deneyimli. P5: Matematik, erkek, 1'i bu okulda 2 yıl deneyimli. Görüşme protokolünün son halinde kişisel bilgiler (11 soru), öğretmenlik mesleğiyle kurulan ilişkiye dair bilgiler (4 soru) ve sembolik sınırların oluşumunu (23 soru) kurumsal, ilişkisel ve yapısal bağlamda inceleyen soruların olduğu üç bölüm yer aldı. Görüşme soruları sosyo-ekonomik geçmiş, öğretmenlik mesleği ile bireysel olarak kurulan bağlar, pedagojik formasyon ve eğitim fakültesi deneyim ve gözlemleri, mesleki beklentiler, iş deneyimlerinin karşılaştırılması, sözleşme süreçleri, okul yönetiminin değerlendirilmesi, özel ve kamu okulu karşılaştırması, profesyonel öğretmenlik algısı, okuldaki diğer öğretmenlere dair değerlendirmeler, okul içi ve dışında sosyalleşme pratikleri, branş deneyimleri, öğrencilerle ilişkiler, okulun ve toplumun öğretmenlik algısı ve COVID-19 deneyimleriyle ilgili öğretmen görüşlerini anlamayı hedefledi. Velilerle ilişkiler okul yönetiminin belirlediği zaman ve konularda gerçekleştiğinden görüşme sorularında yer almadı.

Bu çalışmanın araştırma sorularının oluşturulması ve verilerin toplanması süreçleri Haziran 2021 ile Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleşti. Araştırma sürecinin ilerleyişi aşağıda Şekil 1 üzerinde belirtilmiştir. Verilerin raporlanması Kasım 2023'te sonlanmıştır. Bu dönem COVID-19 uzaktan eğitim sürecini kapsadığından COVID-19 ile ilgili sorular da yer aldı. Görüşmelerin tamamı birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiştir. Tüm katılımcılara gönüllü katılım formu sunuldu ve görüşmeler uygun bir mekân belirleyerek, araştırmacı-görüşmeci arasında gerçekleşti. Sadece Resim öğretmeni Gülden ve Fizik öğretmeni Adam görüşmelere Zoom adlı uygulamayla katılmayı tercih etti. En kısa mülakat 33 en uzun 93 dakika sürdü. Görüşmeler toplamda 646 dakika, ses dökümleri ise 180 sayfadır. Ses dökümlerinin ses kayıtlarıyla uyumu başka bir okulda çalışan bir öğretmen tarafından kontrol edildi (peer check). Sonra katılımcıların 6'sı ile katılımcı doğrulaması (member check) sağlandı. Diğer katılımcılarla ses dökümleri paylaşılsa da katılımcılar yorum yapmamışlardır. Ayrıca saha notu oluşturmak amacıyla birinci yazar araştırma süresince saha çalışmasının detaylarını içeren bir araştırmacı günlüğü tuttu.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 0385-ODTÜİAEK-2022 protokol koduyla onaylanmıştır.

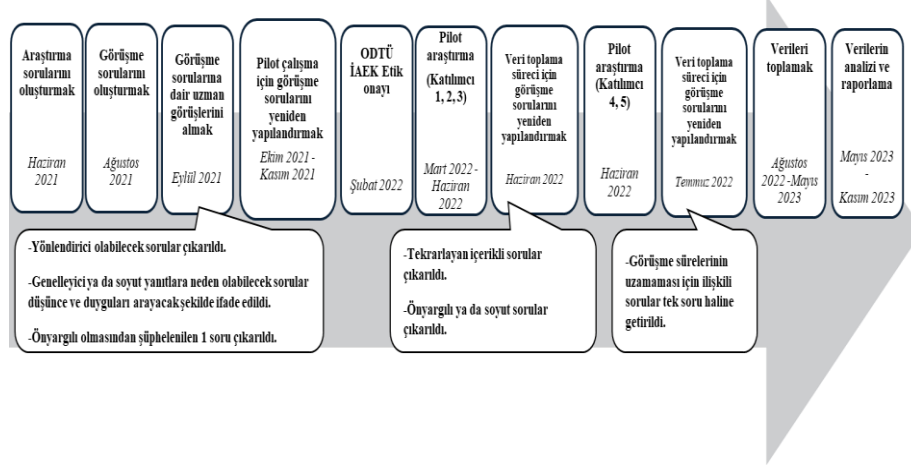
Verilerin Analizi

Bu araştırmanın verilerinin analizinde araştırma sorularıyla ilgili anahtar kavramlara odaklanarak verilerin yorumlanmasını sağlayan tematik analiz yöntemi kullanıldı. Tematik analiz araştırma sorularını çeşitli açılardan ele alarak verilerdeki örüntüleri inceleme, sınıflandırma ve analiz etmeye yarayan, teoriyle veriler arasındaki ilişkiyi aktif seçimler yaparak ören, verilerin sağlayabileceği özgün katkıyı tespit ederken esneklik sağlayan nitel analiz yöntemidir. Veri analizinde verilerin

alanyazınla uyumluluğunu incelemeye yarayan teori temelli (tümdengelimsel) ve eş zamanlı olarak da yeni araştırma alanlarının kendi doğasını serbestçe keşfetmeyi sağlayan veri temelli (tümevarımsal) tematik analiz gerçekleştirilerek verilerde açık ve örtük anlamlar arandı (Braun ve Clarke, 2006). Tematik analizin aşamalarına Şekil 2’de yer verilmiştir. Teorik temelli analizde toplumsal kimlik ve sembolik sınırlar alanyazını dikkate alınmıştır. Ses dökümlerinin deşifresi MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021) isimli bilgisayar tabanlı nitel veri analizi uygulamasında incelendi. Tematik analiz haritası bu makalenin “Bulgular” bölümünde yer alan Şekil 2’de detaylı olarak belirtilmiştir.

Şekil 1

Araştırma süreci zaman çizelgesi



Geçerlik ve Güvenirlik ile Araştırmanın Sınırlılıkları

Nitel araştırmalarda geçerlik (validity) ve güvenirliliğin (reliability) belirlenmesi çoklu yöntemlere dayanmaktadır. Bu araştırma kapsamında Lincoln ve Guba (1985) tarafından önerilen nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlilik kriterlerine başvuruldu (Guba, 1981; Shenton, 2004; Nowell vd., 2017). Bu kriterlerden inanılabilirlik (credibility) iç geçerliğin (in preference to internal validity), aktarılabilirlik (transferability) dış geçerliğin (in preference to external validity/generalisability), dayanıklılık (dependability) güvenirliliğin (in preference to reliability) ve son olarak doğrulanabilirlik (confirmability) nesnelliliğin (in preference to objectivity) belirlenmesinde kullanılmaktadır.

Verileri toplayan birinci araştırmacı 5’i araştırmanın gerçekleştiği okulda olmak üzere toplam 8 yıldır özel okul ve özel kurs merkezlerinde İngilizce öğretmenidir. Araştırmanın yürütüldüğü grubun bir parçası olması nedeniyle katılımcı araştırmacı rolündedir (Adler ve Adler, 1994). Katılımcı araştırmacı rolü araştırma sorularının oluşturulması, örneklemin belirlenmesi, uygun araştırma ortamının yaratılması,

katılımcıların ifadelerinin ne anlama geldiğini doğru yorumlama ve araştırmanın gerçekleştiği ortamdaki verileri etkileyebilecek değişikliklere aşina olma kolaylığını sağlamıştır (Becker ve Geer, 1957).

Veri toplama aracının geliştirilmesinde 6 üniversiteden 9 eğitim bilimleri uzmanının (peer debriefing) ve verilerin toplandığı okulda çalışan bir öğretmenin (peer scrutiny) uzman görüşleri alındı. Görüşme sorularına toplam 5 katılımcının yer aldığı pilot çalışma ile son hali verildi. Ancak katılımcı araştırmacı, öğretmen ve araştırmacı rollerinde ikilik sorunu ile karşılaşılabilirdi (Unluer, 2012). Örneğin araştırmacı, bir öğretmen olarak okul içi güç ilişkilerinin bir parçası olabilirdi. Araştırmacının kültürel repertuarı, katılımcının ifade ettiği kimi unsurları gözden kaçırmaya neden olabilirdi (DiMaggio, 2014). Verileri anlamlandırmanın katılımcının seçtiği anlatılar üzerinden katılımcı ve araştırmacının iş birliğiyle gerçekleşebilmesi için tanımadıkları biriyle konuşuyormuş gibi fikirlerini açıklamaları istendi. Zaman zaman ifade edilenin doğru yorumlandığına dair katılımcının onayı alındı (member-checking) (Denzin, 2001) ve katılımcının daha önce gündeme getirdiği bazı konuların ek sorular yardımıyla detaylandırılması sağlandı (iterative questioning). Ek olarak veri toplayan birinci yazar Lincoln ve Guba'nın (1985) önerdiği gibi üç kısma ayırdığı (öğretmen deneyimi, metodoloji, araştırma deneyimi) yansıtıcı saha günlüğünü kullandı. Tereddütlerle ilgili ikinci araştırmacı ve bir nitel araştırma yöntemleri uzmanı bilgilendirildi (researcher objectivation). Günlüğe yazılan bireysel ve metodolojik girdilerle ses dökümleri araştırmanın denetleme yolunu oluşturdu (Greene, 2014). Ayrıca bu yöntem araştırmacının öz-düşünümselliğini de sağladı (Bourdieu ve Wacquant, 1992). Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için Nowell vd.'nin (2017) önerdiği altı aşamalı güvenilirlik yöntemi takip edildi. Bunlar: Aşama 1: Verilere aşinalık kazanmak, Aşama 2: İlk kodları belirlemek, Aşama 3: Tema aramak, Aşama 4: Temaları gözden geçirmek, Aşama 5: Temaları belirlemek ve adlandırmak, Aşama 6: Raporlama. Araştırma süresince araştırmacı üçlemesi (researcher triangulation) yöntemine başvuruldu. Günlük ve notlarla denetleme yolu (audit trail) oluşturuldu. Bu makalenin "Bulgular" bölümünde yer alan Şekil 2'deki tema haritasının oluşturulmasında uzman görüşlerine başvuruldu. Son aşamada ise şeffaflık sağlamak için ikinci yazarın ve eğitim bilimleri alanından iki uzmanın da görüşleri alınarak teorik, metodolojik ve analitik akıl yürütme detaylı bir biçimde raporlandı.

Bu araştırmanın sınırlılıkları bağlamında araştırmacının katılımcı rolü ile ilgili risk faktörleri, sadece bir özel okulda araştırmanın gerçekleşmesi ve çoklu/karşılaştırmalı örneklemelere ihtiyaç duyulması belirtilebilir.

Bulgular

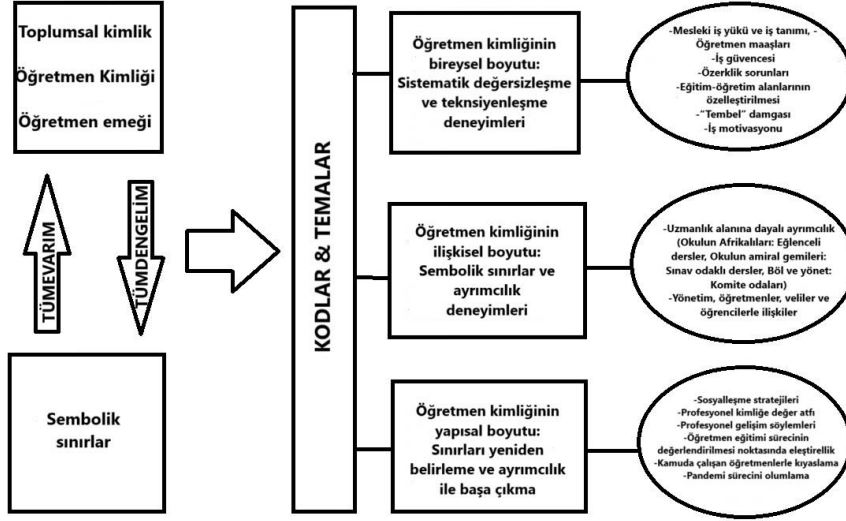
Cecilia L. Ridgeway (2014) "Neden Statü Eşitsizlik için Önemli" (Why status matters for inequality) adlı makalesinde toplumsal eşitsizliğin mekanizmalarını anlamak için kaynakların ve iktidarın dağıtımının yanında saygı ve itibar farklarına dayanan statü temelli eşitsizliklerin toplumsal eşitsizlikleri nasıl yapılandırdığını

tartışmaya açmaktadır. Bu noktada toplumsal kaynaklara ve iktidara erişim ve edinim, eşitsizliklerin üretimi bakımından daha yapısal ve önemli görülürken statü farkları meselesi daha bireysel düzeyde organize olan mikro ölçekli bir işleyiş olarak algılanır. Ridgeway (2014) statünün yapısal eşitsizliklerin üretiminde belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Burada kritik nokta eşitsizliğin dayanıklı eşitsizlik (durable inequality) haline gelmesi açısından kat ettiği yoldur. Bu işleyişi formüle edecek olursak: Kategorik formlar (ırk, toplumsal cinsiyet, sınıf gibi.) üzerinden toplumsal kaynaklara ve iktidara erişimin şekillenmesiyle kategorik formlar ayrıcalıklı statülerle donanırlar. Statülerin belirli kategorik formlar etrafındaki örgütlenmesi ve onlarla düzenli ve aynı şekillerde eşleşmesi toplumsal farklılık algılarını pekiştirmektedir. Statü inançları ırk, sınıf, toplumsal cinsiyet temelli yaşam tarzlarıyla bir kez oluşturulduğunda kategorik farklılıklar statü farkları olarak da pekişmiş olur. Devamında ise statü farklılığı önceli olan kategorik farklılıklarla eşleşmiş yapısal bir farklılıktan bağımsız bir farklılık olarak kendini ortaya koyarak, yapısal eşitsizlikleri gizlemeye başlar (Tilly, 1998; Ridgeway, 2014). Örneğin, diğer meslek gruplarıyla kıyaslayarak öğretmenlik meslek grubunun toplumsal kaynaklara imtiyazlı erişimi ve iktidar sahipliği olduğunu düşünelim. Bu erişim, öğretmenlik mesleğini diğer meslek gruplarıyla kıyaslandığında statü farklılığı ve üstünlüğüne kavuşturur. Bir defa bu meslek statüsü öğretmenlik mesleği için oluştuğunda, öğretmenlik mesleğine dair her çıkarım bu meslek özelinde ve ona özgü olarak değerlendirilir. Mesleğin iktidara ve kaynaklara erişimi noktasındaki imtiyazı gözden kaybolur. Toplumsal statü tartışmaları öğretmen kimliği oluşumu süreçleriyle birlikte şekillenir ve öğretmen kimliği özelinde çoklu nedenlere dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle kimlik, statü sahipliği ve iktidar ilişkileriyle organik bir bağa sahiptir (Ridgeway, 2014; Lamont, vd., 2015).

Bu çalışma öğretmen kimliğini Ankara'da yer alan bir özel okulda gerçekleştirilen tekli vaka çalışması üzerinden tartışmaya açmaktadır. Araştırmanın sonuçları, görüşmelerin tematik analizi (Şekil 2'deki gibi) neticesinde öğretmen kimliğinin 3 ana kategori altında şekillendiğini göstermektedir: a. Sistemik değersizleşme ve teknisyenleşme deneyimleri (Bireysel boyut), b. Sembolik sınırlar ve ayrımcılık deneyimleri (İlişkisel boyut), c. Sınırları yeniden belirleme ve ayrımcılıkla başa çıkma (Yapısal boyut).

Şekil 2

Tema haritası

**Sistemantik Değersizleşme ve Teknisyenleşme Deneyimleri (Bireysel Boyut)**

Sistemantik değersizleşme ve öğretmenlerin teknisyenleşme deneyimleri bu çalışmada yapısal sorunlar ve mesleğe yönelik azalan toplumsal saygı etrafında kümelenmektedir. Bu sorunlar öğretmenlerin mesleki iş yükü ve iş tanımı, öğretmen maaşları, iş güvencesi, özerklik sorunları, eğitim-öğretim alanlarının özelleştirilmesi, “tembel” damgası, iş motivasyonu bağlamlarında değerlendirilebilir. Çalışma süresince gerçekleştirilen görüşmeler belirtilen süreçlere ilişkin öğretmenlerin bireysel deneyimlerini özetlemektedir ve aşağıda bazı görüşmelerden alıntılara yer verilmiştir:

...öğretmendim ama idarenin bana dayattığı şeyse okul formaları, her yıl üç dört ay satışında beni görevlendiriyordu yani derslerim bir iki ay erteleniyordu sadece bu satış için ben görevlendiriliyordum. Ben farkındayım geri kalıyordum, öğrencilerimden geri kalıyordum, kendi mesleğimi yapamıyordum. (Gülden) [öğretmenlerin mesleki iş yükü ve iş tanımı, özerklik sorunları]

Pandemi dönemi, işte online derse dönünce... Pandemi dönemi şöyle bir şey oldu, mesai dediğimiz olay ortadan kalktı. 7/24 mesaideydik zaten. Kurum da buna müsaade etti. Akşam şeyi hatırlıyorum mesela, rehberlik X hoca [rehberlik zümre başkanı] arıyor beni, akşam dokuzda diyor ki öğrenciyle etüt yapabilir misin? Ben niye akşamın dokuzunda öğrenciyle etüt yapayım ki? (Ayşe) [öğretmenlerin mesleki iş yükü ve iş tanımı, özerklik sorunları]

...sınava yönelik çalıştırıyorlar öğrenciyi. Böyle sınav başarısı hedeflemiş bir öğretmen kitlesi var burada... (Fatma) [öğretmenlerin mesleki iş yükü ve iş tanımı, özerklik sorunları]

(COVID-19 döneminde veliler) Daha çok dadı bakıcı falan gibi beklentilere girdiler... Öğretmenler örnek veriyorum mesailerinin bir kısmını okulda yapıyorlardı. Online derslerini okulda yapıyorlardı belli saatler içerisinde. Öğretmen nasılsa okula geliyor orada benim öğrencimi alsın teke tek çalıştırın. Olmuyor yapamıyoruz edemiyoruz diye çok yüksek bir şeyleri vardı hani biz bu çocukla başka türlü olmayacak ve siz bunu yapacaksınız. (Sevim) [öğretmenlerin mesleki iş yükü ve iş tanımı, özerklik sorunları]

Herkesin kafasında ya başka bir şey yapmak var ya da ekstra nasıl para kazanabilirim, ders mi veririm, başka bir kurumda da çalışır mıyım mantığıyla bakıyorlar. Dediğim gibi kesinlikle ekonomik şartlardan kaynaklanıyor. (Fatma) [öğretmen maaşları, iş motivasyonu]

Eğitim sistemi özeldede artık çok değişmiş. Şu anda öğrencinin pohpohlandığı, velinin pohpohlandığı bir süreçten geçiyoruz yani iyi bir öğretmen sadece alanında, duruşuyla, bilgisiyle deneyimiyle bunun hiçbir alakası yok. Öğrencinin öğretmenden memnun olması lazım özel okulda. (Derya) [özerklik sorunları, eğitim-öğretim alanlarının özelleştirilmesi]

(Okuldaki eğitim, disiplin ve rollere dair sorunları) Dershanelerin kapatılıp sektörün herkesin okul olmaya başlamasına bağlıyorum. Okulculuğu okulcular yapıyordu, dershaneciliği dershaneciler yapıyordu. Dershaneciler okulcu oldu ve olamadı, olamadık yani. Bizden bu kadar okulcu çıktı. (Sevim) [eğitim-öğretim alanlarının özelleştirilmesi]

Ben mesleği tercih etmeye karar verdiğim zamanlar öğretmenliğin bir saygınlığı vardı, ama şimdi herkes dil uzatıyor durumda yani, hiçbir şey bilmeden etmeden. Zaten atanma problemleri var ayriyeten, şu an ona girmiyorum ama. İşte böyle sosyal medyaya baktığında öğretmen hep şey olarak değerlendiriliyor, üç ay yatıyorsunuz zaten falan. (Ayşe) [özerklik sorunları, eğitim-öğretim alanlarının özelleştirilmesi, “tembel” damgası]

Kurucumuz bir öğretmen ama kurumlar kurulduktan sonra özel sektör kim ne derse desin bir noktadan sonra ticaret mantığıyla düşünmeye başlar. Öğretmeni yürütülen ticaretteki bir meta olarak düşünür. Bütün özel okullar böyledir. Bir parçadır öğretmen. Kaliteli parça kullanırsan iyi bir makine ortaya çıkarırsın. İkinci el bir makine kullanırsan makine düzgün çalışmaz, ortaya çıkan ürün iyi olmaz. Ürün iyi olmayınca kurum zaten tekler. Genel ticaret mantığı da zaten budur. Bir parça çok iyidir, çok kullanılır eskir, yerine yeni parça takarlar, özel sektörde durum budur. Kendi gerçeklerimizle yüzleşmeliyiz. Buna karşı tepki koymak da çok mümkün değil. Tepki koymaya çalışsan da ne yapabilirsin o da ayrı bir konu. (Suat) [iş güvencesi, özerklik sorunları, eğitim-öğretim alanlarının özelleştirilmesi]

İnsan refahının en iyi şekilde artırılabilmesini serbest piyasa, serbest ticaret, güçlendirilmiş özel mülkiyet hakları üzerinden karakterize eden neoliberal ideoloji, bu çerçevede bireyin bireysel becerilerinin girişimcilik ilkesi doğrultusunda serbest bırakılması tezini de savunmaktadır. Devletin rolü ise bu işleyişi etkin kılabilecek kurumsal çerçeveleri tahsis etmek ve korumaktır (Harvey, 2007). Eğitim sistemi içerisinde bu durumun tezahürü özel eğitim kurumlarının açılması, eğitimin özelleştirilmesidir. Diğer yandan, Harvey (2007) neoliberal işleyişin bu formülasyonda belirtilen kurumsal çerçevelere ve güç dengelerine kendisini hapsedmediğini belirtir ve “yaratıcı yıkım” olarak tanımladığı bu sürecin diğer önemli bileşenlerini şu şekilde sıralar: toplumsal iş bölümü ve sosyal ilişkiler, refah koşulları, teknolojik girdiler, yaşam tarzı ve düşünce biçimleri, biyolojik üreme faaliyetleri, toprağa bağlılık ve duygusal alışkanlıklar. Bu çerçevede aynı zamanda tüm insan eylemlerinin marketleştirilmesi yönünde bir standardizasyonu da içeren işleyişi tasvir etmektedir. Yukarıda yer alan alıntıların merkezi bir odağı Harvey’in bahsettiği (2007) standartlaştırmanın farklı biçimlerini içermesidir. Öğretmenlerin mesleki iş yükü ve tanımındaki değişim, öğretmen maaşlarının ek bir iş arama gereksinimi olması, çalışma şartlarının iş güvensizliği ile eklemlenmesi, mesleki alanda özerkliğin aşınması süreçlerini öğretmenlerin deneyimlediği standartlaşmış süreçler olarak çalışmada ortaya çıkmaktadır. Diğer bir ifadeyle neoliberal ideolojinin eğitim alanında yarattığı dönüşümün uzantısı olarak ortaya çıkan bilgi ve eğitimin metalaşması, performans ve üretkenlik modları beraberinde emeğin esnekleşmesi (çalışma koşulları ve süresinin esnekleşmesi gibi), talebe yönelik (sınav sistemi talepleri gibi) üretimin gerçekleşmesi ve bireyin yaratıcı enerjisine yabancılaşması süreçlerini de yaratmaktadır. Sonuç olarak, mesleki bir patoloji formu olarak karşımıza çıkan bu durum öğretmenlerin kendisini sürekli olarak toplumsal düzlemde sınıfsal ve kültürel koordinatlar bakımından güvende hissetmediği, işsizlik ve güvencesizlik gibi yapısal bir şiddete tabi olduğu bir mesleki kimlik içerisinde almakta ve öğretmenlik mesleğini prekarizasyon yani güvencesiz emek sürecinde konumlandırmaktadır (Vatansever ve Yalçın, 2015; Dağ, 2020).

Sembolik Sınırlar ve Ayrımcılık Deneyimleri (İlişkisel Boyut)

Sembolik sınırlar (symbolic boundaries) toplumsal eşitsizliklerin örgütlenmesinde ve derinleşmesinde belirleyici roller üstlenirler. Sembolik sınır kavramı bazı kişiler, gruplar ve şeyleri bir araya getirir, tanımlar ve benzer duygular etrafında birleştirirken diğer kişi/grup/şeyleri dışlama rolü üstlenir (Lamont, vd., 2001). Sembolik sınırlar alanyazını sınırların oluşumunun kültür, kimlik, toplumsal ahlaki yapılar, toplumsal gruplar, statü politikaları ve dini aidiyetler alanlarındaki mevcudiyetini tartışmaya açmaktadır. Bu çalışma ise sembolik sınırların öğretmen kimliğinin inşası ve deneyimlenme süreçlerindeki etkin rolüne odaklanmaktadır. Bu tema altında ortaya çıkan alt temalar ise şu şekildedir: Uzmanlık alanına dayalı ayrımcılık (Okulun Afrikalıları: Eğlenceli dersler, Okulun amiral gemileri: Sınav odaklı dersler, Böl ve yönet: Komite odaları); yönetim, öğretmenler, veliler ve öğrencilerle ilişkilerdir. Aşağıdaki alıntılar öğretmenlerin sembolik sınırları mesleki kimlik bağlamında nasıl deneyimlediklerini örneklendirmektedir:

Matematikçi her zaman için amiral gemi. Dershane köküyle olan bir yerdesin... O yüzden patronum da inanılmaz bu konuda yüksektir. Matematikçi dedin mi dünya durur. Benim kurumumda kral biziz... Sektörde de çok fazla önde giden bir durum var. Ama bu çocuğun da bakış açısını çok fazla etkiliyor, ülkede öyle bir durum var, yani çocuk matematik sınavı varsa daha fazla ciddiye alıyor. Anne önce toplantıya geldi mi matematikçiyle konuşayım diyor. Matematiği yaparsa hepsini yapar, yanlış bir algı, ama var bu ülkede böyle bir algı. (Sevim) [Okulun amiral gemileri: Sınav odaklı dersler]

...Sayısal branşlara sanki daha böyle bir değer veriliyor, kıymet veriliyor. Mesela maaş farkından falan da bunu anlayabiliriz. Ben herkesin maaşına çok hâkim değilim ama bir fizikçinin benden daha çok aldığından eminim yani, ya da bir matematikçinin. (Ayşe) [Okulun amiral gemileri: Sınav odaklı dersler]

Üçüncü sınıf muamele görüyorum. Okulun Afrikalıları gibi hissediyorum kendimi... Bu kurumda bir matematik var, bir sayısal branşlar ve İngilizce var, bir de sosyal bilimler dersleri var. En değerlisi matematik evet. Sonra diğer sayısal branşlar ve İngilizce geliyor. Ardından sosyal bilimler... Çünkü onlar (okul yönetimi) şöyle bakıyorlar, ben İngilizceci bulamam. Fizikçi bulamam. Matematikçi bulamam. Elimdeki öğretmen iyiyse bunu tutayım. (Mehmet) [Okulun Afrikalıları: Eğlenceli dersler]

...Bence bütün kurumlarda zümre odalarının iptal edilmesi lazım mesela. Ben sadece Matematikçilerle oturuyorum, sen sadece İngilizceciyle oturuyorsun. Belki sen benden öğretmenlik adına bir sürü şey öğrenirsin belki ben senden öğreneceğim. Aynı sınıfa giriyoruz... Zümrecilik başlıyor, düşman birliklere dönüyoruz bir yerden sonra... Matematikçiler böyle yapmış falan dönüyor, onlara izin verilmiş bize verilmemiş. Öyle oluyor. Bu İngilizceci neden akşam çıkışa kalmıyorlar? O oradan diyor ki bizim zümreye çok nöbet yazılmış size niye yazmıyorlar gibi gibi. Zümre zümre. Bölüyorlar bizi ya, böl yönet. (Sevim) [Böl ve yönet: Komite odaları]

...Kurum içinde veya dışında öğretmenlerin bir araya gelişiyle ilgili her zaman emin ol yönetim tarafından bir baskı oluşturuluyor özel sektörde... bu müdürden önceki bütün müdürlerimden Instagram'a şu fotoğrafı koyamazsın koyma. Koyarım sana ne? ... Sen örnek olacaksın. Sebep? Orası benim özel alanım...(Sevim) [Öğretmen ilişkileri, Okul yönetimi ile ilişkiler]

Okul yönetimi noktasında çok eksik kaldığını düşünüyorum, öğretmenlerle iletişimlerinin çok zayıf olduğunu düşünüyorum. Yalnızca bir odadan okul yönetmeye çalışıyorlar ve WhatsApp üzerinden...Sadece sürekli olarak öğretmeni azarlamaya yönelik toplantı yapılması beni inanılmaz sıkılmış durumda... Mesela bize hiç teşekkür edilmiyor. Ancak biz işte bir noktada eksik olduğu düşünülen bir durum olduğunda işte bizle alakalı, toplantı yapıyor... (Ayşe) [Okul yönetimi ile ilişkiler]

Ara sınıftaki yani önümüzdeki sene kayıt yenileme potansiyeli olan öğrencilerin üzülmemiş olması gerekiyor...Bu hissettirilen bir baskıdır bu aslında... hocam performans 80 yazmışsın 85 mi yapsak derler... Sonuçta özel sektörde sin, turnak içinde müşteri memnuniyeti diye bir şey var ne yazık ki. Bu da eğitime çok ters de böyle işte. (Sevim) [Öğrenci, Veli ve Yönetim ile olan ilişkiler]

Öğretmenler mesleki kimliklerini mikro düzeyde üretilen sembolik sınırların belirleyiciliğinde deneyimlerken, makro düzeyde var olan eşitsizliklerin yeniden üretimini de sağlamaktadırlar. Örneğin uzmanlık alanları üzerinden var olan sembolik sınırlar ve statü ayrımları, Türkiye eğitim sisteminin merkezi sınav sistemi uygulamaları üzerinden yarattığı makro düzeydeki eşitsizliklere de eklenerek “okulun amiral gemilerinin” eşitsizliklerin yarattığı imtiyazlı pozisyonlardan faydalanmalarına evrilmektedir. Diğer yandan “okulun Afrikalıları” bu eşitsizlikte okulda “ikame edilebilir” taraflar olarak kendilerini konumlandırmakta ve disiplinler alan üzerinden statü sahipliği/sahipsizliği iş güvencesizliği ile iç içe geçmektedir. Aynı zamanda okul içerisinde disiplinlere bağlı öğretmen statülerinin varlığı ücret politikalarında da “pazarlık gücü”ne sahiplik olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin meslektaşları ve veli ve öğrencilerle ilişkileri ise yönetim tarafından belirli tavır ve tutumların oluşturulması sonucu şekillenmektedir. Öğrenci ve velinin “üzülmemesinin gerekliliği”, öğretmen nezdinde memnuniyeti sağlama yönünde oto-kontrol ve sansür mekanizmalarını kendinde devreye sokmasına neden olmaktadır.

Sınırları Yeniden Belirleme ve Ayrımcılık ile Başa Çıkma (Yapısal Boyut)

Sembolik sınırların varlığı aynı zamanda sınırlar ile başa çıkma (coping mechanism) stratejilerinin varlığı için neden teşkil etmektedir. Bu stratejiler sembolik sınırların yol açtığı ayrımcılık uygulamalarını dönüştürmek ve etkisini aşındırmak için başvurulan stratejiler olarak değerlendirilebilir. Başa çıkma stratejileri arasında karşı çıkmak, tepkisiz kalmak, görmezden gelmek, kaçınmak, önemsizleştirmek, çatışmayı önlemek, çok çalışmak gibi stratejiler yer almaktadır (Lamont ve Mizrachi, 2013; Turgut ve Çelik, 2021). Bu çalışmada ise başa çıkma stratejileri arasında sosyalleşme stratejileri, profesyonel kimliğe değer atfı, profesyonel gelişim söylemleri, öğretmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi noktasında eleştirelilik, kamuda çalışan öğretmenlerle kıyaslama ve pandemi sürecini olumlama şeklinde belirtilebilir. Aşağıdaki alıntılarda öğretmenlerin sembolik sınırlara dair geliştirdikleri başa çıkma stratejilerini örneklendirmektedir:

...öğretmenlik bazen bir kişi için bir ateşle yanabilmenin mesleği, bırakın bu işi yanabilecek olanlar yapsın. Para için uğraşanlar para kazanacakları daha farklı işlere ilerleyen zamanlarda yönlensinler. Öğretmenliği özel insanlar yapsın. Herkes öğretmenlik yapmasın. Özetle benim tepkim bu olur. (Suat) [Profesyonel kimliğe değer atfı]

Biz standart bir iş yapmıyoruz, biz ayakta yız nefesimizi harcıyoruz sürekli hareket halindeyiz, otomatikman hani öğretmenin izni çoktur diye bir geyik var ya, değil az...Bu vücudun bu sesin yıpranma payı, psikolojik olarak

yaşadığı şey o kadar yüksek ki. Ve yıpranma payımız cidden fazla bizim. (Sevim) [Profesyonel kimliğe değer atfı]

Benim idealim aslında çocuklarla hem öğretmen hem abla, hem arkadaş gibi bir bilgiyi aktarabilmek aslında. Sana ne kadar yakın olurlarsa o kadar derse sarılıyorlar.] (Aysel) [Sosyalleşme stratejileri, Profesyonel kimliğe değer atfı]

Yakın dönemde yapılan bir toplantıya katıldım. Gözlerim fal taşı gibi açıldı açıkçası, derslerimiz çok yoğun nasıl bu kadar işi yapabilirim haftada 12 saat derse giriyorum dediler ve anlam veremedim. 12 saati 5 güne bölmüş olsanız günde 2 saat hadi benden olsun 3 saat derse girmiş oluyorlar. Bir öğretmen günde 3 saat ders anlatamıyorsa bence öğretmenliği kesinlikle tercih etmesin. Ki öğretmenliği seçenlerin bir çocuğunun ana faktörü garanti para, okula atanırım rahat olurum 3 ay tatil ki artık konferanslarla seminerlerle çok da tatil yapılmıyor ama rutin bir iş sabit bir gelir hedefliyorlar. (Suat) [Profesyonel kimliğe değer atfı, Kamuda çalışan öğretmenler ile kıyaslama]

Bence herkes eğitim fakültesine gidip öğretmenlikle ilgili bir sertifika diploma almamalı, bu iş çok özel seçilmesi gereken bir durum. İçinde yoksa bu işi yapmasın. Öğretmenliği sadece para kazanmak için yapan bir adam bir neslin yok olmasına sebep olur. Ben buna karşıyım. (Suat) [Profesyonel kimliğe değer atfı, öğretmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi noktasında eleştirelilik]

Formasyonun bana kattığı hiçbir şey olmadı, uzaktan aldım ben formasyonu X Üniversitesi'nde. O dönem kampüs inşa ediyorlardı, paraya ihtiyaçları vardı diye düşünüyorum. (Mehmet) [Öğretmen eğitimi sürecinin değerlendirilmesi noktasında eleştirelilik]

Ya evet böyle veli görüşmelerimde falan bu tarz dönütler de aldım. Ya hocam biz evde böyle sıkıntılar yaşıyoruz, Allah size sabır versin, siz sınıfta 20 öğrenciyle hani vakit geçiriyorsunuz falan diyen velilerde çok oldu. Çünkü gerçekten her aslında anne baba bence çocuğuyla yüzleşti. ... Yani genelde ailenin çocukla çok bir iletişim yok, farkında değil yani. Zaten velilerle görüştüğümüzde aslında çocuğun evdeki haliyle okuldaki halini çok farklı olduğunu görüyoruz çünkü gerçekten tanımıyorlar aslında çocuklarını. Bu süreçte biraz o durumla yüzleşmiş oldular mesela. (Ayşe) [Profesyonel kimliğe değer atfı, Pandemi sürecini olumlama]

Görüşmelerde ortaya çıkan başa çıkma stratejilerinden profesyonel kimliğe değer atfı kendisini: yapılan işin içeriği ve koşullarıyla kurulan manevi tatmin, gelecek nesilleri yaratıyor olmanın sağladığı iktidar hissi, ailenin uzantısı olmanın verdiği iktidar hissi, kamu-özel okul karşıtlığında “üretkenlik” ve “çalışkanlık” yanılması, “çile çekmenin” yapılan işin özünde olduğuna kendini ikna etme yöntemi olarak “öğretmen olmak için doğmak”, “yanmaya hazır olmak” söylemi ve öğretmen

yetiştirimin incelikleri üzerinden ortaya koymaktadır. COVID-19 sürecini olumlama ise öğretmenin “çocuk bakımı” rolünü ailenin kendisini takdiri üzerinden olumlayan kabulü, profesyonel gelişiminde uzaktan eğitimin katkısı üzerinden gerçekleştirmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ankara’da bir özel okulda çalışan öğretmenlere odaklanan bu araştırmanın amacı öğretmen kimliğinin bir özel okulda nasıl deneyimlendiğini ve sembolik sınırların öğretmen kimliğindeki rolünü incelemektir. Daha önce kamu okullarında öğretmen emeğine dair tartışmalar temel alınarak, özel okullarda öğretmenliğin özgün yönlerini ve okul içi dinamiklerin toplumun yapısal unsurları ile etkileşimini de açığa çıkarabilmek amaçlanmıştır.

