



PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

Ocak/January 2021

ISSN 1301-0085

Sayı/Number

E-ISSN 1309-0275

51



Sayı/Number
51
Ocak/January
2021

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
PAMUKKALE UNIVERSITY JOURNAL OF EDUCATION

E-ISSN 1309-0275
ISSN 1301-0085

<http://dergipark.org.tr/pauefd>

SAHİBİ / PUBLISHER

Eğitim Fakültesi adına Dekan / Dean, on behalf of the Faculty of Education
Prof.Dr. Bilge CAN

EDİTÖR / EDITOR

Prof. Dr. Asuman DUATEPE PAKSU
Prof. Dr. Murat BALKIS

YAYIN KURULU / EDITORIAL BOARD

Abdurrahman TANRIÖĞEN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Asuman DUATEPE PAKSU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Bilge CAN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Cengiz ALACACI (İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye)
Diğdem Müge SİYEZ (Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye)
Erdoğan DURU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Firdevs SAVI ÇAKAR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Türkiye)
Hüseyin BAĞ (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
İzzet KARA (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Kazım ÇELİK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Kenneth M. GEORGE (University of Madison, ABD)
Kutlay YAĞMUR (Telburg University, NL)
Mithat AYDIN (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Nesrin IŞIKOĞLU (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Oylum AKKUŞ İSPİR (Ohlone College CA, ABD)
Ömer Faruk ŞİMŞEK (İstanbul Arel Üniversitesi, Türkiye)
Pavol PROKOP (Trnava University, Slovakya)
Sevgi KÜÇÜKER (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)
Şenel POYRAZLI (Pennsylvania Üniversitesi, ABD)
Uli SCHAMİLOGLU (University of Wisconsin, ABD)
Şükran TOK (Pamukkale Üniversitesi, Türkiye)

DİL EDİTÖRÜ/ LANGUAGE EDITOR

Arş. Gör. Gamze Yalçın

Arş. Gör. Sibel Kahraman Özkurt

DİZİNLENME / INDEXING / ABSTRACTING

- Emerging Sources Citation Index (ESCI)
- Directory of Open Access Journals (DOAJ)
 - Index Copernicus
 - JournalSeek
- Araştırmacı Bilimsel Yayın İndeksi
 - Academia Sosyal Bilimler
 - ASOS Index
 - **Ulakbim TR İndeksi**
 - Türk Eğitim İndeksi

YAZIŞMA ADRESİ / CONTACT ADDRESS

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı (Dergi Editörlüğü)

Kınıklı Kampusü 20070, Denizli

Telefon: 0 258 296 10 93 Faks: 0 258 296 12 00

e-posta: pauefdergi@pau.edu.tr

Grafik ve Tasarım / Graphics and Design

Öğr. Gör. Gülderen ÇAVUŞ

Cansu EKİNCİ

Araş. Gör. Dr. Ulaş İLİÇ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, altı ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir.

Her hakkı saklıdır. Dergide yayınlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Dergimiz yayın ilkeleri ve yazım kurallarına, <http://dergipark.org.tr/pauefd> adresinden ulaşılabilir

Değerli okurlarımız,

Dergimize katkıda bulunan değerli hakemlerimiz ve yazarlarımızla birlikte uzun bir çalışma sürecinin ardından Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ailesi olarak dergimizin 51. sayısını yayımlamaktan büyük bir mutluluk duymaktayız. Dergimizin bu sayısında farklı konularda, alan yazınına katkı sağlayan 20 özgün araştırma makalesi yer almaktadır. Bu çalışmaların, siz okurlarımız tarafından ilgi ile okunacağını ve başka araştırmalara ışık tutacağını umuyoruz. 51. sayımızla birlikte dergimizde yayımlanan çalışmaların, Türkçe tam metinleri ile İngilizce tam metinlerini de yayımlamaya başladık. Böylece daha geniş okuyucu kitlesine ulaşmayı amaçladık.

Hedefimiz ve çabamız; okunurluğu yüksek, etik ilkelere ve bilim etiğine riayet eden, bilimsel ölçütlerden ödün vermeyen, kurumsal kimliğini oluşturmuş ve uluslararası standartlarda yayım yapan bilimsel bir dergi olmak yönündedir. Bu hedefimize ulaşmada, siz değerli yazarlarımızın ve hakemlerimizin değerli ve anlamlı katkılarını tekrar görmekten mutluluk duyarız.

Dergimizin bu aşamaya gelmesinde özverili bir şekilde mesai harcayan ve çaba gösteren dergi ekibimize, titiz makale değerlendirmeleriyle dergimizin niteliğini artırmada bilimsel katkı sağlayan değerli hakemlerimize ve nitelikli ve özgün çalışmalarıyla dergimize katkı sağlayan değerli yazarlarımıza teşekkür eder, bundan sonraki sayılarımızda da kendilerini aramızda görmekten mutluluk duyacağımızı belirtir, desteklerinin devam etmesini temenni ederiz. .

Esen kalın.

Editörler
Asuman DUATEPE PAKSU
Murat BALKIS

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Emerging Sources Citation Index \(ESCI\)](#) tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

Pamukkale University Journal of Education is indexed and abstracted in [Emerging Sources Citation Index \(ESCI\)](#).

İÇİNDEKİLER /CONTENTS

Araştırma Makaleleri - Research Articles

Meryem Vural BATIK, Necla Afyonkale TALAY	
Affetmeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Psikoeğitim Programının Psikolojik Danışman Adaylarının Affetme Düzeylerine Etkisi	1
<i>The Effect of a Group Psychoeducation Program for Improving Forgiveness on the Forgiveness Levels of Psychological Counselor Candidates</i>	
Fisun BZOKURT	
21. Yüzyıl Becerileri Açısından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi	34
<i>Evaluation of Social Studies Teacher Training Program in Terms of 21st Century Skills</i>	
Müge AYGÜN, Mustafa TAN	
The Impact of Mass on Action-Reaction Forces During a Collision: Using A Conceptual Change Text or Traditional Expository Text To Overcome Misconception	65
<i>Bir Çarpışmada Kütlelerin Etki-Tepki Kuvvetlerine Etkisi: Kavram Yanılgısını Ortadan Kaldırmada Kavramsal Değişim Metni ya da Geleneksel Açıklayıcı Metin</i>	
Mehmet Fatih YİĞİTOĞLU, Süleyman Sadi SEFEROĞLU	
Investigating the Effect of Video-Based Feedback on Perceived Feedback Quality	92
<i>Video Tabanlı Dönüt Uygulamalarının Algılanan Dönüt Kalitesi Üzerine Etkisinin İncelenmesi</i>	
Yusuf TÜRKER, Abdurrahman TANRIÖĞEN	
Effect of School Principals' Leadership Style on Teachers' Social and Emotional Intelligence	123
<i>Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Zekalarına Etkisi</i>	
Özge CAN EREN, Nuray SENEMOĞLU	
Exploring the Disciplined Mind in Middle School Science Course	152
<i>Ortaokul Fen Bilimleri Dersinde Disiplinli Zihnin İncelenmesi</i>	
Osman Tayyar ÇELİK, Ümit KAHRAMAN	
Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler	179
<i>The Challenges of Beginning Teachers Experience In The Early Years of Teaching</i>	
Halil TAŞ	
Comparative Analysis of Metaphors of Primary School Students and Teachers on Interactive Whiteboards	206
<i>İlkokul Öğrencileri ile Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahtalara İlişkin Metaforlarının Karşılaştırmalı Analizi</i>	
Ali BALTACI	
Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri: Temel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma	236
<i>The Reading Comprehension Levels of Teachers: A Study on Teachers Working in Basic Education Schools</i>	
Gürcan ŞEKER	
Kariyer Kararsızlığının Yordayıcısı Olarak İyi Oluş ve Kariyer Kaygısı	262
<i>Well-Being and Career Anxiety as Predictors of Career Indecision</i>	

Abdullah BALIKÇI	
Müdür Yardımcılığının Henry Mintzberg'in Yöneticinin Özelliklerine İlişkin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi	276
<i>Assessment of Assistant Principal in the Context of Henry Mintzberg's Views on The Administrator's Features</i>	
Betül YANIK ÖZGER, Handenur KOZANDAĞI	
Okul Öncesindeki Suriyeli ve Türk Çocukların Oyunları ve Oyundaki İlişkileri	299
<i>The Plays of Syrian and Turkish Children in Preschool and their Relations in Plays</i>	
Murat BAŞAR, Ahmet GÖNCÜ, Muhammet Sait BARAN	
Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Eğitiminde Bir Eylem Araştırması	327
<i>Action Research on Education of Students with A Learning Disability</i>	
Deniz GÜLER, Mehmet SARIÇALI, İsmail YELPAZE	
Öğretmen Adaylarının Sosyal Adalet ve Kişisel Biriciklik Algıları ile Mültecilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki	349
<i>The Relationship between Preservice Teachers' Perceptions of Social Justice, Personal Sense of Uniqueness and Their Attitudes towards Refugees</i>	
Zeynep KARATAŞ, Özlem TAGAY	
Özel/Üstün Yetenekli Ortaokula Devam Eden Ön Ergenler İçin Sosyal Beceri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi	367
<i>Development of the Social Skills Scale for Talented/Gifted Pre-adolescents Attending Middle School and Investigation of its Psychometric Properties</i>	
Kısmet DELİVELİ	
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Konusundaki Görüşleri ve Geleceğe Yönelik Beklentileri	393
<i>Opinions and Expectations of Classroom Teacher Candidates about the Teaching Profession</i>	
Ayşegül ERÇEVİK, Serhat ARMAĞAN KÖSEOĞLU	
The Effects of the Social Problem-Solving Program on Adolescents in Institutional Care	428
<i>Sosyal Problem Çözme Programı'nın Kurum Bakımındaki Ergenlere Etkileri</i>	
Türkan ÇELİK	
Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği Geliştirme Çalışması	449
<i>Web 2.0 Tools Usage Competence Scale Development Study</i>	
Esra KARABAĞ KÖSE, Erdem KARATAŞ, Mehmet KÜÇÜKÇENE, Ali TAŞ	
Validity and Reliability Study of Teacher Professional Motivation Scale: A Comparison of Online and Paper-Pencil Administration	479
<i>Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Çevrimiçi ve Kâğıt Kalem Uygulamalarının Karşılaştırılması</i>	
Abdullah GÜNEŞ, Fidan KORKUT OWEN	
Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlıklarının Akademik Erteleme ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	499
<i>Examining Career Indecision of Anatolian High School Students by Academic Procrastination and Various Other Variables</i>	

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Emerging Sources Citation Index (ESCI) tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

Pamukkale University Journal of Education is indexed and abstracted in Emerging Sources Citation Index (ESCI).

50. SAYI HAKEMLERİ

Reviewers of the 50th Issue

Abdullah MERT
Uşak Üniversitesi

Adnan TAŞKGIN
Atatürk Üniversitesi

Ahmet BEDEL
Maltepe Üniversitesi

Arkun TATAR
Fatih Sultan Mehmet Vakfı
Üniversitesi

Asım ÇİVİTCİ
Pamukkale Üniversitesi

Aydan ORDU
Pamukkale Üniversitesi

Bilal YILDIRIM
İstanbul Sabahattin Zaim
Üniversitesi

Cengiz ŞAHİN
Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Erol DURAN
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Elif YILMAZ
Karamanoğlu Mehmetbey
Üniversitesi

Eren Can AYBEK
Pamukkale Üniversitesi

Elif MERCAN UZUN
19 Mayıs Üniversitesi

Erkan EFİLTİ
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Esin ŞAHİN
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Esra Pınar Uça GÜNEŞ
Anadolu Üniversitesi

Fatma ÇOBANOĞLU
Pamukkale Üniversitesi

Filiz ADANA
Adnan Menderes Üniversitesi

Gökhan ÇETİNKAYA
Pamukkale Üniversitesi

Gülbin ÖZKAN
Yıldız Teknik Üniversitesi

Gülçin GÜVEN
Marmara Üniversitesi

Gülözge TÜRKÖZ
Pamukkale Üniversitesi

Halil İbrahim SAĞLAM
Medeniyet Üniversitesi

Hatice ODACI
Trabzon Üniversitesi

Hurşit Cem SALAR
Pamukkale Üniversitesi

İlke EVİN GENCEL
İzmir Demokrasi Üniversitesi

İrfan YURDABAKAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

Kemal ÖZTEMEL
Gazi Üniversitesi

Mehmet Ali Çakır
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Mehmet Barış HORZUM
Sakarya Üniversitesi

Mesut GÜN
Mersin Üniversitesi

Nur ÇAKIR
Ortadoğu Teknik Üniversitesi

Nuri KARASAKALOĞLU
Adnan Menderes Üniversitesi

Oğuz GÜRBÜZTÜRK
İnönü Üniversitesi

Ömür Kaya KALKAN
Pamukkale Üniversitesi

Özen YILDIRIM
Pamukkale Üniversitesi

Özcan Erkan AKGÜN
Medeniyet Üniversitesi

Sait AKBAŞLI
Hacettepe Üniversitesi

Serkan İZMİRLİ
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi

Servet ATİK
İnönü Üniversitesi

Sezen TOFUR
Celal Bayar Üniversitesi

Seval KOÇAK
Uşak Üniversitesi

Suat POLAT
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Süleyman Barbaros YALÇIN
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Şehnaz NİGAR ÇELİK
Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Tamer AYDEMİR
Pamukkale Üniversitesi

Taner ALTUN
Trabzon Üniversitesi

Tarık TOTAN
Adnan Menderes Üniversitesi

Tuncay ORAL
Pamukkale Üniversitesi

Tuğba BİNGÖL
Fatih Sultan Mehmet Vakfı
Üniversitesi

Türkay TOK
Demokrasi Üniversitesi

Yener AKMAN
Süleyman Demirel Üniversitesi

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi **Emerging Sources Citation Index (ESCI)** tarafından taranmakta ve dizinlenmektedir.

Pamukkale University Journal of Education is indexed and abstracted in **Emerging Sources Citation Index (ESCI)**.



Affetmeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Grup Psikoeğitim Programının Psikolojik Danışman Adaylarının Affetme Düzeylerine Etkisi*

Meryem VURAL BATIK¹ Necla AFYONKALE TALAY²

• **Geliş Tarihi:** 12.02.2020 • **Kabul Tarihi:** 29.06.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 08.10.2020

Öz

Psikolojik danışman adaylarının affetme düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanan grup psikoeğitim programının etkililiğini test etmek amacıyla yapılan bu araştırma, karma araştırma modeliyle yürütülmüştür. Araştırmada, yarı deneysel desenlerden “2x3’lük (deney/kontrol grupları-ön test/son test/izleme testi) desen” kullanılmıştır. Araştırmaya deney grubunda 10 ve kontrol grubunda 10 olmak üzere toplam 20 psikolojik danışman adayı katılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan affetmeyi geliştirmeye yönelik grup psikoeğitim programının etkililiğini belirleyebilmek amacıyla Tek Faktör Üzerinde Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü Varyans Analizi ve Bonferroni testi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, deney grubunun affetme düzeyi grup psikoeğitim programı sonrasında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmış ve programın bu etkisi programdan üç ay sonraya kadar korunmuştur. Deney grubundaki katılımcılarla yapılan görüşmelere göre, katılımcıların programdan kazanımları, programın katkıları ve programda etkili olan çalışmalara ilişkin görüşleri olumlu yönde olmuştur. Geliştirilen grup psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının affetme konusundaki ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: affetme, affetmenin geliştirilmesi, grup psikoeğitimi, psikolojik danışman, psikolojik danışman eğitimi

Atıf:

Batık, M.V. ve Talay, N.A. (2021). Affetmeyi geliştirmeye yönelik bir grup psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının affetme düzeylerine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 1-33. doi:10.9779/pauefd.686232.

* Bu çalışmanın bir kısmı, 21. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (Antalya, 24-27 Ekim, 2019).

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-7836-7289, meryem.vural@omu.edu.tr

² Dr. Öğr. Üyesi, Avrasya Üniversitesi, Fen- Edebiyat Fakültesi, ORCID: 0000-0002-9835-2340, n_afyonkale@hotmail.com

Giriş

Pozitif Psikoloji’de insani bir erdem olarak tanımlanan affetme, çatışmanın arzulan sonucunu olarak görülmekte (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000); kişinin öfkesini yenebilme ve hata yapan kişiyi merhamet duygularıyla görebilme becerisi olarak kabul edilmektedir (Roberts, 1995). İntikam arayışı ve kin tutma ise, olayın niteliğinden veya toplumsal bağlamdan bağımsız bir biçimde, patolojik olarak görülmektedir (Macaskill, 2004). Bunun aksine affetmenin affeden kişiye ruhsal ve fiziksel birçok fayda sağladığı açıktır (Exline ve Baumeister, 2000). Bu nedenle, danışanlarda affetmenin geliştirilmesinin önemli bir terapi tekniği olduğu vurgulanmaktadır (Fitzgibbons, 1986).

Affetme en genel haliyle “bireyin, onu haksız yere inciten başka kişiye karşı sevgi, cömertlik ve merhamet gibi hislerin teşvik edilmesiyle, kırgınlık, olumsuz yargılama ve ilgisiz davranma gibi hisleri isteyerek terk etmesi” olarak tanımlanmaktadır (Enright, 1996). Bu noktada Baumeister, Exline ve Sommer (1998) sahte affetme, sessiz affetme ve gerçek affetmeyi birbirinden ayırmaktadır. Sahte affetme, zarar gören kişinin içsel olarak zarar vereni affetmemesi, fakat affettiğini söylemesidir. Bu durumda, zarar gören kişi kendisine zarar veren kişiye affettiğini söyledikten sonra, içermeye ya da zarar görmeye devam etmektedir. Sessiz affetme zarar gören kişinin, kendisine zarar vereni içsel olarak affetmesi fakat bunu zarar veren kişiye söylememesidir. Bu durumda zarar veren kişi kendisini suçlu hissetmeye devam etmekte ve pişman olduğunu belirten özür dileme, zararı karşılama gibi davranışlarını sürdürmektedir. Gerçek affetme ise, zarar gören kişinin kendisine zarar veren kişiye karşı olumlu duygulara sahip olması ve bunu zarar verene ifade etmesini içermektedir. Bu durumda affeden kişi içsel olarak bir rahatlama yaşamakta, zarar verene karşı sahip olduğu olumsuz duygularından kurtulmakta ve olumsuz duygular yerine olumlu duyguları bilinçli olarak tercih etmektedir (Baumeister ve diğerleri, 1998). Bireyin zarar veren kişiye yönelik olumsuz duygularından vazgeçtiği bu sürecin nasıl gerçekleştiği, alan yazında farklı modellerle açıklanmaktadır.

Alan yazında affetmeyi açıklayan modellerden en yaygın olarak, “affetme süreç modelleri” kabul görmektedir (Orathinkal, Vansteenwegen ve Burggraave, 2008). Süreç modellerinde genel olarak bireyin olumsuz hislerini bırakmasının, geçmiş deneyimler ve acı verici hislerle yüzleşmesinin, inciten kişiye farklı açıdan bakabilmesinin, öfke ve intikam alma hislerini bırakmayı tercih etmesinin bir süreç olduğuna vurgu yapılmaktadır. Affetme süreç modellerinden biri olan Enright’ın Affetme Süreç Modeli (Enright, 1996; Enright ve The Human Development Study Group, 1991) oldukça kabul görmektedir. Bu modele göre

affetme, dört evrede (ortaya çıkarma, karar verme, çalışma ve derinleşme) ve 20 ünite gerçeğeşmektedir. Ortaya çıkarma evresinde (uncovering), yaşanan öfkenin ve kullanılan savunma mekanizmalarının farkına varılması, olumsuz duygularla yüzleşmelerinin sağlanması, yüzleştikleri olumsuz duyguların kendilerine ve çevrelerine yönelik olan zararlarının fark edilmesine ilişkin sekiz ünite bulunmaktadır. Bireyin yaşadığı acıyı, hayatındaki önemini, yaşamını tehdit edip etmediğini sorguladığı ve yaşadığı acıyı ifade ettiği bu evre, bireye duygusal olarak acı veren bir süreç olabilmektedir. Karar evresinde (decision), şimdiye kadar yapılan çalışmaların işe yaramadığını kabul etmeye, bilişsel düzeyde affetmeyi istemeye ve affetmeye karar vermeye ilişkin üç ünite bulunmaktadır. Bireyin affetme üzerinde düşündüğü, affetmenin ne olup ne olmadığı konusunda farkındalık geliştirdiği bu evrede, affetme tam olarak gerçekleşmemekte ancak bireyin intikam isteği azalmaktadır. Çalışma evresinde (work), acıyı kabul etmeye, yaşanan olumsuzluğu yeniden şekillendirmeye, başka bir bakış açısıyla bakmaya ve yeniden değerlendirmeye ilişkin dört ünite bulunmaktadır. Bu evrede birey, zarar veren kişiye merhamet duymaya, onunla empati kurarak farklı bir bakış açısı geliştirmeye ve yaptığı hatanın ötesinde onu bir insan olarak görmeye başlamaktadır. Derinleştirme evresinde (deepen) ise, acının anlamını fark edebilmeye, affedilme ihtiyaçlarının fark edebilmeye ve affetmenin özgürlüğünü fark edebilmeye ilişkin beş ünite bulunmaktadır. Affetme sürecinin bu son evresinde, birey kazanmış olduğu yeni bakış açısıyla öfke, kızgınlık ve öç alma gibi kişinin sağlık durumunu olumsuz etkileyebilecek duygulardan bilinçli olarak vazgeçmekte; yaşadığı haksızlık ve acıdan yeni, olumlu hedefler ve anlamlar çıkarmaktadır. Böylece, birey affetme kavramını her yönüyle iyice anlamlandırmış ve özümsemiş olmaktadır (Enright, 1996; Enright, 2001; Enright ve The Human Development Study Group, 1991).

Affetme Süreç Model’inde yer alan bu evrelerin temel amacı bireyin kendisine zarar vereni affetmesini sağlamak ve böylece psikolojik sağlıklarının güçlenmesine ve hayatlarına olumlu bir bakış açısıyla devam edebilmelerine yardımcı olmaktır (Saticı, 2016). Ayrıca affedici bireylerin ruh sağlıklarının da korunduğu (Toussaint ve Webb, 2005) dikkate alındığında, psikolojik danışma sürecinde danışanların affediciliklerinin geliştirilmesinin önemli ve yararlı olacağı söylenebilir.

Psikolojik danışma sürecinde danışanlar duygu ve düşüncelerini fark edebilirler, kendilerine zarar veren kişiyi affetmek isteyip istemediklerine karar verebilirler, onları affetmek istiyorlarsa fark ettikleri duygu ve düşüncelerini değiştirmeyi amaçlayabilirler (Gümüşçağlayan, 2018). Psikolojik danışma sürecinde danışanların affetme yaşantısı

geçirmesi, danışanların bozulan bilişsel ve duygusal dengelerini fark etmelerini ve yeniden yapılandırabilmelerini sağlamakta (Gordon, Baucom ve Snyder, 2000) ve böylece danışanların psikolojik olarak iyileşme süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Bu açıdan affetme, psikolojik danışma sürecinin hedeflerine ulaşmak için kolaylaştırıcı bir terapötik araç olarak görülmektedir (Wade, Bailey ve Shaffer 2005).

Danışma sürecinde affetme üzerinde çalışırken psikolojik danışmanlar, ilk olarak affetme sürecinin danışanlar tarafından doğru anlaşılmasına yardım etmelidir. Eğer danışan affetmeye istekli olursa, psikolojik danışmanlar, affetme konusunda gerekli bilgileri sunmalı, affetmenin ne olup olmadığını açıklamalıdır (Rotter, 2001). Bu nedenle psikolojik danışmada affetme sürecini kullanacak olan psikolojik danışmanlar, ilk olarak affetmenin ne olup ne olmadığını ve hangi etkenlerin affetme sürecini etkilediğini bilmelidir. Örneğin, birçok danışan affetmenin unutmaya ve uzlaşmayla eşanlamlı olduğunu düşünebilir, bu yüzden affetme konusunda istekli olmayabilir. Bu gibi durumlarda psikolojik danışmanların danışanlarına affetme konusunda doğru bilgileri sunabilecek yeterlikte olması önemlidir (İkiz, Mete-Otlu ve Asıcı, 2015).

Psikolojik danışmanların birçoğunun kendi psikolojik sorunlarını çözümlayebilmek için danışmanlık mesleğine yöneldiklerine ilişkin bir kanı bulunmaktadır (Sussman, 1992). Bu durum, kendi incinmeleriyle meşgul olan bir psikolojik danışmanın psikolojik danışma sürecinde danışanlarıyla karşıt transferans geliştirme riskini de akla getirmektedir. Nitekim psikolojik danışmanlar, danışanlarının incinmeleriyle karşı karşıya kaldıkça, danışanlarının acılarına maruz kalarak acı çeker hale gelebilir. Bu nedenle psikolojik danışmanların danışanlarıyla uygun şekilde empati kurabilmeleri için kendi acılarının farkında olmalarının ve affetmeyi deneyimlemelerinin önemi vurgulanmaktadır (Moorhead, Gill, Minton ve Myers, 2012). Psikolojik danışmanların affetmenin anlamını, önemini, affetme süreçlerini bilmesi ve kendi hayatlarında benzer durumları başarıyla çözmüş olmaları meslek hayatları açısından oldukça önemli görülmektedir (Menahem ve Love, 2013). Çünkü psikolojik olarak sağlıklı olmayan bir danışman, sadece kendine değil, aynı zamanda danışanlarına da zarar verebilir. Psikolojik danışman affedici ise psikolojik olarak daha sağlıklı olabilir, bunun yanı sıra danışanlarına da daha faydalı olabilir. Ayrıca affedici bir psikolojik danışman, danışanları için iyi bir model olabilir; affetmenin süreci ve sonuçları konusunda daha fazla bilgi sahibi olduğu için, danışanlarını affetmeye daha fazla teşvik edebilir (İkiz ve diğerleri, 2015). Bu nedenle psikolojik danışmanların mesleğe başlamadan önce lisans eğitimleri sürecinde affediciliklerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Nitekim Ergüner-

Tekinalp ve Terzi (2012), affetme kavramının psikolojik danışma sürecinde ortaya çıkması olası olduğundan psikolojik danışman eğitiminde bu konuya değinilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Psikolojik danışman adaylarıyla affetme konusunda çalışılması, danışanlarının affedememeye bağlı olarak yaşadıkları olumsuz duygular konusunda danışmanlara farkındalık kazandırmakla birlikte, psikolojik danışma sürecinde affetme konusunda çalışabilme yeterliliği de kazandırabilir (Gümüşçağlayan, 2018). Affetme, öğrenilebilen bir beceri olarak kabul edilmektedir (Harris, Thoresen ve Lopez, 2007). Bu doğrultuda psikolojik danışma hizmeti veren ruh sağlığı danışmanlarının ve adaylarının affetme düzeylerini inceleyen araştırmalarda da (Gümüşçağlayan, 2018; İkiz ve diğeri, 2015; Konstam ve diğeri, 2000; Moorhead ve diğeri, 2010; Öztörel, 2018) psikolojik danışanların affediciliklerinin geliştirilmesi önerilmiştir. Alanyazındaki affediciliği artırmaya yönelik psikoeğitim programları incelendiğinde, üniversite öğrencilerine yönelik yurt içi (Adam-Karpuz, 2019; Bugay ve Demir, 2012; Çolak, 2014) ve yurt dışı (Graham, Enright ve Klatt, 2012; Ha, Bae ve Hyun, 2019; Harper ve diğeri, 2014; Ji, Tao ve Zhu, 2016; Lin, Enright ve Klatt, 2013; McCullough ve Worthington, 1995; Sandage ve Worthington, 2010; Wade ve Goldman, 2006; Worthington ve diğeri, 2000) çalışmaların olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ruh sağlığı danışmanlarıyla ve adaylarıyla gerçekleştirilen affetmeyi geliştirmeye yönelik grup psikoeğitim çalışmalarının (Hall ve Fincham, 2008) çok az olduğu görülmektedir. Hall ve Fincham (2008), psikolog adaylarının affetme düzeylerini artırmaya yönelik yaptıkları araştırmada, sadece kendini affetmeyi artırmayı amaçladıkları ve eğitim süresinin çok kısa olduğu görülmektedir. Mevcut grup psikoeğitim programlarında çeşitli psikolojik danışma yaklaşımlarından yararlanmakla birlikte en çok Bilişsel-Davranışçı Terapi kuramının temel alındığı ve affetmenin süreç olarak ele alındığı, süreç modellerine göre planlandığı görülmektedir. Affetmediği bir yaşantısı olan bir bireyin affetme üzerinde affetme süreç modeline göre çalışılmasının yararlı olacağı düşüncesi ile bu araştırmada geliştirilen grup psikoeğitim programında affetme süreç modeli temel alınmıştır.

Bu araştırma, psikolojik danışman adaylarının affetme düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanan bir grup psikoeğitim programının etkililiğini test etmek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada cevap aranan sorular şunlardır:

1. Psikolojik danışman adaylarının affetme düzeyini artırmada affetmeyi geliştirmeye yönelik hazırlanan grup psikoeğitim programı etkili midir?

2. Affetmeyi geliştirmeye yönelik hazırlanan grup psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının affetme düzeyleri üzerindeki etkisi kalıcı mıdır?
3. Psikolojik danışman adaylarının affetmeyi geliştirmeye yönelik hazırlanan grup psikoeğitim programının etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Psikolojik danışman adaylarına uygulanan affetmeyi geliştirmeye yönelik grup psikoeğitim programının etkisinin incelendiği bu araştırma, karma araştırma (mixed reseach) modeliyle yürütülmüş olup, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Karma araştırmalar, araştırılmak istenen konuya ilişkin soruların cevaplandırılmasında nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı araştırma türleridir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Bu araştırmanın nitel boyutunu “grup psikoeğitim programına katılan psikolojik danışman adaylarının programın etkililiğine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi” oluşturmaktadır. Nitel araştırmalar, katılımcıların bakış açısına doğrudan ve doğal ortamında ulaşıldığı, sonuçların sözel olarak ifade edilebildiği araştırma türleridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması; güncel bir olgu, olay, durum ve gruplar üzerine odaklanan, derinlemesine incelemedir (Yin, 1994).

Araştırmanın nicel boyutunu ise “grup psikoeğitim programına katılan ve katılmayan psikolojik danışman adaylarının affetme düzeylerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi” oluşturmaktadır. Nicel araştırmalar belirli bir araştırma konusuyla ilgili evreni temsil edecek örneklem grubundan sayısal sonuçların elde edildiği ve sonuçların istatistiksel olarak özetlenebildiği araştırma türleridir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu doğrultuda araştırmada, yarı deneysel desenlerden “2x3’lük (deney/kontrol grupları- ön test/son test/izleme testi) desen” kullanılmıştır. Yarı deneysel desen, özellikle eğitim alanındaki araştırmalarda, bütün değişkenlerin kontrol edilmesinin mümkün olmadığı durumlarda en çok kullanılan deneysel desendir (Cohen, Manion ve Marrison, 2000).

Araştırmanın etik kurul izni, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu’ndan 29.05.2019 tarihinde alındıktan sonra (Karar sayısı: 2019-140), deney ve kontrol gruplarından Affetme Ölçeği (AÖ) aracılığıyla ön test verileri toplanmıştır. Ardından deney grubuna her bir oturumu yaklaşık iki saat süren toplam 10 oturumdan

oluşan affetmeyi geliştirmeye yönelik grup psikoeğitim programı uygulanmış; kontrol grubu ile herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Deneysel işlemin sonunda deney ve kontrol grubuna Affetme Ölçeği, son test olarak tekrar uygulanmıştır. Deneysel işlemde üç ay sonra her iki gruba aynı ölçek tekrar uygulanmış ve izleme verileri toplanmıştır. Araştırmanın bir bağımsız ve bir bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni “grup psikoeğitim programı”, bağımlı değişkeni ise Affetme Ölçeği ile ölçülen “affetme” düzeyidir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinin Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (PDR) Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan psikolojik danışman adayları oluşturmaktadır. İlk olarak psikolojik danışman adaylarına Affetme Ölçeği uygulanmış ve bu ölçekten alınan puanlar dikkate alınarak birebir eşleme yöntemi ile 10 kişiden oluşan deney ve 10 kişiden oluşan kontrol grubu kurulmuştur. Çalışma gruplarına atanan deneklerle bireysel ön görüşmeler yapılmış ve deneklere çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Deney grubuna atanan deneklerden günlük programı uymadığı için grup oturumlarına katılma imkânı olmayan iki katılımcı kontrol grubuna alınmıştır. Bu iki katılımcı ile ölçek puanları açısından benzer özelliklere sahip olan ve oturumlara katılma imkânı olan kontrol grubundaki iki denek ise deney grubuna alınmıştır. Böylece deney ve kontrol gruplarına atanan toplam 20 kişi araştırmanın araştırma grubunu oluşturmuştur. Tüm deneklere bilgilendirilmiş onam formu verilmiş ve deneklerden yazılı onamları alınmıştır. Deney grubuna atanan tüm denekler tüm oturumlara katılmıştır. İki grupta da herhangi bir denek kaybı yaşanmamıştır. Her iki grupta 1 erkek ve 9 kadın katılımcı yer almıştır.

Deney grubundaki katılımcıların yaş ortalaması 20.8 ($SS=1.75$), kontrol grubundaki katılımcıların yaş ortalaması ise 20.5 ($SS=2.17$)’tir. Deney ve kontrol gruplarının Affetme Ölçeği’nden aldıkları ön test puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem için T-Testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. İlişkisiz örneklem için t-testi sonuçları

	n	Ortalama	SS	Sd	F	t	p
Deney	10	54.3	12.72	18	.109	.109	.914
Kontrol	10	54.7	11.86				

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı [$t(18)= .109$; $p>.05$], yani grupların affetme ön test puanları açısından birbirine denk olduğu söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel veriler “Affetme Ölçeği” ile nitel veriler ise “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, yaşam yeri, anne baba tutumu, travmatik yaşantılar ile ilgili sorular bulunan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır.

Affetme ölçeği (AÖ).

Affetme düzeyini belirlemek amacıyla Ersanlı ve Vural-Batık (2015) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilmiştir. Yedili Likert tipinde geliştirilen ölçekte 13 madde yer almaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 13 ve en yüksek puan ise 91’dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar affetme düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, toplam varyansın %46,09 olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin iki faktörlü olarak kabul edilebilir uyum gösterdiği bulunmuştur ($\chi^2/sd = 1.95$, RMSEA= .07, GFI= .91, AGFI= .87, SRMR= .06, NNFI= .89, CFI= .91, $p < .000$). “Başkasını Affetme” olarak adlandırılan birinci alt boyut 10 maddeden; “Kendini Affetme” olarak adlandırılan ikinci alt boyut ise üç maddeden oluşmaktadır. İç tutarlığı saptamak amacıyla hesaplanan Cronbach alfa katsayısı .74’tür. Testi yarılama güvenilirliği katsayısı, ilk yarı için .71 ve ikinci yarı için .77 bulunmuştur. Vural-Batık (2019) tarafından psikolojik danışman adayları üzerinde yapılan bir başka çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı ise .80 olarak bulunmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu.

Bu çalışmada, affetmeyi geliştirmeye yönelik hazırlanan grup psikoeğitim programına katılan psikolojik danışman adayları ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmelerde araştırmacılar tarafından hazırlanan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Katılımcıların izni doğrultusunda görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Deneysel İşlem

Grup psikoeğitim programı, araştırmacılar tarafından psikolojik danışman adaylarında affetmeyi geliştirmeye yönelik hazırlanmıştır. Bu program hazırlanırken Enright’ın Affetme Süreç Modeli temel alınmıştır (Enright, 1996; Enright, 2001; Enright ve Fitzgibbons, 2000; Enright ve The Human Development Study Group, 1991). Bu modele göre affetme süreci dört evrede gerçekleşir. Öfkeyle yüzleşme, affetmeye karar verme, affetme üzerinde çalışma, farkındalık ve duygusal özgürlük evrelerinde toplam 20 ünite yer almaktadır. Bu araştırmada geliştirilen grup psikoeğitim programı, bu evreleri ve üniteleri içermektedir ve 10 oturumdan oluşmaktadır. Grup psikoeğitim programı, 2018-2019 eğitim yılı bahar

döneminde haftada bir gün uygulanmış ve her bir oturum yaklaşık iki saat sürmüştür. Oturumlar Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik bilim dalında doktorasını tamamlamış olan ikinci yazarın liderliğinde yürütülmüştür. Affetmeyi geliştirmeye yönelik hazırlanan grup psikoeğitim programının içeriği şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

On oturumdan oluşan ve haftada bir yürütülen programda oturumlar, haftanın ve ödevlerin paylaşıldığı özetleme ve ısınma oyunu ile başlamış, her oturum sonlandırma oyunu, gevşeme, özetleme ve ödevlendirme ile sonlandırılmıştır. İlk oturumda ödevlendirme aşamasında her oturumda oturumun konusuna uygun olarak verilecek “Affetme Günlüğü” hakkında bilgi verilmiştir. Günlük soruları oluşturulurken “Forgiveness Is a Choice: The Step-by-Step Process of Resolving Anger and Restoring Hope” (Enright, 2001) adlı kitaptan yararlanılmıştır.

Birinci oturumda, grup liderinin kendini tanıtmalarının ardından tanışma oyunu oynanarak grup üyelerinin birbirleri ile tanışması sağlanmış, grup kuralları, programın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiştir. Grup üyelerinin affetmeyi nasıl tanımladıkları üzerinde paylaşımda bulunulmuş, ardından affediciliğin/affetmenin ne olduğu ve ne olmadığı hakkında bilgi verilmiştir. Olumsuz yaşantıların kendilerinde bıraktığı etkileri hakkında grup paylaşımı yapılmış, sonrasında affetmenin sonuçları ve affetme süreci hakkında bilgi verilmiştir. Çalışma kağıtları üzerinden “Affetme Sürecini Başlatma ve Affetmeye Hazırlanma” egzersizi yapılmıştır. Oturum sonunda üyelerden affetme sürecinde her birinin nerede olduğunu 1-10 arasındaki bir çizelgede konumlandırmaları istenmiş; farklı konumlandırmalara sebep olabilecek faktörlere vurgu yapılmıştır. *İkinci oturumda* grup üyelerine affedemedikleri yaşantıları karşısında yaşadıkları öfke duygusundan kaçınmak için kullanabilecekleri savunma mekanizmaları hakkında bilgi verilmiş, “Öfkenizle Yüzleşmekten Nasıl Kaçıyorsunuz?” çalışma kağıdı üzerinden çalışılmıştır. Öfkenin sağlık üzerindeki olumsuz etkilerinden bahsedilerek, ardından kendilerine acı veren bir olaylarda hissettikleri olumsuz duygular/öfkeleri üzerinde çalışmayı hedefleyen “Öfkenizle Yüzleştiniz mi?” egzersizi yapılmıştır. *Üçüncü oturumda* grup üyelerinin kendilerini etkileyen/affedemedikleri olaylara/kişilere yönelik ruminatif düşünceleri hakkında düşünmeleri ve iç konuşmalarına ilişkin farkındalık oluşturabilmeleri amacıyla çalışma kağıtları ile “Hatayı veya Suçluyu Sürekli Düşünüp Duruyor musunuz?” ve “Olumsuz İçsel Konuşmalarım” egzersizleri yapılmıştır. Ardından kişinin kendini mağdur/kaybeden; diğerini ise kazanan/başarılı olarak değerlendirmenin yaratacağı olası öfkeyi fark edebilmelerine yönelik “Kendi Durumunuzla Suçlunun Durumunu Karşılaştırıyor

musunuz?” ve “Bu İncinme Hayat Görüşünüzü Değiştirdi mi?” çalışma kâğıtları yapılmıştır. Böylece kırgınlık/öfkenin hayatlarını kontrol etmesine izin verme-vermeme seçeneklerinin kendilerinde olduğu farkındalığı kazandırılmaya çalışılmıştır. *Dördüncü oturumda*, “Affetmeye Hazır mısınız?”, “Şimdiye Kadar Yapılan Çalışmaların İşe Yaramadığını Kabul Etme” ve “Affetme Sürecine Başlamaya İstekli Olma” egzersizleri ile grup üyelerinin affetme sürecine istekli ve hazır olup olmadıklarını, hazır iseler ne düzeyde olduğunu ve şimdiye değin yaptıklarının işe yaramadığını fark etmelerine yönelik çalışılmıştır. *Beşinci oturumda*, “Düşüncelerim, Duygularım ve Davranışlarım” çalışma kağıdı ile ABC modeli hakkında bilgi verilmiş, okunan kıssadan hisse hikâyeleri üzerinden düşünce-duygu-davranış arasındaki ilişki vurgulanmıştır. Ardından olay-düşünce-duygu-davranış şeklinde karışık sırada verilen listeden grup üyelerinin ABC modeli çerçevesinde doğru sıralamalar oluşturması istenmiştir. Affedilemeyen kişiye yönelik farklı bir bakışı oluşturabilmeye ilişkin “Anlamaya Çalışma” egzersizi yapılmış; onun da bir geçmişinin/öyküsünün olduğuna, genel olarak ve spiritüel açıdan nasıl bir insan olduğuna ilişkin farklı bir bakış oluşturma konusunda çalışılmıştır. *Altıncı oturumda*, ABC modeli çerçevesinde çalışılmaya devam edilmiş; “Otomatik Düşünceler”, “Akılcı Olmayan Düşünceleri Akılcı Düşüncelere Çevirme”, “Sokrates’in Üç Süzgeci” teknikleri kullanılarak farklı bir bakış oluşturma üzerinde çalışılmıştır. *Yedinci oturumda*, empati, merhamet kavramlarına ilişkin bilgi verilmiş, affetme süreciyle ilişkilendirilmiş ve “Merhamet Geliştirme” çalışması yapılmıştır. Ardından acının uzun süreli yıkıcı etkisi ve acıyla yaşamayı seçmekle ilgili paylaşımda bulunulmuş ve “Acıyı Kabul Etme” egzersizi yapılmıştır. “Dil Değiştirme” çalışmasında ise grup üyelerinin kullandıkları olumsuz ve aşırı genelleyici ifadelerin etkileri ve bunları nasıl değiştirebilecekleri paylaşılmıştır. Grup üyelerinden sıklıkla akıllarına gelen otomatik düşünceleri ifade etmeleri istenmiş ve dili değiştirerek tekrar ifade etmeleri istenmiştir. *Sekizinci oturumda*, “Farkındalık Zamanı” çalışma kağıdı ile grup üyelerinin acının anlamını, affetme ihtiyacını, yalnız olmadığınızı, hayatın anlamını keşfetme konularında verilen sorular çerçevesinde düşünceleri, farkındalık oluşturmaları yönünde çalışılmıştır. Ardından “Suçluya Bir Hediye Verme” çalışması yapılmıştır. Grup üyelerinden affedemedikleri ve suçlu olarak gördükleri kişiye bir hediye vermeleri gerekirse, ne vereceklerini düşünceleri, olası seçenekleri sıralamaları istenmiştir. Ardından üyelere çeşitli sanat malzemeleri verilerek, seçtikleri bir hediyeyi görselleştirmeleri istenmiştir. *Dokuzuncu oturumda*, uzlaşma ve uzlaşma şartları hakkında bilgi verilmiş ve paylaşımda bulunulmuştur. Ardından “Seni Affediyorum Demek” egzersizi yapılarak, grup üyelerinin affetme sürecinde belki kendi kendilerine, belki de diğer kişiye yönelik

“affediyorum/affedebilirim” diyebilmeleri desteklenmiştir. Son olarak “Mektup Yazma” çalışması ile affedemediği kişiye göndermek zorunda olmadığı bir mektup yazmaları istenmiştir. *Onuncu oturumda*, affetme seçeneğinin getirdiği özgürlük ve getirileri üzerine paylaşımda bulunulmuş, ardından “Affetmenin Özgürlüğünü Keşfetme” çalışması yapılmıştır. Ardından tüm oturumlarda yapılan çalışmalar özetlenmiş ve grup üyelerinden programdan kazanımlarını paylaşmaları istenmiştir. Üyelerden program öncesinde ve sonrasındaki affetme düzeylerini 1-10 arasında bir sayı ile belirtmeleri ve affetme düzeylerini artırmada etkili buldukları çalışmaları paylaşmaları istenmiştir. Son olarak üç gruba ayrılan üyelerden kazanımları ve gruptaki deneyimlerini gözeterek bu programla ilgili bir gazete sayfası ya da afiş yapmaları istenmiştir. Her grubun ürünü hakkında paylaşımda bulunmasının ardından, ölçek uygulaması yapılmıştır. Üyelere katılım belgeleri verilerek program sonlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada nicel ve nitel boyutları içeren karma araştırma modeli kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde ilk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla, varyansların homojenliği, basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) değerleri hesaplanmış ve Shapiro-Wilks testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliğini test etmek amacıyla yapılan Levene testinden elde edilen veriler, deney ve kontrol grupları arasında affetme puanları açısından anlamlı bir fark olmadığını ($p=.745$, $p>.05$), yani grupların birbirine benzer olduğunu göstermiştir. Ölçeğin ön test ölçümlerinden alınan puanların basıklık değerinin $-.815$ (Standart hata $=.992$), çarpıklık değerinin $-.221$ (Standart hata $=.512$) olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının ± 1 sınırları içinde 0’a yakın olması, çarpıklık ve basıklık katsayılarının kendi standart hatalarına bölünmesi ile hesaplanan çarpıklık ve basıklık indekslerinin $\pm 1,5$ sınırları içinde 0’a yakın olması normal dağılımın varlığına kanıt olarak değerlendirilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ayrıca yapılan Shapiro-Wilks testi ile “affetme ön test puanlarının dağılımının normal dağılımdan anlamlı bir şekilde farklılık göstermediği” hipotezi doğrulanmıştır ($p =.756$, $p>.05$). Örneklem büyüklüğünün 35’ten küçük olması durumunda Shapiro-Wilks testinin kullanılması önerilmektedir (Shapiro ve Wilk, 1965) ve test sonucunda hesaplanan p değerinin $\alpha=.05$ ’ten büyük çıkması, puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Mertler ve Vannatta, 2005). Normallik testlerinden elde edilen bu bulgular doğrultusunda verilerin normal dağıldığı belirlenmiş ve analizlerde parametrik testler kullanılmıştır.

Uygulanan programın etkililiğini belirleyebilmek amacıyla deney ve kontrol grubundaki katılımcıların ölçekten aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanları arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için tek faktör üzerinden Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tekrarlı ölçümler için varyans analizinin uygulanabilmesi için küresellik varsayımının sağlanıp sağlanmadığı Mauchly Küresellik Testi ile incelenmesi önerilmektedir (Gamst, Meyers ve Guarino, 2008). Yapılan Mauchly Küresellik Testi Sonuçlarına göre AÖ'den alınan tekrarlı ölçümler için elde edilen değerler incelendiğinde küresellik varsayımının sağlandığı görülmüştür ($W_{(2)} = .94, p > .05$). ANOVA sonucu belirlenen farkın kaynağını test etmek amacıyla gruplar arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Bonferroni testi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 21.00 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen istatistiklerin anlamlılığı .05 düzeyinde sınanmıştır.

Nitel verilerin analizinde ilk olarak, araştırmanın dış güvenilirliğini doğrulamak için hem katılımcılar hem de veri toplama araçları olabildiğince ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın içsel geçerliliği için veri toplama, veri analizi ve veri yorumlama süreçlerinde tutarlılık sağlanmıştır. Araştırmada programın etkililiğine dair elde edilen nitel veriler ise betimsel olarak analiz edilip yorumlanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak ses kayıtları yazıya geçirilmiş, katılımcıların cevapları birleştirilerek niteliksel bir veri seti oluşturulmuştur ve bir uzman tarafından doğruluğu teyit edilmiştir. Araştırmacı tarafından taslak kodlama listesi oluşturulmuş ve bu taslak kodlama listesi ile yazılı veriler kodlanmıştır. Taslak kodlama sırasında, olası temalar oluşturulmuştur. Araştırmacı belirli temaları ve bu temalar altındaki kodları tanımladıktan sonra, bu tema-kod ilişkisine dayanan yeni bir kodlama sistemi uygulamıştır. Daha sonra temalar ve kodlar diğer araştırmacı ile paylaşılmış, kodlayıcılar arası güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik çalışması sonucu her bir temaya ait kodlamalar .80'den daha büyük bir değer gösterdiği için temalar güvenilir bulunmuştur. Miles ve Huberman (1994) kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplamasına göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması gerektiğini belirtmektedir. Her iki araştırmacı bir araya gelerek kodları, temaları ve olası çatışmalarını tartışmışlardır. Son olarak bulgular temalara göre organize edilmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Grup psikoeğitim programına katılan deney grubundaki ve katılmayan kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının Affetme Ölçeği'nden aldıkları ön test, son test ve izleme testi puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Gruplar	Ön test		Son test		İzleme testi	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS
Deney grubu (n=10)	54.3	12.72	63.7	12.99	63.0	13.34
Kontrol grubu (n=10)	53.7	11.86	50.3	13.15	48.1	12.84

Tablo 2’de deney ve kontrol gruplarının AÖ ön test, son test ve izleme testi puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalamasının 54.3 ($SS=12.72$), son-test puan ortalamasının 63.7 ($SS=12.99$) ve izleme testi puan ortalamasının ise 63.0 ($SS=13.34$) olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun ön-test puan ortalamasının 53.7 ($SS=11.86$) son-test puan ortalamasının 50.3 ($SS=13.15$) ve izleme testi puan ortalamasının 48.1 ($SS=12.84$) olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan da anlaşıldığı gibi deney grubunda ön-test puan ortalamalarına göre son test ve izleme testi puan ortalamalarında bir artış mevcutken kontrol grubunda azalma olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının bu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark olup olmadığını belirlemek amacıyla uygulanan tek faktör üzerinden Tekrarlı Ölçümler için İki Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. İki faktörlü varyans analizi sonuçları

Kaynak	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	9535.65	19			
Grup (Deney//Kontrol)	1392.017	1	1392.017	3.077	.096
Hata	8143.633	18	452.424		
Gruplar içi	1455.333	40			
Ölçüm (ön-son-izleme)	90.033	2	45.017	2.168	.129
Grup*Ölçüm	617.633	2	308.817	14.869	.000
Hata	747.667	36	20.769		
Toplam	10990.983	59			

Tablo 3’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, Affetme Ölçeği ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamaları üzerinde yapılan Varyans analizi sonucunda, grup etkisinin anlamlı olmadığı bulunmuştur ($F_{(1-18)}= 3.077$; $p>.05$). Buna göre ön test, son test ve izleme testi ölçümleri arasında ayırım

yapmaksızın, deney ve kontrol gruplarının Affetme Ölçeği'nden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmektedir.

Grup ayrımı yapılmaksızın bireylerin, ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasındaki farkın da anlamlı olmadığı görülmüştür ($F_{(2-36)} = 2.168$; $p > .05$). Bu doğrultuda grup ayrımı yapılmadığında, bireylerin affetme düzeylerinin deneysel işleme bağlı olarak değişmediği söylenebilir. Ancak bu ortak etkinin (grup*ölçüm etkisinin), incelenmesi sonucunda elde edilen değer anlamlı olduğu görülmüştür ($F_{(2-36)} = 14.869$; $p < .001$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarındaki psikolojik danışman adaylarının ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinde Affetme Ölçeği'nden elde ettikleri puanların anlamlı ölçüde değiştiğini göstermektedir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarında bulunan bireylerin, affetme ön test, son test ve izleme testi ölçümlerinden aldıkları puanların ortalamalarına bağlı olarak, gruplar arası ve ölçümler arası karşılaştırmalarına ilişkin Bonferroni testi yapılmıştır. Bu aşamada kullanılan post-hoc tekniklerinden biri olan Bonferroni testi, gruplar arası belirlenen farkı ve bu farkın anlamlılık düzeyini I. ve II. tip hatalardan arınık ve kararlı biçimde ortaya koyduğu için tercih edilmiştir (Miller, 1969). Bonferroni testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Bonferroni testi sonuçları

		Deney grubu			Kontrol grubu		
		Ön test	Son test	İzleme	Ön test	Son test	İzleme
		Ortalama farkı	Ortalama farkı	Ortalama farkı	Ortalama farkı	Ortalama farkı	Ortalama farkı
Deney grubu	Ön test	-	-9.40**	-8.70*	.60	-	-
	Son test	-	-	.70	-	13.40*	-
	İzleme	-	-	-	-	-	14.90*
Kontrol grubu	Ön test	-	-	-	-	3.40	5.60*
	Son test	-	-	-	-	-	2.20
	İzleme	-	-	-	-	-	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının affetme ön test ile son test ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (-9.40, $p < .01$) görülmektedir. Bununla birlikte deney grubundaki bireylerin affetme ön test ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu (-8.70, $p < .05$) belirlenmiştir. Ayrıca

deney grubunun affetme son test ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($.70, p>.05$) görülmektedir. Bu sonuçlara göre deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının affetme puanları programdan sonra anlamlı düzeyde artmış; programın bu etkisi programdan üç ay sonraya kadar korunmuştur. Kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının affetme ön test ile son test ortalama puanları arasında ($3.40, p>.05$) ve son test ile izleme testi ortalama puanları arasında ($2.20, p>.05$) anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak kontrol grubunun affetme ön test ile izleme testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($5.60, p<.05$) belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre grup psikoeğitim programına katılmayan kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının affetme puanlarının gittikçe düştüğü, deneysel işlemde üç ay sonrasında ise affetme düzeylerinin anlamlı ölçüde azaldığı söylenebilir.

Deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının affetme son test ortalama puanları ile kontrol grubunun son test ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu ($13.40, p<.05$) görülmektedir. Deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının affetme izleme testi ortalama puanları ile kontrol grubunun izleme testi ortalama puanları arasında da anlamlı düzeyde farklılık olduğu ($14.90, p<.05$) belirlenmiştir. Diğer bir deyişle deney grubundaki psikolojik danışman adaylarının affetme düzeyleri grup psikoeğitim programı sonrasında kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde artmış ve programdan üç ay sonrasına kadar bu etki devam etmiştir. Kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının affetme düzeyleri ise gittikçe düşmüştür.

Psikolojik Danışman Adaylarının Program Hakkındaki Görüşleri

Deney grubuna katılan psikolojik danışman adayları ($n=10$) ile yapılan programın etkililiğine ilişkin görüşmeler içerik analizine tabi tutulmuş; elde edilen ana temalar ve alt temalar Tablo 5'te verilmiştir.

İçerik analizi sonucunda “programdan kazanımlar”, “programın katkısı” ve “programda etkili olan çalışmalar” olmak üzere üç ana tema elde edilmiştir (Tablo 5). “Programdan kazanımlar” ana teması dâhilinde altı alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalardan ilki “Affetme kavramına ilişkin farkındalık”tır ($n=10$). Katılımcı görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre genel olarak affetmenin ne olduğuna ilişkin daha doğru tanımların yapıldığı görülmüştür. Affetmenin acımak ve barışmak olmadığı, affettiğinde o kişiyi tekrar hayatına almak zorunda olunmadığı, affettiğini o kişiye söylemek gerekmediği, affetmemenin kişinin kendisine zarar verdiği ve affederek kişinin kendine bir iyilik yaptığı, affetmenin karşı taraf için yapılan bir iyilik değil kendini özgürleştirmek

16 M, Vural-Batık ve N. Afyonkale-Talay/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 1-33, 2021
olduğu, katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

Tablo 5. *Elde edilen ana temalar ve alt temalar*

Ana Tema	Alt Tema	f
Programdan kazanımlar	Affetme kavramına ilişkin farkındalık	10
	Affetmenin sonuçlarına ilişkin farkındalık	10
	Öfkeyle yüzleşme deneyimi	8
	Olumsuz içsel konuşmalara ilişkin farkındalık	9
	Acının anlamına ilişkin farkındalık	4
	Acı veren kişiye yönelik tutumlarda değişim	10
Programın katkısı	Günlük hayata katkısı	9
	Meslek hayatına katkısı	10
Programda etkili olan çalışmalar	Affetme günlüğü-ev ödevi	7
	Etkinlikler ve egzersizler	9
	Etkinlik önerileri	2

“Affetmemenin tekrar o kişiyi hayatına almaktan ziyade kendini özgürleştirmek olduğunu öğrendim. Geçmişe döndüğünde tekrar o acıyı hissetmemek... Affetmemenin sadece bana zarar verdiğini, affetmenin özgür kalmak demek olduğunu öğrendim.”

“*Programdan kazanımlar*” ana teması dâhilinde elde edilen ikinci alt tema “*affetmenin sonuçlarına ilişkin farkındalık*”tır (n=10). Bu tema dâhilinde katılımcılar, affetmenin sonunda “kişinin üstünden yük kalması, olumsuz düşüncelerde azalma, zihnin rahatlaması, günlük işlere odaklanabilme, vicdan azabı veya suçluluk duygusunda azalma, duygusal olarak özgür olma” gibi olumlu sonuçların olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

“Affetmek insanın omuzlarından büyük bir yük kaldırıyor diyebilirim. Çünkü insan sürekli onu düşünüyor, algıları sürekli orada. Umursamıyorum dese bile aslında umursuyor. Affedince bu yük kalkıyor. Hem içimiz, hem zihnimiz rahat bir nefes alıyor. Kişiyi hafifleten bir süreç.”

“*Programdan kazanımlar*” ana teması dâhilinde elde edilen üçüncü alt tema “*öfkeyle yüzleşme deneyimi*”dir (n=8). Katılımcı görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre

katılımcıların öfkeyle yüzleşme deneyimlerinin zor olduğu, olayı tekrar hatırlamanın acı verici bir deneyim olduğu, öfkeyle yüzleşmekten kaçınmak için mizaha vurma ve bastırma gibi savunma mekanizmalarının kullanıldığı görülmüştür. Katılımcılar tarafından “öfkenin kendilerini yordugunu fark etmenin işe yaradığı ve öfkeyle yüzleşince rahatladıkları” belirtilmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

“İlk başta çok zordu. Öfkem yüzeye çıktığında ilk başta kabul edemedim ama sonrasında beni ne kadar yordugunu fark ettiğim anda daha kolay oldu başa çıkmam.”

“Programdan kazanımlar” ana teması dâhilinde elde edilen dördüncü alt tema “olumsuz içsel konuşmalara ilişkin farkındalık”tır (n=9). Katılımcı görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre katılımcıların çoğunlukla genelleme ve zihin okuma yaptıkları görülmüştür. Katılımcılar “bunu yapmaya hakkı yoktu, bunu hak etmedim, haksızlığa uğradım, keşke demeseydim, keşke yapmasaydım” gibi olumsuz içsel konuşmaları fark ettiklerini belirtmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

“Haksızlığa uğradığımı, hak etmediğim halde bunu yaşadığımı düşünüyordum. Sürekli olumsuz odaklanıyordum, bunu fark ettim. Özellikle otomatik düşüncelerimizle ilgili çalışmalardan sonra bunları değiştirebileceğimi fark ettim ve bunları değiştirmeye çalıştım.”

“Programdan kazanımlar” ana teması dâhilinde elde edilen beşinci alt tema “acının anlamına ilişkin farkındalık”tır (n=4). Katılımcılar “acının kişiyi yıprattığını ve hayatı oldukça etkilediğini, bununla beraber olağan bir duygu olduğunu ve kişiyi geliştiren yönünü fark ettikleri” yönünde görüş bildirmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

“Acı çekmeyi sevdiğimi zannederdim, duygusal olarak haz aldığımı düşünürdüm. Ama bunun beni çok yıprattığını fark ettim. Bunu grupta konuşmuştuk: ‘Acımız bizi ne kadar zorluyor?’ Benim verdiğim cevap 8-9’dü. Acının beni çok yıprattığını fark ettim.”

“Programdan kazanımlar” ana teması dâhilinde elde edilen altıncı alt tema “acı veren kişiye yönelik tutumlarda değişim”dir (n=10). Katılımcı görüşleri doğrultusunda, katılımcıların çoğunlukla acı veren kişiye yönelik düşüncelerinde, duygularında ve

davranışlarında değişimler olduğu görülmüştür. Katılımcılar, acı veren kişiye karşı suçlayıcı olmaktan vazgeçtikleri, duyguların nötr olduğu, hissettikleri acının ve öfkenin azaldığı, onu eskisi kadar umursamadıkları, vicdanın rahatladığı ve kendilerini özgür hissettikleri yönünde görüş belirtmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

“Öfkeliydim o kişiye. Benimle konuşmak istediğinde çok sert tepkiler veriyordum. Çünkü düzgün cevap verirsem ona yüz vermiş olurum ve benimle barışmaya çalışır diye düşünüyordum. Affettiğimde onu tekrar hayatıma almak zorunda olmadığımı bilmek rahatlatı beni. Şimdi daha sakin tepkiler veriyorum. Her insanın başına gelebilecek şeyler olduğunu gördüm. Şimdi öfkem yok. Vicdanım daha rahat şimdi, ben elimden geleni yaptım affetme konusunda.”

“*Programın katkısı*” ana teması dâhilinde iki alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalardan ilki “*günlük hayata katkısı*”dır (n=9). Bu tema dâhilinde katılımcılar, günlük yaşamlarında rahatladıkları ve yaşantılarına odaklanabildikleri, daha merhametli yaklaştıkları, olumsuz değil olumluya yöneldikleri, akılcı olmayan düşünceleri fark edip değiştirmeye çalıştıkları, bastırma yerine affetmeye çalıştıkları yönünde görüş bildirmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

“Günümü berbat ediyordum. Hiç olmadık yerde o kişi aklıma geliyordu. Ama şimdi hayatımı kendime göre düzenliyorum, o acıyı kenarda bırakabildiğim için. Affedebildiğim için kendimi çok daha iyi hissediyorum. Keşke bu eğitimle daha önce tanışsaydım. Umarım öğrendiklerimi unutmam. Zaman zaman bunaldığımda otumlarda konuştuklarımız geliyor aklıma, bilişsel çarpıtmalarımı fark ediyorum ve bunları değiştirmem gerektiğini düşünüyorum.”

“*Programın katkısı*” ana teması dâhilinde elde edilen ikinci alt tema “*meslek hayatına katkısı*”dır (n=10). Katılımcı görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre grupta psikolojik danışma sürecini deneyimlemenin mesleki yeterliklerine katkısı olduğu görülmüştür. Psikolojik danışman adayları, danışma sürecinde affetme ile nasıl çalışılabileceğini öğrendikleri, kendilerinin affedemediği yaşantıları varken karşıt-transferans geliştirme ve danışanları yanlış yönlendirme ihtimallerinin olduğunu fark ettikleri, grupta danışma becerileri ve oturumda liderlik rolünü gözlemledikleri yönünde görüş bildirmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

“Meslek hayatımda karşılaşabileceğim bir konu olduğunun farkındayım. Affedemeyen bir danışanına nasıl yardımcı olabileceğimi biliyorum artık. Önceden olsa danışan geldiğinde affetmenin zor olduğunu düşünerek yanlış yönlendirirdim mesela. Ama şimdi affetmenin mümkün olabildiğini görüyorum. Öğrendiklerimi danışmalarda kullanabilirim. Bu eğitimin en büyük katkısı bu oldu benim için.”

“Programda etkili olan çalışmalar” ana teması dâhilinde üç alt tema elde edilmiştir. Bu alt temalardan ilki “*affetme günlüğü- ev ödevleri*”dir (n=7). Bu tema dâhilinde katılımcılar, ev ödevi olarak verilen affetme günlüğündeki sorular üzerinde düşünmenin birçok şeyi fark etmelerine yardımcı olduğunu ve kimsenin okumayacağı için rahatlıkla yazdıklarını belirtmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

“Affetme günlüğü bence çok güzel bir şeydi çünkü insanın duygularını yazıya geçirmesi somutlaştırmasını sağlar ve olaya gerçekçi bakmasını sağlar. Kimsenin okumayacağını bildiğimden rahatlıkla yazabildim. Tüm düşüncelerimi görebilmemi sağladı.”

“Programda etkili olan çalışmalar” ana teması dâhilinde elde edilen ikinci alt tema “*etkinlikler ve egzersizler*”dir (n=9). Katılımcılar programdaki etkinliklerin ve egzersizlerin, eğlenceli, rahatlatıcı, sorgulayıcı, etkili ve faydalı olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar tarafından programın içeriği, yeterli ve iyi olarak değerlendirilmiştir. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

“Bu programın içeriği bence gayet güzel hazırlanmıştı. Etkinlikler çok hoşuma gitti. İçerik çok orijinal ve güzel. Bu programın affetmeyi kolaylaştıracağını, en katı kişiyi bile yumuşatacağını düşünüyorum.”

“Programda etkili olan çalışmalar” ana teması dâhilinde elde edilen üçüncü alt tema “*etkinlik önerileri*”dir (n=2). Bu tema dâhilinde katılımcılar, günlük yaşamda uygulanabilecek davranışsal ödevlerin verilmesi ve oturumlarda canlandırmaların yapılması yönünde önerilerde bulunmuştur. Bu tema ile ilgili görüş bildiren psikolojik danışman adaylarından birinin ifadesi şu şekildedir:

“Yazılı ödevler yerine günlük hayatta deneyebileceğimiz, sonra da gelip paylaşabileceğimiz etkinlikler ve ödevler olsaydı daha iyi olurdu bence.”

Tartışma

Bu araştırmada psikolojik danışman adaylarının affetme düzeylerini geliştirmeye yönelik hazırlanan grup psikoeğitim programının etkililiği test edilmiştir. Araştırma sonucunda grup psikoeğitim programına katılan psikolojik danışman adaylarının affetme düzeylerinin anlamlı ölçüde arttığı ve bu etkinin programdan üç ay sonrasına kadar devam ettiği belirlenmiştir. Bununla birlikte kontrol grubundaki psikolojik danışman adaylarının affetme düzeyleri ise gittikçe düşmüştür. Enright'ın (1996) Affetme Süreç Modeli temel alınarak hazırlanan grup psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının bu konudaki ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğu görülmektedir.

İlgili alanyazında psikolojik danışman adaylarında affetmeyi geliştirmeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamakla birlikte, Hall ve Fincham (2008) tarafından psikolog adaylarıyla yapılan bir çalışma bulunmaktadır. Psikoloji lisans öğrencilerine verilen kendini affetme kursunun etkisinin incelendiği araştırmada, çevrimiçi olarak verilen eğitimler sonucunda, suçluluk hissinde azalma ve kendini affetmede artış olduğu belirlenmiştir. Bunun haricinde farklı gruplar üzerinde affediciliği geliştirmeye yönelik hazırlanan programların etkililiği inceleyen araştırmaların sonuçları da, mevcut araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Bu araştırmalardan bir kısmı çocuklar ve ergenler ile (Asıcı, 2018; Eker, 2017; Ertürk, 2019; Hui ve Chau, 2009; Nouri ve diğerleri, 2015; Özgür ve Eldeleklioğlu, 2017), büyük bir kısmı da üniversite öğrencileri (Adam-Karpuz, 2019; Bugay ve Demir, 2012; Çardak, 2012; Çolak, 2014; Graham ve diğerleri, 2012; Ha ve diğerleri, 2019; Hall ve Fincham, 2008; Harper ve diğerleri, 2014; Ji ve diğerleri, 2016; Lin ve diğerleri, 2013; McCullough ve Worthington, 1995; 2016; Sandage ve Worthington, 2010; Wade ve Goldman, 2006; Worthington ve diğerleri, 2000) ile gerçekleştirilmiştir. Bu programların süreleri bir ile 18 oturum arasında değişmektedir ve programlar oluşturulurken farklı Affetme Modelleri temel alınmıştır. Bunun yanı sıra bazı grup psikoeğitim programları Bilişsel Davranışçı Terapi, Logoterapi ve Gerçeklik terapisi ile desteklenmiştir. Bu grup psikoeğitim programlarından bir kısmının kendine yardım kitabı aracılığıyla veya yazma terapisi ile, bir kısmının bilgilendirme ile ve çoğunun ise grupla psikolojik danışma yoluyla yapıldığı görülmektedir. Affetmeyi geliştirmeye yönelik programlarının etki büyüklüklerindeki farklılıkların ise, programların süresi, içeriği ve yöntemiyle ilgili farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Örneğin Bugay ve Demir (2012) tarafından yapılan çalışmada, üniversite öğrencilerinin kendilerini ve başkalarını affetmelerini arttırmaya yönelik olarak oluşturulan grupla psikolojik danışma programının etkililiği sınanmıştır. Çalışmada çeşitli affetme

modellerinden yararlanılarak hazırlanan Affetmeyi Geliştirme Grup Programı beş oturumdan oluşmuştur. Çalışmanın sonunda deney grubunun affetme düzeylerinin anlamlı ölçüde arttığı belirlenmiş ancak deney ve kontrol gruplarının affetme son test puan ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgular doğrultusunda araştırmacılar, affetmeyi geliştirmeye yönelik yapılacak müdahalelerin daha uzun süreli olması gerektiğiyle ilgili önerilerde bulunmuştur. Çolak ise (2014), öğretmen adaylarına uyguladığı logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışma uygulamasının affetme esnekliği kazandırmada etkililiğini incelediği çalışmada, sonuçlar logoterapi yönelimli programın affetme esnekliği kazandırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut araştırmada ise 10 oturumdan oluşan grup psikoeğitim programı, Enright'ın (1996) Affetme Süreç Modeli'nden yararlanılarak hazırlanmış ve psikolojik danışma yaklaşımlarından Bilişsel Terapi temel alınmıştır. Bu grup psikoeğitim programının, psikolojik danışman adaylarının affetme konusundaki ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğu söylenebilir.

Deney grubundaki psikolojik danışman adayları ile yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen nitel bulgular da grup psikoeğitim programının olumlu etkileri doğrultusunda olmuştur. Programa katılan psikolojik danışman adaylarının program hakkındaki görüşleri üç ana temada gruplandırılmıştır. Katılımcıların programdan kazanımlar, programın katkıları ve programda etkili olan çalışmalar ana temalarındaki görüşleri genel olarak olumlu yönde olmuştur. Birinci ana tema olan programdan kazanımlar kapsamında altı alt tema elde edilmiştir. İlk olarak psikolojik danışman adaylarının program sonrasında affetme kavramına ilişkin farkındalıklarında ciddi değişimler görülmüştür. Grupla psikolojik danışma oturumları sürecinde gerçek affetmeyi tam olarak bilmedikleri, affetmeyi içsel bir süreç değil de kişilerarası koşullu bir süreç olarak değerlendirdikleri, daha çok sahte affetme süreçlerini yaşadıkları gözlemlenmiştir. İkiz ve diğerleri (2015), psikolojik danışman adaylarının affetmeye ilişkin inançlarını inceledikleri araştırmada benzer olarak, psikolojik danışman adaylarının affetme kavramına ilişkin doğru ve yeterli bilgiye sahip olmadıklarını, affetmeyi kişilerarası koşullu bir süreç olarak gördüklerini, gerçek affetme ile sahte affetmeyi birbirinden ayırt edemediklerini belirlemiştir. Affetme eğitimleri ise bireylerin affetme hakkında bilgi edinmelerini sağlamaktadır (Freedman, 2018). Benzer şekilde mevcut araştırmada da grup psikoeğitim programı sonrasında yapılan bireysel görüşmelerde tüm katılımcıların affetme kavramına ilişkin daha doğru açıklamalar yaptıkları ve bu tanımlamaların ilgili alanyazın ile örtüştüğü görülmüştür. Katılımcıların görüşleri, “affetmenin barışmak olmadığı (Enright ve North, 1998), içsel bir süreç olduğu (Baumeister

ve diğerleri, 1998), öfkeyi terk etmeyi içerdiği (Hortwitz, 2005) ve karşı taraf için yapılan bir iyilik değil kendini özgürleştirmek olduğu (Enright, 2001)” yönündeki alanyazın bilgileri ile tutarlılık göstermektedir. Bu doğrultuda psikolojik danışman adaylarının affetme kavramına ilişkin doğru bilgileri edinmelerinde ve farkındalık kazanmalarında bu grup psikoeğitim programının katkısı olduğu görülmektedir.

Uygulamaya katılan psikolojik danışman adaylarının programdan kazanımlarına ilişkin bir diğer kazanımın “affetmenin sonuçlarına ilişkin farkındalık” olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, uygulama sonucunda affetme ile “kişinin üstünden yük kalktığını, olumsuz düşüncelerde ve suçluluk duygularında azalmanın olduğunu, günlük işlere daha kolay odaklanabildiklerini, kendilerini özgürleştirerek kendilerine iyilik ettiklerini bildirmiştir. Affetmenin sonuçlarına ilişkin bu görüşler, ilgili alanyazın tarafından da desteklenmektedir. Bu araştırmalarda affetme müdahaleleri sonrasında depresyon belirtilerinde (Ha ve diğerleri, 2019; Nouri ve diğerleri, 2015), kaygı belirtilerinde (Lin ve diğerleri, 2013; Nouri ve diğerleri, 2015), ruminasyonda (Özgür ve Eldeleklioğlu, 2017) ve saldırganlık eğiliminde (Asıcı, 2018) azalma; psikolojik iyi oluşta (Çardak, 2012; Hui ve Chau, 2009), öznel iyi oluşta (Asıcı, 2018) ve yaşam doyumunda (Ji ve diğerleri, 2016) artış gözlenmiştir. Ayrıca katılımcıların tamamının uygulama sonrasında “affederek kendine iyilik yaptıklarına” ilişkin görüş bildirmiş olması dikkati çekmiştir. Benzer olarak, ruh sağlığı danışmanlarının affetmenin danışma sürecinde kullanımına ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada (Konstam ve diğerleri, 2010), katılımcıların çoğunun, affetmenin kişinin kendisi için bir hediye olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda mevcut araştırmada grup psikoeğitim programının affetmenin olumlu sonuçlarına ilişkin katılımcıların farkındalıklarını geliştirdiği söylenebilir.

Katılımcıların programdan bir başka kazanımı ise öfkeyle yüzleşme deneyimi geçirmiş olmalarıdır. Katılımcıların çoğunluğu uygulama sürecinde olayı tekrar hatırlamanın acı verici olduğunu ve öfkeyle yüzleşme deneyimlerinin zor olduğunu ancak öfkeyle yüzleşince rahatladıklarını belirtmiştir. Bu bulgu affetme eğitimlerinin bireylerin öfkeden kurtulmalarını kolaylaştırdığını (Freedman, 2018), öfke düzeylerini azalttığını (Hilbert, 2015; Park, Enright, Essex, Zahn-Waxler ve Klatt, 2013) ve öfke kontrolü becerilerini artırdığını (Asıcı, 2018) ortaya koyan araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Ayrıca uygulamaya katılan psikolojik danışman adayları, olumsuz içsel konuşmalara ilişkin farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Olumsuz düşüncelerle sürekli meşgul olma, ruminasyon kavramını akla getirmektedir. Alanyazında affetme ile ruminatif düşüncelerin

ilişkili olduğu belirtilmektedir (Barber, Maltby ve Macaskill, 2005). Benzer şekilde Özgür ve Eldeleklioğlu (2017) affetmeyi arttırmaya yönelik hazırlanan grup müdahale çalışmasının, ruminasyon düzeyini azaltarak affetmeyi artırmada etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, mevcut araştırmadaki grup psikoeğitim programı ile olumsuz içsel konuşmalara ilişkin farkındalığın arttığını belirten bulguyu destekler niteliktedir.

Katılımcıların bir kısmı programda acının anlamına ilişkin farkındalık kazandıklarını belirtmiştir. Acının doğal ve geliştiren yönünü fark eden katılımcıların az olması dikkati çekmiştir. Acının anlamlı ile ilgili oturuma çeşitli nedenlerle katılamayan katılımcıların çok olduğu görülmüştür. Acının anlamına ilişkin farkındalık kazanan katılımcı sayısının az olmasının bundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla birlikte katılımcının tamamı, acı veren kişiye yönelik tutumlarının değiştiğini belirtmiştir. Grup psikoeğitim programı sonrasında psikolojik danışman adayları, acı veren kişi ile empati kurmaya çalıştıklarını ve suçlayıcı olmaktan vazgeçtiklerini belirtmiştir. Bireylerin affetme düzeyleri, kendilerine zarar veren kişiyle kurdukları empati düzeyine bağlıdır (Worthington ve diğerleri, 2000). Bu nedenle affediciliği geliştirme müdahalelerinde acı veren kişiye yönelik empatinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar yapıldığı görülmektedir (McCullough ve Worthington, 1995; Sandage ve Worthington, 2010). Bu affetme müdahalelerinin empati düzeyinin artmasına katkı sağladığını ortaya koyan araştırmalar (Asıcı, 2018; Goldman ve Wade, 2012; Park ve diğerleri, 2013), mevcut araştırmada acı veren kişiye ilişkin duygu ve düşüncelerin değişmesini desteklemektedir.

Katılımcı görüşlerine göre ikinci ana tema olan programın katkısı kapsamında iki alt tema elde edilmiştir. İlk olarak grup psikoeğitim programının günlük hayatlarına katkısının günlük yaşantılarına odaklanabilme, daha merhametli yaklaşma, olumsuz değil olumluya yönelme ve bastırma yerine affetmeye çalışma yönünde olduğu belirtilmiştir. Psikolojik danışman adaylarının ileride daha etkili danışmanlar olabilmeleri için bitirilmemiş işlerine değinerek kendi hayatlarındaki zorlukların üstesinden gelmeleri önerilmektedir (Moorhead ve diğerleri, 2010). Bitirilmemiş işleri bitirmede ise affetme yararlı olmakta (Hope, 1987); affedilmeyen yaşantılarının çözülmesi, psikolojik olarak daha sağlıklı hayat için gerekli görülmektedir (İkiz ve diğerleri, 2015). Affetme müdahaleleri sonrasında güvenli bağlanma, sürekli kaygı, umut ve benlik saygısında ortaya çıkan olumlu değişimler meydana getirmesinin (Lin ve diğerleri, 2013) günlük hayata da olumlu yansımaları kaçınılmazdır. Psikolojik danışman adaylarına uygulanan grup psikoeğitim programının meslek hayatlarına oldukça katkısının olduğu yönündeki katılımcı görüşleri de önemli görülmektedir. Psikolojik

danışman adayları, psikolojik danışma sürecinde affetme ile nasıl çalışılabileceğini öğrendiklerini, kendilerinin affedemediği yaşantıları varken danışanları yanlış yönlendirme ihtimallerinin olduğunu fark ettiklerini ve mesleki yeterliklerinin arttığını belirtmişlerdir. Psikolojik danışman adaylarındaki bu değişimin oldukça değerli olduğu düşünülmektedir. Nitekim İkiz ve diğerleri, (2015) tarafında çalışmada, psikolojik danışman adaylarının affetmeyi psikolojik danışma sürecinde bir danışman özelliği olarak gördükleri, psikolojik danışmanın danışanlar için model olması açısından affedici olması gerektiğini düşündükleri, ancak psikolojik danışma sürecinde affetmeden nasıl yararlanabileceğinden bahsetmedikleri görülmüştür. Benzer şekilde Konstam ve diğerleri (2010) ruh sağlığı danışmanlarıyla yaptığı çalışmada, affetmenin dikkat çekici bir konu olduğunu ancak sistematik bir şekilde müdahale edilemediğini belirtmektedir. Bu nedenle hem meslek çalışanlarına yönelik mesleki eğitim aracılığıyla eğitimler verilmesi (Konstam ve diğerleri, 2010), hem de psikolojik danışman adaylarına lisans eğitimlerinde affetmeyi bir terapi tekniği olarak nasıl kullanılacağına ilişkin eğitim verilmesi (İkiz ve diğerleri, 2015) önerilmektedir. Bu öneriler doğrultusunda mevcut araştırmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma sürecinde affetme konusunda nasıl çalışabileceklerine ilişkin fikir elde etmiş olmaları sevindirici bir gelişmedir.