Öğretmenlik meslek kimliğinin bireysel boyutu kişilerin başkalarını tanımladığı ve bu tanımları sürekli yeniledikleri toplumsal etkileşim ve yapılar içerisinde, kendiliklerini anlamlandırmalarıdır (Jenkins, 2016). Kimliğin önemli bir unsuru olan statü bireylere prestij ve kültürel imtiyaz sağlar; grupları hiyerarşik olarak ayırıştırır (Turner, 1987). Mesleki açıdan bakıldığında statü, yapılan işin bir uzmanlık alanı olarak değerlendirilerek mesleğin toplumsal prestij kazanması (mesleki özgüven, ücret, güç ve mesleğin toplumsal saygınlığı gibi) ile ilişkilidir (Heargraves, 2009). Bu araştırmanın bulguları ise özel okulda öğretmenliğin güvencesizlik ve yoksullaşma koşulları altında, meslek tanımı dışındaki işleri de kapsayan ağır iş yüküyle seyrettiğini gösterdi. Okul yönetimiyle “müşteri” konumundaki veli ve öğrencilerin taleplerinin baskısıyla sınırlanan mesleki pratiğin merkezi sınavlara öğrenci hazırlamakla eşitlenmesi öğretmenlerin özerkliğini kaybetmesi ile sonuçlanmaktadır. Yüksek performans talebine eşdeğer düzeyde özlük haklarının iyileştirilmesini istediklerinde kamuoyu tarafından “tembel” olmakla damgalandıklarını hisseden öğretmenler mesleki motivasyonlarını kaybetmektedirler. Öğretmenliğin sistematik değersizleşme ve teknisyenleşmeyle deneyimlenen bir meslek haline dönüşümü, öğretmen istihdamına neoliberal yaklaşımların getirdiği “kârlılık”, “performanslılık” ve “esneklik” kavramlarıyla birleşerek (Buyruk, 2015) öğretmenleri özel okul piyasasına giderek ucuzlayan emekleriyle yeniden girdikleri bir döngüye sokmaktadır. Benzer şekilde merkezi ölçme değerlendirme sisteminin oluşturduğu eğitim sistemi zemini, mesleki özerklik yitimini özel okulda süreklileştirmektedir. Bu noktada kamu okullarından farklı olan, özel okulların piyasa koşullarına daimî bağımlılığının özerklik yitimi ve esnek çalışmayı şiddetli bir norm haline getirmesi, öğretmenlerin rekabetçi zeminde sembolik sınırlarla daha küçük gruplara ayrılmasıdır. Öğretmen kimliğinin bireysel boyutu bu şekilde bir özel okulda etkileşimsel ve yapısal boyutlarıyla birleşir.

Bir özel okul içinde mesleki kimliği çözüdüren faktör okul içi etkileşimlerde özdeşlik çerçevesinde grup örgütlenmelerini sağlayarak farklılıkları dışlayan bir mekanizma olan sembolik sınırlardır (Lamont, vd., 2015). Bu araştırma, özel okulda sembolik sınırların uzmanlık alanları üzerinde oluştuğunu, bu ayrımların okulun fiziksel yapısı içinde birbirlerinden ayrılmasıyla pekişerek mikro sosyallikler

yarattığını açığa çıkardı. Sembolik sınırlar sınav odaklı dersleri statü ve kaynak erişimi açısından hiyerarşik olarak avantajlı konumlarken, diğerlerini bir nitelik yoksunluğu ifadesi olan “eğlenceli” ders öğretmenine indirgediğini gösteriyor. Geleneksel olarak hiyerarşik algılanan uzmanlık alanları (Bleazby, 2015) eğitim sisteminin merkezi sınav odaklı örgütlenmesi ile birleşerek sınavlarda önem teşkil eden derslerin öğretmenlerini okul içi imtiyazlardan faydalanabilir kılarken diğerlerini güvencesizlik karşısında daha da kırılğanlaştırmakta; bu gruplar üzerinde değersizleşmeyi kronikleştirmektedir. Parçalara ayrılmış, birbirinden bağımsızlaşmış esnek işgücü denklemini modern hücrenel okul yapılanması üzerinden özel okul içinde pekiştirmektedir (Lortie, 1975). Özelleştirilmiş eğitim sistemi içerisinde üstlenilen marketize roller neoliberalizmin hesap verebilirlik ile seyreden denetim kültürünü özel okul içerisinde dolaşıma sokmaktadır (Apple, 2005). Böylece öğretmenlerin okul içi ilişkilerinde davranışsal özerkliklerini sınırlandıran, nepotizme bağlı eşitsizliği okul kültürünün başat bileşeni haline getiren, öğretmen kimliğinin kolektifliğini çözümdürücü sembolik sınırlar yaratılmış olur.

Ayrıştıracı sembolik sınırlar sosyal etkileşimlerde uzun süreli uygulandığında kimliği diğerlerinden ayrıştıran kalıcı sosyal sınırlara dönüşür (Lamont, vd., 2014). Bunun önemli bir bileşeni sembolik sınırların etkisini azaltıp toplumsal statüyü koruma/yükseltme işlevi gören başa çıkma mekanizmalarıdır (Lamont ve Mizrachi, 2013). Özel okul öğretmenliğini özgünleştiren de öğretmenlerin değersizleşme ve ayrımcılıklara dönük uyumsuzlukları ile bu başa çıkma stratejileridir. Örneğin, iş güvencesine dair sınırlı kaynakların şiddetlendirdiği ayrımcı okul kültürü sadece öğretmenleri yoksunlaştırılmış bir toplumsal sınıfın bileşeni kılmaz. Özel okul öğretmenini güvencesizlikle başa çıkma yöntemi olarak okul içi ilişkilerde “güvenli” sosyalleşme stratejileri kurmaya da yönlendirir. İstihdam sorunlarına dayalı gelecek belirsizliğiyle örgütlenen preker yaşam deneyimi, kendi varlığını sürdürülebilir kılma çabasını öğretmenliğin temel nitelleyenlerinden biri haline getirir (Dağ, 2020). Artan iş yükü, dönüşen profesyonel roller, gelir kaybı ve işsizlikle özel okul öğretmenini tehdit eden COVID-19 pandemisi yine de özel okul öğretmenin mesleki gelişimini sağlama yönüyle “avantajlı çıkılan” bir süreç olarak bu prekerleşme zemininde tariflenir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel gelişim ve öğretmen eğitimini de ikame edebilecek üstün bireysel yetenek gerektiren bir iş olduğu, gerekirse zaten sınırlı olan maddi ödüllerden de vazgeçerek çileli yönlerine katlanmaya hazır kişilerce yapılması gerektiği söylemi özel okul öğretmen kimliğinin bir başka tanımlayıcı unsurudur. “Tembel” damgası, özel okul öğretmeni gibi zorluklara katlanmadan daha yüksek statüye, daha elverişli çalışma koşullarına ve daha güvenceli bir işe sahip olan kamu öğretmenine karşıt-yönlendirilerek “asıl öğretmenliğin ne olduğu” bu söylemle tanımlanmakta, hak edilmiş koşullar dolaylı yolla talep edilmekte, metalaşmış eğitim alanında sınırlı kaynaklara erişim rekabetinin “kazanani” olunması gerektiği öne çıkarılmaktadır. Statü kurma çabasının ürünü olan bu söylemler, fiziksel emek kadar zihinsel emeği de güvencesizleştiren üretim ilişkilerinin eğitim alanındaki sosyal semptomlarını işaretler (Vatansever ve Yalçın, 2015). Özel okul öğretmenliğinin

mesleki kimlik sınırları değersizleşme döngüsü içinde bu başa çıkma yöntemleri ile yeniden belirlenmiş olur.

Özetle, zel okulda ğretmen kimliği değersizleşme, teknisyenleşme, ayrımcılık ve bu olumsuzluklarla başa çıkma stratejileriyle şekillenmektedir. Öğretmenlerin mesleki kimliklerini eğitsel süreçler yerine statü kaybı ve eğitsizlikler üzerinden tanımlamaları, piyasalaşmış eğitimin getirdiği istihdam ve denetim sorunları ile yakından ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenlerin iş güvencesi ve ücretlerinin kamu kaynaklı olarak sağlanması, özel sektörde denetimlerin artırılması ve ğretmen yetiştiren programlardaki ğrenci sayıları azaltılarak ğretmen emeğini değersizleştiren bir faktör olan ğretmen işsizliğinin önlenmesi gerekmektedir. Bu araştırma özel okulda öğretmenlik deneyimini derinlemesine incelemeyi hedeflediğinden tekli vaka araştırması uygulandı. Ancak rnekleme ve yöntem çeşitliliğiyle özel okul ğretmenliği geniş erevde ele alınabilir. Öğretmenlik kategorilerini kamu ve özel sektörde incelemek, bugün Türkiye’deki öğretmenlik mesleğinin bütünlüklü kavranmasına yardımcı olacaktır.

References

- Adler, P. A. ve Adler, P. (1994). *Observational techniques*. N.K. Denzin ve Y.S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research içinde* (pp. 377–392). Sage Publications.
- Akdoğan, A. (1995). *Özel Okullarda Eğitici Personel Seçimi [Selection of educating personnel in private schools]* (Tez No. 41968). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Apple, M. W. (2005). Education, markets and an audit culture. *Critical Quarterly*, 47(1-2), 11-29. <https://doi.org/10.1111/j.0011-1562.2005.00611.x>
- Atakan, B. (2021, 26 Nisan). *Salgın, özel okulları vurdu [Pandemic hit private schools]*. Milliyet. <https://www.milliyet.com.tr/egitim/salgin-ozel-okullari-vurdu-6514546>
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Beauchamp, C. ve Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Becker, H. ve Geer, B. (1957). Participant observation and interviewing: A comparison. *Human Organization*, 16(3), 28-32.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bleazby, J. (2015). Why some school subjects have a higher status than others: The epistemology of the traditional curriculum hierarchy. *Oxford Review of Education*, 41(5), 671-689. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1090966>
- Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bourdieu, P. ve Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2. baskı). Sage Publications.
- Bourdieu, P. ve Wacquant, L. J. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. University of Chicago Press.

- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Buyruk, H. (2015). *Öğretmen emeğinin dönüşümü*. İletişim Yayınları.
- Castillo-Montoya, M.(2016). Preparing for interview research: The interview protocol refinement framework. *The Qualitative Report*, 21(5), 811-831. <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol21/iss5/2>
- Dağ, N. (2020). Prekarizasyon bağlamında öğretmenlik. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4):365-379. <https://doi.org/10.34056/aujef.800680>
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1(1), 23-46. <https://doi.org/10.1177/14687941010010010>
- DiMaggio, P. (2014). Comment on Jerolmack and Khan,“talk is cheap” ethnography and the attitudinal fallacy. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 232-235. <https://doi.org/10.1177/00491241145263>
- Durmaz, O. S., (2014). *Türkiye’de öğretmen olmak: Emek süreci ve proleterleşme*. Notabene Yayınları.
- Greene, M. J. (2014). On the inside looking in: Methodological insights and challenges in conducting qualitative insider research. *The Qualitative Report*, 19(29), 1-13. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1106>
- Goffman, E. (2014). *Damga: Örselenmiş bir kimliğin idare edilişi üzerine notlar* (Ş. Geniş, L. Ünsaldı ve S.N. Ağırnaslı, Çev.). Heretik Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1963).
- Guba, E. G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiry. *ECTJ Annual Review*, 29(2):75-91.
- Göksedef, E. (2019, 5 Aralık). *Doğa Koleji'nde öğretmenler maaş alamadıkları için derslere girmiyor: 'İşsizlik maaşı alabilseler, kurumda kimse kalmaz' [Teachers at Doğa College do not attend classes because they cannot receive a salary: 'If they could receive unemployment benefits, there would be no one left at the institution']*. BBC News Türkçe. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-50659931>
- Güvercin, G. (2014). *Öğretmenlik mesleğinde kökten bir dönüşüm: ücretli öğretmenlik*. A. Yıldız (Ed.), *İdealist öğretmenden sınava hazırlayıcı teknisyene öğretmenliğin dönüşümü içinde* (ss. 139-178). Kalkedon Yayınları.
- Harvey, D. (2007). *A brief history of neoliberalism*. Oxford University Press.
- Jenkins, R. (2016). *Bir kavramın anatomisi: Sosyal kimlik* (G. Bostancı, Çev.). İletişim Yayınları (Orijinal eserin basım yılı 2008).
- Lincoln, Y. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.

- Lamont, M., Pendergrass, S., Pachucki, M. (2015). Symbolic Boundaries. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Science*, 23(2): 15341–15347.
- Lamont, M. ve Mizrahi, N. (2013). *Responses to stigmatization in a comparative perspective*. Routledge.
- Massey, D. S. (2007). *Categorically unequal: The American stratification system*. Russell Sage Foundation.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. University of Chicago Press.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (2. baskı). Jossey Bass Yayınları.
- Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook* (2. baskı). SAGE Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2023). *Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2022/2023*. <https://sgb.meb.gov.tr/www/mill-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-20222023/icerik/508>
- Mockler, N. (2011). Beyond ‘what works’: Understanding teacher identity as a practical and political tool. *Teachers and Teaching*, 17(5), 517-528. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.602059>
- Nowell, L.S., Norris, J.M., White, D.E., Moules, N.J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Research Methods*, 16:1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Olsen, B. (2008). Introducing teacher identity and this volume. *Teacher Education Quarterly*, 35(3), 3-6.
- Patton, M. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Sage Publications.
- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, 72, 98-106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.002>
- Ridgeway, C.L. (2014). Why status matters for inequality. *American Sociological Review*, 79(1):1-16. <https://doi.org/10.1177/0003122413515997>
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (3. baskı). Thousand Oaks.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: Competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161. <https://doi.org/10.1080/02680930116819>
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neoliberal dönüşüm. *Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 4: 44-51.

- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information*, 22:63–75. <https://doi.org/10.3233/EFI-2004-22201>
- Stoten, D. W. (2013). Professionalism, identity and the self: the de-moralisation of teachers in English sixth form colleges. *Research in Post-Compulsory Education*, 18(4), 365-376. <https://doi.org/10.1080/13596748.2013.847166>
- Şeker, F.S., Süngü, B. ve Çamlıyer, H. (2015). Apartman okullarda yetişecek yeni nesiller. *International Journal of Science Culture and Sport*, 3(4), 95-104. <https://doi.org/10.14486/IJSCS362>
- Tao, J. ve Gao, X. (2017). Teacher agency and identity commitment in curricular reform. *Teaching and Teacher Education*, 63, 346-355. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.010>
- Tilly, C. (1998). Durable inequality. University of California Press.
- Turgut, S. (2021). *Kürt damgası: Etnik sınırlar ve başa çıkma stratejileri*. İletişim Yayınları.
- Turgut, S. ve Çelik, Ç. (2021). Kürt gençlerinin etnik sınırlar algısı ve damgayla başa çıkma stratejileri. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 24(3): 98-134. <https://doi.org/10.18490/sosars.1014219>
- Turner, J. C. ve Reynolds, K. J. (1987). A self-categorization theory. P.A.M. van Lange, A. W. Kruglanski ve E. T. Higgins (Eds.), *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. SAGE Publishing.
- Unluer, S. (2012). Being an insider researcher while conducting case study research. *Qualitative Report*, 17 (58), 1-14.
- Vatansever, A. ve Yalçın, M.G. (2015). “Ne ders olsa veririz” Akademisyenin vasıfsız işçiye dönüşümü. İletişim Yayınları.
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022 [bilgisayar yazılımı]*. Berlin, Germany: VERBI Software. <https://www.maxqda.com>
- Yıldırım Taştı, Ö. F. (2019). *Temel liselerde okul sürecini anlamak: Bir çoklu durum çalışması [Understanding schooling process at basic high schools: a multiple-case study]* (Tez No. 578638) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Yıldız, A., Ünlü, D., Alica, Z. ve Sarpkaya, D. (2013). Neoliberal bir çağda Mahmut Hoca’yı anımsamak: Öğretmenlik mesleğinin dönüşümü. *Eleştirel Pedagoji*, 5(25): 5-18.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

This research has been approved by the Middle East Technical University Human Research Ethics Committee with the protocol code 0385-ODTÜİAEK-2022.

Bu araştırma Orta Doğu Teknik Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 0385-ODTÜİAEK-2022 protokol koduyla onaylanmıştır.

Proportion of Author's Contribution

The authors have equally contributed to the research.

Yazarlar bu çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuşlardır.

Acknowledgement

We would like to thank Asst. Prof. Dr. Halil Buyruk and Asst. Prof. Dr. Pervin Oya Taneri for their support in developing this master's thesis. We also thank teacher Neslihan Avcı for her help in double-checking the transcripts. This research is supported with TÜBİTAK 2210A National MSc Scholarship.

Görüşleriyle bu yüksek lisans tez araştırmasını geliştiren jüri üyeleri Doç. Dr. Halil Buyruk ve Doç. Dr. Pervin Oya Taneri'ye, deşifrelerin kontrol edilmesine yardımcı olan öğretmen Neslihan Avcı'ya teşekkür ederiz. Bu araştırma TÜBİTAK 2210A Yurt İçi Yüksek Lisans Burs Programı ile desteklenmiştir.



Investigation of Student-Teacher Characteristics Affecting Middle School Students' Test Anxiety with Hierarchical Linear Models

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	05.21.2024	09.26.2024	11.25.2024

Hasan Güllü¹ 
Ankara University

Ömay Çokluk² 
Ankara University

Abstract

This study aims to determine the student and teacher characteristics affecting middle school students' test anxiety. There are three different research groups in this study designed according to the predictive correlational research model. The first two research groups were formed to collect evidence for the reliability and validity of the data collection tools, and the other research group was formed to find answers to the research questions. The first research group included 238 teachers, the second research group included 247 students, and the third research group included 30 teachers and 2156 students. Since the data set was suitable for a two-level structure, the research data were analyzed with a two-level Hierarchical Linear Model. As a result of the research, it was determined that 51% of the variance in middle school students' test anxiety was caused by the difference between teachers. It was determined that as teachers' test anxiety increased, students' test anxiety also increased. It was determined that female students had more test anxiety than male students, students with higher grade levels had more test anxiety than students with lower grade levels, and students with lower grade point averages had more test anxiety than students with higher grade point averages.

Keywords: Student test anxiety, teacher test anxiety, hierarchical linear model.

Citation: Güllü, H. & Çokluk, B. (2024). Investigation of Student-Teacher Characteristics Affecting Middle School Students' Test Anxiety with Hierarchical Linear Models. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1245-1294. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1487409>

¹*Corresponding Author:* Ankara University Institute of Educational Sciences, PhD Student in Measurement and Evaluation in Education, E-mail: hasangullu707@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1893-8817>

²Prof. Dr., Educational Sciences, Educational Measurement and Evaluation, E-mail: omay73baskent@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3879-9204>

Zoller and Ben-Chain (1990) state that we live in a test-centered age where people can shape their lives according to their test performances. In parallel to this, Rana and Mahmood (2010) argue that tests applied at every stage of education are an important tool for social decision-making. Moreover, Rana and Mahmood (2010) state that through these tests, individuals are evaluated according to their skills, abilities, and achievements. Conner (2001) states that determining academic achievement based solely on performance test scores causes test anxiety in students and educators. This suggests that students and other stakeholders may have more test anxiety in educational systems where performance tests are prominent and used predominantly than in other systems. In our country, student success at all levels from basic to higher education is mostly determined by maximum performance test results. Moreover, when exams that directly affect and shape students' entire lives, such as the High School Transition Examination (HSTE) and Higher Education Institutions Examination (HEIE), are taken into account, it would not be wrong to state that students are in an intense exam marathon and face more anxiety-inducing environments and situations. Aydın and Bulgan (2017) state that many students have a certain level of test anxiety due to the fear of failing the exam.

With the latest amendment made to the Ministry of National Education Measurement and Evaluation Regulation in 2023, it has been decided that students will not be evaluated by any exams in the first four years of their education and that exams for achievement evaluations will first be held at the 5th-grade level. Therefore, the starting point of test anxiety can be considered as the 5th-grade level. However, this grade level still corresponds to the childhood period of students. Aydın and Bulgan (2017) state that if necessary precautions are not taken, test anxiety that starts in childhood will continue in adolescence and adulthood. This situation reveals the importance of identifying test anxiety in early periods and taking precautions.

In the literature, it is seen that anxiety has been addressed in the context of different studies for many years because it is a common and serious problem (Spielberger, 1980). In the factor analytic study conducted by Scheier and Cattell (1958), it was revealed that anxiety has a two-dimensional structure as trait and state anxiety. Upon this, Spielberger (1966) developed the two-dimensional anxiety theory. According to this theory, trait anxiety refers to the fact that an individual has anxiety under all circumstances and at all times without any apparent threatening factor. On the other hand, state anxiety means that under certain conditions, the individual has temporary anxiety specific to the situation. Anxiety perceived during situations such as public speaking, taking an exam, and boarding an airplane are examples of state anxiety (Ehtiyar & Üngüren, 2008). Therefore, the exam anxiety addressed in this study is included in the state anxiety dimension.

Cassady et al. (2019) define test anxiety as academic anxiety, while Öner (1990) defines it as feeling threatened and endangered during an exam or similar evaluation situations. Spielberger and Vagg (1995) explain test anxiety as a negative situation that has cognitive, affective, and behavioral dimensions, prevents the individual from

showing his/her real performance, and creates uneasiness in the individual. When the definitions of test anxiety in the literature are examined, it is seen that test anxiety is a factor that negatively affects student achievement. Similarly, in the meta-analysis study conducted by Von der Embse et al. (2018), which examined the variables affecting test anxiety, it was revealed that test anxiety was negatively correlated with variables such as students' graduation average, standardized test scores, self-efficacy, self-esteem, and academic confidence. As a matter of fact, it is seen that test anxiety is inversely correlated with variables that indicate academic success such as graduation average and standardized test scores. In other words, students with high test anxiety have low academic achievement.

Although there is a consensus in the literature that test anxiety negatively affects academic achievement, Zeidner (1988) emphasizes that the level of anxiety should also be taken into consideration. According to him (1988), the level of test anxiety that some individuals have under certain conditions may have an effect that increases the motivation of the individual. At this point, Yerkes and Dodson's law (1908) comes to the fore and according to this, it is stated that the performance of an individual with moderate anxiety can reach the highest levels. On the other hand, Arroba and Bell (2001) argue that an individual should be in an anxiety-free atmosphere to perform at the highest level. However, both views argue that it is difficult to determine at what point the level of anxiety in an individual can lead to poor performance (Soares & Woods, 2020). In other words, individuals in similar conditions may have different anxiety levels. Therefore, it does not seem possible to talk about a common anxiety level in an environment with more than one individual. Exam anxiety, which is naturally a controversial issue, is an issue that should be examined by taking individual differences into account.

Test anxiety can negatively affect the cognitive and physical health of the individual as well as academic success (Damer & Melendres, 2011). Moreover, it has been reported that high levels of test anxiety can weaken an individual's immune system (Borella et al., 1999) and lead to high blood pressure and other health problems that may occur in the future (Conley & Lehman, 2012). Similarly, test anxiety causes individuals to develop feelings of inadequacy and hopelessness and threatens their mental health (Flitcroft et al., 2017). It is also stated that test anxiety negatively affects perceptions such as self-esteem and self-efficacy (Peleg, 2009; Thomas & Gadbois, 2007). As a result, these studies in the literature show that high test anxiety has the potential to jeopardize an individual's health status seriously.

In the literature, there are studies examining the relationship between test anxiety and different variables such as gender (Wren & Benson, 2004), efficacy belief (Bandura, 1986), achievement level (Tümerdem, 2007), grade level (Genç, 2013), family attitude (Küçükler & Tekin, 2018; Sarıkaya & Gemalmaz, 2021), personality traits (Hagekull & Bohlin, 2003), self-anxiety (Çakmak et al., 2017) and psychological resilience (Yılmaz, 2017). One of the prominent variables associated with test anxiety is teacher approach (Koçyiğit, 2023). Teachers' behaviors regarding

exams in the classroom can be effective on students' test anxiety (Hancock, 2001; Horwitz et al., 1986; Mazer et al., 2014; Raufelder et al., 2018; Urhahne, 2015). However, there is no research in the literature that focuses on teachers' test anxiety and examines students' test anxiety. Since this study aims to examine teacher characteristics as well as student characteristics that affect students' test anxiety, it is thought that this study will contribute to filling the gap in the literature in this respect.

In line with the discussions above, the general purpose of this study is to examine the student and teacher characteristics that affect middle school students' test anxiety with a hierarchical linear model and thus to reveal the characteristics that affect students' test anxiety in more detail. In line with this purpose, answers to the following research questions were sought.

1. How much of the variance in students' test anxiety is explained by the difference between teachers?

2. Do teachers' test anxiety scores, gender, marital status, education level, and seniority significantly affect students' test anxiety? How much of the variance in students' test anxiety is explained by teacher characteristics that significantly affect students' test anxiety?

3. Do students' gender, grade level, number of siblings, grade point average, and average monthly income level of their families significantly affect their test anxiety? How much of the variance in test anxiety is explained by student characteristics that significantly affect students' test anxiety?

4. How much of the variance in students' test anxiety is explained by teacher and student characteristics that significantly affect students' test anxiety?

Method

In this part of the study, information on the research model, research group, data collection tools, ethics committee decision, and data analysis are given.

Research Model

This study aims to determine the student and teacher characteristics associated with middle school students' test anxiety. In other words, it is aimed to reveal the predictor variables associated with the predicted variable and to determine the effect of these predictors on the predicted variable. Therefore, this research is a predictive correlational research model. Fraenkel et al. (2022) define the predictive correlational research model as a research model in which the relationships between two or more variables are examined and when there is a sufficient relationship between the variables, it is possible to predict the other variable through a variable whose value is known.

Research Group

There are three different research groups in the study. Two of these research groups were selected to collect evidence for the construct validity of the data

collection tools used in the study and the other one was selected to find answers to the research questions. The research groups in the study were determined by the convenience sampling method, which is one of the non-random sampling methods. The convenience sampling method provides convenience to researchers in terms of time and cost (Patton, 2018).

1st Research Group

The first research group in the study was formed with the participation of 238 middle school teachers to collect evidence for the construct validity of the Test Anxiety Scale used to determine teachers' test anxiety. Descriptive statistics of this research group are presented in Table 1.

Table 1

Descriptive Statistics for the 1st Research Group in the Study

Demographic Characteristics	Teacher Group	f	%
Gender	Female	120	50.4
	Male	118	49.6
Experience	Between 0-5 years	74	31.1
	Between 6-10 years	108	45.4
	11 years and above	56	23.5
Marital Status	Married	122	51.3
	Single	97	40.8
Education Level	Divorced	19	7.9
	Graduate	146	61.3
Total	Post-Graduate	84	38.7
		238	100

Table 1 shows that the teachers in the study are quite close to each other in terms of gender variable. In addition, it is seen that the teachers in the study are more in the range of 6-10 years (40.8%) in terms of experience years. Considering the marital status of the teachers in the study, the proportions of married (51.3%) and single (40.8%) teachers are close to each other, while the proportion of divorced (7.9%) teachers is in the minority. On the other hand, when the education levels of the teachers in the study are examined, it is noticed that the majority (61.3%) are graduate students.

2nd Research Group

The second research group of the study consisted of 247 middle school students selected to collect evidence for the construct validity of the Test Anxiety Scale in Children. Information about this research group is shown in Table 2.

Table 2

Descriptive Statistics for the 2nd Research Group in the Study

Demographic Characteristic	Student Group	f	%
Gender	Female	140	56.7
	Male	107	43.3
Average Score	Between 50-69	78	31.6
	Between 70-84	95	38.5
	85 and above	74	29.9
Grade Level	5th Grade	66	26.7
	6th Grade	68	27.5
	7th Grade	62	25.1
	8th Grade	51	20.7
Average Monthly Income Level of the Family	Between 0-15000 TL	72	29.2
	Between 15001-40000 TL	105	42.5
	40001 TL and above	70	28.3
Number of Siblings	0	48	19.4
	1	59	23.9
	2	74	30.0
	3 and above	66	26.7
Total		247	100

When Table 2 is examined, it is seen that the number of female students in the second research group of the study is slightly higher than the number of male students. It is also noticed that the majority of the students in the study are at an average level in terms of grade point average and average monthly income level of the family. On the other hand, when the grade level variable is examined, it is understood that the number of grades is close to each other, but the 8th-grade level is less than the other

grades. Finally, it is understood that the students in the study are close to each other in terms of the number of siblings.

3rd Research Group

The third research group of the study was selected to answer the research questions. The relevant research group included 30 middle school teachers and 2159 middle school students. In order for the data in the research to be suitable for the two-level hierarchical structure, the students and teachers included in the research were matched and included in the research group. This is because, at the middle school level, a student's lessons are taught by more than one branch teacher. Therefore, while determining the research group, the teacher group was selected first. Afterward, only the students taught by the teachers in the study were added to the research group. Descriptive statistics about the teachers in the research group are presented in Table 3.

Table 3

Descriptive Statistics of the Teachers in the Research Group

Demographic Characteristics	Teacher Group	f	%
Gender	Female	15	50
	Male	15	50
Experience	Between 0-5 years	12	40
	Between 6-10 years	12	40
	11 years and above	6	20
Marital Status	Married	19	63.3
	Single	10	33.3
	Divorced	1	3.4
Education Level	Graduate	18	60
	Post-Graduate	12	40
Total		30	100

According to Table 3, a total of 30 teachers took part in the study. The number of male and female teachers was equal. It is also seen that the majority of the teachers in the study have 0-10 years of experience. In addition, the number of married teachers in the study is higher than the number of single teachers. When the education levels of the teachers are examined, it is noticed that the number of teachers with graduate

education is more than half. Descriptive statistics about the student group in the study are given in Table 4.

Table 4

Descriptive Statistics of the Students in the Research Group

Demographic Characteristic	Student Group	f	%
Gender	Female	1098	50.9
	Male	1058	49.1
Average Score	Between 50-69	593	27.5
	Between 70-84	918	42.6
	85 and above	645	29.9
Grade Level	5th Grade	491	22.8
	6th Grade	594	27.6
	7th Grade	523	24.3
	8th Grade	548	25.4
Average Monthly Income Level of the Family	Between 0-15000 TL	455	21.1
	Between 15001-40000 TL	961	44.6
	40001 TL and above	740	34.3
Number of Siblings	0	343	15.9
	1	585	27.1
	2	660	30.6
	3 and above	568	26.3
Total		2156	100

When Table 4 is analyzed, a total of 2156 middle school students took part in the study. These students appear to be close to each other in terms of gender variable. Similarly, the grade level distribution of the students in the study is also close. However, when the frequencies of students' grade point average and average monthly income of the family are analyzed, it is seen that students with grades between 70-84 and income between 15001-40000 TL are in the majority. In other words, it can be said that the majority of the students in the study have a medium level of academic achievement and a medium level of family income in economic terms. When the

number of siblings variable is examined, it is noticed that students with no siblings are in the minority compared to other students.

Data Collection Tools

In the study, the “Children’s Test Anxiety Scale”, developed by Wren and Benson (2004) and adapted to Turkish culture by Aydın Bulgan (2017), was used to measure students' test anxiety, and the “Test Anxiety Scale” developed by Bahçeci (2006) was used to determine teachers’ test anxiety. Information about these measurement tools is given below.

The Children’s Test Anxiety Scale (CTAS) developed by Wren and Benson (2004) aims to determine the test anxiety of 3rd, 4th, 5th, and 6th graders. While the original scale consists of three dimensions and 30 items, it was determined in the adaptation research that the same dimensions and items were suitable for Turkish culture. The items of the scale are in the form of a four-point Likert scale (Almost Never, Sometimes, Most of the Time, Almost Always). There are 13 items in the “Thoughts” subscale, 8 items in the “Off-Task Behaviors” subscale, and 9 items in the “Autonomic Behaviors” subscale. The related scale has a score range between 30 and 120. A low score on the scale indicates low test anxiety and a high score indicates high test anxiety. In this study, the Omega reliability coefficient was calculated over the sub-dimensions and the whole scale as evidence for the reliability of the scale. These calculations were .85, .73, .83, and .89 for the sub-dimensions of “Thoughts, Off-Task Behaviors, and Autonomous Reactions” and the whole scale, respectively. The values obtained indicate the reliability of the scale. Confirmatory factor analysis (CFA) was applied to the data set for construct validity ($\chi^2/df=1.75$, RMSEA=.05, TLI=.93, CFI=.91). The values obtained as a result of CFA confirm that the scale is compatible with the data set (Schermelleh-Engel et al., 2003).