Katılımcıların program hakkındaki görüşlerine göre elde edilen üçüncü ana tema programda etkili olan çalışmalardır. Katılımcılar her hafta ev ödevi olarak verilen affetme günlüklerini farkındalıklarının gelişmesinde yararlı olduğunu, grup sürecinde yapılan etkinlikler ve egzersizlerin ise etkili olduğunu belirtmiştir. Affetme günlüğü, katılımcıların kendi kendine yazarak yaptıkları çalışmaları içermektedir. Affetme günlüğünün etkili olduğuna ilişkin görüşler, Harper ve diğerleri (2014) tarafından yapılan araştırmada kendine yardıma yönelik bir çalışma kitabının affetme eğilimini artırdığı bulgusu tarafından da desteklenmektedir. Katılımcılar tarafından mevcut programın içeriği yeterli olarak değerlendirilmekle birlikte, az sayıda katılımcı eğitimin içeriğine ilişkin, günlük yaşamda uygulanabilecek davranışsal ödevlerin verilmesi ve oturumlarda canlandırmaların yapılması yönünde önerilerde bulunmuştur. Danışanlara affetme üzerinde çalışmaya ilişkin ev ödevlerin verilmesi ve bir sonraki acı veren bazı yaşam deneyimlerini rol oynama ile yeniden sahnelenmesi, affetme müdahalelerinde sıklıkla tercih edilen çalışmalardandır. Canlandırma ile danışanların kırılganlıklarını ifade etme ve öfkelerini dışa vurarak bu öfkeden kurtulma fırsatı elde etmektedir (Fitzgibbons, 1986). Örneğin Hui ve Chau (2009) çocukların affediciliklerini geliştirmeye yönelik hazırladıkları affetme programının etkisini

inceledikleri çalışmada, canlandırmalar ve davranışsal etkinlikler yer almıştır. Özellikle çocuk ve ergenlerle yapılan affetme müdahalelerinde Bilişsel-Davranışçı yaklaşımın temel alındığı; davranışsal ödevlerin verildiği ve canlandırmalar yapıldığı görülmektedir. Mevcut araştırmada ise affetmenin öncelikle bilişsel bir süreç olması ve katılımcıların beliren yetişkin olması nedeniyle davranışsal çalışmalar tercih edilmemiştir. Alanyazında bulunan ve etkililiği ortaya konan affetme programlarının içerikleri incelendiğinde affetme kavramı, affetmenin sonuçları ve yararları, empati kurma, acının anlaşılması ile ilgili çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar tarafından mevcut programın içeriğinin yeterli olarak değerlendirilmesi, programın psikolojik danışman adaylarının beklentilerini karşıladığına işaret etmektedir.

Genel olarak katılımcıların grup psikoeğitim programında yapılan uygulamaların ve grup yaşantısının affetme süreçlerini kolaylaştırdığını belirtmeleri, hazırlanan grup psikoeğitim programının planlandığı şekilde etkili olduğunu göstermektedir. Mevcut araştırmada grup psikoeğitim programına katılmakta gönüllü olan erkeklerin az olması nedeniyle, katılımcıların çoğunu kadınlar oluşturmuştur. Bu durum programın affetme üzerindeki olumlu etkisinin cinsiyet kaynaklı olabileceğini de akla getirmektedir. Nitekim affetme konusunda cinsiyetten kaynaklı ortaya çıkabilecek farklılıkların incelendiği bir araştırmada (Wade ve Goldman, 2006), toplam 12 saat süren grup psikoeğitim programı sonrasında, kadınların intikam isteklerinde erkeklere göre daha çok azalma olduğu görülmüştür. Kadınlar ve erkeklerin psikolojik danışma sürecinden kazanımlarının farklı düzeylerde olması muhtemeldir. Mevcut araştırmada da programın affetme üzerinde bu denli etkili olması, kadın katılımcıların çoğunlukta olmasından kaynaklanmış olabilir.

Kısacası, gerek daha önceki araştırma sonuçları (İkiz ve diğerleri, 2015; Konstam ve diğerleri, 2010) gerekse mevcut araştırmadan elde edilen bu sonuçlar dikkate alındığında, psikolojik danışmanların ve psikolojik danışman adaylarının affediciliklerinin geliştirilmesinin gerekli ve önemli olduğu söylenebilir. Böylece psikolojik danışmanlar kazandıkları teorik bilgileri kendi hayatlarına aktararak kendi yaralarının farkına varabilecek, psikolojik danışma sürecinde de affetme konusunda danışmanlarına daha doğru yardımı sunabilecektir (İkiz ve diğerleri, 2015). Bu nedenle affetmenin bir terapi tekniği olarak ele alınması ve psikolojik danışman eğitimi sürecinde affetme eğitimlerinin verilmesi gerekmektedir (Ergüner-Tekinalp ve Terzi, 2012). Bu bağlamda psikolojik danışmanların affetmeyi psikolojik danışma sürecinde nasıl çalışabileceklerini açıklayan rehberler mevcuttur. Bu rehberlerde (Cornish ve Wade, 2014; Enright ve Eastin, 1992), danışmanların

danışanlarla affetme üzerinde çalışırken kullanabilecekleri müdahale adımları ve affetme sürecinin her aşamasında danışanlara yardımcı olmak için özel öneriler bulunmaktadır. Hem psikolojik danışmanların hem de psikolojik danışman adaylarının bu rehberlerden yararlanmaları önerilebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, Affetme Süreç Modeline dayalı olarak hazırlanan affetmeyi geliştirmeye yönelik grup psikoeğitim programının psikolojik danışman adaylarının affetme düzeylerini artırmada etkili olduğu ve bu etkinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. “Affetmenin geliştirilmesi ve psikolojik danışma sürecinde kullanımı” Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanında yeni bir konu olmakla birlikte son yıllarda bilimsel araştırmaların sıklıkla yapılması sevindirici bir gelişmedir. Psikolojik danışmanların affedemedikleri yaşantılarının olması, psikolojik danışma sürecini olumsuz etkileyebilir. Bu durum dikkate alındığında affetmeyi geliştirmeye yönelik müdahalelerin psikolojik danışman eğitiminde yer alması önemli görülmektedir. Bu sayede psikolojik danışman adayları, hem affetme sürecini kendi yaşantılarında kullanabilir, hem de ilerleyen dönemlerdeki meslek hayatlarında affetme ile ilgili sorun yaşayan danışanlara yönelik psikolojik danışma sürecini bu bilgiler doğrultusunda planlayabilir. Ayrıca psikolojik danışman eğitimi sürecinde ise öğretim elemanlarının “Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri, PDR’de Güncel Yaklaşımlar ve Psikolojik Danışma Uygulamaları” gibi derslerde affedicilik, affetme modelleri ve affetmeyi geliştirmeye yönelik müdahaleler hakkında bilgi vermeleri önerilebilir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırma bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan PDR lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, bu grup psikoeğitim programına katılımda az sayıda erkek öğrenci gönüllü olmuştur. Bu nedenlerle araştırma sonuçlarının genellenebilirliği sınırlıdır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, karşılaştırma grubu olarak plasebo grubunun kullanılmamış olmasıdır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan denek sayısının az olması nedeniyle plasebo grubu oluşturulamamıştır. Karşılaştırma grubu olarak sadece kontrol grubunun kullanılmış olması, araştırmanın kayda değer bir sınırlılığı olarak görülmektedir. Çalışmada deneklerin ön test, son test ve izleme testi ölçümleri sırasıyla 10 ve 12 hafta arayla alınmıştır. Deneklerin ölçeğe aşına olma ihtimallerinin bulunması, araştırmanın bir sınırlılığıdır. Son olarak, katılımcıların affetme sürecine ilişkin beklentilerin farklı olması, programdan kazanımlarını etkileyebilir. Bu çalışmada grup üyelerinin grup psikoeğitim programına ilişkin beklentilerinin elimine edilmemiş olmasının, bir sınırlılık olduğu düşünülmektedir.

Teşekkür: Grup psikoeğitim programının geliştirilmesinde destek veren emekli öğretim üyesi Prof. Dr. Kurtman ERSANLI'ya teşekkür ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 09/05/2019 tarihli ve 2019-140 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça

- Adam-Karduz, F. F. (2019). *Affetme eğilimi kazandırmaya yönelik psiko-eğitim programının affetme eğilimi kazandırma ve beş faktör kişilik özellikleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Asıcı, E. (2018). *Affetme odaklı grup rehberliğinin ergenlerin saldırganlık ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Barber, L., Maltby, J., & Macaskill, A. (2005). Angry memories and thoughts of revenge: The relationship between forgiveness and anger rumination. *Personality and Individual Differences*, 39, 253-262. Doi:10.1016/j.paid.2005.01.006
- Baumeister, R. F., Exline, J. J., & Sommer, K. L. (1998). The victim role, grudge theory, and two dimensions of forgiveness. In E.L. Worthington, Jr. (Ed.), *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives* (pp. 79–104). Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Bugay, A. ve Demir, A. (2012). Affetme arttırılabilir mi?: Affetmeyi geliştirme grubu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 96-106.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Yay.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.
- Cornish, M. A., & Wade, N. G. (2014). A therapeutic model of self-forgiveness with intervention strategies for counselors. *Journal of Counseling & Development*, 93, 96-104. Doi: 10.1002/j.1556-6676.2015.00185.x
- Çardak, M. (2012). *Affedicilik eğilimini arttırmaya yönelik psiko-eğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Çolak, T. S. (2014). *Affetme esnekliği kazandırmada logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışmanın etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Eker, H. (2017). *Affetme esnekliği kazandırma amaçlı bilişsel davranışçı yönelimli grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerdeki umutsuzluk üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values, 40*(2), 107-126.
- Enright, R. D. (2001). *Forgiveness is a choice: A step by- step process for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Enright, R. D., & Eastin, D. L. (1992). Interpersonal forgiveness within the helping professions: An attempt to resolve differences of opinion. *Counseling and Values, 36*, 84-103.
- Enright, R.D., & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: APA.
- Enright, R.D., & North, J. (1998). *Exploring forgiveness*. University of Wisconsin Press.
- Enright, R. D., & The Human Development Study Group. (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines & J. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior development* (pp. 123-152). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ergüner-Tekinalp, B. ve Terzi, Ş. (2012). Terapötik bir araç olarak bağışlama: İyileştirici bir etken olarak bağışlama olgusunun psikolojik danışma sürecinde kullanımı. *Eğitim ve Bilim, 37*(166), 14-24.
- Ersanlı, K., & Vural-Batık, M. (2015). Development of the Forgiveness Scale: A study of reliability and validity. *Turkish Studies, 10*(7), 19-32.
- Ertürk, K. (2019). *Lise öğrencilerinde affetme becerisi geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programının affetme ve yaşam doyumu üzerindeki etkisi*. Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Exline, J. J., & Baumeister, R. F. (2000). Expressing forgiveness and repentance: Benefits and barriers. In M. E. McCullough, K. Pargament, & C. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 133-155). New York: Guilford.
- Freedman, S. (2018): Forgiveness as an educational goal with at-risk adolescents. *Journal of Moral Education, 47*(4), 415-431. Doi: 10.1080/03057240.2017.1399869

- Fitzgibbons, R. P. (1986). The cognitive and emotive uses of forgiveness in the treatment of anger. *Psychotherapy, 23*, 629–633
- Gamst, G., Meyers, L. S., & Guarino, A. J. (2008). *Analysis of variance designs: A conceptual and computational approach with SPSS and SAS*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Goldman, D. B., & Wade, N. G. (2012). Comparison of forgiveness and anger- reduction group treatments: a randomized controlled trial. *Psychotherapy Research, 22*(5), 604-620.
- Gordon, K. C., Baucom, D. H., & Snyder, D. K. (2000). The use of forgiveness in marital therapy. M. McCullough, K. I. Pargament & C. E. Thoresen (Eds.). In *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 203-227). New York: Guilford Press.
- Graham, V. N., Enright, R. D., & Klatt, J. S. (2012). An educational forgiveness intervention for young adult children of divorce. *Journal of Divorce & Remarriage, 53*, 618–638. Doi:10.1080/10502556.2012.725347
- Gümüşçağlayan, G. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının affetme düzeyleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkide empatinin aracılık rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Ha, N., Bae, S. M., & Hyun, M. H. (2019). The effect of forgiveness writing therapy on post-traumatic growth in survivors of sexual abuse. *Sexual and Relationship Therapy, 34*(1), 10-22. Doi: 10.1080/14681994.2017.1327712
- Hall, J. H., & Fincham, F. D. (2008). The temporal course of self–forgiveness. *Journal of Social and Clinical Psychology, 27*(2), 174-202.
- Harper, Q., Worthington, E. L., Griffin, B. J., Lavelock, C. R., Hook, J. N., Vrana, S. R., & Greer, C. L. (2014). Efficacy of a workbook to promote forgiveness: A randomized controlled trial with university students. *Journal of Clinical Psychology, 70*(12), 1158-1169. Doi:10.1002/jclp.22079.
- Harris, A. H., Thoresen, C. E., & Lopez, S. J. (2007). Integrating positive psychology into counseling: Why and (when appropriate) how. *Practice & Theory, 85*, 3-13. Doi:10.1002/j.1556-6678.2007.tb00438.x
- Hope, D. (1987). The healing paradox of forgiveness. *Psychotherapy, 24*(2), 240- 244.

- Hilbert, H. K. E. (2015). The impact and evaluation of forgiveness education with early adolescents. Unpublished Master Thesis, University of Northern Iowa.
- Hortwitz, L. (2005). The capacity to forgive: Intrapsychic and developmental perspectives. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 53*(2), 485-511.
- Hui, E. P., & Chau, T.S. (2009). The impact of a forgiveness intervention with Hong Kong Chinese children hurt in interpersonal relationships. *British Journal of Guidance & Counselling, 37*(2), 141-156.
- İkiz, F. E., Mete-Otlu, B., & Asıcı, E. (2015). Beliefs of counselor trainees about forgiveness. *Educational Sciences: Theory & Practice, 15*(2), 463-479.
- Ji, M., Tao, L., & Zhu, T. (2016). Piloting forgiveness education: A comparison of the impact of two brief forgiveness education programmes among Chinese college students. *Asia-Pacific Education Researcher, 25*(3), 483-492. Doi:10.1007/s40299-016-0273-6
- Konstam, V., Marx, F., Schurer, J., Harrington, A., Lombardo, N. E., & Deveney, S. (2010). Forgiving: What mental health counselors are telling us. *Journal of Mental Health Counseling, 22*(3), 253-267.
- Lin, W. N., Enright, R. D., & Klatt, J. S. (2013). A forgiveness intervention for Taiwanese young adults with insecure attachment. *Contemporary Family Therapy, 35*(1), 105-120.
- Macaskill, A. (2004). The treatment of forgiveness in counselling and therapy. *Counselling Psychology Review, 20*(1), 26-33.
- McCullough, M. E., & Worthington, E. L. Jr. (1995). Prompting forgiveness: The comparison of two brief psychoeducational interventions with a waiting-list control. *Counseling and Values, 40*, 55-68.
- Menahem, S., & Love, M. (2013). Forgiveness in psychotherapy: The key to healing. *Journal of Clinical Psychology, 69*(8), 829-835.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd Edition). United States: Pyrczak Pub.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. New York: McGraw-Hill.
- Moorhead, H. J., Gill, C., Minton, A. B., & Myers, J. E. (2012). Forgive and forget? Forgiveness, personality, and wellness among counselors-in-training. *Counseling and Values, 57*, 81-95.
- Nouri, F. L., Zaharakar, K., Omara, S., Fatideh, Z. A., Pourshojaei, A., & Fatideh, N. A. (2015). Effect of psychoeducational forgiveness program on symptoms of depression, anxiety, and stress in adolescents. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences, 25*(123), 193-198.
- Orathinkal, J., Vansteenwegen, A., & Burggraeve, R., (2008). Are demographics important for forgiveness? *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families, 16*(1), 20-27.
- Özgür, H. ve Eldeleklioğlu, J. (2017). REACH affetme modelinin Türk kültürü üzerinde etkililiğinin incelenmesi. *The Journal of Happiness & Well-Being, 5*(1), 98-112.
- Öztörel, İ. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve affetme düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Park, J. H., Enright, R. D., Essex, M. J., Zahn-Waxler, C., & Klatt, J. S. (2013). Forgiveness intervention for female South Korean adolescent aggressive victims. *Journal of Applied Developmental Psychology, 34*(6), 268- 276.
- Roberts, R. (1995). Forgivingness. *American Philosophical Quarterly, 32*(4), 289-306.
- Rotter, J. C. (2001). Letting go: Forgiveness in counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families, 9*(2), 174-177.
- Sandage, S. J., & Worthington, E.L.Jr. (2010). Comparison of two group interventions to promote forgiveness: Empathy as a mediator of change. *Journal of Mental Health Counseling, 32*(1), 35-57.
- Satıcı, S. A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: Farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist, 55*(1), 4-15. Doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5.

- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (Complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Sussman, M. S. (1992). *A curious calling: Unconscious motivation for practicing psychotherapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). United States: Pearson Education.
- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145(6), 673-685.
- Vural-Batık, M. (2019). Psikolog ve psikolojik danışmanlarda affetme. *20.Uluslararası PDR Kongresi*, 24-26 Ekim, Antalya.
- Wade, N. G., Bailey, D., & Shaffer, P. (2005). Helping clients heal: Does forgiveness make a difference? *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(6), 634-641.
- Wade, N. G., & Goldman, D. B. (2006). Sex, group composition, and the efficacy of group interventions to promote forgiveness. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10(4), 297-308.
- Worthington, E. L. Jr., Kurusu T. A., Collins, W., Berry, J. W., Ripley, J. S., & Baier S. N. (2000). Forgiving usually takes time: A lesson learned by studying interventions to promote forgiveness. *Journal of Psychology and Theology*, 28(1); 3-20.
- Yin, R. Y. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Pbc.



The Effect of a Group Psychoeducation Program for Improving Forgiveness on the Forgiveness Levels of Psychological Counselor Candidates*

Meryem VURAL BATIK¹ Necla AFYONKALE TALAY²

• Received: 12.02.2020 • Accepted: 29.06.2020 • Online First: 08.10.2020

Abstract

This research was carried out with a mixed research model to test the group psychoeducation program's effectiveness to improve psychological counselor candidates' forgiveness levels. In this research 2x3 (experiment / control groups - pre-test / post-test / follow-up test) quasi-experimental design was used. Participants of the study consist of 20 psychological counselor candidates; half of them are in the experimental group, and the other half of them are in the control group. The effectiveness of the psychoeducation program prepared by researchers was decided with Two Factor Variance Analysis for Repeated Measures and Bonferroni test. The research results indicated that the experimental group's level of forgiveness increased significantly after the group psychoeducation program compared to the control group, and this effect of the program was maintained until three months after the program. According to the interviews, the participants' gains from the program, the program's contributions, and the effective studies in the program were positive. It has been observed that the developed group psychoeducation program meets the needs of psychological counselor candidates in forgiveness.

Keywords: forgiveness, development of forgiveness, group psychoeducation, psychological counselor, psychological counselor training

Cited:

Vural, M.B., & Talan, N.A. (2021). The effect of a group psychoeducation program for improving forgiveness on the forgiveness levels of psychological counselor candidates. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 1-33. doi:10.9779/pauefd. 686232.

* The part of this study was presented at 21st International Congress of Psychological Counseling and Guidance (Antalya, 24-27 October, 2019).

¹ Ph.D., Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, ORCID: 0000-0002-7836-7289, meryem.vural@omu.edu.tr

² Ph.D., Eurasia University, Faculty of Arts and Sciences, ORCID: 0000-0002-9835-2340, n_afyonkale@hotmail.com

Introduction

Forgiveness, defined as a human virtue in Positive Psychology, is seen as the desired outcome of conflict (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000); it is accepted as the ability to overcome the anger of the person and to see the person who made a mistake with feelings of compassion (Roberts, 1995). Looking for revenge and hatred is regarded as pathological, regardless of the event's nature or the social context (Macaskill, 2004). In contrast, forgiveness brings many spiritual and physical benefits to the forgiving individual (Exline & Baumeister, 2000). Thus, it is emphasized that improving forgiveness in clients is an important therapy technique (Fitzgibbons, 1986).

Forgiveness is defined as “the individual's enthusiastically ending feelings such as anger, negative judgment, and indifferent behavior by encouraging feelings such as love, generosity, and compassion towards another person who hurt him unfairly” (Enright, 1996). Then, Baumeister, Exline, and Sommer (1998) distinguish false forgiveness, silent forgiveness, and true forgiveness. The false forgiveness is that the injured individual does not forgive the harm internally, but says that he forgives. In this case, after the injured individual states that he forgives the person who hurts him, he continues to contain or suffer. In silent forgiveness, although an individual forgives the person who hurts him and he has broken internally, it is not to tell the person he forgives. In this case, the injured individual continues to feel guilty and continues to apologize and compensate for the loss, which states that he regrets. In real forgiveness, the individual having positive feelings towards the person who hurts him and expressing it to the person who hurts. In this case, the forgiving individual feels an internal relief, gets rid of the negative feelings, and deliberately prefers positive emotions rather than negative emotions (Baumeister et al., 1998). In the literature, how the individual accomplishes this forgiving process is explained with different models.

In the literature, “process models of forgiveness” are accepted as the most common among the models that explain forgiveness (Orathinkal, Vansteenwegen & Burggraeve, 2008). In these models, it is highlighted that it is a process in which individuals leave their negative feelings in general, face past experiences and painful emotions, look at the hurt person from a different perspective, and prefer to leave their feelings of anger and revenge. One of the forgiveness process models, Enright's Forgiveness Process Model (Enright, 1996; Enright & The Human Development Study Group, 1991), is favorably accepted. According to this model, forgiveness occurs in four phases (uncovering, decision, working, and deepening) and 20 units. During the uncovering phase, eight units are related to realizing the

anger experienced and the defense mechanisms used, ensuring that they face negative emotions and the harm of the negative emotions they face towards themselves and their environment. This phase may be an emotionally painful process for the individual because of the individual questions the pain he/she has experienced and its importance in life. In the decision phase, three units acknowledge that the work done so far is not working, wanting to forgive at a cognitive level, and deciding to forgive. In this phase, where the individual thinks about forgiveness and develops awareness about what forgiveness is and what is not, forgiveness is not fully realized, but the individual's desire for revenge decreases. In the work phase, there are four units that are accepting the pain, reshaping the negativity, looking at it from another perspective, and reevaluating it. At this stage, the individual begins to feel compassion for the person who hurts him, develops a different perspective by empathizing with him, and seeing him as a person beyond his mistake. In the deepening phase (deepen), there are five units to realize the meaning of the pain, realize the needs of forgiveness, and realize the freedom of forgiveness. In this last phase of the forgiveness process, the individual consciously abandons emotions that may adversely affect the person's health condition, such as anger, revenge; it brings new, positive goals and meanings from the injustice and suffering it has experienced. Thus, the individual has understood and assimilated the concept of forgiveness in all aspects (Enright, 1996; Enright, 2001; Enright & The Human Development Study Group, 1991).

The primary purpose of these phases in the Process Model of Forgiveness is to enable the individual to forgive those who harm him and help themselves strengthen their psychological health and continue their lives with a positive perspective (Seller, 2016). Considering that forgiving individuals' mental health is also protected (Toussaint & Webb, 2005), it can be said that it will be essential and beneficial to develop the forgiveness of the clients in the psychological counseling process.

In the psychological counseling process, the counselors can notice their feelings and thoughts, decide whether they want to forgive the person who hurts them, and if they want to forgive them, they may aim to change their feelings and thoughts (Gumuscağlayan, 2018). During the psychological counseling process, the clients' experience of forgiveness enables them to recognize and reconstruct their impaired cognitive and emotional balance (Gordon, Baucom & Snyder, 2000), thereby contributing to the clients' psychological recovery processes. In this respect, forgiveness is seen as a facilitating therapeutic tool to achieve the goals of the psychological counseling process (Wade, Bailey & Shaffer 2005).

As working on forgiveness during the counseling process, psychological counselors should first support the correct understanding of the clients' forgiveness process. If the client is willing to forgive, psychological counselors should provide the necessary information about forgiveness and explain forgiveness (Rotter, 2001). Thus, psychological counselors who will use the forgiveness process in psychological counseling should first know what forgiveness is and what factors affect the forgiveness process. For example, many clients may think that forgiveness is synonymous with forgetting and compromise, so they may not be willing to forgive. In such cases, psychological counselors must be sufficient to provide accurate information about forgiveness to their clients (İkiz, Mete-Otlu & Asici, 2015).

There is a belief that many psychological counselors go to the counseling profession to solve their psychological problems (Sussman, 1992). This also brings to mind the risk of developing a counter-transference with the clients during the psychological counseling process of a psychological counselor who is busy with his injuries. Indeed, when psychological counselors face injuries of their clients, they may also suffer from their clients' injuries. Thus, it is highlighted that psychological counselors are aware of their own pain and experience forgiveness to empathize with their clients appropriately (Moorhead, Gill, Minton & Myers, 2012). For psychological counselors to successfully resolve similar situations in their professional lives, it is important to know the meaning, importance, and process of forgiveness (Menahem & Love, 2013). Because a psychologically unhealthy counselor may hurt not only himself but also his clients, if the psychological counselor is forgiving, it may be psychologically healthier and more beneficial to his clients. A forgiving psychological counselor may also be a good model for clients; as he has more information about the process and results of forgiveness, he can encourage his clients to forgive more (İkiz et al., 2015). For this reason, it is important to develop the forgiveness of psychological counselors during their undergraduate education before starting the profession. Also, Erguner-Tekinalp and Terzi (2012) state that forgiveness should be addressed in psychological counselors' undergraduate education since the concept of forgiveness may emerge during the counseling process.

Studying with forgiveness with psychological counselor candidates may increase counselors' awareness about the negative feelings of their clients because of inability to forgive and gain competence to work in forgiveness during the counseling process (Gumuscaglayan, 2018). Forgiveness is accepted as a skill that can be learned (Harris, Thoresen & Lopez, 2007). In this regard, it has been proposed to improve the forgiveness of psychological counselors in the studies (Gumuscaglayan, 2018; İkiz et al., 2015; Konstam et

al., 2000; Moorhead et al., 2010; Oztorel, 2018) investigating the level of forgiveness of mental health counselors and candidates who provide psychological counseling services.

When psychoeducation programs about forgiveness in the literature are examined, it can be seen that domestic (Adam-Karpuz, 2019; Bugay & Demir, 2012; Colak, 2014) and abroad (Graham, Enright & Klatt, 2012; Ha, Bae & Hyun, 2019; Harper et al., 2014; Ji, Tao & Zhu, 2016; Lin, Enright, & Klatt, 2013; McCullough & Worthington, 1995; Sandage & Worthington, 2010; Wade & Goldman, 2006; Worthington et al., 2000) studies are available.

However, it is seen that there are very few group psychoeducation studies (Hall & Fincham, 2008) to improve forgiveness with mental health counselors and candidates. Hall and Fincham (2008) researched to increase the level of psychologist candidates' self-forgiveness, but the duration of psycho-education is concise. Although group psychoeducation programs benefit from various psychological counseling approaches, forgiveness studies are based on mostly Cognitive-Behavioral Therapy theory; according to the theory, forgiveness is considered a process and planned according to process models. The current research developed a group psychoeducation program based on the forgiveness process model.

In this research, it was aimed that testing the effectiveness of a group of psychoeducation programs prepared to improve the levels of forgiveness of psychological counselors. Consequently, the questions to be answered in the research are:

1. Is the group psychoeducation program prepared to improve the level of forgiveness of psychological counselor candidates is effective?
2. Is the group psychoeducation program's effect prepared to improve the level of forgiveness of psychological counselor candidates is permanent?
3. What are the opinions of psychological counselor candidates regarding the effectiveness of the group psychoeducation program?

Method

Design

The study, which examines the effect of the group psychoeducation program on improving forgiveness applied to psychological counselor candidates, was organized with a mixed design and quantitative and qualitative research methods. Mixed studies are the types of research in which quantitative and qualitative methods are used to answer the questions related to the subject (Buyukozturk, Kılıc-Cakmak, Akgun, Karadeniz, & Demirel, 2012).

The qualitative dimension of this research is “determining the opinions of the psychological counselor candidates participating in the group psychoeducation program on the program's effectiveness.” Qualitative research is the type of study in which participants' points of view can be reached directly and in their natural environment, and the results can be expressed verbally (Buyukozturk et al., 2012). This research was carried out as a case study, one of the qualitative research methods. Case study; a current case is an in-depth study that focuses on events, situations, and groups (Yin, 1994).

This study's quantitative dimension is “the examination of whether the levels of forgiveness of the psychological counselor candidates who participated and did not participate in the group psychoeducation program differ significantly.” Quantitative studies are the types of research in which numerical results are obtained from the sample group representing the universe related to a particular research topic. The results can be summarized statistically (Buyukozturk et al., 2012). In this direction, "2x3 design (experiment / control groups - pre-test / post-test / follow-up test) ", which is one of the quasi-experimental designs, was used in the research. The quasi-experimental pattern is the most used experimental pattern, especially in research in education, where it is impossible to control all variables (Cohen, Manion & Marrison, 2000).

After obtaining the approval of the research ethics committee from the Ondokuz Mayıs University, Social and Humanities Ethics Committee (Decision date: 09.05.2019, Decision number: 2019-140), pre-test data was collected with the Forgiveness Scale (FS) from the experimental and control groups. Then, a group psychoeducation program was applied to the experimental group to improve forgiveness, consisting of 10 sessions, each session lasting about two hours; no studies have been conducted with the control group. At the end of the experimental process, the Forgiveness Scale was applied to both experimental and control groups as a post-test. Three months after the experimental procedure, the same scale was reapplied to both groups. The current research has one independent and one dependent variable. The research's independent variable is the “group psychoeducation program,” and the dependent variable is the “level of forgiveness” measured by the Forgiveness Scale.

Participants

The participants of this research consist of undergraduate students studying at the Psychological Counseling and Guidance Department of a public university. First of all, the Forgiveness Scale was applied to the participants. The experimental and control group were

established by using the exact match method and the experimental group consisting of 10 people and a control group comprised of 10 people. Individual interviews were conducted with the participants, and they were informed about the study. Two participants who could not attend the group sessions were included in the control group because the daily schedule of the participants assigned to the experimental group did not obey. The two participants in the control group, which had similar features in terms of scale scores and could participate in the sessions, were included in the experimental group. Thus, 20 people chosen to the experimental and control groups formed participants of the current research. The informed consent form was given to all participants, and written consent was obtained from the participants. All of the participants assigned to the experimental group attended all sessions. There was no loss of participants in either group. Both groups included one male and nine female participants.

The mean age of the participants in the experimental group is 20.8 (SD=1.75), and the mean age of the participants in the control group is 20.5 (SD=2.17). Independent samples t-test conducted to determine whether there is a difference between the pre-test scores of the experimental and control groups from the Forgiveness Scale are given in Table 1.

Table 1. *Independent samples t-test scores*

FS	n	Mean	SD	Df	F	t	p
Experimental Group	10	54.3	12.72	18	.109	.109	.914
Control Group	10	54.7	11.86				

As seen in Table 1, there is no significant difference between the pre-test scores of the experimental and control groups [$t_{(18)}=.109$; $p>.05$], that is, groups can be said to be equivalent in terms of forgiveness pre-test scores.

Data Collection Instruments

In this research, quantitative data were collected through the “Forgiveness Scale,” and qualitative data were collected with the “Semi-Structured Interview Form.” Additionally, “Demographic Information Form” with questions about gender, age, place of residence, parental attitude, and traumatic experiences was used.

Forgiveness scale (FS).

The scale was developed by Ersanli and Vural-Batik (2015) on university students to conclude the level of forgiveness. The scale includes 13 items with Seven Likert type. The

lowest score that can be obtained from the scale is 13, and the highest score is 91. High scores obtained from the scale mean that the level of forgiveness is high. To decide the scale's construct validity, explanatory and confirmatory factor analysis was conducted, and the total variance was determined to be 46.09%. The scale was found to be acceptable with two factors ($\chi^2/df=1.95$, RMSEA=.07, GFI=.91, AGFI=.87, SRMR=.06, NNFI=.89, CFI=.91, $p<.000$). The first sub-scale, called "Forgiving Someone Else," consists of 10 items; the second sub-scale, called "Forgiveness," consists of three items. The Cronbach alpha coefficient calculated to determine the internal consistency is .74. The test's split half-reliability coefficient was found to be .71 for the first half and .77 for the second half. In another study conducted by Vural-Batik (2019) on candidates for psychological counseling, the scale's Cronbach alpha coefficient was found as .80.

Semi-structured interview form.

In the current study, face-to-face interviews were conducted with the psychological counselor candidates participating in the group psychoeducation program, and the Semi-Structured Interview Form prepared by the researchers was used in the interviews. Interviews were recorded in voice with the permission of the participants.

Experimental Procedure

The psychoeducation program was prepared by the researchers to improve forgiveness in candidate psychological counselors. As preparing this program, Enright's Forgiveness Process Model was based on (Enright, 1996; Enright, 2001; Enright & Fitzgibbons, 2000; Enright & The Human Development Study Group, 1991). According to the model, the process of forgiveness consists of four stages. There are a total of 20 units in the stages of facing anger, deciding to forgive, working on forgiveness, awareness, and emotional freedom. The group psychoeducation program includes these phases and units and consists of 10 sessions. The group psychoeducation program was put into action once a week in the spring term of the 2018-2019 academic year, and each session keeps going for about two hours. The sessions were conducted under the second author's leadership, who completed his Ph.D. in Psychological Counseling and Guidance. The content of the group psychoeducation program prepared to develop forgiveness was carried out as follows:

The program is composed of ten sessions, and the group comes together once a week. The sessions began with the summarization and warm-up play in which the week and assignments were shared, and each session ended with a relaxation, summarization and assignment. In the first session, information about the "Forgiveness Diary" to be given in

accordance with the subject of the session was given in each session. While creating daily questions, the book named "Forgiveness Is a Choice: The Step-by-Step Process of Resolving Anger and Restoring Hope" (Enright, 2001) was used.

In the first session, after the group leader introduces himself, the group members were introduced to each other with a play, and information was given about the group rules, the purpose, and the content of the program. Participants share their opinions about the definition of forgiveness; then, they were given information about what forgiveness is and what is not. Group sharing was made about the effects of negative experiences on them, and then the information was given about the results of forgiveness and the process of forgiveness. "Starting the Forgiveness and Preparing to Forgive" exercise was carried out on the worksheets. At the end of the session, the members were asked to position their whereabouts in a chart of 1-10 in the process of forgiveness; Emphasis is placed on factors that may cause different positioning. In the second session, the group members were informed about the defense mechanisms they could use to avoid their angry feelings in the face of their experiences. They could not forgive. They worked on the "How Do You Avoid Facing Your Anger?" worksheet. The negative effects of anger on health were mentioned, and then, "Did you Face Your Anger?" exercise was done. In the third session, with the worksheets, "Do you constantly think about the error or the criminal?" and "My Negative Inner Conversations" exercises were done to let them think and be aware of ruminative thoughts concerning events or people that affected them negatively. Then, "Do You Compare Your Situation and Offender's Situation?" and "Did This Hurt Change Your Vision?" exercises were done to let participants be aware of their anger toward the evaluation of their own-self as a victim and others as the winner. Thus, it was tried to gain awareness that the options of letting anger control their lives or not. In the fourth session, "Are you ready to forgive?" "Accepting that the work is done so far is not working" and "Being willing to start the process of forgiveness" exercises were done in order to create awareness in participants about whether they are willing and ready for the forgiveness process, what level they are ready and what they have done so far. In the fifth session, participants were informed about the worksheet "My Thoughts, Feelings and Behaviors" and the ABC model, and the relationship between thought-emotion-behavior was emphasized through stories. Then, the group members were asked to create correct rankings within the ABC model framework from the list, which was given in mixed order as event-thought-emotion-behavior. "Don't Try to Understand" exercise was held to create a different view of the unforgivable person; it has been tried to create a different perspective on what he has a

history and what kind of person he is in general and spiritually. In the sixth session, work continued within the framework of the ABC model; it has been studied to create a different perspective by using "Automatic Thoughts," "Converting Irrational Thoughts into Rational Thoughts," "Three Filters of Socrates" techniques. In the seventh session, information was given about the concepts of empathy and compassion, it was associated with the process of forgiveness, and a "Compassion Development" study was carried out. Then, the long-term destructive effect of pain and sharing about choosing to live with pain were shared, and the "Acceptance of Pain" exercise was carried out. In the "Change Language" study, the effects of negative and over-generalizing expressions used by group members, and how they can change them were shared. The group members were frequently asked to express automatic thoughts that came to their mind and were asked to change the language and re-express it. In the eighth session, with the "Awareness Time" worksheet, the group members were tried to think about the meaning of the pain, the need to forgive, not to be alone, within the framework of the questions given to discover the meaning of life, and to raise awareness. Then, "Giving a Gift to the Criminal" exercise was carried out. The group members were asked to think about what they would give and list the possible options if they had to give a gift to the person they could not forgive and regard as a criminal. Then, members were given various art materials and asked to visualize a gift of their choice. In the ninth session, information about compromise and compromise conditions was given and shared. By saying, "Saying I Forgive You," the group members were supported to say "I can forgive / I forgive" to themselves or perhaps to the other person during the forgiveness process. Finally, they were asked to write a letter that they did not have to send to the person they could not forgive with the "Letter Writing" exercises. In the tenth session, options about the freedom and benefits of the forgiveness were shared, then "Discovering the Freedom of Forgiveness" exercise was done. Then, the work done in all sessions was summarized, and group members were asked to share their gains from the program. The members were asked to indicate their forgiveness levels before and after the program with a number between 1-10 and to share the studies they found effective in increasing their forgiveness levels. Finally, the members who were divided into three groups were asked to make a newspaper page or a poster about this program by considering their gains and experiences in the group. After each group shared its product, the scale was applied. The program was ended by giving participation certificates to the members.

Analysis of Data

In the current study, a mixed study design, including quantitative and qualitative dimensions, was used. In the quantitative data analysis, firstly, the homogeneity, kurtosis, and skewness values of the variances were calculated, and the Shapiro-Wilks test was applied to determine whether the data showed normal distribution. The data obtained from the Levene test conducted to test the homogeneity of variances showed that there was no significant difference between the experimental and control groups in terms of forgiveness scores ($p = .74$, $p > .05$). That is, the groups were similar. The kurtosis value of the scores obtained from the scale's pre-test measurements was $-.81$ (Standard error $= .99$), and the skewness value was $-.22$ (Standard error $= .51$). The fact that the kurtosis and skewness coefficients are close to 0 within the limits of ± 1 . The kurtosis and skewness indices are close to 0 within the limits of ± 1.5 are considered evidence of the existence of the normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2013). Additionally, with the Shapiro-Wilks test, the hypothesis that “the distribution of forgiveness pre-test scores does not differ significantly from the normal distribution” was confirmed ($p = .75$, $p > .05$). Suppose the sample size is less than 35. In that case, it is suggested to use the Shapiro-Wilks test (Shapiro & Wilk, 1965). The p value calculated after the test is greater than $\alpha = .05$ is considered evidence that the scores come from the normal distribution (Mertler & Vannatta, 2005). According to these findings obtained from normality tests, the data were normally distributed, and parametric tests were used in analyzes. In order to determine the applied program's effectiveness, two-factor analysis of variance for repeated measures (ANOVA) was performed on a single factor to test the significance of the difference between the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the participants in the experimental and control groups. In order to apply variance analysis for repeated measurements, it is recommended to examine whether or not the sphericity assumption is met (Gamst, Meyers & Guarino, 2008). According to the Mauchly Sphericity Test Results, when the values obtained for repeated measurements from FS were examined, it was observed that the sphericity assumption was provided ($W_{(2)} = .94$, $p > .05$). Bonferroni test was conducted for comparisons between groups and between measurements to test the source of the difference determined by ANOVA. The data obtained from the research were analyzed using the SPSS 21.00 package program. The significance of the statistics obtained were tested at the .05 level.

In qualitative data analysis, participants and data collection instruments were first defined as detailed as possible to verify the study's external reliability. For the research's

internal validity, consistency in data collection, data analysis, and data interpretation processes was ensured. Qualitative data obtained on the effectiveness of the program in the research were analyzed and interpreted descriptively. In this direction, first of all, sound recordings were written. A qualitative data set was created by combining the participants' answers, and its accuracy was confirmed by an expert. The researcher created the draft coding list, and the written data was coded with this draft coding list. During draft coding, possible themes were created. After the researcher has identified assured themes and the codes under these themes, he/she has implemented a new coding system based on this theme-code relationship. Later, themes and codes were shared with the other researcher, and a reliability study was done between coders. As a result of the reliability study, the themes were found reliable because each theme's coding showed a value greater than .80. Miles and Huberman (1994) said that the codec agreement should be at least 80% according to the coding reliability. Both researchers came together to discuss the codes, themes, and possible conflicts. Finally, the results are organized and interpreted according to themes.

Results

The means and standard deviations of the pre-test, post-test, and follow-up test scores obtained from the Forgiveness Scale of the psychological counselor candidates in the experimental group and the control are given in Table 2.

Table 2. *The means and standard deviations*

Groups	Pre-test		Post-test		Follow-up	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Experimental Group (n=10)	54.3	12.72	63.7	12.99	63.0	13.34
Control Group (n=10)	53.7	11.86	50.3	13.15	48.1	12.84

In Table 2, when the means and standard deviations of the experimental and control groups considering the pretest, posttest, and follow-up test scores of the experimental group were examined, the pre-test mean score of the students in the experimental group was 54.3 (SD=12.72) and the post-test mean score was 63.7 (SD=12.99). The mean follow-up test score was 63.0 (SD=13.34). The pre-test mean score of the control group was 53.7 (SD=11.86), the post-test mean score was 50.3 (SD=13.15), and the follow-up test means score was 48.1 (SD=12.84). As it is understood from these findings, there was an increase in

the post-test and follow-up test mean scores compared to the pre-test mean scores in the experimental group, whereas there was a decrease in the control group.

Two-way repeated-measures ANOVA applied to determine whether there is a statistically significant difference between the experimental and control groups' mean scores is shown in Table 3.

Table 3. *Two-way repeated-measures ANOVA*

Source	Sum of Squares	Df	Mean of Squares	F	p
Between Groups	9535.65	19			
Groups	1392.01	1	1392.01	3.07	.09
Error	8143.63	18	452.42		
Within Groups	1455.33	40			
Measurements	90.03	2	45.01	2.16	.12
Group*Measurement	617.63	2	308.81	14.86	.000
Error	747.66	36	20.76		
Total	10990.98	59			

As seen in Table 3, the group effect was found to be insignificant as a result of the variance analysis performed on the mean scores of the individuals in the experimental and control groups from the forgiveness scale pretest, posttest, and follow-up test measurements ($F_{(1-18)}=3.07$; $p>.05$). Accordingly, it is observed that there is no significant difference between the mean scores obtained by the experimental and control groups from the Forgiveness Scale, without discriminating between the pre-test, post-test, and follow-up test measurements.

It was founded that the difference between the mean scores of the individuals taken from the pre-test, post-test, and follow-up test measurements was not significant, regardless of the group ($F_{(2-36)}=2.16$; $p>.05$). Accordingly, when there is no group distinction, it can be said that the level of forgiveness of individuals does not change depending on the experimental process. However, it was also discovered that the value obtained as a result of the examination of this common effect (group * measurement effect) was significant ($F_{(2-36)}= 14.86$; $p<.001$). This finding shows that the scores obtained from the Forgiveness Scale of the psychological counselor candidates in the experimental and control groups in the pretest, posttest, and follow-up test measurements significantly changed to determine between which groups this difference is; Bonferroni test was conducted between the groups

and between the measurements, depending on the average scores of the individuals in the experimental and control groups from forgiveness pretest, posttest, and follow-up test measurements. Bonferroni test, one of the post-hoc techniques, was preferred because it demonstrates the difference between the groups and the significance of this difference, free from type I and types II errors (Miller, 1969). Bonferroni test results are given in Table 4.

When Table 4 is analyzed, it is seen that there is a significant difference (-9.40, $p < .01$) between the forgiveness pre-test and post-test mean scores of the psychological counselor candidates in the experimental group. Also, there was a significant difference (-8.70, $p < .05$) between the mean scores of forgiveness, pre-test, and follow-up test in the experimental group. Also, it is seen that there is no significant difference between the forgiveness posttest and follow-up test mean scores of the experimental group (.70, $p > .05$). According to these results, the psychological counselor candidates' forgiveness scores in the experimental group increased significantly after the program; this effect of the program has been preserved up to three months after the program. It was observed that there was no significant difference between the forgiveness pretest and posttest mean scores of the psychological counselor candidates in the control group (3.40, $p > .05$) and the mean scores of the posttest and follow-up test (2.20, $p > .05$). However, there was a significant difference (5.60, $p < .05$) between the forgiveness pretest and follow-up test mean scores of the control group. According to these results, it can be said that the forgiveness scores of the psychological counselor candidates in the control group who did not participate in the group psychoeducation program decreased gradually, and the level of forgiveness decreased significantly three months after the experimental procedure.

Table 4. *Results of the Bonferroni test*

		Experimental Group			Control Group		
		Pre-test	Post-test	Follow-up	Pre-test	Post-test	Follow-up
		Mean dif.	Mean dif.	Mean dif.	Mean dif.	Mean dif.	Mean dif.
Experimental Group	Pre-test	-	-9.40**	-8.70*	.60	-	-
	Post test	-	-	.70	-	13.40*	-
	Follow-up	-	-	-	-	-	14.90*
Control Group	Pre-test	-	-	-	-	3.40	5.60*
	Post- test	-	-	-	-	-	2.20
	Follow-up	-	-	-	-	-	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

It is seen that there is a significant difference between the forgiveness posttest mean scores of the psychological counselor candidates in the experimental group and the posttest mean scores of the control group (13.40, $p < .05$). A significant difference (14.90, $p < .05$) was found between the mean scores of the forgiveness follow-up test of the psychological counselor candidates in the experimental group and the control group's follow-up test mean scores. In other words, the levels of forgiveness of the psychological counselor candidates in the experimental group increased significantly after the group psychoeducation program compared to the control group. This effect continued until three months after the program. The levels of forgiveness of the psychological counselor candidates in the control group decreased gradually.

Opinions of Psychological Counselor Candidates about the Program

Interviews regarding the effectiveness of the program with the psychological counselor candidates (n=10) participating in the experimental group were subjected to content analysis; the Main themes and sub-themes obtained are given in Table 5.

Table 5. *Obtained main themes and sub-themes*

Main themes	Sub-themes	f
Program gains	Awareness of the concept of forgiveness	10
	Awareness of the consequences of forgiveness	10
	The experience of facing anger	8
	Awareness of negative internal conversations	9
	Awareness of the meaning of pain	4
	Change in attitudes towards the painful person	10
Program contribution	Contribution to daily life	9
	Contribution to professional life	10
Effective studies in the program	Forgiveness diary-homework	7
	Activities and exercises	9
	Event suggestions	2

As a result of the content analysis, three main themes were obtained: “program gains,” “program contribution,” and “effective studies in the program” (Table 5). Firstly, six sub-themes were obtained within the main theme of “Program Gains.” The first of these sub-themes is “awareness of the concept of forgiveness” (n=10). According to the findings

obtained from the participant interviews, it was seen that more accurate definitions were made about what forgiveness is in general. It was stated by the participants that forgiveness does not mean pity and reconciliation, it is not necessary to take that person back into your life when he/she forgives, it is not needed to tell the person that he/she is forgiven, not forgiving harms the person himself/herself and by forgiving the person does himself/herself a favor, forgiveness is not a favor done for the others but to free yourself. The statement of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“I learned that forgiveness is to free yourself rather than bringing that person back into your life. Not to feel that pain again when you return to the past... I learned that not forgiving only hurts me; forgiveness means being free.”

The second sub-theme obtained under the main theme of “program gains” is “awareness of the consequences of forgiveness” (n=10). Within the scope of this theme, the participants stated that there were positive results such as “decrease in negative thoughts, relaxation of the mind, focus on daily affairs, decrease in conscience or guilt, and emotional freedom” at the end of forgiveness. The statement of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“I can say that forgiveness lifts a huge burden on one's shoulders. Because he/she is constantly thinking of that person, his/her perceptions are always there. Even if he/she says I don't care, he/she cares. When he/she forgives, this burden is lifted. Both our minds and our mind breathe easily. A process that eases the person”.

The third sub-theme obtained within the main theme of “program gains” is “anger experience” (n=8). According to the findings obtained from the participant interviews, it was observed that the participants' experiences of facing anger were difficult, remembering the event again was a painful experience, and defense mechanisms such as hitting and using humor were used to avoid confrontation with anger. It was stated by the participants that “it is useful to realize that anger exhausts them and they relax when faced with anger”. The statement of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“It was complicated at first. When my anger came to the surface, I couldn't accept it at first, but it was easier to deal with it as soon as I realized how much it exhausted me”.

The fourth sub-theme obtained under the main theme of “program gains” is “awareness of negative internal conversations” (n=9). According to the findings obtained from the participant interviews, it was observed that the participants mostly made generalization and mind reading. Participants stated that they realized negative internal conversations such as “they did not have the right to do this, I did not deserve this, I was wronged, I wish I did not say, I wish I did not.” The statement of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“I thought that I was subjected to injustice, that I was experiencing it even though I did not deserve it. I realized that I was constantly focusing on the negative. Also, I realized that I could change them, especially after working on our automated thoughts, and I tried to change them”.

The fifth sub-theme obtained under the main theme of “program gains” is “awareness of the meaning of pain” (n=4). The participants stated that “the pain worsens the person and considerably affects life; however, it is a normal feeling and realizes the aspect that develops the person.” The statement of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“I thought I liked to pain; I thought I was feeling emotionally pleased. But I realized that this wore me down. We talked about it in the group. ‘How much does our pain wear us out?’ My answer was 8-9. I noticed that the pain worsens me”.

The sixth sub-theme obtained under the main theme of “program gains” is “change in attitudes towards the painful person” (n=10). In line with the participants' opinions, it was observed that there were changes in the participants' thoughts, feelings, and behaviors, mostly towards the painful person. The participants stated that they gave up being accusatory towards the unhappy person. The emotions were neutral, the pain and anger they felt diminished, they did not care about him as much as before, the conscience relaxed, and they felt free. The speech of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“I was angry with that person. When he/she wanted to talk to me, I was reacting very hard. Because if I answer properly, I will face him/her, and I thought he/she would try to make peace with me. When I forgive him/her, he/she made me comfortable to know that I didn't have to take him/her back into my life. Now I'm giving lower

reactions. I saw that there are things that can happen to every person. I have no anger now. My conscience is more comfortable now; I did my best to forgive.”

Secondly, two sub-themes were obtained within the main theme of “program contribution.” The first of these sub-themes is “contribution to daily life” (n=9). Within this theme, participants expressed their opinions that they can relax and focus on their lives in their daily lives, approach more mercifully, tend towards positive rather than negative, try to be aware of irrational thoughts, and try to forgive instead of suppression. The speech of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“I was ruining my day. That person came to my mind frequently. But now I'm organizing my life for myself because I can leave that pain on the sidelines. I feel much better because I can forgive. I wish I had met this training before. I hope I don't forget what I learned. From time to time, when I am overwhelmed, I think of what we talked about in sessions, I realize my cognitive distortions and I think I should change them”.

The second sub-theme obtained under the main theme of “program contribution” is “contribution to professional life” (n=10). According to the findings obtained from the participant interviews, it was seen that experiencing the psychological counseling process with the group contributed to their professional competencies. The psychological counselors' candidates stated that they learned how to work with forgiveness during the counseling process, realized that they had the risk to develop counter-transference and mislead the clients if they had experiences they could not forgive, and observed the group counseling skills and leadership role in the session. The statement of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“I am aware that there is an issue I can encounter in my professional life. I know how I can help a client who cannot forgive. For example, when the client came, I thought it was difficult to forgive; for example, I would mislead. But now I see that it is possible to forgive. I can use what I learned in the group. This was the biggest contribution of this program to me”.

Lastly, three sub-themes were obtained within the main theme of “Effective Studies in the Program.” The first of these sub-themes is “forgiveness diary- homework” (n=7). Within this theme, the participants stated that thinking about the forgiveness diary questions

given as homework helped them realize many things and wrote easily because no one would read. The statement of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“Forgiving diary was a very nice thing, in my opinion, because it allows people to write down their emotions and make it concrete and make it look realistic. I could write comfortably as I knew that no one would read. It made me see all my thoughts”.

The second sub-theme obtained under the main theme of "Effective studies in the program" is "activities and exercises" (n=9). The participants stated that the program's activities and exercises are fun, relaxing, questioning, effective, and useful. The participants evaluated the content of the program as sufficient and satisfactory. The statement of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“I think the content of this program was prepared beautifully. I like the activities very much. The content is very original and beautiful. I think this program will facilitate forgiveness”.

The third sub-theme obtained under the main theme of “Effective Studies in the Program” is “Activity Suggestions” (n=2). Within this theme, the participants made suggestions for giving behavioral assignments that can be applied in daily life and performing the sessions. The speech of one of the candidates of psychological counselors who gave opinions about this theme is as follows:

“I think it would be better if there were activities and assignments that we could try and share in daily life instead of written assignments”.

Discussion

In the current study, the effectiveness of the group psychoeducation program prepared to improve the level of forgiveness of psychological counselor candidates was tested. As a result of the research, it was concluded that the level of forgiveness of the psychological counselor candidates who participated in the group psychoeducation program increased significantly. This effect continued until three months after the program. However, the levels of forgiveness of the psychological counselor candidates in the control group decreased gradually. It is seen that the group psychoeducation program based on Enright's (1996)

Forgiveness Process Model meets the needs of the psychological counselor candidates in this regard.

Although there is no research about increasing forgiveness of psychological counselor candidates in the related literature, there is a study done by Hall and Fincham (2008) with candidates for psychologists. In the research, the effect of the self-forgiveness course given to undergraduate psychology students was examined. It was concluded that there was a decrease in the feeling of guilt and an increase in self-forgiveness due to the training given online. Apart from this, the studies examining the effectiveness of the programs prepared to develop forgiveness on different groups also support the findings of the current research. Some of these researches were conducted with children and adolescents (Asici, 2018; Eker, 2017; Erturk, 2019; Hui & Chau, 2009; Nouri et al., 2015; Ozgur & Eldeleklioglu, 2017), and most of them conducted with university students (Adam-Karpuz, 2019; Bugay & Demir, 2012; Cardak, 2012; Colak, 2014; Graham et al., 2012; Ha et al., 2019; Hall & Fincham, 2008; Harper et al., 2014; Ji et al., 2016; Lin et al., 2013; McCullough & Worthington, 1995; 2016; Sandage & Worthington, 2010; Wade & Goldman, 2006; Worthington et al., 2000). The duration of these programs varies from 1 to 18 sessions, and while creating the programs, different Forgiveness Models were used.

Additionally, some group psychoeducation programs have been supported by Cognitive Behavioral Therapy, Logotherapy, and Reality therapy. It is seen that some of these group psychoeducation programs are done through self-help books or writing therapy, some are done through information, and most of them are done through group counseling. It is thought that the differences in the effect sizes of the programs for improving forgiveness are due to the differences in the duration, content, and method of the programs. For example, in the study conducted by Bugay and Demir (2012), the effectiveness of the psychological counseling program was tested with the group created to increase university students' forgiveness to themselves and others. In this study, the forgiveness development group program consisted of five sessions. At the end of the study, it was determined that the levels of forgiveness of the experimental group increased significantly. Still, there was no significant difference in the mean scores of the experimental and control groups' forgiveness post-test. In line with these findings, the researchers made suggestions that the interventions to improve forgiveness should be longer. Also, Colak (2014) found that the logotherapy-oriented program effectively gained flexibility for forgiveness in his study, where he examined the effectiveness of the application of psychological counseling with the

logotherapy-oriented group applied to teacher candidates. In the current research, the group psychoeducation program consisting of 10 sessions was prepared by taking advantage of Enright's (1996) Forgiveness Process Model and the program based on Cognitive Therapy approaches. It can be said that this group psychoeducation program meets the needs of psychological counselor candidates in forgiveness.

Qualitative findings obtained from individual interviews with psychological counselor candidates in the experimental group were also in line with the group psychoeducation program's positive effects. The psychological counselor candidates' opinions participating in the program are grouped into three main themes: program gains, program contributions, and effective studies in the program. These main themes were evaluated positively by psychological counselor candidates. Six sub-themes were obtained from program gains, which is the first main theme. First of all, there was a severe change in psychological counselor candidates' awareness regarding the concept of forgiveness after the program. It was observed that participants did not fully know forgiveness during the psychological counseling sessions with the group. They regard forgiveness as an interpersonal conditional process and experience false forgiveness processes rather than accept forgiveness as an internal process. İkiz et al. (2015) examined psychological counselor candidates' beliefs about forgiveness, and they determined that the candidates of psychological counselors did not have the correct and sufficient information about the concept of forgiveness, that they saw forgiveness as an interpersonal conditional process, they could not distinguish between real forgiveness and false forgiveness. Forgiveness training provides individuals with learning about forgiveness (Freedman, 2018).

Similarly, in the current research, it was seen that in the individual interviews made after the group psychoeducation program, all participants made more accurate explanations regarding the concept of forgiveness, and these definitions matched with the relevant literature. The opinions of the participants consistent with the relevant literature like forgiveness are not peace (Enright & North, 1998), it is an internal process (Baumeister et al., 1998), it involves abandoning anger (Hortwitz, 2005), and that it is not a favor for the other party. Still, it is self-liberation (Enright, 2001). Accordingly, it is seen that this group psychoeducation program has contributed to candidates of psychological counseling to obtain correct information about the concept of forgiveness and to gain awareness.

Awareness of the consequences of forgiveness is determined as another gain within the program gains main theme. After the group process is completed, participants stated

about forgiveness that there is a decrease in negative thoughts and feelings of guilt. They can focus on daily tasks more efficiently. They free themselves by being free. The relevant literature also supports these views on the results of forgiveness. In the literature, it was founded that symptoms of depression (Ha et al., 2019; Nouri et al., 2015), symptoms of anxiety (Lin et al., 2013; Nouri et al., 2015), rumination (Ozgun & Eldeleklioglu, 2017) and tendency to aggression (Asici, 2018) decrease; psychological well-being (Cardak, 2012; Hui & Chau, 2009), subjective well-being (Asici, 2018) and life satisfaction (Ji et al., 2016) increase after forgiveness interventions.

Additionally, it was remarkable that all participants expressed their opinions as “forgiving means doing themselves a favor” after the intervention. Similarly, the research (Konstam et al., 2010), which examines mental health counselors' opinions regarding the use of forgiveness in the counseling process, concluded that most of the participants see forgiveness as a gift for the person himself. In line with these findings, it can be said that in the current research, the group psychoeducation program developed the awareness of the participants regarding the positive results of forgiveness.

Another gain of the intervention program participants is that they have had an experience of facing anger. The majority of the participants stated that it is painful to remember the incident again during the group process, and it is challenging to experience anger. Still, they are relieved when they face their anger. This finding is related with literature findings in terms of forgiveness training make it easier for individuals to get rid of anger (Freedman, 2018), decrease their anger levels (Hilbert, 2015; Park, Enright, Essex, Zahn-Waxler & Klatt, 2013), and increase their anger control skills (Asici, 2018). In addition, the psychological counselor candidates who participated in the group psychoeducation program stated that they gained awareness about negative internal conversations. Being always busy with negative thoughts brings to mind the concept of rumination. The literature says that forgiveness and ruminative thoughts are related (Barber, Maltby & Macaskill, 2005).

Similarly, Ozgun and Eldeleklioglu (2017) found that the group intervention study prepared to increase forgiveness effectively increases forgiveness by decreasing the level of rumination. These findings support the current research finding, which indicates that awareness about negative internal conversations has increased with the group psychoeducation program. Some of the participants stated that they gained an understanding of the meaning of pain in the program. It was noteworthy that few participants noticed the

natural and growing aspect of pain. It was seen that many participants could not attend the session about the meaning of the pain for various reasons. It is believed that this is because of the low number of participants who have become aware of the meaning of the pain. However, all of the participants stated that their attitudes towards the painful person have changed. After the group psychoeducation program, the psychological counselor candidates indicated that they tried to empathize with the painful person and commit accusatory. The level of individuals' forgiveness depends on the level of empathy they establish with the person who hurts them (Worthington et al., 2000). For this reason, it can be seen in the literature that there are studies that examine the effect of developing empathy toward the painful person to improve forgiveness (McCullough & Worthington, 1995; Sandage & Worthington, 2010). Studies that reveal that forgiveness interventions contribute to increased empathy level (Asici, 2018; Goldman & Wade, 2012; Park et al., 2013) support the change of feelings and thoughts about the painful person in the current research.

Within the second main theme, the program contributions, two sub-themes were determined according to the participants' opinions. The first one is the contribution to daily life, which focuses on their daily lives, to approach more mercifully, tend towards positive rather than negative, and forgive rather than suppress. It is recommended that psychological counselor candidates cope with their unfinished business to become more effective counselors in the future (Moorhead et al., 2010). Forgiveness is useful while finishing unfinished work (Hope, 1987); solving their unforgivable lives seems psychologically necessary for a healthier life (İkiz et al., 2015).

It is expected that the positive changes occur insecure attachment, constant anxiety, hope, and self-esteem after forgiveness interventions (Lin et al., 2013); also, forgiveness interventions positively impact daily life. Participants' opinions that group psychoeducation programs applied to psychological counselor candidates contribute to their professional lives are also considered important. Psychological counselor candidates stated that they learned how to work with forgiveness during the psychological counseling process. Also, they realized that they had the possibility of misleading the clients while they had experiences that they could not forgive. In this way, they recognize that their professional competencies increased. This change in psychological counselor candidates is considered to be very valuable.

Indeed, in research which is conducted by İkiz et al. (2015), it is seen that the psychological counselor candidates see forgiveness as a feature of a counselor during the

counseling process. They think psychological counselors should forgive as a model for clients; however, it was seen that they did not mention how they could benefit from forgiveness during the counseling process. Similarly, Konstam et al. (2010) stated in that forgiveness is a remarkable issue, but it cannot be intervened systematically. For this reason, it is recommended to provide training for professional workers through vocational training (Konstam et al., 2010) and to train psychological counselor candidates on how to use forgiveness in undergraduate education as a therapy technique (İkiz et al., 2015). In line with these suggestions, it is a pleasant development that the psychological counselor candidate gained an idea about how they can work for forgiveness in the psychological counseling process.

The third main theme is that effective studies in the program are determined according to the participants' opinions about the program. Participants stated that forgiveness diaries, which are given as homework every week, help develop their awareness, and activities and exercises in the group process, are effective. The forgiveness diary includes the practices of the participants writing by themselves. Opinions about the forgiveness diary are also supported by Harper et al. (2014) research. He stated that the tendency to forgive increased with a self-help workbook.

Although the current program's content is considered sufficient by the participants, few participants made suggestions for the content of the training, like giving behavioral assignments that can be applied in daily life and performing the sessions. Giving homework for practicing forgiveness for clients and re-staging some of the next painful life experiences with role play are among the frequently preferred practices for forgiveness interventions. With the role-play practices, clients get the opportunity to express the frustrations and get rid of this anger by expressing their anger (Fitzgibbons, 1986).

For example, Hui and Chau (2009) studied the effects of the forgiveness program for children. In this intervention program, role-play and behavioral activities took place to improve children's forgiveness. The cognitive-Behavioral approach is based on especially in forgiveness interventions with children and adolescents; in this context, it is seen that behavioral assignments are given, and role-play practices are preferred. In the current research, behavioral studies were not chosen because forgiveness was primarily a cognitive process and the participants were emerging adults.

When the contents of the forgiveness programs in the literature are examined, it is seen that there are studies on the concept of forgiveness, the results, and benefits of

forgiveness, building empathy, understanding the pain. Adequate evaluation of the content of the current program by the participants indicates that the program meets the psychological counselor candidates' expectations.

In general, the participants stated that the practices and group experiences facilitated the forgiveness processes. That's why it can be said that the prepared group psychoeducation program is effective as planned. In the current study, most of the participants were women, since few men volunteered to participate in the group psychoeducation program. This suggests that the positive effect of the program on forgiveness may be due to gender. In a study examining the level of forgiveness according to gender (Wade & Goldman, 2006), it was observed that women's desire for revenge decreased more than men. The gains of women and men from the counseling process may be at different levels. The fact that the program was so effective on forgiveness in the current research may have resulted from most participants being female.

In short, considering both the previous research results (İkiz et al., 2015; Konstam et al., 2010) and current research results, it can be said that improvement in forgiveness for psychological counselors and psychological counselor candidates is necessary and important. Thus, psychological counselors will be able to realize their injuries by using the theoretical knowledge about forgiveness to their own lives and offering more accurate help to their clients in forgiveness during the counseling process (İkiz et al., 2015). For this reason, forgiveness should be handled as a therapy technique, and forgiveness training should be provided during the psychological counseling undergraduate education (Erguner-Tekinalp & Terzi, 2012). In this context, guides explain how psychological counselors can work with forgiveness in the process of counseling. These guides (Cornish & Wade, 2014; Enright & Eastin, 1992) may help counselors work with clients for forgiveness because guides explain the step-by-step forgiveness process. It can be suggested that both psychological counselors and psychological counselor candidates should benefit from these guides.

Conclusion and Suggestions

According to the findings from the current study, it has been determined that the group psychoeducation program for improving forgiveness based on the Forgiveness Process Model effectively increases the level of forgiveness of psychological counselor candidates, and this effect is permanent. "Development of forgiveness and its use in the psychological counseling process" is a new subject in the field of Psychological Counseling and Guidance.

Still, recently the topic examined frequently in scientific research. Psychological counselors' experiences that they cannot forgive may negatively affect the counseling process. Considering this situation, it is deemed essential for interventions to improve forgiveness in psychological counselor training. In this way, the psychological counselor candidates can use the forgiveness process in their personal and professional lives in the future. During the psychological counseling and guidance undergraduate education training process, it can be suggested that the lecturers may add forgiveness issues to courses such as "Psychological Counseling Principles and Techniques, Current Approaches in PDR and Psychological Counseling Practices."

This research also has some limitations. The research was carried out with Psychological Counseling and Guidance undergraduate students studying at a public university. Besides, a small number of male students volunteered to participate in this group of psychoeducation programs. For these reasons, the generalizability of the research results is limited. Another limitation of the study is that the placebo group was not used as a comparison group. The placebo group could not be formed due to the small number of participants volunteering to participate in the study. The fact that only the control group was used as a comparison group is seen as a significant research limitation. In the study, the pre-test, post-test, and follow-up test applied to the participants with an interval of 10 and 12 weeks, respectively. The possibility of the participants to be familiar with the scale is a limitation of the research. Finally, differing expectations of participants about the process of forgiveness may affect their earnings from the program. In this study, it is another limitation that the group members' expectations regarding the group psychoeducation program have not been eliminated.

Acknowledgment: Thanks to Professor Dr. K.Ersanli for supporting the development of the group psychoeducation program.

Ethics Committee Permission Information: *This research was carried out with the permission obtained with the decision of Ondokuz Mayıs University Ethics Committee of Social Sciences and Humanities, dated 09/05/2019 and numbered 2019-140.*

References

- Adam-Karduz, F. F. (2019). *Affetme eğilimi kazandırmaya yönelik psiko-eğitim programının affetme eğilimi kazandırma ve beş faktör kişilik özellikleri üzerindeki etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Sakarya University, Sakarya.
- Asici, E. (2018). *Affetme odaklı grup rehberliğinin ergenlerin saldırganlık ve öznel iyi oluşları üzerindeki etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Dokuz Eylül University, İzmir.
- Barber, L., Maltby, J., & Macaskill, A. (2005). Angry memories and thoughts of revenge: The relationship between forgiveness and anger rumination. *Personality and Individual Differences, 39*, 253-262. Doi:10.1016/j.paid.2005.01.006
- Baumeister, R. F., Exline, J. J., & Sommer, K. L. (1998). The victim role, grudge theory, and two dimensions of forgiveness. In E.L. Worthington, Jr. (Ed.), *Dimensions of forgiveness: Psychological research and theological perspectives* (pp. 79–104). Philadelphia: Templeton Foundation Press.
- Bugay, A., & Demir, A. (2012). Affetme arttırılabilir mi?: Affetmeyi geliştirme grubu. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(37), 96-106.
- Buyukozturk, S., Kılıc-Çakmak, E., Akgun, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Yay.
- Cardak, M. (2012). *Affedicilik eğilimini arttırmaya yönelik psiko-eğitim programının belirsizliğe tahammülsüzlük, psikolojik iyi oluş, sürekli kaygı ve öfke üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Unpublished doctoral dissertation, Sakarya University, Sakarya.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th Edition). London: Routledge Falmer.
- Colak, T. S. (2014). *Affetme esnekliği kazandırmada logoterapi yönelimli grupla psikolojik danışmanın etkililiği*. Unpublished doctoral dissertation, Sakarya University, Sakarya.
- Cornish, M. A., & Wade, N. G. (2014). A therapeutic model of self-forgiveness with intervention strategies for counselors. *Journal of Counseling & Development, 93*, 96-104. Doi: 10.1002/j.1556-6676.2015.00185.x

- Eker, H. (2017). *Affetme esnekliği kazandırma amaçlı bilişsel davranışçı yönelimli grupla psikolojik danışma uygulamasının ergenlerdeki umutsuzluk üzerindeki etkisi*. Unpublished doctoral dissertation, Sakarya University, Sakarya.
- Enright, R. D. (1996). Counseling within the forgiveness triad: On forgiving, receiving forgiveness, and self-forgiveness. *Counseling and Values*, 40(2), 107-126.
- Enright, R. D. (2001). *Forgiveness is a choice: A stepby- step process for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Enright, R. D., & Eastin, D. L. (1992). Interpersonal forgiveness within the helping professions: An attempt to resolve differences of opinion. *Counseling and Values*, 36, 84-103.
- Enright, R.D., & Fitzgibbons, R. P. (2000). *Helping clients forgive: An empirical guide for resolving anger and restoring hope*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Enright, R.D., & North, J. (1998). *Exploring forgiveness*. University of Wisconsin Press.
- Enright, R. D., & The Human Development Study Group. (1991). The moral development of forgiveness. In W. Kurtines & J. Gerwitz (Eds.), *Handbook of moral behavior development* (pp. 123-152). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Erguner-Tekinalp, B., & Terzi, S. (2012). Terapötik bir araç olarak bağışlama: İyileştirici bir etken olarak bağışlama olgusunun psikolojik danışma sürecinde kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 14-24.
- Ersanlı, K., & Vural-Batik, M. (2015). Development of the Forgiveness Scale: A study of reliability and validity. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 19-32.
- Erturk, K. (2019). *Lise öğrencilerinde affetme becerisi geliştirmeye yönelik psiko-eğitim programının affetme ve yaşam doyumunu üzerindeki etkisi*. Unpublished master dissertation, Sakarya University, Sakarya.
- Exline, J. J., & Baumeister, R. F. (2000). Expressing forgiveness and repentance: Benefits and barriers. In M. E. McCullough, K. Pargament, & C. Thoresen (Eds.), *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 133-155). New York: Guilford.

- Freedman, S. (2018): Forgiveness as an educational goal with at-risk adolescents. *Journal of Moral Education*, 47(4), 415-431. Doi: 10.1080/03057240.2017.1399869
- Fitzgibbons, R. P. (1986). The cognitive and emotive uses of forgiveness in the treatment of anger. *Psychotherapy*, 23, 629–633
- Gamst, G., Meyers, L. S., & Guarino, A. J. (2008). *Analysis of variance designs: A conceptual and computational approach with SPSS and SAS*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Goldman, D. B., & Wade, N. G. (2012). Comparison of forgiveness and anger- reduction group treatments: a randomized controlled trial. *Psychotherapy Research*, 22(5), 604-620.
- Gordon, K. C., Baucom, D. H., & Snyder, D. K. (2000). The use of forgiveness in marital therapy. M. McCullough, K. I. Pargament & C. E. Thoresen (Eds.). In *Forgiveness: Theory, research, and practice* (pp. 203-227). New York: Guilford Press.
- Graham, V. N., Enright, R. D., & Klatt, J. S. (2012). An educational forgiveness intervention for young adult children of divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53, 618–638. Doi:10.1080/10502556.2012.725347
- Gumuscağlayan, G. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının affetme düzeyleri ile psikolojik belirtileri arasındaki ilişkide empatinin aracılık rolü*. Unpublished master dissertation, Mehmet Akif Ersoy University, Burdur.
- Ha, N., Bae, S. M., & Hyun, M. H. (2019) The effect of forgiveness writing therapy on post-traumatic growth in survivors of sexual abuse. *Sexual and Relationship Therapy*, 34(1), 10-22. Doi: 10.1080/14681994.2017.1327712
- Hall, J. H., & Fincham, F. D. (2008). The temporal course of self–forgiveness. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 27(2), 174-202.
- Harper, Q., Worthington, E. L., Griffin, B. J., Lavelock, C. R., Hook, J. N., Vrana, S. R., & Greer, C. L. (2014). Efficacy of a workbook to promote forgiveness: A randomized controlled trial with university students. *Journal of Clinical Psychology*, 70(12), 1158-1169. Doi:10.1002/jclp.22079.
- Harris, A. H., Thoresen, C. E., & Lopez, S. J. (2007). Integrating positive psychology into counseling: Why and (when appropriate) how. *Practice & Theory*, 85, 3-13. Doi:10.1002/j.1556-6678.2007.tb00438.x

- Hope, D. (1987). The healing paradox of forgiveness. *Psychotherapy*, 24(2), 240- 244.
- Hilbert, H. K. E. (2015). The impact and evaluation of forgiveness education with early adolescents. Unpublished master thesis, University of Northern Iowa.
- Hortwitz, L. (2005). The capacity to forgive: Intrapsychic and developmental perspectives. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 53(2), 485-511.
- Hui, E. P., & Chau, T.S. (2009). The impact of a forgiveness intervention with Hong Kong Chinese children hurt in interpersonal relationships. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 141-156.
- İkiz, F. E., Mete-Otlu, B., & Asici, E. (2015). Beliefs of counselor trainees about forgiveness. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(2), 463-479.
- Ji, M., Tao, L., & Zhu, T. (2016). Piloting forgiveness education: A comparison of the impact of two brief forgiveness education programmes among Chinese college students. *Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 483–492. Doi:10.1007/s40299-016-0273-6
- Konstam, V., Marx, F., Schurer, J., Harrington, A., Lombardo, N. E., & Deveney, S. (2010). Forgiving: What mental health counselors are telling us. *Journal of Mental Health Counseling*, 22(3), 253–267.
- Lin, W. N., Enright, R. D., & Klatt, J. S. (2013). A forgiveness intervention for Taiwanese young adults with insecure attachment. *Contemporary Family Therapy*, 35(1), 105-120.
- Macaskill, A. (2004). The treatment of forgiveness in counselling and therapy. *Counselling Psychology Review*, 20(1), 26-33.
- McCullough, M. E., & Worthington, E. L. Jr. (1995). Prompting forgiveness: The comparison of two brief psychoeducational interventions with a waiting-list control. *Counseling and Values*, 40, 55-68.
- Menahem, S., & Love, M. (2013). Forgiveness in psychotherapy: The key to healing. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 829-835.
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2005). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (3rd Edition). United States: Pyrczak Publishing.

- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2. Baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. New York: McGraw-Hill.
- Moorhead, H. J., Gill, C., Minton, A. B., & Myers, J. E. (2012). Forgive and forget? Forgiveness, personality, and wellness among counselors-in-training. *Counseling and Values*, 57, 81-95.
- Nouri, F. L., Zaharakar, K., Omara, S., Fatideh, Z. A., Pourshojaei, A., & Fatideh, N. A. (2015). Effect of psychoeducational forgiveness program on symptoms of depression, anxiety, and stress in adolescents. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 25(123), 193-198.
- Orathinkal, J., Vansteenwegen, A., & Burggraeve, R., (2008). Are demographics important for forgiveness? *The Family Journal: Counselling and Therapy for Couples and Families*, 16(1), 20-27.
- Ozgun, H., & Eldeleklioglu, J. (2017). REACH affetme modelinin Türk kültürü üzerinde etkililiğinin incelenmesi. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 98-112.
- Oztorel, İ. (2018). *Psikolojik danışman adaylarının psikolojik sağlamlık, yaşam doyumu ve affetme düzeylerinin incelenmesi*. Unpublished master dissertation, Near East University, Cyprus.
- Park, J. H., Enright, R. D., Essex, M. J., Zahn-Waxler, C., & Klatt, J. S. (2013). Forgiveness intervention for female South Korean adolescent aggressive victims. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(6), 268- 276.
- Roberts, R. (1995). Forgivingness. *American Philosophical Quarterly*, 32(4), 289-306.
- Rotter, J. C. (2001). Letting go: Forgiveness in counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 9(2), 174-177.
- Sandage, S. J., & Worthington, E.L.Jr. (2010). Comparison of two group interventions to promote forgiveness: Empathy as a mediator of change. *Journal of Mental Health Counseling*, 32(1), 35-57.
- Satıcı, S. A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin affetme, intikam, sosyal bağlılık ve öznel iyi oluşları: Farklı yapısal modellerin denenmesi üzerine bir araştırma*. Unpublished doctoral dissertation, Anadolu University, Eskişehir.

- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 4-15. Doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5.
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (Complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611.
- Sussman, M. S. (1992). *A curious calling: Unconscious motivation for practicing psychotherapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). United States: Pearson Education.
- Toussaint, L., & Webb, J. R. (2005). Gender differences in the relationship between empathy and forgiveness. *The Journal of Social Psychology*, 145(6), 673-685.
- Vural-Batik, M. (2019). Psikolog ve psikolojik danışmanlarda affetme. *20.Uluslararası PDR Kongresi*, 24-26 Ekim, Antalya.
- Wade, N. G., Bailey, D., & Shaffer, P. (2005). Helping clients heal: Does forgiveness make a difference? *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(6), 634-641.
- Wade, N. G., & Goldman, D. B. (2006). Sex, group composition, and the efficacy of group interventions to promote forgiveness. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10(4), 297-308.
- Worthington, E. L. Jr., Kurusu T. A., Collins, W., Berry, J. W., Ripley, J. S., & Baier S. N. (2000). Forgiving usually takes time: A lesson learned by studying interventions to promote forgiveness. *Journal of Psychology and Theology*, 28(1); 3-20.
- Yin, R. Y. (1994). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks: Sage Pbc.



21. Yüzyıl Becerileri Açısından Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi

Fisun BOZKURT¹

• **Geliş Tarihi:** 12.02.2020 • **Kabul Tarihi:** 07.07.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 14.07.2020

Öz

Açımlayıcı karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmanın amacı, mevcut sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda ne kadar yeterli olduğunu, öğretmen adaylarının bakış açısıyla ortaya koymaktır. Çalışmanın nicel boyutunda tarama yöntemi, nitel boyutunda olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında 21. yüzyıl becerileri öğretmen adayı ölçeği, nicel verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 335 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 21. yüzyıl becerilerinden iş birliği ve iletişim becerilerini kazandırma konusunda daha iyi olduğu ancak küresel bağlantılar ve dijital ortamlarda öğretim becerilerini kazandırma konusunda ise yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca bulgular 21. yüzyıl becerilerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında kazandırılması amaçlanan beceriler olarak yer almasına rağmen bu becerilerin öğrenme süreçlerinde işe koşulmadığını da ortaya koymuştur. Öğretmen eğitimcilerinin sundukları eğitsel yaşantılar, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kullanabilmeleri için model olmalıdır. Ayrıca, öğretmen eğitimcilerinin ne öğretildiği kadar içeriğin nasıl öğretildiğinin de önemli olduğu fikrini kavramaları önem arz etmektedir. Özellikle de öğretmen eğitimi programlarında bu becerileri hedef alan detaylı bir programa ve değerlendirmelere yer verilmelidir.