The Test Anxiety Scale was developed by Bahçeci (2006) to determine the test anxiety of pre-service teachers. The scale consists of five sub-dimensions (Opinion of Others, Your Own Opinion, Future Concerns, General Test Anxiety, Mental and Physical Reactions), and 34 items. The scale is structured in a five-point Likert type (Never, Rarely, Sometimes, Frequently, Always). A minimum score of 34 and a maximum score of 170 can be obtained from the scale. In this context, the range of 34-78 points indicates a low level of anxiety, the range of 79-125 points indicates a moderate level of anxiety, and the range of 126-170 points indicates a high level of anxiety. In this study, the Omega reliability coefficient was calculated for the sub-dimensions and the whole scale as evidence of the reliability of the scale. The related coefficient was found to be .77, .82, .84, .84, .81, .78 for the sub-dimensions, respectively, and .89 for the whole scale. These values prove the reliability of the scale. CFA was applied to the data set to collect evidence for the construct validity of the scale ($\chi^2/df=1.34$, RMSEA=.03, TLI=.92, CFI=.95). The present values indicate that the scale showed a good fit with the data (Schermelleh-Engel et al., 2003).

Ethical Committee Approval

There is no relationship of interest between the participants in the research group and the researchers of this study. The participants in the study contributed to the research on a completely voluntary basis. In addition, scale use permissions were obtained from the researchers who developed and adapted the measurement tools used in the study. The planning and conduct of this research were deemed ethically appropriate in accordance with the decision of the Ankara University Rectorate Ethics Committee dated 25.04.2024 and numbered 13/116.

Data Analysis

This study aims to examine the student and teacher characteristics that affect middle school students' test anxiety with HLM. Field (2018) explains HLM as clustered, nested structures. According to Field (2018), the students of two teachers with different characters can be similar to each other in terms of teacher characteristics. That is when there is a teacher with a high level of anxiety in one classroom and a teacher with a low level of anxiety in the other classroom, the information that teachers will provide to students about anxiety may be opposite to each other. In such a case, students cluster close to the anxiety level of their teachers (Field, 2018). In other words, the students of the teacher with a high level of anxiety may have a high level of anxiety, and the students of the other teacher may have a low level of anxiety. Although data sets in social sciences are generally accepted as single-level, as mentioned above, clustered and nested measurements can be similar to each other. In such cases, the assumption of uncorrelatedness of measurements, which is one of the basic assumptions of research, is disrupted. To solve this problem, HLM provides researchers with room for maneuvering. This is because HLM allows similar measurements to be defined as a level and analyses to be conducted across levels. Thus, the relationships at different levels of the hierarchy can be determined more clearly (Raudenbush & Bryk, 2002). Therefore, HLM analysis was utilized in this study to reveal the variables affecting students' test anxiety in more detail. In addition, student variables were placed at Level 1 and teacher variables were placed at Level 2. In addition, a design effect calculation was performed to test whether the data set in the study was suitable for a two-level hierarchical structure. For this calculation, the equation $DE = 1 + p(\bar{n}-1)$ was used. After this calculation, it was found that the design effect was greater than 1. This result reveals that the dataset is suitable for a two-level structure (Hox et al., 2017).

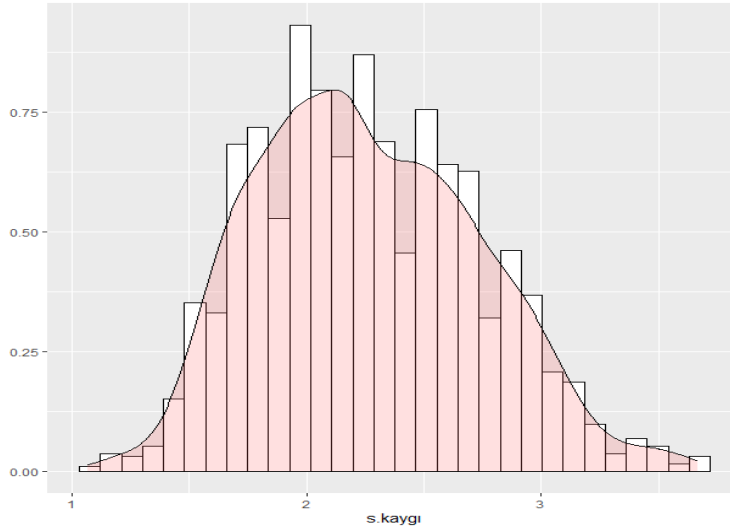
The research data were analyzed through the packages in the R programming language. In this context, lme4 (Bates et al., 2015) and nlme (Pinheiro et al., 2023) were used for HLM analysis, r2mlm (Shaw et al., 2020) was used to interpret the variance in HLM analysis, lavaan (Rosseel 2012) was used for CFA, psych (Revelle, 2022) and ggplot2 (Wickham, 2016) packages were used to test the suitability of the data set for the relevant analysis. In addition, to answer the research questions in the study, random effects ANOVA, means as outcomes, random coefficients regression, and models with intercept and slope coefficients as outcomes were established.

The random effects ANOVA model is the simplest model called the fixed parameter or null model (Hox, 2002). In the related model, there are no predictor variables belonging to Level 1 and Level 2. The values obtained with this model constitute the first stage of hierarchical data analysis. In this context, the intraclass correlation coefficient (ICC) and the significance status of the model are decisive for hierarchical data analysis. The means as outcomes model aims to determine how much of the variance determined by the random effects ANOVA model occurs in which groups at Level 2. Therefore, only predictor variables at Level 2 are included in the model. Thus, the amount of change in the mean estimate for a one-unit change in the predictor variable can be estimated (Raudenbush and Bryk, 2002). The random coefficients regression model aims to examine whether the intercept and slope parameters of the predicted variable at Level 1 change randomly. In this model, the predictor variables in Level 2 are not included in the analysis, while only the predictor variables in Level 1 are included in the analysis. Therefore, possible significant changes in Level 1 are tried to be identified. In the model where the intercept and slope coefficients as outcomes, it is aimed to determine the source of the random significant change in the random coefficients regression analysis. In the relevant model, all significant predictors at Level 1 and Level 2 are included in the analysis. Therefore, it is referred to as the full model or the final model (Raudenbush and Bryk, 2002). In addition, to interpret the slope and intercept coefficients determined through HLM models in a meaningful way, it is necessary to center the variables for which the zero value is insignificant (Raudenbush and Bryk, 2002). In this study, before testing the models, Level 1 variables with insignificant zero values were centered on the group mean and Level 2 variables were centered on the grand mean.

Before constructing the models mentioned above, the suitability of the data set for these analyses was tested. Field (2018) defines HLM as an extended version of regression analysis and states that the assumptions required for regression analysis are also required for HLM. Therefore, to determine the suitability of the data set for the relevant analyses, assumptions such as missing value, multivariate outlier, normal distribution of the predicted variable, normal distribution of errors at each level, and multicollinearity problem were tested. Moreover, Raudenbush and Bryk (2002) state that assumption tests in HLM should be conducted separately for each level. This is because an assumption violation at one level may also affect the other level (Raudenbush and Bryk, 2002). Therefore, assumption tests were conducted at both levels. In this context, firstly, it was checked whether there were any missing values in the data set and no missing values were found in the data set. Then, it was tested whether the predicted variable was normally distributed. Due to the large size of the data set, the relevant test was conducted with graphical techniques and the result obtained is presented in Figure 1.

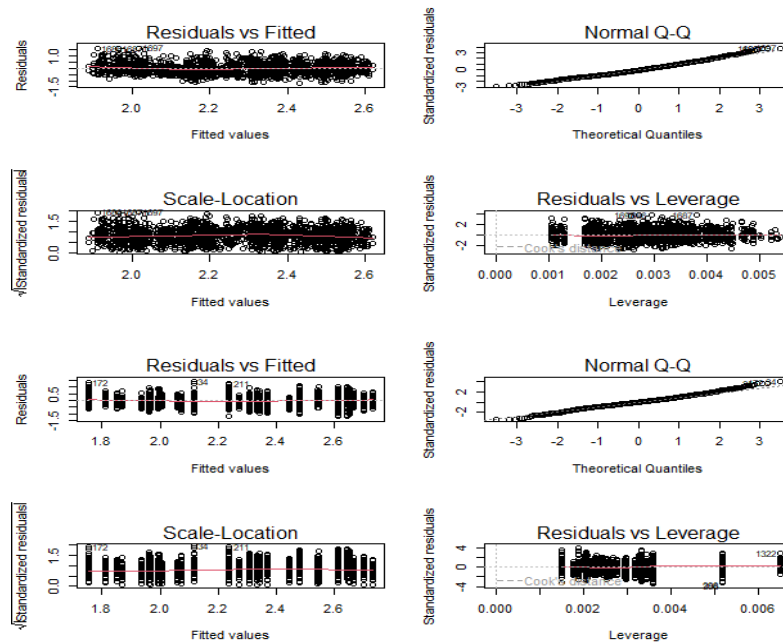
Figure 1

Scatter Plot of the Predicted Variable in the Study (Student Test Anxiety)



When Figure 1 is analyzed, it is seen that the student test anxiety variable is distributed close to a normal distribution. Therefore, it can be stated that the predicted variable is normally distributed. Whether there is a multicollinearity problem between the predictor variables in the study was checked by calculating VIF and tolerance values for each level. In this context, VIF and tolerance values were calculated as 1.22 and 0.82 for Level 1, 1.71, and 0.58 for Level 2, respectively. The fact that the VIF value is not greater than 10 and the tolerance value is greater than 0.01 is accepted as an indicator that there is no multicollinearity problem (Kline, 2005). Therefore, it can be said that there is no multicollinearity problem between predictor variables at both levels. Then, multivariate outlier and normal distribution of errors were analyzed for both levels. The results of the related analyses are presented in Figure 2.

Figure 2
Error Variances and Outlier Control Plots of Level 1 and Level 2



While the first two rows and columns in Figure 2 are the outputs of Level 1, the other two rows and columns are the outputs of Level 2. In this context, “residuals fitted values” graphs provide information about the linear relationship between the error values and the predicted variable. It is desirable that the red lines in the graphs are horizontal. Looking at the graphs, it is noticed that the red lines are parallel to zero. Therefore, it can be said that there is no problem in the distribution of error values in the predicted variable. “QQ” graphs provide information about the normal distribution of error values. It is expected that the relevant line moves along the axis. When Figure 2 is examined, it is seen that the relevant lines go on the axis. Therefore, it can be stated that there is no violation in the distribution of error values. “Scale-Location” graphs provide information about the variance of error values. It is desirable that the line in the graph is horizontal. Horizontal lines in the graph indicate that the variances of error values are normally distributed. “Residuals-Leverage” graphs provide information about multivariate outliers. It is expected that the red lines in the graph are horizontal. Figure 2 shows that the red lines are horizontal. Therefore, it can be stated that there is no multivariate outlier violation at both levels.

Results

In this section of the study, the findings obtained for the research questions in the study are presented.

Findings on the Level of Explaining the Variance in Students' Test Anxiety by the Difference between Teachers

A random effects ANOVA model was established to determine whether students' test anxiety differs between teachers. The values related to the model are shown in Table 5.

Table 5
Values for Random Effects ANOVA Model

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	t	p
Test Anxiety	26.2	0.73	36.31	0.01*
Mean				
Random Effect	Standard Deviation	Variance		
Level 2 error term	3.84	1153		
Level 1 error term	4.33	1130		

p<0.05*

According to Table 5, the difference between teachers significantly affects students' test anxiety ($p<.05$). ICC can be determined by looking at the variance values in Table 5 ($1153/1153+1130=0.51$). The ICC value indicates that 51% of the change in students' test anxiety is due to the difference between teachers.

Findings on the Level of Explanation of Variance in Student Test Anxiety by Teacher Characteristics that Significantly Affect Students' Test Anxiety

To reveal the teacher characteristics that significantly affect students' test anxiety, the means as outcomes model was established. The outputs for the related model are given in Table 6.

Table 6*Values for the Means as Outcomes Model*

Fixed Effect	Coefficient	Standard error	t	p
Teacher Mean	22.7	3.20	7.09	0.01*
Teacher Anxiety Score	8.18	0.74	12.40	0.01*
Gender	-2.53	3.85	-0.68	0.49
Marital Status	-3.04	3.51	-0.85	0.39
Education Level	-4.26	2.73	-1.31	0.20
Experience	-2.73	3.31	-0.82	0.41
Random Effect	Standard Deviation	Variance		
Level 2 error term	4.14	205		
Level 1 error term	3.52	1130		

p<0.05*

When Table 6 is analyzed, it is found that teacher anxiety score has a significant effect on students' test anxiety ($p < .05$). In addition, it is also noticed that students taught by teachers with high test anxiety also have high test anxiety ($\beta = 8.18$, $se = 0.74$). On the other hand, the variables of gender, marital status, education level, and seniority did not significantly affect students' test anxiety ($p > .05$). In addition, the variance explained value was calculated to determine how much of the total variance in students' test anxiety was affected by the teacher anxiety score, which had a significant effect on the model. The results obtained are shown in Table 7.

Table 7*Means as Outcomes Model Explained Variance Values*

	Total Value of Variance Explained
F	0
V	0.41
M	0.08
Fv	0.41
Fvm	0.49

When Table 7 is analyzed, the value in the v row indicates that the total variance explained by the teacher test anxiety score on students' test anxiety is 41%. The value in the f row indicates the contribution of the variables at Level 1 to the model. Since there are no Level 1 variables in the model, the variance explained is zero. The value

in the m row indicates that the mean of random intercepts explains 8% of the variance in student test anxiety. Finally, the value in the fvm row represents the total variance explained by the means of Level 1, Level 2, and random intercepts in the model. Since there are no student variables belonging to Level 1 in the model, the 46% variance in the fvm row corresponds to the variance explained by the mean of the teacher and random intercepts in the model (Rights & Sterba, 2019).

Findings on the Level of Explanation of Variance in Student Test Anxiety by Student Characteristics that Significantly Affect Students' Test Anxiety

A random coefficients regression model was established to determine the student characteristics that significantly affect students' test anxiety. The results of this model are presented in Table 8.

Table 8

Random Coefficients Regression Model Values

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	t	p
Teacher Mean	2.08	0.07	26.75	0.01*
Gender	0.05	0.01	3.51	0.01*
Grade Level	0.04	0.01	3.83	0.01*
Number of Siblings	0.01	0.01	0.33	0.73
Grade Point Mean	-0.02	0.01	-2.22	0.02*
Average Income Level	0.01	0.01	1.65	0.09
Random Effect	Standard Deviation	Variance		
Level 2 error term	5.31	97		
Level 1 error term	6.33	1110		

p<0.05*

Reference categories were assigned to the categorical variables in Table 8. In this context, female for gender, 50-69 points for grade point average, 5th grade for grade level, 0-15000 TL for average monthly income level, and no siblings for number of siblings were selected as reference categories. According to Table 8, it was determined that student gender, grade level, and grade point mean variables had a significant effect on students' test anxiety ($p < .05$). On the other hand, the number of siblings and average income variables did not significantly affect students' test anxiety ($p > .05$). However, it can be said that female students have more test anxiety than male students ($\beta = 0.05$, $se = 0.01$), the level of test anxiety increases as the grade level increases ($\beta = 0.04$, $se = 0.01$), and students with low-grade point mean have more test anxiety than students with high-grade point mean ($\beta = -0.02$, $se = 0.01$). In addition, the explained variance value was calculated to find out how much the variables of

gender, grade level, and grade point mean, which significantly affect the model, affect the total variance in students' test anxiety. The calculated values are given in Table 9.

Table 9

Random Coefficients Regression Model Variance Explained

	Total
f	0.38
v	0
M	0.08
Fv	0.38
Fvm	0.46

According to Rights and Sterba (2019), when Table 9 is examined, the value in the f row shows the total variance explained by the student gender, grade level, and grade point average variables in the model on students' test anxiety. The value in the v row corresponds to teacher characteristics and the variance explained is zero since there is no Level 2 variable in the model. The value in the m row corresponds to the 8% variance explained by the mean of random intercepts in students' test anxiety. As a result, it can be stated that the 38% variance in students' test anxiety is due to the variables of student gender, grade level, and grade point average in the model.

Findings on the Level of Explanation of Variance in Students' Test Anxiety by Student and Teacher Characteristics that Significantly Affect Students' Test Anxiety

The calculations for the model in which the intercept and slope coefficients as outcomes of student and teacher characteristics that significantly affect students' test anxiety are given in Table 10.

Table 10*Values for the Model with Intercept and Slope Coefficients as Outcomes*

Fixed Effect	Coefficient	Standard Error	t	p
Teacher Mean	0.99	0.11	8.90	0.01*
Teacher Anxiety Score	0.02	0.01	10.63	0.01*
Student Gender	0.05	0.01	3.52	0.01*
Student Grade Level Mean	0.03	0.01	2.84	0.01*
Student Grade Point	-0.02	0.01	-2.40	0.02*
Random Effect	Standard Deviation	Variance		
Teacher Mean	0.33	1114		
Teacher Anxiety Score	0.15	23		
Student Gender	0.11	12		
Student Grade Level	0.10	11		
Student Grade Point Mean	0.21	46		
Residuals	0.32	1085		

p<0.05*

When Table 10 is examined, it is seen that all variables in the model where intercept and slope coefficients are as outcomes have significantly affected students' test anxiety ($p < 0.05$). In other words, in the final model, which was created by combining the student and teacher variables that significantly affect students' test anxiety in the previously established models, all variables significantly affect students' test anxiety. In the context, it can be stated that as the teacher anxiety score increases, student test anxiety level increases ($\beta = 0.02$, $se = 0.01$), female students have more test anxiety than male students ($\beta = 0.05$, $se = 0.01$), student anxiety level increases as students' grade level increases ($\beta = 0.03$, $se = 0.01$) and student anxiety level increases as the student grade point mean decreases ($\beta = -0.02$, $se = 0.01$). To determine how much these variables affect the total variance in student test anxiety, explained variance calculation was performed and the results of the calculation are presented in Table 11.

Table 11

Variance Explained Values of the Model with Intercept and Slope Coefficients as Outcomes

	Total
F	0.26
v	0.19
M	0.08
Fv	0.45
Fvm	0.53

When Table 11 is examined, it is noticed that the value in the f row shows that the variables of student gender, grade level, and grade point mean, which significantly affect student test anxiety, explain 26% of the variance in student test anxiety. On the other hand, the value in row v shows that the teacher anxiety score, which significantly affects student test anxiety, explains 19% of the variance in student test anxiety. The value in the m row constitutes the 8% variance of the mean of the random intercepts in student test anxiety. Finally, the fvm row contributes to the 53% variance in student test anxiety of all variables in the model.

The total variance explained by the means as outcomes model with teacher characteristics is 46%, the total variance explained by the random coefficients regression model with student characteristics is 49%, and the total variance explained by the intercept and slope coefficients as outcomes model with student and teacher characteristics is 53%. This result can be interpreted that the model with student and teacher characteristics together explains the change in student test anxiety more than the other two models.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

This study aimed to determine the student and teacher characteristics that affect middle school students' test anxiety. Since the data set in the study was suitable for a two-level structure, the research data were analyzed through two-level HLM models. In this context, models with random effects ANOVA, means as outcomes, random coefficients regression, and intercept and slope coefficients as outcomes were established. Before constructing the relevant models, the assumptions required for HLM analyses (missing value, multivariate outlier, normal distribution of the predicted variable, normal distribution of errors at each level, multicollinearity problem) were tested and it was seen that the data set was suitable for HLM analyses. In addition, whether the data set is suitable for a two-level hierarchical structure was tested with the design effect formula ($DE = 1 + p (\bar{n}-1)$). As the design effect value was found to be greater than 1, it was decided that the dataset was suitable for two-level analysis (Hox et al., 2017). On the other hand, confirmatory factor analysis was

conducted to provide evidence for the validity of the data collection tools used in the study (Test Anxiety Scale in Children and Test Anxiety Scale) and the Omega reliability coefficient calculations were performed to collect evidence for reliability. As a matter of fact, the results obtained showed that the relevant measurement tools were valid and reliable.

As a result of the analysis conducted with the random effects ANOVA model, it was seen that the effect of the variation among teachers on students' test anxiety was significant. This result indicates that the change in students' test anxiety from teacher to teacher is significant. In this context, it was determined that the variation among teachers explained 51% of the variance in students' test anxiety. The explained variance shows that almost half of the variance in students' test anxiety is due to the variation among teachers. In other words, teachers significantly affect students' test anxiety. In the literature, there is no study examining student test anxiety due to variation among teachers. However, there are studies (Koçkar et al., 2002; Koçyiğit, 2023) indicating that the information given by teachers about the exam in the classroom affects students' test anxiety. These studies point to the effect of teachers on students' test anxiety, albeit indirectly. As a result, the variation among teachers is determinant in whether students have test anxiety or not.

As a result of the analysis conducted through the means as outcomes model, it was found that only teacher test anxiety score significantly affected students' test anxiety. On the other hand, teachers' gender, marital status, education level, and experience did not have a significant effect on students' test anxiety. However, teacher test anxiety score was found to be the source of 41% variance in students' test anxiety. This result shows that teacher test anxiety is one of the important predictors of student test anxiety. Similar to the research finding, Koçyiğit (2023) states that the information given by teachers about the exam in the classroom and the way they give this information can increase students' test anxiety. In addition, there are studies in the literature that reveal that teachers' anxiety level affects students' anxiety level in areas such as mathematics (Lindskog et al., 2017; Szczygieł, 2020), foreign language (Namaziandost et al., 2022), and technology use in education (Fernández-Batanero et al., 2021). Therefore, the anxiety level of teachers, who are role models for students, emerges as an important predictor of students' anxiety level. From this point of view, it would be appropriate to consider teachers' test anxiety while examining students' test anxiety.

According to the results of the analysis performed with the random coefficients regression model, it was determined that the variables of student gender, grade level, and grade point average significantly affected students' test anxiety. In addition, it was determined that the number of siblings and average income level variables did not have a significant effect on students' test anxiety. In addition, the total variance explained by the variables with a significant effect on student test anxiety was calculated as 38%. In addition, it was determined that female students had more test anxiety than male students. This result seems to be consistent with the findings in the

literature (Eman et al., 2012; Putwain & Daly, 2014; Torrano et al., 2020; Von der Embse et al., 2018). The fact that female students have more test anxiety is attributed to the fact that girls are more sensitive and sensitive by nature (Brandmo et al., 2019). In addition, in the study, it was observed that the level of test anxiety increased as the grade level increased. Considering that 5th, 6th, 7th, and 8th-grade students were included in the study, exam anxiety increases from 5th to 8th grade. The results of the research are similar to the studies in the literature (AlAzzam et al., 2021; Cao et al., 2020; Genç, 2013). It would not be wrong to think that as the grade level of the students increases, the number of exams taken, and the importance of the exams increases, there may be an increase in students' exam anxiety. The results of the study and the studies in the literature (AlAzzam et al., 2021; Cao et al., 2020; Genç, 2013) support this idea. In the study, it was determined that the level of test anxiety decreased as students' grade point average increased. Similarly, Von der Embse et al. (2018), in a meta-analysis study of approximately 70 studies, found a negative relationship between academic achievement and test anxiety. This result shows that as students' academic achievement increases, they feel more comfortable in the exam.

In the model where intercept and slope coefficients as outcomes, student and teacher characteristics that significantly affect student test anxiety in the previously established models were added. In this context, the variables of gender, grade level, and grade point mean among the student characteristics and the variable of teacher anxiety score among the teacher characteristics were included in the model. As a result of the relevant analysis, it was determined that all variables in the model significantly affected student test anxiety. In addition, the total variance explained by the model on student test anxiety was found to be 53%. This total variance explained is higher than the total variance explained by the means as outcomes model with teacher characteristics (46%) and the random coefficients regression model with student characteristics (49%). In other words, it can be stated that the model in which the intercept and slope coefficients as outcomes reveals the change in student test anxiety more. On the other hand, the contribution of teacher anxiety score to the total variance in the model was 19%, while the contribution of student gender, grade level, and grade point mean to the total variance was calculated as 26%. There is no research in the literature that addresses student test anxiety in terms of student and teacher characteristics together. Due to the lack of similar research in the literature and the fact that student and teacher variables that significantly affect student test anxiety were discussed separately in the previous sections, a discussion based on the literature was not made in this section.

As a result, in this study, it was determined that the variation among teachers caused a significant change in students' test anxiety. Therefore, it is recommended to take into account the variation among teachers when examining students' test anxiety. In addition, it was revealed that the level of teacher test anxiety significantly affected the level of students' test anxiety and as teacher test anxiety increased, student test anxiety increased. For this reason, teacher test anxiety should be taken into consideration when investigating student test anxiety. In addition, since female

students have more test anxiety than male students, students with higher grade levels have more test anxiety than students with lower grade levels, and students with lower grade point averages have more test anxiety than students with higher grade point averages, positive discrimination can be made in studies to be conducted to reduce the test anxiety of students in disadvantaged groups. In addition, in future studies, three-level HLM studies can be conducted by adding school characteristics that are likely to affect student test anxiety to HLM models. In addition, to more clearly determine which groups are in favor of or against the variables that have a significant effect on students' test anxiety, analyses that determine the difference between groups can be performed on the relevant variables.



Ortaokul Öğrencilerinin Sınav Kaygısını Etkileyen Öğrenci-Öğretmen Özelliklerinin Hiyerarşik Lineer Modeller ile İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	21.05.2024	26.09.2024	25.11.2024

Hasan Güllü¹

Ankara Üniversitesi

Ömay Çokluk²

Ankara Üniversitesi

Öz

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısına etki eden öğrenci ve öğretmen özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Yordayıcı korelasyonel araştırma modeline göre tasarlanan bu çalışmada üç farklı araştırma grubu bulunmaktadır. Araştırma gruplarından ilk ikisi, çalışmadaki veri toplama araçlarının (Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği, Sınav Kaygısı Ölçeği) güvenilirlik ve geçerliklerine kanıt toplamak, diğer araştırma grubu ise araştırma sorularına yanıt bulabilmek için oluşturulmuştur. İlk araştırma grubunda 238 öğretmen, ikinci araştırma grubunda 247 öğrenci, üçüncü araştırma grubunda ise 30 öğretmen ve 2156 öğrenci yer almıştır. Veri setinin iki düzeyli yapıya uygun olmasından dolayı, araştırma verileri iki düzeyli Hiyerarşik Lineer Model (HLM) ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda, Düzey 1'e öğrenci değişkenleri, Düzey 2'ye öğretmen değişkenleri tanımlanmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısındaki varyansın %51'nin öğretmenler arası farklılıktan kaynaklandığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınav kaygısı arttıkça öğrencilerin de sınav kaygısının arttığı saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere, sınıf kademesi yüksek olan öğrencilerin sınıf kademesi düşük olan öğrencilere, not ortalaması düşük olan öğrencilerin not ortalaması yüksek olan öğrencilere kıyasla daha fazla sınav kaygısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğrenci sınav kaygısı, öğretmen sınav kaygısı, hiyerarşik lineer model.

¹*Sorumlu Yazar:* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Doktora Öğrencisi, E-posta: hasangullu707@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1893-8817>

²Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, E-posta: omay73baskent@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3879-9204>

Zoller ve Ben-Chain (1990), kişilerin test performanslarına göre yaşamlarını şekillendirebildiği test merkezli bir çağda yaşadığımızı ifade etmektedir. Buna paralel olarak Rana ve Mahmood (2010) eğitimin her aşamasında uygulanan testlerin, toplumsal karar verme mekanizmasının önemli bir aracı olduğunu öne sürmektedir. Dahası Rana ve Mahmood (2010) söz konusu testler aracılığıyla kişilerin beceri, yetenek ve başarılarına göre değerlendirildiklerini dile getirmektedirler. Conner (2001) ise başarının yalnızca test puanlarına göre belirlenmesinin öğrenci ve eğitimcilerde sınav kaygısına neden olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, testlerin ön plana çıktığı ve ağırlıklı olarak kullanıldığı eğitim sistemlerinde, öğrenci ve diğer paydaşların diğer sistemlerine oranla daha fazla sınav kaygısına sahip olabileceğini akla getirmektedir. Ülkemizde temel eğitimden yüksek öğretime kadar her kademede öğrenci başarısı çoğunlukla test sonuçlarına göre belirlenmektedir. Dahası Liselere Geçiş Sınavı (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı (YKS) gibi öğrencilerin tüm yaşamlarını doğrudan etkileyen ve şekillendiren sınavlar da hesaba katıldığında, öğrencilerin yoğun bir sınav maratonu içerisinde olduklarını ve daha fazla kaygı verici ortamla ve duruma karşı karşıya kaldıklarını ifade etmek yanlış olmayacaktır. Aydın ve Bulgan (2017) birçok öğrencinin sınavda başarısız olma korkusuyla belli bir seviyede sınav kaygısına sahip olduğunu dile getirmektedir.

Ülkemizde 2023 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme ve Değerlendirme Yönetmeliği'nde yapılan son değişiklik ile birlikte öğrencilerin ilk dört yılında herhangi bir sınavla değerlendirilmemeleri ve başarı değerlendirmelerine yönelik sınav uygulamalarının ilk olarak 5. sınıf düzeyinde gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Dolayısıyla sınav kaygısının başlangıç noktası 5. sınıf düzeyi olarak kabul edilebilir. Ancak söz konusu sınıf düzeyi de hâlen öğrencilerin çocukluk dönemlerine denk gelmektedir. Aydın ve Bulgan (2017) gerekli önlemler alınmaz ise çocukluk döneminde başlayacak sınav kaygısının ergenlik ve yetişkinlik döneminde de devam edeceğini ifade etmektedir. Bu durum sınav kaygısının erken dönemlerde belirlenmesinin ve önlem alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Alanyazında kaygının yaygın görülen, ciddi bir sorun olması nedeniyle uzun yıllardır farklı çalışmalar bağlamında ele alındığı görülmektedir (Spielberger, 1980). Scheier ve Cattell (1958) tarafından yürütülen faktör analitik çalışmada kaygının, sürekli ve durumluk kaygı olmak üzere iki boyutlu yapıya sahip olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bunun üzerine Spielberger (1966) iki boyutlu kaygı kuramını geliştirmiştir. Bu kurama göre sürekli kaygı, görünürde tehdit edici herhangi bir unsur olmadan bireyin her koşulda ve her zaman kaygıya sahip olmasını ifade etmektedir. Diğer taraftan durumluk kaygı ise bazı koşullar altında bireyin duruma özel ve geçici kaygıya sahip olması anlamına gelmektedir. Topluluk önünde konuşmak, sınava girmek ve uçağa binmek gibi durumlar esnasında algılanan kaygı, durumluk kaygıya örnek olarak gösterilmektedir (Ehtiyar ve Üngüren, 2008). Dolayısıyla bu çalışmada ele alınan sınav kaygısı durumluk kaygı boyutunda yer almaktadır.

Cassady vd. (2019) sınav kaygısını akademik bir kaygı olarak ifade ederken, Öner (1990) ise kişinin sınav veya benzeri değerlendirme durumları esnasında kendini

tehdit ve tehlike altında hissetmesi olarak ifade etmektedir. Spielberger ve Vagg (1995) sınav kaygısını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları olan, bireyin gerçek performansını göstermesini engelleyen, bireyde tedirginlik yaratan olumsuz bir durum olarak açıklamaktadır. Alanyazındaki sınav kaygısı tanımları incelendiğinde, sınav kaygısının öğrenci başarısını olumsuz etkileyen bir faktör olduğu görülmektedir. Benzer biçimde Von der Embse vd. (2018) tarafından yürütülen ve sınav kaygısını etkileyen değişkenlerin ele alındığı meta analiz çalışmasında sınav kaygısının öğrencilerin mezuniyet ortalaması, standart test puanları, öz yeterlik, öz saygı ve akademik güven gibi değişkenlerle negatif korelasyon içinde olduğu ortaya çıkarılmıştır. Nitekim sınav kaygısının mezuniyet ortalaması ve standart test puanı gibi akademik başarıya işaret eden değişkenlerle ters orantılı olduğu görülmektedir. Diğer bir ifadeyle sınav kaygısı yüksek olan öğrencilerin akademik başarıları düşük olmaktadır.

Alanyazında sınav kaygısının akademik başarıyı olumsuz etkilediği üzerinde fikir birliği olmasına rağmen, Zeidner (1988) kaygı düzeyinin de dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır. O'na (1988) göre bazı şartlarda bazı bireylerin sahip olduğu sınav kaygısı düzeyi, bireyin motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahip olabilmektedir. Bu noktada Yerkes ve Dodson kanunu (1908) ön plana çıkmakta ve buna göre de orta düzeyde kaygıya sahip olan bir bireyin performansının en üst düzeylere ulaşabildiği ifade edilmektedir. Diğer taraftan Arroba ve Bell (2001) ise bireyin en üst düzey performansı sergileyebilmesi için kaygısız bir atmosferde bulunmasını gerektiğini savunmaktadır. Ancak her iki görüş de bireydeki kaygı düzeyinin hangi noktada performans düşüklüğüne yol açabileceğini belirlemenin zor olduğunu öne sürmektedir (Soares ve Woods, 2020). Başka bir anlatımla benzer şartlarda bulunan bireyler farklı kaygı düzeylerine sahip olabilmektedir. Dolayısıyla birden fazla bireyin yer aldığı bir ortamda ortak bir kaygı düzeyinden söz etmek pek mümkün görünmemektedir. Doğal olarak tartışmalı bir konu olan sınav kaygısı, aslında bireysel farklılıklar dikkate alınarak incelenmesi gereken bir konudur.

Sınav kaygısı akademik başarının yanı sıra bireyin bilişsel ve fiziksel sağlığını da olumsuz etkileyebilmektedir (Damer ve Melendres, 2011). Dahası yüksek sınav kaygısı düzeyinin bireyin bağışıklık sistemini zayıflatabildiği (Borella vd., 1999), yüksek tansiyon ve gelecekte yaşanması olası farklı sağlık problemlerine yol açtığı (Conley ve Lehman, 2012) belirtilmektedir. Benzer biçimde sınav kaygısı, bireylerde yetersizlik ve umutsuzluk duygularının gelişmesine neden olmakta ve ruh sağlıklarını da tehdit etmektedir (Flitcroft vd., 2017). Ayrıca sınav kaygısının öz saygı ve öz yeterlik gibi algıları da olumsuz etkilediği dile getirilmektedir (Peleg, 2009; Thomas ve Gadbois, 2007). Sonuç olarak alanyazındaki bu çalışmalar, yüksek sınav kaygısının bireyin sağlık durumunu ciddi biçimde tehlikeye sokabilecek bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir.