Anahtar sözcükler: 21. yüzyıl becerileri, öğretmen eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, karma yöntem.

Atıf:

Bozkurt, F. (2021). 21. yüzyıl becerileri açısından sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 34-64.
doi:10.9779/pauefd.688622

¹ Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitim ABD, Denizli, ORCID: 0000-0001-9101-8422, E posta: fisunbozkurt@pau.edu.tr

Giriş

21. yüzyıl bilgi çerçeveleri için yapılan çağrı, eğitimin öğrencileri 21. yüzyılın taleplerine hazırlama konusunda başarısız olduğu iddiasına dayanmaktadır. Okul (organizasyon, yapı ve format açısından) bugün de 20. yüzyıl boyunca olduğu gibi aynı kalmıştır. Giderek küreselleşen bir ekonominin ihtiyaç duyduğu işgücünün, 20. yüzyılın tekrarlama becerilerini, temel uygulamalı bilgileri ve sınırlı okuryazarlık becerilerini aşan tamamen farklı bir eğitim modeli gerektirdiğini açıkça ortaya koymuştur (Kereluik, Mishra, Fahnoe ve Terry, 2013). Bu beceri ve yeterliliklerin ekonomik ve sosyal kalkınma modellerinin ihtiyaçları doğrultusunda geçen yüzyıla göre daha fazla ortaya çıktıklarını göstermek için bunlara genellikle 21. yüzyıl beceri ve yeterlikleri denir (Ananiadou ve Claro, 2009). 21. yüzyıl becerilerinin öğretilmesi ve öğrenilmesine duyulan ilgiye paralel olarak, eğitim bilimciler 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir çerçevenin geliştirilmesi için çaba harcamışlardır. Bu çabalar bir dizi çerçevenin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Dünyanın dört bir yanındaki birçok kuruluş bağımsız olarak bu beceriler için çerçeveler geliştirmiştir. Bunlardan bazıları şöyledir:

ABD’de 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık (The Partnership for 21st Century Skills, 2007) 21. yüzyılın bireylerini hazırlamak amacıyla iş dünyasını, eğitim liderlerini ve politikacıları bir araya getiren bir oluşumdur. 21. yüzyılda öğrencileri daha rekabetçi küresel bir ekonomide çalışmaya hazır hale getirmek için bir çerçeve geliştirmiştir. Bu çerçevede öğrenme çıktıları şunları içerir: (1) Temel Konular ve 21. Yüzyıl Temaları; (2) Öğrenme ve Yenilik Becerileri; (3) Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri; (4) Yaşam ve Kariyer Becerileri (Jia, Oh, Sibuma, LaBanca ve Lorentson, 2016). Bu becerilerin dayandığı anahtar konular; “*dil edinimi, okuma ve/ya dil sanatları, dünya dilleri, sanat, matematik, ekonomi, fen/bilim, coğrafya, tarih, devlet ve vatandaşlık*” olarak belirlenmiştir. Daha sonra bu anahtar kelimeler içerisinde 21. yüzyıl disiplinler arası temalar belirlenmiştir. Bu **21. Yüzyıl Temaları**; küresel farkındalık, girişimcilik, ekonomik ya da finansal okuryazarlık, vatandaşlık okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı ve çevre okuryazarlığıdır. **Öğrenme ve Yenilik Becerileri**; yaratıcılık, eleştirel düşünme ve problem çözme, iletişim ve iş birliği alt becerilerini içerir. **Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri** ise; bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknoloji okuryazarlığı alt becerilerinden oluşur. **Yaşam ve Kariyer Becerileri** çoğunlukla kişisel beceriler gerektirir; esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönelim, üretkenlik ve mesuliyet (hesap verebilirlik), liderlik ve sorumluluk (Geisinger,

2016). Kuruluşundan bu yana, çoğu 21. yüzyıl programlarının geliştirilmesinde bu özel çerçeveye atıfta bulunulmuştur.

21. Yüzyıl Öğrenci Standartları (AASL, 2007) ise, 21. yüzyılda bilgi okuryazarlığını arttırmak için dört beceri bileşeninin önemine vurgu yapmıştır: (1) araştırma, eleştirel düşünme ve bilgi edinme; (2) sonuç çıkarma, karar verme, bilgiyi yeni durumlara uyarlama ve yeni bilgi yaratma; (3) demokratik bir toplumun parçası olarak etik ve üretken bir biçimde katılım ve bilgiyi paylaşma; (4) kişisel ve estetik gelişimi sürdürmek. AASL standartları, her bileşenin içerisinde, öğrencilerin bu standartlara ulaşmasının kanıtı olarak gösterebilecek gerekli becerileri, eğilimleri, sorumlulukları ve öz değerlendirme stratejilerini ana hatlarıyla belirtmiştir (Jia ve diğerleri, 2016).

Başka bir çalışmada ise 21. yüzyıl beceri çerçevelerinin analizini yapılandırmak için Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci ve Rumble (2012) tarafından genel bir kavramsal şema oluşturulmuştur. Bu şema dört kategoriye ayrılan on yeteneği tanımlamaktadır. Her ne kadar bu becerilerin bir çerçeveden diğerine tanımlanma ve kümelenme biçimlerinde önemli farklılıklar olsa da aşağıdaki on maddenin tüm yaklaşımları barındıracak kadar geniş ve kapsamlı olduğu kabul edilmektedir:

- **Düşünme Yolları:** (1) Yaratıcılık ve yenilikçilik, (2) Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, (3) Öğrenmeyi öğrenme, meta biliş.
- **Çalışma Yolları:** (4) İletişim, (5) İş birliği (Ekip çalışması)
- **Çalışma Araçları:** (6) Bilgi okuryazarlığı (kaynaklar, kanıtlar, önyargılar vb. ile ilgili araştırmaları içerir), (7) Bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı
- **Dünyaya Entegrasyon:** (8) Vatandaşlık (Yerel ve küresel), (9) Yaşam ve kariyer, (10) Kişisel ve sosyal sorumluluk (buna kültürel farkındalık ve yeterlilikler de dâhildir).

Benzer şekilde UNESCO, yeterlilik çerçeveleri kavramının ötesine geçen 21. Yüzyılda Öğrenmeye Yönelik Kılavuz İlkeleri 2014 yılında yayımlamıştır. Bu yol gösterici ilkeler bir dizi yeterlilik ve tutumları ele almaktadır: akademik dürüstlük, bilgi okuryazarlığı, eleştirel düşünme, yaratıcılık, STEM (bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik) öğrenme, kavram odaklı öğrenme, sağlık ve farkındalık, öğrenme desteği, değerlendirme. Yol gösterici ilkelerin odağı, yeterliliğin tanımına değil, çocuklara ve gençlere bu yeterlilikleri edinmelerinde yardımcı olma yaklaşımına dayanmaktadır.

21. yüzyıl becerileri literatürde farklı şekillerde tanımlansa da tanımların hepsinde genellikle öğrencilerin bilgiyle neler yapabileceğine ve öğrendiklerini gerçek bağlamda nasıl uygulayacaklarına vurgu yapılmaktadır. 21. yüzyıl becerilerinin özünde güçlü iletişim ve iş birliği becerileri, teknolojide uzmanlık, yenilikçi ve yaratıcı düşünme becerileri ve problem çözme becerileri vardır. Bu açıdan baktığımızda 21. yüzyıl becerileri gerçekten yeni mi sorusunu gündeme getirmektedir (Larson ve Miller, 2011). Silva' ya göre (2009, s. 631) 21. yüzyıl becerileri yeni değildir, ancak bugünün çalışanlarının birden fazla kaynaktan bilgiyi bulup analiz edebilmeleri ve bu bilgileri kararlar almak ve yeni fikirler oluşturmak için kullanabilmeleri gerektiği için “yeni önemlidir”. Tarihsel olarak, bu öğrenme ve inovasyon becerilerine duyulan ihtiyaç, ilk profesyonel öğretmenler olan Socrates ve Sofistlere kadar izlenebilir (Larson ve Miller, 2011).

21. yüzyıl beceri hareketinin destekçileri ve savunucuları, 21. yüzyılda öğrencilerin ve toplumun sosyal ve ekonomik ihtiyaçlarına cevap vermek için okullarda ve eğitimde reform ihtiyacının olduğunu savunurlar (Larson ve Miller, 2011). Öğretmenlerin, öğrencileri 21. yüzyıl iş dünyasına daha iyi hazırlamaları beklenmektedir. 21. yüzyılın işgücüne hazır olma durumu, öğrencilerin problem çözme, değerlendirme, akıl yürütme, karar verme ve dijital teknolojiyi kullanma becerisi gibi becerileri kullanarak karmaşık ve zorlu görevlere uygulayabilmesini gerektirir. 21. yüzyıl becerilerinin öğrenilmesinin veya öğretilmesinin değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar genellikle bu becerilerin bir alt kümesini incelemeye odaklanmıştır. Ancak, 21. yüzyılın tüm beceri setinin sistematik bir değerlendirmesini yapmamışlardır (Jia ve diğerleri, 2016). Bu çalışma öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerindeki yeterliliklerine ilişkin algılarını analiz etmektedir. Böyle bir çalışmanın, 21. yüzyıl beceri öğretiminin geliştirilmesi için hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ihtiyaç duyulan alanların belirlenmesine hizmet edebileceğine inanılmaktadır. Başka bir deyişle bu çalışma sosyal bilgiler dersi öğretim programının belirtilen 21 yüzyıl becerilerini kazandırmada güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde faydalı olabilir. Bu tür çalışmalar aynı zamanda mevcut ve gelecekteki öğretmenlerin 21. yüzyıl becerilerinin neler olduğunu öğrenme ve güçlendirilmesi gereken alanları belirlemelerine yönelik bir kendini yansıtma veya değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir. Ayrıca bu çalışma öğretmen eğitimcilerinin 21. yüzyıl becerilerini anlamasına ve öğretmen adaylarına ne öğrettiği kadar, onları nasıl eğitip hazırladığını görmesine de yardımcı olabilir. Bu amaçlarla çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre 21. yüzyıl beceri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre 21. yüzyıl beceri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmen eğitimi sırasında bu becerilerin öğretimindeki en önemli engeller nelerdir?
5. Üniversite ve öğretmen eğitimcileri bu becerileri geliştirmede nasıl yardımcı olabilir?

Yöntem

Çalışmanın Yöntemi

Yapılan bu çalışmada mevcut sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda ne kadar yeterli olduğunu, öğretmen adaylarının bakış açısıyla ortaya koymak amacıyla açıklayıcı (explanatory) karma yöntem kullanılmıştır. Creswell'e (2008) göre karma yöntem araştırmalarının temel varsayımı, nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte veya harmanlanarak kullanılmasının araştırma probleminin ve sorularının bu yöntemlerin ayrı kullanılmasından daha iyi anlaşılmasını sağlamasıdır. Açıklayıcı (explanatory) karma yöntemde çalışma iki farklı araştırma projesi halinde yürütülür. Önce nicel araştırma yapılır, sonra nitel araştırma bunun üzerine oturtularak planlanır (Creswell, 2008).

Bu çalışmada karma yöntemin seçilmesinin temel nedeni, nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasıyla araştırma probleminin, her bir yöntemin tek başına yapacağından daha iyi anlaşılmasını sağlamaktır. Ayrıca çalışmada nitel araştırma yöntemi ile toplanan veriler, ilk aşamadaki nicel sonuçları doğrulanmak ve öğretmen adaylarının deneyimlediği problemlerin nedenlerini ve çözüm önerilerini derinlemesine keşfetmeye yardımcı olmuştur. Bu çalışmada 21. yüzyıl becerileri öğretmen adayı ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma süresince önce nicel daha sonra nitel veriler toplanıp analiz edilmiştir. Her iki veri setinin analiz sonuçları karşılaştırılıp birbirleriyle uyumlu olup olmadığına bakılarak yorumlanmıştır.

Nicel Boyut

Çalışmanın nicel boyutunda tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama yöntemi, bir konu ya da durumla ilgili araştırmaya katılan katılımcıların düzey, görüş, tutum, ilgi ve yeterliklerini ortaya çıkartmak için yapılan araştırmalardır (Büyüközürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel; 2008).

Evren-Örneklem

Bu çalışmanın evrenini sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise, orta ölçekli bir devlet üniversitesinde okuyan toplam 335 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarının 194'ü kadın (%57,9), 141'i ise erkektir (%42,1). 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda programın ne kadar yeterli olduğunu ve sınıflar arasında bir fark olup olmadığını ortaya koyabilmek için çalışmada olasılığa dayalı örneklem çeşitlerinden biri olan oransız küme örnekleme kullanılmıştır. Küme örnekleme, evrendeki bütün kümelerin bütün elemanlarıyla birlikte eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan bir örnekleme çeşididir (Karasar, 2018, s. 153).

Nicel veri toplama aracı

Bu çalışmada 21. yüzyıl becerilerinin kavramsallaştırılması amacıyla Niemi, Pehkonen, Niu, Teng ve Harju (2018) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme aracı araştırmacı tarafından Türkçeye çevrildikten sonra iki alan eğitimcisi ve bir İngilizce eğitimcisi tarafından incelenmiştir. Alınan dönütler doğrultusunda üzerinde gerekli düzeltmeler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Yapı geçerliği çalışması kapsamında yapılan DFA analizi sonucunda ölçeğin orijinal formunda yer alan maddeler ile maddelerin ölçtüğü yapı arasındaki standartlaştırılmış faktör yükleri t değerlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. 21. yüzyıl becerileri ölçeğine ilişkin DFA t değerleri 9.82 ve 12.12 arasında değişmektedir (Ek 1). Dolayısıyla herhangi bir maddenin ölçekten çıkarılmasına gerek duyulmamıştır (Seçer, 2015).

DFA ile ilgili ikinci incelenen durum maddelerin faktör yük değerleridir. Tüm faktör yüklerinin 0.30'un üzerinde olduğu Ek 2'de görülmektedir (Seçer, 2015) (Sadece yerel bağlantılar faktörü altındaki son madde 0.29 değerindedir). Bu nedenle, ölçekte yer alan maddelerin 21. yüzyıl becerileri ölçeğinin yapısını ölçtüğü söylenebilir. Uygulanan DFA sonucunda ki-kare (χ^2) uyumu ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (Root Mean Square

Error of Approximation, RMSEA) değerleri incelenmiştir. Ki-kare uyum testinde ki-kare/serbestlik derecesi değerinin üçten (3) küçük elde edilmesi iyi uyumun göstergesi olarak değerlendirilmiştir (Schumacker ve Lomax, 2010). $RMSEA \leq 0.05$ (Schermelehen-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) mükemmel uyum olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. 21. yüzyıl becerileri Ölçeğine İlişkin DFA Uyum İndeksleri

	χ^2/sd	RMSEA
Ölçek	1.72	.046

Örnekleme büyüdükçe ki-kare analizi sonuçlarının anlamlı çıkma olasılığı artmaktadır. Yapılan birçok DFA’da örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin anlamlı olması normal olup, bu durum çalışmaların çoğunda tolere edilmektedir (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci ve Demirel, 2004). Bu bulgulardan hareketle faktörlerin veri tarafından doğrulandığı söylenebilir.

Çalışmada güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Güvenirlik; bir ölçme aracının duyarlı, tutarlı ve tesadüfi hatadan arınık ölçümler verme derecesi olarak tanımlanabilir (Fraenkel ve Wallen, 1996). Bu araştırmada ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha ile hesaplanmıştır. 21. yüzyıl beceri ölçeğinden elde edilen toplam puanların ve alt faktörlere ait maddelerden alınan toplam puanların güvenilirlikleri hesaplanmış ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Cronbach’s Alpha Güvenirlik Katsayıları

Ölçek ve alt faktörler	Cronbach’s Alpha	Madde Sayısı
Toplam Ölçek	0,96	58
Dijital Ortamlarda Öğretim	0,91	8
Eleştirel Düşünme	0,84	6
İletişim Becerileri	0,87	7
İş Birliği Becerileri	0,89	6
Küresel Bağlantılar	0,88	6
Öz Düzenleme	0,87	7
Teknoloji	0,90	8
Yaratıcılık	0,85	5
Yerel Bağlantılar	0,88	5

Güvenirlilik için Cronbach alfa kat sayısı ,7 ve ,7'den büyük olmalıdır (Palant, 2017).

Tablo 2'de görüldüğü gibi ölçekten alınan toplam puanın ve alt faktörlere ait madde puanlarının güvenirlilikleri ,7 üzerinde bulunmuştur. Bu bağlamda toplam puan ve alt faktörlere ait madde puanlarının tesadüfi hatalardan arınık olma dereceleri ve katılımcıların bu ölçekten aldıkları puanların tutarlı olma derecelerinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Veri toplama süreci

Veriler araştırmacı tarafından elektronik ortamda toplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları öncelikle ölçek ve çalışma hakkında bilgilendirilmişlerdir daha sonra ölçeğin web adresi öğretmen adaylarıyla paylaşılmıştır. *Veriler 2018-2019 eğitim öğretim yıllarında toplanmıştır.*

Verilerin analizi

Kullanılan ölçek 5'li likert (Çok yetersiz, Yetersiz, Orta, İyi, Çok iyi) şeklinde ve 58 maddeden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcılar ölçekten en fazla 290 puan en az ise 58 puan alabilmektedirler. Katılımcıların alabilecekleri en fazla puandan en az puan çıkartılarak 5'e (5'li likert olduğu için) bölünmüştür. Sonuç katılımcıların alabilecekleri en az puana eklenerek katılımcıların mevcut sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda yeterlilik düzey aralıkları belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmada ayrıca 21. yüzyıl becerileri faktörlere ayrılarak incelenmiştir. 21. yüzyıl becerileri; eleştirel düşünme, iş birliği, iletişim, yaratıcılık ve yenilikçilik, öz düzenleme, küresel bağlantılar, yerel bağlantılar, teknolojiyi öğrenme için bir araç olarak kullanma ve dijital ortamlarda öğretim becerileri olmak üzere dokuz faktöre ayrılmıştır. Her bir alt faktörün yeterlilik düzey aralıkları belirlenmiştir. Katılımcıların almış oldukları toplam puanlar hesaplanmıştır. Ayrıca yapılacak analizlere karar vermek amacıyla normallik testi yapılmış ve şu sonuçlar elde edilmiştir:

Tablo 3'te görüldüğü üzere 335 öğrencinin toplam ölçek ve alt faktörlerdeki beceri maddelerinden almış oldukları toplam puanların ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine yakındır. Basıklık ve çarpıklık değerleri +2,-2 aralığındadır. Bu bağlamda 335 öğrencinin toplam ölçek ve her bir beceri açısından alınan toplam puanlar normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle yapılan araştırmada alt problemlere cevap bulabilmek için parametrik istatistiksel teknikler olan İlişkisiz Örneklem İçin t-testi ve Tek Faktörlü Varyans

Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmada yapılan analizler SPSS (22) ve LISREL (8.7) ile yürütülmüştür

Tablo 3. 21. Yüzyıl becerileri toplam ölçek ve alt faktörlerden alınan toplam puanların normal dağılım analizi

	N	Ortalama	Mod	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Toplam Ölçek	335	216	205	218	-,250	-,066
Eleştirel düşünme	335	22	24	22	,155	-,380
İş birliği	335	23	23	24	,133	-,359
İletişim becerisi	335	27	28	28	,080	-,323
Yaratıcılık	335	19	20	19	,329	-,422
Öz-düzenleme	335	26	28	27	,884	-,499
Küresel bağlantılar	335	18	24	21	,131	-,458
Yerel bağlantılar	335	18	20	19	,384	-,489
Teknoloji kullanımı	335	30	32	31	,375	-,449
Dijital ortamlarda öğretim becerisi	335	30	32	30	,701	-,591
Kız	193	215	217	205	,008	-,302
Erkek	137	219	220	236	-,132	-,271
1.Sınıf	70	213	215	214	-,302	-,256
2.Sınıf	64	210	171	205	-,581	,288
3.Sınıf	119	217	205	219	,556	-,330
4.Sınıf	75	222	230	230	,386	-,632

Nitel Boyut

Nitel veri toplama aracı ve verilerin analizi

Açımlayıcı karma yöntem araştırması olarak desenlenen çalışma sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ulaşmalarına ne kadar yardımcı olduğuna ilişkin algılarının belirlenmesi açısından bir olgubilim araştırmasıdır. Başka bir deyişle çalışmanın nitel boyutunda öğretmen adaylarının bu konudaki deneyimlerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak için nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim yönteminden yararlanılmıştır. Burada veri kaynağı olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının

eğitim fakültesindeki deneyimlerinden yola çıkarak bu konudaki algıları anlaşılmasına çalışılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanması aşamasında ilgili literatürün taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler ve uzman görüşleri esas alınmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu sosyal bilgiler eğitimi alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve gelen öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve pilot uygulamalar sonrasında son halini almıştır. Araştırma verileri, dönemin son haftası odak grup görüşme tekniği ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeye, ölçeği yanıtlayan öğretmen adayları içinden 11 (6 Erkek, 5 Kadın), 4. sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayı katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmen adayları gönüllülük esasına dayanarak belirlenmiştir ancak tüm lisans programını değerlendirebilmeleri için 4. Sınıf öğretmen adayları tercih edilmiştir. Görüşme 45-50 dakika sürmüştür ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra ses kaydı Word'e aktarılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme soruları şunlardır:

1. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği lisans programı, 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları için öğretmen adaylarına nasıl rehberlik etmektedir?
2. En güçlü olduğunuzu düşündüğünüz beceriler nelerdir? Neden?
3. En zayıf olduğunuzu düşündüğünüz beceriler nelerdir? Neden?
4. Öğretmen eğitimi sırasında bu becerileri öğrenmede en önemli engeller nelerdir?
5. Daha ne tür beceriler geliştirmek istersiniz?
6. Üniversite ya da öğretim üyeleri bu becerileri geliştirmede size nasıl yardımcı olabilir ve destekleyebilirler?

Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliği

Geçerlik ve güvenilirlik sağlanması doğrultusunda veriler iki farklı araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin incelenmesi sonucunda, veriler uygun kategorilere yerleştirilmiştir. Kategoriler birbiriyle benzerlik ve farklılıkları doğrultusunda tekrar incelenmiştir. Üzerine hemfikir ve ayrı görüş olarak ortaya çıkan kategoriler tespit edilerek Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından geliştirilen "Güvenirlilik = (görüş birliği/görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar arasındaki uyum %91 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine sahip olma düzeyleri nedir?” sorusuna cevap bulmak için öncelikle sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda yeterlilik düzey aralıkları belirlenmiştir. Toplam puan düzey aralıklarına göre katılımcıların dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. 21. Yüzyıl becerileri toplam puan düzey aralıklarına göre katılımcıların dağılımı

Düzye	Aralık	Frekans	Yüzde
Çok yetersiz	58-104	-	-
Yetersiz	105-151	5	1,5
Orta	152-198	84	25,1
İyi	199-245	194	57,9
Çok iyi	246-290	47	14,0

Tablo 4’te görüldüğü gibi ölçekten alınan toplam puanlara göre sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 21. yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda; kötü düzeyde olduğunu belirten beş öğretmen adayı, orta düzeyde olduğunu belirten 84 öğretmen adayı, iyi düzeyde olduğunu belirten 194 öğretmen adayı ve çok iyi düzeyde olduğunu belirten 47 öğretmen adayı bulunmaktadır. Düzeylerin frekans yüzdelerine bakıldığında zaman katılımcıların %71,9’unun sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 21. Yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda iyi ve çok iyi düzeyde olduğunu ifade ettiği görülmektedir.

Yapılan bu çalışmada ayrıca 21. yüzyıl becerileri faktörlere ayrılarak incelenmiştir. Her bir alt faktörün belirlenen düzey aralıklarına göre alt faktörlerin frekans ve yüzde değerleri Tablo 5’te verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 21. yüzyıl becerilerinden iş birliği ve iletişim becerilerini kazandırma konusunda daha iyi olduğu ancak küresel bağlantılar ve dijital ortamlarda öğretim becerisini kazandırma konusunda ise yeterli olmadığı görülmektedir. Her bir becerinin “iyi” ve “çok iyi” düzey aralıklarına göre belirlenen frekans yüzdeleri dikkate alındığında en başarılı olandan en başarısızına doğru sıralama şu şekildedir: İş birliği becerisi (%73,2), iletişim becerisi (%73,1), eleştirel düşünme becerisi (%69,8), teknolojiyi öğrenme için bir araç

olarak kullanma becerisi (%66,6), yaratıcılık ve yenilikçilik (%66,3), öz düzenleme becerisi (%66,2), yerel bağlantılar (%62,4), dijital ortamlarda öğretim becerileri (%59,7) ve küresel bağlantılar (%54,0).

Tablo 5. 21. Yüzyıl becerileri alt faktörlerin düzey aralıklarına göre belirlenen frekans değerleri

Alt faktörler	Çok Yetersiz		Yetersiz		Orta		İyi		Çok İyi	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Eleştirel düşünme	-	-	15	4,5	85	25,4	190	56,7	44	13,1
İş birliği	2	0,6	11	3,3	77	23,0	160	47,8	85	25,4
İletişim becerisi	-	-	13	3,9	72	21,5	174	51,9	71	21,2
Yaratıcılık ve Yenilikçilik	2	0,6	17	5,1	94	28,1	160	47,8	62	18,5
Öz-düzenleme	2	0,6	13	3,9	98	29,3	185	55,2	37	11,0
Küresel bağlantılar	11	3,3	42	12,5	101	30,1	138	41,2	43	12,8
Yerel bağlantılar	6	1,8	31	9,3	89	26,6	151	45,1	58	17,3
Teknoloji kullanımı	3	0,9	17	5,1	92	27,5	158	47,2	65	19,4
Dijital ortamlarda öğretim	8	2,4	22	6,6	105	31,3	143	42,7	57	17,0

İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

“Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre 21. yüzyıl beceri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemini çözümlmek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi yapılmıştır. Grupların varyanslarının eşit olup olmadığını belirlemek amacı ile Levene testi uygulanmış kız ve erkek öğrencilerin verdikleri cevapların varyanslarının eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F=,760$; $p>0.01$). Bu duruma uygun olarak yapılan İlişkisiz Örneklem

için t-test analizi sonunda farklı cinsiyetteki öğrencilerin 21. yüzyıl beceri toplam puanları arasında 0.05 manidarlık düzeyinde anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($t=-1,208$, $p=,228$). Elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6. Kadın ve erkek katılımcılar için İlişkisiz Örneklem t-testi

	N	X	s.s	t	df	p
Kız	193	214,6	29,5	-1,208	328	,228
Erkek	137	218,5	27,7			

İlişkisiz örneklem t-testi toplam puan haricinde 21. yüzyıl becerileri alt faktörler de incelenmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Kız ve erkek katılımcılar için İlişkisiz Örneklem t-testi

	Levene's		Cinsiyet	N	X	s.s	t	df	p
	Test								
	F	Sig.							
Eleştirel düşünme	,100	,752	Kız	194	22,06	3,42	,256	332	,798
			Erkek	140	21,96	3,44			
İş birliği becerileri	,319	,573	Kız	194	23,31	4,09	2,183	333	,030
			Erkek	141	22,34	3,94			
İletişim becerileri	2,103	,148	Kız	193	27,17	4,63	,642	328	,521
			Erkek	137	26,86	4,01			
Yaratıcılık ve yenilikçilik	3,791	,052	Kız	194	18,69	3,46	,060	333	,952
			Erkek	141	18,67	3,09			
Öz düzenleme	,050	,822	Kız	194	25,98	4,26	,496	333	,620
			Erkek	141	25,75	4,42			
Küresel bağlantılar	,928	,336	Kız	194	20,11	4,96	-	333	,023
			Erkek	141	21,34	4,72			
Yerel bağlantılar	,052	,820	Kız	194	18,09	3,73	-,788	333	,431
			Erkek	141	18,43	3,97			
Teknoloji kullanımı	,009	,923	Kız	194	30,38	5,70	-,116	333	,908
			Erkek	141	30,46	5,88			
Dijital ortamlarda öğretim	,015	,903	Kız	194	28,64	6,10	-	333	,002
			Erkek	141	30,83	6,38			

Tablo 7’de görüldüğü gibi 21. yüzyıl becerileri alt faktörlerinin her birinde kız ve erkeklerin varyanslarının eşit olduğu tespit edilmiştir. İlişkisiz Örneklem t-test analizi sonunda cinsiyet açısından iş birliği becerileri puanlarında kız öğretmen adayları, küresel bağlantılar ve dijital ortamda öğretim becerilerinde ise erkek öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

“Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre 21. yüzyıl beceri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemini çözümlmek amacıyla Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Levene’s testinden elde edilen sonuçlar tüm sınıflar arasında toplam puan varyanslarının eşit olarak dağıldığını göstermektedir (Tablo 8). Varyanslar eşit olduğu için post hoc analizinde LSD testine göre sınıflar arasında fark olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 8. Faktörler Açısından ANOVA Levene İstatistik Değerleri

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Eleştirel düşünme	1,184	3	330	,316
İş birliği becerileri	,391	3	331	,759
İletişim becerileri	,534	3	326	,659
Yaratıcılık ve yenilikçilik	,102	3	331	,959
Öz düzenleme	,912	3	331	,435
Küresel bağlantılar	2,096	3	331	,101
Yerel bağlantılar	,483	3	331	,694
Teknolojiyi kullanma	,825	3	331	,481
Dijital ortamlarda öğretim	1,440	3	331	,231
Toplam Ölçek	,266	3	326	,850

Tablo 8’e bakıldığında I., II., III. ve IV. Sınıflarında okuyan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ait toplam puanları açısından sınıflar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmediği görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ait alt faktörlerden almış oldukları toplam puanların beceriler açısından sadece dijital ortamlarda öğretim becerileri ortalama puanları açısından sınıflar arasında fark

gözlemlendiği görülmektedir. 4. Sınıfların dijital ortamlarda öğretim ortalama puanlarının 1, 2 ve 3. Sınıflara göre anlamlı olarak daha iyi olduğu tespit edilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. ANOVA sonuçlarına göre faktörlerin sınıf bazında değerleri

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Eleştirel düşünme	Gruplar arası	13,397	3	4,466	,377	,769
	Grup içi	3905,456	330	11,835		
	Toplam	3918,853	333			
İş birliği becerileri	Gruplar arası	24,662	3	8,221	,498	,684
	Grup içi	5464,281	331	16,508		
	Toplam	5488,943	334			
İletişim becerileri	Gruplar arası	125,698	3	41,899	2,204	,088
	Grup içi	6198,620	326	19,014		
	Toplam	6324,318	329			
Yaratıcılık	Gruplar arası	23,337	3	7,779	,707	,548
	Grup içi	3640,753	331	10,999		
	Toplam	3664,090	334			
Öz düzenleme	Gruplar arası	36,137	3	12,046	,642	,589
	Grup içi	6214,777	331	18,776		
	Toplam	6250,913	334			
Küresel bağlantılar	Gruplar arası	84,372	3	28,124	1,175	,319
	Grup içi	7921,199	331	23,931		
	Toplam	8005,570	334			
Yerel bağlantılar	Gruplar arası	40,240	3	13,413	,910	,436
	Grup içi	4876,656	331	14,733		

	Toplam	4916,896	334			
Teknoloji	Gruplar arası	256,111	3	85,370	2,598	,052
	Grup içi	10877,382	331	32,862		
	Toplam	11133,493	334			
Dijital ortam	Gruplar arası	1069,251	3	356,417	9,644	,000
	Grup içi	12232,851	331	36,957		
	Toplam	13302,101	334			
Toplam Ölçek	Gruplar arası	5779,335	3	1926,445	2,352	,072
	Grup içi	266980,753	326	818,959		
	Toplam	272760,088	329			

Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının “Öğretmen eğitimi sırasında bu becerilerin öğretimindeki önemli engeller nelerdir?” sorusuna ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda beş tema ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ifadelerinden alıntılar ve temalar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen eğitimi sırasında bu becerilerin öğretimindeki önemli engeller

Temalar	Öğretmen adaylarının ifadeleri
Öğretmen eğitimcilerinin yetersizliği	<p>Üniversitede hala öğrenci merkezli değil öğretmen merkezli bir eğitim var. Bunun sıkıntısını yaşıyoruz o yüzden öğretim üyeleri rehberlik etme konusunda çok yetersiz kalıyor.</p> <p>Bize burada öğrenci merkezli ders işleyin diyen hocalarımız bile öğretmen merkezli ders işliyor.</p> <p>Derslerimiz genellikle öğretmen merkezli, öğretmen merkezli bir programda zaten yaratıcılık, yenilikçilik beklenemez.</p> <p>Öğretmen eğitimcisi o dönemin programı ne gerektiriyor o konu üzerinden sadece not aldırma ya da dersleri düz anlatım yöntemiyle açıkladığı için öğrencilere ne eleştirel bakış ne de yaratıcılık açısından bir şey kattığını düşünmüyorum.</p>

Rehber öğretmenlerin yetersizliği	<p>Benim 2013'te buradan mezun olan bir hocam staj rehberim, düz anlatım yöntemini kullanıyor çok şaşırdım. Sadece anlatıyor ve yazdırıyor, 2 saat boyunca yazı yazdırdığını bilirim. Öğrenci kâğıda yazdığını ezberliyor ve geçiyor, sosyal bilgileri öğrenmiyor.</p> <p>Okul deneyiminde öğretmenler staj öğrencilerini bir kaçış noktası olarak görüyor ve sınıfı bize bırakıp dışarı çıkma, nefes alma fırsatı olarak görüyorlar bu nedenle onların deneyimlerinden hiçbir şey kazanmıyoruz.</p> <p>Staj okullarında öğretmenlerin hepsi 15-20 yıl üzeri deneyimli öğretmenler, deneyimli olmak bir avantaj ancak bu durum dezavantaja da dönüşebiliyor çünkü değişime karşı daha dirençli hale geliyorlar.</p>
Sınıf düzeni	<p>Sınıfın yapısına baktığımızda ön taraf hocaların ders anlattığı kürsü kısmı zaten öğretmen ve öğrenci arasındaki hiyerarşiyi gösteriyor.</p> <p>Bizim sınıflardaki sıralar önceden hareketli sıralardı daha sonra temizlenmesi zor gerekçesiyle hepsini sabit sıralar yaptılar sınıftaki çalışma ortamını o da etkiliyor bence, çünkü öğrenciyi oraya sabitliyor.</p>
KPSS kaygısı	<p>Öğretmenlik yapabilmemiz için önümüzde geçmemiz gereken bir KPSS gerçeği var, gelecek kaygısı gelişmemizi engelliyor. Herkes sadece bölüm derslerine odaklanmış durumda.</p> <p>KPSS puanına göre atama yapılıyor, öğretmen adayının gerçekten öğrenciye katabileceği becerilere bakılmıyor.</p>

Tablo 10 incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmen adayları tarafından 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında en önemli engelin, öğretmen eğitimcilerinin öğrenci merkezli derslerin önemine vurgu yapmalarına rağmen kendilerinin derslerini bu şekilde modelleyememesi olduğu belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlik uygulaması derslerindeki rehber öğretmenlerin bu becerilerin kazandırılması konusunda öğrencilere rehberlik etmede yetersiz kalması, eğitim fakültesindeki sınıfların fiziki koşullarının öğrenci

merkezli (aktif) öğrenmeye uygun olmaması ve KPSS (Kamu Personeli Seçme Sınavı) sınavının daha çok bilişsel becerilere odaklanması nedeniyle öğrencilerin kendi profesyonel gelişimlerine odaklanamaması olarak ifade edilmiştir.

Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının “Üniversite ve öğretmen eğitimcileri bu becerileri geliştirmede nasıl yardımcı olabilir?” sorusuna ilişkin görüşlerinin analizi sonucunda beş tema ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının ifadelerinden alıntılar ve temalar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmen eğitiminde bu becerilerin geliştirilmesine yönelik öneriler

Temalar	Öğretmen adaylarının ifadeleri
Öğretmen eğitimcisi model olmalı	Öncelikle bu becerilerin öğrencilere kazandırılabilmesi için hocalarımızın bunu kendisinin kullanması lazım. Öğretmenler gerçekten faydalı olabilecek uygulanabilecek teknikler göstermeliler Öğrencilerin öğretmenlerden daha fazla rol aldığı bir sınıf ortamı yaratılabilir
Beceri odaklı dersler konulmalı	Sosyal bilgilere özgü yeni dersler açılabilir. Örneğin iletişim dersi, eleştirel düşünme dersi. İletişim dersimiz var ama her şey bilgi düzeyinde kalıyor, uygulamaya geçemiyoruz. Sosyal katılım becerisine yönelik bir ders olabilir. Eleştirel düşünme, analiz yapabilme gibi. Beceriye yönelik dersler olmalı. Beceri ve değer kazandırmaya dönük ders sayısının artırılmasını istiyorum
Denetim yapılmalı	Üzerinde durduğunuz becerilerin hepsi teoride çok iyi ama uygulama anlamında sıkıntı çekiyoruz. Beceriler kazanılmış mı diye yeni programa uygun çağdaş testlerle test edilmeli, öğretmen adayları bunu gerçekten kavramış mı test edilmelidir. Bunun denetimi yapılırsa sağlıklı olacağını düşünüyorum. Birçok hocamız formasyon dersi alamamıştır diye düşünüyorum

bizim bölümde. Öğretmen olmakla bitmiyor, yöntemini değiştirebilir, tekniğini değiştirebilir. Öğretmenlerin çok büyük sorumlulukları olduğunu düşünüyorum ben, denetim mekanizması olması lazım, yani kendilerini geliştirmek için sorumlulukları olması lazım.

Okul deneyimi	Öğretmenlik uygulaması sadece dördüncü sınıfta yapılmamalı, daha dersleri daha fazla erken sınıflarda başlamalı
olmalı	Öğretmenlik uygulaması 3 ve 2. sınıfta da olmalı, Öğretmenlik becerisi hemen bir yılda kazanılabilecek bir şey değil, deneyim yaptıkça farklı yönlerini görüyoruz. Eksiklerimizi görüp tamamlama fırsatımız oluyor.
Alternatif değerlendirme kullanılmalı	Değerlendirme süreci tek tip olmamalı. Değerlendirme süreci daha tutarlı ve geçerli olmalı.

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adayları 21. yüzyıl becerilerinin öğretmen eğitiminde geliştirilmesinde, öğretmen eğitimcilerinin model olarak anahtar rol oynadığını belirttikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmen adayları programa bu becerilere yönelik yeni derslerin dâhil edilmesi ve programda yer alan becerilerin uygulamadaki programda hayata geçip geçmediğinin de alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ile kontrol edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarından elde edilen veriler, katılımcıların %71,9'unun sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 21. Yüzyıl becerilerini kazandırma konusunda iyi ve çok iyi düzeyde olduğunu ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca çalışmada 21. yüzyıl becerileri faktörlere ayrılarak incelenmiştir. Her bir becerinin “*iyi*” ve “*çok iyi*” düzey aralıklarına göre belirlenen frekans yüzdeleri dikkate alındığında en başarılı olandan en başarısız doğru sıralama şu şekildedir: İş birliği becerisi (%73,2), iletişim becerisi (%73,1), eleştirel düşünme becerisi (%69,8), teknolojiyi öğrenme için bir araç olarak kullanma becerisi (%66,6), yaratıcılık ve yenilikçilik (%66,3), öz düzenleme becerisi (%66,2), yerel bağlantılar (%62,4), dijital ortamlarda öğretim becerileri (%59,7) ve küresel

bağlantılar (%54,0). Buna göre öğretmen adaylarından elde edilen veriler sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının 21. yüzyıl becerilerinden iş birliği ve iletişim becerilerini kazandırma konusunda daha iyi olduğu ancak küresel bağlantılar ve dijital ortamlarda öğretim becerisini kazandırma konusunda ise yeterli olmadığını ortaya koymuştur. Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarından biri olan *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanında programın yeterli görülmemesi önemli bir eksikliklerdir. Bu sonuç, resmi programda küresel bağlantılar öğrenme alanının içeriği ve kapsamı küresel eğitim anlayışının genel temalarının tümünü içerecek şekilde yer almasına rağmen uygulamadaki programda yeterli bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Binkley ve diğerleri (2016) tarafından yürütülen çalışmada belirtildiği gibi bir programda 21. yüzyıl becerilerinin sadece tanımlandığı, bu becerilerin nasıl ve ne şekilde başarılacağına dair bir ayrıntı derinliği olmadığında bu becerilerin öğrencilerin gerçek öğrenme deneyimlerine veya yapılan değerlendirmelere yansımaları mümkün değildir. Ayrıca bu 21. yüzyıl amaçlarının veya öğretilmesini gerektiren hedeflerin çok değerli değerlendirmeleri olmadan, öğrencilerdeki değişimi görmek zordur (Binkley ve diğerleri, 2016). Bu konuda Honey, küresel farkındalık da dahil olmak üzere kilit alanlarda değerlendirmelerin varlığını ve kalitesini araştıran 21. yüzyılın değerlendirmelerinin kullanımı hakkında dünya çapında bir araştırma başlatmıştır ve programda öğrencilerin küresel ve uluslararası meseleleri anlamalarını ele alan hiçbir değerlendirilmenin bulunmadığını belirtmiştir (akt. Binkley ve diğerleri, 2016: 55). Ne yazık ki ülkemizde de programda ifade edilen becerilerin nasıl kazandırılacağına yönelik bir ayrıntı derinliği bulunmamakta ayrıca bu becerilerin kazanılıp kazanılmadığı da değerlendirilmemektedir. Bu nedenle bu beceriler sadece resmi programda yer almakta ve uygulamaya geçmemektedir. Ayrıca çalışmanın nitel boyutunda görüldüğü gibi KPSS sınavı öğretmen adaylarının profesyonelleşme sürecinde önemli bir engel olarak yer almakta ve onları beceri gelişiminden çok bölüm derslerini ezberlemeye yöneltmektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu programın öğretmen adaylarının dijital ortamlarda öğretim becerilerinin geliştirilmesinde yeterli olmadığıdır. Bu bulgu çalışmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Öğretmen adayları Bilgisayar I ve Bilgisayar II derslerinin yeterli olmadığını sadece bir video hazırlayarak o dönem dersten geçtiklerini ve bu derslerde öğrenilenlerin günümüz koşulları ile kıyaslandığında güncelliğini yitirdiğini belirtmişlerdir. Hatta günümüz ilköğretim öğrencilerinin kodlama dersleri aldıklarını kendilerinin ise öğrencilerin şimdiden gerisinde kaldıklarını ifade etmişlerdir.

Günümüz toplumunda teknoloji daha yaygın hale geldikçe, öğrencilerin dijital teknolojilerde (bilgisayarlar, elektronik beyaz tahtalar, GPS vb.) uzmanlığa olan ihtiyaçları artmaktadır. Daha da önemlisi, öğrencilerin bilgileri araştırmak, düzenlemek, değerlendirmek ve iletmek için teknolojiyi kullanma yeteneklerine olan ihtiyaçtır. 21. yüzyılın öğretmenleri, öğrencilerine geleneksel dersliklerden daha karmaşık ve çeşitli öğrenme fırsatları sunan, teknoloji yönünden zengin sınıflarda rehberlik edebilmelidir (Larson ve Miller, 2011). Bu açıdan bu becerilerin öğretmen eğitimi programlarında geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bu konuda Çakır ve Güngör (2017) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının karar verme, problem çözme, teknoloji kullanımı becerilerinde sorun yaşadıklarını göstermektedir. Ayrıca mevcut ders içeriklerinin de 21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri bakımından yeterince işlevsel olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Aktay (2016) tarafından yürütülen başka bir çalışmada da 4 farklı üniversitede 4. Sınıfta okuyan ilköğretim öğretmen adaylarının teknoloji becerileri ile ilgili özellikleri analiz edilmiştir. Bu anlamda araştırma için genel kabul görmüş teknoloji standartlarından ISTE Ulusal Eğitim Teknolojisi Standartları (NETS-T) ve Öğretmenler İçin Performans Göstergeleri kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının yaklaşık %70'inden fazlasının standartların çoğunda kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymuştur. Ancak, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bazıları, dijital araçları kullanarak yerel ve küresel topluluklara katılmak, topluluk üyeleri ve ebeveynlerle iş birliği yapmak, öğrencileri ve meslektaşlarıyla işbirlikli çalışmaları modellemek gibi konularda yeterince nitelikli hissetmediklerini belirtmişlerdir.

Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen 21. Yüzyıl Öğrenci Profili (2011) araştırması 21. yüzyıl eğitim sistemi ile ilgili bazı ipuçları vermektedir. Bu araştırmaya katılan 10 912 öğretmenin çoğu bu eğitim sisteminde; öğrencilerin evrensel değerleri yeterince edinemediğini (%66), öğrenciler arasındaki kişisel farklılıkların dikkate alınmadığını (%75), öğrencilere eleştirel düşünmenin yeterince kazandırılmadığını (%77), öğrencileri araştırma ve sorgulamaya sevk etmediğini (yaklaşık %80), öğrencilere karşılaştığı problemleri kendi başına çözme becerisi (%80) ve kendi kararlarını alabilme becerisi kazandırmadığını (%76) belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler, eğitimin uluslararası standartlarda olmadığını (%85) ve öğretimdeki değerler, öğretilenler ve hedefler üzerinde yeniden düşünülmesi gerektiğini (%85,4) belirtmişlerdir (EARGED, 2011). Bu konuda Hamarat (2019), *MEB'in 21. Yüzyıl Öğrenci Profili* oluşturma çalışmasının betimsel düzeyde kaldığını ve durum çalışmaları ya da eylem

araştırmalarıyla desteklenmediğini belirtmiştir. Hamarat ayrıca 2018’de güncellenen müfredatlarla öğrencilere kazandırılması hedeflenen yeterlik ve becerilerin öğretim programlarına yansıtılması için girişimde bulunulmasına rağmen bunun bütün sistemi kapsayamaması ya da yalnızca bir boyuta odaklanması nedeniyle beklenen dönüşümün gerçekleşmediğini ifade etmiştir (Hamarat, 2019).

Başka bir çalışmada Clark (2008) Partnership21 tarafından önerilen 21. yüzyıl becerilerini temel alarak Batı Virginia’da gerçekleştirilen teknoloji entegrasyonu sürecinde öğretmenlerin durumunu değerlendirmiştir. Çalışmanın bulguları, öğretmenlerin %50’sinden fazlasının (bilgisayar, internet, kelime işlemci programları ve e posta hizmetleri olarak sıralanan) teknolojik araçları günlük hayatlarında kullandıklarını ancak bu araçları 21. yüzyıl içeriklerini oluşturmada kullanmadıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin bu araçları 21. yüzyıl içeriklerini oluşturmada kullanmalarını etkileyen faktörler ise araç kullanımına yönelik mesleki gelişim eksikliği, zaman yetersizliği ve kişisel ilgi olarak sıralanmıştır. Benzer şekilde Bernhardt’ın (2015) yapmış olduğu çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğu konu alanı bilgisi, motivasyon, katılım ve yaratıcı değerlendirme stratejilerine odaklanan genel pedagojik stratejileri içeren mesleki gelişime ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca teknoloji kesinlikle profesyonel gelişimin bir parçası olsa da çalışmaya katılan öğretmenlerin teknoloji kullanımının 21. yüzyıl öğrenimindeki rolü hakkında yeterli düzeyde bir anlayışa sahip olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmanın bulgularına paralel olarak Göksun (2016) öğretmen adaylarının 21. yüzyıl öğrenen ve öğretme becerileri kullanım düzeylerini analiz ettiği çalışmada, öğretmen adaylarının bilişsel becerileri yüksek düzeyde kullandıkları, bunun yanı sıra otonom becerileri, iş birliği ve esneklik becerileri gibi gerçek yaşam problemlerini çözmeye yönelik becerileri orta noktaya yakın düzeyde kullandıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarındaki teknoloji bilgisine yönelik derslerin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Çoklar (2008) tarafından Türkiye’deki yedi farklı üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülen çalışmada, öğretmen adaylarının eğitim teknolojileri kullanım öz-yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Şahin (2010) tarafından altı farklı üniversitedeki öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmada da öğretmen adaylarının yaklaşık %60’ının yeni binyıl öğrencisi özelliklerini gösterdiği saptanmıştır.

Gürültü, Aslan ve Alcı (2019) tarafından yürütülen çalışmada da ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin 21. yüzyıl öğretme becerilerine yüksek seviyede sahip olduğunu

düşündüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak literatürde öğretmenlerin bu yeni becerileri nasıl kavramsallaştırdığı ve sınıf uygulamalarında nasıl kullandıkları ile ilgili yapılan çalışmalar bazı sorunların olduğunu ortaya koymaktadır (Bernhardt, 2015). 21. yüzyıl becerilerinin öğretimi ile ilgili eleştirilerin çoğu, bu becerileri derslerde uygulamak için bir çerçevenin olmaması ve ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin yıl boyunca bu beceriler üzerinden nasıl değerlendirileceklerine ilişkin belirsizliklerin olmasıyla ilgilidir (Bernhardt, 2015).

Bu çalışmanın diğer bir bulgusu olan öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre 21. yüzyıl beceri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmamasıdır. Bu bulgu oldukça düşündürücüdür. Genel olarak, araştırmanın nitel bulguları, programın bu becerileri kazandırma konusunda çok yeterli olmadığı şeklindedir. Nitel çalışmaya sadece 4. Sınıf öğrencileri dahil edilmiştir ve onların da değerlendirmeye daha eleştirel yaklaştıkları gözlemlenmiştir. Nitel bulgular, sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında kullanılan yöntem ve uygulamaların ders anlatımı, not alma ve ders kitaplarının kullanımına odaklandığını ortaya koymuştur. Veriler, öğretim üyelerinin daha geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıklarını göstermektedir. Bu bulgu Ananiadou ve Claro (2009) tarafından Türkiye'deki ilk ve ortaokulların öğretim programları ile ilgili yapılan çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. OECD ülkelerinde gerçekleştirilen bu çalışmada her ülkenin öğretim programında kazandırılan temel öğrenen becerileri ortaya konmuştur. Çalışmaya göre Türkiye'deki ilk ve ortaokulların öğretim programları ile öğrenenlere; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme ve bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerinin öğretim programında kazandırılması amaçlanan beceriler olarak yer aldığını ancak bu sıralanan becerilerin öğrenme süreçlerinde işe koşulmadığını ortaya koymuştur. Çalışmada özellikle bu beceri ve yetkinlikleri hedef alan değerlendirme politikaları veya öğretmen eğitimi programlarının olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasında öğrenme ortamının beceri aktarımına uygun olarak düzenlenmesi ve ölçme değerlendirme anlayışının da buna uygun olması gerekmektedir. Öğrenme ortamının rahat, esnek ve yaratıcılığı destekleyen atmosferde olması beceri temelli gelişime büyük katkı sağlayacaktır (Hamarat, 2019). Aynı zamanda tüm öğretmen ve öğretmen adaylarının değerlendirme verilerini (öğrenci portfolyolarını, test puanlarını, işbirlikli projeleri vb.) doğru bir şekilde okuma ve yorumlama ve sınıf içi uygulamaları doğru ve uygun bir şekilde farklılaştırma becerisine sahip olması önemlidir (Miller, 2009). Bu nedenle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına becerilere yönelik ölçme ve değerlendirme konusunda farkındalık kazandırılmalı ve eğitim verilmelidir. Öğretmen

eğitimi, yüksek kaliteli öğretimi mümkün kılmak için gerekenlerin sadece bir bileşeni olmasına rağmen, okullarda talep edilen tüm diğer reformların başarısı için ön koşuldur (Darling-Hammond, 2006). Öğretmen eğitimcilerinin bu becerileri öğrencilerine aktarmak için kendileri 21. yüzyıl becerilerinin eşzamanlı entegrasyonunun güçlü modelleri olması gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimcileri, öğretimlerini geliştirmek ve bu teknikleri öğrencileri için modellemek için sürekli olarak yeni teknolojileri derslerine entegre etmeli ve güncel kalmalıdır (Urbani, Roshandel, Michaels ve Truesdell, 2017).

Cuban (1991, akt. Russell, 2010) derin öğrenme çağrısı gerektiren araştırmaların yoğunluğuna rağmen, sosyal bilgiler öğretim programına pasif öğrenmenin, gerçeklerin sondaj ve ezberlenmesinin hala hâkim olduğunu belirtmiştir. Cuban'a göre birçok sosyal bilgiler öğretmeni, ne öğretildiği kadar içeriğin nasıl öğretildiğinin de önemli olduğu fikrini kavrayamamaktadır. Ona göre öğretmenler, içeriğin kapsamının içeriğin öğretilmesi ile aynı olduğu fikrine sahip olma eğilimindedir. Bu konuda, Henke, Chen ve Goldinan (1999) tarafından ortaöğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim uygulamaları hakkında ulusal bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın bulguları özellikle ortaöğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer alandaki öğretmenlerle karşılaştırıldığında, tüm grup öğretimi yerine alternatif öğretim yöntemlerini kullanma olasılıklarının daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Yapılan çalışmada ayrıca sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunun (%91) hatırlamayı gerektiren sorular sorduğu, sadece küçük bir kısmının (%38) haftalık olarak öğrenci liderliğindeki tartışmaları gerçekleştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğu içerik bilgisi için ders kitabına güvendiğini belirtmiştir; öğretmenlerin çoğunun öğrencilerin kitaptan sınıfta okuma (%94'ü) ve dışarıda okuma (%95'i) yapmalarını istedikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin %95'i haftalık olarak teknolojiyi kullandığını bildirmiştir; ancak, bu "teknolojinin" beyaz tahta ve tepegöz ile sınırlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde İltter (2017) ve Russell'ın (2010), 21. yüzyılda sosyal bilgiler derslerinin nasıl öğretildiğini inceledikleri çalışmaların sonuçları, sosyal bilgiler öğretmenlerinin pasif öğrenmeyi teşvik etme konusunda daha meyilli olduklarını, aktif öğrenmeye daha az yatkın olduklarını göstermiştir. Russell'ın (2010) yürüttüğü çalışmanın bulguları derslerde çoğu zaman öğrencilerin üretken olmadığı, eleştirel düşünceleri veya problem çözmeleri gerekmediğini göstermektedir. Eleştirel düşünme ve diğer karar verme becerileri, başarılı bir sosyal bilgiler eğitimi için çok önemlidir. Engle'a (2003) göre, eleştirel düşünme ve karar verme sosyal bilgiler eğitiminin kalbidir. Ayrıca, Russell'ın (2010) yürüttüğü çalışmada

katılımcıların %90'ını tarafından sosyal bilgiler dersinin yaklaşık yarısı ya da daha fazla bir bölümünde anlatım yönteminin kullanıldığını, zamanın büyük bir kısmının not almaya harcadığını ve öğretmenlerin ders kitaplarını birincil bilgi kaynağı olarak tercih ettiklerini göstermiştir. Russell (2010) ve Cuban'ın (1991) bulguları sosyal bilgiler öğretmenlerinin amacı, öğrencileri 21. yüzyılın etkili vatandaşları haline getirmek olmasına rağmen, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu hedefi gerçekleştirme potansiyellerini en üst düzeye çıkaramadıklarını ortaya koymaktadır. Bu çalışmanın bulguları da ilk ve orta öğretimde olduğu gibi sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında da aynı problemlerin hala yaşandığını ortaya koymuştur.

Öneriler

Sosyal bilgiler dersinde ilgi çekici ve anlamlı öğrenme fırsatlarının olmayışı büyük bir eksikliklerdir. Öğrencilere, bir dizi öğrenme deneyimi ve eleştirel düşünceleri için yeterli fırsatlar sunmak, modern topluma aktif olarak katkıda bulunabilecek iyi ve etkili 21. yüzyıl vatandaşlarını hazırlamak için temel bir unsurdur. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim öğretim süreçleri planlanırken 21. yüzyıl becerilerini kapsayan ve öğrenme ortamlarını temel alan dersler konulmalıdır. Öğretmen eğitimcilerinin sundukları eğitsel yaşantılar, öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerini kullanmaları için model olmalıdır. Öğretmen eğitimcilerinin ne öğretildiği kadar içeriğin nasıl öğretildiğinin de önemli olduğu fikrini kavramaları önem arz etmektedir. Özellikle de öğretmen eğitimi programlarında bu beceri ve yetkinlikleri hedef alan detaylı bir programa ve değerlendirmelere yer verilmelidir.

Son olarak, tüm bu beceriler ancak öğretmenler ve öğrenciler onları öğretme ve öğrenme deneyimleriyle değerli ve ilgili gördükleri takdirde uygulamaya konulabilir. Öğretmen eğitimi programları bunun için kilit rol oynamaktadır. Özellikle öğretmen adaylarının, öğrencilerinin bu becerileri geliştirmelerine nasıl yardımcı olacakları konusunda eğitim almalarının yanı sıra, bu becerilerin değerine ikna olmaları ve onlara yeterli zaman ayırmaları için teşvik ve kaynaklar sağlanması gerekir.

Kaynakça

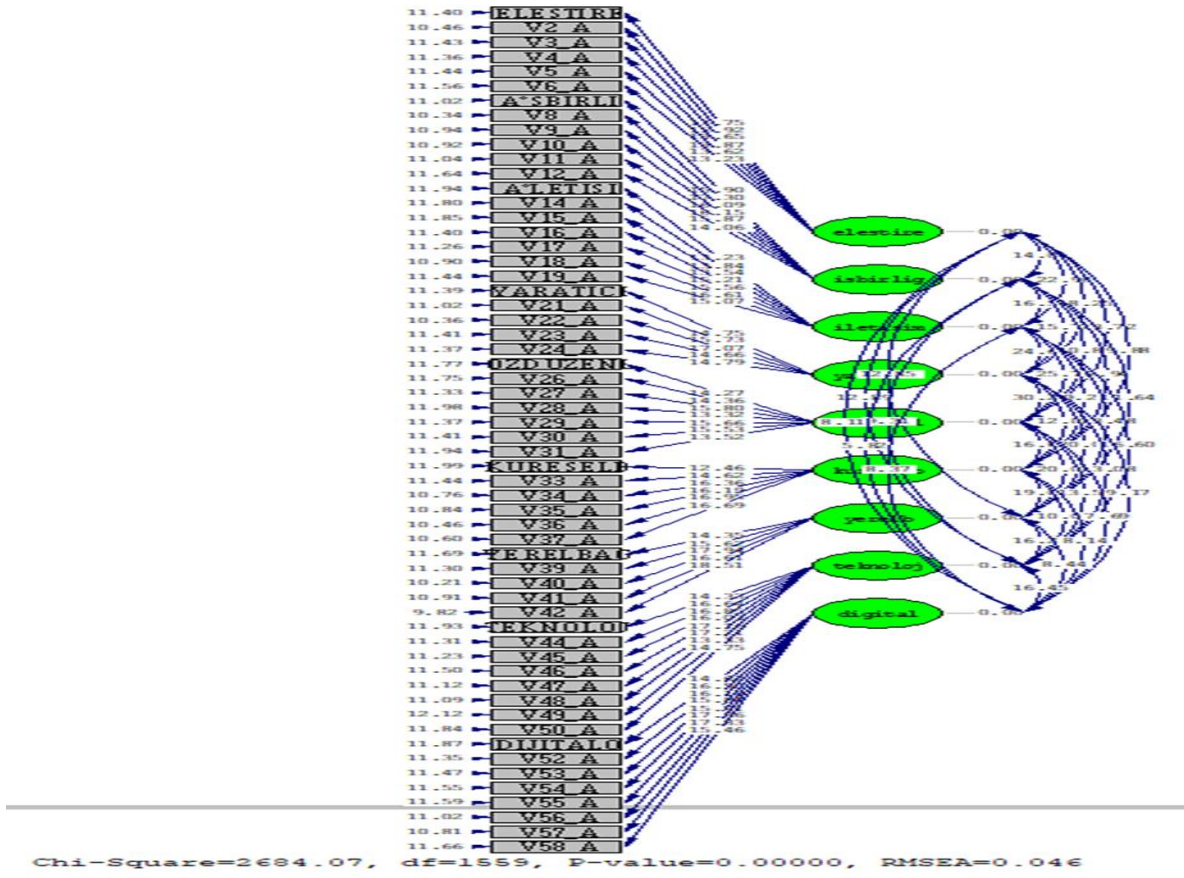
- AASL (American Association for School Librarians). (2007). The American Association for School Librarians Standards for the 21st Century Learner. Chicago: The American Association for School Librarians. [Çevrim-içi: <https://www.epsnj.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=7770&dataid=32216&FileName=AASL%2021ST%20C%20LEARNER.pdf>], Erişim tarihi:12.06.2020
- Aktay, S. (2016). The ISTE national educational technology standards and prospective primary school teachers in Turkey. *The International Journal of Learning*, 16(9), 127-138.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries, *OECD Education Working Papers, No. 41*, OECD Publishing. [Çevrim-içi: <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>], Erişim tarihi:24.08.2020
- Bernhardt, E. P. (2015). 21st century learning: Professional development in practice. *The Qualitative Report*, 20(1), 1-19.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17- 66). New York: Springer.
- Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Clark, D. D. (2008). *A study of West Virginia teachers: Using 21st century tools to teach in a 21st century context*. Unpublished doctoral thesis. Marshall University, West Virginia.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.

- Çakır, A. & Güngör, M.N. (2017). Pre-service teachers' evaluations of practices in teaching english to young learners in terms of 21st century teacher qualifications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 244-259.
- Çoklar, A.N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(X), 1-15 doi: 10.1177/0022487105285962
- EARGED (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: MEB. [Çevrim-İçi: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf], Erişim tarihi: 05.06.2020
- Engle, H. S. (2003). Decision Making: The Heart of Social Studies Instruction, *The Social Studies*, 94(1), 7-10.
- Fraenkel, J. K, & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education (third edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Geisinger, F. K. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Göksun, O. D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. DOI: 10.16986/HUJE.2019051590
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*, SETA Yayınları, [Çevrim-İçi: <https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf>], Erişim tarihi: 05.06.2020
- Henke, R., Chen, X., & Goldman, G. (1999). *What happens in the classroom? Instructional practices in elementary and secondary schools, 1994-95*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. (ERIC Reproduction No. EW31735) [Çevrim-İçi: <https://nces.ed.gov/pubs99/1999348.pdf>], Erişim tarihi: 17.05.2020

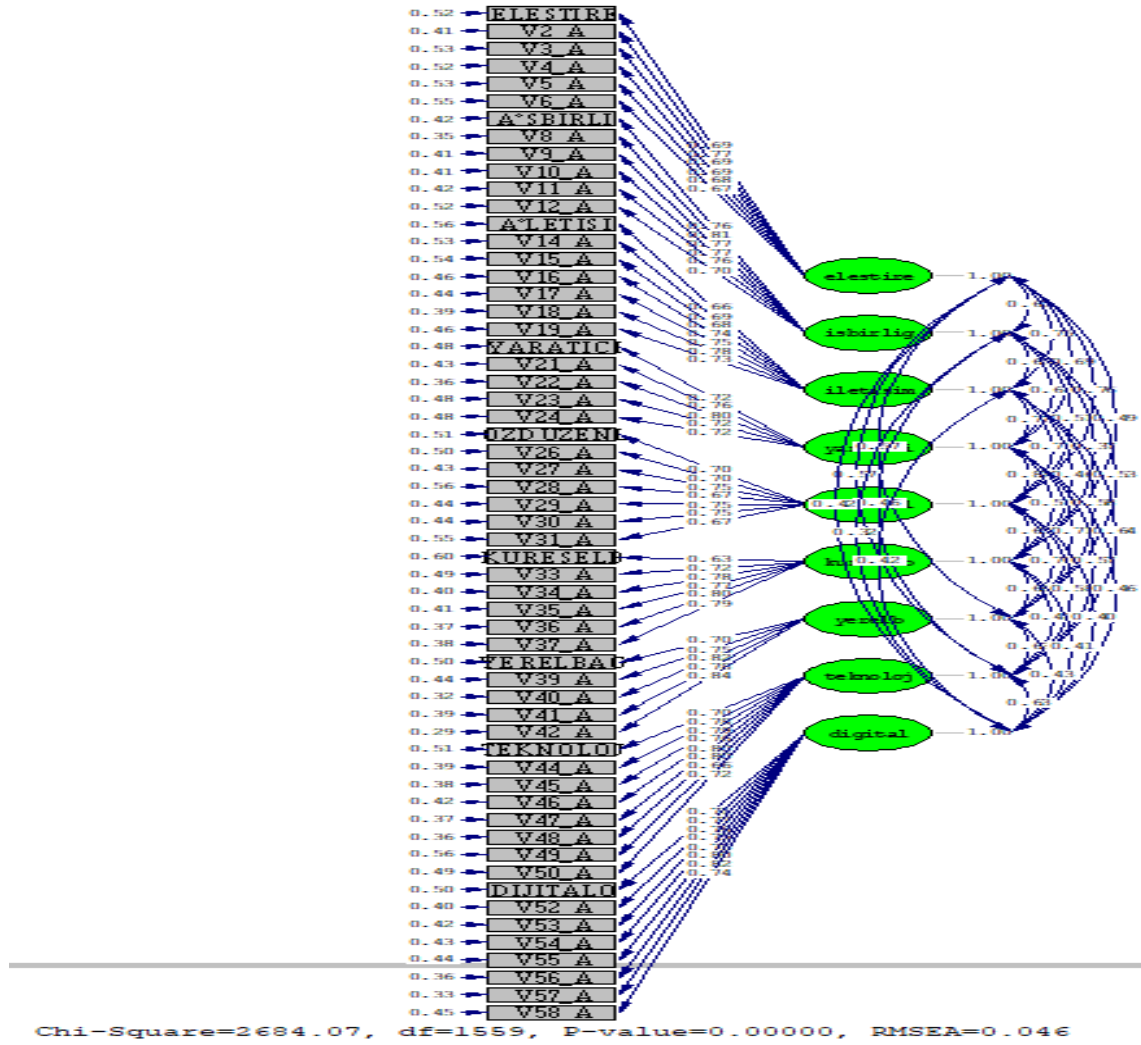
- İlter, İ. (2017). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(1), 1-29.
- Jia, Y., Oh, J.Y., Sibuma, B., LaBanca, F. & Lorentson, M. (2016). Measuring twenty-first century skills: development and validation of a scale for in-service and pre-service teachers. *Teacher Development*, 20(2), 229-252.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.
- Larson, C. L. & Miller, N. T. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Niemi, H., Pehkonen, L., Niu, J., Teng, J. & Harju, V. (2018). *How do teacher education programs guide student teachers to gain the 21st century skills?* Unpublished doctoral thesis, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki.
- Pallant, P. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. S. Balcı ve B. Ahi, (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Russell, B. W. (2010). Teaching social studies in the 21st century: A research study of secondary social studies teachers' instructional methods and practices. *Action in Teacher Education*, 32(1), 65-72.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd Edition). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Şahin, M. C. (2010). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeni binyılın öğrencileri (OECD New millenium learners) ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlamamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- The Partnership for 21st Century Learning. (2007). *Framework for 21st century learning*. Washington, DC. [Çevrim-içi: <http://www.battelleforkids.org/learning-hub/learning-hub-item/framework-for-21st-century-learning-definitions>], Erişim tarihi: 30.07.2019
- UNESCO–United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Guiding Principles for Learning in the Twenty-first Century*. [Çevrim-içi: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/practices_series_28_v3_002.pdf], Erişim tarihi: 10.07.2020
- Urbani, M.J., Roshandel, S., Michaels, R. & Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers, *Teacher Education Quarterly, Fall*.

Ek 1. 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğine İlişkin DFA t değerleri



Ek 2. 21. Yüzyıl Becerileri Ölçeğine İlişkin DFA faktör yükü değerleri





Evaluation of Social Studies Teacher Training Program in Terms of 21st Century Skills

Fisun BOZKURT¹

• **Received:** 26.02.2020 • **Accepted:**07.07.2020 • **Online First:** 14.10.2020

Abstract

The purpose of this study, in which the mixed explanatory method was used, is to reveal how sufficient the current social studies teaching undergraduate program is in providing 21st-century skills, from teacher candidates' perspective. Survey design was used in the quantitative dimension, and phenomenology pattern was used in the study's qualitative dimension. The 21st century skills scale was used to collect the quantitative data, and the semi-structured interview form was used to collect the qualitative data. Since quantitative and qualitative research models were employed together in the study, a sample was taken from the research universe, and the study group was determined. The sample of the study consisted of 335 social studies teacher candidates studying at a state university. The findings of the study revealed that the social studies teacher training program is better in acquiring cooperation and communication skills among 21st century skills, but it is not sufficient in acquiring teaching skills in global connections and digital environments. In addition, the findings indicate that although the 21st century skills are included in the social studies teacher training program as the skills to be acquired, these skills are not employed in the learning processes. It is essential that the educational experiences presented by teacher educators to be a model for teacher candidates to use 21st century skills. Teacher educators should also understand the importance of how the content is taught as well as what is taught. Especially in teacher training programs, a detailed program and assessments targeting these skills should be included.

Keywords: 21st century skills, teacher education, social studies education, mixed-method

Cited:

Bozkurt, F. (2021). Evaluation of social studies teacher training program in terms of 21st century skills. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 34-64. doi:10.9779/pauefd.688622

¹ Doc. Dr., Pamukkale University, Education Faculty, Department of Social Studies Education, Denizli, ORCID: 0000-0001-9101-8422, E posta: fisunbozkurt@pau.edu.tr

Introduction

The call for 21st century knowledge frameworks is based on the claim that education has failed to prepare students for the 21st century demands. The school (in terms of organization, structure, and format) has remained the same today as it was during the 20th century. It has become clear that the workforce required by an increasingly globalized economy requires a completely different educational model that transcends repetition, basic applied knowledge, and limited literacy skills of the 20th century (Kereluik, Mishra, Fahnoe & Terry, 2013). These skills and competencies are often called 21st century skills and competencies to show that they emerged more in line with economic and social development models' needs compared to the last century (Ananiadou & Claro, 2009). Parallel to the interest in teaching and learning 21st century skills, educational researchers have made efforts to develop a framework for 21st century skills. These efforts have led to a series of frameworks. Many organizations around the world have independently developed frameworks for these skills. Some of these are as follows:

The Partnership for 21st Century Skills (2007) in the United States has developed a framework that combines the certain student outcomes of the skills learned in the 21st century with support systems to prepare students to work and become more competitive in a global economy. Within this framework, student outcomes include (1) Core Subjects and 21st Century Themes; (2) Learning and Innovation Skills; (3) Information, Media and Technology Skills; (4) Life and Career Skills (Jia, Oh, Sibuma, LaBanca & Lorentson, 2016). Key subjects on which these skills are based include “*Language acquisition, reading and language arts, world languages, art, mathematics, economics, science, geography, history, government, and civics.*” Then, based on these keywords, 21st century interdisciplinary themes were identified. These 21st century themes include global awareness, entrepreneurial-economic or financial literacy, civics literacy, health literacy, and environmental literacy. Learning and innovation skills comprise creativity, critical thinking, and problem-solving, communication, and collaboration. Information, media, and technology skills are made up of information literacy; media is composed of information, communication, and technology literacy. Life and career skills often require personal skills: flexibility and adaptability, initiative and self-direction, productivity, accountability, leadership, and responsibility (Geisinger, 2016). Since its development, this framework has been referred to in the development of most 21st century programs.

The Standards for the 21st Century Learner (AASL, 2007), on the other hand, emphasizes the importance of four skill components to improve information literacy in the 21st century: (1) inquire, think critically and gain knowledge acquisition; (2) draw conclusions, make decisions, apply information to new situations and create new knowledge; (3) share knowledge and participate ethically and productively as a member of a democratic society; and (4) pursue personal and aesthetic growth. Within each component, AASL standards outline the necessary skills, trends in action, responsibilities, and self-assessment strategies that learners could show to achieve these standards (Jia et al., 2016).

In another study, Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci and Rumble (2012) developed a general conceptual scheme to analyze the 21st century skill frameworks. This scheme defines ten capabilities divided into four categories. Although there are significant differences in the way these skills are defined and clustered from one framework to another, the following ten items are broad and comprehensive enough to cover all approaches:

- Way of thinking: (1) Creativity and innovation, (2) Critical thinking, problem-solving, decision-making, (3) Learning to learn, metacognition.
- Way of Working: (4) Communication, (5) Cooperation (teamwork)
- Working Tools: (6) Information literacy (including research on resources, evidence, prejudices, etc.), (7) Information communication technology literacy
- Integration into the World: (8) Citizenship - local and global, (9) Life and career, (10) Personal and social responsibility - including cultural awareness and competencies.

Similarly, in 2014, UNESCO published *Guiding Principles for Learning in the Twenty-first Century*, which goes beyond the competence framework concept. These guiding principles address the following set of competencies and attitudes: academic honesty, information literacy, critical thinking, creativity, STEM (science, technology, engineering, and math) learning, concepts-focus learning, health and mindfulness, service learning, learning support and assessment. The guiding principles' focus is not on the definition of the competencies but on helping children, and young people acquire these competencies.

Although 21st century skills are defined differently, in general, all definitions emphasize what students can do with knowledge and how they apply what they have learned in an authentic context. The core of the twenty-first-century skills focuses on effective

communication and collaboration skills, technology expertise, innovative and creative thinking skills, and problem-solving skills. In this respect, the question of whether twenty-first century skills are new comes to mind (Larson & Miller, 2011). According to Silva (2009, p. 631), 21st century skills are not new, but “newly important” because today's workers must find and analyze information from multiple sources and use it to make decisions and create new ideas. Historically, the need for these learning and innovation skills can be traced back to the first professional teachers, Socrates and Sophists (Larson & Miller, 2011).

Supporters and advocates of the 21st century skills movement argue that there is a need for reform in schools and education to respond to the social and financial needs of students and society in the 21st century (Larson & Miller, 2011). Teachers are expected better to prepare students for the 21st century business world. Being ready for labor in the 21st century requires students to use problem-solving, assessment, reasoning, decision-making, and the ability to use digital technology and apply them to complex and challenging tasks. Studies on the evaluation of learning or teaching 21st century skills are often centered on examining a subset of these skills (Jia et al., 2016). However, they have not made a systematic assessment of the entire skill set of the 21st century. It is believed that such a study could serve to identify the required areas in teacher training to develop 21st century skills teaching. In other words, this study may help identify the strengths and weaknesses of the Social Studies program in acquiring the specified 21st century skills. Such studies can also be used as a self-reflection or assessment tool for current and future teachers to learn 21st century skills and know the skills to identify the areas that can be strengthened (Jia et al., 2016). It can also help teacher educators understand 21st century skills and see what they teach and how they train and prepare teacher candidates. For these purposes, the study sought to answer the following research questions.

1. To what extent do social studies teacher candidates have 21st century skills?
2. Is there a significant difference in the 21st century skills mean scores of social studies teacher candidates based on gender?
3. Is there a significant difference in the 21st century skills mean scores of social studies teacher candidates based on grade level?
4. What are the major obstacles to teaching these skills during teacher education?
5. How can university and teacher educators help to develop these skills?

Method

Research Design

In this study, a mixed explanatory method was used to reveal how efficient the current social studies teacher training program is to acquire 21st century skills from teacher candidates' perspectives. According to Creswell (2008), the basic assumption of mixed-method research is that simultaneous or blended qualitative and quantitative research methods provide a better understanding of research problems and questions than using these methods separately. The study is carried out as two different research projects in the mixed explanatory method. First, quantitative research is conducted, and then qualitative research is planned based on this (Creswell, 2008).

The main reason for choosing a mixed method in this study is that a mixture of qualitative and quantitative methods provides a better understanding of the research problem than each method would do alone. The data collected in the study through the qualitative research method helped to validate the quantitative results in the first stage and carry out an in-depth investigation into the causes and solutions of the problems experienced by teacher candidates. In this study, 21st century skills scale for teacher candidates and semi-structured interview form were used as data collection tools. At first, quantitative data were collected and analyzed during the research, and then qualitative data were collected and analyzed. The analysis results of both data sets were compared and interpreted to see if the results were compatible with each other.

Quantitative Dimension

In the quantitative dimension of the study, the survey method was used. The survey method includes research conducted to reveal the level, view, attitude, interest, and competence of the participants of study on a subject or situation (Büyüközürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel; 2008).

Research sample

The sample of this study consists of 335 social studies teacher candidates. A total of 194 (57.9%) participants were female, and 141 (42.1%) were male. To reveal how adequate the program is in gaining 21st century skills and whether there is a difference between classes, cluster sampling was used in the study. Cluster sampling is a sampling type made when all

the universe clusters have the chance to be selected equally with all the elements (Karasar, 2018, p. 153).

Quantitative data collection tool

In this study, the measurement tool developed by Niemi, Pehkonen, Niu, Teng and Harju (2018) was used in order to conceptualize 21st century skills. The instrument was translated into Turkish by the researcher and then reviewed by two field educators and one English instructor. Necessary corrections were made by the feedback received, and the scale was finalized.

As a result of the CFA (Confirmatory Factor Analysis) analysis conducted within the construct validity study's scope, the standardized factor loads between the items in the original form of the scale and the structure measured by the items were found statistically significant according to t values. CFA t values for 21st century skills scale ranged between 9.82 and 12.12 (Appendix 1). Therefore, it was not necessary to remove any item from the scale (Seçer, 2015).

The second examined situation about CFA is the factor load values of the items. It can be seen in Appendix 2 that all factor loads are above 0.30 (Seçer, 2015) (Only the last item under the Making Local Connections factor is valued at 0.29). Therefore, it can be said that the items in the scale measure the structure of the 21st century skills scale.

As a result of the applied CFA, chi-square (χ^2) compliance, and the mean square root of the approximate errors (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) values were examined. In the chi-square fit test, obtaining the chi-square/degree of freedom value less than three (3) was evaluated as an indicator of good fit (Schumacker & Lomax, 2010). $RMSEA \leq 0.05$ (Schermele-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003) was considered as the perfect fit. The findings are presented in Table 1.

Table 1. *CFA Fit Indices for 21st Century Skills Scale*

	χ^2/sd	RMSEA
Scale	1.72	.046

As the sample grows, the probability of chi-square analysis results is increasing. In many CFAs, because the sample is large, the p-value is normal, and this is tolerated in most

studies (Büyüköztürk, Akgün, Özkahveci & Demirel, 2004). Based on these findings, it can be said that the data confirm the factors.

In this study, a reliability study was carried out. Reliability can be defined as the degree to which a measurement tool provides sensitive, consistent, and random error-free measurements (Fraenkel & Wallen, 1996). In this study, the reliability of the scale was calculated with Cronbach Alpha. The reliability of the total scores obtained from the 21st century skill scale and the sub-factors' total scores were calculated and presented in Table 2.

Table 2. *Cronbach's Alpha Reliability Coefficients*

The Scale and Sub Dimensions	Cronbach's Alpha	Number of Items
Total Scale	0,96	58
Critical Thinking	0,84	6
Collaboration	0,89	6
Communication	0,87	7
Creativity & Innovation	0,85	5
Self-management / Self-regulation	0,87	7
Making Global Connections	0,88	6
Making Local Connections	0,88	5
Using Technology as a Tool for Learning	0,90	8
Teaching skills in digital environments	0,91	8

For reliability, the Cronbach alpha coefficient must be .7 and greater than .7 (Palant, 2017). As shown in Table 2, the reliability of the total score and that of the sub-factors' item scores were found to be over .7. In this context, it can be said that the total scores and the item scores of the sub-factors are free from random errors, and the degree of consistency of the scores obtained by the participants from this scale is sufficient.