Alanyazında sınav kaygısı ile cinsiyet (Wren ve Benson, 2004), yeterlik inancı (Bandura, 1986), başarı düzeyi (Tümerdem, 2007), sınıf kademesi (Genç, 2013), aile tutumu (Küçükler ve Tekin, 2018; Sarıkaya ve Gemalmaz, 2021), kişilik özellikleri

(Hagekull ve Bohlin, 2003), benlik kaygısı (Çakmak vd., 2017) ve psikolojik dayanıklılık (Yılmaz, 2017) gibi farklı değişkenlerin ilişkisinin incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Sınav kaygısı ile ilişkili öne çıkan değişkenlerden biri de öğretmen yaklaşımıdır (Koçyiğit, 2023). Öğretmenlerin sınıf içinde sınavlara ilişkin sergilediği davranışlar öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde etkili olabilmektedir (Hancock, 2001; Horwitz vd., 1986; Mazer vd., 2014; Raufelder vd., 2018; Urhahne, 2015). Buna karşın alanyazında öğretmenlerin sınav kaygısını odağına alarak öğrencilerin sınav kaygısını inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin sınav kaygısını etkileyen öğrenci özelliklerinin yanı sıra öğretmen özelliklerinin de incelenmesi amaçlandığından, araştırmanın bu yönüyle alanyazındaki boşluğu doldurmaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıdaki tartışmalar doğrultusunda bu araştırmanın genel amacını, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı üzerine etki eden öğrenci ve öğretmen özelliklerinin hiyerarşik lineer model ile incelenmesi ve böylelikle öğrencilerin sınav kaygısını etkileyen özelliklerin daha detaylı biçimde ortaya çıkarılması oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Öğretmenler arası farklılık, öğrencilerin sınav kaygısındaki varyansın ne kadarını açıklamaktadır?
2. Öğretmenlerin sınav kaygısı puanı, cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi ve kıdem süresi, öğrencilerin sınav kaygısını manidar düzeyde etkilemekte midir? Öğrencilerin sınav kaygısını manidar düzeyde etkileyen öğretmen özellikleri öğrencilerin sınav kaygısındaki varyansın ne kadarını açıklamaktadır?
3. Öğrencilerin cinsiyeti, sınıf kademesi, kardeş sayısı, not ortalaması ve ailesinin aylık ortalama gelir düzeyi onların sınav kaygısını manidar düzeyde etkilemekte midir? Öğrencilerin sınav kaygısını manidar düzeyde etkileyen öğrenci özellikleri onların sınav kaygısındaki varyansın ne kadarını açıklamaktadır?
4. Öğrencilerin sınav kaygısını manidar düzeyde etkileyen öğretmen ve öğrenci özellikleri öğrencilerin sınav kaygısındaki varyansın ne kadarını açıklamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, etik kurul kararı ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ile ilişkili öğrenci ve öğretmen özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Başka bir anlatımla araştırma kapsamında ele alınan yordanan değişken ile ilişkili yordayıcı değişkenlerin ortaya çıkarılması ve bu yordayıcıların yordanan değişken üzerindeki etkisinin tespit edilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu araştırma yordayıcı korelasyonel araştırma modeli türündedir. Fraenkel vd. (2022) yordayıcı korelasyonel araştırma modelini, iki veya daha çok değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği ve değişkenler arasında yeterli ilişki olduğunda değeri bilinen bir değişken üzerinden diğer değişkene yönelik yordama yapılması mümkün olan bir araştırma modeli olarak ifade etmektedir.

Araştırma Grubu

Çalışmada üç farklı araştırma grubu bulunmaktadır. Bu araştırma gruplarından ikisi araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının yapı geçerliğine kanıt toplamak, diğeri ise araştırma sorularına yanıt bulabilmek için seçilmiştir. Çalışmadaki araştırma grupları seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Zira kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi zaman ve maliyet açısından araştırmacılara kolaylık sağlamaktadır (Patton, 2018).

1. Araştırma Grubu

Çalışmadaki ilk araştırma grubu, öğretmenlerin sınav kaygısını belirlemek için kullanılan Sınav Kaygısı Ölçeğinin yapı geçerliğine kanıt toplamak amacıyla 238 ortaokul öğretmenin katılımıyla oluşturulmuştur. Söz konusu araştırma grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışmadaki 1. Araştırma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Demografik Özellikler	Öğretmen Grubu	f	%
Cinsiyet	Kadın	120	50.4
	Erkek	118	49.6
Kıdem Yılı	0-5 yıl arası	74	31.1
	6-10 yıl arası	108	45.4
Medeni Durum	11 ve üzeri	56	23.5
	Evli	122	51.3
Eğitim Düzeyi	Bekar	97	40.8
	Boşanmış	19	7.9
Toplam	Lisans	146	61.3
	Lisans Üstü	84	38.7
		238	100

Tablo 1'e bakıldığında araştırmadaki öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Ayrıca araştırmada yer alan öğretmenlerin kıdem yılı değişkeni bakımından 6-10 yıl arası aralığında daha fazla olduğu (%40.8) görülmektedir. Araştırmadaki öğretmenlerin medeni durumlarına bakıldığında evli (%51.3) ve bekar (%40.8) öğretmen oranları birbirine yakın görünürken boşanmış (%7.9) öğretmen oranı azınlık durumundadır. Öte yandan araştırmadaki öğretmenlerin eğitim düzeyleri incelendiğinde, çoğunluğun (%61.3) lisans mezunu olduğu fark edilmektedir.

2. Araştırma Grubu

Çalışmanın ikinci araştırma grubu, Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeğinin yapı geçerliğine kanıt toplamak amacıyla seçilen 247 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Bahsi geçen araştırma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

Çalışmadaki 2. Araştırma Grubuna İlişkin Betimsel İstatistikler

Demografik Özellikler	Öğrenci Grubu	f	%
Cinsiyet	Kız	140	56.7
	Erkek	107	43.3
Not Ortalaması	50-69 arası	78	31.6
	70-84 arası	95	38.5
	85-100 arası	74	29.9
	5. Sınıf	66	26.7
Sınıf Kademesi	6. Sınıf	68	27.5
	7. Sınıf	62	25.1
	8. Sınıf	51	20.7
	0-15000 TL arası	72	29.2
Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi	15001-40000 TL arası	105	42.5
	40001 TL ve üzeri	70	28.3
	0	48	19.4
Kardeş Sayısı	1	59	23.9
	2	74	30.0
	3 ve üzeri	66	26.7
Toplam		247	100

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmanın ikinci araştırma grubunda yer alan kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran biraz daha fazla olduğu görülmektedir. Ayrıca not ortalaması ve ailenin aylık ortalama gelir düzeyi değişkenleri açısından araştırmadaki öğrencilerin çoğunluğunun ortalama düzeyde olduğu fark edilmektedir. Diğer taraftan sınıf kademesi değişkenine göz atıldığında, kademelerin sayıca birbirine yakın olduğu ancak 8. sınıf kademesinin diğer kademelere oranla daha az sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Son olarak araştırmadaki öğrencilerin kardeş sayıları bakımından birbirine yakın düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

3. Araştırma Grubu

Çalışmanın üçüncü araştırma grubu, araştırma sorularına yanıt aramak için seçilmiştir. İlgili araştırma grubunda 30 ortaokul öğretmeni ve 2159 ortaokul öğrencisi yer almaktadır. Araştırmadaki verilerin iki düzeyli hiyerarşik yapıya uygun olması için araştırmaya dâhil edilen öğrenci ve öğretmenler eşleştirilerek araştırma grubuna alınmıştır. Zira ortaokul düzeyinde bir öğrencinin derslerine birden çok branş öğretmeni girmektedir. Dolayısıyla araştırma grubu belirlenirken öncelikle öğretmen grubu seçilmiştir. Sonrasında yalnızca araştırmada yer alan öğretmenlerin dersine girdiği öğrenciler araştırma grubuna eklenmiştir. Söz konusu araştırma grubundaki öğretmenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Demografik Özellikler	Öğretmen Grubu	f	%
Cinsiyet	Kadın	15	50
	Erkek	15	50
Kıdem Yılı	0-5 yıl arası	12	40
	6-10 yıl arası	12	40
	11 yıl ve üzeri	6	20
Medeni Durum	Evli	19	63.3
	Bekar	10	33.3
Eğitim Düzeyi	Boşanmış	1	3.4
	Lisans	18	60
	Lisans Üstü	12	40
Toplam		30	100

Tablo 3'e göre araştırmada toplam 30 öğretmen yer almıştır. Öğretmenler kadın ve erkek sayıları bakımından birbirine eşittir. Ayrıca araştırmadaki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 0-10 yıl arası tecrübeye sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmada yer alan evli öğretmenlerin sayısı bekar öğretmenlerin sayısına oranla daha fazladır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine bakıldığında, lisans eğitime sahip öğretmen sayısının yarıdan fazla olduğu fark edilmektedir. Araştırmada yer alan öğrenci grubuna ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4*Araştırma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Betimsel İstatistikler*

Demografik Özellikler	Öğrenci Grubu	f	%
Cinsiyet	Kız	1098	50.9
	Erkek	1058	49.1
Not Ortalaması	50-69 arası	593	27.5
	70-84 arası	918	42.6
Sınıf Kademesi	85 ve üzeri	645	29.9
	5. Sınıf	491	22.8
	6. Sınıf	594	27.6
	7. Sınıf	523	24.3
Ailenin Aylık Ortalama Gelir Düzeyi	8. Sınıf	548	25.4
	0-15000 TL arası	455	21.1
	15001-40000 TL arası	961	44.6
Kardeş Sayısı	40001 TL ve üzeri	740	34.3
	0	343	15.9
	1	585	27.1
Toplam	2	660	30.6
	3 ve üzeri	568	26.3
Toplam		2156	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmada toplam 2156 ortaokul öğrencisi yer almaktadır. İlgili öğrenciler cinsiyet değişkeni açısından birbirine yakın görünmektedir. Benzer biçimde araştırmadaki öğrencilerin sınıf kademe dağılımları da yakın düzeydedir. Ancak öğrencilerin not ortalaması ve ailenin aylık ortalama gelir frekanslarına bakıldığında, 70-84 arası not ile 15001-40000 TL arası gelire sahip olan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle araştırmada yer alan öğrencilerin çoğunluğunun akademik başarı açısından orta düzey başarıya ve ekonomik bakımdan da orta düzey aile gelirine sahip oldukları söylenebilir. Kardeş sayısı değişkenine göz atıldığında ise hiç kardeşi olmayan öğrencilerin diğer öğrencilere kıyasla daha azınlıkta olduğu fark edilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin sınav kaygısını ölçmek için Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen, Aydın ve Bulgan (2017) tarafından Türk kültürüne uyarlanan “Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği” ile öğretmenlerin sınav kaygısını belirlemek için Bahçeci (2006) tarafından geliştirilen “Sınav Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Söz konusu ölçme araçlarına ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Wren ve Benson (2004) tarafından geliştirilen “Children’s Test Anxiety Scale” (CTAS) ölçeği 3, 4, 5 ve 6. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Özgün ölçek üç boyut ve 30 maddeden oluşurken uyarlama araştırmasında da aynı boyutların ve maddelerin Türk kültürüne uygun olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu ölçeğin maddeleri dörtlü Likert (Hemen Hemen Hiçbir Zaman, Bazen, Çoğu Zaman, Hemen Hemen Her Zaman) biçimindedir. Ölçeğin “Düşünceler (Thoughts)” alt boyutunda 13 madde, “Görev Dışı Davranışlar (Off-Task Behaviors)” alt boyutunda 8 madde ve “Otonom Tepkiler (Autonomic Behaviors)” alt boyutunda ise 9 madde yer almaktadır. İlgili ölçek 30 ile 120 arası puan aralığına sahiptir. Söz konusu ölçekten alınan düşük puan düşük sınav kaygısını, yüksek puan ise yüksek sınav kaygısını ifade etmektedir. Bu araştırmada ilgili ölçeğin güvenilirliğine kanıt olarak alt boyutlar ve tüm ölçek üzerinden Omega güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu hesaplamalar “Düşünceler, Görev Dışı Davranışlar ve Otonom Tepkiler” alt boyutları için sırasıyla .85, .73, .83 ve tüm ölçek için .89 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler ölçeğin güvenilirliğine işaret etmektedir. Yapı geçerliği kapsamında veri setine doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır ($\chi^2/df=1.75$, RMSEA=.05, TLI=.93, CFI=.91). DFA sonucunda ortaya çıkan değerler, ölçeğin veri setiyle uyumlu olduğunu doğrulamaktadır (Schermelleh-Engel vd., 2003).

Sınav Kaygısı Ölçeği, Bahçeci (2006) tarafından öğretmen adaylarının sınav kaygısını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ayrıca ilgili ölçek beş alt boyuttan (Başkalarının Görüşü, Kendi Görüşünüz, Gelecek ile İlgili Endişeler, Genel Sınav Kaygısı, Zihinsel ve Bedensel Tepkiler) ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipinde (Hiçbir Zaman, Nadiren, Bazen, Sık Sık, Her Zaman) yapılandırılmıştır. Ölçekten en düşük 34, en yüksek 170 puan alınabilmektedir. Bu kapsamda 34-78 puan aralığı düşük düzeyde kaygı, 79-125 puan aralığı orta düzeyde kaygı, 126-170 puan aralığı yüksek düzeyde kaygıya işaret etmektedir. Bu araştırmada ölçeğin güvenilirlik kanıtı olarak alt boyutlar ve tüm ölçek için Omega güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. İlgili katsayı alt boyutlar için sırasıyla .77, .82, .84, .81, .78 ve tüm ölçek için ise .89 olarak bulunmuştur. Söz konusu değerler ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğine kanıt toplamak için veri setine DFA uygulanmıştır ($\chi^2/df=1.34$, RMSEA=.03, TLI=.92, CFI=.95). Mevcut değerler ölçeğin verilerle iyi düzeyde uyum gösterdiğini ifade etmektedir (Schermelleh-Engel vd., 2003).

Etik Kurul Kararı

Araştırma grubunda yer alan katılımcılar ile bu çalışmanın araştırmacıları arasında herhangi bir çıkar ilişkisi yoktur. Araştırmada yer alan katılımcılar tamamen gönüllülük esasına göre araştırmaya katkı sağlamışlardır. Diğer yandan araştırmada kullanılan ölçme araçlarını geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığının 25.04.2024 tarihli ve 13/116 sayılı kararı doğrultusunda etik açıdan uygun görülmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırma ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısını etkileyen öğrenci ve öğretmen özelliklerini HLM ile incelemeyi hedeflemektedir. Field (2018) HLM'yi yuvalanmış, kümelenmiş, iç içe geçmiş yapılar olarak açıklamaktadır. Field (2018) iki farklı karaktere sahip öğretmenin öğrencilerinin, öğretmen özellikleri açısından birbirine benzeyebildiğini ifade etmektedir. Şöyle ki bir sınıfta kaygı düzeyi yüksek, diğer sınıfta kaygı düzeyi düşük öğretmen olduğunda; öğretmenlerin kaygıya ilişkin öğrencilere kazandıracığı bilgiler birbirine zıt olabilmektedir. Böylesi bir durumda öğrenciler öğretmenlerinin kaygı düzeyine yakın şekilde kümelenmektedir (Field, 2018). Diğer bir ifadeyle kaygı düzeyi yüksek olan öğretmenin öğrencileri yüksek kaygı düzeyine, diğer öğretmenin öğrencileri de düşük kaygı düzeyine sahip olabilmektedir. Sosyal bilimlerdeki veri setleri çoğunlukla tek düzeyli olarak kabul edilmesine rağmen yukarıda belirtildiği gibi yuvalanmış, kümelenmiş, iç içe geçmiş yapıdaki ölçümler birbirine benzeyebilmektedir. Bu tür durumlarda araştırmaların temel varsayımlarından biri olan ölçümlerin ilişkisizliği varsayımı sekteye uğramaktadır. Bu sorunu çözebilmek için HLM araştırmacılara hareket alanı sağlamaktadır. Zira HLM benzer yapıdaki ölçümlerin bir düzey şeklinde tanımlanmasına ve analizlerin düzeyler arası yürütülmesine imkân sunmaktadır. Böylelikle hiyerarşinin farklı düzeylerindeki ilişkiler daha açık şekilde belirlenebilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Dolayısıyla araştırma kapsamında incelenen öğrencilerin sınav kaygısını etkileyen değişkenleri daha detaylı ortaya koyabilmek için bu araştırmada HLM analizinden yararlanılmıştır. Ayrıca, Düzey 1'e öğrenci değişkenleri, Düzey 2'ye ise öğretmen değişkenleri konumlandırılmıştır. Ayrıca araştırmadaki veri setinin iki düzeyli hiyerarşik yapıya uygun olup olmadığını test etmek için tasarım etkisi hesaplaması gerçekleştirilmiştir. Bu hesaplama için $TE = 1 + p (\hat{n}-1)$ eşitliğinden yararlanılmıştır. Söz konusu hesaplama sonrası tasarım etkisinin 1'den büyük olduğu bulunmuştur. Bu sonuç veri setinin iki düzeyli yapıya uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Hox vd., 2017).

Araştırma verileri R programlama dili içinde yer alan paketler aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda HLM analizi için *lme4* (Bates vd., 2015) ve *nlme* (Pinheiro vd., 2023), HLM analizinde ortaya çıkan varyansın yorumlanabilmesi için *r2mlm* (Shaw vd., 2020), DFA için *lavaan* (Rosseeel 2012), veri setinin ilgili analizlere uygunluğunu sınamak için *psych* (Revelle, 2022) ile *ggplot2* (Wickham, 2016) paketlerinden yararlanılmıştır. Ayrıca çalışmadaki araştırma sorularına yanıt bulmak

için rastgele etkiler ANOVA, bağımlı değişken olarak ortalamalar, rastgele katsayılar regresyon ile kesişim ve eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modeller kurulmuştur.

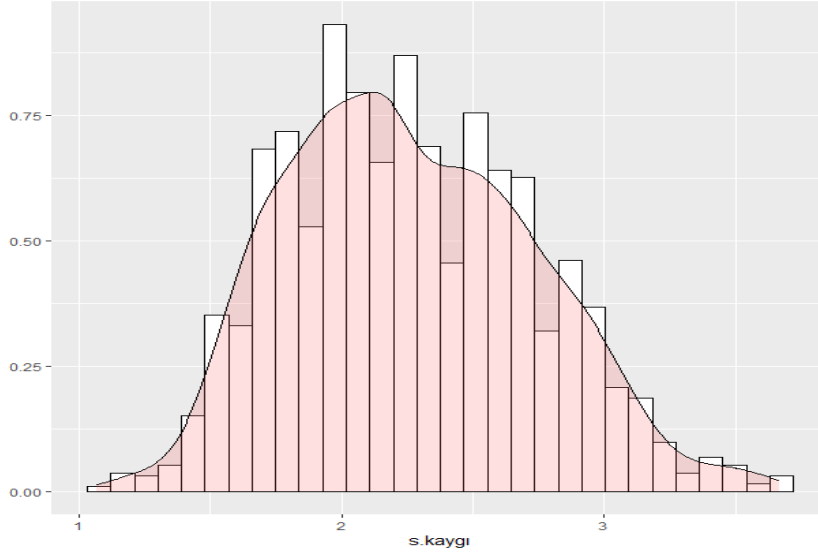
Rastgele etkiler ANOVA modeli, sabit parametrelili veya boş model olarak isimlendirilen en sade modeldir (Hox, 2002). İlgili modelde Düzey 1 ve Düzey 2'ye ait hiçbir yordayıcı değişken bulunmamaktadır. Söz konusu model ile elde edilen değerler hiyerarşik veri analizinin ilk aşamasını oluşturmaktadır. Bu kapsamda elde edilen sınıf içi korelasyon katsayısı (ICC) ve modelin manidarlık durumu hiyerarşik veri analizi için karar niteliği taşımaktadır. Bağımlı değişken olarak ortalamalar modeli, rastgele etkiler ANOVA modeliyle saptanan varyansın Düzey 2'deki hangi gruplarda ne kadar oluştuğunu belirlemeyi hedeflemektedir. Dolayısıyla yalnızca Düzey 2'deki yordayıcı değişkenler modele dahil edilmektedir. Böylece yordayıcı değişkendeki bir birimlik değişimin ortalama tahmindeki değişim miktarı tahmin edilebilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Rastgele katsayılar regresyon modeli, Düzey 1'de yer alan yordanan değişkenin kesişim ile eğitim parametrelerinin rastgele değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu modelde Düzey 2'de bulunan yordayıcı değişkenler analizde yer almaz iken sadece Düzey 1'deki yordayıcı değişkenler analize dahil edilmektedir. Dolayısıyla Düzey 1'deki olası manidar değişimler belirlenmeye çalışılmaktadır. Kesişim ile eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modelde, rastgele katsayılar regresyon analizinde ortaya çıkan rastgele manidar değişimin kaynağının belirlenmesi hedeflenmektedir. İlgili modelde Düzey 1 ve Düzey 2'de bulunan tüm anlamlı yordayıcılar analize dahil edilmektedir. Bu nedenle tam model ya da son model olarak ifade edilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Ayrıca HLM modelleri aracılığıyla belirlenen eğitim ve kesişim katsayılarını anlamlı biçimde yorumlamak için, sıfır değerinin anlamsız olduğu değişkenlerin merkezlenmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu çalışmada modeller test edilmeden önce sıfır değeri anlamsız olan Düzey 1 değişkenleri grup ortalamasına, Düzey 2 değişkenleri de genel ortalamaya merkezlenmiştir.

Yukarıda bahsi geçen modeller kurulmadan önce veri setinin söz konusu analizlere uygunluğu test edilmiştir. Field (2018) HLM'yi regresyon analizinin genişletilmiş versiyonu olarak tanımlamaktadır ve regresyon analizi için gerekli olan varsayımların HLM için de gerekli olduğunu dile getirmektedir. Dolayısıyla veri setinin ilgili analizlere uygunluğunu belirlemek için kayıp değer, çok değişkenli uç değer, yordanan değişkenin normal dağılımı, her bir düzeydeki hataların normal dağılımı ve çoklu bağlantı sorunu gibi varsayımlar test edilmiştir. Ayrıca Raudenbush ve Bryk (2002) HLM'deki varsayım testlerinin her düzey için ayrı ayrı yapılması gerektiğini belirtmektedir. Zira bir düzeyde bulunan varsayım ihlali diğer düzeyi de etkileyebilmektedir (Raudenbush ve Bryk, 2002). Bu nedenle varsayım testleri her iki düzey üzerinden yürütülmüştür. Bu kapsamda öncelikle veri setinde kayıp değer olup olmadığı kontrol edilmiş ve veri setinde herhangi bir kayıp değere rastlanmamıştır. Daha sonra yordanan değişkenin normal dağılıp dağılmadığı test edilmiştir. Veri

setinin büyük olmasından dolayı ilgili test, grafiksel tekniklerle yürütülmüş ve elde edilen sonuç Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

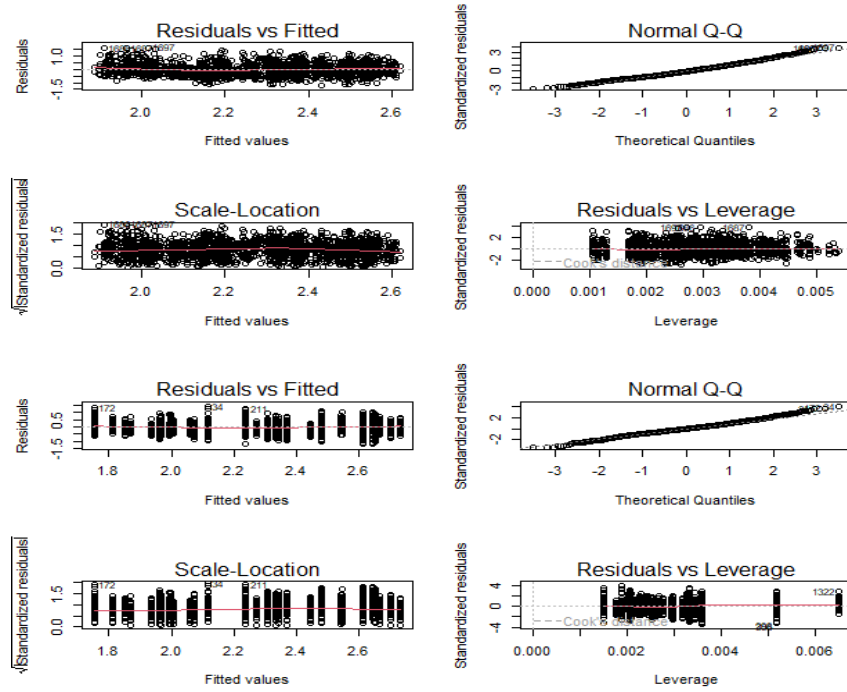
Araştırmadaki Yordanan Değişkenin (Öğrenci Sınav Kaygısı) Dağılım Grafiği



Şekil 1 incelendiğinde, öğrenci sınav kaygısı değişkeninin normal dağılıma yakın biçimde dağıldığı görülmektedir. Dolayısıyla yordanan değişkeninin normal dağıldığı ifade edilebilir. Araştırmadaki yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantı sorunu olup olmadığı, her bir düzey özelinde VIF ve tolerans değerleri hesaplanarak kontrol edilmiştir. Bu kapsamda Düzey 1 için sırasıyla VIF ve tolerans değerleri 1.22 ve 0.82; Düzey 2 için 1.71 ve 0.58 olarak hesaplanmıştır. VIF değerinin 10’dan büyük olmaması ve tolerans değerinin 0.01’den büyük olması çoklu bağlantı sorunu olmadığını göstergesi olarak kabul edilmektedir (Kline, 2005). Dolayısıyla her iki düzeyde de yordayıcı değişkenler arası çoklu bağlantı sorununun olmadığı söylenebilir. Daha sonra her iki düzey özelinde çok değişkenli uç değer ve hataların normal dağılımına ilişkin analizler yürütülmüştür. İlgili analizlere yönelik sonuçlar Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Düzey 1 ve Düzey 2'nin Hata Varyansları ve Uç Değer Kontrol Grafikleri



Şekil 2'deki ilk iki satır ve sütun Düzey 1'e ait çıktılar iken diğer iki satır ve sütun Düzey 2'nin çıktılarıdır. Bu kapsamda “residuals fitted values” grafikleri hata değerleri ile yordanan değişkenin doğrusal ilişkisi hakkında bilgi vermektedir. Grafikteki kırmızı çizgilerin yatay olması istenen durumdur. Grafiklere bakıldığında kırmızı çizgilerin sifıra paralel olduğu fark edilmektedir. Bu nedenle hata değerlerinin yordanan değişkendeki dağılımında herhangi bir sorun olmadığı söylenebilir. “QQ” grafikleri hata değerlerinin normal dağılımına yönelik bilgi vermektedir. İlgili çizginin eksen boyunca ilerlemesi beklenen durumdur. Şekil 2 incelendiğinde ilgili çizgilerin eksen üzerinde gittiği görülmektedir. Bu sebeple hata değerlerinin dağılımında herhangi bir ihlal olmadığı ifade edilebilir. “Scale-Location” grafikleri hata değerlerinin varyansına ilişkin bilgi sunmaktadır. Grafikte yer alan çizginin yatay konumda olması istenen durumdur. Grafikteki çizgilerin yatay olması, hata değerleri varyanslarının normal dağıldığını göstermektedir. “Residuals-Leverage” grafikleri çok değişkenli uç değerler hakkında bilgi vermektedir. Grafikteki kırmızı çizgilerin yatay olması beklenen durumdur. Şekil 2 incelendiğinde kırmızı çizgilerin yatay

konumda olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla her iki düzeyde de çok değişkenli uç değer ihlali olmadığı ifade edilebilir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde çalışmadaki araştırma sorularına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenler Arası Farklılığın Öğrencilerin Sınav Kaygısındaki Varyansı Açıklama Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygısının öğretmenler arası farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için rastgele etkiler ANOVA modeli kurulmuştur. Kurulan modele ilişkin değerler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Rastgele Etkiler ANOVA Modeline Ait Değerler

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	p
Sınav Kaygısı	26.2	0.73	36.31	0.01*
Ortalaması				
Rastgele Etki	Standart Sapma	Varyans		
Düzye2 hata terimi	3.84	1153		
Düzye1 hata terimi	4.33	1130		

p<0.05*

Tablo 5'e göre öğretmenler arası farklılık öğrencilerin sınav kaygısını manidar biçimde etkilemektedir (p<.05). Tablo 5'teki varyans değerlerine bakılarak ICC belirlenebilmektedir (1153/1153+1130=0.51). ICC değeri, öğrencilerin sınav kaygısındaki değişimin %51'inin öğretmenler arası farklılıktan meydana geldiğini ifade etmektedir.

Öğrencilerin Sınav Kaygısını Manidar Düzeyde Etkileyen Öğretmen Özelliklerinin Öğrenci Sınav Kaygısındaki Varyansı Açıklama Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygısını manidar düzeyde etkileyen öğretmen özelliklerini ortaya çıkarmak için bağımlı değişken olarak ortalamalar modeli kurulmuştur. İlgili modele yönelik çıktılar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Bağımlı Değişken Olarak Ortalamalar Modeline Ait Değerler

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	p
Öğretmen Ortalaması	22.7	3.20	7.09	0.01*
Öğretmen Kaygı Puanı	8.18	0.74	12.40	0.01*
Cinsiyet	-2.53	3.85	-0.68	0.49
Medeni Durum	-3.04	3.51	-0.85	0.39
Eğitim Düzeyi	-4.26	2.73	-1.31	0.20
Kıdem Süresi	-2.73	3.31	-0.82	0.41
Rastgele Etki	Standart Sapma	Varyans		
Düzye2 hata terimi	4.14	205		
Düzye1 hata terimi	3.52	1130		

p<0.05*

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen kaygı puanının öğrencilerin sınav kaygısına manidar düzeyde etki ettiği tespit edilmiştir (p<.05). Ayrıca sınav kaygısı yüksek öğretmenlerin dersine girdiği öğrencilerin de sınav kaygısı yüksek olduğu fark edilmektedir ($\beta=8.18$, $sh=0.74$). Öte yandan cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi ve kıdem süresi değişkenlerinin ise öğrencilerin sınav kaygısını manidar düzeyde etkilemediği saptanmıştır (p>.05). Ayrıca modele manidar düzeyde etki eden öğretmen kaygı puanının öğrencilerin sınav kaygısındaki toplam varyansın ne kadarını etkilediğini saptamak için açıklanan varyans değeri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

Bağımlı Değişken Olarak Ortalamalar Modeli Açıklanan Varyans Değerleri

	Toplam Açıklanan Varyans Değeri
f	0
v	0.41
m	0.08
fv	0.41
fvm	0.49

Tablo 7'ye bakıldığında v satırındaki değer, öğretmen sınav kaygısı puanının öğrencilerin sınav kaygısı üzerindeki açıkladığı toplam varyansın %41 olduğunu ifade

etmektedir. f satırındaki değer, Düzey 1'deki değişkenlerin modele katkısını ifade etmektedir. Modelde Düzey 1'e ait değişken olmadığından açıklanan varyans sıfırdır. m satırındaki değer, rastgele kesişim noktaları ortalamasının öğrenci sınav kaygısındaki varyansın %8'lik kısmını açıkladığını göstermektedir. Son olarak fvm satırındaki değer, Düzey 1, Düzey 2 ve rastgele kesişim noktaları ortalamalarının modelde açıkladığı toplam varyansı ifade etmektedir. Modelde Düzey 1'e ait öğrenci değişkenleri olmadığından, fvm satırındaki %46'luk varyans öğretmen ve rastgele kesişim noktaları ortalamasının modelde açıkladığı varyansa denk gelmektedir (Rights ve Sterba, 2019).

Öğrencilerin Sınav Kaygısını Manidar Düzeyde Etkileyen Öğrenci Özelliklerinin Öğrenci Sınav Kaygısındaki Varyansı Açıklama Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygısını manidar düzeyde etkileyen öğrenci özelliklerini tespit etmek için rastgele katsayılar regresyon modeli kurulmuştur. Söz konusu modele ait sonuçlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Rastgele Katsayılar Regresyon Modeline Ait Değerler

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	p
Öğretmen Ortalaması	2.08	1.09	26.75	0.01*
Öğrenci Cinsiyet	0.05	2.28	3.51	0.01*
Öğrenci Sınıf Kademesi	0.04	2.01	3.83	0.01*
Öğrenci Kardeş Sayısı	0.01	0.90	0.33	0.73
Öğrenci Not Ortalaması	-0.02	1.86	-2.22	0.02*
Öğrenci Ortalama Gelir Düzeyi	0.01	2.53	1.65	0.09
Rastgele Etki	Standart Sapma	Varyans		
Düzey2 hata terimi	5.31	97		
Düzey1 hata terimi	6.33	1110		

p<0.05*

Tablo 8'deki kategorik değişkenlere referans kategoriler atanmıştır. Bu kapsamda cinsiyet için kız, not ortalaması için 50-69 arası puan, sınıf kademesi için 5. sınıf, aylık ortalama gelir düzeyi için 0-15000 TL arası, kardeş sayısı için kardeşi yok düzeyleri referans kategorisi olarak seçilmiştir. Tablo 8'e göre öğrenci cinsiyeti, sınıf kademesi ve not ortalaması değişkenlerinin öğrencilerin sınav kaygısına manidar düzeyde etki ettiği belirlenmiştir (p<.05). Diğer yandan kardeş sayısı ve aylık ortalama gelir değişkenlerinin ise öğrencilerin sınav kaygısını manidar düzeyde etkilemediği görülmüştür (p>.05). Bununla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere

oranla daha fazla sınav kaygısına sahip olduğu ($\beta=0.05$, $sh=0.01$), sınıf kademesi arttıkça sınav kaygı düzeyinin arttığı ($\beta=0.04$, $sh=0.01$) ve not ortalaması düşük olan öğrencilerin not ortalaması yüksek olan öğrencilere kıyasla ($\beta=-0.02$, $sh=0.01$) daha fazla sınav kaygısına sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca modele manidar düzeyde etki eden cinsiyet, sınıf kademesi ve not ortalaması değişkenlerinin öğrencilerin sınav kaygısındaki toplam varyansa ne kadar etki ettiğini bulmak için açıklanan varyans değeri hesaplanmıştır. Hesaplanan değerler Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Rastgele Katsayılar Regresyon Modeli Açıklanan Varyans Değerleri

	Total
f	0.38
v	0
m	0.08
fv	0.38
fvm	0.46

Rights ve Sterba'ya (2019) göre Tablo 9 incelendiğinde, f satırındaki değer modeldeki öğrenci cinsiyeti, sınıf kademesi ve not ortalaması değişkenlerinin öğrencilerin sınav kaygısı üzerindeki açıkladığı toplam varyansı göstermektedir. Bu kapsamda ilgili değişkenlerin öğrencilerin sınav kaygısında %38'lik varyansı açıkladığı görülmektedir. v satırındaki değer öğretmen özelliklerine karşılık gelmekte ve modelde Düzey 2 değişkeni olmadığı için açıklanan varyans sıfırdır. m satırındaki değer rastgele kesişim noktaları ortalamasının öğrencilerin sınav kaygısındaki %8'lik varyansa denk gelmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin sınav kaygısındaki %38'lik varyansın modelde yer alan öğrenci cinsiyeti, sınıf kademesi ve not ortalaması değişkenlerinden kaynaklı olduğu ifade edilebilir.