Data collection process

The scale was prepared by the researcher electronically. The social studies teacher candidates were first informed about the scale and the study, and then the web address of the

q scale was shared with the teacher candidates. *Data were collected during the 2018-2019 academic years.*

Data analysis

The scale was 5-point Likert type (Very inadequate, Inadequate, Moderate, Good, Very good) and consisted of 58 items. The maximum score obtained from the scale was 290 points, and the minimum score was 58. The minimum score was subtracted from the maximum score that the participants could get, and the score found was divided into 5 (since it was a 5-point Likert type). The final score was added to the minimum score that the participants could get, and the ranges were determined for the adequacy of the current social studies teacher training program to acquire 21st century skills.

The total scores of the participants were calculated. To decide on the analyzes to be performed, the normality test was carried out, and the following results were obtained:

Table 3. Normal distribution analysis of 21st century skills total scores and sub-factors

	N	Mean	Mod	Median	Kurtosis	Skewness
Total Scale	335	216	205	218	-,250	-,066
Critical Thinking	335	22	24	22	,155	-,380
Collaboration	335	23	23	24	,133	-,359
Communication	335	27	28	28	,080	-,323
Creativity & Innovation	335	19	20	19	,329	-,422
Self-management / Self-regulation	335	26	28	27	,884	-,499
Making Global Connections	335	18	24	21	,131	-,458
Making Local Connections	335	18	20	19	,384	-,489
Using Technology as a Tool for Learning	335	30	32	31	,375	-,449
Teaching skills in digital	335	30	32	30	,701	-,591

environments

Female	193	215	217	205	,008	-,302
Male	137	219	220	236	-,132	-,271
1. Grade	70	213	215	214	-,302	-,256
2. Grade	64	210	171	205	-,581	,288
3. Grade	119	217	205	219	,556	-,330
4. Grade	75	222	230	230	,386	-,632

As shown in Table 3, the mean, mode, and median values of the total scores of 335 students from the skill items in the total scale and sub-factors are close to each other. The kurtosis and skewness values are in the range of +2, -2 (Pallant, 2017). In this context, the total scale of 335 students and the total scores obtained in each skill show a normal distribution. Thus, to find answers to sub-problems, t-test for Independent Samples and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were performed, which are parametric statistical techniques. In this study, SPSS (22) and LISREL (8.7) were used for the analyses.

Qualitative Dimension

Qualitative data collection tool and data analysis

The study, designed as exploratory mixed-method research, is a phenomenology study determining how much social studies teacher training program helps teacher candidates achieve 21st century skills. In other words, in the qualitative dimension of the study, the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, was used to reveal the teacher candidates' opinions about their experiences. Phenomenology is a research design that focuses on cases that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of. Data source in phenomenology includes individuals or groups who experience the subject that the research focuses on and can express or reflect this phenomenon (Creswell, 2008). The perceptions of the teacher candidates, who were the data source in the present study, were investigated based on their experience in the education faculty.

In the qualitative dimension of the research, a semi-structured interview form developed by the researcher was used. Theoretical knowledge obtained by reviewing the relevant literature and expert opinions were taken as a basis while preparing the semi-structured interview form. The semi-structured interview form was reviewed by a faculty member specialized in social studies education and revised in line with the recommendations received and finalized after the pilot studies. Research data were collected through the focus group interview technique in the last week of the semester. The semi-structured interview was attended by 11 (6 Male, 5 Female) and 4th-grade social studies teacher candidates among the teacher candidates who answered the scale. The teacher candidates who participated in the interview were determined on a voluntary basis. However, 4th-grade teacher candidates were preferred for the evaluation of the whole undergraduate program. The interview lasted 45-50 minutes and was recorded with a tape recorder. Then, the recording was transferred to Word, and content analysis was performed. The interview questions used in the study are as follows:

1. How does the social studies teacher training program guide teacher candidates to acquire 21st century skills?
2. Which of your skills do you think are the strongest? Why?
3. Which of your skills do you think are the weakest? Why?
4. What are the most important obstacles to learning these skills during teacher education?
5. What kind of skills would you like to develop?
6. How can university or faculty members help and support you in developing these skills?

Validity and reliability of qualitative data

In order to ensure validity and reliability, the data were evaluated by two different researchers. As a result of examining the data obtained from semi-structured interviews, the data were placed in appropriate categories. The categories were reexamined in line with their similarities and differences. The number of agreement and disagreement in the comparisons were identified, and the reliability of the research was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula ($\text{Reliability} = \frac{\text{agreement}}{\text{agreement} + \text{disagreement}}$). Thus, 91% of the reconciliation rate was obtained in the reliability study conducted for this research.

Results

Findings Related To The First Sub-Problem

To answer the question, “To what extent do social studies, teacher candidates have 21st century skills? Firstly, the ranges were determined for the social studies teacher training program's adequacy level acquire 21st century skills. The distribution of the participants according to the range of their total scores is demonstrated in Table 4.

Table 4. *Distribution of the participants according to the 21st century skills total score ranges*

Level	Ranges	f	%
Very inadequate	58-104	-	-
Inadequate	105-151	5	1,5
Moderate	152-198	84	25,1
Good	199-245	194	57,9
Very good	246-290	47	14,0

As can be seen in Table 4, according to the total scores obtained from the scale, five teacher candidates stated that the program was poor in terms of acquiring 21st century skills, 84 teacher candidates who stated that it was moderate, 194 teacher candidates who indicated that it was good, and 47 teacher candidates who said that it was very good. When the frequency percentages of the levels are examined, it is seen that 71.9% of the participants stated that the program is good and very good in terms of acquiring 21st century skills.

In this study, 21st century skills were divided into factors and examined. 21st century skills were categorized into nine factors: critical thinking, collaboration, communication, creativity and innovation, self-regulation, global connections, and local connections, using technology as a tool for learning and teaching skills in digital environments. The adequacy level ranges of each sub-factor were determined. The frequency and percentage values of the sub-factors determined according to the level ranges are given in Table 5.

Table 5. Frequency values determined according to the level range of 21st century skills sub-factors

	Very inadequate		Inadequate		Moderate		Good		Very good	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Critical Thinking	-	-	15	4,5	85	25,4	190	56,7	44	13,1
Collaboration	2	0,6	11	3,3	77	23,0	160	47,8	85	25,4
Communication	-	-	13	3,9	72	21,5	174	51,9	71	21,2
Creativity & Innovation	2	0,6	17	5,1	94	28,1	160	47,8	62	18,5
Self-management	2	0,6	13	3,9	98	29,3	185	55,2	37	11,0
Making Global Connections	11	3,3	42	12,5	101	30,1	138	41,2	43	12,8
Making Local Connections	6	1,8	31	9,3	89	26,6	151	45,1	58	17,3
Using Technology as a Tool for Learning	3	0,9	17	5,1	92	27,5	158	47,2	65	19,4
Teaching skills in digital environments	8	2,4	22	6,6	105	31,3	143	42,7	57	17,0

When Table 5 is examined, it is seen that the social studies teacher training program is better in acquiring the skills of cooperation and communication among 21st century skills. Still, it is not adequate to acquire the skills of global connections and teaching in digital environments. Considering the frequency percentages determined according to the "good" and "very good" level ranges of each skill, the ranking from the most successful to the least successful is as follows: Cooperation skill (73.2%), communication skill (73.1%), critical

thinking skill (69.8%), the ability to use technology as a tool for learning (66.6%), creativity and innovation skill (66.3%), self-regulation skill (66.2%), local connections (62.4%) teaching in digital environments (59.7%) and global connections (54.0%).

Findings Related to The Second Sub-Problem

To find an answer to the sub-problem, “Is there a significant difference in the 21st century skills mean scores of teacher candidates based on gender?” An Independent Sample t-test was conducted.

Levene test was performed to determine whether the groups' variances were equal or not, and it was concluded that the variances of the answers given by the male and female students were equal ($F=,760$; $p>0.01$). As a result of the t-test analysis, no significant difference at the level of 0.05 significance was found between the 21st century skills total scores of the students of different genders ($t = -1,208$, $p =,228$). The findings are illustrated in Table 6 below.

Table 6. *Independent Samples t-test for male and female participants*

	N	X	Sd	t	df	p
Female	193	214,6	29,5	-1,208	328	,228
Male	137	218,5	27,7			

Apart from the total score of the independent samples t-test, sub-factors of the 21st century, skills were also examined.

As shown in Table 7, the variances of the males and females were equal in each of the 21st Century skills sub-factors. As a result of the t-test analysis, a significant difference was observed in cooperation scores in favor of female social studies teacher candidates and global connections and digital environment in favor of male social studies teacher candidates.

Table 7. Independent Samples t-test for male and female participants

	Levene's		Gender	N	X	s.s	t	df	p
	Test								
	F	Sig.							
Critical Thinking	,100	,752	Female	194	22,06	3,42	,256	332	,798
			Male	140	21,96	3,44			
Collaboration	,319	,573	Female	194	23,31	4,09	2,183	333	,030
			Male	141	22,34	3,94			
Communication	2,103	,148	Female	193	27,17	4,63	,642	328	,521
			Male	137	26,86	4,01			
Creativity & Innovation	3,791	,052	Female	194	18,69	3,46	,060	333	,952
			Male	141	18,67	3,09			
Self-management	,050	,822	Female	194	25,98	4,26	,496	333	,620
			Male	141	25,75	4,42			
Global Connections	,928	,336	Female	194	20,11	4,96	-	333	,023
			Male	141	21,34	4,72			
Local Connections	,052	,820	Female	194	18,09	3,73	-,788	333	,431
			Male	141	18,43	3,97			
Using Technology as a Tool for Learning	,009	,923	Female	194	30,38	5,70	-,116	333	,908
			Male	141	30,46	5,88			
Teaching skills in digital environments	,015	,903	Female	194	28,64	6,10	-	333	,002
			Male	141	30,83	6,38			

Findings Related to The Third Sub-Problem

One-Factor Analysis of Variance (ANOVA) was performed to solve the sub-problem “Is there a significant difference between the 21st century skill mean scores of teacher candidates according to grade level?” The results obtained from the Levene’s test show that total score variances were equally distributed among all grades (Table 8). As the variances were equal, whether there was a difference between the grades in the LSH test was examined in post hoc analysis.

Table 8. ANOVA Levene Statistical Values in Terms of Factors

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Critical Thinking	1,184	3	330	,316
Collaboration	,391	3	331	,759
Communication	,534	3	326	,659
Creativity & Innovation	,102	3	331	,959
Self-management / Self-regulation	,912	3	331	,435
Making Global Connections	2,096	3	331	,101
Making Local Connections	,483	3	331	,694
Using Technology as a Tool for Learning	,825	3	331	,481
Teaching skills in digital environments	1,440	3	331	,231
Scale General	,266	3	326	,850

Table 8 indicates that no significant difference was observed between the grades in terms of the 21st century skills total scores of 1st, 2nd, 3rd, and 4th-grade teacher candidates. However, when the total scores that the teacher candidates obtained from the sub-factors of 21st century skills were considered, a difference was found between the grades only in the mean scores of teaching skills in digital environments. It was determined that the 4th-grade teacher candidates' mean scores in teaching skills in digital environments were significantly better than the 1st, 2nd, and 3rd-grade teacher candidates (Table 9).

Table 9. Class-based values of the factors according to ANOVA results

	Source of Variance	Sum of Square	df	Mean Square	F	Sig.
Critical Thinking	Between Groups	13,397	3	4,466	,377	,769
	Within Groups	3905,456	330	11,835		
	Total	3918,853	333			
Collaboration	Between	24,662	3	8,221	,498	,684

	Groups					
	Within Groups	5464,281	331	16,508		
	Total	5488,943	334			
Communication	Between Groups	125,698	3	41,899	2,204	,088
	Within Groups	6198,620	326	19,014		
	Total	6324,318	329			
Creativity & Innovation	Between Groups	23,337	3	7,779	,707	,548
	Within Groups	3640,753	331	10,999		
	Total	3664,090	334			
Self-management / Self-regulation	Between Groups	36,137	3	12,046	,642	,589
	Within Groups	6214,777	331	18,776		
	Total	6250,913	334			
Making Global Connections	Between Groups	84,372	3	28,124	1,175	,319
	Within Groups	7921,199	331	23,931		
	Total	8005,570	334			
Making Local Connections	Between Groups	40,240	3	13,413	,910	,436
	Within Groups	4876,656	331	14,733		
	Total	4916,896	334			
Using Technology as a Tool for Learning	Between Groups	256,111	3	85,370	2,598	,052
	Within Groups	10877,382	331	32,862		

		Total	11133,493	334			
Teaching skills in digital environments	Between Groups	1069,251	3	356,417	9,644	,000	
	Within Groups	12232,851	331	36,957			
	Total	13302,101	334				
	<hr/>						
Scale General	Between Groups	5779,335	3	1926,445	2,352	,072	
	Within Groups	266980,753	326	818,959			
	Total	272760,088	329				
	<hr/>						

Findings Related To The Fourth Sub-Problem

Five themes emerged from the analysis of the teacher candidates' views on the question, "What are the major obstacles to teaching these skills during teacher education?" Table 10 illustrates the excerpts and themes from the statements of the teacher candidates. Table 10. *Major Obstacles to Teaching These Skills During Teacher Training*

<i>Themes</i>	<i>Student Statements</i>
The use of the direct instruction method	<p>There is still teacher-centered education at university, not student-centered. We are still suffering from this, so it is inadequate to guide us.</p> <p>Even our educators, who recommend us to teach student-centered lessons, teach their lessons in a teacher-centered way.</p> <p>Our courses are generally teacher-centered, and creativity and innovation cannot be expected in a teacher-centered program.</p> <p>I do not think that the educators add anything to the students in terms of critical thinking or creativity since the educator teaches the lesson by using only note-taking or direct instruction methods for what the curriculum of that period requires.</p>
The incompetence of the supervisors	<p>One of my teachers who graduated from here in 2013 is my internship supervisor, and I am very surprised that he uses the direct</p>

instruction method. He is a 2013 graduate, which is very recent, but he knows nothing. This week I introduced the students to social empathy, and he said, "I heard it for the first time, and I like it very much; it is very different." He was even surprised; he did not know. He only instructs and asks students to take notes; I know that he made us write for two hours. The student memorizes the notes he has taken but does not learn social studies.

In the school experience, teachers regard internship students as a way out, and they consider us an opportunity to leave the classroom and take a breath, so we gain nothing from their experience.

In addition, you know that all of the teachers in the internship schools have an experience over 15-20 years; being experienced is an advantage, but it may turn into a disadvantage because they become more resistant to change.

Class arrangement

When we look at the class arrangement, the teacher podium where teachers give a lecture shows the hierarchy between the teacher and the student.

The desks in our classes were mobile in the past, but then they were all fixed on the grounds because it was difficult to clean the classes. I think this affects the learning environment in the classroom, too, because you are fixing the student there.

There are some problems in our classrooms. For example, I think we can focus better if the class has a U-shaped layout.

KPSS anxiety

There is a reality of the Public Personnel Selection Examination (KPSS) that we need to pass before being teachers. Our concern for the future prevents us from improving ourselves. Everyone is focused on department courses.

Assignments are made according to the KPSS score; the skills that the prospective teacher can add to the student are not considered

When Table 10 is examined, it was reported that the main obstacle for the participating teacher candidates to gain 21st century skills was that although teacher

educators emphasized the importance of student-centered courses, they did not teach their lessons in that way. In addition, it was stated that the supervisors in the teaching practice courses were inadequate in guiding the students to gain these skills, the physical conditions of the classes in the faculty of education were not suitable for student-centered (active) learning, and the KPSS (Public Personnel Selection Exam) exam was focused more on cognitive skills.

Findings related to the fifth sub-problem

Five themes emerged from the analysis of the teacher candidates' views on the question "How can teacher educators help develop these skills?" Table 11 shows the excerpts and themes from the statements of the teacher candidates.

Table 11. *Suggestions For Developing These Skills In Teacher Education*

<i>Themes</i>	<i>Student Statements</i>
Teacher educators should be a model	<p>First of all, educators should use these skills themselves to help students to gain them.</p> <p>Educators should demonstrate techniques that can be useful.</p> <p>A classroom environment in which students take more roles than educators can be created.</p>
Skill-based lessons should be included	<p>New courses specific to social studies can be offered: e.g., communication, critical thinking. We have a lesson on communication, but all of them are theoretical; we do not put into practice.</p> <p>There can be a course for social participation skills, critical thinking, and analysis. There must be skills-oriented lessons.</p> <p>I wish the number of courses aimed at gaining skills and values would be increased.</p> <p>I felt that my communication skills increased in drama classes, I wish drama classes are offered every semester, especially in the 1st grade.</p>

Inspections should be done	All the skills you emphasize are very good in theory, but we have problems in practice. If necessary, students should be tested with contemporary tests by the new program. Whether educators understand this should be checked; I believe it would be healthy if this were controlled. I believe many educators in our department have not taken pedagogical formation courses. It does not end with being an educator; you can change your method or technique. I think educators have huge responsibilities; they need to have a control mechanism; I mean, they must be responsible for improving themselves.
There should be more school experience course	Teaching practice should not be done only in the fourth grade; it should start in earlier grades.

When Table 11 is analyzed, it is seen that teacher candidates stated that teacher educators play a key role in developing 21st century skills in teacher education. The teacher candidates also emphasized that new courses for these skills should be included in the program and whether the skills included in the program were implemented in the practice program should be examined through alternative assessment and evaluation methods.

Discussion and Conclusion

The data obtained from the teacher candidates included in the study indicate that 71.9% of the participants reported that the social studies teacher training program was good and very good to acquire 21st century skills. In addition, 21st century skills were divided into factors and examined as well. Considering the frequency percentages determined according to the "good" and "very good" level ranges of each skill, the ranking from the most successful to the least successful is as follows: Cooperation skill (73.2%), communication skill (73.1%), critical thinking skill (69.8%), the ability to use technology as a tool for learning (66.6%), creativity and innovation (66.3%), self-regulation skills (66.2%), the ability to make local connections (62.4%) teaching skills in digital environments (59.7%) and the ability to make global connections (54.0%). Accordingly, the data obtained from the teacher candidates revealed that the social studies teacher training program is better in acquiring cooperation

and communication skills among 21st century skills, but it is not sufficient in acquiring global connections skills and teaching skills in digital environments. It is an important weakness that the program is considered inadequate in global connections skills, one of the program's learning areas. This result can be interpreted so that although the global connections learning field's content and scope cover all the general themes of global education understanding in the official curriculum, it is inadequate in the practice program. As stated in the study conducted by Binkley et al. (2016), 21st century skills are only defined in the program, but since there is no depth of detail on how these skills will be achieved, these skills are unlikely to be reflected in students' actual learning experiences or the assessments done. Furthermore, it is difficult to predict when and how education systems will change dramatically for most students without the invaluable assessment of these 21st century goals or objectives that need to be taught (Binkley et al. 2016). In this regard, Honey has launched worldwide research on the use of 21st century assessments that investigate the existence and quality of the assessments in key areas, including global awareness, and found that there were no assessments in the program to address students' understanding of global and international issues (cited in Binkley et al. 2016: 55). Unfortunately, there is no depth of detail on how to acquire the skills stated in the program in our country, and there is also no evaluation of whether these skills are acquired or not. Therefore, these skills are only included in the official program and cannot be put into practice. Besides, as seen in the qualitative dimension of the study, KPSS is an important obstacle in the professionalization process of teacher candidates and encourages them to memorize department courses rather than skill development.

Another finding of the study is that the program is insufficient to develop teacher candidates' teaching skills in digital environments. This finding is in line with the results obtained from the qualitative dimension of the study. Teacher candidates reported that Computer I and Computer II courses were not sufficient. They passed the course that term by just preparing a video and that what is learned in these courses was outdated compared with the current conditions. They also stated that even primary school students took coding lessons today and were already behind them.

As technology becomes more widespread in today's society, students' need for expertise in digital technologies (computers, electronic whiteboards, GPS, etc.) has increased. More importantly, there is a need for students' ability to use technology to investigate, organize, evaluate, and transmit information. Teachers of the 21st century should

guide their students in technology-rich classes that offer more complex and diverse learning opportunities than traditional classrooms (Larson & Miller, 2011). In this respect, it is important to develop these skills in teacher training programs. Similarly, in the study where Çakır and Güngör (2017) evaluated foreign language teaching practices for children by teacher candidates according to 21st century teacher competencies, the findings show that teacher candidates have problems in decision making, problem-solving, and technology use skills. In addition, it has been found that the current course contents are not functional enough to train teachers in terms of 21st century teacher competencies.

In a study conducted with 4th-grade elementary school teacher candidates studying at four different universities by Aktay (2016) on this subject, students' technology skills, knowledge, and other technology and teaching-related qualities should be used in teaching activities were analyzed. In this sense, "ISTE National Educational Technology Standards (NETS-T) and Performance Indicators for Teacher," one of the generally accepted technology standards, were used for the research. The results revealed that more than 70% of the teacher candidates considered themselves sufficient in most standards. However, some of the teacher candidates reported that they did not feel qualified enough to participate in local and global communities to explore the creative applications of technology, collaborate with community members and parents by using digital tools, and model collaborative work with students' co-workers and colleagues.

In parallel to this study's findings, 21st Century Student Profile (2011) research conducted by the Ministry of National Education (MONE) in Turkey gives some clues about the 21st century education system. In the present study, the scale was administered to students, teachers, and administrators. Some remarkable findings indicate that 65% of 10912 teachers that were administered the scale believed that "The Education System of Turkey is not as it should be in the globalization process." In addition, most of the teachers reported that students could not acquire universal values adequately (66%), personal differences between students were not taken into consideration (75%), critical thinking was not acquired sufficiently (77%), it did not lead students to research and questioning (approximately 80%), it did not provide students with the ability to solve the problems faced on their own (80%), and it did not provide students with the ability to make their own decisions (76%). Teachers also stated that education was not in international standards (85%) and that the values, goals, and what is taught in education should be reconsidered (85%) (MONE, 2011).

Hamarat (2019) stated that MoNE's 21st Century Student Profile creation work remains at a descriptive level and is not supported by case studies or action research. Reflecting on the competencies and skills targeted to be gained to students with curricula updated in 2018 in the curriculum is positive for Turkey. In addition, the Ministry has set some targets for 21st century skills directly in the 2023 Education Vision Document. Since the beginning of the century, Turkey has taken some very positive steps in this regard, but the whole system could not be realized due to the inability to cover the expected conversion. (Hamarat, 2019).

In another study, Clark (2008) evaluated teachers' integration in the process of technology integration in West Virginia suggested by Partnership21 based on 21st century skills. Regarding the use of technological tools like computers, internet, word processing programs, and e-mail services addressed in the study, more than 50% of the teachers stated that they used these tools in their daily lives. Still, they did not use them to create 21st century content. The factors that affect teachers' use of these tools in creating 21st century content are listed as lack of professional development in using the tools, lack of time, and personal interest. Similarly, most of the teachers participating in the study by Bernhart (2015) stated that they need professional development, including general pedagogical strategies focusing on subject area knowledge, motivation, participation, and creative evaluation strategies. In addition, although technology is a part of professional development, it has been found that teachers participating in the study do not have a sufficient understanding of the role of technology use in 21st century learning.

In line with this study's findings, Göksun (2016) analyzed teacher candidates' 21st century learner and teacher skills usage levels, and it was observed that teacher candidates used cognitive skills at a high level. It was also observed that teacher candidates used skills to solve real-life problems such as autonomous skills, collaboration, and flexibility skills at a mid-level. Furthermore, it was found that the lessons on technology knowledge in teacher training programs were insufficient. Unlike the findings of this study, in the study conducted by Çoklar (2008) with teacher candidates from seven different universities in Turkey, it was found that the teacher candidates' self-efficacy perceptions of educational technologies were high. In the study conducted by Şahin (2010) with teacher candidates at six different universities, it was found that approximately 60% of teacher candidates showed the characteristics of the new millennium students.

In the study conducted by Gürültü, Aslan, and Alcı (2019), it was found that secondary education teachers think that they have a high level of 21st century teacher skills. However, in the literature, studies on how teachers conceptualize these new skills and use them in classroom practices reveal some problems (Bernhardt, 2015). Most of the criticisms related to the teaching of 21st century skills are that there is no framework for applying these skills in lessons. There are uncertainties about how teachers and students will be evaluated through these skills throughout the year (Bernhardt, 2015).

Another finding of the study is that there is no significant difference in the teacher candidates' 21st century skills mean scores based on class level. This finding is highly thought-provoking. In general, the study's qualitative findings suggest that the program is not adequate to provide students with these skills. Only the 4th-grade teacher candidates participated in the qualitative study, and it was observed that they were more critical of the assessment. The qualitative findings have revealed that the methods and practices used in the social studies teacher training program are centered on lecturing, note-taking, and the use of textbooks. The data show that faculty members use more traditional teaching methods. These findings are in line with the findings of the study conducted by Ananiado and Claro (2009) on the curriculum of primary and secondary schools in Turkey. In this study conducted in OECD countries, basic learner skills acquired in every country's curriculum were revealed. According to the study, the curriculum of primary and secondary schools in Turkey aims to provide learners with critical thinking, creative thinking, communication, research, problem-solving, decision making, and information and communication technologies skills; however, it has been revealed that these skills are not used in the learning process. It is stated that there are no assessment policies or teacher training programs specifically oriented for these skills and competencies. In addition, in the acquisition of 21st century skills, the learning environment should be arranged in accordance with the skill transfer, and the measurement and evaluation approach should be appropriate. The fact that the learning environment is comfortable, flexible, and supports creativity will contribute greatly to skill-based development (Hamarat, 2019). It is also important that all teachers and teacher candidates accurately read and interpret assessment data (student portfolios, test scores, collaborative projects, etc.) and differentiate classroom practices correctly and appropriately (Miller, 2009). For this reason, awareness should be given to teachers and teacher candidates about measurement and evaluation of skills. Teacher education is a prerequisite for the success of all other reforms demanded in schools,

although it is only a component of what is required to enable high-quality teaching (Darling-Hammond, 2006). Teacher trainers need to be powerful models of simultaneous integration of 21st century skills to transfer these skills to their students. For this reason, teacher educators must constantly integrate new technologies into their lessons and stay up-to-date to develop their teaching and model these techniques for their students (Urbani, Roshandel, Michaels, & Truesdell, 2017).

Cuban (1991, cited in Russell, 2010) argues that despite the intensity of research requiring deep learning, passive learning is dominant in the social studies curriculum. He has concluded that drilling and memorization of facts dominated social studies during the 20th century. According to Cuban, many social studies teachers cannot understand the importance of how the content is taught and what is taught. According to him, teachers tend to believe the content is the same thing as the way the content is taught. Henke, Chen, and Goldinan (1999) conducted a national study on the teaching practices of secondary school social studies teachers. The study's findings revealed that, especially in secondary school social studies, teachers were less likely to use alternative teaching methods instead of whole group instruction compared to teachers in other fields. In the study, it was also found that most of the social studies teachers (91%) asked questions that required remembering and that only a small part (38%) conducted student-led discussions on a weekly basis. In the study, most social studies teachers reported that they relied on the textbook for content knowledge. It was also found that most of the teachers wanted students to read from the textbook in the classroom (94%) and outside (95%). In addition, 95% of the social studies teachers reported that they used technology weekly; however, it was revealed that this “technology” was limited to the whiteboard and the overhead projector. Similarly, the findings of the studies carried out by Ilter (2017) and Russell (2010) on how social studies are taught in the 21st century show that teachers are more inclined to promote passive learning but less prone to active learning. The findings of Russell's (2010) study suggest that students are not productive and do not need to think critically or solve problems most of the time. Critical thinking and other decision-making skills are crucial for successful social studies education. According to Engle (2003), critical thinking and decision making are the heart of social studies education. It is also revealed that 90% of the participants use the instruction method about half of the social studies course time or more, that most of the time is spent on note-taking, and that teachers prefer textbooks as their primary source of information. These results are in line with Cuban's (1991) findings. The findings of these

studies show that there is a gap between theory and practice. Although the purpose of social studies teachers is to make students effective citizens of the 21st century, it is interpreted that social studies teachers do not maximize their potential to achieve this goal. The findings of this study revealed that the same problems still exist in teacher education, as in primary and secondary education.

Recommendations

The lack of interesting and meaningful learning opportunities in social studies is a major shortcoming. Providing students with a range of learning experiences and ample opportunities for critical thinking is a key element in designing good and influential 21st century citizens who can actively contribute to modern society. While planning the teaching and learning processes of social studies, teacher candidates, courses that cover 21st century skills, and are based on learning environments should be included. Teacher educators' educational experiences should be a model for teacher candidates to use their 21st century skills. Teacher educators need to understand the importance of how the content is taught as well as what is taught. In particular, teacher education programs should include a detailed program and assessments aimed at these skills and competencies.

In conclusion, all these skills can only be put into practice if teachers and students find them valuable and relevant to their teaching and learning experience. Teacher education programs play a key role in this. In particular, teacher candidates need to be educated on how to help their students develop these skills and be provided with incentives and resources to be convinced of these skills' value and allow them sufficient time.

Reference

- AASL (American Association for School Librarians). (2007). The American Association for School Librarians Standards for the 21st Century Learner. Chicago: The American Association for School Librarians. [Available online at: <https://www.epsnj.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=7770&dataid=32216&FileName=AASL%2021ST%20C%20LEARNER.pdf>], Retrieved on: 12.06.2020
- Aktay, S. (2016). The ISTE national educational technology standards and prospective primary school teachers in Turkey. *The International Journal of Learning*, 16(9), 127-138.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers, No. 41*, OECD Publishing. [Available online at: <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>], Retrieved on: 24.08.2020
- Bernhardt, P. E. (2015). 21st century learning: Professional development in practice. *The Qualitative Report*, 20(1), 1-19.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.), *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17- 66). New York: Springer.
- Büyüköztürk, S., Akgün, Ö. E., Özkahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). The validity and reliability study of the Turkish version of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 4(2), 207-239.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları
- Clark, D. D. (2008). *A study of West Virginia teachers: Using 21st century tools to teach in a 21st century context*. Unpublished doctoral thesis, Marshall University, West Virginia.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.

- Çakır, A. & Güngör, M.N. (2017). Pre-service teachers' evaluations of practices in teaching english to young learners in terms of 21st century teacher qualifications. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 244-259.
- Çoklar, A.N. (2008). *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(X), 1-15 doi: 10.1177/0022487105285962
- EARGED (2011). *MEB 21. yüzyıl öğrenci profili*. Ankara: MEB. [Available online at: https://www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf], Retrieved on: 05.06.2020
- Engle, H. S. (2003). Decision Making: The Heart of Social Studies Instruction, *The Social Studies*, 94(1), 7-10.
- Fraenkel, J.K, & Wallen, N. E. (1996). *How to design and evaluate research in education (third edition)*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Geisinger, F. K. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249.
- Göksun, O. D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürültü, E., Aslan, M., & Alcı, B. (2019). Ortaöğretim öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri kullanım yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Advance online publication. doi: 10.16986/HUJE.2019051590
- Hamarat, E. (2019). *21. yüzyıl becerileri odağında Türkiye'nin eğitim politikaları*. SETA Yayınları. [Available online at: <https://setav.org/assets/uploads/2019/04/272A.pdf>], Retrieved on: 05.06.2020
- Henke, R., Chen, X., & Goldman, G. (1999). *What happens in the classroom? Instructional practices in elementary and secondary schools, 1994-95*. Washington, DC: National Center for Education Statistics. (ERIC Reproduction No. EW31735). [Available online at: <https://nces.ed.gov/pubs99/1999348.pdf>], Retrieved on: 17.05.2020

- İlter, İ. (2017). Öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde öğretim yöntemleri ve uygulamaları üzerine bir değerlendirme. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(1), 1-29.
- Jia, Y., Oh, J.Y., Sibuma, B., LaBanca, F. & Lorentson, M. (2016). Measuring twenty-first century skills: Development and validation of a scale for in-service and pre-service teachers. *Teacher Development*, 20(2), 229-252.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kereluik, K., Mishra, P., Fahnoe, C. & Terry, L. (2013). What knowledge is of most worth. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 29(4), 127-140.
- Larson, C. L. & Miller, N. T. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Niemi, H., Pehkonen, L., Niu, J., Teng, J. & Harju, V. (2018). *How do teacher education programs guide student teachers to gain the 21st century skills?* Unpublished doctoral thesis, Faculty of Educational Sciences, University of Helsinki.
- Pallant, P. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. S. Balcı ve B. Ahi, (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Russell, B. W. (2010). Teaching social studies in the 21st century: A research study of secondary social studies teachers' instructional methods and practices. *Action in Teacher Education*, 32(1), 65-72.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schumacker, R. E., Lomax, R. G. (2010). *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling* (3rd Edition). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi* (Genişletilmiş 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630-634.
- Şahin, M. C. (2010). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin yeni binyılın öğrencileri (OECD New millenium learners) ölçütlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlamamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

The Partnership for 21st Century Learning. (2007). *Framework for 21st century learning*. Washington, DC. [Available online at: <http://www.battelleforkids.org/learning-hub/learning-hub-item/framework-for-21st-century-learning-definitions>], Retrieved on: 30.07.2019

UNESCO–United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). *Guiding Principles for Learning in the Twenty-first Century*. [Available online at: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/practices_series_28_v3_002.pdf], Retrieved on: 10.07.2020

Urbani, M.J., Roshandel, S., Michaels, R. & Truesdell, E. (2017). Developing and modeling 21st-century skills with preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, Fall.



The Impact of Mass on Action-Reaction Forces During a Collision: Using A Conceptual Change Text or Traditional Expository Text To Overcome Misconception*

Müge AYGÜN¹, Mustafa TAN²

• **Received:** 18.02.2020 • **Accepted:** 28.05.2020 • **Online First:** 16.10.2020

Abstract

When two bodies collide, the body with the larger mass exerts the greater force is a widely known but still common misconception. This study aims to compare the effectiveness of a conceptual change text and a traditional expository text to overcome this target misconception. Then to reveal the effect of students' readiness on this situation. For this, a case study was conducted with 92 students (ninth grade) from two different types of schools. One of these schools accepts students by a nationwide central placement exam, and the other does not need the exam. The students in the second type of school are generally very low in academic achievement. A focus group consists of 24 students examined in detail. The students in the focus group selected with a maximum variety of sampling based on the achievement. Multiple-choice questions in different contexts and simulation-assisted-interviews were used for data collection. It is seen that the type of text did not cause any difference in the school that students with high academic achievement. Conversely, a difference was found in favor of the conceptual change text in the second school. The results of the research point to the fact that the conceptual change text was more effective than the traditional expository text in the student group low in academic achievement.

Keywords: action-reaction law, misconception, conceptual change text, traditional expository text

Cited:

Aygün, M., & Tan, Mustafa. (2021). The impact of mass on action-reaction forces during a collision: Using a conceptual change text or traditional expository text to overcome misconception. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 65-91. doi:10.9779.pauefd.690966

* This study is based on the dissertation of the first author, prepared under the supervision of the second author.

¹ Dr., Giresun University, muge.akpinar@giresun.edu.tr, mgkpnr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5268-2205>

² Prof. Dr., Gazi University (Emeritus), mtan@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5550-0801>

Introduction

In many researches, focusing on physics education, misconceptions about Newton's Motion Laws are widely encountered. A large number of misconceptions have been detected about the third law. These are given below: There may not be a reaction force in response to an action force (Fast, 1997; Kara, 2007). Static objects cannot exert contact forces (Clement, 1998; Montanero, Perez, & Suero, 1995; Yilmaz, Eryilmaz, & Geban, 2006; Yilmaz & Eryilmaz, 2009). Non-living objects cannot exert forces (Bryce & MacMillan, 2005; Finegold & Gorsky, 1988; Montanero et al., 1995). Reaction forces are less real than action forces (Sadanand & Kess, 1990). Action-reaction forces pairs acted on the same body and balanced each other (Atasoy & Akdeniz, 2005; Bayraktar, 2009; Jimoyiannis & Komis, 2003; Klammer, 1998; Zhou, Zhang, & Xiao, 2015). The normal force on an object always equals the weight of the object (Bryce & MacMillan, 2005; Klammer, 1998; Yip, Chung, & Mak, 1998). Action-reaction forces pairs are not equal in magnitude when one body accelerates another (Camp & Clement, 1994; Klammer, 1998; Yip et al., 1998; Yilmaz & Eryilmaz, 2009). The larger body exerts the greater force (Bao, Hogg, & Zollman, 2002; Montanero et al., 1995; Sadanand & Kess, 1990). When two bodies collide, the body moving faster exerts the greater force (Atasoy & Akdeniz, 2005; Bao et al., 2002; Bayraktar, 2009; Camp & Clement, 1994; Hestenes, Wells, & Swackhamer, 1992; Maries & Singh, 2016; Yilmaz & Eryilmaz, 2009). When two bodies collide, the harder body exerts the greater force (Camp & Clement, 1994; Yilmaz & Eryilmaz, 2009; Yilmaz et al., 2006;). When two bodies collide, the body that breaks exerts the smaller force (Camp & Clement, 1994; Yilmaz & Eryilmaz 2009). When two bodies collide, the body with the larger mass exerts the greater force (Atasoy & Akdeniz, 2005; Bao et al., 2002; Brown & Clement, 1987; Camp & Clement, 1994; Hestenes et al., 1992; Kara, 2007; Maloney, 1984; Maries & Singh, 2016; Savinainen & Scott, 2002; Yilmaz & Eryilmaz, 2009). In a distant interaction, the object with the larger mass exerts the greater force on the other (Kariotoglou, Spyrtou, & Tselfes, 2009).

Some of these misconceptions are related to the nature of the force, and some to the properties of the bodies. Misconceptions about the nature of the force can also form the basis of those related to the bodies' properties. For example, the belief that the force applied by the moving object to the stationary object is greater may be caused by misconceptions. Everybody in motion carries a force or that a standing object has a resistance (Montanero et al., 1995). The forces of action and reaction are seen as independent forces rather than as a

pair and interpreted as if they can balance each other cause different misconceptions (Hellington, 1992; Yip et al., 1998). The fact that many students have identified these misconceptions in different countries and at different levels reveals that the understanding of the relationship between the magnitude of action-reaction forces is quite difficult to understand in a culture-independent way (Zhou et al., 2015).

Above, there are some similar misconceptions, like depending on the properties of an object such as speed, mass, and hardness are greater than the other object's, exerting greater force. It can be seen that these misconceptions can be detected when the two bodies are at rest, during collisions, or interacting at a distance. The context we encountered most was a collision. Also, Montanero et al. (1995) have found that students have more misconceptions about dynamics states than static states. In this context, misconceptions can be explained about differences in mass, speed, rigidity, and durability or if the body is living or inert. In the researches reviewed, the most common feature in the context of collision is the mass.

A physics teacher must have the content knowledge and pedagogical content knowledge and knowledge of how people learn (Etkina, 2010; Shulman, 1986). It should be kept in mind that the relationship between these types of knowledge is intricate. This requires the teacher to know what the action-reaction forces are, as well as what the students know about these concepts before the course, and to be able to predict whether their knowledge is consistent with the scientific knowledge. However, in some studies have conducted with teachers/teacher candidates, the situation was not as expected. For example, it is seen that pre-service science teachers (majors in physics) in China have had misconceptions about action-reaction forces in the context of collisions (Zhou, Wang, & Zhang, 2016); teaching assistants have had misconceptions in the case of a car pushing a truck and speeding up (Maries & Singh, 2016). For science and physics teachers in Spain, Newton's third law has a great unknown (Montanero et al., 1995). Secondary science teachers have had misconceptions about Newton's third law (Yip et al., 1998). Primary school teachers have not recognized that the ground or table exerts a reaction force to an object over it (Kruger, Summers, & Palacio, 1990). For student pre-school teachers and primary school teachers in Greece, the magnitude of action and reaction forces are equal is difficult to understand (Spyrtou, Hatzikraniotis, & Kariotoglou, 2009). According to these studies, teachers/pre-service teachers and even teaching assistants could have misconceptions about the action-reaction forces.

The fact that teachers/pre-service teachers have misconceptions is a problem for teaching. In such a case, even if the teacher has sufficient knowledge of instructional strategies to scaffold students' learning of key concepts, he/she may not realize students' mistakes. On the other hand, students could have misconceptions because of their teachers. Therefore, course materials that would enable the students to notice their misconceptions through personal effort and help them overcome their misconceptions are needed to be used both in and outside the classroom.

Conceptual Change Texts

Posner, Strike, Hewson, and Gertzog (1982) guided the preparation of such course materials with the conceptual change theory. These materials should point to the existence of situations where the students and teachers cannot bring an explanation based on their existing conceptual structures, and also demonstrate that the new conceptual structure is capable of explaining both their old experiences and the new experiences (Hewson & Hewson 1984; Posner et al., 1982). According to Posner et al., conceptual change is a process, and, for the conceptual change to actualize, the mind has to go through four main stages. These stages are the individuals being dissatisfied after realizing that their existing concepts are incapable of explaining the newly encountered situations; the new concept being intelligible by the individual; the new concept being plausible, and realizing that the new concept is much more fruitful than the previous one.

Although researchers agree that the individual needs to find various reasons to achieve conceptual change, they do not agree on a method that can be described as the most effective (Mildenhall & Williams, 2001). Roth (1985) proposed the conceptual change text (CCT) to search for material to provide conceptual change. It is understood that since 1985, the conceptual change text has preserved its structure and has not undergone any structural changes. The purpose of such texts is to enable individuals to realize the misconceptions they have just by reading a text and help them to develop conceptual structures compatible with scientific data. Text reproduction is easy and economical, but it is also important as the material that can be delivered to large audiences because they can be used without teacher support. However, there seems to be a gap in the literature in the search for a text whose effectiveness has been determined by Newton's third law. There are texts on heat and temperature (Baser & Geban, 2007a; Yürük & Eroğlu, 2016), electricity (Başer & Geban, 2007b; Chambers & Andre, 1997; İpek & Çalık, 2008), sound (Çalık, Okur, & Taylor, 2011;

Özkan & Selçuk, 2013), matter (Durmuş & Bayraktar, 2010) and pressure (Şahin, İpek, & Çepni, 2010) in various studies; however, no text on Newton's Laws have been found.

In order to determine the properties of the text that can be prepared, it was seen that in several studies, CCTs had been used with the assumption that they are effective materials that will allow the conceptual change in physics education (Beerenwinkel, Parchmann, & Grasel, 2010; Çil & Çepni, 2012; Dilber, Karaman, & Duzgun, 2009; Özkan & Selçuk, 2013, 2015, 2016; Sari, Feranie, & Winarno, 2017; Taşlıdere & Eryılmaz, 2009). Unfortunately, most of the studies involving the use of the CCT have focused not on the text's effectiveness alone but the combination of it with other teaching strategies. Therefore, CCT used in these studies is generally not present.

In a few studies, it is seen that CCT is compared with different text structures such as traditional texts, textbooks, and CCT enriched with meta conceptual process. Unfortunately, in two studies comparing CCT with traditional texts, only CCT has been given, but no traditional text has been encountered (Chambers & Andre, 1997; Baser & Geban, 2007a); in one study, instead of giving texts directly, features were compared (Beerenwinkel et al., 2010); also, in a study comparing CCT with textbooks, no texts were presented (Sari et al., 2017). In a study comparing CCT enriched with the metaconceptual process with descriptive texts and expository texts (Yürük & Eroğlu, 2016), only excerpts from the texts were presented. This situation makes it difficult to reveal the features in a CCT that would be useful in physics education.

Research Questions

Newton's Third Law is one of the most fundamental laws in physics. Previous research has revealed that understanding it is quite complicated work for students, teachers, and texts (Bryce & MacMillan, 2005; Zhou et al., 2015). Therefore, instead of leaving the individuals by themselves to overcome the misconceptions, it is much more beneficial for the researchers to develop materials that will guide them to realize their misconceptions and help overcome them. Texts that are economically easy to reproduce and access can be valuable materials in this context. There are various types of texts, but CCT has been specifically developed for this purpose. However, previous studies obtained that it is both effective and ineffective in overcoming misconceptions (Chambers & Andre, 1995; Qian & Alvermann, 1995).

On the other hand, traditional expository texts (TET) in textbooks can also be used to try to overcome misconceptions. Similarly, studies that obtained TET are both effective and ineffective in overcoming misconceptions (Baser & Geban, 2007a; Chambers & Andre, 1997; Dilber et al., 2009; Wang & Andre, 1991). Most of these studies are from a quarter of a century ago. Moreover, after 2010, no study has been found to examine this issue. Nonetheless, it is seen that previous studies have not clarified this issue.

In this research, the aim was to determine which text type is the most effective when used to overcome the target misconception: 'When two bodies collide, the body with the larger mass exerts the greater force.' More specifically, the study addressed the following question: What is CCT and TET's effectiveness in eliminating the target misconception? (RQ1). In some previous studies, it is seen that the text was prepared as a worksheet, and the students were expected to answer the questions asked in the text by writing into the defined spaces on the paper. At the same time, some studies discuss the contents of the text under teachers' guidance in the classroom environment. In this research, these two applications were not preferred since the texts' effectiveness was determined independently from the external supports.

In the research process, to provide students' readiness variety in the study group, the study was conducted in two different types of schools. These are schools that accept students with and without the central placement exam. The nationwide central placement exam in Turkey is made in the transition of secondary school to high school. Multiple-choice-questions determine students' readiness for high school education according to their previous learning with this exam. In this research, there were significant differences between the findings of the two different school types. For this reason, in addition to the main research question, it was accepted as a secondary objective to investigate the effect of the texts in lower and higher former academic achievement students (RQ2). The main difference between these two groups of students is presumed readiness based on the nationwide central placement exam.

Method

This research was a part of a more comprehensive survey of six different target misconceptions in the force and motion unit. Due to the richness of the data, it is not possible to present the complete research in a single paper. However, it is useful to explain the implementation environment: In eight weeks, the subject of force and movement was

processed in accordance with the gains in the curriculum. The texts were given to the students after they had already been taught the gains related to the target misconceptions, and they were asked to read individually in the classroom. Before giving them the texts, no evaluation was made related to the target misconception. There was no discussion about the texts during and after the reading. Only the teacher asked students if they had finished reading and not to leave the class before they finished. The design of the study is presented in Table 1. Here X is the teaching carried out by the curriculum.

Table 1. *Design of the study*

School	N	Instrument*	Implementation	Instrument*	N	Instrument*
Accepts students without the exam	18	Standardized Test, Orienteering Test, Formula-1 Test	X+ CCT	Standardized Test, Orienteering Test, Formula-1 Test	6	Interview form
	23	Standardized Test, Orienteering Test, Formula-1 Test	X+ TET	Standardized Test, Orienteering Test, Formula-1 Test	6	Interview form
Accepts students by the exam	28	Standardized Test, Orienteering Test, Formula-1 Test	X+ CCT	Standardized Test, Orienteering Test, Formula-1 Test	6	Interview form
	23	Standardized Test, Orienteering Test, Formula-1 Test	X+ TET	Standardized Test, Orienteering Test, Formula-1 Test	6	Interview form

*Not all of the data collection tools seen in this table, but the parts covered in the study were used to access the data of this study.

The content of the texts is important for the credibility of the research. Since the two text types compared with each other, the weight of the written language, the suitability of the samples used for the students, and the number of samples used should be similar. In this

research, previously prepared and similar texts could be used. However, there seems to be a gap in the literature searching for a text whose effectiveness has been determined by Newton's Third Law. For this reason, researchers who are physics educators supported by other physics educators and a language educator developed the texts used in this study.

Development of the Conceptual Change Text and Traditional Expository Text

Roth (1985) stated that there should be four stages in the CCT. These are the questions that should be asked to enable the students to reveal their misconceptions (dissatisfaction), experimental or narrative examples should be provided to challenge the students' misconceptions and be persuasive (intelligibility), scientific definitions of the studied concepts should be repeated (plausibility), and appropriate questions should be asked where the new concept can be applied for different occasions (fruitfulness). The pilot CCT presented to ninety-nine students who have previously learned the force and motion chapter; they have been asked to read the CCT and asked, 'What did you understand from the text? And Write down the main points you could not understand in the text'. After examining the answers and texts with the support of four physics education experts and one language education expert, the final version of the CCT appeared (Figure 1).

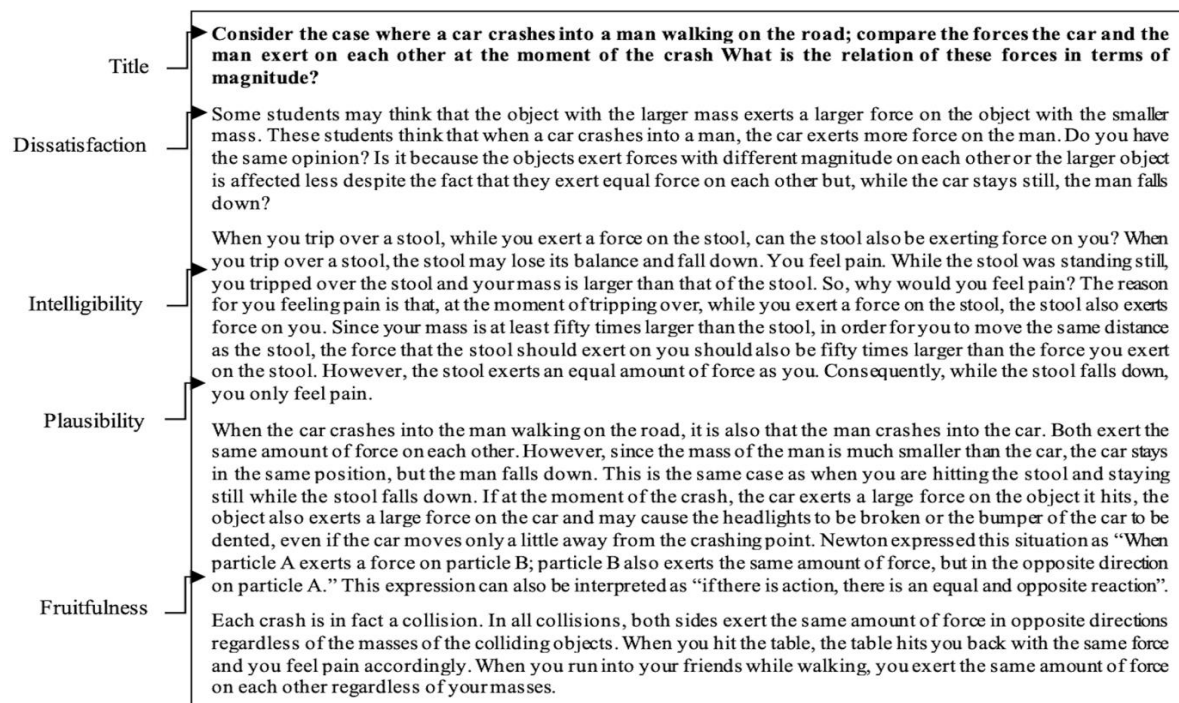


Figure 1. Conceptual change text

The stages of the TET were determined by examining the existing texts in the relevant textbooks. Many traditional expository texts have three stages. These are an introduction, giving examples and explaining the examples stages. In the introduction stage of TET, the scientific concept is described; in the giving examples stage, various examples related to the target misconception are presented with comparisons of objects; and in the explaining the examples stage, an example is explained by associating it with the target misconception by presenting a problem and giving the answer. While preparing the TET, all examples included in the CCT were also included. Two experts on physics education compared the TET with the previously developed CCT in terms of physics knowledge and its examples. Also, one expert on language education reviewed the text. After reviewing the experts, the researchers made the necessary changes, and the final version of the TET appeared (Figure 2).

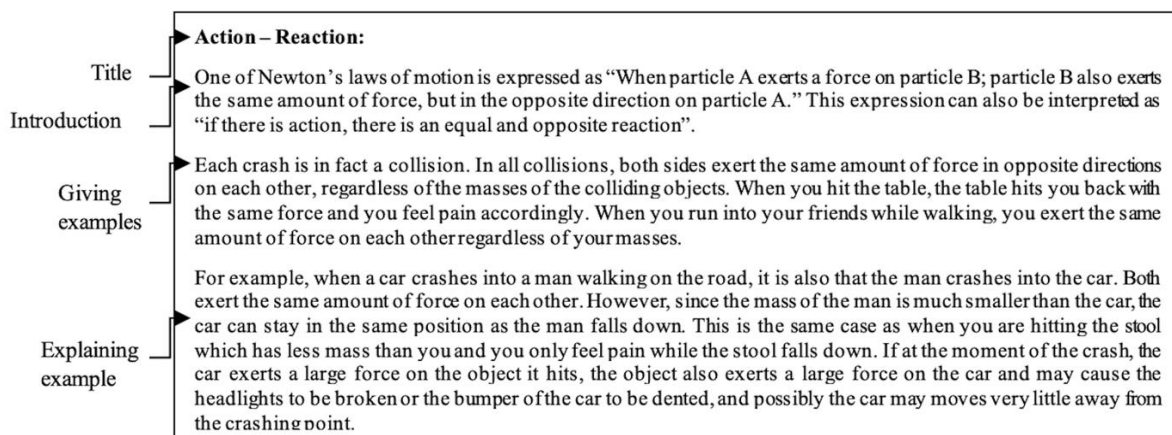


Figure 2. *Traditional expository text*

The researchers tried to keep both texts as short as possible. In the texts, the object with the larger mass crashes into the stationary object. Also, other misconceptions about Newton's Third Law were included in the texts as much as possible. Therefore, texts include situations where two non-living bodies and two living bodies collide and situations in which the non-living crashes into the living and vice versa. Moreover, the different durability and solidity were used as examples. However, since this study is only related to the effect of mass, issues such as vitality or durability are not particularly emphasized. In texts, there is the expression each crash is, in fact, a collision. The aim was to direct the reader to think of force to think as an interaction between two bodies instead of thinking of them as a push or pull (Young & Freedman, 2012).

Two experts on physics education compared the CCT and TET in terms of the scientific information's consistency. Although the texts are prepared with different stages, they stated that both convey the same scientific information by using the same examples. The readability value of the CCT and TET was found as 45,217 and 47,937 according to the formula from Reading Ease of Flesh, which was adapted to Turkish by Ateşman (1997). This value means they are difficult texts and has similarities with scientific texts. According to two language education experts, CCT was prepared with the cognitive approach and directed the students to query the information by making them think and interpret. On the other hand, TET was prepared with the behavioral approach, and it expects the students to accept the information as it is, without allowing them to think and interpret. However, while TET is only expository, CCT contains a few narrative elements in addition to being expository. The experts also stated that TET seems to be an ordinary text that can appear in the textbooks.

Participants

There were two types of schools that do not provide vocational training in Giresun: schools accept students with (three schools) and without (two schools) nationwide central placement exam. This exam in Turkey is made in the transition of secondary school to high school. Multiple-choice-questions determine students' readiness for high school education according to their previous learning with this exam. It is envisaged that the school students accepting the exam have a higher readiness means higher former academic achievement. One school from the two school types was determined randomly. In these schools, two different classes were chosen by taking into consideration the previous physics lesson grades. 41 and 51 students in grade nine participated in the schools' research and who have full participation in the relevant part of this study. In both schools, students in one class read the CCT while the others read the TET.

The students who attended the research were sorted into groups in descending order according to their average attainment scores, which are obtained from pre and post-application of three different achievement tests. The students were selected to focus group voluntarily, according to attainment groups. A maximum variety of sampling was done to examine the focus group in detail. Variations of characteristics were ensured by taking three groups from the top (01, 02, 07, 08, 13, 14, 19, 20), middle (03, 04, 09, 10, 15, 16, 21, 22) and bottom (05, 06, 11, 12, 17, 18, 23, 24) tiers. The focus group consisted of twenty-four students in total.

Instruments and Data Analysis

Three achievement tests were applied pre- and post-implementation in order to reveal the success (Standardized, Orienteering, Formula-1). Orienteering and Formula-1 tests consisted of context-based questions. The standardized test consisted of idealized questions. The reason for using three different tests is the possibility of measuring tools giving different results (Akpınar & Tan, 2011; Rennie & Parker, 1998) and asking the same problem in different contexts can cause differences in students' answers (Hestenes et al., 1992; Mildenhall & Williams, 2001). This can be called conceptual addition (Fensham, Gunstone, & White, 1994), competition (Maloney & Siegler, 1993), and profile (Mortimer, 1995). The concepts related to Newton's Third Law can also be interpreted differently by students, according to context (Bao et al., 2002). The validity and reliability of these tests have been explained in the relevant study (Akpınar & Tan, 2011).

In each test, there is only one question about Newton's Third Law. Using the tests that include questions about the objectives other than the target misconception is that it does not cause students to pay special attention to the target misconception in the course process. The related questions are below:

Standardized question: K and L are two people weighing 80 kg and 60 kg, respectively. If K pushes L, which of the following is correct for the moment of pushing?

- a) K and L do not exert force on each other.
- b) Only K exerts a force on L.
- c) K and L exert force on each other. But K exerts a greater force on L.
- d) K and L exert force on each other. But L exerts a greater force on K.
- e) K and L exert equal force on each other.

Orienteering question: At the start point of an orienteering race, a little boy suddenly starts running towards the athletes. Though one athlete sees the child, he cannot stop and hits the child. Which of the following is correct for the moment of the collision?

- a) The athlete and the child do not exert force on each other.
- b) The athlete exerts a force on the child. But meanwhile, the child does not exert force on the athlete.
- c) The athlete and the child exert force on each other. But the athlete exerts a greater force on the child.
- d) The athlete and the child exert force on each other. But the child exerts a greater force on the athlete.
- e) The athlete and the child exert equal force on each other.

Formula-1 question: In automobile races, car tires are placed on building a barrier at the sides of the runway. One F1 automobile loses control and hits a tire on the barriers. Which of the following is correct for the moment of the collision?

- a) The automobile and tire do not exert force on each other.
- b) Only the automobile exerts a force on the tire.
- c) The automobile and the tire exert force on each other. But the automobile exerts a greater force on the tire.
- d) The automobile and the tire exert force on each other. But the tire exerts a greater force on the automobile.
- e) The automobile and the tire exert equal force on each other.

The correct answer to all the questions about the target misconception is the E choice. The C choice is the target misconception. The data were analyzed by concentration analysis. Coding ranges for this analysis and the formulas for the score and concentration are those proposed by Bao and Redish (2001): The cases (Score-Concentration) that emerge as a result of the answers given to the multiple-choice questions can be listed as one popular and

correct answer (high-high), one popular wrong answer (low-high/medium-high), possibility of two different wrong answers (low-medium), two popular answers where one is correct and the other one is wrong (medium-medium) and answers randomly distributed among choices (low-low).

In order to examine the focus group, students' answers to these questions were compared. Also, individual interviews were conducted with these students after the post-tests. The reason for not doing interviews with students before the implementation is not to cause them to pay more attention to the texts than to ordinary course material. A simulation was prepared, and two physics education experts were consulted on the suitability of the simulation. In the simulation, there are a truck and a car. After giving the start command, the truck moves forward and crashes into the car that is at rest. The masses of the car and the truck can be changed if required. This simulation was used by the predict-observe-explain method. In this method, the students first predict what would happen during or at the end of an event, then observe the event, and finally explain the differences between their expectations and the observation (White & Gunstone, 1992). Previously Tao and Gunstone (1999) used this method to eliminate students' misconceptions about force and movement issues. Since the prediction stage occurs before the reveal of the events' results, the students need to use their existing knowledge while answering the questions and have to predict the possible outcomes of the event and comment on them (Bahar, 2003). Three physics education experts stated that the semi-structured interview was suitable for the aim of the research. A trial application was conducted with two students who have already been taught the force and motion chapter. Individual face-to-face interviews were carried out with the focus group. In the interviews, the answer to the question for the case of a truck crashing into a stopping car, compare the forces exerted by the truck and the car on each other. 'What is the relation between them in terms of magnitude?' have been sought.

The obtained data were classified into two groups as correct and incorrect. Then, each group was divided into three further groups as the correct explanation, which includes the target misconception and includes a different misconception. One of the physics education experts reviewed the coding of the interview transcriptions. Another expert examined the categories and the quotes from the students' answers in the table prepared by the researchers. Moreover, the last expert examined the comments made by the researchers.

Results

The results were presented in two stages. In the first stage, the classes where the students were located were considered as a whole. In the second stage, students in the focus group were examined separately.

General Situation Related to the Target Misconception

In the post-tests, it can be seen that there is a significant difference between the two schools in the frequency of marking the correct choice (E). For this reason, three different analyses were made: general overview, the school accepts students by exam and school accepts students without exam (Table 2).

Table 2. Distribution and concentration analysis of the answers of students

School	Text	N	Context of the question	Time	Choice					No-mark	Score	Concentration	State
					A	B	C	D	E				
Accepts students without the exam	CCT	18	Standardized	Pre	0	2	9	1	0	6	0.00	0.59	Low-High
				Post	0	0	11	2	1	4	0.07	0.64	Low-High
			Orienteering	Pre	0	1	8	0	0	9	0.00	0.81	Low-High
				Post	1	0	5	1	8	3	0.53	0.34	Medium-Medium
			Formula-1	Pre	0	2	7	1	1	7	0.42	0.91	Medium-High
				Post	0	1	8	5	3	1	0.18	0.25	Low-Medium
	TET	23	Standardized	Pre	1	5	10	3	1	3	0.05	0.25	Low-Medium
				Post	0	2	14	3	0	4	0.00	0.57	Low-High
			Orienteering	Pre	1	0	10	5	1	6	0.06	0.39	Low-Medium
				Post	4	0	7	1	3	8	0.20	0.24	Low-Medium
			Formula-1	Pre	0	1	8	6	1	7	0.06	0.33	Low-Medium
				Post	2	2	6	5	5	3	0.25	0.07	Low-Low
Accepts students by the exam	CCT	28	Standardized	Pre	0	5	23	0	0	0	0.00	0.71	Low-High
				Post	0	0	14	1	13	0	0.46	0.43	Medium-Medium
			Orienteering	Pre	0	0	25	2	1	0	0.04	0.81	Low-High
				Post	0	0	10	1	17	0	0.61	0.47	Medium-

										Medium			
Both together	TET	23	Formula-1	Pre	1	0	24	2	1	0	0.04	0.75	Low-High
				Post	0	0	11	1	16	0	0.57	0.45	Medium-Medium
		Standardized	Pre	0	3	17	1	0	2	0.00	0.68	Low-High	
			Post	0	0	9	1	12	1	0.55	0.43	Medium-Medium	
	Orienteering	Pre	0	1	18	3	0	1	0.00	0.69	Low-High		
		Post	0	0	6	2	15	0	0.65	0.47	Medium-Medium		
	Formula-1	Pre	0	6	15	1	0	1	0.00	0.52	Low-High		
		Post	0	0	7	2	14	0	0.58	0.42	Medium-Medium		
	CCT	46	Standardized	Pre	0	7	32	1	0	6	0.00	0.67	Low-High
				Post	0	0	25	3	14	4	0.33	0.43	Low-Medium
		Orienteering	Pre	0	1	33	2	1	9	0.03	0.81	Low-High	
			Post	1	0	15	2	25	3	0.58	0.42	Medium-Medium	
Formula-1	Pre	1	2	31	3	2	7	0.05	0.64	Low-High			
	Post	0	1	19	6	19	1	0.42	0.30	Medium-Medium			
TET	46	Standardized	Pre	1	8	27	4	1	5	0.02	0.45	Low-Medium	
			Post	0	2	23	4	12	5	0.29	0.35	Low-Medium	
	Orienteering	Pre	1	1	28	8	1	7	0.03	0.54	Low-High		
		Post	4	0	13	3	18	8	0.47	0.30	Medium-Medium		
Formula-1	Pre	0	7	23	7	1	8	0.03	0.38	Low-Medium			
	Post	2	2	13	7	19	3	0.44	0.21	Medium-Medium			

Overview: In pre-tests, E was only marked six times. The post-tests were marked more by students who read CCT than those who read TET. C was mostly preferred in the Orienteering question in pre-tests and the standardized question in post-tests; for E, this was the opposite. In pre-tests, the target misconception, C, was often the popular and wrong

answer (low-high). D and B were also popular in the standardized and Formula-1 questions for students who read TET. B is that the small mass object does not apply any force. D is the application of more force to the larger mass by the smaller mass. There were two popular answers in post-tests, usually C and E, one right and one wrong (medium-medium). In the standardized question, the frequency of marking E generally did not exceed C. In Orienteering and Formula-1 questions, the situation was the opposite.

In the school which accepts students without the exam: In pre-tests, the students who read the TET had two popular and wrong answers in three questions (low-medium): C and D. For students who read CCT, C was the only popular wrong answer (low-high). In post-tests, students studying TET C were the only popular and wrong answer to the standardized question (low-high); in the orienteering question, A and C were two popular wrong answers (low-medium). A indicates that the two objects do not apply force to each other. In the Formula-1 question, the options are randomly distributed (low-low). For students studying CCT, C was the only popular and wrong answer in the standardized question (low-high). In the orienteering question, E and C were two popular answers (medium-medium). In the Formula-1 question, C and D were two popular and wrong answers.

In the school which accepts students by the exam: In pre-tests, for students who read both text types, C was the only popular wrong answer (low-high). In post-tests, for students who read both text types, C and E were two popular answers, one wrong and one right (medium-medium).

When the classes were examined as a whole, an increase was observed in the number of correct answers given by the students in both CCT and TET classes to the questions asked in relation to the effect of mass on action-reaction forces. Yet, no significant difference was observed between the CCT and TET classes when this increase was examined for each school. Thus, it cannot be argued that one of the two texts has a greater effect than the other. On the other hand, the increase in the number of students giving correct answers is greater in the school accepting its students with exam than the school accepting its students without an exam. However, it is not possible to associate this increase with the effect of text type.

In the pre-tests, the high majority of the students in both schools marked the option, including the target misconception. However, in the post-tests, the number of students marking the correct answers from the school admitting its students without exam increased. Yet, this increase is not high, and some of the students marked the distracters instead of the correct answers. This indicates that the students recognized their misconceptions, yet they

could not find the correct answer. Yet, there is no certain evidence for this. The number of students marking the correct answers from the school admitting its students with exams also increased, and this increase is higher than the other school. However, again, all the students have not chosen the correct answer, and there have been many students who have continued to choose answers with misconceptions. Yet, the shift in the students' answers from the school admitting its students with exams was mostly from the options, including the misconception towards the correct option. This might be because of the individual differences and the fact that permanence of misconceptions varies from individual to individual and because misconceptions develop over the course of years, based on the personal experiences of the individual and they are exceptionally resilient to change (Suping, 2003, Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Moreover, the texts prepared in the current study might not have been suitable for all the students' profiles in the study group. Thus, different strategies may become helpful at overcoming misconceptions in different students (Gülçiçek, 2009). Also, Chambers and Andre (1995) state that when comparing the impact of CCT and TET on student success, gender and interest may also become factors that impact the results. However, since gender and interest are not within the scope of this study.

Focus Group's Situation Related to the Target Misconception

The answers of each student in the focus group to the multiple-choice questions and the interview question are presented in Table 3.

Table 3. *The students' answers to the multiple-choice questions and the interview question*

School	Text	Student	Multiple-choice questions						Interview	
			Standardized		Orienteeering		Formula-1		Answer	Explanation
			Pre	Post	Pre	Post	Pre	Post		
Accepts students without the exam	CCT	01	C	C	B	E	C	C	Correct	Correct
		02	C	C	C	E	C	C	Correct	Correct
		03	D	C	C	E	-	E	Correct	Correct
		04	-	C	C	C	B	C	Incorrect	TM-DM
		05	C	C	-	E	D	D	Incorrect	DM
		06	C	C	C	C	-	D	Incorrect	TM
	TET	07	D	C	C	-	B	C	Incorrect	TM-DM

		08	C	C	C	-	D	D	Incorrect	TM
		09	C	C	C	A	-	D	Incorrect	TM-DM
		10	C	C	-	E	C	C	Incorrect	TM
		11	B	B	C	-	D	B	Incorrect	TM
		12	C	D	-	C	C	D	Incorrect	TM
Accepts students by the exam	CCT	13	C	E	C	E	C	E	Correct	Correct
		14	C	E	C	E	D	E	Incorrect	TM
		15	C	E	C	E	A	E	Correct	Correct
		16	C	E	C	E	C	E	Correct	Correct
		17	C	E	C	E	C	E	Correct	Correct
		18	B	C	C	C	C	C	Incorrect	TM
	TET	19	B	C	C	C	C	C	Incorrect	TM
		20	C	E	C	E	C	E	Correct	Correct
		21	C	C	C	E	B	E	Correct	Correct
		22	D	C	C	E	C	C	Correct	Correct
		23	C	D	C	D	C	D	Incorrect	TM
		24	-	C	C	C	-	C	Incorrect	TM

TM: Target misconception, DM: Different misconception

In pre-tests, E was not marked in any question in both schools; C, D, and B options were marked. In post-tests, E was marked in Orienteering, Formula-1, and Standardized questions, respectively.

Overview: In post-tests, 13 students (9 CCT – 4 TET) marked E in at least one question. In the interview, ten students (7 CCT – 3 TET) explained the situation correctly, and the target misconception was not detected in 11 students (8 CCT – 3 TET). This is in favor of CCT. Students who could explain the interview question correctly had explanations such as S20: “*They are the same. ...Does not depend on its mass.*” and S13: “*Action-reaction forces... are in the opposite direction but have the same magnitude.*”. Students who were found to have misconceptions had explanations such as S19: “*The force exerted by the truck will be larger because it has more mass...*” and S06: “*The truck will exert a larger force on the car since its mass is larger...*”. Another misconception that states action-reaction forces depend on the velocity of the objects was detected with (S04, 07, 09) and without (S05) the target misconception. These students had explanations such as S09: “*...the*

truck will exert a larger force because it hits with very large velocity” and S05: “Because when the truck hits the car it may hit it slowly but when the truck hits it directly like this, the reaction...will be larger.”

The school accepts students without the exam: In post-tests, five students (4 CCT – 1 TET) marked E in at least one question. In the interview, three students (3 CCT – 0 TET) explained the situation correctly, and the target misconception was not detected in four students (4 CCT – 0 TET). This is in favor of CCT. In the interview, all of the students who read TET gave statements containing the target misconceptions such as S12: *“The higher the mass of the truck, ...the more the truck acts on the car.”*. Target misconception was detected in two students who read CCT (S05,06).

In the school which accepts students by the exam: In post-tests, eight students (5 CCT – 3 TET) marked E in at least one question. In the interview, seven students (4 CCT – 3 TET) explained the situation correctly. Due to the proximity of the numbers here, there is no significant difference that can be considered in favor of CCT or TET. The target misconception was detected in three students (S19,23,24) who read TET. For example, the description of S23 was as follows: *“...the larger the mass, the greater the force on the smaller.”* Four of the students reading CCT gave answers that did not include misconceptions in the interview, while the target misconceptions were determined in S14. S14: *“...the truck acts with more force... Because the weight [mass] is higher”*. For S18 in addition to marking C in all the questions, the target misconception was determined in the interview. S18: *“Applies more [force] with large mass due to action-reaction force...”*.

When the answers given to the post-test and interview questions by the focus group made up of the students selected from the CCT and TET classes through the maximum variety sampling method were examined, more misconceptions were found in the answers given by the students having read TET than the answers given by the students having read CCT in the context of the school accepting its students without an exam. This indicates that reading CCT or TET does not significantly differ in the school admitting its students with an exam. Still, it leads to a larger difference in the school admitting its students without an exam. It should be taken into consideration that the main difference between the two schools is the level of readiness determined by a centralized exam.

Similar to the case of concentration analysis of the classes as a whole, in the post-tests and during the interviews, the target misconception has been detected in some students. These are all of the six students who have read the TET from the school accepting students

without an exam, and three of the students who have read the TET from the school accepting students with an exam. In both schools, two of the students who have read the CCT have been detected with the target misconception.

Conclusion and Discussion

One main question and one spontaneously developed question were posed in this study via three multiple-choice questions and simulation aided interview. These were the effectiveness of a CCT and a TET in eliminating the target misconception (RQ1) and the effect of texts on students with different readiness levels (RQ2). For the spontaneous RQ2, when comparing the impact of CCT and TET on student success, gender and interest may also become factors that impact the results, and this view may be useful to design different studies by considering Chambers and Andre (1995). However, since gender and interest are not within the scope of this study, the texts' effectiveness is not investigated to the extent of such factors.

The use of a CCT and a TET developed by the researchers in this research seems to be a limitation. However, there are no suitable texts in the literature for this purpose. At the same time, the researchers prepared these texts not only on their own but also with many field education experts' opinions. In order to provide the readers with the opportunity to comment on the impact of the study by seeing its contents, all of the texts were presented within the scope of the study, and the development stages were explained in detail. With this feature, the study differs from similar studies in the literature. Nevertheless, it should be noted that different results may be obtained by using texts developed by other researchers. It is also known that students' comprehension is dynamic and may change over time. We cannot know whether the result found here can provide continuity. Nevertheless, by accepting the above limitations, the research questions can be answered as follows:

The target misconception in this study is when two bodies collide; the body with the larger mass exerts the greater force. Unfortunately, at the end of the study, misconceptions continued in most of the students. This might be because of the individual differences and the fact that permanence of misconceptions varies from individual to individual and because misconceptions develop over the course of years, based on the personal experiences of the individual and they are exceptionally resilient to change (Chambers & Andre, 1995; Suping, 2003, Yağbasan & Gülçiçek, 2003). Moreover, the texts prepared in the current study might not have been suitable for all the students' profiles in the study group. Thus, different strategies may become helpful at overcoming misconceptions in different students

(Gülçiçek, 2009). Also, Chambers and Andre (1995) state that when comparing KDM and GAM's impact on student success, gender and interest may also become factors that impact the results. However, since gender and interest are not within the scope of this study. In this regard, Palmer and Flanagan (1997) found that although the students aged 15-16 read refuting texts about the misconception 'movement requires force', only 44% of them corrected this misconception. Moreover, as stated in the discussion about the concentration analysis, there are studies in the literature that state that neither TET nor CCT can be effective in overcoming the misconceptions (Wang & Andre, 1991; Chambers & Andre, 1991, 1997; Baser & Geban, 2007a; Demir, 2010; Dilber et al., 2009; Akgül, 2010).

However, CCT was found to be more effective than TET, but it was found that this effectiveness could not be generalized to all students. Because it was found that the source of the difference in favor of CCT was the school that accepts students without the exam. However, there is no difference in favor of CCT or TET for the school that accepts students by the exam. Thus, KDM is more effective than GAM in students with low readiness; however, it was revealed that there was no difference between the effectiveness of texts in students with high readiness. Some of the literature studies state that TET fails at providing help in student success (Chambers & Andre, 1991, 1997; Wang & Andre, 1991; Baser & Geban, 2007a; Akgül, 2010; Demir, 2010). However, there is no definite result in the current study, implying the failure of TET in both schools. Moreover, Chambers and Andre (1995) provide cases where TET can be more successful than CCT.

When the research process is viewed from a different perspective, when the students' answers in the focus group were examined in detail, their answers to the orienteering related question and answers to the interview question were consistent. The same situation was encountered less about the standardized and Formula-1 related questions. Thus, it can be argued that independent of the purpose of the current study, the differences that can emerge between the students' achievements evaluated with data collection tools in different contexts may result from the characteristics of the data collection tools. This result is similar to Kaiser, Jonides, Alexander's (1986), Heller, Keith, and Anderson's (1992) studies. Therefore, it is beneficial to note that different measurements can be obtained by using measuring instruments with idealized questions and measuring instruments with context-based questions.

Recommendations

Considering everything, although CCT is seen as an effective material in eliminating physics misconceptions in the literature, a TET containing the same examples may show similar effects. Here, the level of readiness of the student groups is important. In this study, CCT was more effective than TET in the group of students who could not settle in a school where students were admitted through the central placement exam. The contribution of this study to the literature was to reveal the effect of two different text types on students with different readiness levels. This knowledge can provide teachers with ideas for making the selection among various texts and provide researchers with data to make predictions about the various texts they develop to overcome the misconceptions.

Ethical Approval: *This study was prepared based on a thesis study prepared by the first researcher under the second researcher's supervision. The text of the study sent to Pamukkale University Journal of Education for its evaluation on publication was also examined by Giresun University Scientific Research and Publication Ethics Committee. It was decided that it was prepared ethically with the decision numbered 2020-3/3 dated May 11, 2020.*

References

- Akpınar, M., & Tan, M. (2011). Context-based multiple-choice tests for measuring students' achievement. In Z. Kaya, & U. Demiray (Eds.), *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Papers*, Antalya (pp. 1239-1242). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Atasoy, Ş., & Akdeniz, A. R. (2005, September). *Newton'un hareket kanunları ile ilgili öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram yanlışları* [The Conceptual Misconceptions of Prospective Teachers Related to Newton's Laws of Motion]. Proceeding presented at XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi [XIVth National Educational Sciences Congress], Denizli, Turkey.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi [Measuring readability in Turkish]. *Dil Dergisi [Journal of Language]*, 58, 71-74.
- Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 3(1), 55-64.
- Bao, L., & Redish, F. (2001). Concentration analysis: A quantitative assessment of students states. *American Journal of Physics*, 69(7), 45-53.
- Bao, L., Hogg, K., & Zollman, D. (2002). Model analysis of fine structures of student models: an example with Newton's third law. *American Journal of Physics*, 70(7), 766-778.
- Baser, M., & Geban, Ö. (2007a). Effectiveness of conceptual change instruction on understanding of heat and temperature concepts. *Research in Science and Technological Education*, 25(1), 115-133.
- Başer, M., & Geban, Ö. (2007b). Effect of instruction based on conceptual change activities on students' understanding of static electricity concepts. *Research in Science and Technological Education*, 25(2), 243-267.
- Bayraktar, S. (2009). Misconceptions of Turkish pre-service teachers about force and motion. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 273-291.
- Beerenwinkel, A., Parchmann, I., & Gräsel, C. (2010). Conceptual change texts in chemistry teaching: a study on the particle model of matter. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1235-1259.
- Brown, D. E., & Clement, J. (1987). Overcoming misconceptions in mechanics: a comparison of two example-based teaching strategies. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2-35.

- Bryce, T., & MacMillan, K. (2005). Encouraging conceptual change: The use of bridging analogies in the teaching of action–reaction forces and the ‘at rest’ condition in physics. *International Journal of Science Education*, 27(6), 737–763.
- Çalik, M., Okur, M., & Taylor, N. (2011). A comparison of different conceptual change pedagogies employed within the topic of “sound propagation”. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 729-742.
- Camp, C. W., & Clement, J. (1994). *Preconceptions in mechanics: Lessons dealing with students' conceptual difficulties*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Chambers, S. K., & Andre, T. (1995). Are conceptual change approaches to learning science effective for everyone? gender, prior subject, matter interest, and learning about electricity. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 377-391.
- Chambers, S. K., & Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest, and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(2), 107–123.
- Cil, E., & Cepni, S. (2012). The effectiveness of the conceptual change approach, explicit reflective approach, and coursebook by the ministry of education on the views of the nature of science and conceptual change in the light unit. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1107-1113.
- Clement, J. J. (1998). Expert novice similarities and instruction using analogies. *International Journal of Science Education*, 20(10), 1271-1286.
- Dilber, R., Karaman, I., & Duzgun, B. (2009). High school students’ understanding of projectile motion concepts. *Educational Research and Evaluation*, 15(3), 203–222.
- Durmuş, J., & Bayraktar, Ş. (2010). Effects of conceptual change texts and laboratory experiments on fourth-grade students’ understanding of matter and change concepts. *Journal of Science Education Technology*, 19, 498–504.
- Etkina, E. (2010). Pedagogical content knowledge and preparation of high school physics teachers. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6, 020110-1-26.
- Fast, G. R. (1997). Using analogies to overcome student teachers' probability misconceptions. *The Journal of Mathematical Behaviour*, 16(4), 325-344.
- Fensham, P. J., Gunstone, R. F., & White, R. T. (1994). *The content of science: A constructivist approach to its teaching and learning*. London: The Falmer Press.
- Finegold, M., & Gorsky, P. (1988). Learning about forces: Simulating the outcomes of pupils’ misconceptions. *Instructional Science*, 17, 251-261.

- Hellingman, C. (1992). Newton's third law revisited. *Physics Education*, 27(2), 112-115.
- Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher*, 30(3), 141-158.
- Hewson, P. W., & Hewson, M. G. B. (1984). The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. *Instructional Science*, 13(1), 1-13.
- İpek, H., & Çalık, M. (2008). Combining different conceptual change methods within the four-step constructivist teaching model: A sample teaching of series and parallel circuits. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(3), 143-153.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2003). Investigating Greek students' ideas about forces and motion. *Research in Science Education*, 33(3), 375-392.
- Kara, İ. (2007). The revelation of general knowledge and misconceptions about Newton's laws of motion by drawing method. *World Applied Sciences Journal*, 2, 770-778.
- Kariotoglou, P., Spyrtou, A., & Tselfes, V. (2009). How student teachers understand distance force interactions in different contexts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(5), 851-873.
- Klammer, J. (1998). *An overview of techniques for identifying, acknowledging, and overcoming alternate conceptions in physics education*. Klingenstein Project Paper, Teachers College, Columbia University.
- Maloney, D. P. (1984). Rule-governed approaches to physics-Newton's third law. *Physics Education*, 19(1), 37-42.
- Maloney, D. P., & Siegler, R. S. (1993). Conceptual competition in physics learning. *International Journal of Science Education*, 15(3), 283-295.
- Maries, A., & Singh, C. (2016). Teaching assistants' performance at identifying common introductory student difficulties in mechanics revealed by the force concept inventory. *Physical Review-Physics Education Research*, 12(1), 010131-1-26.
- Mildenhall, P. T., & Williams, J. S. (2001). Instability in students' use of intuitive and Newtonian models to predict motion: The Critical Effect of The Parameters Involved. *International Journal of Science Education*, 23(6), 643-660
- Montanero, M., Perez, A. L., & Suero, M. I. (1995). A survey of students' understanding of colliding bodies. *Physics Education*, 30(5), 277.
- Mortimer, E. F. (1995). Conceptual change or conceptual profile change? *Science and Education*, 4(3), 267-285.

- Özkan, G., & Selçuk, G. S. (2013). The use of conceptual change texts as class material in the teaching of “sound” in physics. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 14(1), 1-22.
- Özkan, G., & Selçuk, G. S. (2015). The effectiveness of conceptual change texts and context-based learning on students’ conceptual achievement. *Journal of Baltic Science Education*, 14(6), 753-763.
- Özkan, G., & Selçuk, G. S. (2016). Facilitating conceptual change in students’ understanding of concepts related to pressure. *European Journal of Physics*, 37(5), 1-20.
- Palmer, D. H. (2001). Investigating the relationship between students' multiple conceptions of action and reaction in cases of static equilibrium. *Research in Science & Technological Education*, 19(2), 193-204.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Qian, G., & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students’ learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282-292.
- Rennie, L. J., & Parker, L. H. (1998). Equitable measurement of achievement in physics: High school students’ responses to assessment tasks in different formats and contexts. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 4, 113-127.
- Roth, K. J. (1985, April). *Conceptual change learning and students' processing of science text*. Paper presented at Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago.
- Sadanand, N., & Kess, J. (1990). Concepts in force and motion. *The Physics Teacher*, 28(8), 530-533.
- Şahin, Ç., İpek, H., & Çepni, S. (2010). Computer-supported conceptual change text: Fluid pressure. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2, 922–927.
- Sari, B. P., Feranie, S., & Winarno, N. (2017). The use of conceptual change text toward students’ argumentation skills in learning sound. *Journal of Physics: Conference Series*, 895(1), 1-5.
- Savinainen, A., & Scott, P. (2002). Using the force concept inventory to monitor student learning and to plan teaching. *Physics Education*, 37(1), 53-58.

- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Spyrtou, A., Hatzikraniotis, E., & Kariotoglou, P. (2009). Educational software for improving learning aspects of Newton's third law for student teachers. *Education and Information Technologies*, 14(2), 163-187.
- Tao, P. K., & Gunstone, R. F. (1999). The process of conceptual change in force and motion during computer-supported physics instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(7), 859-882
- Taşlıdere, E., & Eryılmaz, A. (2009). Alternative to traditional physics instruction: Effectiveness of conceptual physics approach. *Eurasian Journal of Educational Research*, 35, 109-128.
- Wang, T., & Andre, T. (1991). Conceptual change text versus traditional text and application questions versus no questions in learning electricity. *Contemporary Educational Psychology*, 16(2), 103-116.
- White, R., & Gunstone, R. (1992). *Probing Understanding*. London: The Falmer Press.
- Yılmaz, S., Eryılmaz, A., & Geban, Ö. (2006). Assessing the impact of bridging analogies in mechanics. *School Science and Mathematics*, 106(6), 220-230.
- Yip, D. Y., Chung, C. M., & Mak, S. Y. (1998). The subject matter knowledge in physics related topics of Hong Kong junior secondary science teachers. *Journal of science Education and Technology*, 7(4), 319-328.
- Yılmaz, S., & Eryılmaz, A. (2009). The development of anchoring analogy diagnostic test. *Hacettepe University Journal of Education*, 37, 243-256.
- Young, H. D., & Freedman, R. A. (2012). *Sears and Zemansky's University Physics with Modern Physics* (13th edition), Addison-Wesley: Pearson.
- Yürük, N., & Eroğlu, P. (2016). The effect of conceptual change texts enriched with metaconceptual processes on preservice science teachers' conceptual understanding of heat and temperature. *Journal of Baltic Science Education*, 15(6), 693-705.
- Zhou, S., Wang, Y., & Zhang, C. (2016). Pre-service science teachers' PCK: Inconsistency of pre-service teachers' predictions and student learning difficulties in Newton's third law. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(3), 373-385.
- Zhou, S., Zhang, C., & Xiao, H. (2015). Students' understanding on Newton's third law in identifying the reaction force in gravity interactions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 589-599.



Bir Çarpışmada Kütlelin Etki-Tepki Kuvvetlerine Etkisi: Kavram Yanılgısını Ortadan Kaldırmada Kavramsal Değişim Metni ya da Geleneksel Açıklayıcı Metin *

Müge AYGÜN¹, Mustafa TAN²

• **Geliş Tarihi:** 18.02.2020 • **Kabul Tarihi:** 28.05.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 16.10.2020

Öz

İki cisim çarpıştığında, büyük kütleli olanın küçük kütleli olana daha fazla kuvvet uyguladığı yaygın olarak bilinmesine rağmen hala yaygın olmaya devam eden bir kavram yanılgısıdır. Bu çalışmanın amacı bu hedef kavram yanılgısının üstesinde gelebilmek için bir kavramsal değişim metni ile bir geleneksel açıklayıcı metnin etkililiğini karşılaştırmaktır. Aynı zamanda öğrencilerin hazırbulunuşluklarının bu durum üzerindeki etkisini ortaya çıkarmaktır. Bunun için iki farklı okul türünden 92 öğrenci (dokuzuncu sınıf) ile bir örnek olay çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu okullardan biri ülke çapındaki merkezi yerleştirme sınavı ile öğrenci alırken, diğeri buna gerek duymamaktadır. İkinci tip okuldaki öğrencilerin genellikle akademik başarıları çok düşüktür. Başarıya göre maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenen 24 öğrenciden oluşan odak grup ayrıntılı olarak incelenmiştir. Veri toplamak için farklı bağlamlarda çoktan seçmeli sorular ve simülasyon destekli görüşme kullanılmıştır. Kullanılan metin türünün yüksek akademik başarılı öğrencilerin olduğu okulda bir farklılığa sebep olmadığı bulunmuştur. İkinci okulda ise tersi bir durum oluşmuş ve kavramsal değişim metni lehine bir durumla karşılaşmıştır. Araştırmanın sonucu, kavramsal değişim metninin akademik başarısı düşük olan öğrenci grubunda geleneksel açıklayıcı metinden daha etkili olduğunu göstermektedir.

Anahtar sözcükler: etki-tepki kanunu, kavram yanılgısı, kavramsal değişim metni, geleneksel açıklayıcı metin

Atıf:

Aygün, M. ve Tan, M. (2021). Bir çarpışmada kütlelin etki-tepki kuvvetlerine etkisi: Kavram yanılgısını ortadan kaldırmada kavramsal değişim metni ya da geleneksel açıklayıcı metin.

Pamukkale Üniversitesi eğitim Fakültesi Dergisi, 51, 65-91. doi:10.9779.pauefd.690966

* Bu çalışma birinci araştırmacının ikinci araştırmacı danışmanlığında hazırlanmış olduğu tez çalışmasına dayanmaktadır.

¹ Dr., Giresun Üniversitesi, muge.akpinar@giresun.edu.tr, mgkpnr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5268-2205>

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi (Emekli), mtan@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-5550-0801>

Giriş

Fizik eğitimine odaklanan pek çok araştırmada Newton'un Hareket Kanunları hakkındaki kavram yanlışlarına yaygın olarak rastlanmaktadır. Üçüncü kanun ile ilgili de çok sayıda kavram yanlışlığı tespit edilmiştir. Bunlar aşağıdaki gibidir: Bir etki kuvveti olduğu her durumda tepki kuvveti olmayabilir (Fast, 1997; Kara, 2007). Durgun cisimler temas kuvveti uygulayamazlar (Clement, 1998; Montanero, Perez ve Suero, 1995; Yılmaz, Eryılmaz ve Geban, 2006; Yılmaz ve Eryılmaz, 2009). Canlı olmayan cisimler kuvvet uygulayamazlar (Bryce ve MacMillan, 2005; Finegold ve Gorsky, 1988; Montanero ve diğerleri, 1995). Tepki kuvvetleri, etki kuvvetlerinden daha az gerçektir (Sadanand ve Kess, 1990). Etki-tepki kuvvet çifti aynı cisim üzerine etki eder ve birbirini dengeler (Atasoy ve Akdeniz, 2005; Bayraktar, 2009; Jimoyiannis ve Komis, 2003; Klammer, 1998; Zhou, Zhang ve Xiao, 2015). Bir cisme etki eden normal kuvvet her zaman cismin ağırlığına eşittir (Bryce ve MacMillan, 2005; Klammer, 1998; Yip, Chung ve Mak, 1998). Bir cisim diğerinin ivmelenmesine sebep olduğunda etki-tepki kuvvet çiftleri aynı büyüklükte değildir (Camp ve Clement, 1994; Klammer, 1998; Yip ve diğerleri, 1998; Yılmaz ve Eryılmaz, 2009). Büyük cisim daha fazla kuvvet uygular (Bao, Hogg ve Zollman, 2002; Montanero ve diğerleri, 1995; Sadanand ve Kess, 1990). İki cisim çarpıştığında, hızlı hareket eden cisim daha fazla kuvvet uygular (Atasoy ve Akdeniz, 2005; Bao ve diğerleri, 2002; Bayraktar, 2009; Camp ve Clement, 1994; Hestenes, Wells ve Swackhamer, 1992; Maries ve Singh, 2016; Yılmaz ve Eryılmaz, 2009). İki cisim çarpıştığında, sert olan cisim daha fazla kuvvet uygular (Camp ve Clement, 1994; Yılmaz ve Eryılmaz, 2009; Yılmaz ve diğerleri, 2006). İki cisim çarpıştığında, zarar gören cisim daha az kuvvet uygular (Camp ve Clement, 1994; Yılmaz ve Eryılmaz, 2009). İki cisim çarpıştığında, büyük kütleli cisim daha fazla kuvvet uygular (Atasoy ve Akdeniz, 2005; Bao ve diğerleri, 2002; Brown ve Clement, 1987; Camp ve Clement, 1994; Hestenes ve diğerleri, 1992; Kara, 2007; Maloney, 1984; Maries ve Singh, 2016; Savinainen ve Scott, 2002; Yılmaz ve Eryılmaz, 2009). Uzaktan etkileşimde, büyük kütleli cisim daha fazla kuvvet uygular (Kariotoglou, Spyrtou ve Tselfes, 2009).

Bu kavram yanlışlarının bir kısmı kuvvetin doğasıyla ve bir kısmı da cisimlerin özellikleriyle ilgilidir. Kuvvetin doğası ile ilgili olan yanlışlar aynı zamanda cisimlerin doğası ile ilgili olan yanlışların da kaynağı olabilir. Örneğin, hareket eden cismin duran cisme uyguladığı kuvvetin daha büyük olduğu düşüncesi hareket halindeki bütün cisimler kuvvet taşır ya da duran cisimlerin bir direnci vardır yanlışlarından kaynaklanıyor olabilir (Montanero ve diğerleri, 1995). Etki ve tepki kuvvetlerinin bir çift olmaktan öte birbirinden

bağımsız kuvvetlermiş gibi görünmesi ve birbirilerini dengeleyebilecekleri çıkarımı farklı kavram yanılgılarının da oluşmasına sebep olmaktadır (Hellingman, 1992; Yip ve diğerleri, 1998). Bu kavram yanılgılarının farklı ülkelerdeki farklı öğretim seviyelerindeki birçok öğrencide tespit edilmiş olması gerçeği etki-tepki kuvvetlerinin büyüklükleri arasındaki ilişkinin anlaşılmasının kültürden bağımsız olarak oldukça zor olduğunu ortaya koymaktadır (Zhou ve diğerleri, 2015).

Yukarıdaki bazı yanılgılar bir cismin hızının, kütesinin büyük olması ya da daha sert olması nedeniyle diğer cisme daha fazla kuvvet uygulanması noktasında birbirine benzemektedir. Bu yanılgılar iki cisim de dururken, çarpıştıkları sırada ya da uzaktan etkileşirken görülebilmektedir. En çok karşılaştığımız bağlam ise çarpışmadır. Aynı zamanda Montanero ve diğerleri (1995), öğrencilerin statik durumlara oranla dinamik durumlarda daha fazla yanılgısı olduğunu bulmuştur. Bu bağlamdaki yanılgılar cisimlerin kütleleri, hızları, sertlikleri ve dayanıklılıklarının farklılığı ya da nesnenin canlı olup olmamasıyla açıklanabilmektedir. İncelenen çalışmalarda çarpışma bağlamında en sık karşılaşılan yanılgı ise kütleyle ilgili olmaktadır.

Bir fizik öğretmeni insanların nasıl öğrendiğini bilmenin yanı sıra içerik bilgisine ve içeriğin nasıl öğretilmesine dair bilgiye de sahip olmalıdır (Etkina, 2010; Shulman, 1986). Bu bilgi türleri arasındaki ilişkinin girift olduğu unutulmamalıdır. Bu öğretmenin etki-tepki kuvvetlerinin ne olduğunu bilmenin yanı sıra öğrencilerin ders öncesinde bu kavramlarla ilgili neler bildiklerini ve bu bilgilerinin bilimsel olanla tutarlı olup olmadığını tahmin edebilmelerini gerektirir. Ancak öğretmen/öğretmen adaylarıyla yürütülen bazı çalışmalarda durumun umulduğu gibi olmadığı ortaya çıkmıştır. Örneğin, Çin'deki fen bilgisi öğretmeni adaylarının (fizik alanında uzmanlaşmış) çarpışma bağlamında etki-tepki kuvvetleri ile ilgili yanılgıları olduğu görülmüştür (Zhou, Wang ve Zhang, 2016); öğretim asistanlarının bir kamyonu iterek hızlandıran araba durumunda kavram yanılgıları vardır (Maries ve Singh, 2016). İspanya'daki fen ve fizik öğretmenlerine göre Newton'un Üçüncü Kanunu büyük bir bilinmezlik içermektedir (Montanero ve diğerleri, 1995). Ortaöğretim fen öğretmenlerinin Newton'un Üçüncü Kanunu ile ilgili yanılgıları vardır (Yip ve diğerleri, 1998). İlkokul öğretmenleri zeminin veya masanın, üzerindeki bir nesneye tepki kuvveti uygulayacağını fark edememiştir (Kruger, Summers ve Palacio, 1990). Yunanistan'daki ana okulu ve ilkokul öğretmenliği öğrencilerine göre etki ve tepki kuvvetlerinin büyüklüklerinin eşit olduğunu anlamak zordur (Spyrtou, Hatzikraniotis ve Kariotoglou, 2009). Bu çalışmalara

göre öğretmenlerin/öğretmen adaylarının ve hatta öğretim asistanlarının etki-tepki kuvvetleriyle ilgili kavram yanılgıları olabilir.

Öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kavram yanılgısı olması gerçeği öğretim için sorun teşkil etmektedir. Böyle bir durumda öğretmen her ne kadar öğrencilerin temel kavramları öğrenmesi için yeterli öğretim stratejisi bilgisine sahip olsa da öğrencilerin hatalarını fark edemeyebilir. Diğer bir taraftan öğrenciler, öğretmenleri yüzünden kavram yanılgısına düşebilirler. Bu nedenle öğrencilerin kişisel çabalarıyla kendi kavram yanılgılarını fark etmelerini ve bu yanılgıların üstesinden gelmelerini sağlayabilecek hem sınıf içinde hem de dışında kullanılacak materyallere ihtiyaç vardır.

Kavramsal Değişim Metinleri

Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982), kavramsal değişim teorisiyle bu tip materyallerin hazırlanmasına rehberlik etmiştir. Bu materyaller, öğrencilerin ve öğretmenlerin mevcut kavramsal yapılarına dayanarak bir açıklama getiremedikleri durumların varlığına işaret etmeli ve yeni kavramsal yapının hem eski deneyimlerini hem de yeni deneyimlerini açıklayabildiğini göstermelidir (Hewson ve Hewson 1984; Posner ve diğerleri, 1982). Posner ve diğerlerine göre kavramsal değişim bir süreçtir ve gerçekleşebilmesi için zihnin dört ana aşamadan geçmesi gerekir. Bu aşamalar bireyin mevcut kavramlarının yeni karşılaşılan durumları açıklayamayacağını fark etmesi nedeniyle hoşnutsuz olması, yeni kavramın birey tarafından anlaşılır olması, yeni kavramın akla yatkın olması ve yeni kavramın öncekinden daha verimli olduğunun fark edilmesidir.

Araştırmacılar kavramsal değişimin gerçekleşmesi için bireyin çeşitli gerekçeler bulması gerektiğinde hem fikir olsa da, en etkili olarak nitelenebilecek bir yöntem üzerinde hem fikir değillerdir (Mildenhall ve Williams 2001). Roth (1985), kavramsal değişimi sağlayacak materyal arayışı için kavramsal değişim metinlerini (KDM) önermiştir. 1985'den bu yana kavramsal değişim metinlerinin yapısını koruduğu ve bir değişiklik geçirmediği anlaşılmaktadır. Bu metinlerin amacı bireylerin sadece bir metni okuyarak sahip oldukları kavram yanılgılarını anlamalarını ve bilimsel verilerle uyumlu kavramsal yapılar geliştirmelerine yardımcı olmalarını sağlamaktır. Metinler sadece çoğaltılması kolay ve ekonomik olduğu için değil, aynı zamanda öğretmen desteği olmadan geniş kitlelere sunulabilecek materyaller oldukları için önemlidir. Ancak Newton'un Üçüncü Kanunu hakkında etkinliği kanıtlanmış bir metin arayışında literatürde bir boşluk olduğu görülmektedir. Isı ve sıcaklık (Baser ve Geban, 2007a; Yürük ve Eroğlu, 2016), elektrik

(Başer ve Geban, 2007b; Chambers ve Andre, 1997; İpek ve Çalık, 2008), ses (Çalık, Okur ve Taylor, 2011; Özkan ve Selçuk, 2013), madde (Durmuş ve Bayraktar, 2010) ve basınçla (Şahin, İpek ve Çepni, 2010) ilgili metinler çeşitli çalışmalarda vardır; ancak Newton Kanunları ile ilgili bir metin bulunamamıştır.

Hazırlanabilecek metnin özelliklerini belirlemek için yapılan incelemede pek çok çalışmada KDM'lerinin fizik eğitiminde kavram yanılgılarını ortadan kaldırmada etkili materyaller olduğu varsayımıyla kullanıldığı görülmüştür. (Beerenwinkel, Parchmann ve Grasel, 2010; Çil ve Çepni, 2012; Dilber, Karaman ve Duzgun, 2009; Özkan ve Selçuk, 2013, 2015, 2016; Sari, Feranie ve Winarno, 2017; Taşlıdere ve Eryılmaz, 2009). Ne yazık ki, KDM kullanımı içeren çalışmaların çoğu metnin yalnız başına etkisine değil, diğer öğretim stratejileriyle birlikte kullanıldığındaki etkisine odaklanmıştır. Bu nedenle kullanılan KDM'ler genellikle sunulmamıştır.

Birkaç çalışmada KDM'lerin geleneksel metinler, ders kitapları ve üst bilişsel süreçlerle zenginleştirilmiş KDM'lerle karşılaştırıldığı görülmüştür. Ancak KDM'yi geleneksel metinlerle karşılaştıran iki çalışmada sadece kavramsal değişim metinleri sunulmuş ve geleneksel metinler sunulmamıştır (Chambers ve Andre, 1997; Başer ve Geban, 2007a); bir çalışmada metinler doğrudan verilmek yerine özellikleri karşılaştırılmıştır (Beerenwinkel ve diğerleri, 2010); ayrıca KDM'leri ders kitaplarıyla karşılaştıran bir çalışmada hiç bir metin sunulmamıştır (Sari ve diğerleri, 2017). Üst bilişsel süreçlerle zenginleştirilmiş KDM'leri tanımlayıcı ve açıklayıcı metinlerle karşılaştıran bir çalışmada (Yürük ve Eroğlu, 2016) ise sadece metinlerden alıntılar sunulmuştur. Bu durum fizik eğitiminde yararlı olabilecek bir KDM'de olması gereken özellikleri ortaya çıkarmayı zorlaştırmaktadır.

Araştırma Soruları

Newton'un Üçüncü Kanunu fizikteki temel kanunlardan biridir ve önceki araştırmalar bunun anlaşılmasının öğrenciler için, öğretmenler için ve hatta metinlerin içinde oldukça karmaşık olduğunu ortaya koymuştur (Bryce ve MacMillan, 2005; Zhou ve diğerleri, 2015). Bu nedenle bireyleri kavram yanılgılarının üstünden gelme konusunda yalnız bırakmak yerine araştırmacıların, bireylerin kavram yanılgılarını fark etmelerinde ve üstesinden gelmelerinde rehberlik edecek materyaller geliştirmesinde yarar vardır. Ekonomik olarak yeniden üretilmesi ve erişilmesi kolay olan metinler bu bağlamda yardımcı materyaller olabilirler. Çok çeşitli metin türü vardır, ancak KDM'ler özellikle bu amaçla geliştirilmiştir. Bununla

birlikte daha önceki çalışmalarda kavram yanlışlarının üstesinden gelmede hem etkili hem de etkisiz olduğu bulunmuştur (Chambers ve Andre, 1995; Qian ve Alvermann, 1995). Diğer yandan ders kitaplarındaki geleneksel açıklayıcı metinler (GAM) de kavram yanlışlarının üstesinden gelmek için kullanılabilir. Benzer şekilde, GAM'ların da kavram yanlışlarının üstesinden gelmede hem etkili hem de etkisiz olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Baser ve Geban, 2007a; Chambers ve Andre, 1997; Dilber ve diğerleri, 2009; Wang ve Andre, 1991). Bu çalışmaların çoğu çeyrek yüzyıl öncesindedir. Dahası 2010'dan sonra bu konuyu inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Yine de eski çalışmaların bu konuyu açıklığa kavuşturduğu söylenemez.

Bu çalışmada amaç 'iki cisim çarpıştığında, büyük kütleli olan diğerine daha fazla kuvvet uygular' hedef kavram yanlışlarının üstesinden gelmede hangi metin türünün daha etkili olduğunu belirlemektir. Daha spesifik olarak çalışma şu soruyu ele almaktadır: KDM ve GAM'ın hedef kavram yanlışlarının üstesinden gelmedeki etkinliği nedir? (AS1). Bazı eski çalışmalarda metinlerin çalışma yaprağı olarak hazırlandığı ve öğrencilerin metinlerin içindeki soruların cevaplarını kağıttaki tanımlanmış boşluklara yazmaları beklendiği görülmüştür. Aynı zamanda bazı çalışmalarda metnin içeriğinin öğretmen rehberliğinde sınıf ortamında tartışıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada metinlerin etkililiğinin dış desteklerden bağımsız olarak değerlendirmek amaçlandığı için bahsi geçen iki uygulama da tercih edilmemiştir.

Araştırma süreci, çalışma grubundaki öğrencilerin hazırbulunuşluğunda çeşitliliği sağlayabilmek için iki farklı okulda gerçekleştirilmiştir. Bu okullar merkezi yerleştirme sınavıyla ve sınavsız öğrenci kabul eden okullardır. Türkiye'de ülke genelinde ortaöğretimden liseye geçişte merkezi yerleştirme sınavı yapılır. Bu sınavda çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin lise öğrenimi için daha önceki öğrenmelerine dayalı hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenir. Bu çalışmada iki okuldan gelen bulgular arasında belirgin bir farklılık vardı. Bu nedenle bu araştırmanın asıl araştırma sorusunun yanı sıra ikinci bir amaç olarak düşük ve yüksek akademik başarılı öğrencilerde metinlerin etkisini ortaya çıkarmak (AS2) da ikinci bir amaç olarak kabul edildi. Bu iki grup arasındaki temel fark ulusal merkezi sınava dayalı varsayılan hazırbulunuşluklarıdır.

Yöntem

Bu çalışma, kuvvet ve hareket ünitesindeki altı farklı hedef kavram yanlışlarının incelendiği kapsamlı bir araştırmanın parçasıdır. Verilerin zenginliği nedeniyle araştırmanın tamamını

tek bir makalede sunmak mümkün değildir. Ancak uygulama ortamını açıklamakta fayda vardır: Sekiz haftalık bir süreçte kuvvet ve hareket ünitesi öğretim programındaki kazanımlara göre işlenmiştir. Hedef kavram yanlışlarıyla ilgili kazanımlar işlendikten sonra öğrencilere metinler verilmiş ve sınıfta bireysel olarak okunması istenmiştir. Metinler öğrencilere verilmeden önce hedef kavram yanlışlığı ile ilgili değerlendirme yapılmamıştır. Okuma sırasında ve sonrasında metinler hakkında tartışma yapılmamıştır. Öğretmen sadece öğrencilere okumayı bitirip bitirmediklerini sormuş ve bitirmeden sınıftan ayrılmamalarını istemiştir. Araştırmanın deseni Tablo 1’de sunulmuştur. Burada X öğretim programına uygun gerçekleştirilen öğretimdir.

Tablo 1. *Araştırmanın Deseni*

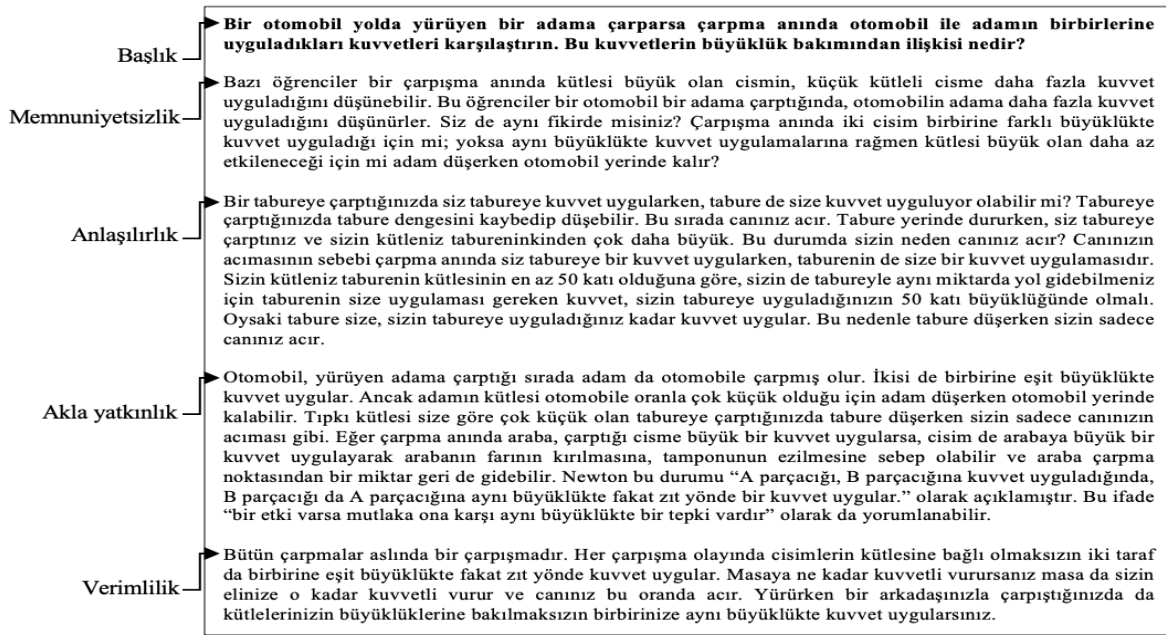
Okul	N	Veri toplama aracı*	Uygulama	Veri toplama aracı*	N	Veri toplama aracı*
Sınavsız öğrenci alan	18	Standart Test, Oryantiring Testi, Formula-1 Testi	X+ KDM	Standart Test, Oryantiring Testi, Formula-1 Testi	6	Görüşme formu
	23	Standart Test, Oryantiring Testi, Formula-1 Testi	X+ GAM	Standart Test, Oryantiring Testi, Formula-1 Testi	6	Görüşme formu
Sınavla öğrenci alan	28	Standart Test, Oryantiring Testi, Formula-1 Testi	X+ KDM	Standart Test, Oryantiring Testi, Formula-1 Testi	6	Görüşme formu
	23	Standart Test, Oryantiring Testi, Formula-1 Testi	X+ GAM	Standart Test, Oryantiring Testi, Formula-1 Testi	6	Görüşme formu

Bu tabloda görülmekte olan veri toplama araçlarının tamamı değil, çalışma kapsamında ele alınan kısımları bu çalışmanın verilerine ulaşmak için kullanılmıştır

Araştırmanın güvenilirliği açısından metinlerin içeriği önemlidir. Bu nedenle iki metin türü karşılaştırıldığında yazı dilinin ağırlığı, kullanılan örneklerin öğrenciler için uygunluğu ve kullanılan örnek sayısı benzer olmalıdır. Bu çalışmada daha önceden hazırlanmış ve benzer özelliklerdeki metinler kullanılabilir. Ancak Newton'un Üçüncü Kanunu'yla ilgili etkinliği belirlenmiş bir metin arayışında literatürde bir boşluk olduğu görülmektedir. Bu nedenle diğer fizik eğitimcilerinin ve bir dil eğitimcisinin desteğini alarak araştırmacılar bu çalışmada kullanılan metinleri kendileri geliştirmişlerdir.

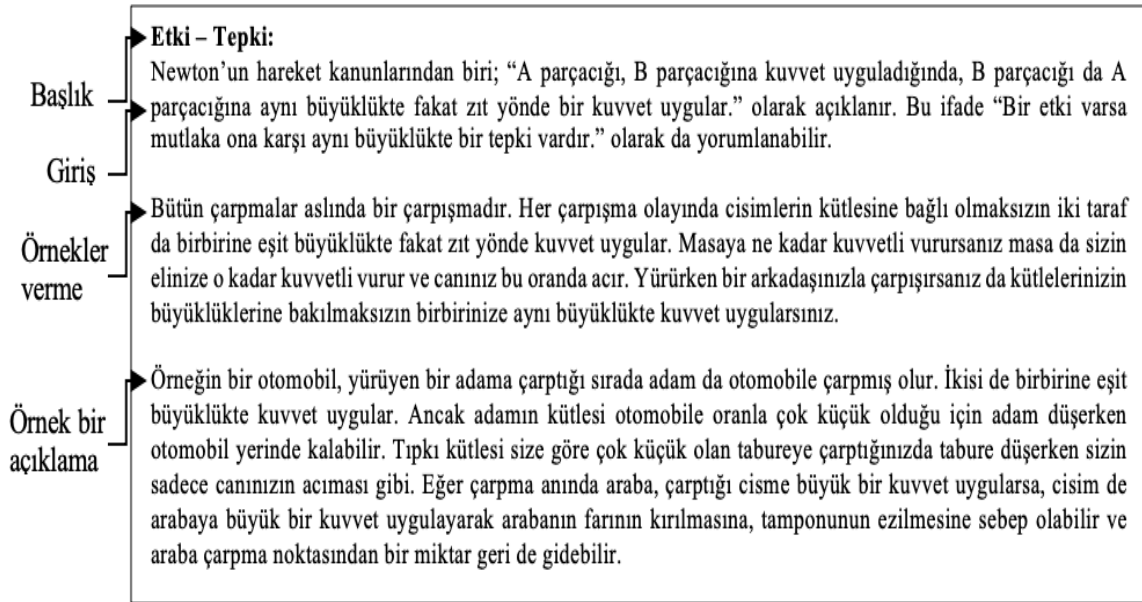
Kavramsal Değişim Metninin ve Geleneksel Açıklayıcı Metnin Geliştirilmesi

Roth (1985), KDM'de dört aşamanın olması gerektiğini belirtmiştir. Bunlar öğrencilerin kavram yanlışlarını fark etmelerini sağlamak için sorulan sorular (memnuniyetsizlik), öğrencilerin kavram yanlışlarına meydan okumak ve ikna edici olmak için deneysel ve anlatı içeren örnekler sunma (anlaşılabilirlik), incelenmekte olan kavramın bilimsel tanımının verilmesi (akla yatkınlık) ve yeni kavramın farklı durumlarda uygulanabilirliğini gösterecek sorular sorulmasıdır (verimlilik). Pilot KDM daha önceden kuvvet ve hareket ünitesini işlemiş doksan dokuz öğrenciye sunulmuştur ve onlardan okudukları metinle ilgili 'Metinden ne anladınız? ve Metinde anlayamadığımız temel noktaları yazınız.' sorularını cevaplamaları istenmiştir. Dört fizik eğitimi uzmanı ve bir dil eğitimi uzmanının desteğiyle öğrencilerin cevapları ve metinler incelendikten sonra KDM son haline getirilmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Kavramsal değişim metni

GAM'ın aşamaları ise ilgili ders kitaplarındaki mevcut metinler incelenerek belirlenmiştir. Pek çok GAM üç aşamadan oluşmaktadır. Bunlar giriş, örnekler verme ve örnekleri açıklama aşamalarıdır. GAM'ın giriş aşamasında kavram bilimsel olarak açıklanmaktadır; örnekler verme aşamasında hedef kavram yanılığısıyla ilgili çeşitli örnekler cisimlerin karşılaştırmalarıyla birlikte sunulmaktadır ve örneklerin açıklanması aşamasında ise bir örnek hedef kavram yanılığısıyla ilgili bir problem ve cevap sunularak açıklama gerçekleştirilir. GAM hazırlanırken, KDM'de olan bütün örnekler kullanılmıştır. İki fizik eğitimi uzmanı içeriğindeki fizik bilgisi ve örnekler açısından GAM'ı daha önceden hazırlanmış olan KDM ile karşılaştırmıştır. Ayrıca bir dil eğitimi uzmanı metni incelemiştir. Uzmanların incelemesinden sonra araştırmacılar gerekli düzenlemeleri yapmışlar ve GAM son haline gelmiştir (Şekil 2).



Şekil 2. Geleneksel açıklayıcı metin

Araştırmacılar iki metni de olabildiğince kısa tutmaya çalışmıştır. Metinlerde daha büyük kütleli cisim duran cime çarpmaktadır. Ayrıca Newton'un Üçüncü Kanunu ile ilgili diğer kavram yanılığları da metne olabildiğince dahil edilmiştir. Bu nedenle metinler sadece iki cansız cismin ve iki canlı cismin çarpıştığı durumları değil, aynı zamanda cansızın canlıya çarptığı ve tam tersi durumu da içerir. Ayrıca farklı dayanıklılık ve sağlamlıklar da örnek olarak kullanılmıştır. Ancak bu çalışma sadece kütlelerin etkisi ile ilgili olduğu için canlılık ya da dayanıklılık gibi konular üzerinde özellikle durulmamaktadır. Metinlerde her bir çarpmanın aslında çarpışma olduğu ifadesi vardır. Bunda amaç, okuyucuyu kuvveti itme

ve çekme olarak düşünmekten öte iki cisim arasındaki bir etkileşim olarak düşünmeye yönlendirmektedir (Young ve Freedman, 2012).

İki fizik eğitimi uzmanı KDM ve GAM'ı içeriklerindeki bilimsel bilgilerin tutarlığı açısından karşılaştırmıştır. Metinlerin farklı aşamalarla hazırlanmış olmalarına rağmen, her ikisinin de aynı örnekleri kullanarak aynı bilimsel bilgiyi ilettiklerini belirtmişlerdir. Ateşman (1997) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış Flesh'in Okuma Kolaylığı formülüne göre KDM ve GAM'ın okunabilirlik değerleri sırasıyla 45,217 ve 47,937 bulunmuştur. Bu değerlere göre iki metin de zor okunmaktadır ve bu yönleriyle bilimsel metinlere benzemektedirler. İki dil eğitimi uzmanına göre KDM bilişsel yaklaşımla hazırlanmıştır ve öğrencilerin bilgiyi düşünmelerini ve yorumlamalarını sağlayarak sorgulamaya yönlendirir. Öte yandan GAM davranışsal yaklaşımla hazırlanmıştır ve öğrencilerin bilgiyi düşünmelerine ve yorumlamalarına izin vermeden olduğu gibi kabul etmelerini beklemektedir. Bununla birlikte GAM sadece açıklayıcı olsa da KDM açıklayıcı olmanın yanı sıra birkaç anlatı unsuru da içermektedir. Uzmanlar ayrıca GAM'ın ders kitaplarında karşılaşılabilecek sıradan bir metin gibi görüldüğünü ifade etmişlerdir.

Katılımcılar

Giresun'da mesleki eğitim vermeyen iki tür okul vardı: ülke çapında merkezi yerleştirme sınavı ile öğrenci kabul eden (üç okul) ve sınavsız öğrenci kabul eden (iki okul). Türkiye'de ortaokuldan liseye geçişte sınav yapılmaktadır. Bu sınav ile öğrencilerin lise eğitimine hazır olma düzeyleri, önceki öğrenmelerine göre çoktan seçmeli sorularla belirlenir. Sınavla öğrenci kabul eden okuldaki öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yani akademik başarılarının daha yüksek olduğu kabul edilir. Her iki okul türünden de birer okul kura yöntemiyle belirlenmiştir. Belirlenen okullarda önceki fizik dersi notları dikkate alınarak ikişer sınıf seçilmiştir. Bu okullardan araştırma kapsamına alınan dokuzuncu sınıflardan bu çalışmanın konusuyla ilgili bölümüne tam katılım gösteren 41 ve 51 öğrenci vardır. Her iki okulda da bir sınıftaki öğrenciler KDM okurken diğer sınıftaki öğrenciler GAM okumuşlardır.

Araştırmaya katılan öğrenciler üç farklı başarı testinin uygulama öncesi ve sonrası sonucunda elde edilen erişim puanlarının ortalamalarına göre azalan sırada katmanlara ayrılmıştır. Odak grup erişim katmanlarına göre gönüllü öğrencilerden seçilmiştir. Ayrıntılı inceleme için odak grupta maksimum çeşitlilik örnekleme yapılmıştır. Çeşitlilik üst (01, 02, 07, 08, 13, 14, 19, 20), orta (03, 04, 09, 10, 15, 16, 21, 22) ve alt (05, 06, 11, 12, 17, 18, 23, 24) katmanlardan öğrencilerin seçilmesiyle sağlanmıştır. Odak grup toplamda 24 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi

Erişiyi ortaya çıkarabilmek için uygulama öncesi ve sonrasında üç başarı testi kullanılmıştır (Standart, Oryantiring ve Formula-1). Oryantiring ve Formula-1 testleri bağlam temelli sorulardan oluşmaktadır. Standart test ise idealize edilmiş sorulardan oluşmaktadır. Üç farklı testin kullanılma sebebi, farklı ölçme araçlarının farklı sonuçlar verebilmesi ihtimali (Akpınar ve Tan, 2011; Rennie ve Parker, 1998) ve aynı soruyu farklı bağlamlarda sormanın öğrenci cevaplarında farklılığa sebep olabilmesidir (Hestenes ve diğerleri, 1992; Mildenhall ve Williams, 2001). Bu durum kavramsal ekleme (Fensham, Gunstone ve White, 1994), rekabet (Maloney ve Siegler, 1993) ve profil (Mortimer, 1995) olarak adlandırılabilir. Aynı zamanda Newton'un Üçüncü Kanunuyla ilgili kavramlar da içinde buldukları bağlama göre öğrenciler tarafından farklı şekilde yorumlanabilir (Bao ve diğerleri, 2002). Bu testlerin geçerlik ve güvenilirliği ilgili çalışmada açıklanmıştır (Akpınar ve Tan, 2011).

Her testte Newton'un Üçüncü Kanunuyla ilgili sadece bir soru vardır. Hedef kavram yanlışları dışındaki kazanımları da içeren sorulardan oluşan testlerin kullanılmasının sebebi, öğrencilerin ders sürecinde dikkatini özellikle hedef kavram yanlışlarına çekmemektir. İlgili sorular aşağıdadır:

Standart soru: K ve L sırasıyla 80 kg ve 60 kg kütleli iki kişidir. K, L'yi iterse, itme anı için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) K ve L birbirine kuvvet uygulamaz.
- b) Yalnızca K, L'ye kuvvet uygular.
- c) K ve L birbirine kuvvet uygular. Ancak K, L'ye daha büyük kuvvet uygular.
- d) K ve L birbirine kuvvet uygular. Ancak L, K'ye daha büyük kuvvet uygular.
- e) K ve L birbirine eşit büyüklükte kuvvet uygular.

Oryantiring sorusu: Bir oryantiring yarışının başlama anında küçük bir çocuk aniden sporculara doğru koşmaya başlıyor. Bir sporcu çocuğu görmesine rağmen duramıyor ve çocuğa çarpıyor. Çarpma anı için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Sporcu ve çocuk birbirine kuvvet uygulamaz.

- b) Sporcu, çocuğa kuvvet uygular. Ancak bu sırada çocuk, sporcuya kuvvet uygulamaz.
- c) Sporcu ve çocuk birbirine kuvvet uygular. Ancak sporcu, çocuğa daha büyük bir kuvvet uygular.
- d) Sporcu ve çocuk birbirine kuvvet uygular. Ancak çocuk, sporcuya daha büyük bir kuvvet uygular.
- e) Sporcu ve çocuk birbirine eşit büyüklükte kuvvet uygular.

Formula-1 sorusu: Otomobil yarışlarında pist kenarlarına bariyer kurmak amacıyla otomobil lastikleri yerleştirilir. Bir F1 otomobili yarış anında kontrolden çıkarak bariyerlerdeki bir tekerleğe çarpıyor. Çarpma anı için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- a) Otomobil ve tekerlek birbirine kuvvet uygulamaz.
- b) Yalnızca otomobil, tekerleğe kuvvet uygular.
- c) Otomobil ve tekerlek birbirine kuvvet uygular. Ancak otomobil, tekerleğe daha büyük bir kuvvet uygular.
- d) Otomobil ve tekerlek birbirine kuvvet uygular. Ancak tekerlek, otomobile daha büyük bir kuvvet uygular.
- e) Otomobil ve tekerlek birbirine eşit büyüklükte kuvvet uygular.

Hedef kavram yanılgısıyla ilgili tüm soruların doğru cevabı E seçeneğidir. Hedef kavram yanılgısı ise C seçeneğidir. Veriler konsantrasyon analiziyle incelenmiştir. Bu analiz için kodlama aralıkları, puan ve konsantrasyon formülleri Bao ve Redish (2001) tarafından önerilmiştir: Çoktan seçmeli sorulara verilen cevaplar sonucunda ortaya çıkan durum (puan-konsantrasyon) bir popüler ve doğru cevap (yüksek-yüksek), bir popüler ve yanlış cevap (düşük-yüksek/orta-yüksek), iki farklı yanlış cevap olasılığı. (düşük-orta), birinin doğru diğerinin yanlış olduğu iki popüler cevap (orta-orta) ve seçeneklere rastgele dağılan cevaplar (düşük-düşük) olarak sıralanabilir.

Odak grubu incelemek için öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplar karşılaştırılmıştır. Ayrıca son testlerden sonra bu öğrencilerle bireysel görüşmeler yapılmıştır. Uygulama öncesi öğrencilerle görüşme yapılmamasının sebebi öğrencilerin

metinlere sıradan ders materyallerinden daha fazla dikkat etmelerine neden olmamaktır. Görüşme için bir simülasyon hazırlanmış ve uygunluğu konusunda iki fizik eğitimi uzmanına danışılmıştır. Simülasyonda bir kamyon ve bir araba vardır. Çalıştırma komutunu verdikten sonra kamyon ileri doğru hareket eder ve hareketsiz duran arabaya çarpar. Gerekirse arabanın ve kamyonun kütleleri değiştirilebilmektedir. Bu simülasyon öngör-gözlemlerle-açıkla yöntemine göre kullanılmıştır. Bu yöntemde öğrenciler bir olay sürecinde ya da sonucunda ne olduğunu öngörürler, sonra olayı gözlemlerler ve öngörülerini ile gözlemleri arasındaki farkı açıklarlar (White ve Gunstone, 1992). Tao ve Gunstone (1999) daha önceden bu yöntemi öğrencilerin kuvvet ve hareket konularındaki kavram yanlışlarını ortadan kaldırmada kullanmıştı. Öngörü aşaması, olayın sonuçlarının açıklanmasından önce geldiği için öğrencilerin, soruları yanıtlarken mevcut bilgilerini kullanmaları ve olayın olası sonuçlarını öngörmeleri ve bunlar hakkında yorum yapmaları gerekir (Bahar, 2003). Üç fizik eğitimi uzmanı yarı-yapılandırılmış görüşmenin çalışmanın amacına uygun olduğunu belirtmiştir. Kuvvet ve hareket ünitesini daha önceden işlemiş iki öğrenci ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Odak grupla bireysel yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında bir kamyon duran bir arabaya çarptığı sırada kamyonun ve arabanın birbirine uyguladıkları kuvvetlerin karşılaştırılması istenmiştir. ‘Büyüklik açısından aralarındaki ilişki nedir?’ sorusuna cevap aranmıştır.

Elde edilen veriler doğru ve yanlış olarak iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra her bir grup kendi içinde doğru olan, hedef kavram yanlışını içeren ve farklı bir kavram yanlışını içeren olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Fizik eğitimi uzmanlarından biri görüşme transkriptlerinin kodlamasını gözden geçirmiştir. Farklı bir uzman ise araştırmacılar tarafından hazırlanan tablodaki kategorileri ve alıntılarını incelemiştir. Bu uzman aynı zamanda araştırmacılar tarafından yapılan yorumları da incelemiştir.

Bulgular

Bulgular iki aşamada sunulmuştur. İlk aşamada öğrencilerin bulunduğu sınıflar bir bütün olarak ele alınmıştır. İkinci aşamada ise odak gruptaki öğrenciler ayrı ayrı incelenmiştir.

Hedef Kavram Yanlışına İlişkin Genel Durum

Son testlerde doğru seçeneği (E) işaretleme sıklığında okullar arasında belirgin bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu nedenle üç farklı analiz yapılmıştır: genel bakış, sınavsız öğrenci kabul eden okul ve sınavla öğrenci kabul eden okul (Tablo 2).

Tablo 2. Öğrenci Yanıtlarının Dağılımı ve Konsantrasyon Analizi

Okul	Metin	N	Sorunun bağlamı	Zaman	Seçenek					İşaret yok	Puan	Konsantrasyon	n	Durum
					A	B	C	D	E					
Sınavsız öğrenci alan	KD	1	Standart	Ön	0	2	9	1	0	6	0.00	0.59	Düşük-Yüksek	
				Son	0	0	11	2	1	4	0.07	0.64	Düşük-Yüksek	
	M	8	Oryantiring	Ön	0	1	8	0	0	9	0.00	0.81	Düşük-Yüksek	
				Son	1	0	5	1	8	3	0.53	0.34	Orta-Orta	
			Formula-1	Ön	0	2	7	1	1	7	0.42	0.91	Orta-Yüksek	
				Son	0	1	8	5	3	1	0.18	0.25	Düşük-Orta	
			Standart	Ön	1	5	10	3	1	3	0.05	0.25	Düşük-Orta	
				Son	0	2	14	3	0	4	0.00	0.57	Düşük-Yüksek	
	GA	2	Oryantiring	Ön	1	0	10	5	1	6	0.06	0.39	Düşük-Orta	
				Son	4	0	7	1	3	8	0.20	0.24	Düşük-Orta	
	M	3	Formula-1	Ön	0	1	8	6	1	7	0.06	0.33	Düşük-Orta	
				Son	2	2	6	5	5	3	0.25	0.07	Düşük-Düşük	
Sınavla öğrenci alan			Standart	Ön	0	5	23	0	0	0	0.00	0.71	Düşük-Yüksek	
				Son	0	0	14	1	13	0	0.46	0.43	Orta-Orta	
	KD	2	Oryantiring	Ön	0	0	25	2	1	0	0.04	0.81	Düşük-Yüksek	
				Son	0	0	10	1	17	0	0.61	0.47	Orta-Orta	
	M	8	Formula-1	Ön	1	0	24	2	1	0	0.04	0.75	Düşük-Yüksek	
				Son	0	0	11	1	16	0	0.57	0.45	Orta-Orta	
	GA	2	Standart	Ön	0	3	17	1	0	2	0.00	0.68	Orta-Yüksek	
				Son	0	0	9	1	12	1	0.55	0.43	Orta-Orta	
	M	3	Oryantiring	Ön	0	1	18	3	0	1	0.00	0.69	Düşük-	

										Yüksek			
		Son	0	0	6	2	15	0	0.65	0.47	Orta-Orta		
		Ön	0	6	15	1	0	1	0.00	0.52	Düşük- Yüksek		
		Son	0	0	7	2	14	0	0.58	0.42	Orta-Orta		
		Ön	0	7	32	1	0	6	0.00	0.67	Düşük- Yüksek		
		Son	0	0	25	3	14	4	0.33	0.43	Düşük-Orta		
Hepsi birlikte	KD 4	Oryantiring	Ön	0	1	33	2	1	9	0.03	0.81	Düşük- Yüksek	
			M 6	Son	1	0	15	2	25	3	0.58	0.42	Orta-Orta
			Ön	1	2	31	3	2	7	0.05	0.64	Düşük- Yüksek	
			Son	0	1	19	6	19	1	0.42	0.30	Orta-Orta	
			Ön	1	8	27	4	1	5	0.02	0.45	Düşük-Orta	
			Son	0	2	23	4	12	5	0.29	0.35	Düşük-Orta	
	GA 4	Oryantiring	Ön	1	1	28	8	1	7	0.03	0.54	Düşük- Yüksek	
			M 6	Son	4	0	13	3	18	8	0.47	0.30	Orta-Orta
				Ön	0	7	23	7	1	8	0.03	0.38	Düşük-Orta
				Son	2	2	13	7	19	3	0.44	0.21	Orta-Orta

Genel bakış: E seçeneği ön testlerde sadece altı kez işaretlenmişti. Son testlerde KDM okuyan öğrenciler tarafından, GAM okuyan öğrencilere göre daha fazla işaretlenmiştir. C çoğunlukla ön testlerde oryantiring sorusunda ve son testlerde standart soruda tercih edilmiştir; E için bu tam tersiydi. Ön testlerde hedef kavram yanılgısı, C, genellikle popüler yanlış cevaptı (düşük-yüksek). GAM okuyan öğrenciler arasında D ve B seçenekleri de standart ve Formula-1 sorularında popülerdi. B, küçük kütleli cismin kuvvet uygulamadığı seçenektir. D ise küçük kütleli cismin büyük kütleli olana daha fazla kuvvet uyguladığı seçenektir. Son testlerde genellikle C ve E biri doğru biri yanlış olmak üzere iki popüler cevaptır (orta-orta). Standart soruda E seçeneğinin işaretlenme sıklığı genellikle C seçeneğini geçememektedir. Oryantiring ve Formula-1 sorularında durum tam tersidir.

Sınavsız öğrenci kabul eden okulda: GAM okuyan öğrencilerin ön testlerindeki üç sorusunda da iki popüler ve yanlış cevap vardı (düşük-orta): C ve D. KDM okuyan

öğrencilerde ise, C tek popüler ve yanlış cevaptı (düşük-yüksek). GAM okuyan öğrencilerin son testlerinde standart soruda C tek popüler ve yanlış cevaptır (düşük-yüksek); oryantiring sorusunda, A ve C iki popüler yanlış cevaptır (düşük-orta). A iki cismin birbirine kuvvet uygulamadığı durumdur. Formula-1 sorusunda, seçenekler rastgele dağılmıştır (düşük-düşük). KDM okuyan öğrenciler için, standart soruda C tek popüler ve yanlış cevaptır (düşük-yüksek). Oryantiring sorusunda, E ve C iki popüler cevaptır (orta-orta). Formula-1 sorusunda, C ve D iki popüler ve yanlış cevaptır.

Sınavla öğrenci kabul eden okulda: İki metin türünü okuyan öğrenciler için de ön testlerde C tek popüler ve yanlış cevaptı (düşük-yüksek). Son testlerde ise C ve E biri yanlış ve diğeri doğru olmak üzere iki popüler cevaptır (orta-orta).

Sınıflar bir bütün olarak incelendiğinde hem KDM hem de GAM sınıflarındaki öğrencilerin kütleli etki-tepki kuvvetlerine etkisi ile ilgili sorulara verdikleri doğru cevap sayısında artış gözlenmiştir. Ancak bu artış her okul için ayrı ayrı incelendiğinde KDM ve GAM sınıfları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir. Dolayısıyla iki metinden birinin diğerinden daha fazla bir etkiye sahip olduğu iddia edilemez. Diğer yandan, doğru cevap veren öğrenci sayısındaki artış, öğrencilerini sınavla kabul eden okulda öğrencilerini sınavsız kabul eden okuldan daha fazladır. Ancak bu artışı metin türünün etkisi ile ilişkilendirmek mümkün değildir.

Ön testlerde her iki okuldaki öğrencilerin büyük çoğunluğu hedef kavram yanlışını içeren seçeneği işaretlemiştir. Ancak son testlerde sınavsız öğrenci kabul eden okuldaki öğrencilerin doğru cevaplarının sayısı artmıştır. Fakat bu artış fazla değildir ve bazı öğrenciler doğru cevaplar yerine çeldiricileri işaretlemiştir. Bu durum öğrencilerin kavram yanlışlarının farkına vardıklarını ancak doğru cevabı bulamadıklarını gösterir. Yine de bunun için yeterli delil yoktur. Öğrencilerini sınavla kabul eden okuldaki doğru cevapların sayısı da artmıştır ve bu artış diğer okuldan daha fazladır. Bununla beraber yine bütün öğrenciler doğru cevabı seçmemiştir ve kavram yanlışlı cevapları seçmeye devam eden birçok öğrenci vardır. Ancak, öğrencilerini sınavla kabul eden okuldaki öğrencilerden gelen cevaplar çoğunlukla kavram yanlışlı seçenekten doğru seçeneğe değişmiştir.

Hedef Kavram Yanlışına İlişkin Odak Grubun Durumu

Odak gruptaki her öğrencinin çoktan seçmeli sorulara ve görüşme sorusuna verdikleri cevapları Tablo 3'de sunulmaktadır.

Tablo 3. Öğrencilerin Çoktan seçmeli Sorulara ve Görüşme Sorularına Yanıtları

Okul	Metin	Öğrenci	Çoktan seçmeli sorular						Görüşme	
			Standart		Oryantiring		Formül-1		Cevap	Açıklama
			Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son		
Sınavsız öğrenci alan	KD	01	C	C	B	E	C	C	Doğru	Doğru
		02	C	C	C	E	C	C	Doğru	Doğru
		03	D	C	C	E	-	E	Doğru	Doğru
		04	-	C	C	C	B	C	Yanlış	HKY-FKY
		05	C	C	-	E	D	D	Yanlış	FKY
		06	C	C	C	C	-	D	Yanlış	HKY
	GA	07	D	C	C	-	B	C	Yanlış	HKY-FKY
		08	C	C	C	-	D	D	Yanlış	HKY
		09	C	C	C	A	-	D	Yanlış	HKY-FKY
		10	C	C	-	E	C	C	Yanlış	HKY
		11	B	B	C	-	D	B	Yanlış	HKY
		12	C	D	-	C	C	D	Yanlış	HKY
Sınavla öğrenci alan	KD	13	C	E	C	E	C	E	Doğru	Doğru
		14	C	E	C	E	D	E	Yanlış	HKY
		15	C	E	C	E	A	E	Doğru	Doğru
		16	C	E	C	E	C	E	Doğru	Doğru
		17	C	E	C	E	C	E	Doğru	Doğru
		18	B	C	C	C	C	C	Yanlış	HKY
	GA	19	B	C	C	C	C	C	Yanlış	HKY
		20	C	E	C	E	C	E	Doğru	Doğru
		21	C	C	C	E	B	E	Doğru	Doğru
		22	D	C	C	E	C	C	Doğru	Doğru
		23	C	D	C	D	C	D	Yanlış	HKY
		24	-	C	C	C	-	C	Yanlış	HKY

HKY: Hedef kavram yanılığsı, FKY: Farklı kavram yanılığsı

Ön testlerde E her iki okulda da herhangi bir soruda işaretlenmemiş yerine C, D ve B seçenekleri işaretlenmiştir. Son testlerde E seçeneği sırasıyla oryantiring, Formula-1 ve standart soruda işaretlenmiştir.

Genel bakış: Son testlerde 13 öğrenci (9 KDM – 4 GAM) en az bir soruda E seçeneğini işaretlemiştir. Görüşmede ise 10 öğrenci (7 KDM – 3 GAM) durumu doğru bir şekilde açıklamış ve 11 öğrencide (8 KDM – 3 GAM) hedef kavram yanlışlığı tespit edilmemiştir. Bu KDM lehinedir. Görüşme sorusunu doğru açıklayabilen öğrencilerin Ö20: *“Aynı olur. ...Kütlesiyle ilgisi yoktur.”* ve Ö13: *“Etki-tepki kuvvetleri... zıt yöndedir ama eşit büyüklüktedirler”.* gibi açıklamaları vardır. Kavram yanlışlığı açıklamaları ise Ö19: *“Kamyonun etki ettiği kuvvet daha fazla olacak çünkü kütle olarak daha fazla. ...”* ve Ö06: *“Kamyon arabaya daha fazla kuvvet uygulayacak, haliyle kütlesi daha büyük olduğu için...”* gibidir. Hedef kavram yanlışlığıyla birlikte (Ö04, 07, 09) ve ayrı olarak (Ö05) etki-tepki kuvvetlerinin cisimlerin hızına bağlı olduğuna dair farklı bir kavram yanlışlığı daha tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin açıklamaları şu şekildedir: Ö09: *“...kamyon hızlı çarptığı için daha fazla kuvvet uygulayacak”* ve Ö05: *“Çünkü kamyon arabaya çarptığında biraz yavaş çarpabilir ama kamyon da direk böyle vurduğunda tepkisi ... büyük oluyor.”*

Sınavsız öğrenci alan okulda: Son testlerde beş öğrenci (4 KDM – 1 GAM) en az bir soruda E seçeneğini işaretlemiştir. Görüşmede üç öğrenci (3 KDM – 0 GAM) durumu doğru bir şekilde açıklamış ve dört öğrencide (4 KDM – 0 GAM) hedef kavram yanlışlığı tespit edilmemiştir. Bu KDM lehinedir. Görüşmede GAM okuyan öğrencilerin hepsi Ö12: *“Kamyonun kütlesi ne kadar büyük olursa, ... kamyon arabaya o kadar fazla etki eder.”.* örneğinde olduğu gibi hedef kavram yanlışlığı cevaplar vermiştir. KDM okuyan öğrencilerin ise ikisinde hedef kavram yanlışlığı tespit edilmiştir (Ö05,06).

Sınavla öğrenci alan okulda: Son testlerde sekiz öğrenci (5 KDM – 3 GAM) en az bir soruda E seçeneğini işaretlemiştir. Görüşmede yedi öğrenci (4 KDM – 3 GAM) durumu doğru bir şekilde açıklamıştır. Bu okuldaki sayıların yakınlığı nedeniyle KDM ya da GAM lehine sayılabilecek önemli bir farklılık yoktur. GAM okuyan üç öğrencide (Ö19,23,24) hedef kavram yanlışlığı saptanmıştır. Örneğin Ö23’ün açıklaması şöyleydi: *“...kütlesi büyük olan küçük olana daha fazla kuvvet uygular.”* KDM okuyan öğrencilerin dördü hedef kavram yanlışlığını içermeyen cevaplar verirken, Ö14’de hedef kavram yanlışlığı tespit edilmiştir. Ö14: *“...kamyon daha fazla kuvvet etki ettirir. ... Çünkü onun ağırlığı [kütlesi] daha fazla”.* Ö18 ise bütün sorularda C seçeneğini işaretlemiştir ve görüşmede verdiği

cevaplarda hedef kavram yanılıgısı tespit edilmiştir. Ö18: “Etki-tepki kuvvetinden dolayı kütlesi büyük olan daha fazla nedeniyle büyük kütleyle daha fazla [kuvvet uygular].”.

KDM ve GAM sınıflarından seçilen öğrencilerin maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle oluşturdukları odak grup tarafından son test ve görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde, sınavsız öğrenci kabul eden okulda GAM okuyan öğrencilerde KDM okuyan öğrencilere göre daha fazla kavram yanılıgısı bulunmuştur. Bu öğrencilerini sınavla kabul eden okulda KDM ya da GAM okumanın büyük bir fark yaratmadığını ancak sınavsız öğrenci kabul eden okulda bir farklılığa sebep olduğunu göstermektedir. İki okul arasındaki temel farkın merkezi bir sınavla belirlenmiş olan hazırbulunuşluk seviyesi olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Konsantrasyon analizinde açıklanan duruma benzer olarak, son testlerde ve görüşmede, bazı öğrencilerde hedef kavram yanılıgısı tespit edilmiştir. Bu öğrenciler sınavsız öğrenci kabul eden okuldaki GAM okuyan altı öğrencinin hepsi ve sınavla öğrenci kabul eden okulda GAM okuyan üç öğrencidir. Her iki okulda da KDM okuyan öğrencilerden ikisinde hedef kavram yanılıgısı tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada çoktan seçmeli üç soru ve simülasyon destekli görüşme ile bir temel araştırma sorusu ve bir de kendiliğinden gelişen araştırma sorusu irdelenmiştir. Bunlar KDM ve GAM’ın hedef kavram yanılıgısını ortadan kaldırmadaki etkisi (AS1) ve bu etkinin öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyesine göre değişimidir (AS2). Kendiliğinden gelişen AS2’de öğrenci başarısına göre KDM ve GAM’ın etkinliği incelenirken Chambers ve Andre (1995)’nin çalışması dikkate alındığında cinsiyet ve ilgi de birer etkidir ve bunları göz önünde bulunduran farklı çalışmalar tasarlamak kullanışlı olabilirdi. Ancak cinsiyet ve ilgi bu çalışmanın kapsamında olmadığı için metinlerin etkinliği bu etkenler kapsamında incelenmemiştir.

Bu çalışmada kullanılan KDM ve GAM’ın araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olması bir sınırlılık olarak görülmektedir. Ancak literatürde araştırmanın amacına uygun metinler yoktur. Aynı zamanda, araştırmacılar bu metinleri sadece kendi başlarına değil, birçok alan eğitimi uzmanının görüşlerini de alarak geliştirmişlerdir. Okuyuculara çalışmanın içeriğini görerek hakkında yorum yapma fırsatı sağlamak amacıyla iki metin de çalışma kapsamında sunulmuş ve geliştirme aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bu özelliği ile çalışma literatürdeki diğer çalışmalardan farklıdır. Bununla birlikte farklı

araştırmacılar tarafından geliştirilen metinler kullanılarak farklı sonuçlar elde edilebileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca öğrencilerin kavrayışının dinamik olduğu ve zaman içinde değişebileceği bilinmektedir. Bu çalışmada bulunan sonucun süreklilik arz edip etmeyeceğini bilmek mümkün değildir. Bütün bu sınırlamaları kabul ederek, araştırma soruları aşağıdaki gibi cevaplanabilir:

Bu çalışmada hedef kavram yanılgısı iki cisim çarpıştığında büyük kütleli olanın diğerine daha fazla kuvvet uygulamasıdır. Maalesef çalışmanın sonunda öğrencilerin çoğunda bu kavram yanılgısı varlığını korumuştur. Bu durumun nedeni, bireysel farklılıklara ve farklı bireyler için kavram yanılgılarının kalıcılığının kişiden kişi ve yanılgıların kişinin deneyimlerine dayalı olarak yıllar içinde gelişmesi nedeniyle son derece dirençli olmaları olabilir (Chambers ve Andre, 1995; Suping, 2003, Yağbasan ve Gülçiçek, 2003). Ayrıca, bu çalışmada hazırlanan metinler, çalışma grubundaki tüm öğrenci profilleri için uygun olmayabilir. Ayrıca, farklı öğrencilerdeki kavram yanılgılarının giderilebilmesinde farklı stratejiler yardımcı olabilir (Gülçiçek, 2009). Bunların yanı sıra Chambers ve Andre (1995) KDM ve GAM'ın öğrenci başarısına etkisini karşılaştırırken cinsiyet ve ilginin de sonuçları etkileyen faktörler olabileceğini belirtmiştir. Ancak cinsiyet ve ilgi bu çalışmanın kapsamında değildir. Bu bağlamda Palmer ve Flanagan (1997) da 15-16 yaşlarındaki öğrencilerin 'hareket kuvvet gerektirir' yanılgısı hakkındaki metinleri okuduktan sonra sadece %44'ünün bu yanılgıyı düzelttiğini bulmuştur. Ayrıca, konsantrasyon analizi hakkındaki tartışmada da belirtildiği gibi, literatürde ne GAM'ın ne de KDM'nin kavram yanılgılarının üstesinden gelmede etkili olmadığını belirten çalışmalar vardır (Wang ve Andre, 1991; Chambers ve Andre, 1991, 1997; Baser ve Geban, 2007a; Demir, 2010; Dilber ve diğerleri, 2009; Akgül, 2010).

Bununla birlikte KDM'nin GAM'dan daha etkili olduğu ancak bu etkinin tüm öğrencilere genelleştirilemeyeceği bulunmuştur. Çünkü KDM lehindeki farkın sınavsız öğrenci kabul eden okuldan kaynaklandığı bulunmuştur. Ancak sınavla öğrenci kabul eden okulda KDM ya da GAM lehine bir farklılık yoktur. Böylece KDM'nin hazırbulunuşlukları düşük öğrencilerde GAM'dan daha etkili olduğu; bununla beraber hazırbulunuşlukları yüksek öğrencilerde metinlerin etkinliği arasında bir farklılık görülmediği ortaya çıkmıştır. Literatürdeki bazı çalışmalar GAM'ın öğrenci başarısını sağlamada başarısız olduğunu belirtmektedir (Chambers ve Andre, 1991, 1997; Wang ve Andre, 1991; Baser ve Geban, 2007a; Akgül, 2010; Demir, 2010). Ancak bu çalışmada her iki okul türünde de GAM'ın

başarısızlığını ima eden kesin bir sonuç yoktur. Nitekim Chambers ve Andre (1995) de GAM'ın KDM'den daha başarılı olabileceği durumlardan bahsetmişlerdir.

Araştırma sürecine farklı bir açıdan bakıldığında ise, odak gruptaki öğrencilerin cevapları ayrıntılı olarak incelendiğinde oryantiringle ilgili soruya verdikleri cevap ile görüşme sorusuna verdikleri cevaplar genel olarak tutarlı bulunmuştur. Standart ve Formula-1 ile ilgili sorularda aynı durumla daha az karşılaşmıştır. Dolayısıyla mevcut çalışmanın amacından bağımsız olarak, farklı bağlamlarda veri toplama araçlarıyla değerlendirilen öğrencilerin başarıları arasında ortaya çıkabilecek farklılıkların veri toplama araçlarının özelliklerinden kaynaklanabileceği söylenebilir. Bu sonuç Kaiser, Jonides ve Alexander (1986) ile Heller, Keith ve Anderson (1992)'ın çalışmalarıyla benzerdir. Bu nedenle, idealize edilmiş soruları olan ölçme araçları ve bağlam temelli soruları olan ölçme araçları kullanılarak farklı ölçümlere ulaşılabileceğini belirtmekte yarar vardır.

Öneriler

Literatürde KDM, fizik yanılgılarının giderilmesinde etkili bir materyal gibi görülmesine rağmen bütün sonuçlar birlikte incelendiğinde GAM'ın da benzer etkiler ortaya çıkarabileceği görülmektedir. Bunda öğrenci gruplarının hazırbulunuşlukları önemlidir. Bu çalışmada merkezi yerleştirilme sınavıyla öğrenci kabul eden okullara yerleşemeyen öğrencilerin kabul edildiği bir okuldaki öğrenci grubunda KDM, GAM'dan daha etkili bulunmuştur. Çalışmanın literatüre katkısı ise iki farklı metin türünün farklı hazırbulunuşluklardaki öğrenci gruplarındaki etkisini ortaya koymaktır. Bu bilgi öğretmenlere çeşitli metinler arasında seçim yapma konusunda fikir verebilir ve aynı zamanda araştırmacılara da kavram yanılgılarının üstesinden gelmek için geliştirdikleri çeşitli metinler hakkında öngörude bulunmak için veri sağlayabilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu çalışma birinci araştırmacının ikinci araştırmacı danışmanlığında hazırlanmış olduğu bir tez çalışmasına dayanarak hazırlanmıştır. Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından da incelenmiş ve 11/05/2020 tarihli 2020-3/3 sayılı kararlar etik açıdan uygun olarak hazırlandığına karar verilmiştir.*

Kaynakça

- Akpınar, M., & Tan, M. (2011). Context based multiple choice tests for measuring students' achievement. In Z. Kaya, & U. Demiray (Eds.), *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications Papers*, Antalya (pp. 1239-1242). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. R. (2005, Eylül). *Newton'un hareket kanunları ile ilgili öğretmen adaylarının sahip oldukları kavram yanlışları*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan bildiri, Denizli, Türkiye.
- Ateşman, E. (1997). Türkçede okunabilirliğin ölçülmesi. *Dil Dergisi*, 58, 71-74.
- Bahar, M. (2003). Misconceptions in biology education and conceptual change strategies. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 3(1), 55-64.
- Bao, L., & Redish, F. (2001). Concentration analysis: A quantitative assessment of students states. *American Journal of Physics*, 69(7), 45-53.
- Bao, L., Hogg, K., & Zollman, D. (2002). Model analysis of fine structures of student models: an example with Newton's third law. *American Journal of Physics*, 70(7), 766-778.
- Baser, M., & Geban, Ö. (2007a). Effectiveness of conceptual change instruction on understanding of heat and temperature concepts. *Research in Science and Technological Education*, 25(1), 115-133.
- Başer, M., & Geban, Ö. (2007b). Effect of instruction based on conceptual change activities on students' understanding of static electricity concepts. *Research in Science and Technological Education*, 25(2), 243-267.
- Bayraktar, S. (2009). Misconceptions of Turkish pre-service teachers about force and motion. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(2), 273-291.
- Beerenwinkel, A., Parchmann, I., & Gräsel, C. (2010). Conceptual change texts in chemistry teaching: a study on the particle model of matter. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(5), 1235-1259.
- Brown, D. E., & Clement, J. (1987). Overcoming misconceptions in mechanics: A comparison of two example-based teaching strategies. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, 2-35.
- Bryce, T., & MacMillan, K. (2005). Encouraging conceptual change: The use of bridging analogies in the teaching of action-reaction forces and the 'at rest' condition in physics. *International Journal of Science Education*, 27(6), 737-763.

- Çalik, M., Okur, M., & Taylor, N. (2011). A comparison of different conceptual change pedagogies employed within the topic of “sound propagation”. *Journal of Science Education and Technology*, 20, 729-742.
- Camp, C. W., & Clement, J. (1994). *Preconceptions in mechanics: Lessons dealing with students' conceptual difficulties*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- Chambers, S. K., & Andre, T. (1995). Are conceptual change approaches to learning science effective for everyone? gender, prior subject, matter interest, and learning about electricity. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 377-391.
- Chambers, S. K., & Andre, T. (1997). Gender, prior knowledge, interest, and experience in electricity and conceptual change text manipulations in learning about direct current. *Journal of Research in Science Teaching*, 34(2), 107–123.
- Cil, E., & Cepni, S. (2012). The effectiveness of the conceptual change approach, explicit reflective approach, and course book by the ministry of education on the views of the nature of science and conceptual change in light unit. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1107-1113.
- Clement, J. J. (1998). Expert novice similarities and instruction using analogies. *International Journal of Science Education*, 20(10), 1271-1286.
- Dilber, R., Karaman, I., & Duzgun, B. (2009). High school students' understanding of projectile motion concepts. *Educational Research and Evaluation*, 15(3), 203–222.
- Durmuş, J., & Bayraktar, Ş. (2010). Effects of conceptual change texts and laboratory experiments on fourth grade students' understanding of matter and change concepts. *Journal of Science Education Technology*, 19, 498–504.
- Etkina, E. (2010). Pedagogical content knowledge and preparation of high school physics teachers. *Physical Review Special Topics-Physics Education Research*, 6, 020110-1-26.
- Fast, G. R. (1997). Using analogies to overcome student teachers' probability misconceptions. *The Journal of Mathematical Behaviour*, 16(4), 325-344.
- Fensham, P. J., Gunstone, R. F., & White, R. T. (1994). *The content of science: A constructivist approach to its teaching and learning*. London: The Falmer Press.
- Finegold, M., & Gorsky, P. (1988). Learning about forces: Simulating the outcomes of pupils' misconceptions. *Instructional Science*, 17, 251-261.
- Hellingman, C. (1992). Newton's third law revisited. *Physics Education*, 27(2), 112-115.
- Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. *The Physics Teacher*, 30(3), 141-158.

- Hewson, P. W., & Hewson, M. G. B. (1984). The role of conceptual conflict in conceptual change and the design of science instruction. *Instructional Science*, 13(1), 1-13.
- İpek, H., & Çalık, M. (2008). Combining different conceptual change methods within four-step constructivist teaching model: A sample teaching of series and parallel circuits. *International Journal of Environmental and Science Education*, 3(3), 143-153.
- Jimoyiannis, A., & Komis, V. (2003). Investigating Greek students' ideas about forces and motion. *Research in Science Education*, 33(3), 375-392.
- Kara, İ. (2007). Revelation of general knowledge and misconceptions about Newton's laws of motion by drawing method. *World Applied Sciences Journal*, 2, 770-778.
- Kariotoglou, P., Spyrtou, A., & Tselfes, V. (2009). How student teachers understand distance force interactions in different contexts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 7(5), 851-873.
- Klammer, J. (1998). *An overview of techniques for identifying, acknowledging and overcoming alternate conceptions in physics education*. Klingenstein Project Paper, Teachers College, Columbia University.
- Maloney, D. P. (1984). Rule-governed approaches to physics-Newton's third law. *Physics Education*, 19(1), 37-42.
- Maloney, D. P., & Siegler, R. S. (1993). Conceptual competition in physics learning. *International Journal of Science Education*, 15(3), 283-295.
- Maries, A., & Singh, C. (2016). Teaching assistants' performance at identifying common introductory student difficulties in mechanics revealed by the force concept inventory. *Physical Review-Physics Education Research*, 12(1), 010131-1-26.
- Mildenhall, P. T., & Williams, J. S. (2001). Instability in students' use of intuitive and Newtonian models to predict motion: The critical effect of the parameters involved. *International Journal of Science Education*, 23(6), 643-660
- Montanero, M., Perez, A. L., & Suero, M. I. (1995). A survey of students' understanding of colliding bodies. *Physics Education*, 30(5), 277.
- Mortimer, E. F. (1995). Conceptual change or conceptual profile change? *Science and Education*, 4(3), 267-285.
- Özkan, G., & Selçuk, G. S. (2013). The use of conceptual change texts as class material in the teaching of "sound" in physics. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 14(1), 1-22.

- Özkan, G., & Selcuk, G. S. (2015). The effectiveness of conceptual change texts and context-based learning on students' conceptual achievement. *Journal of Baltic Science Education*, 14(6), 753-763.
- Özkan, G., & Selcuk, G. S. (2016). Facilitating conceptual change in students' understanding of concepts related to pressure. *European Journal of Physics*, 37(5), 1-20.
- Palmer, D. H. (2001). Investigating the relationship between students' multiple conceptions of action and reaction in cases of static equilibrium. *Research in Science & Technological Education*, 19(2), 193-204.
- Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., & Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conception: Toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.
- Qian, G., & Alvermann, D. (1995). Role of epistemological beliefs and learned helplessness in secondary school students' learning science concepts from text. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 282-292.
- Rennie, L. J., & Parker, L. H. (1998). Equitable measurement of achievement in physics: High school students' responses to assessment tasks in different formats and contexts. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 4, 113-127.
- Roth, K. J. (1985, April). *Conceptual change learning and students' processing of science text*. Paper presented at Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago.
- Sadanand, N., & Kess, J. (1990). Concepts in force and motion. *The Physics Teacher*, 28(8), 530-533.
- Şahin, Ç., İpek, H., & Çepni, S. (2010). Computer supported conceptual change text: Fluid pressure. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2, 922-927.
- Sari, B. P., Feranie, S., & Winarno, N. (2017). The use of conceptual change text toward students' argumentation skills in learning sound. *Journal of Physics: Conference Series*, 895(1), 1-5.
- Savinainen, A., & Scott, P. (2002). Using the force concept inventory to monitor student learning and to plan teaching. *Physics Education*, 37(1), 53-58.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

- Spyrtou, A., Hatzikraniotis, E., & Kariotoglou, P. (2009). Educational software for improving learning aspects of Newton's third law for student teachers. *Education and Information Technologies, 14*(2), 163-187.
- Tao, P. K., & Gunstone, R. F. (1999). The process of conceptual change in force and motion during computer-supported physics instruction. *Journal of Research in Science Teaching, 36*(7), 859-882
- Taşlıdere, E., & Eryılmaz, A. (2009). Alternative to traditional physics instruction: Effectiveness of conceptual physics approach. *Eurasian Journal of Educational Research, 35*, 109-128.
- Wang, T., & Andre, T. (1991). Conceptual change text versus traditional text and application questions versus no questions in learning electricity. *Contemporary Educational Psychology, 16*(2), 103-116.
- White, R., & Gunstone, R. (1992). *Probing Understanding*. London: The Falmer Press.
- Yılmaz, S., Eryılmaz, A., & Geban, Ö. (2006). Assessing the impact of bridging analogies in mechanics. *School Science and Mathematics, 106*(6), 220-230.
- Yip, D. Y., Chung, C. M., & Mak, S. Y. (1998). The subject matter knowledge in physics related topics of Hong Kong junior secondary science teachers. *Journal of science Education and Technology, 7*(4), 319-328.
- Yılmaz, S., & Eryılmaz, A. (2009). The development of anchoring analogy diagnostic test. *Hacettepe University Journal of Education, 37*, 243-256.
- Young, H. D., & Freedman, R. A. (2012). *Sears and Zemansky's University Physics with Modern Physics* (13th edition), Addison-Wesley: Pearson.
- Yürük, N., & Eroğlu, P. (2016). The effect of conceptual change texts enriched with metaconceptual processes on preservice science teachers' conceptual understanding of heat and temperature. *Journal of Baltic Science Education, 15*(6), 693-705.
- Zhou, S., Wang, Y., & Zhang, C. (2016). Pre-service science teachers' PCK: Inconsistency of pre-service teachers' predictions and student learning difficulties in Newton's third law. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 12*(3), 373-385.
- Zhou, S., Zhang, C., & Xiao, H. (2015). Students' understanding on Newton's third law in identifying the reaction force in gravity interactions. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 11*(3), 589-599.