Öğrencilerin Sınav Kaygısını Manidar Düzeyde Etkileyen Öğrenci ve Öğretmen Özelliklerinin Öğrencilerin Sınav Kaygısındaki Varyansı Açıklama Düzeyine Yönelik Bulgular

Öğrencilerin sınav kaygısını manidar biçimde etkileyen öğrenci ve öğretmen özelliklerinin yer aldığı kesişim ve eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modele ilişkin hesaplamalar Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10*Kesişim ile Eğitim Katsayılarının Bağımlı Değişken Olduğu Modele Ait Değerler*

Sabit Etki	Katsayı	Standart Hata	t	p
Öğretmen Ortalaması	0.99	0.11	8.90	0.01*
Öğretmen Kaygı Puanı	0.02	0.01	10.63	0.01*
Öğrenci Cinsiyet	0.05	0.01	3.52	0.01*
Öğrenci Sınıf Kademesi	0.03	0.01	2.84	0.01*
Öğrenci Not Ortalaması	-0.02	0.01	-2.40	0.02*
Rastgele Etki	Standart Sapma	Varyans		
Öğretmen Ortalaması	0.33	1114		
Öğretmen Kaygı Puanı	0.15	23		
Öğrenci Cinsiyet	0.11	12		
Öğrenci Sınıf Kademesi	0.10	11		
Öğrenci Not Ortalaması	0.21	46		
Hatalar	0.32	1085		

p<0.05*

Tablo 10 incelendiğinde, kesişim ve eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modelde yer alan tüm değişkenlerin öğrencilerin sınav kaygısını manidar biçimde etkilediği görülmektedir ($p<0.05$). Başka bir açıklamayla daha önceden kurulan modellerde öğrencilerin sınav kaygısını manidar biçimde etkileyen öğrenci ve öğretmen değişkenlerinin bir araya getirilmesiyle oluşturulan son modelde de tüm değişkenler öğrencilerin sınav kaygısını manidar biçimde etkilemektedir. Bu kapsamda, öğretmen kaygı puanı arttıkça öğrenci sınav kaygı düzeyinin arttığı ($\beta=0.02$, $sh=0.01$), kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sınav kaygısına sahip olduğu ($\beta=0.05$, $sh=0.01$), öğrencilerin sınıf kademesi arttıkça öğrenci kaygı düzeyinin arttığı ($\beta=0.03$, $sh=0.01$) ve öğrenci not ortalaması düştükçe öğrenci kaygı düzeyinin arttığı ifade edilebilir ($\beta=-0.02$, $sh=0.01$). Söz konusu değişkenlerin öğrenci sınav kaygısındaki toplam varyansa ne kadar etki ettiğini belirlemek için açıklanan varyans hesaplaması yapılmış ve ilgili hesaplama sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Kesişim ile Eğitim Katsayılarının Bağımlı Değişken Olduğu Modelin Açıklanan Varyans Değerleri

	Total
f	0.26
v	0.19
m	0.08
fv	0.45
fvm	0.53

Tablo 11'e bakıldığında, f satırındaki değer, öğrenci sınav kaygısını manidar biçimde etkileyen öğrenci cinsiyeti, sınıf kademesi ve not ortalaması değişkenlerinin öğrenci sınav kaygısındaki varyansın %26'lık kısmını açıkladığı fark edilmektedir. Diğer yandan v satırındaki değer, öğrenci sınav kaygısını manidar biçimde etkileyen öğretmen kaygı puanının öğrenci sınav kaygısındaki varyansın %19'luk kısmını açıkladığı görülmektedir. m satırındaki değer ise rastgele kesişim noktaları ortalamasının öğrenci sınav kaygısındaki %8'lik varyansı oluşturmaktadır. Son olarak fvm satırı modeldeki tüm değişkenlerin öğrenci sınav kaygısındaki %53'lük varyansa katkı sunmaktadır.

Öğretmen özelliklerinin yer aldığı bağımlı değişken olarak ortalama modelinin açıkladığı toplam varyans %46, öğrenci özelliklerinin bulunduğu rastgele katsayılar regresyon modelinin açıkladığı toplam varyans %49 iken öğrenci ve öğretmen özelliklerinin birlikte olduğu kesişim ve eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modelin öğrenci sınav kaygısındaki açıkladığı toplam varyans %53'tür. Bu sonuç öğrenci ve öğretmen özelliklerinin birlikte olduğu modelin diğer iki modele kıyasla öğrenci sınav kaygısındaki değişimi daha çok açıkladığı yönünde yorumlanabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısını etkileyen öğrenci ve öğretmen özelliklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmadaki veri setinin iki düzeyli yapıya uygun olmasından dolayı, araştırma verileri iki düzeyli HLM modelleri aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu kapsamda rastgele etkiler ANOVA, bağımlı değişken olarak ortalamalar, rastgele katsayılar regresyon ile kesişim ve eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modeller kurulmuştur. İlgili modeller kurulmadan önce HLM analizleri gerekli varsayımlar (kayıp değer, çok değişkenli uç değer, yordanan değişkenin normal dağılımı, her bir düzeydeki hataların normal dağılımı, çoklu bağlantı sorunu) test edilmiş ve veri setinin HLM analizleri için uygun olduğu görülmüştür. Ayrıca veri setinin iki düzeyli hiyerarşik yapıya uygun olup olmadığı tasarım etkisi formülüyle ($TE = 1 + p(\hat{n}-1)$) sınanmıştır. Tasarım etkisi değerinin 1'den büyük bulunmasıyla veri setinin iki düzeyli analizlere uygun olduğuna karar

verilmiştir (Hox vd., 2017). Diğer yandan araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının (Çocuklarda Sınav Kaygısı Ölçeği ile Sınav Kaygısı Ölçeği) geçerliğine kanıt sunmak doğrulayıcı faktör analizi, güvenilirliğine kanıt toplamak için omega güvenilirlik katsayı hesaplamaları yapılmıştır. Nitekim elde edilen sonuçlar ilgili ölçme araçlarının geçerli ve güvenilir olduğunu göstermiştir.

Rastgele etkiler ANOVA modeliyle yürütülen analiz sonucunda, öğretmenler arası farklılığın öğrencilerin sınav kaygısı üzerindeki etkisinin manidar olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenden öğretmene öğrencilerin sınav kaygısındaki değişimin manidar olduğunu ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretmenler arası farklılığın, öğrencilerin sınav kaygısındaki varyansın %51'lik kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Açıklanan varyans, öğrencilerin sınav kaygısındaki farklılığın neredeyse yarısının öğretmenler arası farklılıktan kaynaklandığını göstermektedir. Başka bir anlatımla öğretmenler, öğrencilerin sınav kaygısını belirgin düzeyde etkilemektedir. Alanyazında öğretmenler arası farklılıktan kaynaklı öğrenci sınav kaygısını inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buna karşın öğretmenlerin sınıf içinde sınava ilişkin verdiği bilgilerin öğrencilerin sınav kaygısını etkilediğini belirten çalışmalar (Koçkar vd., 2002; Koçyiğit, 2023) yer almaktadır. İlgili çalışmalar dolaylı olarak da olsa öğretmenlerin, öğrencilerin sınav kaygısı üzerindeki etkisine işaret etmektedir. Sonuç olarak, öğretmenler arası farklılık, öğrencilerin sınav kaygısına sahip olup olmamasında belirleyici olmaktadır.

Bağımlı değişken olarak ortalamalar modeli aracılığıyla yürütülen analiz sonucunda, öğrencilerin sınav kaygısını öğretmen özelliklerinden yalnızca öğretmen sınav kaygısı puanının manidar biçimde etkilediği saptanmıştır. Diğer yandan öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, eğitim düzeyi ve kıdem süresinin öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde manidar etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen sınav kaygısı puanının, öğrencilerin sınav kaygısındaki %41'lik varyansın kaynağı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmen sınav kaygısının, öğrenci sınav kaygısının önemli yordayıcılarından biri olduğunu göstermektedir. Araştırma bulgusuyla benzer biçimde Koçyiğit (2023), öğretmenlerin sınıf içinde sınavla ilgili verdiği bilgilerin ve bu bilgileri verme biçiminin öğrencilerin sınav kaygısını yükseltebildiğini dile getirmektedir. Ek olarak alanyazında matematik (Lindskog vd., 2017; Szczygieł, 2020), yabancı dil (Namaziandost vd., 2022), eğitimde teknoloji kullanımı (Fernández vd., 2021) gibi alanlarda öğretmenlerin kaygı düzeyinin öğrencilerin kaygı düzeyini etkilediğini ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler için rol model konumunda olan öğretmenlerin sahip olduğu kaygı düzeyi, öğrencilerin kaygı düzeyinin önemli bir yordayıcısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Buradan hareketle öğrencilerin sınav kaygısı incelenirken öğretmenlerin de sınav kaygısını dikkate almak yerinde olacaktır.

Rastgele katsayılar regresyon modeliyle gerçekleştirilen analiz sonucuna göre, öğrencilerin sınav kaygısını öğrenci cinsiyeti, sınıf kademesi ve not ortalaması değişkenlerinin manidar biçimde etkilediği tespit edilmiştir. Yanı sıra kardeş sayısı ve aylık ortalama gelir düzeyi değişkenlerinin ise öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde

manidar etki oluşturmadığı belirlenmiştir. Ayrıca manidar etkisi tespit edilen değişkenlerin öğrenci sınav kaygısı üzerinde açıkladığı toplam varyans %38 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha fazla sınav kaygısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazındaki bulgularla uyumlu görünmektedir (Eman vd., 2012; Putwain ve Daly, 2014; Torrano vd., 2020; Von der Embse vd., 2018). Kız öğrencilerin daha fazla sınav kaygısına sahip olması, kızların doğası gereği daha hassas ve duyarlı olmasına bağlanmaktadır (Brandmo vd., 2019). Ayrıca araştırmada sınıf kademesi arttıkça sınav kaygısı düzeyinin de arttığı görülmüştür. Araştırmada 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yer aldığı düşünüldüğünde, 5. sınıftan 8. sınıfa doğru sınav kaygısı artmaktadır. Ulusal düzeyde uygulanan LGS'nin 8. sınıf sonunda yapıldığı düşünüldüğünde, sınıf kademesi arttıkça öğrenci kaygı düzeyinin artması makul bir zemine oturmaktadır. Bu durum LGS'nin öğrenci sınav kaygısını artıran önemli bir faktör olduğunu akıllara getirmektedir. Alanyazındaki çalışmalar (AlAzzam vd., 2021; Cao vd., 2020; Genç, 2013) ile araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin sınıf kademesi yükseldikçe, girilen sınav sayısı ve sınavların önem derecesinin artmasıyla birlikte öğrencilerin sınav kaygısında artış olabileceğini düşünmek yanlış olmayacaktır. Zira araştırma sonucu ve alanyazındaki çalışmalar (AlAzzam vd., 2021; Cao vd., 2020; Genç, 2013), bu düşüncüyü desteklemektedir. Araştırmada öğrencilerin not ortalaması arttıkça sınav kaygısı düzeyinin azaldığı tespit edilmiştir. Benzer biçimde Von der Embse vd., (2018), yaklaşık 70 araştırmanın yer aldığı meta analiz çalışmasında; akademik başarı ve sınav kaygısı arasında negatif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuç, öğrencilerin akademik başarıları arttıkça sınavda kendilerini daha rahat hissettiklerini göstermektedir.

Kesişim ve eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modele daha önce kurulan modellerde öğrenci sınav kaygısını manidar biçimde etkileyen öğrenci ve öğretmen özellikleri eklenmiştir. Bu bağlamda, öğrenci özelliklerinden cinsiyet, sınıf kademesi ve not ortalaması değişkenleri, öğretmen özelliklerinden de öğretmen kaygı puanı değişkeni modele dâhil edilmiştir. İlgili analiz sonucunda, modelde yer alan tüm değişkenlerin öğrenci sınav kaygısını manidar biçimde etkilediği tespit edilmiştir. Ayrıca modelin öğrenci sınav kaygısındaki açıkladığı toplam varyans %53 olarak bulunmuştur. Açıklanan bu toplam varyans değeri, öğretmen özelliklerinin bulunduğu bağımlı değişken olarak ortalama modelinin (%46) ve öğrenci özelliklerinin yer aldığı rastgele katsayılar regresyon modelinin (%49) açıkladığı toplam varyans değerinden daha fazladır. Diğer bir deyişle kesişim ve eğitim katsayılarının bağımlı değişken olduğu modelin öğrenci sınav kaygısındaki değişimi daha çok ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Öte yandan ilgili modelde yer öğretmen kaygı puanının modeldeki toplam varyansa katkısı %19 iken öğrenci cinsiyeti, sınıf kademesi ve not ortalamasının toplam varyansa katkısı ise %26 olarak hesaplanmıştır. Alanyazında öğrenci sınav kaygısını öğrenci ve öğretmen özellikleri açısından birlikte ele alan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Gerek alanyazında benzer araştırma olmaması gerekse önceki bölümlerde öğrenci sınav kaygısını manidar biçimde etkileyen öğrenci ve

öğretmen değişkenlerinin ayrı ayrı ele alınmasından dolayı bu bölümde alanyazın temelli bir tartışma yapılmamıştır.

Sonuç olarak, bu araştırmada öğretmenler arası farklılığın öğrencilerin sınav kaygısında manidar değişime yol açtığı belirlenmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin sınav kaygısı incelenirken öğretmenler arası farklılığın dikkate alınması önerilmektedir. Bununla birlikte öğretmen sınav kaygısı düzeyinin, öğrencilerin sınav kaygısı düzeyini manidar biçimde etkilediği ve öğretmen sınav kaygısı arttıkça öğrenci sınav kaygısının da arttığı ortaya konmuştur. Bu sebeple öğrenci sınav kaygısı araştırılırken öğretmen sınav kaygısının dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere, sınıf kademesi yüksek olan öğrencilerin sınıf kademesi düşük olan öğrencilere, not ortalaması düşük olan öğrencilerin not ortalaması yüksek olan öğrencilere kıyasla daha fazla sınav kaygısına sahip olmasından dolayı, dezavantajlı gruptaki öğrencilerin sınav kaygısını azaltmaya yönelik yürütülecek çalışmalarda ilgili öğrencilere pozitif ayrımcılık yapılabilir. Ek olarak ileriki çalışmalarda, öğrenci sınav kaygısını etkilemesi muhtemel okul özellikleri HLM modellerine eklenerek üç düzeyli HLM çalışmaları yürütülebilir. Bununla birlikte öğrencilerin sınav kaygısına manidar etki eden değişkenlerin hangi grupların lehine veya aleyhine olduğunu daha net belirlemek için ilgili değişkenler üzerinden gruplar arası farklılığı tespit eden analizler gerçekleştirilebilir.

References

- AlAzzam, M., Abuhammad, S., Abdalrahim, A., & Hamdan-Mansour, A. M. (2021). Predictors of depression and anxiety among senior high school students during COVID-19 pandemic: The context of home quarantine and online education. *The Journal of School Nursing*, 37(4), 241-248. <https://doi.org/10.1177/1059840520988548>
- Aydın, U., & Bulgan, G. (2017). Çocuklarda sınav kaygısı ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim online*, 16(2), 887-899. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304742>
- Bahçeci, D. (2006). *Anatomi dersinde portfolyo kullanmanın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özellikleri üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundation of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood. Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bates, D., Maechler, M., Bolker, B., & Walker S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1-48. doi:10.18637/jss.v067.i01
- Borella, P., Bargellini, A., Rovesti, S., Pinelli, M., Vivoli, R., Solfrini, V., & Vivoli, G. (1999). Emotional stability, anxiety, and natural killer activity under examination stress. *Psychoneuroendocrinology*, 24(6), 613-627. [https://doi.org/10.1016/S0306-4530\(99\)00016-5](https://doi.org/10.1016/S0306-4530(99)00016-5)
- Brandmo, C., Bråten, I., & Schewe, O. (2019). Social and personal predictors of test anxiety among Norwegian secondary and postsecondary students. *Soc. Psychol. Educ.* 22, 43-61. doi: 10.1007/s11218-018-9461-y
- Cassady, J. C., Pierson, E. E., & Starling, J. M. (2019). Predicting student depression with measures of general and academic anxieties. *Frontiers in Education*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00011>.
- Cattell, R. B., & Scheier, I. H. (1958). The nature of anxiety: A review of thirteen multivariate analyses comprising 814 variables. *Psychological reports*, 4(3), 351-388E. <https://doi.org/10.2466/pr0.1958.4.3.351>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry research*, 287, 112934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Conley, K. M., & Lehman, B. J. (2012). Test anxiety and cardiovascular responses to Daily academic stressors. *Stress and health. Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 28, 41-50. <https://doi.org/10.1002/smi.1399>

- Çakmak, A., Şahin, H., & Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.315182>
- Damer, D., & Melendres, L. (2011). "Tackling test anxiety": A group for college students. *The Journal for Specialists in Group Work*, 36(3), 163–177. <https://doi.org/10.1080/01933922.2011.586016>
- Ehtiyar, R., & Üngüren, E. (2008). Turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı seviyeleri ile eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Journal of International Social Research*, 1(4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gaziticaretturizm/issue/49891/639518>
- Eman, S., Dogar, A. A., Khalid, M., & Haider, H. (2012). Gender differences in test anxiety and examination stress. *Journal of Pakistan Psychiatric Society*, 9, 80–85. https://www.researchgate.net/publication/263162047_GENDER_DIFFERENCES_IN_TEST_ANXIETY_AND_EXAMINATION_STRESS
- Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M., & Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: A literature review. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.
- Flitcroft, D., Woods, K., & Putwain. (2017). Developing practice in preparing students for highstakes examinations in English and Mathematics. *Educational and Child Psychology*, 34(3), 7–19. <https://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/8957>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2022). *How to design and evaluate research in education* (11th ed.). McGraw-Hill.
- Genç, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sınıf ve cinsiyete göre sınav kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/4065/53593>
- Hagekull, B., & Bohlin, G. (2003). Early temperament and attachment as predictors of the Five Factor Model of personality. *Attachment & human development*, 5(1), 2-18. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/1461673031000078643>
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of educational research*, 94(5), 284-290. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/00220670109598764>

- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132. <https://doi.org/10.2307/327317>
- Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hox, J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. (Second Edition). NY: Guilford Publications, Inc
- Küçükler, B., & Tekin, U. (2018). 7-8. Sınıf Özel Okul Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ile Anne-Baba Tutumları ve Mükemmeliyetçi Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 4(2), 55-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asder/issue/43459/530264>
- Koçkar, İ. A., Kılıç, B. G., & Şener, Ş. (2002). İlköğretim öğrencilerinde sınav kaygısı ve akademik başarı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 9(2), 100-105. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/17214/ilkogretim-ogrencilerinde-sinav-kaygisi-ve-akademik-basari>
- Koçyiğit, E. G. (2023). Sınav kaygısı, etkileyen faktörler ve baş etme yöntemleri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 126-140. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/79283/1310020>
- Lindskog, M., Winma, A., & Poom, L. (2017). Individual differences in nonverbal number skills predict math anxiety. *Cognition*, 159, 156-162. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.11.014>
- Mazer, J. P., McKenna-Buchanan, T. P., Quinlan, M. M., & Titsworth, S. (2014). The dark side of emotion in the classroom: Emotional processes as mediators of teacher communication behaviors and student negative emotions. *Communication Education*, 63(3), 149-168. <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2014.904047>
- Millî Eğitim Bakanlığı Yazılı ve Uygulamalı Sınavlar Yönergesi [Ministry of National Education Written and Practical Examinations Directive] (09.09.2023). Resmi Gazete, 32304, 09.09.2023.
- Namaziandost, E., Razmi, M. H., Ahmad Tilwani, S., & Pourhosein Gilakjani, A. (2022). The impact of authentic materials on reading comprehension, motivation, and anxiety among Iranian male EFL learners. *Reading & Writing Quarterly*, 38(1), 1-18. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1324423>
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı*. İstanbul: Yüksek Öğretimde Rehberliği Tanıtma ve Rehber Yetiştirme (YÖRET) Vakfı.

- Patton, M. Q. (2018). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, (Çeviri Ed: Bütün, M. ve Demir, S.B.). 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Peleg, O. (2009). Test anxiety, academic achievement and self- esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 32, 11–20. <https://psycnet.apa.org/record/2009-02325-003>
- Pinheiro J, Bates D, & R Core Team (2023). *_nlme: Linear and Nonlinear Mixed Effects Models_*. R package version 3.1-162. <https://CRAN.R-project.org/package=nlme>
- Putwain, D., & Daly, A. L. (2014). Test anxiety prevalence and gender differences in a sample of English secondary school students. *Educ. Stud.* 40, 554–570. doi: 10.1080/03055698.2014.953914
- Rana, R., & Mahmood, N. (2010). The relationship between test anxiety and academic achievement. *Bulletin of Education and research*, 32(2), 63-74. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2362291
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Raufelder, D., Regner, N., & Wood, M. A. (2018). Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support. *Educational Psychology*, 38(1), 54-74. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/01443410.2017.1304532>
- Revelle, W. (2022) *psych: Procedures for Personality and Psychological Research*, Northwestern University, Evanston, Illinois, USA, <https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 2.2.9.
- Rights, J. D., & Sterba, S. K. (2019). Quantifying explained variance in multilevel models: An integrative framework for defining R-squared measures. *Psychological Methods*, 24(3), 309–338. <https://doi.org/10.1037/met0000184>
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Sarıkaya, S. & Gemalmaz, A. (2021). Sınav Kaygısını Etkileyen Faktörler. *Jour Turk Fam Phy*, 12 (2), 99-107. Doi: 10.15511/tjtfp.21.00297.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*. (8), 23–74. https://www.researchgate.net/publication/251060246_Evaluating_the_Fit_of_Structural_Equation_Models_Tests_of_Significance_and_Descriptive_Goodness-of-Fit_Measures
- Shaw, M., Rights, J.D., Sterba, S.K., & Flake, J.K. (2020). r2mlm: R-Squared Measures for Multilevel Models. doi: 10.31234/osf.io/xc4sv.

- Soares, D., & Woods, K. (2020). An international systematic literature review of test anxiety interventions 2011–2018. *Pastoral Care in Education*, 38(4), 311-334. <http://dx.doi.org/10.1080/02643944.2020.1725909>
- Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. *Anxiety and behavior*, 1(3), 413-428. <https://doi.org/10.1016/B978-1-4832-3131-0.50006-8>
- Spielberger, C. D. (1980). *Test anxiety inventory: Preliminary professional manual*. Palo.
- Spielberger, C. D. & Vagg, R. (1995). *Test anxiety: Theory assesment and treatment*. Taylor and Francis.
- Szczygieł, M. (2020). When does math anxiety in parents and teachers predict math anxiety and math achievement in elementary school children? The role of gender and grade year. *Social Psychology of Education*, 23(4), 1023-1054. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09570-2>
- Thomas, C. R., & Gadbois, S. A. (2007). Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101–119. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1348/000709905X79644>
- Torrano, R., Ortigosa, J. M., Riquelme, A., Méndez, F. J., & López-Pina, J. A. (2020). Test anxiety in adolescent students: different responses according to the components of anxiety as a function of sociodemographic and academic variables. *Frontiers in Psychology*, 11, 612270. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.612270>
- Tümerdem, R. (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (20), 32-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6134/82272>
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and teacher education*, 45, 73-82. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2014.09.006>
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: a 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>.
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag: New York.
- Wren, D. G., & Benson, J. (2004). Measuring test anxiety in children: Scale development and internal construct validation. *Anxiety, Stress & Coping*, 17(3), 227-240. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/10615800412331292606>

- Yerkes, R. M., & Dodson, J. D. (1908). The relation of strength of stimulus to rapidity of habit formation. *Journal of Comparative and Neurological Psychology*, 18, 459–482. <https://doi/10.1002/cne.920180503>.
- Yılmaz, F. (2017). *Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) Hazırlanan Öğretmen Adaylarının Sınav Kaygısına Bağlı Olarak Tükenmişlik Düzeyi ve Psikolojik Dayanıklılıkları*. (Yüksek Lisans Tezi), Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.
- Zoller, U., & Ben-Chaim, D. (1990). Gender differences in examination type, test anxiety, and academic achievement in college science: a case study. *Science education*, 74(6), 597-608. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.3730740603>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

There is no relationship of interest between the participants in the research group and the researchers of this study. The participants in the study contributed to the research on a completely voluntary basis. In addition, scale use permissions were obtained from the researchers who developed and adapted the measurement tools used in the study. The planning and conduct of this research were deemed ethically appropriate in accordance with the decision of the Ankara University Rectorate Ethics Committee dated 25.04.2024 and numbered 13/116.

Araştırma grubunda yer alan katılımcılar ile bu çalışmanın araştırmacıları arasında herhangi bir çıkar ilişkisi yoktur. Araştırmada yer alan katılımcılar tamamen gönüllülük esasına göre araştırmaya katkı sağlamışlardır. Diğer yandan araştırmada kullanılan ölçme araçlarını geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan ölçek kullanım izinleri alınmıştır. Bu araştırmanın planlanması ve yürütülmesi, Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığının 25.04.2024 tarihli ve 13/116 sayılı kararı doğrultusunda etik açıdan uygun görülmüştür.

Proportion of Author's Contribution

All sections in the article were prepared with equal contributions from both authors.



Path to Academic Achievement: Social-Emotional Learning

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	03.01.2023	11.01.2023	11.25.2024

Burak Can Korkmaz ¹
Ministry of Family and Social Services

Neslihan Güney Karaman ²
Ankara University

Abstract

Academic achievement is expected from schools as a primary goal. However, the opportunities provided by schools are no longer sufficient for students to achieve academic outcomes. Compared with the past, there is an increase in the problems students face because they are expected to study for many years on the way to academic achievement. At this point, evaluating structures such as social-emotional learning (SEL) in educational settings is crucial. Offering a set of skills, SEL makes it easier for students to cope with problems experienced in educational settings. The way to academic achievement will be opened as a result of eliminating the factors that prevent academic achievement with the help of SEL skills. However, examining the relationship between SEL skills and academic achievement would be useful to evaluate the time and investment for SEL practices in schools. CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) and OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) have put forward different models for SEL. However, the common point of these models is to equip students with knowledge and skills suitable for today's conditions. When schools are examined, it is seen that bullying behaviors increase and anxiety among students is widespread. Such problems negatively affect academic achievement. In this sense, SEL is defined as a missing piece in schools. In which direction and how much this missing piece will complete academic achievement is crucial for the future of education. Thus, this review examines the relationship between SEL and academic achievement.

Keywords: Social-emotional learning, sel, academic achievement, academic success, academic performance

Citation: Korkmaz, B. C., & Güney Karaman, N. (2024). Path to academic achievement: social-emotional learning. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(3), 1295-1329 <https://doi.org/10.30964/aubfd.1258547>

¹*Corresponding Author:* PhD student, Teacher, Ministry of Family and Social Services, E-mail: b.korkmaz@hss18.qmul.ac.uk , <https://orcid.org/0000-0002-7122-9289>

²Prof. Dr., Educational Sciences Faculty, Educational Psychology Department, E-mail: nkaraman@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1318-303X>

For schools, academic achievement is a goal that comes from the past without losing its importance and is often expected as a primary goal (Hopson et al., 2022). In addition, academic achievement is vital in evaluating students' performance to help them determine and implement the most appropriate education plans (Alyahyan & Dustegör, 2020). Academic achievement, which is associated with positive results for the individual, also has social effects (Nunes et al., 2022). With the recognition that academic achievement brings in individuals and society, institutions are exposed to increasing pressure to prove the learning and development of students, and this leads to an increase in studies on identifying structures that support academic achievement (York et al., 2015). Social-emotional learning, one of these structures, has recently started to be considered together with academic achievement.

Social-emotional learning (SEL) is defined as a process in which individuals develop the necessary skills, attitudes, and values to gain social and emotional competence. This process is characterized by individuals developing and maintaining positive relationships with the people around them, understanding and respecting the different perspectives of others, developing awareness of emotions, and regulating them (Váradí, 2022). SEL has gained great importance in recent years in providing the skills students need. At the same time, SEL emerges as an essential concept for individuals to develop self-awareness and awareness of others in a way that societal change requires (Fernández-Martín et al., 2021).

SEL, which emerged toward the end of the twentieth century and was not included in school programs in those years, has started to occur frequently in schools today (Oberle & Schonert-Reichl, 2017) because schools have realized that it is not enough for students to have a career by winning a university. Now, schools have begun to take on a critical mission to support students' participation in society (Elias, 2014). In this respect, families and schools must work together because children benefit from acquiring knowledge and skills that start in the family and are continued in school.

The world continues to change and transform itself. However, the need for social-emotional skills remains the same. The lives of children and teenagers are being shaped by Snapchat and Instagram. Although socialization patterns have changed, the need for social-emotional skills remains the same. Furthermore, SEL is expected to gain more importance in the 21st-century (Ferguson, 2016). The long-standing understanding that it is crucial to prepare students for exams at school gives way to social-emotional skills because it is seen that preparing children for exams in schools only affects exam success. On the other hand, social-emotional skills affect a child's whole life (Elias, 2014). Similarly, Altan and Yıldırım (2022) highlight that the development of SEL in children impacts their entire lives. For example, Demir and Küçük (2020) emphasize the effects of emotions, which have an essential place for SEL, in different ways, such as facilitating school success, increasing school engagement, ensuring the active participation of the child, and giving the child the habit of studying. From this perspective, Filiz (2019) indicates that many schools in

the USA target the development of social-emotional competencies, and schools in Türkiye should also target them.

Considering that all developmental areas are intertwined and affect each other, the child's progress in any developmental area will be positively reflected in other areas of development (Aksoy & Gresham, 2020). SEL is critical regarding school outcomes, as it is a complex structure covering many developmental areas (Wigelsworth et al., 2016). For this reason, educators define SEL as the "missing piece" in schools (Housman, 2017). In what way and how will this missing piece complement academic achievement? Or will it be futile to integrate it with academic success as the missing piece of another puzzle? It will be beneficial for schools to seek answers to these questions.

Since humans are social beings, they learn and discover themselves as a result of interactions with their environment (Durhan et al., 2022). The acquisition of social skills necessary for individuals' lives first occurs in the family and then continues wherever they interact with their environment, especially in school life (Demirelli & Barut, 2019). In this process, emotional and social skill co-exist. Social-emotional skills affect individuals in many areas. Social-emotional skills, which are seen to positively affect individuals in many areas, such as mental health, interpersonal relations, and career development, have started to draw attention, especially in educational environments such as schools (Allbright et al., 2019). This need for social-emotional skills has increased the importance of social-emotional learning. However, the use of these terms interchangeably reduces the intelligibility of social-emotional learning. Addressing the distinctive features of social-emotional learning will make the subject clearer and more understandable.

Social-emotional learning seems to be a deceptively simple label attached to an extremely complex set of topics (Gehlbach, 2017). Therefore, it is crucial to understand what social-emotional learning entails. In the literature, it has been seen that social-emotional development and social-emotional learning are used as two complementary concepts. Social-emotional learning plays the role of a tool to provide social-emotional development. While social-emotional development is related to whether there is progress in the theoretical sense, social-emotional learning describes how this progress occurs in practice. In other words, the practical equivalent of theoretical social-emotional development appears as social-emotional learning. Social-emotional learning, which refers to a process, is more complex than social-emotional development, which refers to an outcome. Since social-emotional learning is a complex structure, different models describing its components have been proposed in the literature. To better understand the relationship between social-emotional learning and academic achievement, it will be useful to examine social-emotional learning models.

Social – Emotional Learning Models

Regarding social-emotional learning, the most common models in the literature are those put forward by CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional

Learning) and OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). CASEL defines social-emotional learning as the process of developing and maintaining positive relationships with others, establishing and advancing toward positive goals, developing awareness, regulating emotions, and understanding and respecting the different perspectives of others (CASEL, 2022). The social-emotional competencies that constitute SEL are gathered in five basic areas that are interrelated and reflect different dimensions of SEL (CASEL, 2017; Payton et al., 2000):

1. Self-awareness is the competence of developing awareness of one's feelings, thoughts, and values and recognizing their effects on behavior. It also includes recognizing one's strengths and weaknesses and being aware of one's goals and values. A high level of self-awareness requires an understanding of how one's thoughts, feelings, and actions interact.
2. Self-management involves effectively regulating and balancing one's emotions, thoughts, and behaviors. It also includes setting long- and short-term goals and trying to achieve them. In terms of self-management, stress management, impulse control, and self-motivation can be given as examples.
3. Social awareness is understanding and respecting the different perspectives of others. Social awareness, which also includes the ability to empathize with others, including people from different backgrounds and cultures, is about valuing differences.
4. Relationship skills are defined as an individual's competence to establish and maintain a healthy and constructive relationship with others. It also includes features such as asking for help when needed and helping when requested. Regarding relationship skills, features such as active listening, cooperating, negotiating constructively during conflict, and effectively solving problems with others can be given as examples.
5. Responsible decision-making is expressed as a healthy decision-making process that considers various factors, such as the well-being of others in any selection process and concerns about security. Social norms and ethical rules are essential elements in responsible decision-making.

OECD introduced the "Big Five" model for social-emotional learning skills and considered social-emotional learning in a broader framework than CASEL. At this point, the "Big Five" model, in which 15 skills are gathered under five main headings, has been developed (OECD, 2015):

1. Engaging with others is expressed as an individual's competence in maintaining positive and healthy relationships. This skill area includes the sub-skills of sociability, assertiveness, and being energetic.
2. The skill of open-mindedness is defined as an intellectual curiosity, a tolerant approach by valuing differences, and creativity in making unique

predictions. The open-mindedness skill area includes the sub-skills of curiosity, creativity, and tolerance.

3. Collaboration skills are functional skills that emerge when students are motivated to perform a purpose, activity, or task by creating energy among themselves. The collaboration skill domain includes trust, empathy, and collaboration sub-skills.
4. Emotion regulation skill includes various features. One of these is stress resistance, in which individuals stay calm despite any problem situation and solve the problem. Another feature is optimism, which is associated with the individual's good feelings for both himself and the people around him. The last feature is emotional control, which is related to the effective regulation of emotions at the point of coping with the conflict situation.
5. Task performance skill is defined as an individual's ability to perform his/her duties by maintaining patience and self-control without losing awareness of respect for himself / herself and others. The task performance skill domain includes responsibility, persistence, and self-control.

The OECD (2015) report also revealed the definition of compound skills, which include the skills of self-efficacy and motivation to achieve. It has been stated that the five basic skills explained the SEL are affected by the compound skills.

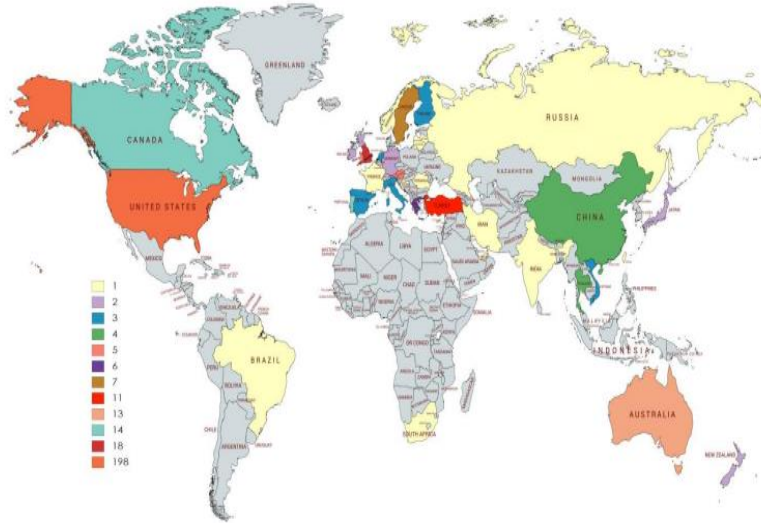
Both models are similar in many ways. Relationship skills expressed by CASEL and engaging with others emphasized by the OECD include establishing healthy relationships with one's environment. The healthy relationships that students will establish with their friends and teachers in the school will reduce the problem situations they will experience and create a more active learning environment. Along with self-awareness, self-management, and responsible decision-making put forward by CASEL, the skills of open-mindedness, emotion regulation, task performance by the OECD are important in that they specifically emphasize individual characteristics. In terms of emphasizing students' awareness and taking action by considering all factors, these internal resources can make it easier for them to adapt quickly in the face of change and find solutions in the face of difficulties. Being collaborative and communicative, which is defined as critical skills for today's education, has an essential place in the school environment (Widya et al., 2019). In this sense, different models such as CASEL and OECD have a common framework in terms of showing that SEL aims at the emergence of today's skills in educational settings such as schools.

There are limited studies in the literature regarding SEL because it is a new field and, has yet to come a long way (Lashley & Halverson, 2021). However, SEL, which has recently become more widely spoken around the world, has become an important phenomenon that is included in policy and curriculum studies rather than a fad (Schonert-Reichl, 2019). Before discussing the relationship between SEL and academic achievement, it would be helpful to look at the studies conducted around

the world in terms of quantity. The distribution of SEL studies by country is shown in Figure 1.

Figure 1

Distribution of SEL studies by country



Note: Taken from Ağırkan & Ergene, 2021, p. 285.

With 198 studies on SEL, the country with the most research is the United States of America. England comes next with 18 studies. Canada and Portugal rank third in the world, with 14 studies each. On the other hand, Türkiye ranks sixth in the world and third in Europe with 11 studies. Considering that the country where SEL is conceptualized is the United States of America and organizations such as CASEL have increased the number of researchers working on this subject throughout the country. Therefore, it is not surprising that the country with the most studies is the United States of America (Ağırkan & Ergene, 2021). When we look at European countries such as Türkiye, awareness of SEL has just begun to emerge. SEL will become essential for education in the future. However, it would be useful to examine its relationship with other important factors (Liu & Huang, 2017). Reviews in the domestic literature on SEL focus on career development, preventive guidance, and human relations (Özdemir & Bacanlı, 2021; Totan, 2014; Uşaklı, 2017). Current reviews of SEL in foreign literature mostly focus on subjects other than academic success, such as sports, music education, and suicide in youth and children with special educational needs (Caçada & Gilham, 2022; Daley & McCarthy, 2021; Fernández-Martín et al., 2021; Hassani & Schwab, 2021; Posamentier et al., 2023; Váradi, 2022; Zeisner & Smith, 2022). On the other hand, when we look at the reviews

in which SEL and academic achievement are discussed together, it is seen that most of them are based on the time when SEL first appeared and are not up-to-date (Denham & Brown, 2010; Oberle et al., 2014; Pellitteri & Smith, 2007; Taylor & Dymnicki, 2007; Zins et al., 2007). Considering that both conditions have changed and new research has emerged, a review study is needed on this subject.

Method

This review study examines the relationship between SEL and academic achievement. First, the keywords were determined. While “Social-emotional learning,” “SEL,” “Academic achievement,” and “Academic performance” were used for the English literature review, “Sosyal-duygusal öğrenme,” “SDÖ,” “Akademik başarı,” “Akademik performans,” were used as keywords for the Turkish literature review. With these determined keywords, a comprehensive literature search was conducted using the Web of Science, Scopus, Science Direct, and Google Scholar databases. The review was conducted between September 26, 2022 and January 30, 2023. The research was not restricted to any particular date range in the studies conducted. As a result of the literature review, studies related to SEL and academic achievement was included in this study. Finally, the relationship between SEL and academic achievement was discussed by considering the existing literature.

Social-Emotional Learning and Academic Achievement

When we look at the literature in general, social-emotional learning skills are now accepted as indispensable elements for the 21st century, and it has become essential to evaluate children and young people in terms of SEL. Although SEL is an important concept not only for children and young people but also for all age groups, it is targeted more at younger age groups because the development of children and young people in SEL may have a significant impact on the coming years (Denham & Brown, 2010). In different states in the USA, specifically prepared guides on SEL have been included in the curriculum and started to be implemented in schools (Coryn et al., 2009). How these practices will affect students is examined in terms of both educators and policymakers. Since it is a great burden to spend time and invest in SEL, the benefits of SEL programs are researched by policymakers and administrators, and a profit-loss analysis is conducted (Oberle & Schonert-Reichl, 2017). The studies and reports produced by the OECD on SEL can be used as an example of this situation. Since one of the most critical goals expected from students in schools is academic achievement, SEL will be included in education if it is the way to academic achievement.

Although intelligence is generally thought to play a key role in children’s early academic achievement, children’s executive function/self-regulation abilities are much more related to early success (Blair & Razza, 2007). In this regard, the Marshmallow Experiment conducted at Stanford University in 1972 reached an important conclusion on self-control, which is a basic social-emotional skill. A group of children was told that they could buy one marshmallow candy right now, but they would be rewarded with a second marshmallow candy if they waited a certain amount

of time. In this experiment, some children covered their eyes with their hands or tried to turn their backs to avoid seeing the marshmallow candy. Others began eating the marshmallow candy as soon as the researchers left the room. The researchers analyzed how much each child resisted the temptation to eat marshmallows and whether this impacted their future achievement. In this experiment on delaying gratification, which is an aspect of self-regulation, it was revealed that the difference between children who delay gratification and those who do not stems from the cognitive strategies used during the task. Children who focus solely on the shape of the marshmallow in front of them can delay gratification more than children who focus on taste. The same children delayed gratification more when they focused on the attractive features of the reward and made the marshmallows in front of them insignificant. Decades later, researchers determined that children who can show more self-control and wait for the second marshmallow candy are more academically successful when they grow up (Elias et al., 2017; Westby, 2012). There are studies in which the Marshmallow Experiment has been repeated in different countries and cultures over the years. For example, in the study conducted by Li (2022), when the Marshmallow Experiment conducted with a group of preschool children in China was examined, similar results were revealed to those of previous studies. Children who delay gratification show higher academic achievement in later years. In the Marshmallow Experiment, the marshmallow sugar in front of the children or in the reward they will receive does not change, but the children's cognitive strategies differ. Although individual differences that naturally arise in the use of such strategies seem to be dominant, these strategies can be taught to children.

The fact that SEL competencies can be taught and learned has increased their importance in educational environments (Elias, 2017; McKown, 2019). If social-emotional learning is supposed to be similar to intelligence in terms of development, intelligence cannot cross the border even if it reaches a certain level with environmental conditions. Similarly, SEL will not progress beyond a certain limit for students. However, the situation is the opposite. The fact that SEL can be taught has made it an important construct.

Specific skills that were sufficient for the older generations are insufficient for today's children. For example, Widya et al. (2019) indicate that students are expected to have a character suitable for the 21st-century understanding of education by highlighting that critical thinking, creativity, innovation, communication, and collaboration are today's skills required from children. Compared with the past, children started to spend more time in school. The problems faced by children who have been educated for many years in schools have gradually increased. Thus, children need more to overcome these growing problems (Cristóvão et al., 2017). For example, anxiety is more common among students than before (Journault et al., 2021). At the same time, it has been revealed that there is a negative relationship between academic achievement and anxiety (Fishstrom et al., 2022). The development of SEL skills for students decreases in anxiety and depression (Lewis et al., 2013). Therefore, students need SEL skills to cope with the difficulties encountered on the way to

academic achievement. Studies have proven that SEL positively affects mental health (Barlas et al., 2020; Gueldner & Feuerborn, 2016). At this point, SEL, which ensures the well-being of students, can be considered a structure that prepares the environment for academic achievement.

Considering the changing conditions of schools, the need to equip students with more knowledge and skills has emerged. An example of these changing conditions is online education, which began with the development of technology. Online education affects academic success (Bawa, 2020). At the same time, a negative relationship was found between laptop use and academic achievement due to distraction (Goyanes & Catalán-Matamoros, 2017). It can be seen as a great contradiction that students whose academic achievement is expected are directed to online education on laptops, which negatively affects academic achievement. However, students who could not attend school in cases of necessity, such as the COVID-19 pandemic, were enabled to continue their education thanks to online education. Innovations that come into our lives with the development of technology, which is life-saving in cases of necessity, do not always ensure academic achievement. It even has adverse effects in this regard. Strengthening the students expected to adapt to these changing conditions in terms of SEL can enable them to cope with the negative outcomes because SEL draws attention in terms of making it easier for students to respond to new demands and changing conditions (Marques et al., 2019). The academic achievement of students who consider using laptops as a significant educational opportunity will increase. SEL can play a critical role in raising this awareness.

Schools are insufficient in providing strategies and tools for students to cope with the stress caused by the competitive environment (Barlas et al., 2022). This inadequacy leaves students with different problem situations. For example, Avanesian et al. (2021), in a study on bullying, found that a competitive school environment increased the probability of bullying by 11%. When bullying occurs, academic achievement decreases (Álvarez & Szücs, 2022). In this sense, SEL changes the ecology of the school at both individual and peer levels and plays an active role in preventing bullying by improving students' emotional and social competencies (Smith & Low, 2013). It is crucial for students that SEL changes the school climate by influencing both the individual and peer levels and provides a suitable environment. This is because if students are equipped with the necessary knowledge and skills, the competitive environment begins to increase academic success. The competitive environment created in schools for students with fewer problems increases their motivation (Yan & Li, 2022). Simultaneously, it has been revealed that this environment leads students to actively seek opportunities to develop their skills (Šimek & Košir, 2015). As a result, factors that negatively affect academic achievement can gain a positive momentum with SEL.

Similarly, in a study conducted by Beneito and Vicente-Chirivella (2020) on the prohibition of phone use in schools, it was found that while bullying behaviors decreased, academic achievement increased. From this point of view, it is seen that

not only the competitive environment but also the elements that are a part of daily life, such as phone use, affect cyberbullying and academic achievement. However, in addition to how much academic success is achieved, how it is achieved is also of great importance. The study by Beneito and Vicente-Chirivella was carried out following the 2015 Spanish government law banning the use of telephones in schools. When the phone ban is implemented in schools, students can demonstrate academic achievement by focusing more on the lessons at school. However, they will continue to use their phones everywhere except at school. If students achieve self-control and awareness that reducing phone use will increase academic achievement, all paths to academic achievement will be opened. When the students leave the phone aside voluntarily, it will enable them to focus on the lesson at school and at home. At this point, academic achievement requires more self-regulation than external intervention (Duckworth et al., 2019; Winne & Nesbit, 2010). To increase the academic achievement of students, success can be achieved with an external intervention. However, if the force or support from the outside is cut off, students will look for a branch to hold on to, but it will not be possible to find the same source from which they were fed (Ferguson, 2016). Therefore, it will be more beneficial for the sustainability of academic achievement if external resources support the skills developed by the student, such as SEL.

Schools are environments in which learning occurs in a social process. Students learn by collaborating with their teachers and peers with the support of their families (Barlas et al., 2022). Therefore, it is necessary to carefully evaluate the environmental effects related to the students in SEL (Ştefan et al., 2022). Students face different demands placed on their families and the wider society. However, it may be difficult for some students to build a bridge between these changing social demands (Garner et al., 2014). Students who increase their social awareness and develop relational skills through SEL can better respond to the changing demands of society. For students to respond to expectations, they must first fully understand these expectations. In terms of academic achievement, a student who cannot understand the teacher's expectations will not be successful in the exams created by the teacher. In other words, working for academic achievement and achieving results alone is not enough. It is crucial to raise awareness to maintain academic achievement. For this reason, students should know what they are studying and why they are studying. Once students have succeeded in the exams, they are asked to continue this success in other exams. For this, students need to develop their SEL skills to become aware of the process. A student who became successful in one exam should keep up with changes in the following exams regarding question style, exam type, and school expectations. In this sense, SEL enables students to understand and effectively manage the process they are in (Basu & Mermillod, 2011). Therefore, SEL, which fulfills the function of making sense of changing conditions and adapting in a short time, is a structure that students need in terms of bringing the dynamism required for the continuity of academic success.

Emotional processes affect how and what we learn. (Cristóvão et al., 2017). Students without a deep understanding of emotions cannot see the hidden meanings in most of what they read and cannot fully understand what mathematical concepts mean. The use of emotions, which are valid in other fields, in the learning process has an important place in education (Elias, 2014). From the perspective of brain-based learning, emotions are of great importance for students both in terms of facilitating learning and storing the learned information in memory (Lim et al., 2019). It has been proven that teaching and learning strategies based on SEL enable students to enjoy learning and increase their performance (Damodaran et al., 2022). Esen Aygün (2022) states that a positive classroom climate emerged with increased academic achievement due to the SEL program conducted with primary school fourth-grade students. SEL increases students' academic participation and school engagement (Espelage et al., 2020). These factors, which are essential on the road to academic achievement, facilitate students' academic achievement (Cristóvão et al., 2017). A richer classroom and school culture can be created through SEL practices. This increases students' participation and creates an educational environment where they feel safer (Collie et al., 2017; Corcoran et al., 2018). SEL also affects student–teacher relationships (Blewitt et al., 2020; Trach & Hymel, 2018). While schools generally focus on academic factors, they have only just begun to understand the importance of non-academic factors, such as the relationship between teacher and student (Hassani & Schwab, 2021). The relationship between teacher and student affects the quality of education provided to students on their way to academic achievement. Since the difficulties experienced in the classroom, where this relationship is most important, are generally related to social-emotional factors, SEL practices will increase the quality of teaching (Lozano-Peña et al., 2021; Oliveira et al., 2021; Ulla & Poom-Valickis, 2023). SEL has shown positive results in educational settings not only for children with normal development but also for children who need special education (Daley & McCarthy, 2021). It is promising for education as it can be included in the curriculum and given in artistic activities such as dance (Calçada & Gülham, 2022). Practices carried out today are an essential and valuable component of the school curriculum (Eklund et al., 2018). On the way to academic achievement, SEL is binoculars that enable students to see the target, tools that enable students to reach the target, and equipment that allows students to achieve the target.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

From the past to the present, schools have attempted to prepare students for exams with unchanging and limited methods, such as solving tests to increase academic achievement. The methods and techniques applied for many years have not been questioned. However, the multiplicity of changes and increasing knowledge today have revealed the need to evaluate different structures related to students in terms of educational environments. One of these structures, SEL, equips students with the skills to respond to today's conditions. The emergence of bullying behaviors and the prevalence of psychological disorders such as anxiety among students not only negatively affect students' well-being but also decrease academic achievement

(Álvarez & Szücs, 2022; Fishstrom et al., 2022). At this point, SEL suggests a set of skills that can help students cope with the problem situations they encounter. The fact that these skills can be taught and learned has increased their importance in educational environments (Elias, 2017). SEL, which was included in the curriculum and started to be taught in schools, affects academic achievement in many ways. SEL, which affects factors directly related to academic achievement, such as academic participation, school engagement, quality of teaching, and mental health, provides the emergence of academic achievement (Espelage et al., 2020). If students are not sufficiently supported, SEL changes the momentum of factors such as the competitive environment that adversely affects academic achievement; thus, SEL leads students to academic achievement. Thus, SEL equips students with the knowledge and skills required by today's conditions and paves the way for academic achievement.

Today, new skills are expected from students, which reveals the necessity of supporting students more. The skills required by the 21st-century understanding of education are critical thinking, innovation, creativity, collaboration, and communication (Widya et al., 2019). Individual skills, such as delaying gratification and self-control, which have been associated with academic success since the past, remain essential, but social skills, such as being collaborative and communicative, now draw attention as essential elements in educational environments. In terms of increasing problems in school environments such as bullying, SEL, which changes and regulates the school's ecology at both individual and peer levels, supports the reduction of problem situations and the development of SEL (Smith & Low, 2013). In this way, minimal problems and optimal learning can be achieved. In other words, SEL creates a suitable atmosphere for students to achieve academic success. SEL, which supports the school atmosphere and dynamics, such as peers and teachers, with the development of social competencies, is also crucial for academic achievement in terms of supporting students' internal resources. Academic achievement requires more self-regulation than external intervention (Duckworth et al., 2019). In this sense, SEL starts by making educational environments suitable and then continues with supporting adaptive behaviors in students despite difficulties that prevent academic achievement.

SEL applications can be disseminated in schools. It can be included in the school curriculum to establish nationwide standards. Spreading SEL throughout the curriculum without being limited to a specific area can make SEL practices more effective in schools. SEL skills can be targeted to ensure students' readiness before moving on to methods that are directly effective in increasing academic achievement, such as taking tests and studying the subject. After determining the specific problem areas that students experience in a certain region or school, SEL applications can be structured specifically for these problem areas. It may be beneficial to transfer the time and investment made for academic achievement to SEL practices applied in schools. It can be ensured that the time and investment given to supportive elements such as private teaching institutions and courses that aim for academic achievement outside of school can be transferred to SEL practices. In this way, it may be more

beneficial for students to listen to the information once at school in a prepared manner. In conclusion, SEL paves the way for academic achievement and supports students by providing the skills they need to maintain academic achievement.



Akademik Başarıya Giden Yol: Sosyal-Duygusal Öğrenme

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	01.03.2023	01.11.2023	25.11.2024

Burak Can Korkmaz ¹

Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

Neslihan Güney Karaman ²

Ankara Üniversitesi

Öz

Akademik başarı, geçmişten günümüze kadar gelen ve okullardan beklenen temel bir hedeftir. Öğrencilerin akademik başarıya ulaşması için okullar tarafından sağlanan olanaklar artık yeterli olmamaktadır. Eskiye nazaran vaktinin çoğunu okulda geçirmeye başlayan ve uzun yıllar öğrenim görmesi beklenen öğrencilerin akademik başarıya giden yolda karşılaştıkları sorun durumlarında artış olduğu görülmektedir. Bu noktada sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ) gibi uygulamaların eğitim ortamları açısından değerlendirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Bir dizi beceri öne süren SDÖ, eğitim ortamlarında yaşanan sorunlarla öğrencilerin baş etmelerini kolaylaştırmaktadır. Akademik başarıyı engelleyen faktörlerin SDÖ becerileri sayesinde ortadan kaldırılmasıyla akademik başarıya giden yol açılacaktır. Fakat okullarda gerçekleştirilen SDÖ uygulamalarına ayrılacak zaman ve yapılacak yatırımın değerlendirilmesi için SDÖ becerilerinin akademik başarı ile ilişkisinin incelenmesi faydalı olacaktır. SDÖ için CASEL (Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği) ve OECD (Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı) tarafından farklı modeller ortaya konmuştur. Fakat bu modellerin ortak noktası öğrencileri günümüz koşullarına uygun bilgi ve beceriler ile donatmaktır. Okullara bakıldığında zorbalık davranışlarının arttığı ve öğrenciler arasında anksiyetenin yaygınlaştığı görülmektedir. Bunun gibi sorunların akademik başarıyı olumsuz etkilediği bulunmuştur. Bu anlamda SDÖ, okullardaki eksik parça olarak tanımlanmaktadır. Bu eksik parçanın akademik başarıyı hangi yönden ve ne kadar tamamlayacağı eğitimin geleceği açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu sebeple bu derleme çalışması SDÖ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar sözcükler: Sosyal-duygusal öğrenme, sdö, akademik başarı, akademik performans, sınav

¹Sorumlu Yazar: Doktora öğrencisi, Öğretmen, Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı, E-posta: b.korkmaz@hss18.qmul.ac.uk , <https://orcid.org/0000-0002-7122-9289>

²Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Psikolojisi Anabilim Dalı, E-posta: nkaraman@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1318-303X>

Okullar için akademik başarı geçmişten günümüze kadar önemini kaybetmeden gelen ve çoğu zaman birincil olarak beklenen bir hedeftir (Hopson vd., 2022). Çünkü akademik başarı, öğrenciler için en uygun eğitim planlamalarının belirlenerek uygulanmasına yardımcı olması amacıyla performanslarının değerlendirilmesi açısından büyük bir öneme sahiptir (Alyahyan ve Düştegör, 2020). Birey açısından olumlu sonuçlarla ilişkilendirilen akademik başarı aynı zamanda toplumsal anlamda da etkilerini göstermektedir (Nunes vd., 2022). Akademik başarının birey ve topluma kazandırdıklarının görülmesiyle birlikte kurumlar öğrencilerin öğrenimini ve gelişimini kanıtlama yönünde gittikçe artan baskılara maruz kalmakta ve bu da akademik başarıyı destekleyen uygulamaların belirlenmesiyle ilgili çalışmaların artmasına yol açmaktadır (York vd., 2015). Bunlardan biri olan sosyal-duygusal öğrenme son zamanlarda akademik başarı ile ele alınmaya başlanmıştır.

Sosyal-duygusal öğrenme (SDÖ); bireylerin sosyal ve duygusal yeterlik kazanmaları için gerekli beceri, tutum ve değerleri geliştirdiği bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç bireylerin çevresindeki kişilerle olumlu ilişkiler geliştirme ve sürdürme, diğerlerinin farklı bakış açılarına sahip olduğunu anlama ve bunlara saygı duyma, duygular konusunda farkındalık geliştirme ve bunları düzenleme şeklinde tanımlanmaktadır (Váradi, 2022). SDÖ, öğrencilerin ihtiyaç duyduğu becerileri sağlaması açısından son yıllarda büyük önem kazanmıştır. Aynı zamanda toplumda yaşanan değişimin bireyin kendisi ve başkaları için farkındalık geliştirmesini gerekli kıldığı düşünüldüğünde SDÖ önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Fernández-Martín vd., 2021).

Yirminci yüzyılın sonlarına doğru ortaya çıkan ve o yıllarda okul programlarına dahil edilmeyen SDÖ günümüzde okullarda sıklıkla yer bulmaya başlamıştır (Oberle ve Schonert-Reichl, 2017). Çünkü okullar, öğrencilerin yalnızca akademik başarı elde etmelerinin gelişimleri için yeterli olmadığını anlamıştır. Artık öğrencilerin topluma katılımının desteklenmesi noktasında okullar da önemli bir misyon edinmeye başlamıştır (Elias, 2014). Benzer bir şekilde, Karamagioli ve Meimaris (2018) politika yapımcıların okulların bu değişen misyonunu önemsediklerini ve çocukların günlük yaşamları için önemli olan gerekli becerileri elde etmelerinin okullar için önem kazandığını belirtmektedirler. Sonuç olarak, günümüzde okullar önemli sosyal kurumlar olmaları yönüyle ön plana çıkmaktadırlar (Tarabini ve Tarabini, 2019).

Dünya devamlı olarak kendisini değiştirmekte ve dönüştürmektedir. Ancak bu süreçte sosyal-duygusal becerilere olan ihtiyaç değişmemektedir. Günümüzde çocuk ve gençlerin hayatlarını Snapchat ile Instagram şekillendirmektedir. Sosyalleşme şekilleri değişse de sosyal-duygusal becerilere olan gereksinim hep aynı kalmaktadır. Hatta 21. yy'da SDÖ'nün daha fazla önem kazanması beklenmektedir (Ferguson, 2016). Eskiden beri süregelen öğrencileri okuldaki sınavlara hazırlamanın önemli olduğu anlayışı yerini sosyal-duygusal becerilere bırakmaktadır. Çünkü çocukları okullardaki sınavlara hazırlamanın yalnızca sınav başarısını etkilediği görülürken sosyal duygusal becerilerin çocuğun tüm hayatına etki ettiği görülmektedir (Elias, 2014). Benzer bir şekilde Altan ve Yıldırım (2022) SDÖ'nün çocukta geliştirdiği

farkındalık sayesinde tüm yaşamının etkilendiğini belirtmektedirler. Örneğin, Demir ve Küçük (2020) SDÖ ile gelişen duyguların okul başarısı için kolaylaştırıcı olduğunu, okula bağlılığı artırdığını, çocuğun aktif katılımını sağladığını ve çocuğa çalışma alışkanlığı kazandırdığını vurgulamaktadırlar. Buradan hareketle, Filiz (2019) Amerika'daki birçok okulun sosyal-duygusal yeterliklerin gelişimini hedef aldığını belirterek bunu Türkiye'deki okullar için de önermektedir.

Tüm gelişim alanlarının iç içe geçmiş olduğu ve birbirini etkilediği düşünüldüğünde, çocuğun herhangi bir gelişim alanında göstereceği ilerleme diğer gelişim alanlarına da olumlu yönde yansıtacaktır (Aksoy ve Gresham, 2020). SDÖ, kompleks bir yapı olması ve birçok gelişim alanını kapsamaması sebebiyle okul çıktıları açısından büyük bir öneme sahiptir (Wigelsworth vd., 2016). Bu nedenle eğitimciler SDÖ'yü okullardaki "eksik parça" olarak tanımlamaktadırlar (Housman, 2017). Bu eksik parça akademik başarıyı hangi yönden ve nasıl tamamlayacak? Yoksa başka bir yapbozun eksik parçası olarak akademik başarı ile bütünleşmesi nafi bir çaba olarak mı kalacak? Bu sorulara cevap aramak okullar açısından faydalı olacaktır.

İnsan sosyal bir varlık olması sebebiyle çevresiyle girdiği etkileşimler sonucunda öğrenmeye ve kendini keşfetmeye başlar (Durhan vd., 2022). Bireyin yaşamında gerekli olan sosyal becerileri kazanımı ilk olarak ailede gerçekleşir, daha sonra ise okul yaşantıları başta olmak üzere çevresiyle etkileşime girdiği her yerde devam eder (Demirelli ve Barut, 2019). Bu süreçte duygusal ve sosyal beceriler birlikte var olmaktadır. Bu sosyal-duygusal becerilere bakıldığında yalnızca bir alanda etkili olmadıkları ve bireyi birçok alanda etkiledikleri görülmektedir. Ruh sağlığı, kişilerarası ilişkiler, kariyer gelişimi gibi birçok alanda bireyler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülen sosyal-duygusal beceriler özellikle okul gibi eğitim ortamlarında dikkat çekmeye başlamıştır (Allbright vd., 2019). Sosyal-duygusal becerilere duyulan bu gereksinim sosyal-duygusal öğrenmenin önemini artırmıştır. Fakat bu kavramların birbirinin yerine kullanılması sosyal-duygusal öğrenmenin anlaşılabilirliğini azaltmaktadır. Sosyal-duygusal öğrenmenin ayrııcı özelliklerine değinilmesi konuyu daha açık ve anlaşılır hale getirecektir.

Sosyal-duygusal öğrenme son derece karmaşık bir dizi konuya iliştilmiş aldatıcı derecede basit bir etiket gibi gözükmemektedir (Gehlbach, 2017). Bu sebeple sosyal-duygusal öğrenmenin tam olarak neyi ifade ettiğini anlamak büyük bir öneme sahiptir. Alanyazına bakıldığında sosyal-duygusal gelişim ile sosyal-duygusal öğrenmenin birbirini tamamlayan iki konsept olarak kullanılmakta olduğu görülmüştür. Sosyal-duygusal gelişimin sağlanabilmesi için sosyal-duygusal öğrenme bir araç rolü üstlenmektedir. Sosyal-duygusal gelişim daha çok teorik anlamda bir ilerleme olup olmadığından bahsederken sosyal-duygusal öğrenme ise pratikte bu ilerlemenin nasıl gerçekleştiğini anlatmaktadır. Diğer bir ifadeyle teorik olan sosyal-duygusal gelişimin pratikteki karşılığı sosyal-duygusal öğrenme olarak bulunmaktadır. Bir sonuca işaret eden sosyal-duygusal gelişime kıyasla bir süreçten bahseden sosyal-duygusal öğrenme daha karmaşık bir yapıdır. Sosyal-duygusal öğrenmenin karmaşık bir yapı olması itibari ile alanyazında bileşenlerini açıklayıcı

farklı modeller ortaya konmuştur. Sosyal-duygusal öğrenme ile akademik başarı arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi için sosyal-duygusal öğrenme modellerinin incelenmesi faydalı olacaktır.

Sosyal-Duygusal Öğrenme Modelleri

Sosyal-duygusal öğrenme ile ilgili olarak alanyazında en fazla yer alan modeller CASEL ve OECD tarafından öne sürülen modellerdir. CASEL kısaltması ile ifade edilen Akademik, Sosyal ve Duygusal Öğrenme için İşbirliği (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning; CASEL), sosyal-duygusal öğrenmeyi; başkaları ile olumlu ilişkiler geliştirme ve sürdürme, pozitif hedefler oluşturma ve bu hedeflere doğru ilerleme, duygular konusunda farkındalık geliştirme ve bunları düzenleme, diğerlerinin farklı bakış açılarına sahip olduğunu anlama ve bunlara saygı duymaya yönelik beceri ve yeterliklerin oluşturulması süreci olarak tanımlamaktadır (CASEL, 2022). SDÖ'yü oluşturan sosyal-duygusal yeterlikler birbiriyle ilişkili olan ve SDÖ'nün farklı boyutlarını yansıtan beş temel alanda toplanmıştır (CASEL, 2017; Payton vd., 2000):

6. Öz farkındalık, kişinin sahip olduğu duygu, düşünce ve değerlere ilişkin farkındalık geliştirip bunların davranışları üzerindeki etkilerini tanıması yetkinliğidir. Aynı zamanda kişinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini, hedefleri ve değerleri noktasında farkındalık sahibi olmasını içerir. Yüksek düzeyde öz farkındalık ise kişinin düşünce, duygu ve eylemlerinin birbiriyle nasıl bir etkileşim içerisinde olduğunu anlamayı gerektirir.
7. Öz yönetim, kişinin duygu, düşünce ve davranışlarını etkili bir şekilde düzenleme ve dengeleme yetkinliğidir. Aynı zamanda uzun ve kısa vadeli hedefler belirleyerek bu hedeflerin gerçekleşmesi doğrultusunda çaba göstermeyi de içerir. Öz yönetim açısından stres yönetimi, dürtü kontrolü ve kendini motive etme örnek olarak gösterilebilir.
8. Sosyal farkındalık, başkalarının sahip olduğu farklı bakış açılarını anlama ve bunlara saygı duyma şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı zamanda farklı bir geçmişe ve kültüre sahip kişiler dahil olmak üzere başkaları ile duygudaşlık kurma özelliğini de içeren sosyal farkındalık, farklılıklara değer vermeye ilgilidir.
9. İlişkisel beceriler, bireyin başkaları ile birlikte sağlıklı ve yapıcı bir ilişki kurması ve bunu sürdürmesi yetkinliği olarak tanımlanmaktadır. İhtiyaç duyduğunda yardım isteme ve istendiğinde yardım etme gibi özellikleri de içermektedir. İlişkisel beceriler açısından düşünüldüğünde aktif dinleme, iş birliği yapma, çatışma sırasında yapıcı bir şekilde müzakere etme ve başkalarıyla sorunları etkili bir şekilde çözme gibi özellikler örnek olarak verilebilir.
10. Sorumlu karar verme, bireyin herhangi bir seçim sürecinde kendisi ile birlikte başkalarının da iyiliğini dikkate alması ve güvenlik konusunda

yaşanan kaygılar gibi çeşitli unsurları göz önünde bulundurarak sağlıklı bir karar verme süreci geçirmesi olarak ifade edilmektedir. Sosyal normlar ve etik kurallar sorumlu karar vermede önemli unsurlardır.

Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Teşkilatı (OECD), sosyal-duygusal öğrenme becerilerine ilişkin olarak "Büyük Beşli" modelini ortaya koymuş ve CASEL'e nazaran sosyal-duygusal öğrenmeyi daha geniş bir çerçevede ele almıştır. Bu noktada 15 becerinin 5 ana başlık altında toplandığı "Büyük Beşli" modeli geliştirilmiştir (OECD, 2015):

11. Başkaları ile etkileşimde olma becerisi, bireyin diğerleri ile olumlu ve sağlıklı ilişkiler kurarak bu ilişkilerin sürdürülmesi konusunda gerekli yetkinliği göstermesi olarak ifade edilmektedir. Bu beceri alanına bakıldığında sosyallik, girişkenlik ve enerjik olma alt becerilerini kapsadığı görülmektedir.
12. Açık fikirlilik becerisi, bireylerin entelektüel bir merakla sahip olması, farklılıklara değer vererek hoşgörülü yaklaşması, kendine has öngörülerde bulunması noktasında yaratıcılığa sahip olması olarak tanımlanmaktadır. Açık fikirlilik beceri alanı merak, yaratıcılık ve hoşgörü alt becerilerini içermektedir.
13. İş birliği becerisi, öğrencilerin aralarında bir enerji oluşturarak belli bir amaç, etkinlik ya da görevi gerçekleştirmek için güdülenmeleri ile birlikte ortaya çıkan çalışma becerisi olarak ifade edilmektedir. İş birliği beceri alanı güven, empati ve birlikte çalışma alt becerilerini kapsamaktadır.
14. Duygu düzenleme becerisi, bireylerin herhangi bir problem durumu karşısında sakin kalarak sorun durumunu çözmesine ilişkin alt beceri olan strese dayanıklılığı; bireyin hem kendisi hem de etrafındaki kişilere karşı iyi duygular beslemesi ile ilişkili olan iyimserliği; çatışma durumu ile baş etme noktasında duygularını etkili bir şekilde düzenlemesi ile ilgili olan duygu kontrolünü içermektedir.
15. Görev performansı becerisi, bireyin yapması gereken görevleri hem kendisi hem de başkalarına karşı saygı bilincini kaybetmeden sabır ve öz denetimi sürdürerek gerçekleştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Görev performansı beceri alanı sorumluluk, sebat ve öz-denetim alt alanlarını kapsamaktadır.

OECD (2015) raporu ayrıca bileşik beceriler tanımı ile öz yeterlik ve başarıya motivasyonu becerilerini ortaya koymuştur. SDÖ ile ilgili açıklanan beş temel becerinin bileşik beceriler tarafından etkilendiği ifade edilmiştir.