Investigating the Effect of Video-Based Feedback on Perceived Feedback Quality¹

Mehmet Fatih YİĞİT², Süleyman Sadi SEFEROĞLU³

• **Received:** 21.03.2020 • **Accepted:** 25.09.2020 • **Online First:** 11.10.2020

Abstract

This study aims to examine the effect of video-based feedback on perceived feedback quality and determine students' opinions about the video feedback practice. This study was carried out for 10 weeks with 38 undergraduate students from Computer Education and Instructional Technology department in a public university in the “Information Security and Ethics” course. A convergent parallel mixed-methods study design was adopted in this study. In the first 6 weeks of the study, students in the experimental group received video feedback on three weekly written assignments while those in the control group received text feedback. Students were applied to the “Formative Feedback Perception Scale” after each week's assignment to determine their perceived feedback quality. During the 6-8 weeks of the study, experimental and control groups were switched in terms of the feedback format so that all students could experience video and text feedback. Meanwhile, students were given two additional assignments. Quantitative findings of the study revealed that video feedback had a statistically significant effect on perceived feedback quality and its “development, understandability, and encouragement” sub-factors. Qualitative findings also showed that video feedback was often found to be more advantageous than text feedback in terms of perceived feedback quality. Based on the results of the study, it is recommended to consider the use of videos in the feedback practices.

Keywords: Feedback, video feedback, text feedback, perceived feedback quality, university students.

Cited:

Yiğit, M.F., & Seferoğlu, S.S. (2021). Investigating the effect of video-based feedback on perceived feedback quality. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 92-122. doi:10.9779/pauefd.707224.

¹ This study is a part of doctoral dissertation prepared by the first author under the supervision of the second author.

² Arş. Gör., Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Hakkâri, Türkiye, ORCID: 0000-0002-3476-7619, mehmetfatihyigit57@gmail.com

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, ORCID: 0000-0002-5010-484X, sadi@hacettepe.edu.tr

Introduction

Providing feedback to students on assessment is an essential element of promoting learning. In the instructional context, feedback is defined as information directed to students about the performance displayed during a learning process (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). This information includes instructional comments on whether students' performance in learning tasks is at the expected level and, if not, what is required to increase this performance to the desired level (Hattie & Timperley, 2007). Feedback functions mainly to inform the learners about the correctness of their answers, close the learning gap, and eliminate possible misconceptions (Vasilyeva, Pechenizkiy, & De Bra, 2008). In this context, the main objective of the feedback is not only to state that the answers given by the learners in the learning tasks are correct or wrong (Boud & Malloy, 2013), but to provide ways of how the learning tasks can be made better and more complete (Bonnell, 2008; Shute, 2008).

Furthermore, feedback is a fundamental component of assessment and evaluation processes and contributes to academic outcomes (Bloxham & Boyd, 2007). In a meta-analysis study, it has been revealed that feedback is one of the most important variables that have a significant effect on learning ($ES = 0.73$) (Hattie, 2009). Similarly, the results obtained in the relevant literature studies suggest that the use of feedback increases academic achievement, supports learning retention, and enhances learner motivation (Kang, McDermott, & Roediger, 2007; Rowe, 2011).

As stated, the feedback has an educative potential for providing significant contributions within the academic context. However, the success of the feedback practices depends on the learners' consideration and use of the feedback given to them (van der Kleij, 2019). In other words, feedback will not effectively promote student learning if students do not engage with feedback, do not value the feedback, ignore the feedback, or become dissatisfied with the feedback process (Mutch, 2003). These factors that play an important role in the effectiveness of feedback are closely related to how learners perceive feedback (van der Kleij, 2019). If learners have a positive perception of the feedback in terms of quality, they become more likely to value it, engage with it, and eventually be willing to use it to revise their learning tasks. On the other hand, when learners have a low perception about the quality of feedback given to them, they do not value and care about the feedback, and they become unwilling and demotivated to improve their learning tasks by using the feedback (Lunt & Curran, 2010; West & Turner, 2016). At this point, research consistently demonstrated that

students have low levels of overall perceived feedback quality (Lunt & Curran, 2010; Nicol, 2010; West & Turner, 2016). For this reason, it can be claimed that educational practices are needed to increase the perceived feedback quality of the learners to enable them to benefit from the feedback more effectively and to make the feedback processes more efficient.

Recent literature suggests that digital technologies can be used to improve students' perception of feedback quality (Mahoney, Macfarlane, & Ajjawi, 2019; Silva, 2012). In this context, video technologies are considered as effective tools for preparing feedback and delivering it to students. This is because videos hold the potential due to its affordances over texts in attracting students' interest and attention and addressing today's learner characteristics (Mathisen, 2012; Mayhew, 2017). The relevant literature implies that video feedback is more effective than text feedback in enabling the feedback to be understandable, to help students develop and revise learning tasks, and to support the affective interaction between teachers and students (Jones, Georghiades, & Gunson, 2012; Silva, 2012; West & Turner, 2016). It is also stated that audio-visual elements play an important role in this superiority of video-based feedback over text-based feedback (Crook et al., 2012; Henderson & Philips, 2015).

Indicators of the feedback quality, such as being understandable, helpful in the development and revisions of tasks, and supporting affective interaction, are easier to ensure in video format. Therefore, video feedback has great potential in helping students perceive feedbacks with higher quality. Based on this, the effects of video feedback on the perceived feedback quality of the learners were investigated in this study. Students' opinions about video feedback were also examined for obtaining more in-depth information and strengthening the quantitative findings.

Video Feedback

There is a range of ways and methods for giving feedback to students. More traditional methods used to provide feedback to learners include handwritten comments and written explanations on paper (Race, 2001). However, the more frequent use of technology in education led to the emergence of text-based electronic feedback as student assignments are usually submitted through an online environment such as learning management systems. In recent years, the use of feedback in audio and video formats has drawn attention as an alternative to text-based electronic feedback (Race, 2001).

It is stated in the literature that there are limitations of feedback in text and audio formats. In various studies, students stated that text feedback is sometimes difficult to understand (Grigoryan, 2017), lacks necessary detail (Narciss & Huth, 2006), does not support student-teacher interaction (Borup, West, Thomas, & Graham, 2014), and does not involve non-verbal communication cues (Crook et al., 2012). On the other hand, audio feedback lacks visual elements so that students cannot see which part of the homework the teacher is commenting on. Therefore, the audio format makes it difficult to follow and act upon feedback comments (Kerr & McLaughlin, 2008). To overcome the limitations in text and audio feedback, video feedback emerges as an effective option due to its multimodal nature that involves audio-visual elements (Mahoney et al., 2019).

In the literature, it is seen that the video has two different uses to deliver feedback. One of them involves only a webcam, which is focused on the face of the teacher (Lamey, 2015). In this type of video feedback, students do not see their assignments while teachers comment on it. The other use of video feedback involves screen-capture software. The teacher records their on-screen activities while evaluating student assignments so that students can see both the teacher and their assignments (Orlando, 2016). In this study, the second type of video feedback, where screencasting is utilized, is adopted to prepare and convey feedback.

Perceived Feedback Quality

One of the concepts closely related to the use of feedback is perceived feedback quality. The literature pointed out that the feedback needs to be perceived as having high quality by the students for applying them effectively on learning tasks for revision (van der Kleij, 2019). There are some high-quality feedback indicators, such as being clear and understandable, giving sufficient details about the development and the revision of tasks, and providing the affective interaction between teachers and students (West & Turner, 2016).

One of the main features of quality feedback is understandability and clarity (Shute, 2008). For the feedback to be used by the learner effectively, the language used in the feedback must be understandable and clear. This is because regardless of how rich, guiding, and useful the feedback content is, if learners do not understand it in the desired manner, they may have difficulties using it to revise their work. In addition to the understandability of the feedback, it has been determined that good quality feedback should also include comments that will allow learners to develop, revise and correct the learning task (Sluijmans, Brand-Gruwell, & van Merriënboer, 2002). The feedback that does not help build and modify learning tasks does

not specify how errors can be corrected and does not contain sufficient details that students prefer, thus preventing effective feedback (Shute, 2008).

Providing affective interaction between the teacher and the learner is also considered among the features of high-quality feedback (Carless, 2013; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Affective interaction refers to the fact that the teacher values students' work, cares about their efforts, encourages them for revision, provides a sense of personalization, and uses emotional expressions throughout the feedback process. When learners feel that the teacher cares about their learning, spends time and energy for them, and feels emotional expressions in his/her feedback, they are more likely to engage with the feedback in revising their work (Borup et al., 2014; West & Turner, 2016).

Related Studies

In this section, existing studies whose findings provide some implications on the role of video feedback on perceived feedback quality are reviewed. Silva (2012) examined engineering students' views on the use of video feedback given for their composition assignments. The results revealed that students find video feedback to support dialogic interaction between students and teachers, provide a feeling of face-to-face conversation, and be personal. Furthermore, students stated that video feedback is easier to understand compared to text feedback. Turner and West (2013) conducted a qualitative study to determine what undergraduate students think about their assignments' video feedback. Findings indicated that most of the students preferred to get feedback via video in their future works. Moreover, most of the participants noted that they feel more important and valued, and they can understand the content of the feedback more easily and clearly in video format. Denton (2014) investigated the effectiveness of video feedback on the writing skills of preservice teachers. According to the results of this qualitative study, the students stated that video feedback is more useful and effective than text feedback in revealing their work's weaknesses and strengths. Therefore they preferred this type of feedback over text-based feedback. Henderson and Phillips (2015) carried out a similar study in which they tried to obtain students' opinions from both undergraduate and graduate levels regarding a video feedback implementation. The interview results indicated that video feedback was more personal, motivating, understandable, and detailed than text feedback. Anson et al. (2016) studied student perceptions about video feedback through a qualitative study. At the end of the study, the students stated that video feedback was more supportive of their learning. Also, students drew

attention to the effective contribution of video feedback. They said that it became more possible thanks to video technology and easier to get the instructor's emotions. West and Turner (2016) conducted a qualitative study about using video feedback with preservice teachers. The results indicated that students find video feedback easier to understand, include more in content, and better support student-teacher communication and interaction. Grigoryan (2017) investigated the effect of video feedback in composition classes on transactional distance and examined students' views toward the video feedback practice. Findings revealed that video feedback reduces transactional distance perception with the help of the visual and auditory elements it contains. It was also found that the students liked the feedback in a video format because they felt more useful and personal. Karaoğlan-Yılmaz and Yılmaz (2020) investigated the role of different feedback forms (text, image, and video) in an online learning environment. One of the important findings of this study revealed that of the three feedback forms, the video format best helps reduce the perception of transactional distance due to its audio-visual elements.

As seen above, various literature studies give some clues regarding the role of video feedback on students' feedback on quality perception. In this context, video feedback is regarded as being more understandable, detailed, motivating, and supporting affective interaction between students and teachers. It can be stated that these studies are mostly carried out according to qualitative research design, and they do not primarily and specifically aim to determine the effects of video feedback on perceived feedback quality. They only present some qualitative findings of video feedback, and some inferences were made about its possible effects on perceived feedback quality. However, rather than descriptive studies, it is needed to conduct experimental studies to identify better video feedback implementation's effectiveness on feedback quality perception. Moreover, in the studies mentioned earlier, video feedback practices mostly lasted for one time as an intervention. In other words, students experienced only one video feedback in most of the studies, and findings and interpretation were reached based on this. However, longer practice periods are required for obtaining more valid and reliable results. Therefore, it can be claimed that there is a gap in the literature because of these methodological issues. Also, studies were mostly carried out within the language education context. For this reason, studies in different areas where feedback practices are utilized are needed to be conducted.

Significance of the Study

In the literature, it is pointed out that traditional text feedback may have some limitations in improving student perception of feedback quality because of its lack of audio-visual features (Borup et al., 2014; Grigoryan, 2017; Narciss & Huth, 2006). In recent years video feedback, which stands out with its audio-visual aspects, has emerged as an alternative way of providing feedback (Mahoney et al., 2019; Mayhew, 2017; West & Turner, 2016). Therefore, in this study, a video feedback practice, which is considered to hold the potential to improve students' perceived feedback quality better, was carried out. In this manner, this study is believed to make an important practical contribution to feedback.

When the literature is examined, it can be seen that there are a limited number of studies whose main aim is to identify the effect of video feedback on perceived feedback quality. Therefore, new studies are needed to be employed to better clarify the framework of video feedback practices in the context of feedback quality perception of students. For this reason, this study is of theoretical significance in contributing to the video feedback literature by providing up-to-date findings. Besides, the scarcity of research on video feedback points to some gaps in the literature as well. One of the gaps in video feedback literature is that most studies are descriptive in nature (Mayhew, 2017; Turner & West, 2013). In this context, it is noteworthy that mostly students' opinions about the use of video feedback were examined in studies. Furthermore, in most studies, qualitative research methods in which the students' opinions are the only data source were used to determine the effect of video feedback on perceived feedback quality, and some conclusions were drawn based on these data (Jones et al., 2012; Silva, 2012; West & Turner, 2016). However, rather than qualitative studies, experimental studies are needed to identify video feedback effectiveness better. Therefore, an experimental research method is adopted in this study to examine the effect of video feedback on perceived feedback quality.

In addition, unlike other studies, student views and a valid and reliable scale, which has been developed to measure the perceived feedback quality and its sub-factors, development, understandability, and encouragement, were used in the data collection process. In other words, the effect of video feedback on perceived feedback quality was determined using quantitative and qualitative data, which is an important aspect of this study that distinguishes it from other studies in the literature. Moreover, unlike other studies, this study includes a longer period of video feedback intervention. For this reason, it is claimed that the

effectiveness of the use of videos on the perceived feedback quality can be revealed more validly and clearly. In this way, this study differs from other studies, and thus, it is believed that it would make a unique contribution to the video feedback literature.

In sum, considering the research gaps in the literature, it is aimed in this study to investigate the effect of video feedback on perceived feedback quality and its three widely accepted indicators by combining both quantitative and qualitative perspectives. Additionally, it is also aimed to determine the opinions of students on video feedback practice. In reaching these goals, it was deemed appropriate to determine the following research questions:

1. Is there a statistically significant difference between the experimental group receiving feedback in video format and the control group receiving feedback in text format regarding perceived feedback quality and its sub-factors?
2. What are the students' opinions on the video feedback practice?

Method

This study was carried out according to a convergent parallel mixed-methods study design, in which both quantitative and qualitative data were collected during the same phase of the study and then merged together in the interpretation of the results (Creswell & Clark, 2017). In the quantitative part of the study, an experimental research design was used (Fraenkel & Wallen, 2009). In this regard, students were randomly assigned to experimental and control groups. For the qualitative part of the study, the semi-structured interview was conducted with randomly selected participants from both groups. Ethical approval for this study was obtained from the Hacettepe University Ethics Commission (ID: 35853172-300).

Study Group

The study group consists of 38 undergraduate students studying in the Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) Department of a public university in the fall semester of 2019-2020 academic year. There were 19 students in each of the experimental and control groups. The research was carried out for ten weeks within the “Information Security and Ethics” course.

Data Collection Tools

In this study, two different data collection tools were used to collect data. The first one is the “Formative Feedback Perception Scale,” which was used to determine the students' perceived

feedback quality. The second data collection tool is a semi-structured interview form developed by researchers to examine student views on the video feedback practice.

Formative feedback perception scale

“Formative Feedback Perception Scale” developed by Şat (2017) was used to determine the effect of video feedback on students' perceived feedback quality. The scale consists of 25 items and 3 sub-factors, named as “development, understandability, and encouragement”. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the 5-point Likert type scale was 0.92, 0.88, and 0.83 for the sub-factors, respectively, and was calculated as 0.93 for the whole scale. In addition, it can be stated that these factors correspond to perceived feedback quality indicators mentioned in the literature, which are allowing development and revision (development), being understandable and clear (understandability), and providing affective interaction (encouragement).

Semi-structured interview form

This form consisting of 19 questions, was developed by the researchers to determine students' views on video feedback practices. The form was finalized after getting feedback from three field experts.

Implementation and Data Collection Process

Students were given three written assignments on the topics covered weekly in the first six weeks of the study. Written assignments do not have a single correct answer but require students to reflect on their thoughts and inferences. For example, the first assignment is as follows: “*Compare the Utilitarian and Kantian ethical approaches in terms of their characteristics you think are strong and weak. Which approach do you adopt when dealing with ethical problems? Why?*”. The students uploaded their weekly written assignments to the Moodle learning management system within the specified deadlines. In the next step, the instructor gave the feedback to the students' assignments using a mailing system. While the experimental group students received feedback in video format, the students in the control group received it in text format.

Screen recorder software was used while preparing video feedback. Videos are in 1920x1080 resolution and about 4-5 minutes in duration (see Figure 1). There is a student assignment in the middle part of the video. While there are comments about the feedback on the screen's right part, the instructor's face is seen in the lower-left part. Also, the cursor in the

video recordings is highlighted by yellow color to attract student attention. In video feedback, the teacher opens student assignments on the computer and verbally comments on it using a microphone. Every on-screen activity such as scrolling, typing, and highlighting is recorded as a video with screen-capture software throughout this process. On the other hand, text feedback was prepared by adding explanations to student assignments using MS Word.

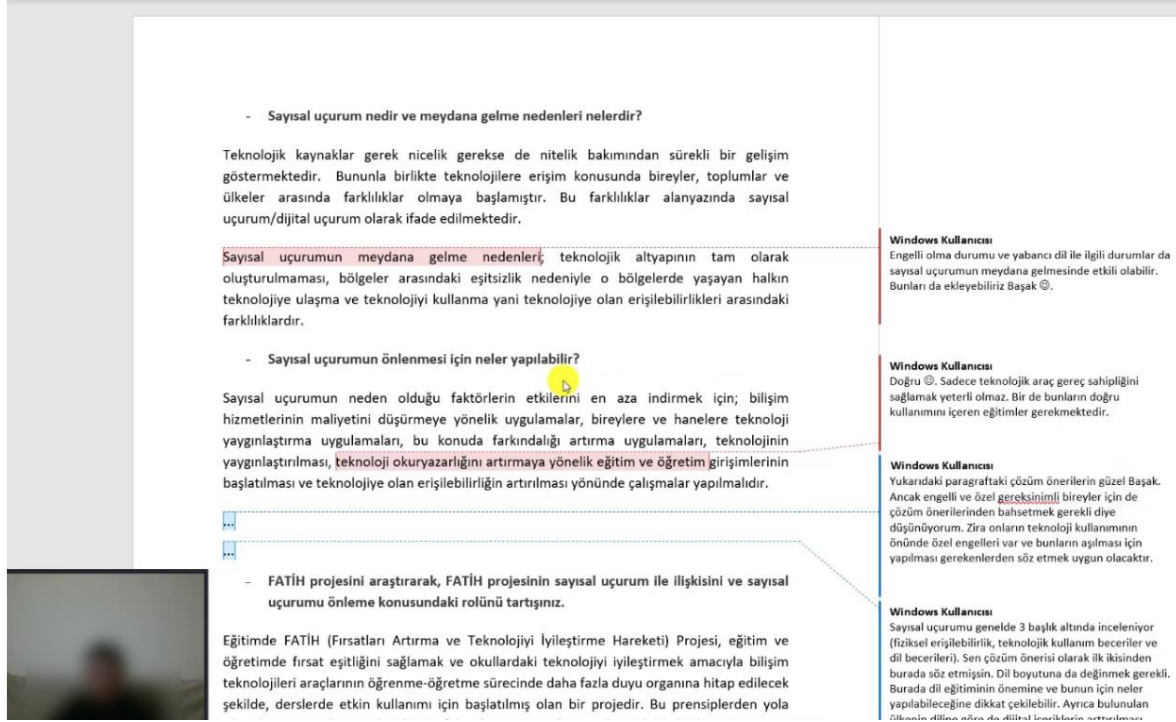


Figure 1. Video feedback example

Students were also asked to revise their assignments according to the feedback they received and then evaluate their perception of the quality of the feedback using the scale. In this process, to obtain more objective data, each student was given a nickname. Researchers do not know which nickname belongs to which student, and the entire data collection process was carried out anonymously. As a result, each student filled the “Formative Feedback Perception Scale” three times for the three assignments. The analysis made within the quantitative part of the study includes these three measurements.

For the qualitative part of the study, 15 students were interviewed about video feedback. These students were randomly selected from experimental (n=8) and control groups (n=7). It is thought that students should compare the feedback in video and text format to express their opinions about the video feedback practice in the interview. Therefore, it is important that the students had experiences in both feedback format. For this reason, after the

first three assignments, the experimental and control groups were switched in terms of the feedback mode, and they were given two additional written assignments. In other words, in the following two assignments, the experimental group received text feedback, and the control group received video feedback. In this way, every student was provided with the experience of getting feedback in both video and text formats. However, it is important to note that the last two assignments were not included in the quantitative analysis. They were only to ensure participants who attended qualitative interviews to have both text and video feedback experience.

Data Analysis

In order to decide which statistical techniques to be used in the analysis of the quantitative data, the normality test was carried out for the perceived feedback quality, which is the dependent variable of this study, and its three sub-factors. Since the number of students in the groups is less than 30, the Shapiro-Wilks (S-W) test was used. According to normality test results, independent samples t-test or Mann-Whitney U test were decided to be used. The content analysis method was used for the analysis of qualitative data. In this context, the student interviews, which were obtained by voice recordings, were transcribed. After this process, student opinions transcribed into text were examined in detail. As a result of the analysis, themes, and codes were identified. Later, the transcribed text, the themes, and codes were analyzed separately by the second researcher. The negotiation continued until a full agreement was reached between the two authors.

Findings

In this section, the effects of video feedback on students' perceived feedback quality levels are examined. The findings were presented separately for each assignment, and then findings about the average of all assignments were also mentioned.

The Effects of Video Feedback Practices on Students' Perceived Feedback Quality Levels

The results obtained for assignment-1 show that the perceived feedback quality ($U=122.00$; $p>.05$) and the sub-factors, *development* ($U=132.00$; $p>.05$), *understandability* ($U=145.50$; $p>.05$), and *encouragement* ($U=122.00$; $p>.05$) are higher in favor of the experimental group. However, these differences are not statistically significant (See. Table 1).

Table 1. *Distribution of Mann Whitney U Test Results About Perceived Feedback Quality and the Sub-Factors for Assignment-1*

Variable	Group	\bar{X}	Sd	Mean Rank	<i>U</i>	<i>p</i>
Development	Experimental	4.65	.36	22.05	132.00	.154
	Control	4.38	.59	16.95		
Understandability	Experimental	4.64	.39	21.34	145.50	.301
	Control	4.36	.79	17.66		
Encouragement	Experimental	4.79	.24	22.58	122.00	.079
	Control	4.42	.87	16.42		
Perceived Feedback Quality	Experimental	4.68	.30	22.50	123.50	.095
	Control	4.39	.67	16.50		

For assignment-2, the experimental group has a higher perception level in the *development* factor, but this difference is not statistically significant ($U=116.50$; $p>.05$). On the other hand, there is a significant difference in favor of the experimental group in terms of *understandability* ($U=112.00$; $p<.05$), and *encouragement* factors ($U=86.00$; $p<.05$), and also the overall perceived feedback quality level ($U=100.50$; $p<.05$) (See. Table 2).

Table 2. *Distribution of Mann Whitney U Test Results About Perceived Feedback Quality and the Sub-Factors for Assignment-2*

Variable	Group	\bar{X}	Sd	Mean Rank	U	p
Development	Experimental	4.73	.31	22.87	116.50	.058
	Control	4.45	.50	16.13		
Understandability	Experimental	4.75	.27	23.11	112.00	.042
	Control	4.45	.48	15.89		
Encouragement	Experimental	4.87	.20	24.47	86.00	.004
	Control	4.49	.49	14.53		
Perceived Feedback Quality	Experimental	4.78	.23	23.71	100.50	.019
	Control	4.46	.44	15.29		

Regarding the results obtained for assignment-3, the experimental group scored significantly higher than the control groups on overall perceived feedback quality ($U=87.50$; $p<.05$) and *development* ($U=98.50$; $p<.05$), *understandability* ($U=88.00$; $p<.05$), and *encouragement* ($U=108.00$; $p<.05$) sub-factors (See. Table 3).

Table 3. *Distribution of Mann Whitney U Test Results About Perceived Feedback Quality and the Sub-Factors for Assignment-3*

Variable	Group	\bar{X}	Sd	Mean Rank	U	p
Development	Experimental	4.80	.25	23.82	98.50	.014
	Control	4.39	.59	15.18		
Understandability	Experimental	4.71	.31	24.37	88.00	.006
	Control	4.35	.45	14.63		
Encouragement	Experimental	4.82	.25	23.32	108.00	.027
	Control	4.47	.63	15.68		
Perceived Feedback Quality	Experimental	4.78	.25	24.39	87.50	.006
	Control	4.39	.53	14.61		

Table 4. *Distribution of Mann Whitney U Test Results About Perceived Feedback Quality and the Sub-Factors for Average of All Assignments*

Variable	Group	\bar{X}	Ss	Mean Rank	U	t	p
Development	Experimental	4.73	.27	23.61	102.50	-	.023
	Control	4.40	.50	15.39			
*Understandability	Experimental	4.70	.21	-	-	-2.66	.012
	Control	4.39	.47	-			
Encouragement	Experimental	4.82	.20	23.95	96.00	-	.013
	Control	4.46	.60	15.05			
Perceived Feedback Quality	Experimental	4.75	.22	23.95	96.00	-	.014
	Control	4.41	.50	15.05			

*Considering the normality test result in Table 5, independent samples t-test was used for *understandability* factor, and the Mann-Whitney U test was used for others.

The results in Table 4 were obtained by averaging the perceived feedback quality and sub-factors measured for all assignments. In this way, besides separate results for each assignment, there could be an opportunity to evaluate the effect of video feedback on perceived feedback quality from a more general perspective. According to the findings, it can easily be concluded that video feedback has a statistically significant effect on perceived feedback quality and all its sub-factors ($p < .05$).

Examining Students' Opinions on Video Feedback

In this section, there are qualitative findings about the students' opinions on video feedback. These findings were also used for corroborating the quantitative findings of the study. Four themes emerged as a result of the content analysis of interviews conducted with 15 students. These themes are "advantages of video feedback," "disadvantages of video feedback," "future use of video feedback," and "suggestions for video feedback practices." In the following section, these themes and the codes under these themes are explained in detail.

Advantages of video feedback

It was indicated that there were eight codes as the advantages of video feedback over text feedback. Details concerning the benefits are presented in Table 5.

Table 5. *Distribution of Codes About Advantages of Video Feedback*

Codes	n
Being understandable	13
Being detailed	12
Providing affective interaction	12
Motivating to revise	11
Providing learning retention	10
Facilitating the revision process	7
Providing authentic communication	6
Arousing curiosity	5

One of the advantages of video feedback over text feedback is understandability. Most of the students who participated in the interview stated that video feedback is more understandable. According to some students, the fact that video contains both text and audio elements and appeals to more senses is the main reason why video feedback is found to be superior to text feedback in terms of understandability and clarity. In addition to this, tone, gesture, and facial expressions are the elements that video feedback has, but text feedback lacks. Students also claimed that these elements play a role in making feedback more understandable and clearer. Some students indicated that video feedback more strongly supports communication with the teacher, thus understanding the feedback more easily. Some of the excerpts from the student views on understandability are as follows:

P02: “As I said, I was reading while listening to you. It was more understandable because it addressed our two senses. I both read and listen. It appeals to my different senses.”

P08: “Both tones of voice and facial expressions make it clearer to understand.”

Another advantage of video feedback compared to text feedbacks is the detail of the feedbacks. Some of the students stated that video feedback contains both written comments and audio explanations, and these make feedback more detailed. It is also indicated that video feedback is richer in context since it includes written feedback comments, verbal explanations, and instructors’ gestures and mimics, which added additional detail to the feedback. Some excerpt from the students’ opinions on feedback detail are as follows:

P01: "In video feedback, there are written comments plus audio explanations about them, I think this provides more detail."

P08: "Video includes written feedback, and I hear it verbally. It also provides the instructor's face. I think it is a large scale."

Most of the students stated that video format feedback is more effective than feedback in text format in terms of affective interaction between student and teacher. In this context, some students emphasized that video feedback better supports the delivery of emotions. Also, some students underlined that there is more intimate communication in video feedback. Regarding the affective interaction, some students stated that video feedback is more effective than text feedback in valuing their efforts in assignments, caring their learning, and making them feel individualized and feel teachers' effort for them. Some student views on affective interaction are as follows:

P13: "I think being visual is an advantage because we can easily get your emotions there."

P03: "I'm making an effort for my assignments. The instructor is also making an effort to prepare videos. That makes me happy. I feel special and valued. I feel this in the text as well, but more in the video."

Another advantage of video feedback is that it motivates students to make effective revisions. The students reported that they make their revision in a more motivated, enthusiastic, and fun way when they received feedback by video. Some students stated that, unlike text feedback, elements such as tone, gesture, and mimic that video feedback motivates them during the revision process. Some of the students thought that the instructor made an effort by making videos and, therefore, they wanted to respond to this effort. Besides, students stated that positive comments about themselves in their homework motivated them to revise and that this was more intense and salient in video feedback. Some student opinions on having revision motivation are as follows:

P07: "The video was more effective. Seeing your gestures and facial expressions and also hearing your tone are motivating factors for us. That's why our motivation increased."

P15: "Praises were more effective and salient in the video."

Another advantage of video feedback over text feedback emerged concerning the retention of learning. Most of the students emphasized that video feedback makes their learning about the topics discussed more solid and persistent. In this context, they pointed out the presence of the visual and audio elements of the video. Some of the opinions on the retention of learning are as follows:

P07: "It contributes to my learning retention, yes. As a matter of fact, the more the senses are involved in learning, the more people learn. The video includes both listening and watching. So, I remembered things more easily after working on video feedback."

P09: "If I compare it to the text, you just don't see it with the eye. It is more than that because there is also sound. You both hear and see in videos. It also draws attention."

Video feedback was also found to be advantageous in making it easier for students to make revisions. It was stated that the audio element of the video allows students to listen and make revisions simultaneously, thus making revisions easier and possible in a shorter time. Some opinions about this are as follows:

P07: "As I said, there were moments that I made revisions while I was listening to you. It may have had a more accelerating effect on making revisions."

P08: "While I am revising by using text feedback, I open it and looked at it repeatedly. But in the video, I was able to both listen and modify. I was able to complete the revisions in a shorter time in the video feedback."

It was also concluded that video feedback offers a more realistic and authentic communication environment as a result of the interviews. When the students received feedback via video, they stated that they feel like communicating face-to-face with the instructor in the same environment. Some of the student views on this are as follows:

P03: "So while listening to you, there is an ambiance as if I am listening to you in the classroom and not at home. I noticed that."

P07: "Video feedback format was better. Because it made me feel like receiving face-to-face feedback from the teacher."

Students also expressed that when they received feedback by video, they were more curious about the content of the feedback and what the instructor would say about them, and how s/he would react. One student view on this is as follows:

K09: “I wonder what the instructor would tell me in the video. So, the video was making me more curious.”

Disadvantages of video feedback

When interviewing the students, it was mentioned that there were some disadvantages of video feedback compared to text feedback. The analysis of interview transcripts revealed that there were four codes under this theme. Details concerning the disadvantages are presented in Table 6.

Table 6. *Distribution of Codes About Disadvantages of Video Feedback*

Codes	n
Difficulties in revision	5
Difficulties in reading feedback comment on the screen	2
Accessibility problems	2

In contrast to students who think that video feedback facilitates the revision process, there are also those who believe that revisions become more difficult and require more effort. Some of the students stated that correction could be done more easily in the text feedback in this context. Some student opinions on this are as follows:

P02: “When I clicked on comment balloon in-text feedback, I was also able to make additions and revisions. It was easier for me, frankly.”

P06: “Unlike video feedback, I do not have to open another file (video file) along with the MS Word document. I was able to make revisions on the same document. In the video, I sometimes have to go backward and forward in the video, which makes the process longer.”

One problem with video feedback is that the written comments on the screen's right side are difficult to read due to the small font size. Regarding this, the opinions of one student are expressed as follows:

P11: “Comments on the video feedback were difficult to read because its font size is not large enough. I had difficulty in reading them.”

Some students had accessibility problems in video feedback. In this context, a student stated that the videos could not be opened from his smartphone, and therefore, he needed a

computer to open it and watch. Another student expressed a problem with downloading the video due to poor internet connection in the student dormitory. The student views on this are as follows:

P13: “We could not run the video on the phone. It has to be done using a computer. I had to look at it on the computer. It was a disadvantage for me.”

P01: “We can say that there are such disadvantages, such as the file size or the downloadability. I live in a state dormitory; there are connection problems on the internet.”

Some students stated that video feedbacks do not have any disadvantages compared to text feedbacks, and they do not encounter any problems in this regard.

Future use of video feedback

Students indicated that they would prefer to use video feedback in the future. The analysis of interview transcripts revealed that there were six codes under this theme. Details with the future use of video feedback are presented in Table 7.

Table 7. *Distribution of Codes About Future use of Video Feedback*

Codes	n
Prefer video in receiving feedback in future	10
Prefer video in receiving feedback in future under certain conditions	4
Prefer text in receiving feedback in future	1
Prefer video in providing feedback in future	9
Prefer video in providing feedback in future under certain conditions	5
Prefer text in providing feedback in future	1

Most of the students stated that they preferred to get feedback in video format in their future courses. Some students suggested that they prefer video feedback as they considered it educationally more contributing and more fun. Some students also stated that they wanted to receive video feedback in the future because of the affective contributions and motivation in the revision it provides. Some student opinions about this are expressed as follows:

P09: "I prefer video to understand and see that instructor made an effort for our homework. I feel my effort is valued more with the video."

P15: "I prefer the video because it is more detailed, more encouraging. And it motivates me more to do assignment and revision."

Some students who participated in the interview reported that they prefer receiving feedback in video format under certain conditions. It was seen that accessibility, the assignment's scope, and desire to benefit from the assignment are decisive factors in this regard. In general, students stated that they could prefer video feedback for more extensive assignments and text feedback for less extensive ones. In addition, they also prefer video feedback when they want to make more use of their assignments. Some of the student views on these issues are as follows:

P10: "I think I prefer the video, but there is no obvious difference for me. But again, the video feedback is superior to the text feedback. I would like to get video feedback for higher-level assignments and text feedback for lower-level ones."

P12: "If I want to make the most effective and efficient use of that lesson, I would like to get video feedback. But if I want to do my assignment quickly and superficial, I prefer to get text feedback."

One of the students participating in the interview stated that they preferred to receive text feedback in the future. The reason for this is that she found it easier to act upon. The opinions of this student on this subject are as follows:

P05: "I prefer text feedback for time and convenience issues."

Most of the students stated that they prefer to give their students video feedback when they become an instructor in the future. It was determined that the positive experiences and the motivating aspect of video feedback played a role in this preference. Some student views on this issue are as follows:

P11: "I prefer video because it provides a more intimate atmosphere. Students can see more clearly that I put in the effort for them. This may motivate them to make more effort in doing assignments and revisions."

P08: "To increase their motivation, I prefer video feedback. I also think that I would like to give feedback via video. I think it is fun and enjoyable. I would like to try."

Some students stated that their preferences to use the video when providing feedback might change depending on the situation. In this context, the target audience's characteristics, accessibility, and workload conditions would be decisive factors. The student views regarding this issue are as follows:

P10: "If I see it is necessary, I prefer it. Maybe I will try to determine their reaction to feedback for a while. If I am not effective at in-text feedback, then I would like to try video feedback as an alternative way. If I believe video feedback contributes to my students, then as an educator, I prefer it."

P12: "If it does not take too much time, I would prefer video feedback. Shooting videos seems like a long process for me. Also, I would like to give video feedback, not to everyone but to those who prefer it. I would not make it compulsory to get video feedback and let the students prefer text feedback as well."

On the other hand, one participant stated that she would prefer the text format feedback for her prospective students in the future. Her view on this is as follows:

P05: "I would prefer text format while providing feedback to my students."

Suggestions for video feedback practices

During the interview, the students were asked about their suggestions to improve the video feedback practices. The analysis of interview transcripts revealed that there were two codes under this theme. Details with the possible suggestions on the improvement of video feedback practices are presented in Table 8.

Table 8. *Distribution of Codes about Suggestions for Video Feedback Practices*

Codes	n
Suggestions for video screen features	6
Suggestions for the presentation of videos	3

Some students stated that the font size of the written comments on the video should be a bit increased so that the readability can be improved. On the other hand, one student suggested that the instructor's display in the lower-left corner of the screen should be enlarged. Opinions on these are as follows:

P06: "The written comments on the right edge of the video are not easily readable. They can be enlarged a little bit more."

P12: "You can only slightly increase your display size."

Some students mentioned the way the videos are presented and made some suggestions regarding this. At this point, offering videos as interactive videos were suggested. Opinions about this are as follows:

P01: "So in fact, some things can be done, but it can take a lot of time. For example, videos can be made more interactive."

P05: "Maybe it would be better if it was like interactive video."

Discussion and Conclusions

The quality of the learners' feedback is an important determinant in the effectiveness of the feedback process. Video technologies have been used in recent years to increase this perception. It is considered that it would be possible to reveal the relationship between video feedback practices and perceived feedback quality under the dimensions of understandability, development, and affective interaction. Accordingly, in this study, the effects of video feedback on students' perceived feedback quality were examined. For this purpose, in the study carried out with the mixed method, quantitative and qualitative data were collected through a scale and semi-structured interviews with the student. The findings reached as a result of the analysis of the quantitative and qualitative data collected in the context of perceived feedback quality were associated with each other. This association is considered to provide an important source of information for the discussion of the study findings.

One of the indicators of feedback quality in literature is accepted as understandability (Shute, 2008). Accordingly, in this study, the "understandability" factor of the scale was used. The current quantitative findings show that video-based feedback is significantly more effective than text-based feedback in ensuring the understandability of feedback. The qualitative findings of the study also support this result. In this context, students asserted that video feedback includes elements such as tone of voice, gestures, and facial expressions, provides multimedia support, and gives a realistic sense of face-to-face communication. All this contributes to the understanding of feedback. The daily conversational language used in the video has a simpler structure and vocabulary than the language used in writing (Sindoni, 2014). Therefore, the more familiar spoken language with more nuances may have helped

students better understand the feedback. In this context, it is argued that people more easily understand the information presented in a conversational style than in a formal style (Mayer, Fennell, Farmer, & Campbell, 2004). Additionally, the tone of voice and the instructor's intonation may have played a role in clarifying the meaning intended to be conveyed in the feedback (Jones et al., 2012). Moreover, video feedback includes written comments that appear on the right side of the screen and verbal expressions of these comments and a display of the instructor. This minimizes the risk of feedback not being understood or misunderstood (Silva, 2012), which is ensured by the visual (mimics, gestures, etc.) and auditory (tone of voice, etc.) cues of videos (Crook et al., 2012). Furthermore, in the "Media Richness Theory" which was put forward by Daft and Lengel (1986), it is stated that there is a negative relationship between the richness of the media, and uncertainty and equivocality. In this context, using richer media in the communication process makes it possible to provide clear and understandable communication. Therefore, considering the Media Richness Theory, the video is superior to the text in terms of media richness, enables an easier understanding of the feedback. Studies reveal that feedback delivered through video format is clearer and easier to understand than those in text format (Ali, 2016; West & Turner, 2016).

Another feedback quality indicator is the degree to which the feedback allows to develop and revise the learning task (Sluijmans et al., 2002). In this regard, the "development" factor of the scale was used in this study. This study shows that video feedback contributes significantly more to the development and revision of tasks than text feedback. Qualitative findings also support this result. According to students, video feedback contains more details, makes the revision process more fun and easier, and increases motivation to make revisions. These elements contribute to the development and revision of learning tasks. There are also similar findings in the literature (Denton, 2014; Grigoryan, 2017). Besides that, the video feedback is more understandable and easier to comprehend than the text feedback may have led to this result. This is because the understandability of feedback is a prerequisite for that feedback to support development and revision. In other words, if the feedback is not understood easily and accurately, it becomes difficult to use that feedback to improve the learning task. Moreover, one of the positive features mentioned in the literature regarding video feedback is that video feedback contains more details than text-based feedback (Oskoz, 2016). As a matter of fact, in addition to the feedback comments written on the screen, there are additional verbal explanations about the written comments. Video feedback also includes the instructor's gestures and mimics while explaining things. This makes the video feedback

more detailed and helps students better realize why revisions were needed (Denton, 2014). For this reason, the feedback conveyed in detail may have enabled students to have a perception that video feedback better supports development and revision. The feedback becomes more effective and useful in revising the learning task if given in a detailed manner. In this context, it was found that the learners preferred detailed feedback and used such feedbacks more effectively during the revision process (Demiraslan-Çevik, Haşlaman, & Çelik, 2015).

The affective interaction between students and teachers has an important role in the perceived quality of feedback (Anson, 2015; Carless, 2013). In this context, the “encouragement” factor of the scale was used in this study. This factor includes the issues related to affective interaction in the literature. This study revealed that students who received video feedback had a significantly higher perception of affective interaction than those receiving text feedback. This result in the quantitative part of the study was also supported in qualitative findings. Overall findings indicate that video feedback is more effective in affective issues such as delivering emotions, valuing learners’ effort, caring for their learning, and providing intimate and authentic communication between students and instructors. This is because the audio-visual structure in the video makes it easier to perform these affective actions. Moreover, these actions are perceived more clearly and saliently by the students in the video. The findings in this study are in parallel with the results of various studies in the literature. In these studies, video feedback has been found to be more effective than text feedbacks in expressing emotions through gestures, mimics, and senses of humor, creating a rapport between students and instructors and giving the sense of face-to-face communication (Borup et al., 2012; Elola & Oskoz, 2016; Orlando, 2016). In addition, some students reported that when they received the feedback in video format, they have the sense of being cared for and valued by their teachers for their learning and the feeling that the teachers put more effort and concern for them (Anson, 2015; Turner & West, 2013).

Besides the advantages of video feedback, video feedback's disadvantages were also mentioned among the findings obtained in the interview data. According to some students, the revision process becomes more difficult when they receive video feedback. Similar results are found in various literature studies (Crook et al., 2012; Henderson & Phillips, 2015). One reason for this problem may be that students need to simultaneously use both the video file and the word processing program. Some students also pointed to the problem that the feedback

comments are written in small fonts on the video screen and cannot be read. Therefore, it is important to pay attention to the screen properties of the videos.

Regarding the future use of video feedback, students, in general, have taken a positive attitude. This is similar to the results of other studies in the literature (Mathieson, 2012; West & Turner, 2016). Students preferred to get video feedback in the future since they are fun, motivating, and have affective contributions. In addition, factors such as the type and difficulty of learning tasks were found decisive in future feedback format preferences. In this context, students stated that they could prefer text-based feedback for simpler tasks. They also said that considering the positive experiences they had during the video feedback practice, they could choose to give video feedback when they become a teacher in the future.

To sum up, in the light of both quantitative and quantitative findings, it has been concluded that video feedback is more effective than text feedback on perceived feedback quality and sub-factors. A similar result was obtained in some studies in the literature. However, these studies' results mostly depend on student opinions and involve a relatively short period of video feedback implementation. On the other hand, in this study, the effect of video feedback on perceived feedback quality was revealed quantitatively in an experimental setting with a longer practice period that was corroborated by qualitative data. Thus, it became possible to make clearer judgments about the effect of video feedback on perceived feedback quality. Moreover, it is revealed with this study that video feedback has an important effect on the perceived feedback quality in a different field than language education.

Recommendations for Practice and Future Studies

Both the quantitative and qualitative findings show that video feedback is more effective than text feedback on perceived feedback quality and its sub-factors, *understandability*, *development*, and *encouragement*. Feedback quality perception is an important determinant for students to make effective use of feedback. In other words, when students have a high level of perceived feedback quality, they tend to use the feedback more effectively. For this reason, it is recommended to integrate video feedback practices into the teaching processes for providing students with feedback in their homework and term projects.

Other than ensuring more quality feedback perception than text feedback, there are also different advantages brought by video technology to feedback practices in education. First, students can receive both written and verbal comments from their teachers in the video.

This also applies to face-to-face feedback processes. However, when students receive face-to-face feedback, they may forget the teacher's explanations after the feedback session ends. On the other hand, students do not have such a problem in video feedback practices since they can watch the video again and review the parts they missed whenever they want (Crook et al., 2012). Second, some students may be reluctant about receiving face-to-face feedback. This is because they may get nervous and uncomfortable when discussing their assignments and receive face-to-face feedback from their teachers in the same room (Moore & Filling, 2012). Video feedback may effectively eliminate this problem since students can watch the video at home and still experience a sense of face-to-face communication with their teachers. In this context, video technology can be considered an effective and alternative tool for designing feedback practices.

It is clearly seen in the findings of this study that video feedback practices promote student-teacher interaction and also bring affective contributions in this context. Feedback is the information given for improving assignments and a means for providing affective support and strengthening student-teacher interaction (Killingback, Ahmed, & Williams, 2019). From this point of view, video feedback may be used to support student-teacher interaction, which is considered important in online learning environments. In this context, Thomas, West, and Borup (2017) concluded that video feedback might have a larger impact than text feedback on establishing instructor social presence due to the medium's richness. Other studies also have implications for the effect of video feedback on online interaction (Hung, 2016; Karaoğlan-Yılmaz & Yılmaz, 2020). Thus, it may be possible through video feedback practices to reduce the transactional distance (Moore & Kearsley, 2011) and increase the perception of teaching presence (Garrison, Anderson, & Archer, 2000), both of which are significant on online achievement and engagement.

This study also has several limitations. One limitation is a relatively small sample size. It would be better for an experimental study to include more participants in the experimental and control groups. Therefore, replicating this study with a larger sample size can be recommended. Another limitation of the study is to use only written assignments on which video or text feedback is provided. There are also different types of learning tasks that can be involved in feedback practices. For this reason, the effect of video feedback on perceived feedback quality can be examined in a research setting in which different types of assignments take place. Additionally, the video feedback implementation in this study is limited to the face-to-face learning process. On the other hand, feedback is also one of the important

components of online learning practices. Therefore, investigating the effect of video feedback on perceived feedback quality in online learning environments can be considered worth studying.

Ethical Approval: *This research was conducted with the permission of the Hacettepe University Ethics Commission dated 05/11/2019 and numbered 35853172-300.*

References

- Anson, I. G. (2015). Assessment feedback using screen capture technology in political science. *Journal of Political Science Education, 11*(4), 375-390.
- Anson, C. M., Dannels, D. P., Laboy, J. I., & Carneiro, L. (2016). Students' perceptions of oral screencast responses to their writing: Exploring digitally mediated identities. *Journal of Business and Technical Communication, 30*(3), 378-411.
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: A Practical Guide: A Practical Guide*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bonnel, W. (2008). Improving feedback to students in online courses. *Nursing Education Perspectives, 29*(5), 290-294.
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 195-203.
- Borup, J., West, R. E., Thomas, R., & Graham, C. R. (2014). Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15*(3), 232-256.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(6), 698-712.
- Carless, D. (2013). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In D. Boud & L. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education* (pp. 90–103). London: Routledge.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Crook, A., Mauchline, A., Maw, S., Lawson, C., Drinkwater, R., Lundqvist, K., et al. (2012). The use of video technology for providing feedback to students: Can it enhance the feedback experience for staff and students? *Computers & Education, 58*(1), 386-396.
- Demiraslan-Çevik, Y., Haşlamam, T., & Çelik, S. (2015). The effect of peer assessment on problem solving skills of prospective teachers supported by online learning activities. *Studies in Educational Evaluation, 44*, 23-35.
- Denton, D. W. (2014). Using screen capture feedback to improve academic performance. *TechTrends, 58*(6), 51-56.

- Elola, I., & Oskoz, A. (2016). Supporting second language writing using multimodal feedback. *Foreign Language Annals*, 49(1), 58-74.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Grigoryan, A. (2017). Audiovisual commentary as a way to reduce transactional distance and increase teaching presence in online writing instruction: Student perceptions and preferences. *Journal of Response to Writing*, 3(1), 83-128.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51-66.
- Hung, S. T. A. (2016). Enhancing feedback provision through multimodal video technology. *Computers & Education*, 98, 90-101.
- Jones, N., Georgiades, P., & Gunson, J. (2012). Student feedback via screen capture digital video: Stimulating student's modified action. *Higher Education*, 64(5), 593-607.
- Kang, S. H., McDermott, K. B., & Roediger III, H. L. (2007). Test format and corrective feedback modify the effect of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4-5), 528-558.
- Karaoğlan-Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2020). The impact of feedback form on transactional distance and critical thinking skills in online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 119-130.
- Kerr, W., & McLaughlin, P. (2008). The benefit of screen recorded summaries in feed-back for work submitted electronically. In F. Khandia (Ed.), *Proceedings of the 12th CAA International Computer Assisted Assessment Conference* (pp. 153–168).
- Killingback, C., Ahmed, O., & Williams, J. (2019). 'It was all in your voice'-Tertiary student perceptions of alternative feedback modes (audio, video, podcast, and screencast): A qualitative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 32-39.

- Lamey, A. (2015). Video feedback in philosophy. *Metaphilosophy*, 46(5), 691-702.
- Lunt, T., & Curran, J. (2010). 'Are you listening please?' The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 759-769.
- Mahoney, P., Macfarlane, S., & Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157-179.
- Mathisen, P. (2012). Video feedback in higher education—A contribution to improving the quality of written feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 97-113.
- Mayer, R. E., Fennell, S., Farmer, L., & Campbell, J. (2004). A personalization effect in multimedia learning: Students learn better when words are in conversational style rather than formal style. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 389-395.
- Mayhew, E. (2017). Playback feedback: the impact of screen-captured video feedback on student satisfaction, learning and attainment. *European Political Science*, 16, 179-192.
- Moore, N. S., & Filling, M. L. (2012). iFeedback: Using video technology for improving student writing. *Journal of College Literacy & Learning*, 38, 3-14.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 24-38.
- Narciss, S., & Huth, K. (2006). Fostering achievement and motivation with bug-related tutoring feedback in a computer-based training for written subtraction. *Learning and Instruction*, 16(4), 310-322.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Orlando, J. (2016). A comparison of text, voice, and screencasting feedback to online students. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 156-166.
- Race, P. (2001). *Using Feedback to help students to learn*. York: The Higher Education Academy.

- Rowe, A. (2011). The personal dimension in teaching: why students value feedback. *International Journal of Educational Management*, 25(4), 343-360.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Silva, M. L. (2012). Camtasia in the classroom: Student attitudes and preferences for video commentary or Microsoft Word comments during the revision process. *Computers and Composition*, 29(1), 1-22.
- Sindoni, M. G. (2014). *Spoken and written discourse in online interactions: A multimodal approach*. New York, NY: Routledge.
- Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443-454.
- Şat, M. (2017). Development and validation of formative feedback perceptions scale in project courses for undergraduate students. *Journal of Education and Future*, 12, 117-135.
- Thomas, R. A., West, R. E., & Borup, J. (2017). An analysis of instructor social presence in online text and asynchronous video feedback comments. *The Internet and Higher Education*, 33, 61-73.
- Turner, W., & West, J. (2013). Assessment for " Digital First Language" Speakers: Online Video Assessment and Feedback in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(3), 288-296.
- van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175-189.
- Vasilyeva, E., Pechenizkiy, M., & De Bra, P. (2008). Adaptation of elaborated feedback in e-learning. In *International Conference on Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems* (pp. 235-244). Springer, Berlin, Heidelberg.
- West, J., & Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410.



Video Tabanlı Dönüt Uygulamalarının Algılanan Dönüt Kalitesi Üzerine Etkisinin İncelenmesi¹

Mehmet Fatih YİĞİT², Süleyman Sadi SEFEROĞLU³

• **Geliş Tarihi:** 21.03.2020 • **Kabul Tarihi:** 25.09.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 11.10.2020

Öz

Bu çalışmanın amacı video tabanlı dönüt uygulamalarının algılanan dönüt kalitesi üzerine olan etkisinin incelenmesi ve ayrıca uygulamaya yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışma bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 38 lisans öğrencisi ile "Bilgi Güvenliği ve Etik" dersi kapsamında 10 hafta boyunca yürütülmüştür. Karma araştırma yöntemlerinden yakınsak paralel desene göre gerçekleştirilen çalışmanın ilk 6 haftasında deney grubundaki öğrenciler üç adet haftalık yazılı ödevde video tabanlı dönüt, kontrol grubundaki öğrenciler ise metin tabanlı dönüt almışlardır. Her bir haftalık ödevden sonra öğrencilere "Algılanan Dönüt Kalitesi Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmanın 6-8 haftaları arasında ise tüm öğrencilerin video ve metin dönütleri deneyimleyebilmesi için deney ve kontrol grupları yer değiştirilmiş ve bu kapsamda iki haftalık ödev daha verilerek sürece devam edilmiştir. Çalışmanın nicel bulgularına göre video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi ve "geliştirme, anlaşılabilirlik ve teşvik etme" alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın nicel boyutunda edinilen bulgular öğrenci görüşmelerinden elde edilen nitel bulgular ile de desteklenmiştir. Nitel bulgular video dönütlerin metin dönütlere algılanan dönüt kalitesi açısından çoğunlukla daha avantajlı olduğunu göstermektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre videoların dönüt süreçlerinde kullanılması önerilen araçlar olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Dönüt, video dönüt, metin dönüt, algılanan dönüt kalitesi, üniversite öğrencileri.

Atıf:

Yiğit, M.F. ve Seferoğlu, S.S. (2021). Video tabanlı dönüt uygulamalarının algılanan dönüt kalitesi üzerine etkisinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51, 92-122.*
doi:10.9779/pauefd.707224.

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinin bir parçasıdır.

² Arş. Gör., Hakkâri Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Hakkâri, Türkiye, ORCID: 0000-0002-3476-7619, mehmetfatihyigit57@gmail.com

³ Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, ORCID: 0000-0002-5010-484X, sadi@hacettepe.edu.tr

Giriş

Eğitimde yaygın olarak yararlanılan ve öğrenme-öğretme süreçlerinde önemli bir işleve sahip yapılardan birisi dönütlerdir. Öğretimsel bağlamda dönüt, bir öğrenme süreci içerisinde gösterilen performans veya ortaya konan öğrenme durumuyla ilgili olarak öğrenenlere yöneltilen bilgilendirme olarak tanımlanmaktadır (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Bu bilgilendirme kapsamında öğrenenlerin öğrenme görevlerinde sergiledikleri performansın beklenen performans düzeyinde olup olmadığı ve eğer değilse bu performansın istendik düzeye çıkarılabilmesi için nelerin gerekli olduğu hakkında yorumlar yer almaktadır (Hattie ve Timperley, 2007). Dönütlerin temel olarak öğrenenlere, verdikleri yanıtların doğruluk durumu hakkında bilgi verme, onların eksik olduğu noktaları tamamlayarak öğrenmedeki boşluğu doldurma ve öğrenenlerin sahip oldukları olası kavram yanlışlarını giderme gibi işlevlerinin olduğu belirtilmektedir (Vasilyeva, Pechenizkiy ve De Bra, 2008). Bu bağlamda, dönütteki temel hedef sadece öğrenme görevlerinde öğrenenlerin verdiği yanıtların ve gösterdiği performansların doğru veya yanlış olduğunu belirtmek değil (Boud ve Malloy, 2013), ortaya konan görevin nasıl daha iyi ve eksiksiz hale getirilebileceğinin yollarını sunmaktır (Bonnel, 2008; Shute, 2008). Ayrıca dönütler ölçme ve değerlendirme süreçlerinin önemli bir bileşeni olup akademik çıktılar bakımından katkı sağlayıcı bir özelliğe de sahiptir (Bloxham ve Boyd, 2007). Bu konuda yapılan bir meta analiz çalışmasında dönütlerin öğrenme üzerinde anlamlı etkisi ($ES=0.73$) olan en önemli değişkenlerden biri olduğu ortaya konmuştur (Hattie, 2009). Buna paralel olarak, ilgili alanyazın çalışmalarında ulaşılan sonuçlar da dönüt kullanımının akademik başarıyı arttırdığı, kalıcılığı desteklediği ve öğrenen motivasyonunu güçlendirdiği şeklindedir (Kang, McDermott ve Roediger, 2007; Rowe, 2011).

Yukarıda da belirtildiği üzere dönütler öğrenenlere akademik açıdan çeşitli avantajlar sunma konusunda önemli bir potansiyele sahiptir. Ancak var olan bu potansiyelin gerçeğe dönüşebilmesi ve dönütlerden beklenen katkının sağlanabilmesi için öğrenenlerin kendilerine verilen dönütleri dikkate almaları ve kullanmaları gerekmektedir (van der Kleij, 2019). Diğer bir ifadeyle, dönüt alan kişinin dönüt üzerinde yeterince zaman harcamaması, dönüte karşı ilgisiz davranması, dönüte yeterince değer vermemesi ve bu süreçten memnun olmaması, dönütün etkili biçimde kullanılmamasına ve böylelikle dönütün kendisinden beklenen katkıyı sunamamasına yol açmaktadır (Mutch, 2003). Dönüt kullanımı üzerinde sözü edilen bu unsurlar öğrenenlerin dönütleri algılama biçimleriyle yakından ilişkilidir (Harks, Rakoczy, Hattie, Besser ve Klieme, 2014; van der Kleij, 2019). Bir başka deyişle, öğrenenler aldıkları

dönütleri kalite bakımından olumlu olarak algıladığı takdirde dönütlere gereken değeri vermekte ve öğrenme görevlerini revize etmek için dönütleri kullanmaktadırlar. Öte yandan, öğrenenler kendilerine verilen dönütler hakkında düşük kalite algısına sahip olduklarında, dönütleri kullanarak öğrenme görevlerini iyileştirme ve düzeltme sürecinde isteksiz davranmakta ve dönütleri önemsememektedirler (Lunt ve Curran, 2010; West ve Turner, 2016). Alanyazın incelendiğinde bu noktada çeşitli sorunların yaşandığı ve öğrenenlerin dönüt sürecinden memnun olmadıkları, dönüt almada isteksiz davrandıkları, dönütlere gereken değer ve önemi vermedikleri görülmektedir (Lunt ve Curran, 2010; Nicol, 2010; West ve Turner, 2016). Bu nedenle, öğrenenlerin dönütlerden etkili bir biçimde yararlanmalarını sağlamak ve dönüt süreçlerini daha işlevsel hale getirmek için öğrenenlerin dönüt kalite algısını arttıracak uygulamalara gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Alanyazında öğrencilerin dönüt kalite algısını geliştirmeye yönelik olarak teknolojik olanaklardan yararlanılabileceği ifade edilmektedir (Mahoney, Macfarlane ve Ajjawi, 2019; Silva, 2012). Bu bağlamda, dönütlerin hazırlanmasında ve öğrencilere aktarılmasında geleneksel olarak kullanılmakta olan metin tabanlı dönütlerden ziyade, öğrencilerin dönüt sürecine ilgisini çekebilen, günümüz öğrenen özelliklerine daha iyi hitap edebilen ve daha zengin medya özelliklerine sahip olan “video dönüt” uygulamasının işe koşulabileceği belirtilmektedir (Mathisen, 2012; Mayhew, 2017). İlgili alanyazın, dönütün anlaşılır olmasını sağlama, geliştirme ve revizyona olanak tanıma ve dönüt alan-veren arasındaki duyuşsal etkileşimi destekleme konusunda, video formatındaki dönütlerin metin formatındaki dönütlere göre daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Jones, Georghiades ve Gunson, 2012; Silva, 2012; West ve Turner, 2016). Bu bağlamda, video tabanlı dönütlerin metin tabanlı dönütlere göre bir adım öne çıkmasında video dönütlerin metin dönütlere ek olarak sahip olduğu görsel-işitsel öğelerin önemli payının olduğu ifade edilmektedir (Crook ve diğerleri, 2012; Henderson ve Philips, 2015).

Anlaşılır olma, geliştirme ve revizyona yardımcı olma ve duyuşsal etkileşimi sağlama gibi dönüt kalitesini belirleyen faktörlerin video formatında kendilerini daha güçlü yansıtması, öğrenenlerin dönütleri daha kaliteli olarak algılamalarına yardımcı olabilmektedir. Buradan yola çıkarak, bu çalışmada video dönüt uygulamalarının öğrenenlerin algıladıkları dönüt kalitesine etkisi incelenmiştir. Çalışmada ayrıca daha ayrıntılı bilgi elde etmek ve nicel bulguları destekleme amacıyla video dönüt uygulaması hakkında öğrenci görüşlerine de başvurulmuştur.

Video Dönüt

Dönütlerin öğrenenlere iletilmesinde farklı yöntem ve formatlar kullanılmaktadır. Teknolojinin çok fazla gelişmemiş olduğu ve eğitimde kullanılmadığı zamanlarda öğrenenlerin çalışmalarına dönüt verilirken kâğıt üzerine el yazısıyla yapılan yorumlar ve açıklamalar yaygın olarak kullanılmaktaydı (Race, 2001). Teknolojinin eğitim alanında daha sıkça kullanılmasıyla birlikte ise kelime işlemci programlarıyla hazırlanan elektronik metin tabanlı dönütler işe koşılmaya başlandı. Daha sonraki yıllarda ise ses (audio) ve video formatındaki dönüt kullanımına geçiş yaşanmış ve eğitim alanında tercih edilir hale gelmiştir (Race, 2001).

Alanyazında metin ve ses formatındaki dönütlerin birtakım sınırlılıklarından söz edilmektedir. Yapılan çeşitli çalışmalarda öğrencilerin metin tabanlı dönütleri zaman zaman anlaşılması zor (Grigoryan 2017), yeterli ayrıntı içermeyen (Narciss ve Huth, 2006) dönüt alan-veren arasında etkileşimi sağlamayan (Borup, West, Thomas ve Graham, 2014) ve sözel olmayan iletişimsel ipuçlarını desteklemeyen (Crook ve diğerleri, 2012) dönütler olarak algılandıkları bulgulanmıştır. Sesli dönütlerde ise görsellik boyutu hiç bulunmamakta ve ses kaydından işitilen ifadenin çalışmanın neresini kastettiği ve neresine karşılık geldiğinin net bir biçimde görülebilmesi, belirtilen en önemli sınırlılıklardandır (Kerr ve McLaughlin, 2008). Metin ve ses tabanlı dönütlerde belirtilen sınırlılıkların giderilebilmesi için ise metin ve sese göre daha zengin bir format olan videoların dönüt uygulamalarında işe koşulabileceği ifade edilmiştir (Mahoney ve diğerleri, 2019).

Alanyazın incelendiğinde video dönütün genel olarak iki farklı kullanımının olduğu göze çarpmaktadır. Bunlardan birisi sadece dönüt verenin yüzünün görüldüğü ve sesinin işitildiği (talking head video feedback) dönüt şeklidir (Lamey, 2015). Diğer tür ise tamamlanan öğrenme görevinin ekranda görüldüğü ve dönüt verenin ekran görüntüsü üzerine sesli olarak açıklamalarda bulunduğu (screencast feedback – ekran kaydı dönütü) dönüt türüdür (Orlando, 2016). Bu çalışmada da ekran kaydı şeklinde verilen video dönüt türü benimsenmiştir.

Algılanan Dönüt Kalitesi

Dönüt kullanımıyla yakından ilişkili bir diğer kavram algılanan dönüt kalitesidir. Alanyazında öğrencilerin etkili bir biçimde öğrenme görevleri üzerinde uygulayabilmeleri için dönütlerin öğrenciler tarafından kaliteli olarak algılanması gerektiğine işaret edilmektedir (van der Kleij, 2019). Dönütlerin kaliteli olarak değerlendirilebilmesi için öğrenci gözünden bakıldığında,

dönütlerin anlaşılır olması, hataların belirtilip nasıl giderilebileceğinin gösterilmesi, revizyon konusunda yeterli ayrıntıya sahip öneriler verilmesi ve dönüt verenle aralarındaki duyuşsal etkileşimin sağlanması gibi birtakım ölçütler bulunmaktadır (West ve Turner, 2016).

Kaliteli bir dönütte aranan başlıca özelliklerden birisi anlaşılabilirlik ve açıklıktır (Shute, 2008). Dönütün işe yarayabilmesi ve öğrenen tarafından kullanılabilmesi için ilk aşamada dönütte kullanılan dilin anlaşılır ve açık olması gerekmektedir. Zira dönütün içeriği ne kadar zengin, yol gösterici ve yararlı olursa olsun, öğrenen tarafından istenen bir biçimde anlaşılmadığı takdirde, dönütün kendisinden beklenen etkinin ortaya çıkması zor hale gelmektedir.

Dönütün anlaşılır olmasına ek olarak, kaliteli bir dönüt için öğrenme görevini geliştirmeye, revize etmeye ve var olan hataların düzeltilmesine olanak tanıyacak dönüt yorumlarına gereksinim duyulduğu çeşitli alanyazın çalışmalarında saptanan bir durumdur (Sluujmans, Brand-Gruwel ve van Merrienboer, 2002). Öğrenme görevlerinin iyileştirilmesine ve revize edilmesine yardımcı olmayan, hataların nasıl giderilebileceğini belirtmeyen, yüzeysel olan ve yeterli ayrıntı içermeyen dönütlerin dönüt kullanımı önünde engel oluşturduğu ve bu tür dönütlerin öğrenciler tarafından tercih edilmediği ifade edilmektedir (Shute, 2008).

Dönüt veren ile dönüt alan arasındaki duyuşsal etkileşim ve yakınlık hissinin sağlanması da kaliteli bir dönütün özellikleri arasında gösterilmektedir (Carless, 2012; Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006). Duyuşsal etkileşim ile ifade edilmek istenen, öğreticinin öğrencilerin çalışmasına değer vermesi, sarf ettikleri emeği dikkate alması, revizyon için teşvik etmesi, öğrenciyle yakınlık hissinin sağlanması ve bu süreçte yaşanan duyguların öğrenciye aktarılmasıdır. Öğrenenler aldıkları dönütte dönüt verenin kendilerine önem verdiğini, kendileri için çaba sarf ettiğini ve duyuşsal anlamda yakınlığını hissettiğinde, dönüt üzerinde daha fazla vakit geçirmekte ve dönütü daha fazla dikkate almaktadırlar (Anson, Dannels, Laboy ve Carneiro, 2016). Nitekim yapılan çalışmalarda da öğrenenler dönütü “kişisel” (personal) olarak algıladıklarında, dönütten daha iyi yararlandığını düşündüklerini belirtmektedirler (Borup ve diğerleri, 2014; West ve Turner, 2016).

İlgili Çalışmalar

Bu bölümde video dönütlerin algılanan dönüt kalitesi üzerindeki rolüne ilişkin birtakım ipuçları sunan çalışma bulgularına yer verilmiştir.

Silva (2012) kompozisyon ödevleri için verilen video dönütlere ilişkin mühendislik öğrencilerinin görüşlerini incelemiştir. Çalışma bulgularına göre öğrenciler video dönütlerin öğrenci-öğretici arasındaki etkileşimi desteklediğini, yüz yüze iletişim hissi verdiğini ve kişisel hissettirdiğini ve daha anlaşılır bulduklarını belirtmişlerdir. Turner ve West (2013) lisans öğrencilerinin video dönütler hakkında ne düşündüklerini belirlemeye yönelik nitel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bulgular öğrencilerin gelecekte de video dönüt almayı tercih ettiklerini göstermiştir. Buna ek olarak, öğrencilerin büyük bir bölümü video formatındaki dönütler sayesinde kendilerine önem ve değer verildiğini hissettiklerini ve dönüt içeriğini daha kolay biçimde anlayabildiklerini ifade etmiştir. Denton (2014) ise öğretmen adaylarının yazma becerileri üzerinde video dönüt uygulamalarının etkisini araştırmıştır. Nitel olarak yürütülen araştırma sonuçları genel olarak, ödevlerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koymada video dönütlerin daha yararlı ve etkili olduğu ve dönüt almada video formatının tercih edildiği yönündeki öğrenci görüşlerini yansıtmaktadır. Henderson ve Phillips (2015) de benzer bir biçimde lisans ve lisansüstü öğrencilerin video dönütlere yönelik görüşlerini incelemiştir. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçları video dönütlerin daha kişisel, motive edici, anlaşılır ve ayrıntılı olduğunu ortaya koymuştur. Anson ve diğerleri (2016) nitel bir çalışmayla video dönüt hakkındaki öğrenci algılarını tespit etmeye yönelik bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda öğrenciler öğrenmeye destek olma konusunda video dönütlerin daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra, öğrenciler video dönütlerin duyuşsal bağlamda sunduğu katkılara dikkat çekerek, öğretici duygularının video formatında daha etkili ve belirgin biçimde alınabildiğini vurgulamıştır. West ve Turner (2016) benzer bir çalışmada öğretmen adaylarının video dönüt hakkındaki görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin anlaşılır olma, ayrıntı içerme ve öğrenci-öğretici etkileşimini destekleme konusunda video dönütleri daha etkili buldukları belirlenmiştir. Grigoryan (2017) video dönütlerin etkileşimsel uzaklık algısına etkisini ve video dönüt uygulamasına yönelik görüşleri inceleyen bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma bulguları sahip olduğu görsel-işitsel bileşenler sayesinde video dönütlerin etkileşimsel uzaklık algısını azalttığını göstermiştir. Buna ek olarak, öğrenciler video dönütleri daha yararlı ve kişisel olarak gördüklerini belirtmiştir. Karaoğlan-Yılmaz ve Yılmaz (2020) ise farklı dönüt formlarının (metin, resim, video) çevrimiçi öğrenme ortamındaki rolünü araştırmıştır. Çalışmada öne çıkan bulgulardan birisi, etkileşimsel uzaklığı azaltmada en etkili formatın görsel ve işitsel elementleri bir arada barındıran video formatı olduğu yönündedir.

Görüldüğü üzere alanyazında video dönütlerin öğrencilerin algılanan dönüt kalitesine etkisine ilişkin birtakım ipuçları sunan çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda, video dönütlerin anlaşılır olduğu, ayrıntı içerdiği, motive edici olduğu ve dönüt alan ile dönüt veren arasındaki etkileşimi desteklediği yönündeki bulgulara rastlanmaktadır. Öte yandan, söz konusu çalışmaların çoğunlukla nitel bir biçimde gerçekleştirildiği ve birincil hedeflerinin video dönütlerin algılanan dönüt kalitesine etkisini incelemek olmadığı göze çarpmaktadır. Çalışmalarda sadece bazı nitel bulgulara verildiği ve bulgular üzerinden video dönütlerin olası etkisini dair çıkarımlarda bulunulduğu görülmektedir. Bununla birlikte, algılanan dönüt kalitesi üzerinde video dönüt uygulamalarının etkisini ortaya koymak için betimsel araştırmalardan ziyade deneysel araştırmalara gereksinim duyulmaktadır. Buna ek olarak, söz konusu çalışmalarda katılımcıların genel olarak bir kez video dönüt alma deneyimi yaşadıkları görülmektedir. Ancak, daha güvenilir ve geçerli bulgulara erişmek için daha uzun süren uygulamalar gereklidir. Bu nedenlerden dolayı, çeşitli yöntemsel sınırlılıklar sebebiyle alanyazında önemli bir boşluğun olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çoğu çalışmanın yabancı dil eğitimi bağlamında gerçekleştirilmiş olması nedeniyle, daha farklı alanlarda yürütülen çalışmalara da gereksinim olduğu söylenebilmektedir.

Araştırmanın Önemi

Alanyazında metin tabanlı dönütlerin görsel ve işitsel öğelere sahip olmaması sebebiyle algılanan dönüt kalitesini geliştirme konusunda çeşitli sınırlılıklara sahip olduğu ifade edilmektedir (Borup ve diğerleri, 2014; Grigoryan, 2017; Narciss ve Huth, 2006). Bununla ilgili olarak, son yıllarda dönüt hazırlama ve aktarma konusunda bir alternatif yöntem olarak video dönütler ortaya çıkmıştır (Mahoney ve diğerleri, 2019; Mayhew, 2017; West ve Turner, 2016). Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin dönüt kalite algısını geliştirmede önemi bir potansiyele sahip olan video dönütlere ilişkin bir uygulama yürütülmüştür. Çalışmanın bu yönüyle dönüt alanyazınına uygulama açısından önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde temel hedefi video dönütlerin algılanan dönüt kalitesine etkisini belirlemek olan sınırlı sayıda çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla, video dönütlerin bu noktadaki çerçevesini daha iyi çizebilmek için yeni çalışmalara gereksinim vardır. Güncel bulgular sunması nedeniyle de bu çalışmanın kuramsal açıdan önem taşıdığı düşünülmektedir. Buna ek olarak, video dönüt ile ilgili sınırlı sayıda çalışma olması beraberinde alanyazın boşluklarını da getirmektedir. Video dönüt alanyazınındaki sınırlılıklardan birisi çalışmaların büyük bir çoğunluğunun betimsel düzeyde olmasıdır (Mayhew, 2017; Turner ve West, 2013). Yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunlukla

öğrencilerin video dönüt kullanımını hakkındaki görüş ve algılarının incelendiği görülmektedir. Video dönütlerin algılanan dönüt kalitesine etkisini belirlemeye yönelik çalışmaların birçoğunda nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve sadece öğrenci görüşlerinden yararlanılarak birtakım bulgulara erişilmeye çalışılmıştır (Jones ve diğerleri, 2012; Silva, 2012; West ve Turner, 2016). Bununla birlikte, video dönüt uygulamasının etkililiğini daha net biçimde ortaya koymak için deneysel araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Burada hareketle bu çalışmada deneysel araştırma deseni kullanılmıştır.

Diğer alanyazın çalışmalarının aksine bu çalışmanın veri toplama sürecinde algılanan dönüt kalitesi ve alt boyutlarını (geliştirme, anlaşılabilirlik, teşvik etme) ölçme amacıyla geliştirilen güvenilir ve geçerliliği ispatlanmış bir ölçekten yararlanılmıştır. Diğer bir deyişle, bu çalışmada video dönütlerin algılanan dönüt kalitesine etkisi sadece nitel değil nicel yolla da araştırılmıştır. Çalışma bu özelliğiyle diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bunun yanı sıra, bu çalışma diğer çalışmalara kıyasla daha uzun bir video dönüt uygulama süreci içermektedir. Bu ise uygulamanın etkililiğini daha net ve geçerli bir biçimde ortaya koymayı mümkün hale getirmektedir. Sözü edilen bu özellikleri sayesinde mevcut çalışmanın video dönüt alanyazınına özgün bir katkı sunacağı düşünülmektedir.

Özet olarak, alanyazında var olan boşluklardan yola çıkarak bu çalışmada video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi ve alanyazında kabul gören üç alt boyutu üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin video dönüt uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesi de çalışmada amaçlanan bir diğer noktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Video formatında dönüt alan deney grubu ile metin formatında dönüt alan kontrol grubu arasında, algılanan dönüt kalitesi ve alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin dönüt uygulamalarında video kullanımına yönelik görüşleri nedir?

Yöntem

Bu araştırmada karma araştırma türlerinden yakınsak paralel desen kullanılmıştır. Yakınsak paralel desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmakta ve araştırmanın yorumlama aşamasında birleştirilmektedir (Creswell e Clark, 2017). Araştırmanın nicel boyutunda nicel araştırma yöntemlerinden tam deneysel desen kullanılmıştır (Fraenkel ve Wallen, 2009). Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarına dâhil edilecek öğrenciler tamamen rastgele bir biçimde belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise nicel verileri desteklemek

için öğrencilerin video dönüt uygulama sürecine ilişkin görüşleri toplanmıştır. Çalışmanın gerçekleştirilmesi için gerekli etik izin Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan alınmıştır (ID: 35853172-300).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 öğretim yılı güz döneminde bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 38 lisans öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarında 19'ar öğrenci bulunmaktadır. Araştırma "Bilgi Güvenliği ve Etik" dersi kapsamında 10 hafta boyunca gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplamak amacıyla iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı öğrencilerin algıladıkları dönüt kalitesini belirlemek amacıyla kullanılan "Biçimlendirici Geri Bildirim Algı Ölçeği" başlıklı ölçektir. İkinci veri toplama aracı ise video dönüt uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Biçimlendirici geri bildirim algı ölçeği

Video dönüt uygulamasının öğrencilerin algıladıkları dönüt kalitesine etkisini belirlemek için Şat (2017) tarafından geliştirilen "Biçimlendirici Geri Bildirim Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 25 madde ve 3 faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler geliştirme (development), anlaşılabilirlik (understandibility) ve teşvik etmedir (encouragement). 5'li likert tipindeki ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı alt faktörler için sırasıyla 0,92, 0,88 ve 0,83 olup, ölçeğin tamamı için 0,93 olarak hesaplanmıştır. Buna ek olarak, söz konusu faktörlerin alanyazında algılanan dönüt kalitesi göstergeleri olarak ifade edilen, geliştirme ve revizyona olanak tanıma (geliştirme), anlaşılır ve açık olma (anlaşılabilirlik) ve duyuşsal etkileşimi sağlama (teşvik etme) özelliklerine karşılık geldiği de ifade edilebilmektedir.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu öğrencilerin video dönüt uygulamalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda 19 adet soru yer almaktadır. Bu form 3 alan uzmanından alınan geri bildirimler doğrultusunda son hali verilerek kullanılmıştır.

Uygulama ve Veri Toplama Süreci

Çalışmanın ilk altı haftasında öğrencilere haftalık olarak işlenen konular ile ilgili 3 adet yazılı ödev verilmiştir. Yazılı ödevler daha ziyade öğrencilerin kendi düşünce ve çıkarımlarını yansıtmalarını gerektiren tarzda ödevler olarak belirlenmiştir. Örneğin ilk ödev şu şekildedir: “*Faydacı ve Kantçı etik anlayışlarını olumlu ve olumsuz gördüğünüz özellikleri bakımından karşılaştırınız. Etik problemlerin çözümü için hangi yaklaşımı benimsersiniz? Niçin?*”. Öğrenciler hazırladıkları haftalık yazılı ödevleri Moodle öğrenme yönetim sistemine belirtilen gönderim tarihleri içerisinde yüklemişlerdir. Sonraki aşamada ise öğretici tarafından öğrenci ödevlerine dönütler verilmiş ve e-posta yoluyla kendilerine ulaştırılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler hazırladıkları ödevlere yönelik öğreticiden video formatında dönüt alırken, kontrol grubundaki öğrenciler ise metin formatında dönüt almışlardır.