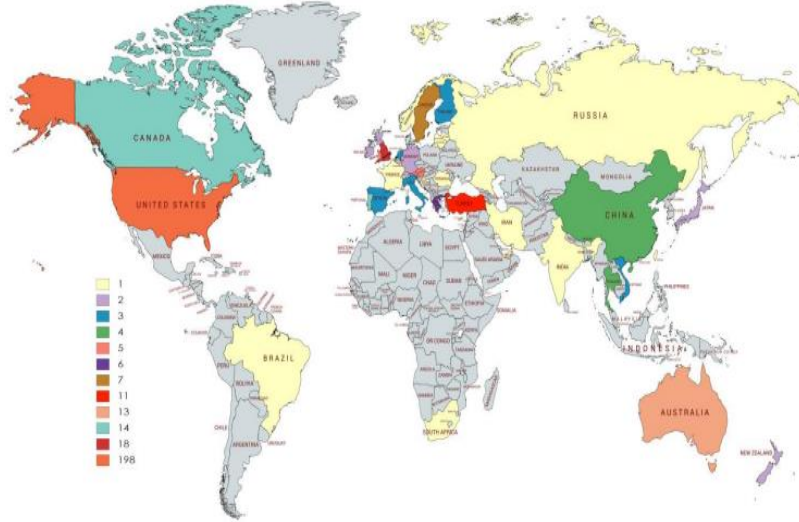
Her iki model de birçok açıdan benzerlik taşımaktadır. CASEL tarafından ifade edilen ilişki beceriler ve OECD tarafından vurgulanan başkaları ile etkileşimde olma becerisi bireyin çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmasını içermektedir. Okul ortamında arkadaşları ve öğretmenleri ile sağlıklı ilişkiler kuran öğrencinin yaşadığı sorun durumları azalabilir ve bu öğrenci öğrenme ortamını daha fazla sahiplenebilir.

CASEL tarafından öne sürülen öz farkındalık, öz yönetim ve sorumlu karar verme ile birlikte OECD tarafından ortaya konulan açık fikirlilik becerisi, duygu düzenleme becerisi ve görev performansı becerisi spesifik olarak bireysel özellikleri vurgulamaları yönüyle önemlidir. Öğrencilerin bağlam içerisinde durumu değerlendirerek farkındalık sahibi olmasını ve tüm faktörleri göz önünde bulundurarak eyleme geçmesini vurgulaması açısından sahip oldukları bu içsel kaynaklar, değişim karşısında hızlı bir şekilde uyum sağlamalarını ve güçlük karşısında çözüm yollarına ulaşmalarını kolaylaştırabilir. 21.yüzyıl eğitim anlayışı açısından günümüz becerileri olarak nitelendirilen ve öğrencilerden beklenen özellikler arasında bulunan işbirlikçi ve iletişimsel olma okul ortamında önemli bir yere sahiptir (Widya vd., 2019). Bu anlamda, CASEL ve OECD gibi farklı modeller SDÖ'nün okul gibi eğitim ortamlarında günümüz becerilerinin ortaya çıkmasını hedeflediğini göstermesi açısından ortak bir çerçeveye sahiptir.

SDÖ ile ilgili olarak alanyazında sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Çünkü SDÖ henüz yeni bir alan olması sebebiyle çok fazla yol kat edememiştir (Lashley ve Halverson, 2021). Fakat buna karşın dünya genelinde son zamanlarda daha yaygın bir şekilde konuşulmaya başlanan SDÖ, geçici bir hevesten ziyade politika ve müfredat çalışmalarına dahil edilen önemli bir fenomen haline gelmeye başlamıştır (Schonert-Reichl, 2019). SDÖ'nün akademik başarı ile ilişkisini ele almadan önce dünya genelinde yapılan çalışmalara nicelik açısından bakmak faydalı olacaktır. SDÖ araştırma çalışmalarının ülkelere göre dağılımı Şekil 1'de görülebilir.

Şekil 1

SDÖ araştırma çalışmalarının ülkelere göre dağılımı



Not: Ağırkan ve Ergene, 2021, s. 285'den alınmıştır.

SDÖ konusunda yüz doksan sekiz çalışma ile en fazla araştırmancının gerçekleştirilmiş olduğu ülke Amerika Birleşik Devletleri'dir. Ardından on sekiz çalışma ile İngiltere gelmektedir. Kanada ile Portekiz on dörder çalışma ile dünyada üçüncü sıradadır. Türkiye ise on bir çalışma ile dünyada altıncı, Avrupa'da ise üçüncü sırada bulunmaktadır. SDÖ'nün kavramsallaştırıldığı ülkenin Amerika Birleşik Devletleri olduğu ve CASEL gibi kuruluşların ülke genelinde bu konuda çalışan araştırmacı sayısını artırdığı düşünüldüğünde, en fazla çalışma yapan ülkenin Amerika Birleşik Devletleri olması şaşırtıcı değildir (Ağırkan ve Ergene, 2021). Türkiye gibi Avrupa ülkelerine bakıldığında ise SDÖ konusunda henüz yeni yeni farkındalık oluşmaya başladığı söylenebilir. SDÖ'nün gelecekte eğitim için çok önemli hale geleceği öne sürülmektedir. Fakat günümüzde diğer önemli faktörlerle ilişkisinin incelenmesi faydalı olacaktır (Liu ve Huang, 2017). SDÖ ile ilgili yerli alanyazında bulunan derlemeler kariyer gelişimi, önleyici rehberlik ve insan ilişkilerine odaklanmaktadır (Özdemir ve Bacanlı, 2021; Totan, 2014; Uşaklı, 2017). Yabancı alanyazında yer alan SDÖ ile ilgili güncel derlemeler ise daha çok spor, müzik eğitimi, özel eğitime gereksinimi olan çocuklar ve gençlerde intihar gibi akademik başarının dışındaki konulara odaklanmaktadır (Calçada ve Gilham, 2022; Daley ve McCarthy, 2021; Fernández-Martín vd., 2021; Hassani ve Schwab, 2021; Posamentier vd., 2023; Váradi, 2022; Zeisner ve Smith, 2022). Öte yandan, SDÖ ve akademik başarının birlikte ele alındığı derlemelere bakıldığında çoğunun SDÖ'nün ilk ortaya çıktığı zamanlara dayandığı ve güncel olmadığı görülmektedir (Denham ve Brown, 2010; Oberle vd., 2014; Pellitteri ve Smith, 2007; Taylor ve Dymnicki, 2007; Zins vd., 2007). SDÖ ile ilgili yeni araştırmaların ortaya çıktığı düşünüldüğünde bu konuda bir derleme çalışmasına ihtiyaç vardır.

Yöntem

Bu derleme çalışması SDÖ ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. İlk olarak anahtar kelimelerin belirlenmesi sağlanmıştır. İngilizce alanyazın taraması için "Social-emotional learning", "SEL", "academic achievement", "academic performance" anahtar kavramları kullanılırken Türkçe alanyazın taraması için "sosyal-duygusal öğrenme", "SDÖ", "akademik başarı", "akademik performans" kavramları seçilmiştir. Belirlenen bu anahtar kelimeler ile Web of Science, Scopus, Science Direct ve Google Scholar veritabanları kullanılarak kapsamlı bir alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. Son olarak SDÖ ile akademik başarı arasındaki ilişkinin var olan alanyazın göz önünde bulundurularak tartışılması sağlanmıştır.

Sosyal-Duygusal Öğrenme ve Akademik Başarı

Genel olarak alanyazına bakıldığında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin artık 21. Yüzyıl için vazgeçilmez unsurlar olarak kabul edildiği, özellikle çocuk ve gençlerin SDÖ açısından değerlendirilmesinin zaruri hale geldiği söylenebilir. SDÖ yalnızca çocuk ve gençler için değil, bütün yaş grupları için önemli bir konsept olmakla birlikte küçük yaş gruplarında daha fazla hedeflenmekte çünkü çocuk ve gençlerin SDÖ konusundaki gelişimlerinin sonraki yıllarda önemli bir etki ortaya

çıkartabileceği düşünülmektedir (Denham ve Brown, 2010). Hatta Amerika Birleşik Devletleri'nde farklı eyaletlerde SDÖ'ye ilişkin spesifik olarak hazırlanmış rehberlerin müfredat içerisine dahil edilerek okullarda uygulanmaya başlanmış olduğu görülmektedir (Coryn vd., 2009). Bu uygulamaların öğrencileri ne yönde etkileyeceği hem eğitimciler hem de politika yapıcılar açısından irdelenmektedir. SDÖ için zaman harcanması ve yatırım yapılmasının büyük bir külfet olması sebebiyle politika yapıcılar ile yöneticiler tarafından SDÖ programlarının faydaları araştırılmakta ve kar-zarar analizi yapılmaktadır (Oberle ve Schonert-Reichl, 2017). OECD tarafından SDÖ konusunda gerçekleştirilen çalışmalar ve ortaya konulan raporlar bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Akademik başarı okullarda öğrencilerden beklenen en önemli hedeflerden biri olduğu için SDÖ ile akademik başarı arasında ilişki bulunması durumunda SDÖ eğitime daha fazla dahil edilebilir.

Zekanın genellikle çocukların erken dönem akademik başarılarında kilit bir rol oynadığı düşünülse de çocukların yürütücü işlevi/öz düzenleme yeteneklerinin erken dönem başarı ile çok daha fazla ilişkili olduğu bulunmuştur (Blair ve Razza, 2007). Bu konuya ilişkin olarak 1972 yılında Stanford Üniversitesi'nde yapılmış olan Marshmallow Deneyi temel bir sosyal-duygusal beceri olan otokontrol konusunda önemli bir sonuca ulaşmıştır. Bir grup çocuğa hemen şimdi bir tane marshmallow şekeri alabilecekleri ifade edilmiş fakat belli bir süre beklerlerse ikinci bir marshmallow şekeri ile ödüllendirilecekleri söylenmiştir. Bu deneyde bazı çocuklar elleriyle gözlerini kapattı ya da marshmallow şekerini görmemek için arkasını dönmeye çalıştı. Diğerleri ise araştırmacılar odadan ayrılır ayrılmaz marshmallow şekerini yemeye başladı. Araştırmacılar, her çocuğun marshmallow yeme cazibesine ne kadar direndiğini ve bunun gelecekteki başarıları üzerinde bir etkisi olup olmadığını analiz ettiler. Öz-düzenlemenin bir yönü olan hazzı erteleme üzerine yapılan bu deneyde hazzı erteleyen ve ertelemeyen çocuklar arasındaki farkın görev sırasında kullanılan bilişsel stratejilerden kaynaklandığı ortaya konmuştur. Önündeki marshmallow şekerinin yalnızca şekline odaklanan çocukların tadına odaklanan çocuklara kıyasla hazzı daha fazla geciktirebildiği bulunmuştur. Aynı çocuklar ödülün kendileri için cazip özelliklerine odaklanıp önündeki marshmallow şekerini ise kendileri için önemsiz bir şekle soktuklarında hazzı daha fazla ertelemişlerdir. Onlarca yıl sonra araştırmacılar, daha fazla öz-denetim gösterebilen ve ikinci marshmallow şekerini bekleyebilen çocukların büyüdüklerinde akademik anlamda daha başarılı olduklarını belirlemişlerdir (Elias vd., 2017; Westby, 2012). Marshmallow deneyinin yıllar içinde farklı ülke ve kültürlerde tekrarlandığı çalışmalar mevcuttur. Örneğin Li (2022) tarafından Çin'de okul öncesi dönemde bulunan bir grup çocuk ile gerçekleştirilen Marshmallow Deneyinin sonuçları daha önce gerçekleştirilen Marshmallow Deneylerinin sonuçları ile benzerdir. Hazzı erteleyen çocukların ileriki yıllarda daha yüksek akademik başarı gösterdiği bulunmuştur. Marshmallow Deneyinde çocukların önündeki veya alacakları ödüldeki marshmallow şekeri değişmemekte fakat çocukların uyguladıkları bilişsel stratejiler farklılaşmaktadır. Bu tür stratejilerin kullanımında doğal olarak ortaya çıkan bireysel farklılıklar baskın gibi görünse de çocuklara bu stratejiler öğretilir.

SDÖ yetkinliklerinin öğretilbilir ve öğrenilebilir olması eğitim ortamları açısından önemini artırmıştır (Elias, 2017; McKown, 2019). Büyük oranda bireysel farklılıklara dayandırılması halinde, zekanın çevresel koşullarla belli bir seviyeye gelse dahi sınırı geçemeyeceği gibi SDÖ'nün de öğrenciler için belli bir sınırdan sonra ilerlemeyeceği söylenmektedir. Fakat durum tam tersidir. SDÖ'nün öğretilbilir olması onu önemli bir yapı haline getirmiştir.

Eski nesiller için yeterli olan spesifik beceriler günümüz çocukları için yetersiz kalmaktadır. Örneğin, Wıdyā vd. (2019) öğrencilerin 21. yüzyıl eğitim anlayışına uygun bir karaktere sahip olmalarının beklendiğini ifade ederek eleştirel düşünme, yaratıcı, yenilikçi, iletişimsel ve işbirlikçi olmanın çocuklardan istenen günümüz becerileri olduğunu belirtmektedirler. Eskiye nazaran çocuklar okullarda daha fazla zaman geçirmektedir. Uzun yıllar eğitim alan çocukların okullarda karşılaştığı sorunlar giderek artış göstermiştir. Bu artış gösteren sorunların üstesinden gelmesi için çocukların daha fazlasına ihtiyacı vardır (Cristóvão vd., 2017). Örneğin, okullarda öğrenciler arasında anksiyetenin eskiye nazaran daha yaygın olduğu bulunmuştur (Journault vd., 2021). Aynı zamanda akademik başarı ile anksiyete arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya koyulmuştur (Fishstrom vd., 2022). Öğrenciler için SDÖ becerilerinin gelişimi anksiyete ve depresyonda azalma ile sonuçlanmaktadır (Lewis vd., 2013). Buradan hareketle, akademik başarıya giden yolda karşılaşılan güçlüklerle mücadele edebilmesi için öğrencilerin SDÖ becerilerine ihtiyacı vardır. SDÖ'nün ruh sağlığını olumlu yönde etkilediği çalışmalar ile kanıtlanmıştır (Barlas vd., 2020; Gueldner ve Feuerborn, 2016). Bu anlamda öğrencilerin iyi oluşunu sağlayan SDÖ, akademik başarı için ortam hazırlayan bir yapı olarak değerlendirilebilir.

Okulların değişen koşulları göz önüne alındığında öğrencilerin daha fazla bilgi ve beceriyle donatılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu değişen koşullara örnek olarak teknolojinin gelişimi sayesinde başlayan online eğitim gösterilebilir. Online eğitimin akademik başarıyı etkilediği görülmektedir (Bawa, 2020). Aynı zamanda, dikkat dağınıcılığı sebebiyle laptop kullanımı ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki bulunmuştur (Goyanes ve Catalán-Matamoros, 2017). Kendilerinden akademik başarı beklenen öğrencilerin akademik başarı açısından olumsuz etki eden laptoplarda online eğitime yönlendirilmeleri büyük bir çelişki olarak görülebilir. Fakat COVID-19 pandemisi gibi zorunlu kalındığı durumlarda okullara gidemeyen öğrencilerin online eğitim sayesinde eğitimlerine devam edebilmeleri sağlandı. Zorunlu kalındığı durumlarda hayat kurtarıcı olan ve teknolojinin gelişimiyle hayatımıza giren yenilikler her zaman akademik başarıyı sağlamamaktadır. Hatta bu konuda olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Bu değişen koşullara uyum sağlaması beklenen öğrencilerin SDÖ yönünden güçlendirilmesi olumsuzluklarla baş etmelerini sağlayabilir. Çünkü SDÖ, öğrencilerin yeni taleplere ve değişen koşullara cevap vermesini kolaylaştırması yönüyle dikkat çekmektedir (Marques vd., 2019). Laptop kullanımını dikkat dağınıcılığı bir unsurdan ziyade kendilerine olanak sağlayacak büyük bir dünya olarak değerlendirecek öğrencilerin akademik başarısı yükselecektir. Bu farkındalığın sağlanmasında SDÖ önemli bir yol oynayabilir.

Okullar, öğrencilere rekabetçi ortam nedeniyle ortaya çıkan stresle başa çıkmaları için stratejiler ve araçlar sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır (Barlas vd., 2022). Bu yetersizlik öğrencileri farklı sorun durumlarıyla karşı karşıya bırakmaktadır. Örneğin Avanesian vd. (2021) tarafından zorbalık üzerine yapılan çalışmada rekabetçi okul ortamının zorbalık olasılığını %11 oranında artırdığı bulunmuştur. Zorbalık ortaya çıktığında ise akademik başarı düşmektedir (Álvarez ve Szücs, 2022). Bu anlamda, SDÖ hem bireysel hem de akran düzeyinde okulun ekolojisini değiştirmekte olup aynı zamanda öğrencilerin duygusal ve sosyal yeterliklerini geliştirmesi yönüyle zorbalığın engellenmesinde aktif rol üstlenmektedir (Smith ve Low, 2013). SDÖ'nün okul iklimini hem bireysel hem de akran özelinde etkileyerek değiştirmesi ve uygun bir ortam sağlaması çok önemlidir. Çünkü öğrenciler gerekli bilgi ve beceriler ile donatıldığı takdirde rekabetçi ortam akademik başarıyı artırmaya başlamaktadır. Sorun durumları azalan öğrenciler için okullarda oluşturulan rekabetçi ortamın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı bulunmuştur (Yan ve Li, 2022). Aynı zamanda bu ortamın, öğrencileri yeteneklerini geliştirmeleri için aktif olarak fırsatlar aramaya yönlendirdiği ortaya konmuştur (Şimek ve Koşir, 2015). Sonuç olarak, akademik başarıya olumsuz etki eden faktörler SDÖ ile birlikte olumlu bir ivme kazanabilir.

Benzer bir şekilde Beneito ve Vicente-Chirivella (2020) tarafından okullarda telefon kullanımının yasaklanması ile ilgili olarak yapılan çalışmada zorbalık davranışları azalırken akademik başarının arttığı bulunmuştur. Buradan hareketle yalnızca rekabetçi ortamın değil, aynı zamanda telefon kullanımı gibi günlük hayatın bir parçası olan unsurların da siber zorbalık ve akademik başarıyı etkilediği görülmektedir. Fakat akademik başarıya ne kadar ulaşıldığının yanı sıra nasıl ulaşıldığı da büyük bir öneme sahiptir. Beneito ve Vicente-Chirivella tarafından yapılan çalışma 2015 yılında İspanya hükümetinin getirdiği okullarda telefon kullanımının yasaklanması ile ilgili kanunun ardından gerçekleştirilmiştir. Telefon yasağı okullarda uygulandığında öğrenciler okulda derse daha fazla odaklanarak akademik başarı gösterebilir. Fakat okul dışında her yerde telefonunu kullanmaya devam edecektir. Eğer öğrenciler otokontrolünü sağlayıp telefon kullanımını azaltmasının akademik başarıyı artıracığı farkındalığını elde ederse, akademik başarıya giden tüm yollar açılacaktır. Telefonu bir kenara bırakmayı öğrenci kendi isteği ile yaptığında hem okulda hem de evde derse odaklanmayı sağlayacaktır. Bu noktada akademik başarı dışarıdan bir müdahale yerine daha çok öz düzenleme gerektirir (Duckworth vd., 2019; Winne ve Nesbit, 2010). Öğrencilerin akademik başarısını artırmak için dışarıdan bir müdahale ile başarı elde edilebilir. Fakat dışarıdan gelen zorlama veya destek kesildiği takdirde öğrenci tutunacak dal arayacak fakat eski beslendiği kaynağın aynısını bulması mümkün olmayacaktır. (Ferguson, 2016). Bu sebeple dışsal kaynakların SDÖ gibi öğrencinin kendisinin geliştirmiş olduğu becerileri desteklemesi akademik başarının sürdürülebilirliği açısından daha faydalı olacaktır.

Okullar, öğrenmenin sosyal bir süreç içerisinde gerçekleştiği ortamlardır. Öğrenciler, ailelerinin desteğiyle birlikte öğretmenleri ve akranlarıyla işbirliği

yaparak öğrenirler (Barlas vd., 2022). Bu sebeple SDÖ konusunda öğrenci ile ilgili çevresel etkilerin de dikkatli bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir (Ştefan vd., 2022). Öğrenciler, ailelerinin ve daha geniş toplumun sahip olduğu farklı taleplerle karşı karşıya kalmaktadır. Fakat bu değişen sosyal talepler arasında bir köprü oluşturmak bazı öğrenciler için zor olabilir (Garner vd., 2014). SDÖ ile birlikte sosyal farkındalığı artan ve ilişkisel becerileri gelişen öğrenciler toplumun değişen taleplerine daha iyi yanıt verebilir. Çünkü öğrencilerin beklentilere karşılık verebilmesi için öncelikle bu beklentileri tam olarak anlaması gerekir. Akademik başarı açısından bakıldığında ise öğretmenin beklentilerini anlayamayan öğrenci, öğretmen tarafından oluşturulan sınavlarda başarılı olamayacaktır. Yani akademik başarı için çalışmak ve sonuca ulaşmak tek başına yeterli değildir. Bu akademik başarının sürdürülebilmesi için farkındalık geliştirilmesi önemlidir. Bu sebeple öğrencinin neye çalıştığını ve neden çalıştığını bilmesi gerekir. Bir kere sınavlarda başarı elde ettikten sonra diğer sınavlarda da bu başarıyı sürdürmesi istenir. Bunun için de öğrencinin süreç hakkında farkındalık sahibi olması için SDÖ becerilerini geliştirmesi büyük bir öneme sahiptir. Bir sınavda başarı gösteren öğrenci diğer sınavda öğretmenin soru tarzı, sınavın türü veya okulun beklentisinin değişmesi durumunda bu değişime ayak uydurmalıdır. Bu anlamda SDÖ öğrencilerin içinde buldukları süreci anlamalarını ve etkili bir şekilde yönetmelerini sağlar (Basu ve Mermillod, 2011). Dolayısıyla değişen koşulları anlamlandırma ve kısa sürede uyum sağlama işlevini yerine getiren SDÖ akademik başarının devamlılığı için gereken dinamizmi getirmesi yönüyle de öğrencilerin ihtiyaç duyduğu bir yapıdır.

Duygusal süreçler nasıl ve ne öğrendiğimizi etkiler. (Cristóvão vd., 2017). Duygular konusunda derin bir anlayışa sahip olmayan öğrenciler okuduklarının çoğunda saklı anlamları göremez ve matematik kavramlarının ne ifade ettiğini tam olarak anlayamazlar. Diğer alanlar içinde geçerli olan duyguların öğrenme sürecinde kullanımı eğitimde önemli bir yer kaplamaktadır (Elias, 2014). Beyin temelli öğrenme açısından bakıldığında da duygular, öğrenciler için hem öğrenmenin kolaylaşması hem de öğrenilen bilginin hafızada depolanması açısından büyük bir öneme sahiptir (Lim vd., 2019). SDÖ'ye dayalı öğretim ve öğrenme stratejilerinin, öğrencilerin öğrenmeden zevk almasını sağladığı ve performanslarını artırdığı kanıtlanmıştır (Damodaran vd., 2022). Esen Aygün (2022) ilkokul dördüncü sınıf öğrenciler ile gerçekleştirilen SDÖ programının sonucunda akademik başarı da artış ile olumlu sınıf ikliminin ortaya çıktığını ifade etmektedir. SDÖ sayesinde öğrencilerin akademik katılımı ve okula bağlılığı artmaktadır (Espelage vd., 2020). Akademik başarıya giden yolda önemli olan bu faktörler öğrencilerin akademik başarıya ulaşmasını kolaylaştırmaktadır (Cristóvão vd., 2017). SDÖ uygulamaları ile daha zengin bir sınıf ve okul kültürü yaratılabilir. Bu da öğrencilerin katılımını artırır ve daha güvenli hissettikleri bir eğitim ortamı oluşmasını sağlar (Collie vd., 2017; Corcoran vd., 2018). SDÖ aynı zamanda öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkiyi de etkilemektedir (Blewitt vd., 2020; Trach ve Hymel, 2018). Okullar genellikle akademik faktörlere odaklanırken öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki gibi akademik olmayan faktörlerin önemini yeni yeni anlamaya başlamışlardır (Hassani ve Schwab, 2021). Akademik

başarıya giden yolda öğrencilere sağlanan eğitimin niteliği öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki tarafından etkilenmektedir. Bu ilişkinin en çok önem kazandığı yer olan sınıf ortamında yaşanan güçlükler ise genellikle sosyal-duygusal faktörlerle ilişkili olduğu için SDÖ uygulamaları öğretimin niteliğini artıracaktır (Lozano-Peña vd., 2021; Oliveira vd., 2021; Ulla ve Poom-Valickis, 2023). SDÖ yalnızca normal gelişim gösteren çocuklar için değil aynı zamanda özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar için de eğitim ortamlarında olumlu sonuçlar ortaya koymuştur (Daley ve McCarthy, 2021). SDÖ müfredatı dahil edilerek dans gibi sanatsal faaliyetler içerisinde verilebilmesiyle eğitim için umut vaat edicidir (Calçada ve Gülham, 2022). Günümüzde gerçekleştirilen uygulamalar açısından düşünüldüğünde okul müfredatının önemli ve değerli bir bileşenidir (Eklund vd., 2018). Akademik başarıya giden yolda ise öğrencilerin hedefi görmesini sağlayan dürbün, hedefe ulaşmasını sağlayan araç ve hedefi elde etmesini sağlayan teçhizatır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okullar geçmişten günümüze kadar akademik başarıyı artırmak için test çözmek gibi değişmeyen ve sınırlı yöntemlerle öğrencileri sınavlara hazırlamaya çalışmıştır. Uzun yıllar uygulanan yöntem ve teknikler sorgulanmamış fakat günümüzde yaşanan değişimlerin çokluğu ve artan bilgi birikimi, öğrencilerle ilgili olabilecek farklı yapıların eğitim ortamları açısından değerlendirilmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu yapılardan biri olan SDÖ, öğrencileri günümüz koşullarına cevap verebilecek becerilerle donatmaktadır. Zorbalık davranışlarının ortaya çıkması ve anksiyete gibi psikolojik rahatsızlıkların öğrenciler arasında yaygınlaşması öğrencilerin iyi oluş halini olumsuz etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda akademik başarının düşmesine de yol açmaktadır (Álvarez ve Szücs, 2022; Fishstrom vd., 2022). Bu konuda SDÖ, öğrencilerin karşılaştıkları sorun durumları ile baş etmelerine yardımcı olabilecek bir dizi beceri öne sürmektedir. Bu becerilerin öğretilbilir ve öğrenilebilir olması eğitim ortamları için önemini artırmıştır (Elias, 2017). Müfredat içerisine alınarak okullarda verilmeye başlanan SDÖ, akademik başarıyı birçok yönden etkilemektedir. Akademik katılım, okul bağlılığı, öğretimin niteliği ve ruh sağlığı gibi akademik başarı ile doğrudan ilişkili olan faktörleri etkileyen SDÖ akademik başarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Espelage vd., 2020). Öğrencilerin yeteri kadar desteklenmemesi durumunda akademik başarıyı olumsuz etkileyen rekabetçi ortam gibi faktörlerin ise ivmesini değiştirerek öğrencileri akademik başarıya yönlendirmektedir. Sonuç olarak SDÖ, öğrencileri günümüz koşullarının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak akademik başarının yolunu açmaktadır.

Günümüzde öğrencilerden beklenen yeni beceriler bulunmaktadır ve bu beceriler öğrencilerin daha fazla desteklenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. 21. yüzyıl eğitim anlayışının gerektirdiği bu beceriler eleştirel düşünme, yenilikçi, yaratıcı, işbirlikçi ve iletişimsel değildir (Widya vd., 2019). Geçmişten beri akademik başarı ile ilişkilendirilen hazzı erteleme ve oto kontrol gibi bireysel beceriler önemini sürdürmekte fakat artık işbirlikçi ve iletişimsel olma gibi sosyal beceriler de eğitim ortamları açısından önemli unsurlar olarak dikkat çekmektedir. Zorbalık gibi okul ortamlarında giderek artış gösteren sorunlar açısından okulun hem bireysel hem de

akran düzeyinde ekolojisini değiştiren ve düzenleyen SDÖ sorun durumlarının azalmasını ve sosyal-duygusal yeterliklerin gelişimini desteklemektedir (Smith ve Low, 2013). Bu sayede minimum düzeyde sorun ve optimal düzeyde öğrenme sağlanabilir. Diğer bir ifade ile SDÖ, öğrenciler için akademik başarının sağlanması açısından uygun bir atmosfer yaratmaktadır. Okul atmosferini ve akran ile öğretmen gibi dinamikleri sosyal yeterliklerin gelişimi ile destekleyen SDÖ aynı zamanda öğrencilerin içsel kaynaklarını desteklemesi açısından da akademik başarı için önemlidir. Çünkü akademik başarı dışarıdan bir müdahale yerine daha çok öz düzenleme gerektirir (Duckworth vd., 2019). Bu anlamda SDÖ eğitim ortamlarının uygun hale getirilmesiyle başlamakta ve daha sonra akademik başarıyı engelleyen güçlükler karşısında öğrencilerde uyum sağlayıcı davranışları desteklemesi ile birlikte devam etmektedir.

SDÖ uygulamaları okullarda yaygınlaştırılabilir. Ülke geneli standartların oluşturulması için okul müfredatına dahil edilmesi sağlanabilir. Belli bir alan ile sınırlandırılmadan müfredatın geneline yayılması SDÖ uygulamalarını okullarda daha etkili hale getirebilir. Akademik başarının artırılmasında çoktan seçmeli test çözmek ve konu çalışmak gibi doğrudan etkili olan yöntemlere geçmeden önce öğrencilerin hazır bulunuşluğunu sağlamak için SDÖ becerileri hedeflenebilir. Öğrencilerin belli bir bölge veya okul içerisinde yaşadığı spesifik sorun alanlarının belirlenmesinin ardından SDÖ uygulamaları bu sorun alanlarına özgü olarak yapılandırılabilir. Akademik başarı konusunda ayrılan zaman ve yapılan yatırımın okullarda uygulanan SDÖ uygulamalarına aktarılması faydalı olabilir. Okul dışında doğrudan akademik başarıyı hedefleyen dersane ve kurs gibi destekleyici unsurlara verilecek zaman ve yapılacak yatırımın SDÖ uygulamalarına aktarılması sağlanabilir. Bu sayede öğrencilerin aynı bilgiyi hem okulda hem de dershanede olacak şekilde iki kere duyması yerine hazır bulunuşluğu sağlanmış bir şekilde okulda bir kere dinlemesi daha faydalı olabilir. Sonuç olarak SDÖ akademik başarıya giden yolu açmakta ve akademik başarının sürdürülmesi konusunda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu becerileri sağlaması yönüyle destek olmaktadır.

References

- Ağırkan, M., & Ergene, T. (2021). What Do We Know About Social and Emotional Learning? A Review and Bibliometric Analysis of International and National Studies. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 280-297. <https://doi.org/10.17556/erziefd.822759>
- Aksoy, P., & Gresham, F. M. (2020). Theoretical Bases of " Social-Emotional Learning Intervention Programs" for Preschool Children. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(4), 1517-1531. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/1010>
- Allbright, T. N., Marsh, J. A., Kennedy, K. E., Hough, H. J., & McKibben, S. (2019). Social-emotional learning practices: Insights from outlier schools. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12(1), 35-52. <https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0020>
- Altan, M. Z., & Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan [Holistic education, holistic development, holistic person]. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68-77. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eyyad/issue/72044/1085256>
- Álvarez, C., & Szücs, D. (2022). The relation of school achievement with self-esteem and bullying in Chilean children. *Current Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03409-z>
- Alyahyan, E., & Düşteğör, D. (2020). Predicting academic success in higher education: literature review and best practices. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0177-7>
- Avanesian, G., Dikaya, L., Bermous, A., Kochkin, S., Kirik, V., Egorova, V., & Abkadyrova, I. (2021). Bullying in the Russian secondary school: Predictive analysis of victimization. *Frontiers in psychology*, 12, 644653. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644653>
- Barlas, N. S., Sidhu, J., & Li, C. (2022). Can social-emotional learning programs be adapted to schools in Pakistan? A literature review. *International Journal of School & Educational Psychology*, 10(1), 155-169. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1850374>
- Basu, A., & Mermillod, M. (2011). Emotional intelligence and social-emotional learning: An overview. *Online Submission*, 1(3), 182-185. <https://eric.ed.gov/?id=ED535684>
- Bawa, P. (2020). Learning in the age of SARS-COV-2: A quantitative study of learners' performance in the age of emergency remote teaching. *Computers and Education Open*, 1, 100016. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2020.100016>

- Beneito, P., & Vicente-Chirivella, O. (2020). Banning mobile phones at schools: Effects on bullying and academic performance. *Discussion Papers in Economic Behaviour*, 1-21. https://www.erices.es/upload/workingpaper/99_99_0420.pdf
- Blair, C., & Razza, R. P. (2007). Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. *Child development*, 78(2), 647-663. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01019.x>
- Blewitt, C., O'connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., ... & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, 17(3), 1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph17031049>
- Calçada, J., & Gilham, C. (2022). Biodanza and Other Dance Forms as a Vehicle for Social-Emotional-Learning in Schools: A Scoping Review. *LEARNING Landscapes*, 15(1), 53-73. <https://doi.org/10.36510/learnland.v15i1.1059>
- Collie, R. J., Martin, A. J., & Frydenberg, E. (2017). Social and emotional learning: A brief overview and issues relevant to Australia and the Asia-Pacific. *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches*, 1-13. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3394-0_1
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2017). Key implementation insights from the collaborating districts initiative. <https://casel.org/cdi-insights-report-may/>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2022). Preparing youth for the workforce of tomorrow: Cultivating the social and emotional skills employers demand. <https://casel.org/casel-gateway-preparing-workforce-of-tomorrow/>
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Coryn, C. L. S., Spybrook, J. K., Evergreen, S. D. H., & Blinkiewicz, M. (2009). Development and evaluation of the social-emotional learning scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(4), 283-295. <https://doi.org/10.1177/0734282908328619>
- Cristóvão, A. M., Candeias, A. A., & Verdasca, J. (2017). Social and emotional learning and academic achievement in Portuguese schools: A bibliometric study. *Frontiers in psychology*, 8, 1913. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01913>

- Daley, S. G., & McCarthy, M. F. (2021). Students with disabilities in social and emotional learning interventions: A systematic review. *Remedial and Special Education, 42*(6), 384-397. <https://doi.org/10.1177/0741932520964917>
- Damodaran, D. K., Thayyullathil, R. H., Tom, M., & Sivadas, R. K. (2022). Redefining learning through social-emotional learning: A review. *International Journal of Health Sciences, 6*, 3008-3019. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6nS3.6250>
- Demir, K., & Küçük, S. (2020). Akran zorbalığı önleme ve müdahale programlarında güncel yaklaşımlar ve hemşirelik rolleri [Current approaches and nursing roles in peer bullying prevention and intervention programs]. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi, 3*(2), 87-102. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tusbad/issue/58783/801533>
- Demirelli, M. A., & Barut, Y. (2019). Atılganlık eğitiminin ortaokul öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerilerine etkisi [The effect of assertiveness training on social emotional learning skills of secondary school students]. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi, 4*(8), 173-180. <https://doi.org/10.31461/ybpd.777410>
- Denham, S. A., & Brown, C. (2010). "Plays nice with others": Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development, 21*(5), 652-680. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.497450>
- Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual review of psychology, 70*, 373-399. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230>
- Durhan, T. A., Türkmen, E., Coşkun, S., & Akgül, B. M. (2022). Boş Zamanlarında Egzersiz Yapan ve Yapmayan Bireylerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Analizi [Analysis of Social Emotional Learning Skills of Individuals Who Exercise and do not Exercise in Their Leisure]. *Eurasian Research in Sport Science, 7*(1), 50-68. <https://doi.org/10.29228/ERISS.21>
- Eklund, K., Kilpatrick, K. D., Kilgus, S. P., & Haider, A. (2018). A systematic review of state-level social-emotional learning standards: Implications for practice and research. *School Psychology Review, 47*(3), 316-326. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017.0116.V47-3>
- Elias, M. J. (2014). Social-emotional skills can boost common core implementation. *Phi Delta Kappan, 96*(3), 58-62. <https://doi.org/10.1177/0031721714557455>
- Elias, M. J., Nayman, S. J., Duffell, J. C., & Kim, S. A. (2017). Madam Secretary, help us improve social-emotional learning. *Phi Delta Kappan, 98*(8), 64-69. <https://doi.org/10.1177/0031721717708298>

- Esen Aygün H. (2017). *Sosyal-duygusal öğrenme programlarının sosyal duygusal öğrenme becerilerinin gelişimine, akademik başarı ve sınıf iklimi algısına etkisi* [The effect of social emotional learning program on development of social emotional learning skills, academic achievement and classroom environment] (Tez No. 471010) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Espelage, D. L., El Sheikh, A., Robinson, L. E., Valido, A., Ingram, K. M., Torgal, C., ... & Nicholson, A. M. (2020). Development of online professional development for School Resource Officers: Understanding trauma, social-emotional learning, restorative discipline, and cultural diversity. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11896-020-09404-z>
- Ferguson, M. (2016). Washington View: ESSA opens school door to social-emotional learning. *Phi Delta Kappan*, 97(8), 74-75. <https://doi.org/10.1177/0031721716647028>
- Fernández-Martín, F. D., Romero-Rodríguez, J. M., Marín-Marín, J. A., & Gómez-García, G. (2021). Social and emotional learning in the Ibero-American context: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 4327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.738501>
- Filiz, B. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Eğitiminde Sosyal Sorumluluk Programları ve Türkiye'deki Yeri [Social Responsibility Programs in Physical Education and Sport Education and Their Positions in Turkey]. *Spor Bilimleri Dergisi*, 30(1), 1-14. <https://doi.org/10.17644/sbd.394546>
- Fishstrom, S., Wang, H. H., Bhat, B. H., Daniel, J., Dille, J., Capin, P., & Vaughn, S. (2022). A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *Journal of School Psychology*, 92, 265-284. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.011>
- Garner, P. W., Mahatmya, D., Brown, E. L., & Vesely, C. K. (2014). Promoting desirable outcomes among culturally and ethnically diverse children in social emotional learning programs: A multilevel heuristic model. *Educational Psychology Review*, 26, 165-189. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9253-7>
- Gehlbach, H. (2017). Learning to walk in another's shoes. *Phi Delta Kappan*, 98(6), 8-12. <https://doi.org/10.1177/0031721717696471>
- Goyanes, M., & Catalán-Matamoros, D. (2017). Ubiquitous laptop use in higher education: Multitasking and students' perception of distraction in a European setting. *First Monday*, 22(10), 1-25. <https://doi.org/10.5210/fm.v22i10.7268>

- Gueldner, B. A., & Feuerborn, L. L. (2016). Integrating mindfulness-based practices into social and emotional learning: A case application. *Mindfulness*, 7(1), 164-175. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0423-6>
- Hassani, S., & Schwab, S. (2021). Social-Emotional Learning Interventions for Students With Special Educational Needs: A Systematic Literature Review. *Front. Educ.* 6, 1-19. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.808566>
- Hopson, L. M., Lidbe, A. D., Jackson, M. S., Adanu, E., Li, X., Penmetsa, P., ... & Abura-Meerdink, G. (2022). Transportation to school and academic outcomes: a systematic review. *Educational Review*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/00131911.2022.2034748>
- Housman, D. K. (2017). The importance of emotional competence and self-regulation from birth: A case for the evidence-based emotional cognitive social early learning approach. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 11(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0038-6>
- Journault, A., Plante, I., Charbonneau, S., Sauvageau, C., Longpré, C., Giguère, C., ... Lupien, S. (2021, September). What Triggers Students' State Anxiety in Schools: Using Latent Profile Analyses to Uncover the Combined Role of Anxiety Sensitivity and Test Anxiety. <https://doi.org/10.31234/osf.io/47qkd>
- Karamagioli, E., & Meimaris, M. (2018). Digital participatory mechanisms for upgrading students civic skills: trends and perspectives of digital. *EUTIC*, 206. https://periscope-r.quebec/full-text/eutic2016_proceedings_v7.pdf#page=206
- Lashley, Y., & Halverson, E. R. (2021). Towards a collaborative approach to measuring social-emotional learning in the arts. *Arts Education Policy Review*, 122(3), 182-192. <https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1787909>
- Lewis, K. M., DuBois, D. L., Bavarian, N., Acock, A., Silverthorn, N., Day, J., ... & Flay, B. R. (2013). Effects of Positive Action on the emotional health of urban youth: A cluster-randomized trial. *Journal of Adolescent Health*, 53(6), 706-711. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.06.012>
- Lim, D. H., Chai, D. S., Park, S., & Doo, M. Y. (2019). Neuroscientism, the neuroscience of learning: An integrative review and implications for learning and development in the workplace. *European Journal of Training and Development*, 43(7/8), 619-642. <https://doi.org/10.1108/EJTD-03-2019-0033>
- Li, Z. (2022). The intertemporal connection between preschool delay of gratification and later academic performance in primary schools: evidence from China. *Journal of Applied Economics*, 25(1), 145-155. <https://doi.org/10.1080/15140326.2021.2013007>
- Liu, M. C., & Huang, Y. M. (2017). The use of data science for education: The case of social-emotional learning. *Smart Learning Environments*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s40561-016-0040-4>

- Lozano-Peña, G., Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., & Mella-Norambuena, J. (2021). Teachers' Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, *13*(21), 12142. <https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Marques, A. M., Tanaka, L. H., & Fóz, A. Q. B. (2019). Avaliação de programas de intervenção para a aprendizagem socioemocional do professor: Uma revisão integrativa. *Revista Portuguesa de Educação*, *32*(1), 35-51. <https://doi.org/10.21814/rpe.15133>
- McKown, C. (2019). Challenges and opportunities in the applied assessment of student social and emotional learning. *Educational Psychologist*, *54*(3), 205-221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614446>
- Nunes, C., Oliveira, T., Santini, F. D. O., Castelli, M., & Cruz-Jesus, F. (2022). A Weight and Meta-Analysis on the Academic Achievement of High School Students. *Education Sciences*, *12*(5), 287. <https://doi.org/10.3390/educsci12050287>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *35*(3), 138-147. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.02.004>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. *Handbook of social behavior and skills in children*, 175-197. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- OECD. (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 677217. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Özdemir, N. K., & Bacanlı, F. (2020). Sosyal duygusal öğrenme becerileri ve kariyer gelişimi: öğretmen ve psikolojik danışman rolleri [Social emotional learning skills and career development: the roles of teachers and school counselors]. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(226), 323-344. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/54184/732975>
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, *70*(5), 179-185. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb06468.x>

- Pellitteri, J., & Smith, B. (2007) Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?. *Reading & Writing Quarterly*, 23(2), 197-202. <https://doi.org/10.1080/10573560600992837>
- Posamentier, J., Seibel, K., & DyTang, N. (2023). Preventing youth suicide: A review of school-based practices and how social-emotional learning fits into comprehensive efforts. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(2), 746-759. <https://doi.org/10.1177/15248380211039475>
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. *Educational psychologist*, 54(3), 222-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925>
- Šimek, D., & Košir, K. (2015). Motivation for participation in competition and avoidance of competition: the role of the accuracy of comparative self-evaluations of academic performance. *The New Educational Review*, 39, 142-152. <https://doi.org/10.15804/ner.2015.39.1.12>
- Smith, B. H., & Low, S. (2013). The role of social-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into practice*, 52(4), 280-287. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829731>
- Ștefan, C. A., Dănilă, I., & Cristescu, D. (2022). Classroom-Wide School Interventions for Preschoolers' Social-Emotional Learning: A Systematic Review of Evidence-Based Programs. *Educational Psychology Review*, 34(4), 2971-3010. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09680-7>
- Totan, T. (2014). Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Kapsamında Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Değerlendirilmesi [Evaluation of the Social and Emotional Learning within School Guidance and Counseling Services]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 57-70. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aduefebder/issue/33896/375270>
- Tarabini, A., & Tarabini, A. (2019). Analysing ESL from the Perspective of Educational Exclusion. *The Conditions for School Success: Examining Educational Exclusion and Dropping Out*, 9-21. https://doi.org/10.1007/978-3-030-02523-6_2
- Taylor, R. D., & Dymnicki, A. B. (2007). Empirical Evidence of Social and Emotional Learning's Influence on School Success: A Commentary on "Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?". *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 225-231. <https://doi.org/10.1080/10474410701346725>

- Trach, J., Lee, M., & Hymel, S. (2018). A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: Focusing on group processes and social dynamics. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 11-20. <https://doi.org/10.1177/1063426617742346>
- Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher-and school related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs. *Front. Educ.* 7:965538. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.965538>
- Uşaklı, H. (2017). Sosyal Duygusal Öğrenme Nedir Neden Önemlidir (İnsan İlişkilerinde Beş Duygu Alanı) [What is Social Emotional Learning? Why It is Important? (Five Emotional Field in Human Relations)]. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 1-16. <https://doi.org/10.30561/sinopud.314566>
- Váradi, J. (2022). A review of the literature on the relationship of music education to the development of socio-emotional learning. *SAGE Open*, 12(1), 21582440211068501. <https://doi.org/10.1177/215824402110685>
- Westby, C. (2012). Self-Regulation and Delaying Gratification. *Word of Mouth*, 23(5), 1-5. <https://doi.org/10.1177/1048395012440418>
- Widya, Rifandi, R., & Rahmi, Y. L. (2019). STEM Education to Fulfil The 21st Century Demand: a literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 1317, 12208. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1317/1/012208>
- Wigelsworth, M., Lendrum, A., Oldfield, J., Scott, A., Ten Bokkel, I., Tate, K., & Emery, C. (2016). The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 347-376. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>
- Winne, P. H., & Nesbit, J. C. (2010). The psychology of academic achievement. *Annual review of psychology*, 61, 653-678. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100348>
- Yan, H., & Li, X. (2022). A Study on the Application of Appreciation Education in Teaching Mathematics. *Research and Advances in Education*, 1(1), 62-67. <https://doi.org/10.56397/RAE.2022.07.09>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research, and evaluation*, 20(1), 5. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Zeisner, C., & Smith, J. (2022). How Athletic Coaches Can Play a Key Role in SEL Development: A Literature Review of Social-Emotional Learning (SEL). *Applied Research in Coaching and Athletics Annual*, 37, 177-206. <https://www.researchgate.net/publication/363375104>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(2-3), 191-210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed.

Since this research is a review article, it does not require an ethics committee approval.

Bu araştırma bir derleme makale olduğu için etik kurul onayı gerektirmemektedir.

Proportion of Author's Contribution

Each of the authors contributed equally to the article.

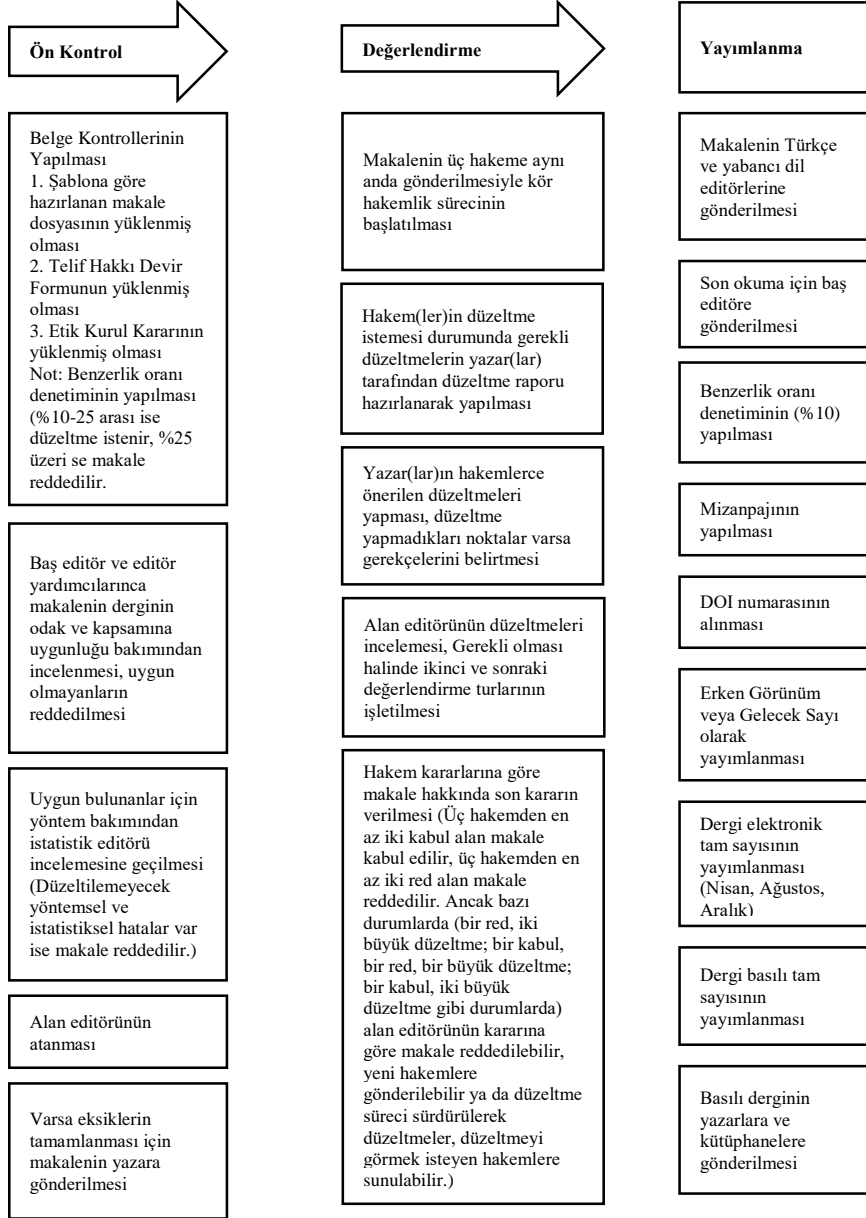
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları

Yayın Kuralları

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez hem elektronik hem basılı, Türkçe ve İngilizce tam metin olarak ağırlıklı özgün araştırmalar yayımlanan; TR Dizin, DOAJ, EBSCOHOST, ERA, ERIHPLUS, PROQUEST ve SOBİAD dizinlerinde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Her dergi sayısında makalelerin en az dörtte üçü eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara ayrılır; derleme makale yayımlandığında makale sayısının dörtte birinden çok olamaz.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'ne gönderilen araştırma ve derleme aday makaleler daha önce yayınlanmamış olmalı ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Aday makalelerin dergimizin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olması gerekir. Türkçe tam metinde sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe tam metin vermeleri istenir.

Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.org.tr/aebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş, ayrıca açıklanmıştır.

Şekil 1**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Aday Makale Değerlendirme ve Yayımlama Süreci**

1. Dergimizde APA 7 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, “Word” formatında hazırlanıp <http://dergipark.org.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (Dosya > Bilgi > Sorunları Denetle > Belgeyi İncele > Denetle > Belge Özellikleri ve Kişisel Bilgiler > Tümünü Kaldır > Kapat). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.
3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığınca, değerlendirilmek için gönderilen makaleler ön incelemeden geçirilir; derginin kapsamına girmeyen, yöntemi sorunlu olan, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Makaleler Türkçe ya da İngilizce tam metin olarak sisteme yüklenmeli, makalenin değerlendirme süreci sonucunda yayımlanabilir kararı verildiğinde; Türkçe olarak sisteme yüklenen makalenin İngilizce tam metninin, İngilizce olarak sisteme yüklenen makalenin (anadili Türkçe olan yazarlardan) Türkçe tam metninin sisteme yüklenmesi yazar(lar)dan istenir. Anadili Türkçe olmayan yazarlarca sisteme yüklenen İngilizce makalelerin Türkçe özeti dergi editörlüğünce hazırlanır. Bu metinler üzerinde de Editörler Kurulu Başkanlığınca benzerlik, yazım vb. denetimler yeniden yapıldıktan ve yazarlarca bu metinlerde gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra makale yayımlanır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır.
4. Yayımlanmasına karar verilen makalelerin Türkçe ve İngilizce tam metinleri ayrı ayrı intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Tam metinlerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak ve kaynakçası dışta kalmak koşuluyla %10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, %10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, %25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makalelerden hakem değerlendirmesine gitmesine karar verilenler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir; alana katkı getirmeyecek ya da yöntemsel olarak gözle görülür sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına görüşünü bildirerek aday makalenin reddedilmesi kararını

bildirebilir. Ön inceleme süreci yaklaşık bir ay sürmektedir. Hakem değerlendirme sürecine giren aday makale ilgili üç hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıysa neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Yazarların geçerli bir mazereti (sağlık sorunları vb.) olmadan düzeltmeleri zamanında yapmaması ve süreci aksatmaları durumunda makaleleri reddedilir. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.

6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Alan Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir. Hakem değerlendirmesine gönderilmesi uygun bulunan makalelerin altı ay içinde sonuçlandırılmasına çalışılır. Bu süre yazarların düzeltmeleri yapma ve hakemlerin tekrar inceleme talebine göre değişkenlik gösterebilmektedir.
7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dergimizin dil editörlerince yapılır; makalelerin İngilizce denetiminde Pooltext paket programından da yararlanır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve "basıla" onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayın politikası doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir. Makalesi yayımlanan yazarlara, makalesinin yayımlandığı sayıdan bir basılı dergi gönderilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.

Yazım Kuralları

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 7. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2020) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

Biçimsel Özellikler

Sayfa Yapısı: Çalışma, A4 boyutlarındaki kağıda üstten ve alttan 5.85 cm; sağ ve sol yandan 4.5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

Yazı Tipi ve Boyutu: Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

Paragraf Yapısı: Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0.75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

Sayfa ve Sözcük Sınırı: Bir makalenin uzunluğu (Türkçe 6500, İngilizce 6500) olmak üzere 13,000 sözcüğü geçmemelidir, kaynakça bu sayının dışındadır.

Makalenin Bölümleri

Başlık: Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

Yazar Adları: Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Yazar İsimlerinin Yazımı*

Durum	Örnek Yazım
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, iletı, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu [Şablonu]).

Öz ve Abstract: Her makalede Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

Alanyazın (literatür) taraması ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,

- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Kuramsal yönelimli bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Yöntembilimsel bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Anahtar Sözcükler: Çalışmanın en önemli yönlerini tanımlayan kelimeler, ifadeler veya kısaltmalardır. Veri tabanlarında dizinleme (indeksleme) için kullanılırlar ve okuyucuların arama sırasında çalışmanızı bulmalarına yardımcı olur. Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

Ana Metin: Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,
- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,

- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

Yöntem bölümünde,

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Bulgular bölümünde,

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Geçmişte varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır.

Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır. Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, kelimelerin ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre dir.

Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	<i>Sola Yaslanmış, Koyu, İtalik ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</i>
4	Sekmeyle Başlanmış, Koyu, Kelimelerin Yalnızca Baş Harfi Büyük ve Noktayla Biten Paragraf Başlığı. Metin noktadan sonra devam eder.
5	<i>Sekmeyle Başlanmış, Koyu, İtalik, Kelimelerin Yalnızca Baş Harfi Büyük ve Noktayla Biten Paragraf Başlığı.</i> Metin noktadan sonra devam eder.

İtalik Yazı Kullanımı

1. Genellikle bir tanımın eşlik ettiği anahtar terimler veya kelime öbekleri. (Burada bu terim veya kelime öbekleri sadece bir kez italik yazılmalı. Aynı kavram hem başlıkta hem de metinde geçiyorsa başlıktakini italik yaptıktan sonra metindeki yapılmalıdır. Bir sözcüğe dikkat çekmek için sadece ilk geçtiği yerde italik yapılmalıdır.)
2. Kitap, rapor, web sayfası ve diğer bağımsız çalışmaların başlıkları.
3. Süreli yayınların başlıkları.
4. Cinsler, türler ve çeşitler.
5. İstatistiksel semboller veya cebirsel değişkenler olarak kullanılan harfler.
6. Bazı test puanları ve ölçekler (Rorschach scores: $F+\%$, Z ; MMPI-2 scales: Hs , Pd).
7. Kaynakça listesindeki periyodik cilt numaraları.
8. Ölçek kategorilerindeki 1 ve 5'in ne anlama geldiğini açıklarken kullanılan metinler (rakamlar değil sadece metinler).
9. Başka bir dilden alınan ve okuyucuların aşina olmadığı bir kelimenin, ifadenin veya kısaltmanın ilk kullanımında; ancak terim, raporladığınız dilin sözlüğünde görünüyorsa italik yazı kullanmayın.
10. Gen sembollerinin yazımında.

Aşağıdaki durumlarda italik kullanmayınız.

1. Kitap serilerinin başlıklarının (ör. Harry Potter serisi) yazımında.
2. İtalik bir kelime veya deyimden sonraki noktalama işaretinin yazımında. (Bir kitap başlığı, periyodik başlık veya başlık içindeki iki nokta üst üste işareti, virgül veya soru işareti gibi italik bir ögenin parçası olan noktalama işaretlerini italik hale getirin.)
3. Kaynakça listesindeki kaynakların öğeleri (cilt ve sayı arasında, kitap başlığından sonraki nokta) arasındaki noktalama işaretlerinin yazımında.
4. Raporlama diliniz için sözlükte görüntülenen yabancı kökenli sözcükler, deyimler ve kısaltmaların yazımında.
5. Kimyasal terimler.
6. Trigonometrik terimler.
7. İstatistiksel sembollerin veya matematiksel ifadelerin istatistiksel olmayan alt indislerinin yazımında (F_{\max} , $S_A + S_B$).

8. Grek/Yunan harflerinin yazımında (β , α , χ^2).
9. Kısaltma olarak kullanılan harflerin yazımında.
10. Gen isimlerinin ve gen proteinlerinin yazımında.
11. Sadece vurgu için (Normalde vurgu için ilgili kelime yükleme yakın seçilmelidir. Eğer italik kullanılmadığında vurgu kaybolacak veya materyal yanlış okunacaksa italik kullanımı kabul edilebilir. İtalik ve kalın, derginin gereksinimlerine bağlı olarak tablolarda vurgu yapmak için kullanılabilir [örneğin, belirli bir boyuttaki faktör yüklerini göstermek için])

Tırnak İşareti Kullanımı

Tırnak işareti şu durumlarda kullanılmalıdır:

1. Periyodik bir makalenin, kitap bölümünün veya telif hakkı olan çalışmaların başlığını metinde ifade ederken.
2. Katılımcılara bir test maddesini veya yönergelerin kelimesi kelimesine (talimatlar uzunsa, bunları bir ekte sunun veya tırnak işaretleri olmadan blok alıntı formatında metinden ayırın) verilmesinde.
3. İronik bir yorum, argo ve üretilmiş (nitel araştırmalardaki temalar gibi) bir ifade olarak kullanılan bir kelime veya cümleyi tanıtmada.
4. Bir etiketi tanıtmada yalnızca kelime veya kelime öbeğinin ilk geçtiği yerde.

Verilen çift tırnak kullanımına ek olarak, 40 sözcüğü aşmayan bir doğrudan alıntı içerisinde de doğrudan alıntı yapılmış ise yazarların bu en içteki alıntının kaynağına ulaşmaları istenir. Eğer bu olanaklı değilse bu durumda en içteki doğrudan alıntı tek tırnak içinde verilir. Doğrudan alıntı 40 sözcüğü aşmış ve blok olarak verilmişse bu durumda en içteki alıntı çift tırnak içinde verilmelidir.

Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alış sırasına göre koyu olarak numaralandırılmalıdır. Örneğin **Tablo 1**. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmamalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, “yukarıdaki tablo” veya “sayfa 18’deki tablo” gibi ifadeler

kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Olasılık notu verilen tablolarda ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir. Kullanılan kaynak türüne göre örnek tablo ve şekil yollamaları (atıfları) için APA (2020) kaynağı incelenmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören üst yazı olmalıdır. Şekillerin üst yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (**Şekil 1** gibi). Şekil ve numara dik ve koyu olarak yazılmalıdır. Tabloda olduğu gibi bir alt satırda sözcüklerin ilk harfleri büyük ve italik olarak üst yazı yazılmalıdır.

Tablo ve şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo ve şekil verilmeden önce tabloya veya şekle yollama (atıf) yapılır. Sonra tablo veya şekil verilir. Daha sonra tablo veya şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejanтта) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

Kaynak Gösterimi

Metin içi ve kaynaklarda kaynak gösteriminde APA-7'nin dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynaklarda da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken “*para.*” kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

Metin İçinde Kaynak Gösterimi (Parantez Bağlacı)

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynaklarda da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışma başlığı kaynaklarda eğik ise metin içinde de eğik, kaynaklarda dik ve tümce düzeninde ise metinde de dik, tırnak içinde ve ilk harfler büyük yapılmalıdır.

Örnek: ("Study Finds", 1982), *Colloge bound seniors* (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı ancak "İsimsiz" olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçanın alfabetik sıralamasında belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b) ..., (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında ..., Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Çevrilmiş, yeniden basılmış, yeniden yayımlanmış, yeniden sayılandırılan çalışmalara yapılan atıflarda ilk yılı ve sonraki yılı da "/" işareti ile ayrılarak verilir. (Piaget, 1966/2000).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında “vd.” ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5, Yazar Soyadı8 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7, Yazar Soyadı9 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 vd. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 vd. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
Tek yazarlı	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
İki yazarlı	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
Üç yazarlı	Fraenkel vd. (2015)	Fraenkel vd. (2015)	(Fraenkel, vd., 2015)	(Fraenkel vd., 2015)
Dört yazarlı	Skryabin vd. (2015)	Skryabin vd. (2015)	(Skryabin vd., 2015)	(Skryabin vd., 2015)
Beş yazarlı	Büyüköztürk vd. (2013)	Büyüköztürk vd. (2013)	(Büyüköztürk vd., 2013)	(Büyüköztürk vd., 2013)
Altı veya daha fazla yazarlı	Wastiau vd. (2013)	Wastiau vd. (2013)	(Wastiau vd., 2013)	(Wastiau vd., 2013)
Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında 0.75 cm asılı girintisiyle ve aralık bölümünde sonra kısım 6nk olarak yazılmalıdır. Kaynakların listelenmesinde Türkçe ve İngilizce tam metinler için tek bir kaynakça oluşturulmalı ve bu kaynakça İngilizce tam metin dikkate alınarak (makale dili İngilizce kabul edilerek) hazırlanmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N.'nin öncesinde gelir.

Lopez, M. E., Lopez de Molina G.'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda *A* ve *The* gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma "İsimsiz" olarak belirtilmişse "İsimsiz" (İngilizce için "Anonymous") sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve "İsimsiz" sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için * işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakça başlığından sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta-analizde yer alan kaynaklara metin içinde atıfta bulunulmak zorunda değildir. Ancak, yazarın takdirine bağlı olarak bunlara atıfta bulunulabilir. Metin içi alıntılar yıldız işareti içermez.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 574-575.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17.

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayrıca içinde tarih yok (*t.y.*) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

Bu bölümde makalelerin kaynakçalarında yer alması beklenebilecek çeşitli kaynak türlerine ilişkin örnekler verilmiştir. Çalışmalarınızda bu örneklere bağlı kalmanız kaynakçanın APA 7'ye uygunluğunu kolaylaştıracaktır.

Sürelî Yayınlar

Bu başlık altında çeşitli süreli yayınlara ilişkin örnek gösterimler sunulmuştur.

Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A., & Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi [An examination of stories written by students with hearing impairment in inclusive classrooms]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.330878>

NOT: Eğer makale 20'den fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk 19 yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konulur ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Elektronik (Çevrim içi) erişim:

Yıldırım, İ., & Dinç, S. (2017). Türkiye'de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi [Efficiency analysis on the most read children's books in Türkiye]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/407179>

Basılı erişim:

Doğan, U., & Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi [The effect of computer game development process to the critical skills and academic succes of secondary school students]. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş veya Türkçe ya da okuyucuların aşına olmadığı bir dilde yazılan makalenin basılı biçimi

Canbeldek, M., & Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

Not: Bu atıf örneğinde makale üzerinde çalışmanın yazarlarınca İngilizce'ye çevrilmiş başlık bulunmadığı durumlarda atıf yapan yazar tarafından aynı anlama gelecek bir İngilizce çeviri yapılmalıdır.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrim içi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y., & Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim [A different instructional perspective in special education for practitioners: Embedded instruction]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Advance online publication. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.328444>

5. Basılı popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zeka çağında insan olmak [Being human in the age of artificial intelligence]. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok! [Water, water, water everywhere - But there is no water to drink]. *Ekoloji Dergisi*. <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok>

7. Yazarı belirtilmemiş basılı haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete [5-step prescription for digital transformation of education]. (2018, February 13). *Hürriyet*, p. 20.

8. Yazarı belirtilmemiş çevrim içi haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete [5-step prescription for digital transformation of education]. (2018, February 13). *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915>

9. Basılı haber makalesi

Güçlü, A. (2013, February 2). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı [Analysis of mathematics and science education was done]. *Milliyet*.

10. Çevrim içi haber makalesi

Ballica, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor [Three million children do not go to school]. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html>

11. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal barışı sağlama ve korumada eğitimin rolüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri [Teachers candidates' views on the role of the education in ensuring and protecting the social peace, USBES special issue II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

12. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Sub-genres in modern Turkish short story (1950-1890), Monografi]. *Erdem*, 70, 85-103.

13. İmzasız editörden yazılar

Kılıç, C. (2017). Türkiye ruh sağlığı profili [Türkiye mental health profile, Editörden]. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

Kitaplar

1. Bir kitabın tamamının basılı hali

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama [Preparing reports in research]* (24. baskı). Nobel Akademi.

2. Editörlü kitap

Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı [Book title]*. Yayıncı

3. Çeviri kitap

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş [Introduction to meta-analysis]* (S. Dinçer, Trans.). Anı Yayıncılık. (Orijinal work published 2009)

4. Basılı kitabın elektronik sürümü

Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk [Trip to the limits of history, E-book]*. Timaş Yayınları. <http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk>

5. Sadece çevrim içi yayınlanan kitap

Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6 [Secondary school math 6]*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602>

6. Kitap bölümünün basılı hali

Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji [Phenomenology]. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri [Qualitative research designs in education]* (pp. 51-105). Anı Yayıncılık.

7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap

Joint Committee on the Standards for Educational and Psychological Testing. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Sözlü ya da Poster Bildiriler

1. Sözlü Bildiri

Tavşancıl, E., Uluman, M., & Furat, E. (2012, October). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri [Issues faced by visually impaired students in the university entrance exam and suggestions for solutions, Sözlü sunumu]*. IIIrd Congress on Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Abant İzzet Baysal University, Bolu.

2. Poster Bildiri

Karasel Ayda, N., & Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler [Suggestions for gaining “universal values” to children at primary education level, Poster presentation]*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Side Starlight Resort Otel, Antalya.

Tezler

1. YÖK tez veya TÜBESS üzerinden ulaşılan tezler

Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler [The factors explaining the differential item functioning at item, student and school levels in the administration of TIMSS 2011 science test according to gender]* (Thesis No. 431269) [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

2. Ticari bir veri tabanından alınan tez

Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Publication No. 9516016) [Doctoral dissertation, Southern Illinois University]. Proquest Dissertations and Theses.

3. Kurumsal (üniversitesi vb.) bir veri tabanından alınan tez
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* [Evaluation of novice teacher training process in Türkiye, Doctoral dissertation, Ankara University]. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/>
4. Basılı olarak ulaşılan tez (dijital olmayan)
Özdoğan-Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* [A comparative analysis of budget management in general high schools, Doctoral dissertation]. Ankara University.

Resmi Gazete ve Yönetmelikler

Milli Eğitim Temel Kanunu [National Education Basic Law] (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu
Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2018). *2017 yılı performans programı [2017 performance program]* (Publication No. October, 2018).
<https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38>
2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu
American Psychological Association. (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. American Psychological Association
<http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
3. Özel bir organizasyona ait rapor
Eğitimde Görme Engelliler Derneği. (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015 [Current situation analysis on accessibility for the disabled in universities 2014-2015]*. Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

İnternette Alınan Bilgiler

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri [Information about open-ended questions and examples of open-ended questions]*.
<http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavleri-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikuculu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden erişilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Makalelerin Türkçe ve İngilizce özet bölümlerinde anahtar sözcüklerden sonra bir alt satırda çalışmaya ilişkin etik kurul bilgisi verilmelidir. Ayrıca bu bilgiye makalenin yöntem bölümü içinde ve kaynakçadan sonra bir satır bırakılarak “Etik

Kurul Kararı” başlığı birinci düzey başlık biçiminde sunularak bu başlık altında yer verilmelidir. Araştırma makaleleri için etik kurul kararında, çalışmanın etik kurulun bağlı olduğu üniversite adı ile sayı ve tarih bilgileri yer almalıdır. Derleme makaleleri için ise etik kurul kararının gerekmediği bilgisi mizanpaj aşamasında dergi ekibi tarafından yerleştirilir.

Diğer Durumlar

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdelikler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır. Bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar ise cümle başına gelmedikçe rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır.

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (p) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt/teşkilat/kurum adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, çok yazarlı makalelerin Türkçe tam metinlerinde parantez içi yollamalarda (atıflarda) & işareti yerine “ve” bağlacı kullanılmalıdır. İngilizce tam metinde ve kaynakçada ise & işareti kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

Kaynakça

APA (2020). *Publication manual of the American psychological association* (7th ed.). American Psychological Association

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2024

Cilt: 57

Sayı: 3

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Yıl: 2024

Cilt: 57

Issue: 3