Video formatındaki dönütleri hazırlamak için bir ekran kaydedici yazılım kullanılmıştır. Hazırlanan videolar 1920x1080 çözünürlüğünde ve 4-5 dakika uzunluğundadır (Şekil 1). Video ekranının orta bölümünde öğrenci ödevi yer almaktadır. Sağ bölümde ise yazılı olarak işlenen dönüt yorumları bulunurken, sol alt bölümde dönüt veren kişinin yüzü bulunmaktadır. Öğrenci dikkatini daha iyi çekebilmek için fare imleci sarı renkle belirginleştirilmiştir. Temel olarak video dönütte öğretici öğrenci ödevini açmakta ve mikrofon yardımıyla sesli açıklamalar yapmaktadır. Tüm bu süreçteki ekranı kaydırma, yazma, işaretleme gibi eylemler bir yazılım yardımıyla kayıt altına alınmaktadır. Öte yandan, metin formatındaki dönütler ise MS Word üzerinde açıklamalar eklenerek hazırlanmıştır.

Bunlara ek olarak, öğrencilerden aldıkları dönütlere göre ödevlerini düzeltmeleri ve bu dönütleri algıladıkları kalite bakımından bir ölçek kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bu süreçte daha nesnel veriler elde etmek ve ölçekteki sorulara daha rahat yanıt vermelerini sağlamak amacıyla öğrencilere kullanmaları için birer takma isim atanmıştır. Araştırmacılar, hangi takma ismin hangi öğrenciye ait olduğunu bilmemektedirler. Bu bağlamda, tüm veri toplama süreci anonim olarak gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak her bir öğrenci 3 ödev için toplam 3 kez Biçimlendirici Geri Bildirim Algı Ölçeği’ni doldurmuşlardır. Çalışmanın nicel boyutu kapsamında yapılan analizler bu 3 ölçümü içermektedir.

Çalışmanın nitel boyutu için video dönüt uygulaması hakkında öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Görüşmeye deney grubundan 8, kontrol grubundan 7 olmak üzere toplam 15 öğrenci gönüllü olarak katılım göstermiştir. Görüşmede öğrencilerin video dönütler ile ilgili daha sağlıklı görüş belirtebilmeleri için video ve metin formatındaki dönütleri kıyaslayabilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin her iki dönüt deneyimini yaşamış

olmaları önemlidir. Bu nedenle ilk 3 ödevden sonra deney ve kontrol grupları aldıkları dönüt türü bakımından yer değiştirmiş ve bu kapsamda öğrencilere 2 ödev daha verilmiştir. Diğer bir ifadeyle, sonraki 2 ödevde deney grubu metin, kontrol grubu ise video formatında dönüt almışlardır. Böylelikle her öğrencinin video ve metin formatında dönüt alma deneyimini yaşamaları sağlanmıştır. Bununla birlikte son 2 ödev nicel analizlere dâhil olmayıp sadece nitel boyuttaki görüşmelerin daha sağlıklı yapılmasını sağlamak içindir.

The image shows a screenshot of a document with text and three red callout boxes containing feedback comments. The text in the document is as follows:

- Sayısal uçurum nedir ve meydana gelme nedenleri nelerdir?

Teknolojik kaynaklar gerek nicelik gerekse de nitelik bakımından sürekli bir gelişim göstermektedir. Bununla birlikte teknolojilere erişim konusunda bireyler, toplumlar ve ülkeler arasında farklılıklar olmaya başlamıştır. Bu farklılıklar alanyazında sayısal uçurum/dijital uçurum olarak ifade edilmektedir.

Sayısal uçurumun meydana gelme nedenleri; teknolojik altyapının tam olarak oluşturulmaması, bölgeler arasındaki eşitsizlik nedeniyle o bölgelerde yaşayan halkın teknolojiye ulaşma ve teknolojiyi kullanma yani teknolojiye olan erişilebilirlikleri arasındaki farklılıklardır.

- Sayısal uçurumun önlenmesi için neler yapılabilir?

Sayısal uçurumun neden olduğu faktörlerin etkilerini en aza indirmek için; bilişim hizmetlerinin maliyetini düşürmeye yönelik uygulamalar, bireylere ve hanelere teknoloji yaygınlaştırma uygulamaları, bu konuda farkındalığı artırma uygulamaları, teknolojinin yaygınlaştırılması, teknoloji okuryazarlığını artırmaya yönelik eğitim ve öğretim girişimlerinin başlatılması ve teknolojiye olan erişilebilirliğin artırılması yönünde çalışmalar yapılmalıdır.

- FATİH projesini araştırarak, FATİH projesinin sayısal uçurum ile ilişkisini ve sayısal uçurumu önleme konusundaki rolünü tartışınız.

Eğitimde FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için başlatılmış olan bir projedir. Bu prensiplerden yola

The feedback comments in the red callout boxes are:

Windows Kullanıcısı:
Engelli olma durumu ve yabancı dil ile ilgili durumlar da sayısal uçurumun meydana gelmesinde etkili olabilir. Bunları da ekleyebiliriz Başak ☺.

Windows Kullanıcısı:
Doğru ☺. Sadece teknolojik araç gerek; sahipliğini sağlamak yeterli olmaz. Bir de bunların doğru kullanımını içeren eğitimler gerekmektedir.

Windows Kullanıcısı:
Yukarıdaki paragraftaki çözüm önerilerin güzel Başak. Ancak engelli ve özel gereksinimli bireyler için de çözüm önerilerinden bahsetmek gerekli diye düşünüyorum. Zira onların teknoloji kullanımının önünde özel engelleri var ve bunların aşılması için yapılması gerekenlerden söz etmek uygun olacaktır.

Windows Kullanıcısı:
Sayısal uçurumu genelde 3 başlık altında inceleniyor (fiziksel erişilebilirlik, teknolojik kullanım beceriler ve dil becerileri). Sen çözüm önerisi olarak ilk ikisinden burada söz etmişsin. Dil boyutuna da değinmek gerekli. Burada dil eğitiminin öneminde ve bunun için neler yapılabileceğine dikkat çekilebilir. Ayrıca bulunulan ülkenin diline göre de dilbil becerilerin artırılması

Şekil 1. Video dönüt örneği

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde kullanılması uygun istatistiksel tekniklere karar vermek amacıyla öncelikle bağımlı değişkenler olan algılanan dönüt kalitesi ve buna ilişkin 3 alt boyut için deney ve kontrol grupları düzeyinde normallik testi yapılmıştır. Gruplardaki örneklem büyüklüğü 30'dan az olduğu için Shapiro-Wilks (S-W) testi kullanılmıştır. Normallik testi sonuçlarına göre parametrik testlerden bağımsız örneklem t-testi, parametrik olmayan testlerden ise Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Öte yandan nitel verilerin analizi için içerik analizi (content analysis) yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak ses kaydı biçiminde edinilen öğrenci görüşmeleri transkript edilmiştir. Bu işlemten sonra metne dönüştürülen görüşmeler ayrıntılı biçimde incelenmiştir. Analiz sonucunda ise birtakım kodlar ve bu kodların oluşturduğu temalara ulaşılmıştır. Son olarak, ulaşılan kod ve temalara ikinci araştırmacı tarafından tekrar kontrol edilmesi sonucu son hali verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde video tabanlı dönüt uygulamalarının öğrencilerin algılanan dönüt kalitesi düzeylerine etkisi incelenmiş olup buna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular her bir ödev için ayrı ayrı verilmiş ve sonrasında tüm ödevlerin ortalamasını içeren bulgular da eklenmiştir.

Video Dönütlerin Öğrencilerin Algılanan Dönüt Kalitesi Düzeylerine Etkisi

Ödev-1 için ulaşılan sonuçlara bakıldığında video formatında dönüt alan deney grubundaki öğrencilerin metin formatında dönüt alan kontrol grubu öğrencilerine göre gerek algılanan dönüt kalitesi ($U=122.00$; $p>.05$) gerekse de alt boyutlar olan *geliştirme* ($U=132.00$; $p>.05$), *anlaşılabilirlik* ($U=145.50$; $p>.05$) ve *teşvik etme* ($U=122.00$; $p>.05$) boyutlarında daha yüksek algı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte bu farklılıklar istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar değildir (Tablo 1).

Tablo 1. Ödev-1 için Algılanan Dönüt Kalitesi ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Mann

Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı

Değişken	Grup	\bar{X}	Ss	Ort. Sıra	U	p
Geliştirme	Deney	4.65	.36	22.05	132.00	.154
	Kontrol	4.38	.59	16.95		
Anlaşılabilirlik	Deney	4.64	.39	21.34	145.50	.301
	Kontrol	4.36	.79	17.66		
Teşvik Etme	Deney	4.79	.24	22.58	122.00	.079
	Kontrol	4.42	.87	16.42		
Algılanan Dönüt Kalitesi	Deney	4.68	.30	22.50	123.50	.095
	Kontrol	4.39	.67	16.50		

Ödev-2 için gruplar arasında karşılaştırma yapıldığında deney grubunun *geliştirme* boyutunda daha yüksek algıya sahip oldukları ancak bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($U=116.50$; $p>.05$) görülmektedir. Öte yandan *anlaşılabilirlik* ($U=112.00$; $p<.05$) ve *teşvik etme* boyutlarında ($U=86.00$; $p<.05$) ve ölçeğin genelinden alınan puan ($U=100.50$; $p<.05$) açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğu göze çarpmaktadır (Tablo 2).

Tablo 2. Ödev-2 için Algılanan Dönüt Kalitesi ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Mann

Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı

Değişken	Grup	\bar{X}	Ss	Ort. Sıra	U	p
Geliştirme	Deney	4.73	.31	22.87	116.50	.058
	Kontrol	4.45	.50	16.13		
Anlaşılabilirlik	Deney	4.75	.27	23.11	112.00	.042
	Kontrol	4.45	.48	15.89		
Teşvik Etme	Deney	4.87	.20	24.47	86.00	.004
	Kontrol	4.49	.49	14.53		
Algılanan Dönüt Kalitesi	Deney	4.78	.23	23.71	100.50	.019
	Kontrol	4.46	.44	15.29		

Ödev-3 için ulaşılan sonuçlar incelendiğinde deney grubunun ölçeğin tümü ($U=87.50$; $p<.05$) ve alt boyutları olan *geliştirme* ($U=98.50$; $p<.05$), *anlaşılabilirlik* ($U=88.00$; $p<.05$) ve *teşvik etme* ($U=108.00$; $p<.05$) konularında kontrol grubuna göre istatistiksel olarak daha yüksek düzeyde algıya sahip olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Tablo 3. Ödev-3 için Algılanan Dönüt Kalitesi ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin Mann

Whitney U Testi Sonuçlarının Dağılımı

Değişken	Grup	\bar{X}	Ss	Ort. Sıra	U	p
Geliştirme	Deney	4.80	.25	23.82	98.50	.014
	Kontrol	4.39	.59	15.18		
Anlaşılabilirlik	Deney	4.71	.31	24.37	88.00	.006
	Kontrol	4.35	.45	14.63		
Teşvik Etme	Deney	4.82	.25	23.32	108.00	.027
	Kontrol	4.47	.63	15.68		
Algılanan Dönüt Kalitesi	Deney	4.78	.25	24.39	87.50	.006
	Kontrol	4.39	.53	14.61		

Tablo 4. Tüm Ödevler için Algılanan Dönüt Kalitesi ve Alt Boyutlarının İncelenmesine İlişkin

Sonuçların Dağılımı

Değişken	Grup	\bar{X}	Ss	Ort. Sıra	U	t	p
Geliştirme	Deney	4.73	.27	23.61	102.50	-	.023
	Kontrol	4.40	.50	15.39			
*Anlaşılabilirlik	Deney	4.70	.21	-	-	-2.66	.012
	Kontrol	4.39	.47	-			
Teşvik Etme	Deney	4.82	.20	23.95	96.00	-	.013
	Kontrol	4.46	.60	15.05			
Algılanan Dönüt Kalitesi	Deney	4.75	.22	23.95	96.00	-	.014
	Kontrol	4.41	.50	15.05			

* Tablo 5’te verilen normallik testi sonuçları dikkate alınarak, anlaşılabilirlik boyutu için bağımsız örneklem t-testi, diğer boyutlar için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Tablo 4’teki sonuçlara tüm ödevler için ölçülen algılanan dönüt kalitesi düzeylerinin ortalaması alınarak ulaşılmıştır. Böylelikle her bir ödev için ayrı sonuçların yanı sıra, tek bir özetleyici sonuca da yer verilerek video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi üzerindeki etkisini daha genel bir bakış açısıyla değerlendirebilme fırsatı oluşmuştur. Buradan elde edilen bulgulara göre video dönüt uygulamasının algılanan dönüt kalitesi ve alt boyutlarının tamamı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğu çıkarımı yapılabilmektedir ($p<.05$).

Video Dönüt Uygulamasına İlişkin Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi

Bu bölümde video dönüt uygulamasına yönelik öğrenci görüşlerinin içerik analizi sonucu ortaya çıkan nitel bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular ayrıca nicel bulguları desteklemek ve güçlendirmek amacıyla da kullanılmıştır. 15 öğrenciyle gerçekleştirilen görüşmenin analizi sonucunda “video dönütlerin avantajları”, “video dönütlerin dezavantajları”, “video dönütlerin gelecekte kullanımı” ve “video dönüt uygulamasına yönelik öneriler” olarak dört tema ortaya çıkmıştır. İlerleyen bölümde bu temalar ve temaların altında yer alan kodlar ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Video dönütlerin avantajları

Bu bölümde video dönütlerin metin dönütlere göre sahip oldukları avantajlara yer verilmiştir. Bu temanın altında 8 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5. Video Dönütlerin Avantajları Teması ve Ulaşılan Kodların Dağılımı

Kodlar	n
Anlaşılır Olması	13
Ayrıntılı Olması	12
Duyuşsal Etkileşimi Sağlaması	12
Revizyon Yapma Motivasyonu Sağlaması	11
Kalıcı Öğrenme Sağlaması	10
Revizyon Yapma Sürecini Kolaylaştırması	7
Gerçekçi İletişim Olanığı Sunması	6
Merak Uyandırması	5

Video dönütlerin metin dönütlere göre avantajlarından birisi anlaşılabilirlik ile ilgilidir. Görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir kısmı video dönütlerin daha anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bir bölümü video dönütlerin metin dönütlere kıyasla daha anlaşılır olmasını, videonun hem yazı hem de ses unsurunu birlikte barındırması ve daha fazla duyuya hitap etmesiyle ilişkilendirmişlerdir. Buna ek olarak, ses tonu, jest ve mimik gibi unsurlar video dönütlerde olup metin dönütlere yansıtılmayan unsurlardır. Öğrenciler bu gibi unsurların da dönütlerin anlaşılır olmasına yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler ise yüz yüze iletişim ve karşısındakiyle konuşma gibi durumların videoda daha güçlü bir şekilde kendisini gösterdiğini ve bu gibi unsurların dönütlerin anlaşılabilirliğe katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşlerinin bir kısmı aşağıdaki şekildedir:

K02: “Dediğim gibi sizi dinlerken aynı zamanda okuyordum. İki duyumuza hitap ettiği için daha anlaşılır oluyordu tabi. Hani hem okuyorum hem de dinliyorum. Farklı duyu organlarıma hitap ediyor.”

K08: “Hem ses tonu, mimikler ve yüz ifadeleri anlamayı daha net hale getiriyor.”

Video dönütlerin metin dönütlere göre sahip olduğu avantajlardan bir başkası ise dönütlerin ayrıntılı olması ile ilgilidir. Öğrencilerin bir bölümü video dönütlerde ekranında yanında yazılan metin biçimindeki dönütlere ek olarak o dönütler ile ilgili sesli açıklamaların yapılmasının, dönütleri daha ayrıntılı kıldığını ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca yazılı dönütleri içermesi, sesli açıklamalara olanak tanınması ve dönüt verenin jest ve mimiklerini sunması nedeniyle video dönütlerin daha zengin bir bağlama sahip olduğunu ve bunun da

dönütleri ayrıntılı hale getirdiğini belirtmiştir. Bu konuyla ilgili öğrenci görüşlerinin bazıları şu şekildedir:

K01: “Orada yazılanlar artı onunla ilgili sesli açıklamalar da yapılıyor ya, bu bence daha ayrıntı sağlıyor.”

K08: “Bir de metinde de aynı şeyler yazıyordu belki ama sözlü olarak duymak daha dediğim gibi hani yüz ifadenizi falan da gördüğüm için. Daha geniş ölçekli oluyor bence.”

Öğrencilerin büyük bir bölümü dönüt veren ile dönüt arasındaki duyuşsal boyuttaki etkileşim konusunda video formatındaki dönütlerin metin formatındaki dönütlere göre daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu kapsamda bazı öğrenciler duyguların iletimi konusunu video dönütlerin daha iyi desteklediğini vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğrenciler video dönüt uygulamasında daha samimi bir iletişim ortamı olduğunu altını çizmişlerdir. Duyuşsal etkileşimin sağlanması hususuyla ilgili olarak bazı öğrenciler ise ödevlerde harcadığı emeklerinin gözetilmesi, kendi işlerine değer verilmesi, kendilerini özel hissettirmesi, ödevlerinin gerçekten incelenmesi ve öğreticinin de kendilerine yönelik bir emek sarf etmesi konularında video dönütlerin metin dönütlere kıyasla daha destekleyici olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuya ilişkin bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki şekildedir:

K13: “Avantajları bir kere görüntülü olması başlı başına bir avantaj bence. Çünkü sizin duygularınızı orada alabiliyoruz.”

K03: “Ben de uğraşıyorum. Hocanın da böyle bir uğraşı var. Bu beni mutlu ediyor. Yani öğrenciye özel hissettiriyor. Metinde de hissederim ama videoda daha çok.”

Öğrenci görüşmeleri sonunda ortaya çıkan, video dönütlerin metin dönütlere göre sahip olduğu diğer bir avantaj dönütleri etkili bir biçimde kullanarak revizyon yapma konusundaki motivasyonu sağlamasıdır. Öğrenciler video ile dönüt aldıklarında revizyon süreçlerini daha motive, istekli ve eğlenceli bir biçimde geçirdiklerini bildirmişlerdir. Bazı öğrenciler metin dönütlerden farklı olarak video dönütlerin barındırdığı ses tonu, jest ve mimik gibi unsurların kendilerini revizyon sürecinde motive ettiğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bir bölümü ise öğreticinin video dönüt hazırlaması ve bu nedenle kendilerine bir emek sarf ettiğini düşünmeleri, onların da bu emeğe yanıt vermek istemelerini beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, öğrenciler ödevlerinde kendileri hakkında yapılan olumlu yorumların kendilerini motive ettiğini ve bunun video dönütlerde daha yoğun bir

biçimde yaşandığını belirtmişlerdir. Bu konuya yönelik bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki şekildedir:

K07: “Video daha etkiliydi. Jest ve mimiklerinizi görmemiz, tavsiyeler vererek anlatmanız zaten bizi teşvik eden bir olaydı. Motivasyon da bu yüzden artıyordu yani bu koşullar sağlandığı için. Bu yüzden video formatı daha etkiliydi.”

K15: “Olumlu ifadeler daha belirgin ve etkiliydi videoda.”

Video dönütlerin metin dönütlere kıyasla başka bir avantajı ise öğrenmenin kalıcılığı boyutuyla ilişkili olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin büyük bir kısmı video dönütlerin ödev konularıyla ilgili öğrenmelerini daha sağlam ve kalıcı hale getirdiğini vurgulamışlardır. Bunu da videonun metine göre ek olarak sahip olduğu görsel ve işitsel unsurların varlığına dayandırmışlardır. Bu konudaki bazı görüşler şu şekildedir:

K07: “Kalıcılığına katkı sağlıyor evet. Sonuçta insan 5 duyu organıyla daha çok öğreniyor ve özellikle video formatındaki ödevleri yaparken daha aklımda kaldı. Yani hem izledim hem de dinledim. Hatta birkaç kere daha izledim.”

K09: “Metine göre kıyaslarsam. Sadece göz ile görmüyorsun. Aynı zamanda ses de olduğu için daha fazla yani. Şunu şunu şöyle yap diye hem duyuyorsunuz hem de görüyorsunuz. Hem de dikkati de topluyor.”

Öğrencilerin revizyon yapmalarını kolaylaştırması da video dönütlerin sahip olduğu bir diğer avantaj olarak belirtilmiştir. Özellikle videonun sahip olduğu ses unsurunun öğrencilerin bir taraftan dinleyip diğer taraftan revizyon yapma olanağı tanıdığı ve daha kolay bir şekilde ve daha kısa bir sürede revizyon yapmayı sağladığı ifade edilmiştir. Bu duruma yönelik bazı görüşler aşağıdaki şekildedir:

K07: “Dediğim gibi ben sizi dinleyerek aslında direk düzeltmeye başladığım videolar oldu. Daha hızlandırıcı bir etki yaratmış olabilir bu konuda.”

K08: “Metinde düzeltirken açıp açıp bakıyorum. Ama videoda bir yandan dinleyip bir yandan da oraları işaretleyip yapabiliyordum. İkisinin de düzeltmesi daha kısa oluyordu ama dediğim gibi videoda aynı anda ilerleme şeyim olabiliyordu düzeltme konusunda.”

Öğrenci görüşmelerinde video dönütlerin daha gerçekçi bir iletişim ortamı sunduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Öğrenciler video ile dönüt aldıklarında dönüt veren ile sanki aynı ortamda yüz yüze bir biçimde iletişime girme hissini yaşadıklarını belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri aşağıdaki şekildedir:

K03: “Yani sizi dinlerken sanki evde değil de sınıfta sizi dinliyormuş gibi bir ambiyans oluyor. Onu fark ettim.”

K07: “Video dönüt formatı daha iyiydi. Çünkü hani bana şu hissi uyandırdı. Hocadan yüz yüze bir dönüt alıyormuş hissi uyandırdı.”

Öğrenciler ayrıca video ile dönüt aldıklarında dönütün içeriğini ve öğreticinin kendileri hakkında neler söyleyip nasıl tepkilerde bulunacağını daha fazla merak ettiklerini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili örnek bir görüş aşağıdaki şekildedir:

K09: “Merak ediyorum ya. Acaba ne çekmiş, yani video daha bir merak uyandırıyor. Video daha böyle bir dikkat çekici.”

Video dönütlerin dezavantajları

Bu bölümde video dönütlerin metin dönütlere kıyasla sahip olduğu dezavantajlara yönelik öğrenci görüşlerine değinilmiştir. Bu temanın altında 4 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6. *Video Dönütlerin Dezavantajları Teması ve Ulaşılan Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Revizyon Yapma Sürecini Zorlaştırması	5
Ekrandaki Dönütlerin Okunamaması	2
Erişilebilirlik Sorunları	2

Öğrenci görüşmelerinde video dönütlerin revizyon yapma sürecini kolaylaştırdığını düşünen öğrenciler olduğu gibi bu süreci zorlaştırdığını düşünen öğrenciler de mevcuttur. Bu kapsamda öğrencilerin bir kısmı revizyonun metin dönütler ile daha kolay bir biçimde yapılabildiğini ifade etmişlerdir. Bununla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki şekildedir:

K02: “Metin dönütte o yoruma tıkladığımda aynı zamanda eklemeler de yapabiliyordum. Aynı zamanda görüyorum ona göre düzenleme yapıyorum. Bu benim için daha kolaydı açıkçası.”

K06: “Ya şimdi metinde okuyordum hemen yazıyordum. Bir de metinde direk dosyayı aldığım için üzerine yapıyordum. Öbüründe yeni dosya açacağım, video kenarda duracak. Onu durduruyorum tekrar başa alıyorum falan derken biraz uzuyordu.”

Video dönütlerde yaşanan bir sorun ise ekranın sağ kısmında yer alan yazılı dönütlerin font büyüklüğü açısından küçük olması ve dolayısıyla kolay bir biçimde okunamamasıdır. Bununla ilgili olarak bir öğrencinin görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

K11: “Videodaki metinler okunmuyordu. Görünmüyordu yani net bir şekilde göremiyordum. Yeterince büyük değildi.”

Video dönütlerde erişilebilirlik ile ilgili sorun yaşanan öğrenciler de olmuştur. Bu kapsamda bir öğrenci videoların telefonda açılmadığını ve bilgisayar başında açıp izlemek gerektiğini belirtmiştir. Başka bir öğrenci ise kaldığı öğrenci yurdundaki internet sıkıntısı sebebiyle videonun indirilmesi konusundaki bir sorunu dile getirmiştir. Buna ilişkin öğrenci görüşleri ise şu şekildedir:

K13: “Metinlere göre dezavantajı mesela videoyu telefonda çalıştıramıyorduk. İlla bilgisayar üzerinde olması lazım. Benim en azından bilgisayardan bakmam gerekiyordu. Öyle bir dezavantajı oldu bana.”

K01: “Dosya boyutu olsun, indirilebilirliği olsun, bu tür dezavantajları var diyebiliriz. Ben devlet yurdunda kalıyorum, oranın internetinde biraz sıkıntı oluyor. İndirme dışında bir dezavantajı yok.”

Bazı öğrenciler ise video dönütlerin metin dönütlere kıyasla herhangi bir dezavantajının bulunmadığını ve bu konuda bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir.

Video dönütlerin gelecekte kullanımı

Bu bölümde video dönütlerin gelecekte kullanımına yönelik öğrenci görüşlerine değinilmiştir. Bu temanın altında 6 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Video Dönütlerin Gelecekte Kullanımı Teması ile İlgili Ulaşılan Kodların Dağılımı

Kodlar	n
Dönüt Almada Video Formatının Tercih Edilmesi	10
Dönüt Almada Video Formatı Tercihinin Duruma Göre Değişmesi	4
Dönüt Almada Metin Formatının Tercih Edilmesi	1
Dönüt Vermede Video Formatının Tercih Edilmesi	9
Dönüt Vermede Video Formatı Tercihinin Duruma Göre Değişmesi	5
Dönüt Vermede Metin Formatının Tercih Edilmesi	1

Öğrencilerin büyük bölümü gelecekteki derslerinde dönüt süreçlerinde video formatı ile dönüt almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler bu tercihlerinde video dönütlerin daha katkı verici ve eğlenceli olmalarını öne sürmüşlerdir. Bazı öğrenciler ise videoların daha ziyade duyuşsal anlamdaki katkılarından dolayı ve revizyon yapmaya daha çok motive etmesinden dolayı gelecekte video dönüt almayı istediklerini belirtmişlerdir. Bunun hakkındaki bazı öğrenci görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

K09: “Video. Çünkü ödevimize karşı bir emek verildiğin, sarf edildiğini anlamak için. Yani video ile senin ödevine değer verildiğini düşünüyorum.”

K15: “Videoyu tercih ederim. Çünkü o daha ayrıntılı daha teşvik edici. Ve ödev yapmaya revizyon yapmaya daha motive ediyor beni.”

Görüşmedeki bazı öğrenciler gelecekteki dönüt formatı tercihlerinin birtakım durumlara göre değişebileceğini bildirmişlerdir. Bu tercihte özellikle erişilebilirlik, ödevlerin kapsamı ve ödevlerden yararlanmayı isteme konularının belirleyici olduğu görülmüştür. Genel itibariyle öğrenciler daha kapsamlı ödevler için video, daha az kapsamlı ödevler için metin formatındaki dönütleri tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak ödevlerden daha fazla yararlanmayı istediklerinde de video dönüt almayı tercih ettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu hususlarla ilgili bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki şekildedir:

K10: “Sanırım videoyu tercih ederim ama benim için bariz fark yok. Hani uçurumlar yaratmadı. Ama yine video metne göre daha önde kalıyor. Hani mesela daha düşük düzey ödevler için metin daha büyük görevler için video almak isterim.”

K12: “Eğer o dersten en etkili ve verimli şekilde yararlanmak istiyorsam, sadece ödevi yapmak için yapmıyorsam videoyu almak isterim. Ama hemen ödevimi yapmak istiyorsam metin almayı tercih ederim.”

Görüşmeye katılan öğrencilerden biri gelecekte metin formatı almayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Bunun nedeni olarak da metin dönüt üzerinden revizyon yapmayı daha kolay bulmasını göstermiştir. Bu konu hakkında öğrencinin öne sürdüğü görüş şu şekildedir:

K05: “Metin herhalde. O daha kolayıma geliyor zaman açısından.”

Öğrencilerin büyük bir kısmı gelecekte öğretici konumunda olduklarında öğrencilerine video ile dönüt vermeyi tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu konudaki tercihlerinde video dönüt uygulamasıyla ilgili kendi yaşadıkları olumlu

deneyimlerin ve video dönütlerin motive edici yönünün rol oynadığı tespit edilmiştir. Bu konu hakkındaki bazı öğrenci görüşleri aşağıdaki şekildedir:

K11: “Videoyu ön planda tutarım. Çünkü daha samimi bir ortam sağlıyor. Onlar için emek harcadığımı daha net görüyorlar. Ona göre de daha çok çaba sarf ederler.”

K08: “Onların da motivasyonunu arttırmak amaçlı. Ayrıca benim de hoşuma gideceğini düşünüyorum video ile dönüt vermenin. Bence keyifli ve eğlenceli oluyordur. Denemek isterim yani.”

Görüşmeye katılan öğrencilerin bir bölümü gelecekte öğrencilerine dönüt verirken videoyu kullanma tercihlerinin duruma göre değişebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda, hedef kitlenin özellikleri, erişilebilirlik ve iş yükü durumlarının belirleyici olduğu saptanmıştır. Buna yönelik öğrenci görüşleri şöyledir:

K10: “Gerekliyse eğer tercih ederim. Hani belki bir süre onların dönütlere tepkilerini ölçerim. Hani metin dönütlerde etkili olamıyorsam, o zaman ikinci bir yol olarak bunu denemek isterim. Ama etkisi olacaksa bir eğitimciyim ve videoyu tercih ederim.”

K12: “Ederim eğer kısa dönütler olacaksa. Çünkü video çekmek falan benim için uzun bir süreçmiş gibi geliyor. Ederim ama isteyene vermek isterim. Herkese zorunlu video dönüt vereceğim ve bunu inceleyin demem. İsteyen yazıyla alsın.”

Bir öğrenci gelecekte öğretici olduğunda öğrencilere dönüt vermek için metin formatını tercih edeceğini belirtmiştir. Buna ilişkin görüşü ise şu şekildedir:

K05: “Metini tercih ederim.”

Video dönüt uygulamasına yönelik öneriler

Bu bölümde video dönüt uygulamasının iyileştirilmesine yönelik öğrenci görüşlerine yer verilmiştir. Bu temanın altında 2 adet koda ulaşılmıştır. Bununla ilgili ayrıntılar Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Video Dönüt Uygulamasına Yönelik Öneriler Teması ile İlgili Ulaşılan Kodların

Dağılımı

Kodlar	n
Video Ekran Özelliklerine Yönelik Öneriler	6
Videonun Sunuş Biçimine Yönelik Öneriler	3

Bazı öğrenciler videonun sağında yer alan yazılı dönütlerin font küçüklüğünü dile getirip bunların biraz daha büyütülmesi ve böylelikle okunabilirliğin artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise ekranın sol alt köşesinde yer alan öğretici görüntüsüyle ilgili önerilerini belirtmiştir. Bu kapsamda öğreticinin ekran görüntüsünün biraz daha büyütülebileceği konusunda bir öneri getirilmiştir.

K06: “Videonun kenarındaki yazılar okunmuyor tam. Onlar biraz büyütülebilir.”

K12: “Sadece kamera boyutunu biraz büyütebilirsiniz.”

Bazı öğrenciler video dönüt uygulamasının iyileştirilmesine yönelik verdikleri önerilerde videoların sunuş biçimine değinmişlerdir. Bu noktada videoların etkileşimli video halinde sunulması ve eş zamanlı bir biçimde sunulması önerileri getirilmiştir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

K01: “Yani aslında bazı şeyler yapılabilir ama çok zaman alabilir. Mesela videolar daha etkileşimli hale getirilebilir.”

K05: “Belki etkileşimli video gibi olsa daha iyi olurdu.”

Sonuç ve Tartışma

Dönüt süreçlerinde öğrenenlerin algıladıkları dönütlerin kalitesi sürecin işlevselliği açısından önem taşımaktadır. Bu kalite algısının artırılmasında ise son yıllarda video teknolojilerinden yararlanılmaktadır. Video dönüt uygulamalarının algılanan dönüt kalitesi ile ilişkisini, alanyazında başlıca dönüt kalite göstergeleri olarak kabul edilen anlaşılabilirlik, revizyona destek sağlama ve dönüt alan-veren arasındaki duyuşsal etkileşim boyutları altında ortaya koymanın mümkün olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada video tabanlı dönüt uygulamalarının öğrencilerin algıladıkları dönüt kalitesine etkisi incelenmiştir. Bu amaca yönelik olarak karma yöntem ile gerçekleştirilen çalışmada bir ölçek yardımıyla nicel veriler ve yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleriyle de nitel veriler toplanmıştır. Algılanan dönüt kalitesi bağlamında toplanan nicel ve nitel verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular ise tartışma sürecinde birbirleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmenin çalışma bulgularının tartışılması noktasında önemli bir bilgi kaynağını oluşturduğu düşünülmektedir.

Alanyazında dönüt kalitesinin göstergelerinden birisi anlaşılabilirlik olarak kabul edilmektedir (Shute, 2008). Bu doğrultuda bu çalışmada algılanan dönüt kalitesi ölçeğinin “anlaşılabilirlik” boyutu ele alınmıştır. Çalışma bulgularına göre video tabanlı dönütlerin metin tabanlı dönütlere göre dönüt anlaşılabilirliği konusunda anlamlı bir biçimde daha etkili olduğu

tespit edilmiştir. Bu sonuç çalışmanın nitel bulgularıyla da desteklenmektedir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler video dönütlerin ses tonu, jest ve mimik gibi unsurları içerdiğini, çoklu ortam desteği sağladığını ve yüz yüze gerçekçi iletişim hissi verdiğini belirtmişlerdir. Tüm bunlar ise dönüt anlaşılabilirliğine katkı sağlamaktadır. Videoda kullanılan günlük konuşma dili yazı diline göre daha basit bir yapıya sahiptir (Sindoni, 2014). Bu yüzden, daha çok nüans içeren ve öğrencilerin her gün kullandığı ve yakından aşina olduğu konuşma diline sahip olan video dönütün anlaşılabilirliği daha iyi sağladığı söylenebilmektedir. Bu bağlamda, bireylerin resmi bir dilden ziyade resmi olmayan konuşma dili ile aktarılanları daha rahat anladığı ifade edilmektedir (Mayer, Fennell, Farmer ve Campbell, 2004). Buna ek olarak, ses tonu ve sözcüklerin tonlanması dönütte aktarılmak istenen anlamın daha net hale getirilmesini sağlamış olabilmektedir. (Jones ve diğerleri, 2012). Ayrıca, video dönüt yazılı dönüt yorumlarına ek olarak bunlara ilişkin sözel açıklamaları ve bu açıklamaları yapan kişinin görüntüsünü de içermektedir. Bu durum ise dönütlerin anlaşılmama veya yanlış anlaşılma riskini azaltmaktadır (Silva, 2012). Bunların yanı sıra, Daft ve Lengel'in (1986) ortaya koyduğu Medya Zenginlik Kuramı'nda (Media Richness Theory) medya zenginliği ile belirsizlik ve iki anlamlılık arasında negatif bir ilişkinin olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda iletişim sürecinde daha zengin medyaları kullanmak belirsiz olmayan ve anlaşılır bir iletişimin sağlanmasını olanaklı kılmaktadır. Dolayısıyla Medya Zenginlik Kuramı çerçevesinde düşünüldüğünde, videonun metne göre daha zengin medya unsurları içermesi, dönütlerin daha rahat bir biçimde anlaşılmasını beraberinde getirmektedir. Bunlara ek olarak alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar da video dönütlerin metin dönütlere kıyasla daha açık ve anlaşılmasının kolay olduğunu ortaya koymaktadır (Ali, 2016; West ve Turner, 2016).

Dönüt kalitesi göstergelerinden bir diğeri ise dönütün öğrenme görevini geliştirmeye ve revize etmeye olanak tanınmasıdır (Sluijtmans ve diğerleri, 2002). Bununla ilgili olarak bu çalışmada algılanan dönüt kalitesi ölçeğinin “geliştirme” boyutu ele alınmıştır. Çalışma sonucunda video dönütlerin metin dönütlere kıyasla geliştirmeye daha fazla katkı sağladığı saptanmıştır. Nitel bulgular da bu sonucu destekler niteliktedir. Öğrenciler video dönütlerin daha fazla ayrıntı içerdiği, revizyon sürecini daha eğlenceli hale getirdiği, revizyon yapma motivasyonunu yükselttiği ve revizyon yapma sürecini kolay hale getirdiği konularında görüşlerini bildirmişlerdir. Bu unsurlar ise öğrenme görevlerinin geliştirilmesi konusuna katkı sağlamaktadır. Alanyazına bakıldığında da bu sonuca paralel sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Denton, 2014; Grigoryan, 2017). Bunun yanı sıra, video dönütlerin anlaşılabilirliği daha iyi desteklemesi de bu tür bir sonucun ortaya çıkmasında rol oynamış

olabilir. Nitekim dönütün geliştirme ve revizyon açısından etkili olması için öncelikle o dönütün anlaşılır olması gerekmektedir. Buna ek olarak, video dönütler ile ilgili olarak alanyazında belirtilen olumlu özelliklerden birisi dönüt içeriğinin metin tabanlı dönütlere oranla daha fazla ayrıntı içermesidir (Oskoz, 2016). Nitekim video dönütlerde ekranda yazılı verilen dönütlerin yanı sıra bu dönütler hakkında öğreticinin sözel olarak ifade ettiği ek açıklamaları bulunmaktadır. Bu da dönütleri daha ayrıntılı hale getirmekte ve revizyonun için gerekli olduğunun farkına daha iyi varılmasını sağlamaktadır (Denton, 2014). Ayrıntılı olarak aktarılan dönütler öğrenme görevini revize etme konusunda daha etkili ve işe yarar hale dönüşmektedir. Yapılan çalışmalarda da öğrenenlerin ayrıntılı dönütleri daha fazla tercih ettikleri ve revizyon sürecinde bu tür dönütleri daha etkili kullandıkları saptanmıştır (Demiraslan-Çevik, Haşlaman ve Çelik, 2015).

Dönüt alan-veren arasındaki duyuşsal etkileşim de bir dönütün kaliteli algılanması üzerinde önemli bir paya sahiptir (Anson, 2015; Carless, 2013). Bu çalışmada duyuşsal etkileşim ile ilgili olarak algılanan dönüt kalitesi ölçeğinin “teşvik etme” boyutu ele alınmıştır. Bu boyut alanyazında duyuşsal etkileşim ile ilgili belirtilen hususları içermektedir. Çalışmanın sonunda video dönüt alan öğrencilerin metin dönüt alan öğrencilere göre duyuşsal etkileşim bakımından anlamlı bir biçimde daha yüksek algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Çalışmanın nicel kısmındaki bu sonuç nitel bulgularda da kendisini göstermektedir. Öğrenciler dönüt alan ile dönüt veren arasında duyguların iletilmesi, öğrenen çabasına değer verilmesi, samimi iletişim ortamı sağlanması gibi duyuşsal anlamdaki hususlarda video tabanlı dönütlerin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim söz konusu duyuşsal eylemlerin gerçekleştirilmesi görsel ve işitsel öğeleri bir arada bulunduran videoda daha kolay ve mümkün olmaktadır. Ayrıca bu eylemler videoda öğrenciler tarafından daha net ve belirgin biçimde algılanabilmektedir. Alanyazındaki çeşitli çalışmalarda da buna benzer bulgulara erişilmiştir. Bu bağlamda video formatındaki dönütlerin duyguyu iletme, daha yakın ve samimi bir iletişim sağlama, kişiyle yüz yüze görüşüyormuş hissi verme ve değer verilme hissini yaşatma gibi konularda metin formatındaki dönütlere göre daha etkili olduğu tespit edilmiştir (Borup, West ve Graham, 2012; Elola ve Oskoz, 2016; Orlando, 2016). Buna ek olarak, bazı öğrenciler dönütü video formatında aldıklarında öğreticilerin kendileri için daha fazla emek harcadığı ve çalışmalarını daha fazla önemseydiği hissine kapıldıklarını bildirmişlerdir (Anson, 2015; Turner ve West, 2013).

Video dönütlerin avantajlarının yanı sıra, nitel görüşmelerde elde edilen bulgular arasında video dönütlerin dezavantajlarına da değinilmiştir. Bazı öğrenciler video ile dönüt

aldıklarında revizyon sürecinin zorlaştığını ifade etmiştir. Bu sonuca benzer sonuçlara çeşitli alanyazın çalışmalarında da rastlanmaktadır (Crook ve diğerleri, 2012; Henderson ve Phillips, 2015). Bu noktada öğrencilerin hem video dosyasını hem de kelime işlemci programını bir arada çalıştırması gerekliliği rol oynamaktadır. Bazı öğrenciler ise video ekranında dönüt açıklamalarının küçük fontlarda yazıldığı için okunamadığı sorununa dikkat çekmiştir. Bu yüzden videoların ekran özelliklerine dikkat edilmesi önem taşımaktadır.

Video dönütlerin gelecekte kullanımına ilişkin olarak ise öğrencilerin çok büyük bir bölümünün olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bu sonuç alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Mathieson, 2012; West ve Turner, 2016). Öğrenciler eğlenceli, motive edici ve duyuşsal anlamda katkı sağlayıcı oldukları için gelecekte video dönüt almayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu tercihlerinde öğrenme görevlerinin türü ve zorluğu gibi etmenlerin belirleyici olduklarını öne sürmüşlerdir. Bu bağlamda daha basit düzeydeki görevler için metin tabanlı dönütü de tercih edebileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca video dönüt uygulaması süresince yaşadıkları olumlu deneyimler sebebiyle gelecekte öğretici konumunda olduklarında video ile dönüt vermeyi tercih edebileceklerini ifade etmişlerdir.

Özet olarak, çalışmada ulaşılan nicel ve nitel bulgular ışığında video dönütlerin algılanan dönüt kalitesi ve alt boyutları üzerinde metin dönütlere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Alanyazında da benzer sonuçlar yer almaktadır. Bununla birlikte, söz konusu çalışmaların çoğunlukla kısa bir video dönüt uygulaması içeren ve öğrenci görüşlerine dayanan çalışmalar olduğu göze çarpmaktadır. Öte yandan, bu çalışmada video dönüt uygulamasının etkililiği hem nicel hem de nitel olarak incelenmiş ve daha uzun bir video dönüt uygulaması yürütülmüştür. Böylelikle, video dönütlerin algılanan dönüt kalitesi bağlamındaki etkisi daha net bir biçimde ortaya konmuştur. Ayrıca, video dönütlerin yabancı dil eğitimi dışındaki bir alanda da etkili olduğu bu çalışma ile görülebilmektedir.

Uygulama ve Araştırmaya Yönelik Öneriler

Gerek çalışmanın nicel ve nitel bulguları, gerekse de alanyazın bulguları video dönütlerin metin dönütlere kıyasla algılanan dönüt kalitesi ve alt bileşenleri üzerinde daha etkili olduğunu göstermektedir. Dönüt kalite algısı öğrencilerin dönütlerden etkili biçimde yararlanmaları noktasında önemli bir belirleyicidir. Öğrenciler aldıkları dönütlere karşı yüksek bir algı düzeyine sahip olduklarında dönütlerden etkili olarak yararlanma eğilimi göstermektedir. Bu nedenle öğrencilerin algılanan dönüt kalitesi düzeyini yukarıya çekmeye

yardımcı olan video dönüt uygulamalarının öğretim süreçlerine entegre edilmesi önerilmektedir.

Daha kaliteli dönüt algısı sağlamanın yanı sıra, video dönüt uygulamasının dönüt süreçlerine getirmiş olduğu farklı katkılar da bulunmaktadır. Öncelikle, öğrenciler video formatındaki dönütlerde hem yazılı hem de sesli açıklamalara erişmekte ve görsel ipuçlara sahip olmaktadır. Bu durum yüz yüze ortamlarda alınan dönütler için de geçerlidir. Bununla birlikte, yüz yüze ortamda alınan dönüt oturumu sona erdikten sonra öğrenciler eğer not almadıkları takdirde öğretmenlerin dönüt ile ilgili açıklamaları unutma riskiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bununla birlikte, video dönüt uygulamasında bu tür bir sorun yaşanmaktadır. Nitekim öğrenciler videoyu istedikleri kez tekrar izleyebilmekte ve anlamadıkları yerlere tekrar dönebilmektedir (Crook ve diğerleri, 2012). Ayrıca bazı öğrenciler yüz yüze ortamda öğreticilerden dönüt alma konusunda çekince yaşayabilmekte ve öğrenme görevi üzerinde öğreticiyle yüz yüze konuşma ve tartışma konusunda gergin olabilmektedir (Moore ve Filling, 2012). Video dönütte bu tür bir durum gerçekleşmemektedir zira öğrenciler video sayesinde hem sanki yüz yüze bir ortamda dönüt alma hissini yaşayabilmekte hem de bu süreci evden sürdürebilmektedir. Bu bağlamda, dönüt süreçlerinin tasarlanmasında video dönüt uygulaması barındırdığı söz konusu avantajlar nedeniyle etkili bir alternatif yöntem olarak kendisini göstermektedir.

Çalışma sonuçlarından da görüleceği üzere video dönütlerin öğrenci-öğretici etkileşimine yönelik duyuşsal katkıları bulunmaktadır. Alanyazında da dönütlerin aslında sadece öğrenen eksikliklerini gidermeye yönelik bir araç olmadığı, ayrıca öğrenci ve öğretici arasındaki etkileşimi ve duyuşsal desteği de güçlendiren bir araç olduğu ifade edilmektedir (Killingback, Ahmed ve Williams, 2019). Dolayısıyla buradan hareketle, video dönüt uygulamasının uzaktan eğitim süreçlerine kaynaştırılması da önerilmesi gereken bir durum haline gelmiştir. Zira etkileşim ve duyuşsal destek uzaktan eğitim ortamlarında öğrenciler tarafından daha fazla gereksinim duyulan unsurlardır. Bu bağlamda, Thomas, West ve Borup (2017) içerdiği medya zenginliği sayesinde video dönütlerin metin dönütlere kıyasla öğretimsel buradalığı daha iyi desteklediğini tespit etmiştir. Benzer çıkarımlara sahip farklı alanyazın çalışmaları da bulunmaktadır (Hung, 2016; Karaoğlan-Yılmaz ve Yılmaz, 2020). Dolayısıyla uzaktan eğitim için önemli görülmekte olan öğretimsel buradalık algısının (Garrison, Anderson ve Archer, 2000) güçlendirilmesi ve etkileşimsel uzaklık algısının (Moore ve Kearsley, 2011) azaltılması için video dönüt uygulamaları işe koşulabilecek etkili bir uygulama olarak ortaya çıkmaktadır.

Çalışmanın birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan birisi örneklem büyüklüğüyle ilgilidir. Deneysel çalışmalarda katılımcı sayısının fazla olması istendik bir durumdur. Dolayısıyla, benzer bir çalışmanın daha geniş bir örneklem ile tekrarlanması önerilmektedir. Diğer bir sınırlılık ise dönüt vermek için sadece yazılı ödevlerin kullanılmış olmasıdır. Bu nedenle, dönütlerin kullanıldığı farklı öğrenme görevleri üzerinde de video dönütün etkisi araştırılabilir. Buna ek olarak, bu çalışmada yürütülen video dönüt uygulaması yüz yüze bir eğitim bağlamında gerçekleştirilmiştir. Dönütler çevrimiçi öğrenme süreçlerinin de önemli bir parçasıdır. Dolayısıyla video dönütlerin algılanan dönüt kalitesi üzerinde etkisinin çevrimiçi öğrenme süreçlerinde de araştırılması önemli görülmektedir.

Etik Kurul İzin Belgesi: Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Etik komisyonunun 05/11/2019 tarihli 35853172-300 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça

- Anson, I. G. (2015). Assessment feedback using screen capture technology in political science. *Journal of Political Science Education, 11*(4), 375-390.
- Anson, C. M., Dannels, D. P., Laboy, J. I., & Carneiro, L. (2016). Students' perceptions of oral screencast responses to their writing: Exploring digitally mediated identities. *Journal of Business and Technical Communication, 30*(3), 378-411.
- Bloxham, S., & Boyd, P. (2007). *Developing Effective Assessment in Higher Education: A Practical Guide: A Practical Guide*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bonnel, W. (2008). Improving feedback to students in online courses. *Nursing Education Perspectives, 29*(5), 290-294.
- Borup, J., West, R. E., & Graham, C. R. (2012). Improving online social presence through asynchronous video. *The Internet and Higher Education, 15*(3), 195-203.
- Borup, J., West, R. E., Thomas, R., & Graham, C. R. (2014). Examining the impact of video feedback on instructor social presence in blended courses. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15*(3), 232-256.
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 38*(6), 698-712.
- Carless, D. (2013). Trust and its role in facilitating dialogic feedback. In D. Boud & L. Molloy (Eds.), *Feedback in higher and professional education* (pp. 90–103). London: Routledge.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Crook, A., Mauchline, A., Maw, S., Lawson, C., Drinkwater, R., Lundqvist, K., et al. (2012). The use of video technology for providing feedback to students: Can it enhance the feedback experience for staff and students? *Computers & Education, 58*(1), 386-396.
- Demiraslan-Çevik, Y., Haşlaman, T., & Çelik, S. (2015). The effect of peer assessment on problem solving skills of prospective teachers supported by online learning activities. *Studies in Educational Evaluation, 44*, 23-35.
- Denton, D. W. (2014). Using screen capture feedback to improve academic performance. *TechTrends, 58*(6), 51-56.
- Elola, I., & Oskoz, A. (2016). Supporting second language writing using multimodal feedback. *Foreign Language Annals, 49*(1), 58-74.

- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105.
- Grigoryan, A. (2017). Audiovisual commentary as a way to reduce transactional distance and increase teaching presence in online writing instruction: Student perceptions and preferences. *Journal of Response to Writing*, 3(1), 83-128.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Henderson, M., & Phillips, M. (2015). Video-based feedback on student assessment: scarily personal. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(1), 51-66.
- Hung, S. T. A. (2016). Enhancing feedback provision through multimodal video technology. *Computers & Education*, 98, 90-101.
- Jones, N., Georghiades, P., & Gunson, J. (2012). Student feedback via screen capture digital video: Stimulating student's modified action. *Higher Education*, 64(5), 593-607.
- Kang, S. H., McDermott, K. B., & Roediger III, H. L. (2007). Test format and corrective feedback modify the effect of testing on long-term retention. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(4-5), 528-558.
- Karaoğlan-Yılmaz, F. G., & Yılmaz, R. (2020). The impact of feedback form on transactional distance and critical thinking skills in online discussions. *Innovations in Education and Teaching International*, 57(1), 119-130.
- Kerr, W., & McLaughlin, P. (2008). The benefit of screen recorded summaries in feedback for work submitted electronically. In F. Khandia (Ed.), *Proceedings of the 12th CAA International Computer Assisted Assessment Conference* (pp. 153-168).
- Killingback, C., Ahmed, O., & Williams, J. (2019). 'It was all in your voice'-Tertiary student perceptions of alternative feedback modes (audio, video, podcast, and screencast): A qualitative literature review. *Nurse Education Today*, 72, 32-39.
- Lamey, A. (2015). Video feedback in philosophy. *Metaphilosophy*, 46(5), 691-702.

- Lunt, T., & Curran, J. (2010). 'Are you listening please?' The advantages of electronic audio feedback compared to written feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(7), 759-769.
- Mahoney, P., Macfarlane, S., & Ajjawi, R. (2019). A qualitative synthesis of video feedback in higher education. *Teaching in Higher Education*, 24(2), 157-179.
- Mathisen, P. (2012). Video feedback in higher education—A contribution to improving the quality of written feedback. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 7(2), 97-113.
- Mayer, R. E., Fennell, S., Farmer, L., & Campbell, J. (2004). A personalization effect in multimedia learning: Students learn better when words are in conversational style rather than formal style. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 389-395.
- Mayhew, E. (2017). Playback feedback: the impact of screen-captured video feedback on student satisfaction, learning and attainment. *European Political Science*, 16, 179-192.
- Moore, N. S., & Filling, M. L. (2012). iFeedback: Using video technology for improving student writing. *Journal of College Literacy & Learning*, 38, 3-14.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active Learning in Higher Education*, 4(1), 24-38.
- Narciss, S., & Huth, K. (2006). Fostering achievement and motivation with bug-related tutoring feedback in a computer-based training for written subtraction. *Learning and Instruction*, 16(4), 310-322.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.
- Orlando, J. (2016). A comparison of text, voice, and screencasting feedback to online students. *American Journal of Distance Education*, 30(3), 156-166.
- Race, P. (2001). *Using Feedback to help students to learn*. York: The Higher Education Academy.
- Rowe, A. (2011). The personal dimension in teaching: why students value feedback. *International Journal of Educational Management*, 25(4), 343-360.

- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189.
- Silva, M. L. (2012). Camtasia in the classroom: Student attitudes and preferences for video commentary or Microsoft Word comments during the revision process. *Computers and Composition*, 29(1), 1-22.
- Sindoni, M. G. (2014). *Spoken and written discourse in online interactions: A multimodal approach*. New York, NY: Routledge.
- Sluijsmans, D. M., Brand-Gruwel, S., & van Merriënboer, J. J. (2002). Peer assessment training in teacher education: Effects on performance and perceptions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 27(5), 443-454.
- Şat, M. (2017). Development and validation of formative feedback perceptions scale in project courses for undergraduate students. *Journal of Education and Future*, 12, 117-135.
- Thomas, R. A., West, R. E., & Borup, J. (2017). An analysis of instructor social presence in online text and asynchronous video feedback comments. *The Internet and Higher Education*, 33, 61-73.
- Turner, W., & West, J. (2013). Assessment for " Digital First Language" Speakers: Online Video Assessment and Feedback in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(3), 288-296.
- van der Kleij, F. M. (2019). Comparison of teacher and student perceptions of formative assessment feedback practices and association with individual student characteristics. *Teaching and Teacher Education*, 85, 175-189.
- Vasilyeva, E., Pechenizkiy, M., & De Bra, P. (2008). Adaptation of elaborated feedback in e-learning. In *International Conference on Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems* (pp. 235-244). Springer, Berlin, Heidelberg.
- West, J., & Turner, W. (2016). Enhancing the assessment experience: improving student perceptions, engagement and understanding using online video feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 53(4), 400-410.



Effect of School Principals' Leadership Style on Teachers' Social and Emotional Intelligence *

Yusuf TÜRKER¹ Abdurrahman TANRIÖĞEN²

• **Received:** 02.05.2020 • **Accepted:** 05.08.2020 • **Online First:** 15.10.2020

Abstract

In this study, the effects of school principals' leadership styles as perceived by teachers on teachers' emotional intelligence and the mediating role of teachers' social intelligence in this effect were investigated. The research model is the relational survey model. In order to test the relationships among variables, structural equation modeling was employed. The analysis data were obtained from 478 teachers working in central districts of Antalya province during the 2017-2018 academic year. As a result of structural equality model tests, it was found that the structural leadership style did not affect teachers' emotional intelligence. Human resource, political, and symbolic leadership positively affect teachers' emotional intelligence. Human resource, political, and symbolic leadership styles, affect teachers' emotional intelligence, both directly and indirectly, through social intelligence.

Keywords: leadership style, social intelligence, emotional intelligence

Cited:

Türker, Y., & Tanrıöğen, A. (2021). Effect of school principals' leadership style on teachers' social and emotional intelligence. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 123-151. doi:10.9779/pauefd.731133.

* The manuscript was adapted from Yusuf Türker's doctoral dissertation. The summary of this study was presented as oral presentation at 6. International Eurasian Educational Research Congress (19-22 June 2019).

¹ Dr., Republic of Turkey Ministry of National Education, ORCID: 0000-0003-4276-6648, yusuf.turker@gmail.com

² Prof. Dr., Pamukkale University Faculty of Education, ORCID: 0000-0002-5491-3273, atogen@pau.edu.tr

Introduction

Malcolm Gladwell (2008) sought out several common characteristics of successful people in his book titled *Outliers*. In this book, Lewis Terman's researches are often referred to when discussing the effect of the intelligence factor on success. Lewis Terman developed the Stanford Binet IQ test applied to millions of people around the World in the 1920s. Terman supported that to improve science, art, government administration, education, and social welfare in general, people with high IQs should be selected. For this reason, he focused on children with high IQs. Terman and his team screened schools in California and identified 1470 children with an average IQ of between 140 and 200. These children who are described as geniuses are thought to be very successful in the areas requiring a high level of intellectual skills such as science, art, philosophy, and politics. The findings of the study covering the adolescence, youth, and advanced age of 1470 children selected to the study group were quite surprising to the researchers. This group with high IQ averages performed well below expectations and cannot exceed the groups' performances with a normal level of intelligence. At the end of the research, Terman expressed his frustration by saying that "We have seen that intellect and achievement are far from perfectly correlated." (Gladwell, 2008, p.90).

At the beginning of the 20th century, when intelligence is mentioned, it is seen that cognitive intelligence comes to the fore as a dominant element. In this period, cognitive intelligence, which is referred to briefly as reason, was associated with men, leaders, and commanders. On the other hand, emotions are considered the opposite of the reason and the weak side of the human being and were ignored. Emotions are given to women, mothers, artists, and poets (Atabek, 2000). This point of view, which does not care about emotions, has also been effective at organizational and managerial levels. Especially when management emerged as a science, there is no room for emotions in the organization working like a machine. The managers evaluated emotions in organizations as distractors that disrupt the logical functioning of the organizations (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Today, both the developments in management science and the research on emotional intelligence have revealed that emotions are so important to organizations that they cannot be ignored. Contrary to what is commonly believed, emotions are not just feelings that shine and die away in one's inner world. Palmer (2003) argues that emotions are not only things

that we feel, but they are also sources of knowledge. For this reason, emotions are spread, just as knowledge spreads. It is almost infectious. The emotions of each employee within the organization can affect the organization in general (Goleman et al., 2002). Especially the feelings of the leaders can affect all employees (Lewis, 2000).

With the understanding of the effects of emotions on organizational life and management, the theoretical foundations of the concept of emotional intelligence began to be developed. However, the concept gained popularity with Goleman's popular and one of the bestseller books, "Emotional Intelligence," published in 1995. In this book, Goleman (1997) emphasized that emotional intelligence is critical in reducing violence, school, and work success, establishing and maintaining healthy relationships with friends and family and that emotional intelligence is as important as cognitive intelligence. Goleman (1997) states that despite the attention to their cognitive intelligence when selecting top managers, it is the emotional intelligence that keeps them at work and makes them successful.

The importance of some concepts in today's social and economic structures, which is referred to as Industry 4.0, is gradually decreasing, the need and interest in some concepts are increasing. In this context, the notion of emotional intelligence is expressed as an important skill of the present and future (WEF, 2018). It is important to identify what factors affect emotional intelligence and are determined as potential effects on students, teachers, school administrators, and education in general by scientific research. Variables whose effect and direction on emotional intelligence are determined are necessary for establishing theoretical and practical bases for attempts to develop emotional intelligence. Emotional intelligence development can make the benefits expressed at the theoretical level or demonstrated by research accessible to schools. In this context, it is important to determine the school principals' leadership behaviors according to the teachers' opinions, the effect of the leadership styles on the emotional intelligence of the teachers and the role of the teachers' social intelligence in this effect. For this reason, the problem statement of the research is developed as follows: "Is there a mediator role of social intelligence of teachers in the effect of school principals' structural, human resource, political and symbolic leadership styles on teachers' emotional intelligence?"

Emotional Intelligence

The different types of intelligence are often distinguished by the types of information that make them work. For example, verbal intelligence is interested in understanding words,

sentences, and texts. Spatial intelligence attaches importance to seeing shapes and structures to find the missing piece of the picture and to put the pieces of the puzzle together. Emotional intelligence works with emotional knowledge. Each emotion carries emotional information with unique and specific signals. Each emotional information is transmitted through its unique channel. When emotional and other information is compared, it is seen that emotional information processes are universalized among mammals, similar to the development of language. However, emotional knowledge is different from language. Emotional knowledge is more extensive. It requires an understanding of the relationship between people to be understood (Mayer, Salovey & Caruso, 2004).

Research reveals that processing emotional information is important for social and emotional adaptation. Damasio's (1994) studies have shown that rational decision-making and other conceptual processes are adversely affected when the part of the brain that processes emotional information is damaged. Similarly, in the studies conducted with children and using different assessment tools, it revealed the relationship between the competence of reading emotions in facial expressions, understanding the meanings of words, and regulating the effect of the words with the children's social skills and adaptation. Those who have these abilities have healthier relationships with their peers, parents, teachers, and others (Lopes, Salovey & Straus, 2003).

Some people have a higher capacity than others to process emotion, stimulants related to emotions, and to use sophisticated data that enable them to guide their thoughts and behaviors. The term emotional intelligence is a concept developed to explain such situations. Although there is no agreed definition of emotional intelligence, it can be said that there is a special combination of intelligence and emotion in theory. Emotional intelligence can be conceptualized as a group of competencies that are interrelated, learnable, and enrich human capacity (Mayer et al., 2004; Mayer, Salovey & Caruso, 2008). According to Mayer and Salovey (2000), emotional intelligence includes perceiving emotions, understanding the information in emotions correctly, creating and penetrating emotions to influence thoughts, and organizing and managing emotions. It requires the ability to understand one's own and others' emotions and use the information obtained to guide their thinking and behavior. Emotional intelligence, defined by Bar-On (1997) as non-cognitive intelligence, consists of various emotional, personal, and social competencies and skills that affect individuals' ability to cope effectively with environmental demands and pressure.

Based on the definitions, it can be said that emotional intelligence is different from each other, but when it comes together, it consists of some characteristics that make up emotional intelligence. These characteristics can be ordered from simple to complex in a hierarchy and as a basis for each other. The first of these characteristics is about recognizing. The origin of emotional intelligence is the recognition of emotions. At this stage, one must be able to recognize his or her feelings and others' feelings. The second stage, it is the analysis of the recognized emotions and the correct understanding and the acquisition of some information. The last stage is related to the use of the information obtained in the life of the person. One should be able to use the emotional information he/she obtains effectively in his/her life. It can be said that the success of each stage depends on the correct performance of the previous stage. In this context, it is possible to define emotional intelligence as the ability of an individual to become aware of emotional knowledge in all areas of life, to understand and use emotional knowledge.

Social Intelligence

There is a general perception that social intelligence is a character trait. While some people are good enough to understand human nature and relationships with others, some people may have serious problems with these issues, which can be a serious reason for this perception. Similarly, some people exhibit successful behavior in different social settings, and others do not. The differentiation of behaviors of different people in different or similar social situations indicates that there are individual variables. These individual differences can be expressed as social intelligence in the field of psychology. While this is evident, social intelligence has not been fully conceptualized and defined for almost a century. Experimental studies to determine social intelligence have often failed. Although there are proposed definitions of social intelligence in the literature, none has been accepted generally (Silvera, Martinussen & Dahl 2001; Kosmitzki & John, 1993).

Social intelligence research is based on Thorndike's (1920) classification of intelligence. Thorndike has divided human intelligence into three broad classes of talents: thoughts, objects, and fields of interest to people. According to Thorndike, intelligence is divided into abstract intelligence -associated with the ability to understand and manage thoughts-, mechanical intelligence -the ability to concentrate on objects- and social intelligence (human intelligence). In the same work, Thorndike distinguished and defined social intelligence from other forms of intelligence. According to Thorndike (1920), social

intelligence is the ability to understand and manage women, men, girls, and boys to act wisely in interpersonal relationships. At the core of social intelligence, one can understand himself/herself and others' inner state, motives, behaviors, and behave most appropriately from this knowledge (Kosmitzki & John 1993; Kihlstrom & Cantor, 2011).

Thorndike's (1920) idea of social intelligence is still fundamental and is more common than all other definitions. Notably, this definition divides social intelligence into two components: mental (understanding) and behavioral (managing and acting-wise). Vernon (1933) likewise defines social intelligence as knowledge of social issues and the ability to see the mood or personality traits of strangers (mental), well-being with others, and being comfortable in society (behavioral). Thorndike's first approach to the separation of social intelligence into mental and behavioral components, which Vernon continued, led to a significant division in social intelligence research. Although Thorndike hints that the two components are two separate parts of a single structure, the following descriptions emphasize one of the two. Research from the psychometric tradition has focused on the mental component of social intelligence, which expresses intellectual abilities. Social psychology research, on the contrary, focused on the interpersonal nature of social intelligence. These researchers have developed a concept that emphasizes behavioral components such as social competence and empathy. In this context, Moss and Hunt (1927) define the social intelligence as the ability to get along with the social environment; for Guilford (1967) it is the ability to evaluate people with their emotions, motives, thoughts, and attitudes; Kihlstrom and Cantor (2011) defined it as personal knowledge of the social world.

It is possible to define social intelligence as the ability to use the information obtained from interpreting the data gathered from the social environment to influence people in any social environment or to organize relationships. As Thorndike (1920) expresses, it consists of two components: understanding and behavior, but these components can only be discussed when social intelligence comes together. In this context, it can be said that understanding and behavior are the actions that form the basis of each other. An acceptable understanding before effective behavior and gathering data for understanding may also require effective behavior.

Bolman and Deal's Leadership Approach

Leadership is not only one of the important skills considered for today's societies and economies (WEF, 2018) also one of the oldest notions of managerial sciences. Despite its deep-rooted past, it is possible to say that the understanding of leadership has gone through quite great transformations until today. At the beginning of managerial sciences, the social relations and emotions were tried to be cleansed of leadership; in the following periods, with the change in managerial science approaches, it was attempted to be redefined and clarified. Today, it is accepted that leadership activities are basically a product of interaction, and social relations and emotions are very effective in this interaction. Boyatzis, Good, and Massa (2012) state that all leadership interactions are part of emotional activity. Similarly, Ashforth and Humphrey (1993) emphasize that work-related experiences are full of emotions and view leaders as the group's emotional guide.

According to Bolman and Deal (1991a; 1991b), researchers have spent considerable energy and time in determining the nature and characteristics of influential leaders over the years, but researchers and educators have often been disappointed with their efforts. Bolman and Deal (1991a; 1991b) attribute this failure to very little attention and effort on how leaders perceive and describe existing situations. According to the authors, it is not focused on how the person is expected to have effective leadership behaviors to evaluate the current conditions. It has always been ignored that leaders may misjudge existing situations. Therefore, the diagnoses made were wrong, and misdiagnoses rarely turned into effective actions. Although they are sufficient in terms of personality and talent, the leaders who interpreted the situation have not been effective.

When literature is examined, it is seen that there are many orientations about leadership. The existence of such different ideas and theories creates a chaotic situation. Instead of choosing one of the competing ideas, Bolman and Deal (1991a, 1991b) put forward the idea of frames to comprehend the differences in the literature. Bolman and Deal (1991a, 1991b) defined a four-way frame for organizations, structural, human resource, political and symbolic, and a different leadership style for each of the frameworks. According to the authors, these frames are not only in books and theoretical level. The organization itself consists of the combination and interaction of these frameworks. These frames are effective in all organizational activities. Therefore, they are strong enough to comprehend the subtle and complex form of leadership and organization. In particular,

leaders use these frames in their thoughts, actions, and reactions. Each frame tells a different story for leadership, and each proposes a separate path for leadership.

According to the frameworks, approach organizations consist of a combination of structural, human resource, political, and symbolic frameworks. There is a different leadership approach to each frame of the organization. These are defined as structural leadership, human resource leadership, political leadership, and symbolic leadership. The structural leader sees the organization as a factory. He/she establishes the structure for tasks, strictly defines and controls rules and roles by setting goals. The human resource leader sees the organization as a family; organizes the organization according to human needs and abilities. Interpersonal relations, understanding, and influencing emotions are the most important instruments of the leadership approach towards the human resource. The political leader sees the organization as a jungle. Political leaders know that organizations consist of coalitions fighting for scarce resources. Political leaders spend most of their time building relationships, building coalitions, building power bases, negotiating, and bargaining. Symbolic leaders see the organization as a theater. Symbolic leaders are well aware of the organization's climate and culture and are effective in their creation process. Building trust within the organization and inspiring employees is important to the symbolic leader (Bolman & Deal, 1991a; 1991b).

Method

The model of this study aimed to determine the relationships among school principals' leadership styles, social intelligence, and emotional intelligence is a relational survey. In the study, the mediating role of social intelligence in the effect of school principals' leadership styles on teachers' emotional intelligence was examined. Structural equation modeling (SEM) was used to test the relationships among variables. In the model, the leadership style of school principals is considered as an independent, social intelligence tool, and emotional intelligence as a dependent variable.

Participants

The research was carried out in state schools in Antalya, and the research population targeted teachers. Convenience sampling was selected owing to its practicability in reaching high numbers of participants within a short time (Dörnyei, 2007). In the determination of the sample, taking the theoretical sample size criteria into consideration, a simple random sampling technique was used. The research population is composed of 17155 teachers

working in the central districts of Antalya province during the 2017-2018 Academic Year. When 17155 teachers working in the central districts of Antalya were taken as the population, the sample size was determined as 378 teachers for 95% confidence level, $\alpha = .05$ significance level, and 5% tolerance level. 550 questionnaires were distributed to the teachers by the researcher, and the analyses were performed with the data obtained from 478 teachers. Of the teachers, 67.4% were female, and 32.6% were male. Of the teachers, 91.8% had a college degree, and 8.2% a master's degree. 16.7% of the teachers have 1-10 years of experience, 41% have 11-20 years of experience, and 42.3% have over 21 years of experience.

Data Collection Tools

Leadership Styles Description Questionnaire (LSDQ),

LSDQ was developed by Bolman and Deal (1991a) to determine leadership styles. LSDQ has four dimensions, which are “structural leadership,” “human resource leadership,” “political leadership,” and “symbolic leadership.” Each dimension consists of eight statements and a total of 32 items. The scale is a 5-point Likert-type scale (Bolman & Deal, 1991a). Dereli (2003), who adapted the scale to Turkish, states that the four dimensions that make up the scale explain 68% of the total variance.

For this study, the Cronbach's alpha coefficients of the LSDQ were 0.95 for the structural leadership dimension, 0.97 for the human resource leadership dimension, 0.95 for the political leadership dimension, and 0.97 for the symbolic leadership dimension. It can be said that the reliability values reached in the study are above the acceptable level (Karagöz 2016; Seçer 2017). In order to determine the appropriateness of the present factor structure of the LSDQ, confirmatory factor analysis (CFA) was performed. Goodness of fit indices values ($\chi^2/df=2.961$, RMR=0.053, SRMR=0.040, IFI=0.955, NNFI=0.951, CFI=0.955, RMSEA=0.064) for the analysis results were calculated within the acceptance limits (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2001). It can be said that the factor structure of the original scale is compatible with the sample group in this study.

Tromso Social Intelligence Scale (TSIS)

TSIS was developed by Silvera, Martinussen, and Dahl (2001). TSIS has three dimensions, which are “social information processing,” “social skills,” “social awareness.” The social information processing dimension consists of eight statements; the social skills dimension consists of six statements; the social awareness dimension consists of seven statements and a

total of 21 items. The scale is a 7-point Likert-type scale (Silvera et al., 2001). Doğan and Çetin (2009), who adapted the scale to Turkish, states that the three dimensions that make up the scale explain 44,79% of the total variance. The Cronbach's alpha coefficients of the TSIS in this study were calculated as 0.92 for the social information processing dimension, 0.95 for the social skills dimension, 0.83 for the social awareness dimension, and 0.90 for the entire scale. According to these values obtained, the reliability of the scale is well above the acceptable values (Karagöz, 2016; Seçer, 2017).

In order to determine the appropriateness of the present factor structure of the TSIS, CFA was performed. Goodness of fit indices values ($\chi^2/sd=2.622$, $RMR=0.042$, $SRMR=0.039$, $IFI=0.965$, $NNFI=0.960$, $CFI=0.965$, $RMSEA=0.058$) for the analysis results were calculated within the acceptance limits (Karagoz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2001). It can be said that the factor structure of the original scale is compatible with the sample group in this study.

Rotterdam Emotional Intelligence Scale (REIS)

REIS was developed by Pekaar, Bakker, Linden, and Born (2017). Rotterdam Emotional Intelligence Scale consists of four dimensions: “self-focused emotion appraisal,” “other-focused emotion appraisal,” “self-focused emotion regulation,” “other-focused emotion regulation.” The instrument is a five-point Likert type and consists of seven items for each dimension and a total of 28 items (Pekaar et al., 2017).

Tanrıöğen and Türker (2019), who adapted the scale to Turkish, states that the four dimensions that make up the scale explain 68% of the total variance. As a result of the reliability analysis of the REIS, Cronbach’s Alpha values were obtained at the level of 0.90 in the self-focused emotion appraisal, 0.91 in the other-focused emotion appraisal, 0.90 in the self-focused emotion regulation, 0.92 in the other-focused emotion regulation, and 0.93 in the overall scale. The reliability of the scale can be accepted according to these values (Karagöz, 2016; Seçer, 2017). In order to determine the appropriateness of the present factor structure of the REIS, CFA was performed. Goodness of fit indices values ($\chi^2/sd=2.812$, $RMR=0.040$, $SRMR=0.057$, $IFI =0.935$, $NNFI=0.927$, $CFI=0.935$, $RMSEA=0.062$) for the analysis results were calculated within the acceptance limits (Karagoz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2001). It can be said that the factor structure of the original scale is compatible with the sample group in this study.

Data Analysis

In determining the analysis techniques used in the research, whether the data are distributed normally is a basic criterion (Bayram, 2016). Skewness and kurtosis coefficients related to whether the data are normally distributed or not are examined to determine the analysis techniques to be used and see if the prerequisite of structural equation modeling is formed. Again, since the data's extreme values may impair the significance of the model, the Mardia coefficient was also examined. Skewness and Kurtosis coefficients of the measurement tools range between -0.092 and 0.904. The fact that skewness and kurtosis coefficients are within the accepted values in the literature indicates the normal distribution of data (George & Mallery, 2010; Karagöz, 2016).

There are different views on the required fit indices and reporting the models tested with the structural equation model. Although there may be a consensus among researchers about the reporting of χ^2/sd in the research (Mulaik, James, Alstine, Bennet, Lind & Stilwell, 1989), the other fit indices are not the same. Regarding the fit indices to be reported, Iacobucci (2010) stated CFI and SRMR values; Brown (2006) RMSEA, SRMR, CFI, and NNFI (TLI) values consider the reporting of sufficient. In their study, Jackson, Gillaspay, and Stephenson (2009) examined 194 studies published in the American Psychological Association Journals between 1998 and 2006, using the structural equation model. The researchers found that among the 194 publications they examined, the most used fit indices were chi-square (89.2%), degrees of freedom (89.2%), CFI (78.4%), RMSEA (64.9%), and NNFI (TLI) (46.4). Based on the literature, in this study, chi-square, degree of freedom, RMR, SRMR, IFI, NNFI (TLI), CFI, RMSEA fit indices have been reported.

Findings

The analyzes were carried out on four different models. In each model, teachers' social intelligence's mediating role in the effect of school principals' leadership styles on teachers' emotional intelligence is examined.

The Mediating Role of Social Intelligence in the Effect of Structural Leadership Style on Emotional Intelligence

In the model, the mediating role of social intelligence in the effect of the structural leadership style perceived by the teachers on the emotional intelligence of the teachers was

examined. The path coefficients on the significance of the relationships in the model created are also given in Table 1.

Table 1. *Path Coefficients of the Structural Leadership Model*

Relationships Between Variables	<i>B</i>	β	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>p</i>
Social Intelligence <--- Structural Leadership	-0.27	-0.035	0.044	-0.610	0.54
Emotional Intelligence <--- Structural Leadership	0.013	0.037	0.017	0.814	0.41
Emotional Intelligence <--- Social Intelligence	0.438	0.914	0.054	8.052	**

(** $p < 0.01$)

The significance of the path coefficients is an important criterion in testing the accuracy of the constructed model. In order to determine the significance of the path coefficients, the C.R.(t) value is checked. If t value exceeds 1.96, there is a significance of 0.05; if this value exceeds 2.56, a significance of 0.01 can be accepted (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2014; Tabachnick & Fidel, 2001). When Table 1 is examined, it is seen that the path coefficient of social leadership (-0.610) and the coefficient of the path to emotional intelligence (0.814) is less than 1.96. Similarly, p values showing the significance of the path coefficients are observed to be greater than 0.05. The effect of social intelligence on emotional intelligence is the only relationship consistent with the model created. The path coefficient of this effect (8.052) gives a meaningful result at the level of 0.01. When the constructed model is considered as a whole, it can be seen that the model cannot be verified by the data obtained from the sample group. In other words, the structural leadership style displayed by school principals does not affect teachers' emotional intelligence and social intelligence.

The Mediating Role of Social Intelligence in the Effect of Human Resource Leadership Style on Emotional Intelligence

The second model, which is constructed with the structural equation model, is related to the study of the mediating role of social intelligence in the effect of the leadership style towards the human resource perceived by the teachers on the emotional intelligence of the teachers. The path coefficients for the significance of the relationships in the constructed model are given in Table 2.

Table 2. *Path Coefficients of the Human Resource Leadership Model*

Relationships Between Variables	<i>B</i>	β	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>p</i>
Social Intelligence <--- Human Resource Leadership	0.124	0.202	0.035	3.537	**
Emotional Intelligence <--- Human Resource Leadership	0.047	0.161	0.014	3.356	**
Emotional Intelligence <--- Social Intelligence	0.424	0.884	0.054	7.902	**

(**p<0.01)

When Table 2 is examined, it is seen that all the paths in the model constructed ($t > 2.56$) are significant at the level of 0.01. In testing the structure constructed with the structural equation model, the next step after the path coefficients' significance is to examine the fit indices values. For the model's acceptance, the fit indices values should be in a statistically acceptable range (Byrne, 2010; Kline, 2011). When the fit indices values of the model ($\chi^2/df=2.076$, RMR=0.051, SRMR=0.057, IFI=0.930, NNFI=0.927, CFI=0.930, RMSEA=0.047) are analyzed model fit is acceptable (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2001). It can be said that the model has been verified with the data obtained from the sample group as a result of the fact that the path coefficients are meaningful and the fit indices values are within acceptable ranges. The model verified with the fit indices values is given in Figure 1.

When Figure 1 examined, school principals' leadership in human resources positively affects teachers' emotional intelligence both directly and indirectly. Human resource leadership and social intelligence explain 86% of the variance in emotional intelligence. Human resource leadership explains 4% of the variance in social intelligence. Standardized effects showing direct and indirect effects in the model are given in Table 3.

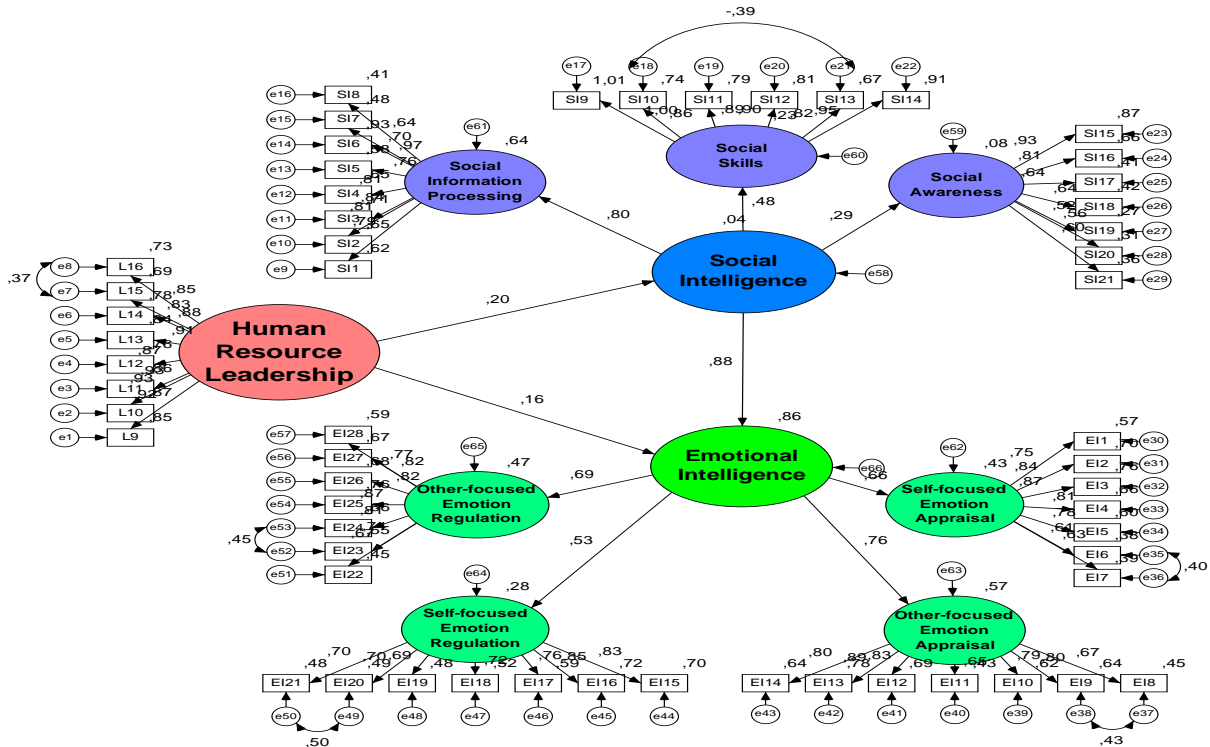


Figure 1. The mediating role of social intelligence in the effect of human resource leadership style on emotional intelligence

Table 3. Standardized Effects of the Human Resource Leadership Model

Relationships Between Variables	Direct Effect	Indirect Effect	Total Effect
Social Intelligence <--- Human Resource Leadership	0.202	---	0.202
Emotional Intelligence <--- Human Resource Leadership	0.161	0.178	0.339
Emotional Intelligence <--- Social Intelligence	0.884	---	0.884

When the standardized path coefficients in Table 3 are examined, it is seen that the leadership style for the human resource has a direct effect on emotional intelligence and an indirect effect on social intelligence. When direct effects are examined, a one-unit increase in social intelligence provides an 0.884 increase in emotional intelligence. A one-unit increase in school principals' leadership style towards human resources can provide an increase of 0.202 units in teachers' social intelligence. A one-unit increase in leadership style for a human resource can increase 0.161 units in emotional intelligence. While the indirect effect of leadership style towards human resources on emotional intelligence over social intelligence is 0.178, the total effect is calculated as 0.339. In light of these results, it can be

said that social intelligence has a mediating role on the impact of human resource leadership style on emotional intelligence.

The Mediating Role of Social Intelligence in the Effect of Political Leadership Style on Emotional Intelligence

The structural equation model, in which the mediating role of social intelligence is analyzed in the effect of teachers' perceived political leadership style on teachers' emotional intelligence, is the third model in this section. The constructed model was tested with the data collected. The path coefficients for the model are given in Table 4

Table 4. *Path Coefficients of the Political Leadership Model*

Relationships Between Variables	<i>B</i>	β	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>p</i>
Social Intelligence <--- Political Leadership	0.131	0.180	0.041	3.158	0.002*
Emotional Intelligence <--- Politica Leadership	0.061	0.176	0.017	3.698	**
Emotional Intelligence <--- Social Intelligence	0.424	0.886	0.053	7.949	**

(* $p < 0.05$) (** $p < 0.01$)

When Table 4 is analyzed, it can be seen that the path between political leadership and social intelligence is significant at the level of 0.05, and other pathways are significant at the level of 0.01. Therefore, as a second phase, it is necessary to examine fit indices in determining the model's validity. When the fit indices values of the model ($\chi^2/sd=2.072$, $RMR=0.048$, $SRMR=0.056$, $IFI=0.928$, $NNFI=0.924$, $CFI=0.928$, $RMSEA=0.047$) are examined model fit is acceptable (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2001). The model, whose accuracy is accepted with the data obtained from the sample group as a result of the fact that the path coefficients are meaningful and the fit indices values are in acceptable ranges, are given in Figure 2.

When Figure 2 is examined, the school principals' political leadership positively affects the emotional intelligence of teachers both directly and indirectly. Political leadership and social intelligence explain 87% of the variance in emotional intelligence. Political leadership explains 3% of the variance in social intelligence. Standardized effects showing direct and indirect effects in the model are given in Table 5.

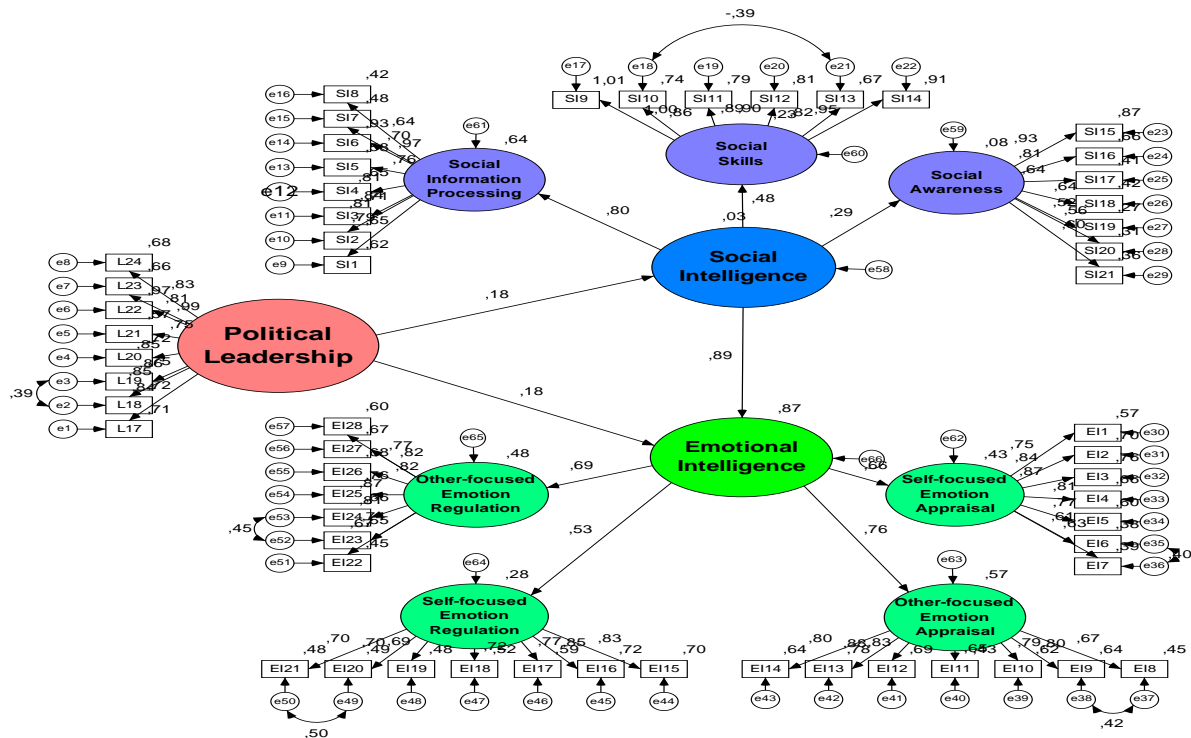


Figure 2. The mediating role of social intelligence in the effect of political leadership style on emotional intelligence

Table 5. Standardized Effects of the Political Leadership Model

Relationships Between Variables	Direct Effect	Indirect Effect	Total Effect
Social Intelligence<--- Political Leadership	0.180	---	0.180
Emotional Intelligence<--- Political Leadership	0.176	0.159	0.335
Emotional Intelligence <--- Social Intelligence	0.886	---	0.886

When standardized path coefficients in Table 5 are analyzed, it is seen that the political leadership style has a direct effect on emotional intelligence and indirectly on social intelligence. When direct effects are analyzed, one unit increase in social intelligence provides an increase of 0.886 in emotional intelligence. One unit increase in school principals' political leadership style can provide an increase of 0.180 units in teachers' social intelligence. A one-unit increase in the political leadership style can result in an increase of 0.176 units in emotional intelligence. While the indirect effect of the political leadership style on emotional intelligence over social intelligence was 0.159, the total effect was

calculated as 0.335. In light of these results, it can be said that social intelligence has a mediating role in the effect of political leadership style on emotional intelligence.

The Mediating Role of Social Intelligence in the Effect of Symbolic Leadership Style on Emotional Intelligence

The last model is related to the mediating role of social intelligence in the effect of the teachers' symbolic leadership style on the emotional intelligence of teachers. The constructed model was tested with the data obtained from the research. The path coefficients for the model are given in Table 6.

Table 6. *Path Coefficients of the Symbolic Leadership Model*

Relationships Between Variables	B	β	S.E.	C.R.(t)	p
Social Intelligence <--- Symbolic Leadership	0.142	0.233	0.035	4.093	**
Emotional Intelligence <--- Symbolic Leadership	0.054	0.188	0.014	3.843	**
Emotional Intelligence <--- Social Intelligence	0.409	0.872	0.053	7.783	**

(**p<0.01)

When Table 6 is examined, it is seen that all the paths in the model are significant at the 0.01 level. Therefore, as a second phase, it is necessary to examine the fit indices in determining the model's validity. When the fit indices values of the model are ($\chi^2/sd=2.092$, $RMR=0.053$, $SRMR=0.058$, $IFI=0.930$, $NNFI=0.927$, $CFI=0.930$, $RMSEA=0.048$) are examined it is seen that model fit is acceptable (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick & Fidell, 2001). The model, whose accuracy is accepted with the data obtained from the sample group due to both the path coefficients being meaningful and the fit indices values within acceptable ranges, is given in Figure 3.

When Figure 3 is examined, school principals' symbolic leadership positively affects teachers' emotional intelligence both directly and indirectly. Symbolic leadership and social intelligence explain 87% of the variance in emotional intelligence. Symbolic leadership explains 5% of the variance in social intelligence. The standardized effects showing the direct and indirect effects in the model are given in Table 7.

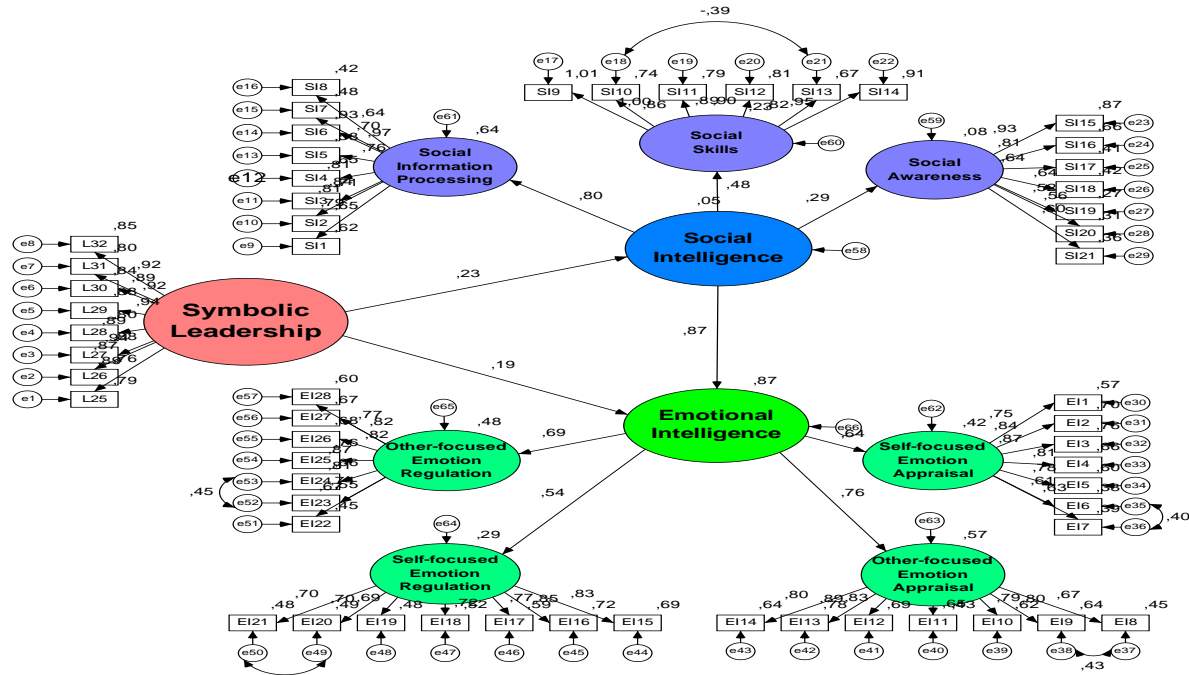


Figure 3. The mediating role of social intelligence in the effect of symbolic leadership style on emotional intelligence

Table 7. Standardized Effects of the Symbolic Leadership Model

Relationships Between Values	Direct Effect	Indirect Effect	Total Effect
Social Intelligence <--- Symbolic Leadership	0.233	---	0.233
Emotional Intelligence<--- Symbolic Leadership	0.188	0.203	0.391
Emotional Intelligence <--- Social Intelligence	0.872	---	0.872

When the standardized path coefficients in Table 7 are examined, it is seen that the symbolic leadership style has a direct effect on emotional intelligence and indirectly on social intelligence. When direct effects are analyzed, one unit increase in social intelligence provides an increase of 0.872 in emotional intelligence. A one-unit increase in the symbolic leadership style of school principals can increase the social intelligence of teachers by 0.233. A one-unit increase in the symbolic leadership style can generate 0.188 unit increase in emotional intelligence. The indirect effect of the symbolic leadership style on emotional intelligence over social intelligence was 0.203, while its total effect was calculated as 0.391.

In light of these results, it can be said that social intelligence has a mediating role on the effect of symbolic leadership style on emotional intelligence.

Discussion

In order to examine the effect of leadership styles and social intelligence on emotional intelligence, a different model was designed for each leadership style. The model designed to investigate the effect of school principals' structural leadership style on teachers' emotional intelligence could not be confirmed. It was concluded that the structural leadership style had no direct or indirect effect on emotional intelligence. When the theoretical foundations of leadership are examined, it is seen that managerial and leadership activities are separated. Kotter (1990) argues that leadership functions and management activities are different. According to him, the most important management function is to cope with the chaos in the organization and ensure order and harmony. Leadership is to cope with change by generating future vision and movement.

Similarly, Bennis and Nanus (1985) define leadership as influencing others and creating visions, thinking of managing daily tasks as dominant and routine. In this context, the structural leadership style is related to the organization's structural dimension and includes managerial activities rather than leadership. For the organizational effectiveness in the structural framework, the division of labor based on specialization and the tight coordination of different actions in line with organizational policies, rules, data-based decision-making, formal relations, and chain of command are crucial. In other words, structural leadership focuses on management activities (Bolman & Deal, 1991a; 1991b). As a result, the elements that structural leadership emphasizes for the organization are the organization's aspects that try to keep the human element at a minimum level. Social and emotional intelligence focuses on the human element that the structuralist approach tries to minimize. Therefore, it is expected that the structuralist leadership approach does not affect teachers' emotional intelligence.

Research results in the literature also show that structural leadership style emphasizes managerial effectiveness. Bolman and Deal (1991a) examined the relationships between effective leadership and leadership with the quadratic leadership framework and observed that managers were separated as good managers and good leaders. Quadratic leadership frameworks can predict effectiveness as managers and leaders, but they present different managerial effectiveness structures and effective leadership. Bolman and Deal (1991a)

concluded that the structural framework is the best predictor of managerial effectiveness, while it is the worst framework for predicting leadership effectiveness. Sasnett and Ross (2007) found that structural leadership is the best way of predicting the perception of managerial effectiveness in their research on health information management program managers.

Another type of leadership that has been investigated for its influence on teachers' emotional intelligence is leading towards the human resource. The constructed structural equation model was confirmed by analysis. School principals' leadership behaviors towards human resources positively affect teachers' emotional intelligence directly and indirectly through social intelligence. Human resource leadership assumes that the organization can only achieve its goals through people. The human resource framework focuses on commitment and participation and creating resources, allocating time, and training to help employees develop their skills. Therefore, interpersonal relationships, satisfying individual needs, understanding, and influencing emotions are the main tools of the leadership approach towards human resources (Bolman & Deal 1991a; 1991b). In this context, it can be said that leadership towards human resources attaches importance to the competence aimed at satisfying the needs of employees and organizational effectiveness. Such a balance necessitates the use of leadership functions, perhaps more, as well as managerial functions.

The results of the research revealed that the human resource leadership style gives importance to leadership functions. Bolman and Deal (1991a) concluded that human resource and political frameworks could predict effective leadership. Sasnett and Ross (2007) found that effective leadership perception is related to all leadership frameworks. Within the perception of effective leadership, there is a human resource framework that is not in the perception of effective management. Joo (2014) showed a positive and significant relationship between the human resource frame and the "evaluation" dimension of organizational climate in his study, examining the relationships among four leadership frameworks, effective leadership, and organizational climate. Acar (2002) and İşliel (2013) found a positive relationship between managers' emotional intelligence and human resource leadership behaviors. Still, they did not observe a significant relationship between emotional intelligence and task-oriented leadership behavior.

It is expected that an approach that adopts the human resource leadership style rather than managerial functions should be effective on teachers' social and emotional intelligence. A school principal using human resources can facilitate teachers' emotional learning through

the climate created by their discourse and actions. One of the important obstacles in the development of emotional intelligence is motivational factors. This may make emotional learning more difficult than cognitive learning. Emotional learning generally focuses more on personality traits in thinking and action. When a person is told, “you should learn a new computer program,” he/she feels less sadness and self-defense than “you have to learn to relax or become a better listener.” Therefore, there is a greater tendency to resist change in emotional learning (Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan & Adler 1998). Leadership towards human resources can facilitate the breaking of this resistance. The leader can remove the obstacles to the development of emotional intelligence with his/her relationships and behaviors.

The third model of the research is aimed at revealing the effect of the political leadership style on teachers' emotional intelligence. By testing the model, it was concluded that the political leadership style directly impacts emotional intelligence and an indirect effect on social intelligence. School principals' political leadership positively affects teachers' emotional intelligence, both directly and indirectly, through social intelligence. When school principals exhibit their political leadership behaviors, they know that the school is a formal structure, but there are different informal groups within the school. The political leader recognizes the internal and external elements of these groups and develops good relations with them. The political leader knows what he/she wants and uses the relationships he/she has established when he/she needs to. He/she is careful in using his/her relationships and power and regards balances. He/she constantly tries to keep his/her bargaining power high (Bolman & Deal, 1991a; 1991b; 2015). The skills required for political leadership are vital for effective leadership. In this respect, Bolman and Deal (1991a) must find that political leadership is an important predictor of effective leadership.

According to Mintzberg (1984), organizations are political arenas, and leaders must have political competences to manage it. Ferris et al. (2005) deal with political abilities in four dimensions. The first is a social skill. This skill allows you to adapt to different social situations easily and to comprehend social interactions easily. The person successfully interprets the behavior of himself/herself and others. The second is the interpersonal effect. People with this ability are known in their environment as productive and pleasant people. The third skill is the ability to establish a relationship network. Those with this skill can easily relate to personal and organizational purposes and use them when necessary. The last skill is sincerity. People with this skill are known to their environment as honest, open, and

sincere. For political leaders, the skills described by Ferris et al. (2005) make it possible to analyze the social context that makes social intelligence necessary and to understand and use the emotions that make emotional intelligence necessary. In other words, emotional intelligence overlaps with political skills as it includes interpersonal behavior (Ferris, Treadway, Perrewé, Brouer, Douglas & Lux, 2007). Research findings also support the positive relationship between emotional intelligence and political leadership (Ferris et al., 2005; Ferris et al., 2007). Political leadership behaviors can only be achieved by using the emotional information obtained in processes within the organization. School principals who can use emotional knowledge effectively while displaying political leadership behaviors can affect teachers' social and emotional intelligence. It can also create the organizational climate necessary for the development of emotional intelligence. This may contribute to the development of the facilitating environment mentioned by Cherniss et al. (1998) and, thus, the development of teachers' emotional intelligence.

In this research, symbolic leadership is the last style of leadership that impacts emotional intelligence. The principals' symbolic leadership in schools positively affects teachers' emotional intelligence, both directly and indirectly, through social intelligence. The symbolic framework sees the world as a place of uncertainty. People and institutions are in search of meaning in this world. The symbolic leader is aware that employees are looking for meaning. The leader has found ways to meet this need in employees by giving them something to believe in. Using the symbolic framework, the leader tries to create organizations with a unique culture by using the values and visions of the organization's history. Such an organization and culture shape human behaviors unconsciously, creating shared emotions, tasks, and belonging. This makes it easier for both the organization to achieve its goals and connect employees to the organization (Bolman & Deal, 1991a; 1991b; 2015).

Palmer (2003) argues that emotions are not only what we feel, but they are also a source of information. For this reason, emotions are spread just like information is spread and infectious. According to Moore (2007), each employee's emotions within the organization can affect the organization in general. In particular, the mood and behavior of leaders direct everyone's mood and behavior. A leader who uses emotional knowledge well can shape the short-term climate and long-term culture of the organization. The findings of the research confirm the effect of symbolic leadership on organizational climate and culture. Bolman and Deal (1991a) found that the symbolic framework predicts managerial

effectiveness the most, while leadership is the best predictor of effectiveness. Joo (2014) found that the symbolic framework is an important predictor of the “intimacy” dimension of the organizational climate. Lewis (2000) observed in a laboratory study that the leader's negative emotional tone affects the emotional state of the participants. The negative emotional indicator has a negative effect on the participants' assessment of the leader's effectiveness compared to a neutral emotional indicator.

Symbolic leadership is directed towards the creation of organizational culture. According to Robbins and Judge (2014), an organizational culture develops in three ways. First, leaders only hire employees who feel and think like themselves and keep them in the organization. In the second, leaders direct employees in line with their ideas and feelings and socialize them as they wish. In the third, leaders encourage employees to create a culture with themselves. When culture is created in this way, the creation stage's feelings and thoughts become embedded in the culture. As Robbins and Judge (2014) explain, it can be said that social intelligence and emotional intelligence are key to effective representation of symbolic leadership. Effective use of the symbolic framework requires the leader to be able to use social and emotional skills. School principals who can successfully exhibit symbolic leadership behaviors can influence teachers' emotional intelligence with the climate and culture they create.

Today individuals have more information and access to this information than ever before in human history, but it cannot be said that this point facilitates human beings' search for meaning. People also face much misleading and conditioning information. Especially with the widespread use of the internet, attempts to direct the masses have even affected the people's political preferences. Based on this fact, Oxford Dictionaries (2016) chose the word “post-truth” as the year's word. "Post-truth" is an adjective which means relating to or denoting circumstances in which objective facts are less influential in shaping public opinion than appeals to emotion and personal belief. These chaotic environments and directing can cause institutions and values to wear out rapidly. In this context, it can be said that symbolic leadership skills are more important than ever. School principals can develop teachers' emotional intelligence using their symbolic leadership skills. Under the guidance of the school principals' symbolic leadership, schools can create a meaningful organizational culture for everyone.

Conclusions

In his long-standing aphorism, Andy Warhol said, “One day, everyone will be famous for fifteen minutes.” This is possible in the social media conditions of our time. Although this saying is said for people, it can be said that this is the case for notions to today. As in all aspects of life, it is possible to see that almost every day, new notions are derived related to education, and it is promised that these concepts will solve almost all problems. In this process, which can be defined as shiny objects syndrome, it is also possible to see that glowing concepts go out simultaneously (Boudreau & Rice, 2015). With this aspect, although the concept of emotional intelligence seems to shine suddenly, it does not seem to diminish at the same rate due to the scientific proofs of its potential and the fact that it can fit into a larger theoretical framework. The results of the study reveal that emotional intelligence is influenced by social intelligence and leadership styles and, thus, can be improved. In this context, some suggestions have been made.

It was concluded that human resource, political, and symbolic leadership styles increased teachers' emotional intelligence. For this reason, when choosing school principals, leadership functions should be considered as much as management functions. It should be ensured that people with leadership characteristics are appointed as school heads. Additionally, training programs should be organized to improve the leadership skills of the present school principals.

In this study, the effects of school principals' leadership styles and social intelligence on teachers' emotional intelligence were examined. The effect of other variables on emotional intelligence can be examined.

The effect of emotional intelligence on other variables can be investigated by investigating that emotional intelligence is an independent variable rather than a dependent variable. Curricula for developing emotional intelligence can be arranged, and their effects can be examined.

References

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 53–68.
- Ashforth, B.E., & Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekâmız*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. New York: Harperand Row.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991a). *Images of leadership*. Nashville, TN: National Center for Educational Leadership.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991b). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509-534.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (2015). Think—or sink leading in a vuca world. *Leader to Leader*, 2015(76), 35-40.
- Boudreau, J.W., & Rice, S. (2015). Bright, shiny objects, and the future of HR. *Harvard Business Review*, July–August 2015, 72-78.
- Boyatzis, R. E., Good, D., & Massa, R. (2012). Emotional, social, and cognitive intelligence and personality as predictors of sales leadership performance. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 19(2), 191–201.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace a technical report issued by the consortium for research on emotional intelligence in organizations*. New Jersey: The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error*. New York: Putnam.
- Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.
- Dogan, T., & Cetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 691-720.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press.
- Ferris, G.R., Treadway, D.C., Kolodinsky, R.W., Hochwarter, W.A., Kacmar, C.J., Douglas, C., & Frink, D.D. (2005). Development and validation of the political skill inventory. *Journal of Management*, 31, 126-152.
- Ferris, G.R., Treadway, D.C., Perrewé, P.L., Brouer, R.L., Douglas, C., & Lux, S. (2007). Political skill in organizations. *Journal of Management*, 33(3), 290-320.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson
- Gladwell, M. (2008). *Outliers the story of success*. London: Little, Brown, and Company.
- Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence why it can matter more than?* New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 2002(spring), 55-65.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of intelligence*. New York: McGraw-Hil.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equation modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98.
- İşliel, K. (2013). *Duygusal zekâ ve liderlik*. Unpublished master dissertation, University of Dokuz Eylül, İzmir.
- Jackson, DL., Gillaspay, J.A., & Stephenson, R., P. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14 (1), 6–23.

Joo, M.T.H. (2014). *The influence of multi-frame leadership style on organizational climate in a private university in Malaysia: a case study (Unpublished doctoral thesis)*. Kuala Lumpur: University of Malaya.

Karagöz, Y. (2016). *Spss ve amos23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınları.

Kihlstrom, J.F., & Cantor, N. (2011). Handbook of intelligence. In R.J. Sternberg, & Kaufman S.B. (Eds.), *Social intelligence (pp.564-581)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

Kosmitzki, C., & John, O.P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 15(1), 11-23.

Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, Free Press.

Lewis, K. M. (2000). When leaders display emotion: How followers respond to negative emotional expressions of male and female leaders. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 221-234.

Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (2003) 641–658.

Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence new ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517.

Mintzberg, H. (1984). Power and organization life cycles. *The Academy of Management Review*, 9(2), 207-224.

- Moore, B. (2007). *The emotional intelligence coaching of school administrators: A comparative case study*. Unpublished doctoral dissertation, Ashland University, Ohio.
- Moss, F.A., & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137(2), 108-110.
- Mulaik, S.A., James, L.R., Alstine, J.A, Bennet, N., Lind, S., & Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445.
- Palmer, B. (2003). *An analysis of the relationships between various models and measures of emotional intelligence*. Unpublished doctoral dissertation, Swinburne University, Victoria.
- Oxford Dictionaries (2016). Retrieved from a website <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>, on 29 June 2019.
- Pekaar, K. A., Bakker, A.B., Linden, D., & Born, M. (2017). Self- and other-focused emotional intelligence: development and validation of the Rotterdam emotional intelligence scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120 (2018), 222-233.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2014). *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson Education
- Sasnett, B. & Ross, T. (2007). Leadership frames and perceptions of effectiveness among health information management program directors. *Perspectives in Health Information Management*, 4(8), 1-15.
- Seçer, I. (2017). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silvera, D.H., Martinussen, M., & Dahl, T.I. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale a self-report measure of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tanrıöğen, A., & Türker, Y. (2019). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 348-369.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Vernon, P.E., (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4(1), 42-57.

WEF. (, 2018). *The future of jobs report 2018*. Davos: World Economic Forum



Okul Müdürlerinin Liderlik Tarzlarının Öğretmenlerin Sosyal ve Duygusal Zekalarına Etkisi *

Yusuf TÜRKER¹ Abdurrahman TANRIÖĞEN²

• **Geliş Tarihi:** 02.05.2020 • **Kabul Tarihi:** 05.08.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 15.10.2020

Öz

Bu çalışmada okul müdürlerinin öğretmenler tarafından algılanan liderlik tarzlarının, öğretmenlerin duygusal zekâsına etkisi ve bu etkide öğretmenlerin sosyal zekâlarının aracılık rolü incelenmiştir. Araştırmanın modeli ilişkiyel tarama modelidir. Değişkenler arasındaki ilişkileri test etmek için yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Analiz verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılında Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan 478 öğretmenden elde edilmiştir. Yapısal eşitlik modeli testleri sonucunda yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde herhangi bir etki yaratmadığı bulunmuştur. İnsan kaynağı liderliği, politik liderlik ve sembolik liderlik ise öğretmenlerin duygusal zekalarını olumlu yönde etkilemektedir. İnsan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzları öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de sosyal zekâ aracılığıyla dolaylı olarak etkilemektedir.

Anahtar sözcükler: liderlik tarzları, sosyal zekâ, duygusal zekâ

Atf:

Türker, Y. ve Tanrıöğen, A. (2021). Okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekalarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 123-151. doi:10.9779/pauefd.731133

* Bu makale Yusuf Türker'in doktora tezinden uyarlanmıştır. Çalışmanın özeti 6. International Eurasian Educational Research Congress'de (19-22 Haziran 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0003-4276-6648, yusuf.turker@gmail.com

² Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0002-5491-3273, atogen@pau.edu.tr

Giriş

Malcolm Gladwell (2008) *Outliers* adlı kitabında başarılı insanlara dair bir takım ortak özellikler aramıştır. Kitapta zekâ faktörünün başarı üzerinde etkisini tartışılırken Lewis Terman'ın araştırmalardan sıklıkla söz edilmektedir. 1920'li yıllarda Lewis Terman daha sonra milyonlarca insana uygulanacak olan IQ testi Stanford Binet'i geliştirmiştir. Terman bilimi, sanatı, devlet yönetimini, eğitimi ve genel olarak sosyal refahı ileri götürebilmek için yüksek IQ'ya sahip insanların seçilmesi gerektiğini savunmuş, bu amaçla yüksek IQ düzeyindeki çocuklara odaklanmıştır. Terman ve ekibi Kaliforniya'daki ilkokullarda yaptıkları taramalar sonucunda IQ ortalamaları 140 ile 200 arasında değişen 1470 çocuk belirlemişlerdir. Dahî olarak tanımlanan bu çocukların bilim, sanat, felsefe, siyaset gibi üst düzey entelektüel beceriler gerektiren alanlarda çok başarılı olacakları düşünülmüştür. Çalışma grubuna seçilen 1470 çocuğun ergenlik, gençlik ve ileri yaş dönemlerini kapsayan çalışmanın sonucu araştırmacıları oldukça şaşırtmıştır. Yüksek IQ ortalamalarına sahip bu grup beklentilerin çok altında bir performans göstermiş ve normal zekâ düzeyindeki oranların üstüne çıkamamışlardır. Araştırmanın sonunda Terman, hayal kırıklığını "Zekâ ve başarının mükemmel bir şekilde ilişkili olmaktan çok uzak olduğunu gördük" diyerek ifade etmiştir (Gladwell, 2008, s. 90).

20. yüzyılın başlarında zekâ denilince bilişsel zekânın başat bir öge olarak ön plana çıktığı görülür. Kısaca akıl diye ifade edilen bilişsel zekâ, bu dönemde erkeklere, liderlere, komutanlara yakıştırılmıştır. Duygular ise aklın karşıtı ve insanın zayıf yanı olarak görülerek fazla önemsenmemiştir. Duygular kadınlara, annelere, sanatçılara, şairlere yakıştırılmıştır (Atabek, 2000). Duyguları önemsemeyen bu bakış açısı örgütsel ve yönetsel düzeyde de etkili olmuştur. Özellikle yönetimin bir bilim olarak ortaya çıktığı dönemde, makine gibi çalışan örgütte duygulara yer yoktur. Örgütlerdeki duygular yöneticiler tarafından örgütlerin mantıksal işleyişini aksatan birer çeldirici gibi değerlendirilmiştir (Goleman, Boyatzis ve McKee, 2002).

Günümüzde ise gerek yönetim bilimi alanında yaşanan gelişmeler gerekse duygusal zekâyâ dair araştırmalar, duyguların örgütler açısından göz ardı edilemeyecek kadar önemli olduğunu fark ettirmiştir. Duygular sanıldığı kadar aksine sadece kişinin kendi iç dünyasında parlayıp sönen hisler değildir. Palmer (2003) duyguların sadece bizim hissettiğimiz şeyler olmadığını, onların aynı zamanda bir bilgi kaynağı olduklarını savunur. Bu nedenle duygular, tıpkı bilginin yayıldığı gibi yayılır. Adeta bulaşıcı bir özellik gösterir. Örgüt içinde

her bir çalışanın duyguları genel anlamda örgütü etkileyebilir (Goleman ve diğerleri, 2002). Özellikle liderlerin duyguları bütün çalışanları etkileyebilmektedir (Lewis, 2000).

Duyguların örgüt yaşamında ve yönetimde etkisinin anlaşılması ile birlikte duygusal zekâ kavramının kuramsal temelleri de atılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte kavramın popülerlik kazanmasında Goleman'ın 1995 yılında aynı adı taşıyan ve en çok satanlar içinde yer alan kitabının etkisi yadsınamaz. Goleman (1997) bu kitabında duygusal zekânın şiddetin azaltılmasında, okul ve iş başarısında, arkadaşlarla ve aile ile sağlıklı ilişkilerin kurulması ve sürdürülmesinde kritik bir öneme sahip olduğunu vurgulamış ve duygusal zekânın en az bilişsel zekâ kadar önemli olduğunu ifade etmiştir. Goleman (1997), üst düzey yöneticiler seçilirken onların bilişsel zekâlarına dikkat edilmesine rağmen onları işte tutan ve başarılı yapan şeyin duygusal zekâları olduğunu belirtmektedir.

Endüstri 4.0 diye ifade edilen günümüzün toplumsal ve ekonomik yapılarında bazı kavramların giderek önemini yitirirken bazı kavramlara duyulan ihtiyaç ve bunun paralelinde onlara duyulan ilginin arttığı gözlenmektedir. Bu bağlamda duygusal zekâ kavramı, günümüzün ve geleceğin önemli bir becerisi olarak ifade edilmektedir (WEF, 2018). Öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve genel olarak eğitim için büyük potansiyeller taşıdığı bilimsel araştırmalarla ortaya konan duygusal zekanın nelerden etkilendiğini saptamak önemlidir. Duygusal zekâ üzerinde etkisi ve etkisinin yönü belirlenen değişkenler, duygusal zekâyı geliştirmeye yönelik girişimler için kuramsal ve uygulama alt yapıları oluşturulabilmesi için gereklidir. Duygusal zekanın geliştirilmesi, kuramsal düzeyde ifade edilen veya araştırmalarla ortaya konan faydaların, okullar için ulaşılabilir hale gelmesini sağlayabilir. Bu bağlamda okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik davranışlarının öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi, sergilenen liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisi ve bu etkide öğretmenlerin sosyal zekalarının rolünü incelemek önemlidir. Bu amaçla araştırmada “Okul müdürlerinin yapısal, insan kaynağı, politik, sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde, öğretmenlerin sosyal zekâlarının aracılık rolü var mıdır?” problemine cevap aranmıştır.

Duygusal Zekâ

Farklı türlerden zekâ çoğu zaman onları çalıştıran bilgi türlerine göre ayırt edilir. Örneğin sözel zekâ sözcükleri, cümleleri ve metinleri anlamayla ilgilenir. Uzamsal zekâ, resmin kayıp parçasını bulmak ve pazılın parçalarını bir araya getirmek için şekilleri ve yapıları görmeye önem verir. Duygusal zekâ ise duygusal bilgi ile işler. Her duygu eşsiz ve kendine özgü sinyalleri olan duygusal bilgi taşır. Her bir duygusal bilgi onun kendine özgü

kanalından taşınır. Duygusal ve diğer bilgiler karşılaştırıldığında duygusal bilgi süreçlerinin memeliler arasında dile benzer biçimde evrenselleştiği görülür. Ancak duygusal bilgi dilden farklıdır. Duygusal bilgi daha geniş kapsamlıdır. Anlaşılabilmesi için insanlar arasındaki ilişkinin de kavranmasını gerektirir (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Araştırmalar duygusal bilgiyi işlemenin sosyal ve duygusal uyum için önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Damasio'nun (1994) çalışmaları beynin duygusal bilgileri işleyen bölümü zarar görünce rasyonel karar verme ve diğer kavramsal süreçlerin bundan olumsuz etkilendiğini ortaya koymuştur. Benzer biçimde çocuklarla yapılan ve değişik değerlendirme araçlarının kullanıldığı çalışmalarda, yüz ifadelerinde duyguları okuma, sözcüklerin duygu anlamlarını anlama ve etkisini düzenleyebilme yeterliliklerinin çocukların sosyal becerileri ve uyumları ile ilişkisini ortaya koymuştur. Bu yetilere sahip olanların akranlarıyla, ebeveynlerle, öğretmenlerle ve diğer kişilerle ilişkileri daha sağlıklıdır (Lopes, Salovey ve Straus, 2003).

Bazı kişiler duyguyu, duygu ile ilgili uyarıcıyı işleme ve elde ettiği bilginin düşünce ve davranışlarına rehberlik edebilmesini mümkün kılan sofistike verileri kullanma konusunda diğerlerine göre daha yüksek kapasiteye sahiptirler. Duygusal zekâ terimi bu gibi durumları açıklamaya yönelik geliştirilen bir kavramdır. Duygusal zekânın üzerinde uzlaşılan bir tanımı olmasa da teorik olarak zekâ ve duygunun özel bir bileşimi olduğu söylenebilir. Duygusal zekâ birbiriyle ilişkili, öğrenilebilen ve insan kapasitesini zenginleştiren bir grup yeterlilik olarak kavramlaştırılabilir (Mayer ve diğerleri, 2004; Mayer, Salovey ve Caruso, 2008). Mayer ve Salovey'e (2000) göre duygusal zekâ, duyguları algılamayı, duyguların içerdiği bilgileri doğru anlamayı, düşünceyi etkileyebilmek için duygu yaratma ve onlara nüfuz edebilmeyi, duyguları düzenleyip yönetebilmeyi içerir. Kişinin hem kendi hem de başkalarının duygularını anlayabilmesini ve elde ettiği bilgiyi düşünme ve davranışlarında rehber olarak kullanabilme yetisini gerekli kılar. Bar-On'un (1997) bilişsel olmayan zekâ diye tanımladığı duygusal zekâ ise, bireylerin çevresel talepler ve baskı ile etkili biçimde baş edebilmesini etkileyen çeşitli duygusal, kişisel, sosyal yeterlilikler ve becerilerden meydana gelir.

Tanımlardan hareketle duygusal zekânın birbirinden farklı ama bir araya gelince duygusal zekâyı oluşturan birtakım özelliklerden meydana geldiği söylenebilir. Bu özellikler bir hiyerarşi içinde ve birbirlerine temel oluşturacak biçimde basitten karmaşığa doğru sıralanabilmektedir. Bu özelliklerden ilki fark etme ile ilgilidir. Duygusal zekânın temelinde duyguların fark edilmesi vardır. Bu aşamada kişinin kendi duygularını ve başkalarının

duygularını fark edebilmesi gereklidir. İkinci olarak fark edilen duyguların analiz edilmesi ve doğru anlaşılaraq buradan birtakım bilgilerin elde edilmesi gelmektedir. Son aşama ise elde edilen bilgilerin kişinin yaşamında kullanılabilmesi ile ilgilidir. Kişi elde ettiği duygusal bilgiyi yaşamında etkili biçimde kullanabilmelidir. Her bir aşamanın başarısının bir önceki aşamanın doğru yapılmasına bağlı olduğu söylenebilir. Bu bağlamda duygusal zekâyı, bireyin yaşamın her alanında duygusal bilginin farkına varması, duygusal bilgiyi anlaması ve kullanabilmesi becerisi olarak tanımlamak mümkündür.

Sosyal Zekâ

Sosyal zekânın bir karakter özelliği olduğu yönünde genel bir algıdan söz edilebilir. Bazı insanların, insan doğasını anlama ve insanlarla ilişkiler konusunda gıpta edilecek kadar iyi iken bazılarının bu konularda ciddi sıkıntılar yaşaması bu algının önemli bir nedeni olabilir. Benzer biçimde bazı insanlar farklı sosyal ortamlarda başarılı davranışlar sergiler ve kabul görürken bazıları ise bunu yapamaz. Farklı insanların farklı veya benzer sosyal durumlarda gösterdikleri davranışların farklılaşması bireysel değişkenlerin olduğunu göstergesidir. Söz konusu bireysel farklılıklar psikoloji alanında sosyal zekâ olarak ifade edilebilmektedir. Bu durum apaçık ortada iken sosyal zekâ neredeyse bir asırdır tam olarak kavramlaştırılıp tanımlanamamıştır. Sosyal zekâyı belirlemeye yönelik deneysel çalışmalar genellikle başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Literatürde sosyal zekâ ile ilgili önerilen tanımlamalar olmasına rağmen bunlardan hiçbirini genel kabul görmemiştir (Silvera, Martinussen ve Dahl, 2001; Kosmitzki ve John, 1993).

Sosyal zekâ araştırmaları Thorndike'in (1920) zekâyı dair yaptığı sınıflandırmaya dayanır. Thorndike insan zekâsını düşünceler, nesnelere ve insanlarla ilgilenen alanlar olarak üç geniş yetenekler sınıfına ayırmıştır. Thorndike'a göre zekâ, düşünceleri anlama ve yönetme yeteneği ile ilişkili (abstract intelligence), nesnelere konsantre olma yeteneği ile ilişkili (mechanical intelligence) ve insanlarla ilişkili (social intelligence) olmak üzere üçe ayrılır. Aynı çalışmasında Thorndike sosyal zekâyı, zekânın diğer formlarından ayırmış ve tanımlamıştır. Thorndike'a (1920) göre sosyal zekâ, insanlar arası ilişkilerde bilgece davranmak için kadını, erkeği, kızları ve oğlanları anlama ve yönetme yeteneğidir. Sosyal zekânın özünde kişinin kendi kendini ve diğerlerinin içsel durumunu, güdüleri, davranışları anlama ve bu bilgiden hareketle en uygun biçimde davranma yetisi vardır (Kosmitzki ve John, 1993; Kihlstrom ve Cantor, 2011).

Thorndike'in (1920) sosyal zekâ düşüncesi, hala temel bir düşüncedir ve diğer bütün tanımlamalardan daha yaygındır. Dikkat çekici biçimde bu tanımlama sosyal zekâyı zihinsel

(anlama) ve davranışsal (yönetme ve bilgece davranma) olmak üzere iki bileşene ayırır. Vernon (1933) da benzer biçimde sosyal zekâyı, sosyal konular hakkında bilgi sahibi olma ve yabancıların ruh hallerini veya kişilik özelliklerini görebilme (zihinsel); diğerleri ile iyi geçinme ve toplumda rahat olma (davranışsal) olarak tanımlamıştır. Thorndike’ın ilk olarak ortaya attığı ve Vernon’un devam ettirdiği sosyal zekâyı zihinsel ve davranışsal bileşenlerine ayırma yaklaşımı sosyal zekâ araştırmalarında önemli bir bölünmenin doğmasına yol açmıştır. Her ne kadar Thorndike iki bileşenin de tek bir yapının iki ayrı parçası olduğunun ipucunu verse de sonradan gelen tanımlamaların ikisinden birine vurgu yaptığı görülür. Psikometrik gelenekten gelen araştırmalar entelektüel yetileri ifade eden sosyal zekânın zihinsel bileşenine yani “anlamaya” odaklanmıştır. Sosyal psikoloji araştırmaları ise tam tersi biçimde sosyal zekânın kişiler arası doğasına odaklanmışlardır. Bu araştırmacılar sosyal yeterlilik ve empati gibi davranışsal bileşenlere vurgu yapan bir kavram geliştirmişlerdir. Bu bağlamda sosyal zekâyı Moss ve Hunt (1927) çevresiyle ile geçinebilme yeterliliği; Guilford (1967) insanları duyguları, güdüleri, düşünceleri ve tutumları ile değerlendirilme yetisi; Kihlstrom ve Cantor (2011) ise sosyal dünya hakkındaki bireysel bilgi birikimi olarak tanımlamışlardır.

Sosyal zekayı, sosyal çevreden toplanan verilerin yorumlanması sonucu elde edilen bilginin, herhangi bir sosyal çevrede insanları etkilemek veya ilişkileri düzenleyebilmek için kullanabilme becerisi olarak tanımlamak mümkündür. Thorndike’ın (1920) ifade ettiği gibi anlama ve davranış olmak üzere iki bileşenden oluşsa da bu bileşenler ancak bir araya geldiklerinde sosyal zekadan söz edilebilir. Bu bağlamda anlama ve davranışın birbirine temel oluşturan eylemler olduğu söylenebilir. Etkili bir davranış öncesinde iyi bir anlama; anlam için gerekli verilerin elde edilmesi de etkili davranışları gerektirebilir.

Bolman ve Deal’ın Liderlik Yaklaşımı

Liderlik, günümüz toplumları ve ekonomileri için dikkate alınan önemli becerilerden biri olmasının yanı sıra (WEF, 2018) yönetim bilimlerinin de eski kavramlarından biridir. Köklü geçmişine karşın liderlik anlayışının günümüze değin oldukça büyük dönüşümlerden geçtiğini söylemek mümkündür. Yönetim biliminin başlarında sosyal ilişkiler ve duygulardan arındırılmaya çalışılan liderlik sonraki dönemlerde yönetim bilimi yaklaşımlarının değişmesiyle birlikte yeniden tanımlanmaya ve anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Günümüzde liderlik etkinliklerinin temelde bir etkileşimin ürünü olduğu ve bu etkileşim içinde sosyal ilişkiler ve duyguların oldukça etkili olduğu kabul edilmektedir. Bu durumu Boyatzis, Good ve Massa (2012) bütün liderlik etkileşimlerinin duygusal bir

etkinliğin parçası olduğu şeklinde ifade etmektedirler. Benzer biçimde Ashforth ve Humphrey (1993) de işle ilgili deneyimlerin duygularla dolu olduğunu vurgulamakta ve liderleri aynı zamanda grubun duygusal rehberi olarak görmektedirler.

Bolman ve Deal'a (1991a; 1991b) göre yıllar boyunca araştırmacılar etkili liderlerin karakteristiğini ve özelliklerini belirlemek için ciddi enerji ve zaman harcamışlar fakat araştırmacı ve eğitimciler bu çabalarının sonucunda genellikle hayal kırıklıkları ile karşılaşmışlardır. Bolman ve Deal (1991a; 1991b) yaşanan bu başarısızlığın nedenini, liderlerin var olan durumları nasıl algıladıklarına ve nasıl tarif ettiklerine dair çok az dikkat ve çaba harcanmasına bağlamaktadır. Yazarlara göre kendisinden etkili liderlik davranışları beklenen kişi, o anki koşulları nasıl değerlendirmektedir sorusuna odaklanılmamıştır. Liderlerin var olan durumları yanlış değerlendirebilecekleri hep göz ardı edilmiştir. Bu nedenle konan teşhisler yanlış ve yanlış teşhisler nadiren etkili bir eyleme dönüşebilmiştir. Durumu yanlış okuyan liderler kişilik ve yetenek bakımından çok yeterli olsalar da etkili bir lider olamamışlardır.

Literatür incelendiğinde liderlik hakkında pek çok yöneliminin olduğu görülür. Bu kadar farklı fikir ve teorinin varlığı kaotik bir durum yaratmaktadır. Birbiri ile rekabet eden fikirlerden birini seçmektense Bolman ve Deal (1991a; 1991b) literatürdeki farklılıkları kavrayabilmek için çerçeveler düşüncesini ortaya koymuşlardır. Bolman ve Deal (1991a; 1991b) örgütler için yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik olmak üzere dördü bir çerçeve ve çerçevelerin her birine yönelik farklı bir liderlik tarzı tanımlamışlardır. Yazarlara göre bu çerçeveler sadece kitaplarda ve teorik düzeyde olan şeyler değildir. Örgütün kendisi bu çerçevelerin birleşim ve etkileşiminden oluşmaktadır. Çerçeveler bütün örgütsel faaliyetlerde etkilidir. Bu nedenle liderliğin ve örgütün ince ve karmaşık halini kavramak için yeterince güçlüdürler. Özellikle de liderler düşüncelerinde, eylemlerinde ve tepkilerinde bu çerçeveleri kullanırlar. Her bir çerçeve liderlik için farklı bir hikâye anlatır ve her biri liderlik için ayrı bir yol önerir.

Çerçeveler yaklaşımına göre örgütler yapısal, insan kaynağı, politik ve sembolik çerçevelerin bileşiminden meydana gelir. Örgütün her bir çerçevesine yönelik farklı bir liderlik yaklaşımı vardır. Bunları yapısal liderlik, insan kaynağı liderliği, politik liderlik ve sembolik liderlik olarak tanımlanmaktadır. Yapısal lider örgütü bir fabrika gibi görür. Görevler için yapıyı kurar. Hedefleri belirleyerek kuralları ve rolleri sıkı biçimde tanımlar ve kontrol eder. İnsan kaynağı lideri örgütü bir aile gibi görür. Örgütü insan ihtiyaçları ve yeteneklerine göre organize eder. İnsanlar arası ilişkiler, duyguları anlama ve etkileme insan

kaynağına yönelik liderlik yaklaşımının en temel enstrümanlarından biridir. Politik lider örgütünü bir orman gibi görür. Politik liderler örgütlerin kıt kaynaklar için mücadele eden koalisyonlardan oluştuğunu bilirler. Politik liderler zamanlarının çoğunu ilişki ağları kurarak, koalisyonlar yaratarak, güç tabanları inşa ederek, müzakere ve pazarlık ederek geçirirler. Sembolik liderler örgütünü bir tiyatro gibi görürler. Sembolik liderler örgütün iklim ve kültürünü iyi tanır ve bunların yaratılması sürecinde etkilidir. Örgüt içinde güven yaratma ve çalışanlara ilham verme sembolik lider için önemlidir (Bolman ve Deal, 1991a; 1991b)

Yöntem

Okul müdürlerinin liderlik tarzları, sosyal zekâ ve duygusal zekâ arasındaki ilişkileri belirlemeye yönelik olan bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırmada okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü incelenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkinin test edilmesi için yapısal eşitlik modellemesi (YEM) kullanılmıştır. Modelde okul müdürlerinin liderlik tarzı bağımsız, sosyal zekâ aracı, duygusal zekâ ise bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Antalya ilinde bulunan devlet okullarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Kısa sürede çok sayıda katılımcıya ulaşılabilmesi nedeniyle basit tesadüfi örneklem tekniğini seçilmiştir (Dörnyei, 2007). Örneklem belirlenmesinde kuramsal örneklem büyüklüğü kriterleri göz önüne alınarak basit tesadüfi örneklem tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan 17155 öğretmen oluşturmaktadır. Antalya ili merkez ilçelerinde görev yapan 17155 öğretmen evren olarak alındığında %95'lik güven düzeyi, $\alpha=.05$ anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü yaklaşık 378 öğretmen olarak belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından öğretmenlere 550 anket dağıtılmış ve analizler 478 öğretmenden sağlanan verilerle gerçekleştirilmiştir. Örneklem grubundaki öğretmenlerin %67,4'ü kadın, % 32,6'sı erkektir. Öğretmenlerin%91,8'i lisans, %8,2'si yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretmenlerin%16,7'si 1-10 yıllık deneyime, %41'i 11-20 yıllık deneyime ve %42,3'ü 21 yıldan fazla deneyime sahiptirler.

Veri Toplama Araçları

Liderlik Stilleri Betimleme Anketi (LSBA)

Bolman ve Deal (1991a) tarafından geliştirilmiştir. LSBA'nın “yapısal liderlik”, “insan kaynakları liderliği”, “politik liderlik” ve “sembolik liderlik” olmak üzere dört boyutu

vardır. Her boyut sekiz ifadeden ve toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir (Bolman ve Deal, 1991a). Ölçeği Türkçeye uyarlayan Dereli (2003), ölçeği oluşturan dört boyutun toplam varyansın %68'ini açıkladığını belirtmektedir.

Bu çalışma için LSBA'nın Cronbach Alpha katsayıları yapısal liderlik boyutu için 0.95, insan kaynakları liderliği boyutu için 0.97, politik liderlik boyutu için 0.95 ve sembolik liderlik boyutu için 0.97'dir. Araştırmada ulaşılan güvenilirlik değerlerinin kabul edilebilir düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir (Karagöz 2016; Seçer 2017). LSBA'nın mevcut faktör yapısının uygunluğunu belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analiz sonuçları için uyum iyiliği indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 2.961$, RMR = 0.053, SRMR = 0.040, IFI = 0.955, NNFI = 0.951, CFI = 0.955, RMSEA = 0.064) kabul limitleri dahilinde hesaplanmıştır (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Özgün ölçeğin faktör yapısının bu çalışmada örneklem grubu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Tromso Sosyal Zekâ Ölçeği (TSZÖ)

Silvera, Martinussen ve Dahl (2001) tarafından geliştirilmiştir. TSZÖ'in "sosyal bilgi", "sosyal beceri", "sosyal farkındalık" olmak üzere üç boyutu vardır. Sosyal bilgi boyutu sekiz ifadeden, sosyal beceri boyutu altı ifadeden, sosyal farkındalık boyutu yedi ifadeden ve toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert tipi bir ölçektir (Silvera ve diğerleri, 2001). Ölçeği Türkçeye uyarlayan Doğan ve Çetin (2009), ölçeği oluşturan üç boyutun toplam varyansın %44,79'unu açıkladığını belirtmektedir.

Bu çalışmada TSZÖ'nün Cronbach's Alpha katsayıları sosyal bilgi boyutu için 0,92, sosyal beceri boyutu için 0,95, sosyal farkındalık boyutu için 0,83 ve tüm ölçek için 0,90 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerlere göre ölçeğin güvenilirliği kabul edilebilir değerlerin oldukça üzerindedir (Karagöz, 2016; Seçer, 2017). TSZÖ'nün mevcut faktör yapısının uygunluğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. Analiz sonuçları için uyum iyiliği indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 2.622$, RMR = 0.042, SRMR = 0.039, IFI = 0.965, NNFI = 0.960, CFI = 0.965, RMSEA = 0.058) kabul limitleri dahilinde hesaplanmıştır (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Özgün ölçeğin faktör yapısının bu çalışmada örneklem grubu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği (RDZÖ)

Pekaar, Bakker, Linden ve Born (2017) tarafından geliştirilmiştir. Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği dört boyuttan oluşmaktadır: "kendine duygularını değerlendirme", "başkalarının duygularını değerlendirme", "kendi duygularını kontrol", "başkalarının duygularını kontrol".

Ölçek beşli likert tipinde olup her boyut için yedi madde ve toplam 28 maddeden oluşmaktadır (Pekaar ve diğerleri, 2017).

Ölçeği Türkçeye uyarlayan Tanrıöğren ve Türker (2019), ölçeği oluşturan dört boyutun toplam varyansın %68'ini açıkladığını belirtmektedir. Ölçeğin yeniden yapılan güvenilirlik analizi sonucunda kendi duygularını değerlendirme boyutunda 0.90, başkalarının duygularını değerlendirme boyutunda 0.91, kendi duygularını kontrol boyutunda 0.90, başkalarının duygularını kontrol boyutunda 0.92, ölçeğin genelinde ise 0.93 düzeyinde Cronbach's Alpha değerleri elde edilmiştir. Elde edilen bu değerlere göre ölçeğin güvenilirliği kabul edilebilir (Karagöz, 2016; Seçer, 2017). RDZÖ'nin mevcut faktör yapısının bu çalışmadaki örnekleme uygunluğunu belirlemek için DFA yapılmıştır. Analizler sonucunda uyum iyiliği indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 2.812$, RMR = 0.040, SRMR = 0.057, IFI = 0.935, NNFI = 0.927, CFI = 0.935, RMSEA = 0.062) kabul limitleri dahilinde hesaplanmıştır (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Özgün ölçeğin faktör yapısının bu çalışmadaki örneklem grubu ile uyumlu olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Araştırmada kullanılacak analiz tekniklerinin belirlenmesinde verilerin normal dağılıp dağılmadıkları temel bir ölçüttür (Bayram, 2016). Gerek kullanılacak analiz tekniklerini belirlemek gerekse yapısal eşitlik modellemesinin ön koşulunun oluşup oluşmadığını görmek için verilerin normal dağılıp dağılmadıkları ile ilgili çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları incelenmiştir. Yine verilere ait uç değerler modelin anlamlılığını bozabileceği için Mardia katsayısı da incelenmiştir. Ölçme araçlarının çarpıklık ve basıklık katsayıları -0.092 ile 0.904 arasında değişmektedir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının literatürde kabul edilen değerler içerisinde olması verilerin normal dağılımının bir göstergesidir (George ve Mallery, 2010; Karagöz, 2016).

Yapısal eşitlik modeli ile test edilen modellerle ilgili rapor edilmesi gerekli uyum indeksleri konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Araştırmalarda χ^2/sd 'nin rapor edilmesi konusunda araştırmacılar arasında bir uzlaşıdan söz edilebilse de (Mulaik, James, Alstine, Bennet, Lind ve Stilwell, 1989); diğer uyum indeksleri konusunda aynı uzlaşı söz konusu değildir. Rapor edilmesi gereken uyum indeksleri konusunda Iacobucci (2010) CFI ve SRMR değerlerinin; Brown (2006) RMSEA, SRMR, CFI ve NNFI (TLI) değerlerinin rapor edilmesini yeterli görmektedir. Jackson, Gillaspay ve Stephenson (2009) yapmış oldukları çalışmada 1998-2006 yılları arasında American Psychological Association Journals'da yayınlanan ve yapısal eşitlik modelinin kullanıldığı 194 araştırmayı incelemiştirlerdir.

Araştırmacılar inceledikleri 194 yayın içinde en çok kullanılan uyum indekslerinin ki-kare (%89.2), serbestlik derecesi (%89.2), CFI (%78.4), RMSEA (%64.9) ve NNFI (TLI) (46.4) değerleri olduğunu tespit etmişlerdir. Literatürden hareketle bu çalışmada ki-kare, serbestlik derecesi, RMR, SRMR, IFI, NNFI (TLI), CFI, RMSEA uyum indeksleri raporlaştırılmıştır.

Bulgular

Analizler kurgulanan dört farklı model üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her bir modelde, öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde öğretmenlerin sosyal zekalarının aracılık rolü incelenmiştir.

Yapısal Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın aracılık Rolü.

Modelde öğretmenlerin algıladıkları yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekalarının aracılık rolü incelenmiştir. Oluşturulan modeldeki ilişkilerin anlamlılığına dair yol katsayıları da Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Yapısal Liderlik Modelinin Yol Katsayıları*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	B	β	S.E.	C.R.(t)	p
Sosyal Zekâ <--- Yapısal Liderlik	-027	-0.035	0.044	-0.610	0.54
Duygusal Zekâ <--- Yapısal Liderlik	0.013	0.037	0.017	0.814	0.41
Duygusal Zekâ <--- Sosyal Zekâ	0.438	0.914	0.054	8.052	**

(**p<0.01)

Kurgulanan modelin doğruluğunun test edilmesinde yol katsayılarının anlamlılığı önemli bir ölçüttür. Yol katsayılarının anlamlılığı için C.R. (t) değerine bakılır. t değerinin 1.96’yı aşması durumunda 0.05 düzeyinde bir anlamlılık söz konusu iken; bu değer 2.56’yı aşması durumunda 0.01 düzeyinde bir anlamlılıktan söz edilebilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidel, 2001). Tablo 1 incelendiğinde yapısal liderlik tarzının sosyal zekaya olan yol katsayısının (-0.610) ve duygusal zekaya olan yol katsayısının (0.814) 1.96’dan küçük olduğu görülür. Benzer biçimde yol katsayılarının anlamlılığını gösteren p değerlerinin de 0.05’den büyük olduğu görülmektedir. Kurgulanan modelde uyum içinde olan tek ilişki sosyal zekanın duygusal zekâ üzerindeki etkisidir. Bu etkinin yol katsayısı (8.052) 0.01 düzeyinde anlamlı bir sonuç vermektedir. Kurgulanan modele bir bütün olarak bakıldığında modelin örneklem grubundan elde edilen verilerle

doğrulanmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle okul müdürlerinin sergiledikleri yapısal liderlik tarzı öğretmenlerin duygusal zekâlarını ve sosyal zekalarını etkilememektedir

İnsan Kaynağı Liderlik Tarzının Duygusal Zekaya Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü

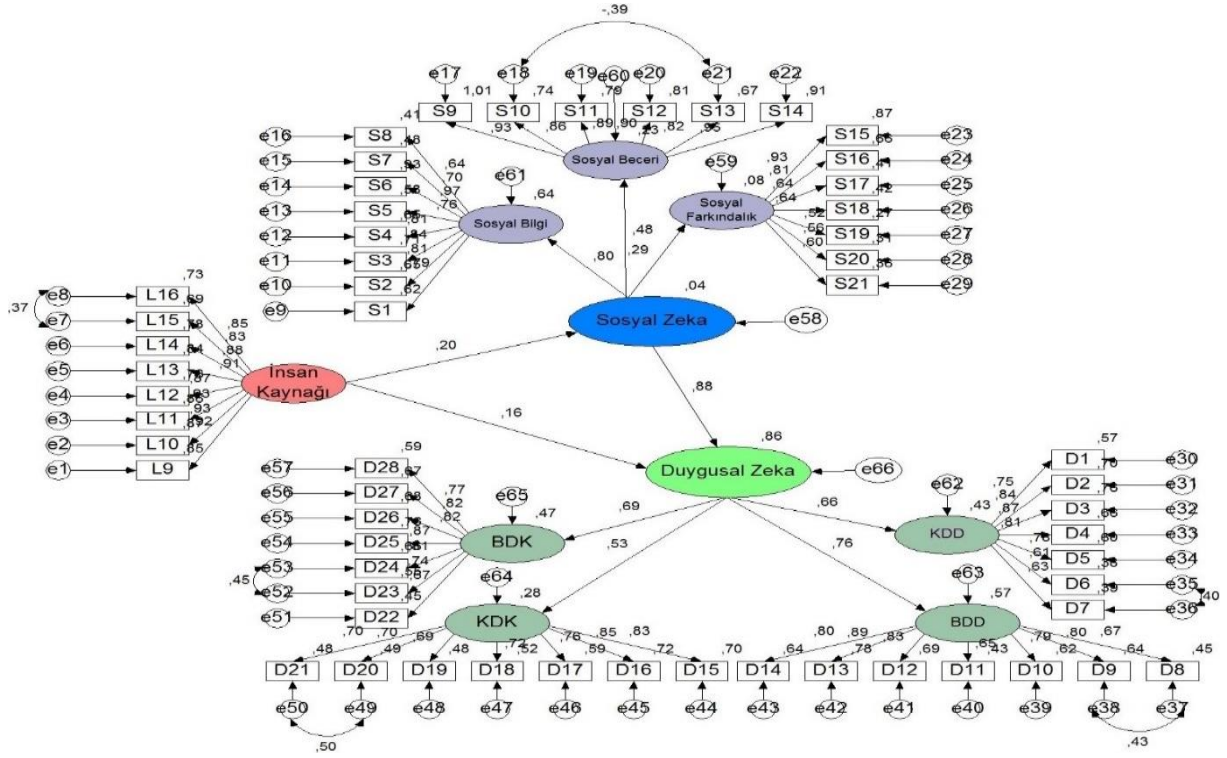
Yapısal eşitlik modeli ile kurgulanan ikinci model, öğretmenlerin algıladığı insan kaynağına yönelik liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekasına etkisinde sosyal zekalarının aracılık rolünün incelenmesine ilişkindir. Kurgulanan modelde ilişkilerin anlamlılığına yönelik yol katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *İnsan Kaynağı Liderliği Modelinin Yol Katsayıları*

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	B	β	S.E.	C.R.(t)	p
Sosyal Zekâ <--- İnsan Kaynağı Liderliği	0.124	0.202	0.035	3.537	**
Duygusal Zekâ <--- İnsan Kaynağı Liderliği	0.047	0.161	0.014	3.356	**
Duygusal Zekâ <--- Sosyal Zekâ	0.424	0.884	0.054	7.902	**

(**p<0.01)

Tablo 2 incelendiğinde kurgulanan modeldeki tüm yolların ($t > 2.56$) 0.01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Yapısal eşitlik modeli ile kurgulanan yapının test edilmesinde yol katsayılarının anlamlılığından sonraki aşama uyum indeksi değerlerinin incelenmesidir. Modelin kabulü için uyum indeksi değerlerinin istatistiki olarak kabul aralığında olması gerekir (Byrne, 2010; Kline, 2011). Modelin uyum indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 2.076$, RMR = 0.051, SRMR = 0.057, IFI = 0.930, NNFI = 0.927, CFI = 0.930, RMSEA = 0.047) incelendiğinde model uyumu kabul edilebilir (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Gerek yol katsayılarının anlamlı çıkması gerekse uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması sonucunda örneklem grubundan elde edilen verilerle modelin doğrulandığı söylenebilir. Uyum indeksi değerleri ile doğrulan model Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. İnsan kaynağı liderlik tarzının duygusal zekâ üzerindeki etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü

Şekil 1. incelendiğinde okul müdürlerinin insan kaynağına yönelik liderlik sergilemeleri öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. İnsan kaynağına yönelik liderlik ve sosyal zekâ, duygusal zekadaki varyansın %86'sını açıklamaktadır. İnsan kaynağına yönelik liderlik sosyal zekadaki varyansın %4'ünü açıklamaktadır. Modeldeki doğrudan ve dolaylı etkileri gösteren standardize edilmiş etkiler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. İnsan Kaynağı Liderlik Modelinin Standartlaştırılmış Etkileri

Değişkenler Arasındaki İlişkiler	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sosyal Zekâ <--- İnsan Kaynağı Liderliği	0.202	---	0.202
Duygusal Zekâ <--- İnsan Kaynağı Liderliği	0.161	0.178	0.339
Duygusal Zekâ <--- Sosyal Zekâ	0.884	---	0.884

Tablo 3'te yer alan standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde insan kaynağına yönelik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan ve sosyal zekâ

üzerinden de dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde sosyal zekadaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.884 düzeyinde bir artış sağlamaktadır. Okul müdürlerinin insan kaynağına yönelik liderlik tarzındaki bir birimlik artış öğretmenlerin sosyal zekalarında 0.202 birimlik bir artış sağlayabilmektedir. İnsan kaynağına yönelik liderlik tarzındaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.161 birimlik bir artış meydana getirebilmektedir. İnsan kaynağına yönelik liderlik tarzının sosyal zekâ üzerinden duygusal zekaya olan dolaylı etkisi 0.178 iken toplam etkisi 0.339 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında insan kaynağına yönelik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde, sosyal zekanın aracılık etkisi olduğu söylenebilir

Politik Liderlik Tarzının Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkisinde Sosyal Zekanın Aracı Rolü

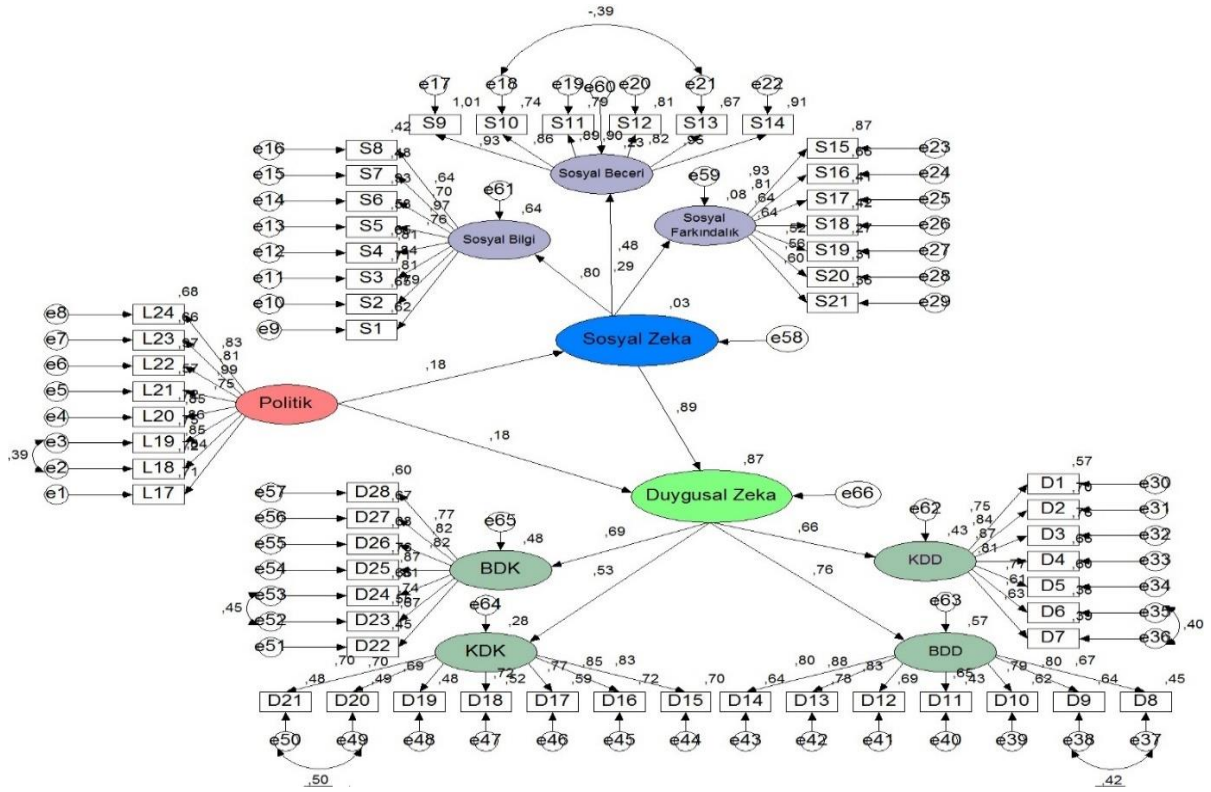
Öğretmenlerin algıladığı politik liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekalarının aracılık rolünün analiz edildiği yapısal eşitlik modeli bu bölümde yer alan üçüncü modeldir. Kurgulanan model araştırmadan elde edilen verilerle test edilmiştir. Modele dair yol katsayıları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. *Politik Liderlik Modelinin Yol Katsayıları*

Değişkenler Arası İlişkiler	<i>B</i>	β	<i>S.E.</i>	<i>C.R.(t)</i>	<i>p</i>
Sosyal Zekâ <--- Politik Liderlik	0.131	0.180	0.041	3.158	0.002*
Duygusal Zekâ<--- Politik Liderlik	0.061	0.176	0.017	3.698	**
Duygusal Zekâ <--- Sosyal Zekâ	0.424	0.886	0.053	7.949	**

(* $p < 0.05$) (** $p < 0.01$)

Tablo 4 incelendiğinde politik liderlik ile sosyal zekâ arasındaki yolun 0.05 düzeyinde, diğer yolların ise 0.01 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Bu nedenle modelin geçerliliğinin belirlenmesinde ikinci aşama olan uyum indekslerinin incelemek gerekir. Modelin uyum indeks değerleri ($\chi^2 / sd = 2.072$, RMR = 0.048, SRMR = 0.056, IFI = 0.928, NNFI = 0.924, CFI = 0.928, RMSEA = 0.047) incelendiğinde model uyumu kabul edilebilir (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Gerek yol katsayılarının anlamlı çıkması gerekse uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması sonucunda örneklem grubundan elde edilen verilerle doğruluğu kabul edilen model Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Politik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerindeki etkisinde sosyal zekânın aracılık rolü

Şekil 2 incelendiğinde okul müdürlerinin sergiledikleri politik liderlik öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Politik liderlik ve sosyal zekâ, duygusal zekadaki varyansın %87'sini açıklamaktadır. Politik liderlik sosyal zekadaki varyansın %3'ünü açıklamaktadır. Modeldeki doğrudan ve dolaylı etkileri gösteren standardize edilmiş etkiler Tablo 5 verilmiştir.

Tablo 5. Politik Liderlik Modelinin Standartlaştırılmış Etkileri

Değişkenler Arası İlişkiler	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sosyal Zekâ <--- Politik Liderlik	0.180	---	0.180
Duygusal Zekâ<--- Politik Liderlik	0.176	0.159	0.335
Duygusal Zekâ--- Sosyal Zekâ	0.886	---	0.886

Tablo 5'te yer alan standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde politik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan ve sosyal zekâ üzerinden de dolaylı etkisinin

olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde sosyal zekadaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.886 düzeyinde bir artış sağlamaktadır. Okul müdürlerinin politik liderlik tarzındaki bir birimlik artış öğretmenlerin sosyal zekalarında 0.180 birimlik bir artış sağlayabilmektedir. Politik liderlik tarzındaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.176 birimlik bir artış meydana getirebilmektedir. Politik liderlik tarzının sosyal zekâ üzerinden duygusal zekaya olan dolaylı etkisi 0.159 iken toplam etkisi 0.335 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında politik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık etkisi olduğu söylenebilir.

Sembolik Liderlik Tarzının Duygusal Zekâ Üzerindeki Etkisinde Sosyal Zekanın Aracılık Rolü

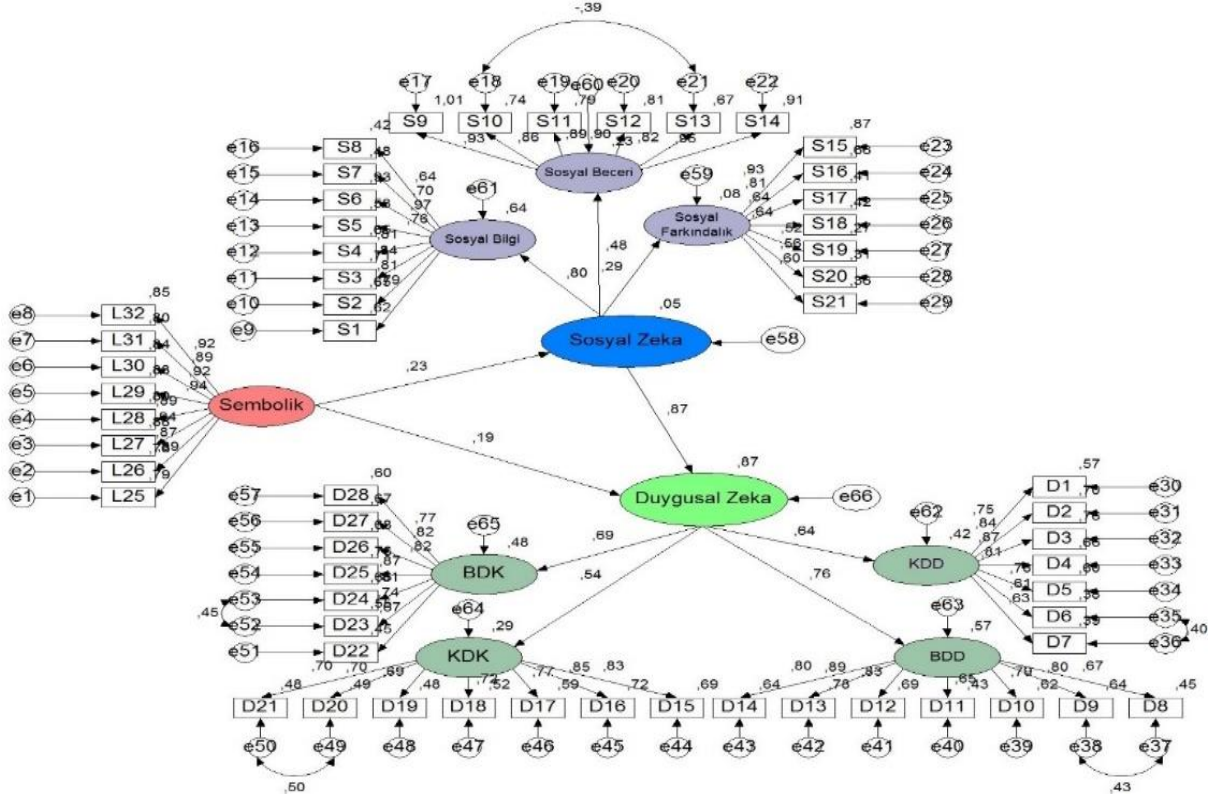
Yapısal eşitlik kullanılarak kurgulanan son model öğretmenlerin algıladığı sembolik liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisinde sosyal zekalarının aracılık rolü ile ilgilidir. Kurgulanan model araştırmadan elde edilen verilerle test edilmiştir. Modele dair yol katsayıları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sembolik Liderlik Modelinin Yol Katsayıları

Değişkenler Arası İlişkiler	B	β	S.E.	C.R.(t)	p
Sosyal Zekâ<--- Sembolik Liderlik	0.142	0.233	0.035	4.093	**
Duygusal Zekâ <--- Sembolik Liderlik	0.054	0.188	0.014	3.843	**
Duygusal Zekâ<--- Sosyal Zekâ	0.409	0.872	0.053	7.783	**

(**p<0.01)

Tablo 6 incelendiğinde modeldeki tüm yolların 0,01 düzeyinde anlamlı oldukları görülmektedir. Bu nedenle modelin geçerliliğinin belirlenmesinde ikinci aşama olan uyum indekslerinin incelemek gerekir. Modelin uyum indeks değerleri incelendiğinde ($\chi^2 / sd = 2.092$, RMR = 0.053, SRMR = 0.058, IFI = 0.930, NNFI = 0.927, CFI = 0.930, RMSEA = 0.048) model uyumunun kabul edilebilir olduğu görülmektedir. (Karagöz, 2016; Kline, 2011; Tabachnick ve Fidell, 2001). Gerek yol katsayılarının anlamlı çıkması gerekse uyum indeksi değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olması sonucunda örneklem grubundan elde edilen verilerle doğruluğu kabul edilen model Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Sembolik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerindeki etkisinde sosyal zekanın aracılık rolü

Şekil 3 incelendiğinde okul müdürlerinin sergiledikleri sembolik liderlik öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Sembolik liderlik ve sosyal zekâ duygusal zekadaki varyansın %87'sini açıklamaktadır. Sembolik liderlik sosyal zekadaki varyansın %5'ini açıklamaktadır. Elde edilen bulgunun kurgulanan modeli destekler nitelikte olduğu söylenebilir Modeldeki doğrudan ve dolaylı etkileri gösteren standardize edilmiş etkiler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sembolik Liderlik Modelinin Standartlaştırılmış Etkileri

Değişkenler Arası İlişkiler	Doğrudan Etki	Dolaylı Etki	Toplam Etki
Sosyal Zekâ<--- Sembolik Liderlik	0.233	---	0.233
Duygusal Zekâ <--- Sembolik Liderlik	0.188	0.203	0.391
Duygusal Zekâ<--- Sosyal Zekâ	0.872	---	0.872

Tablo 7’de yer alan standardize edilmiş yol katsayıları incelendiğinde sembolik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan ve sosyal zekâ üzerinden de dolaylı etkisinin olduğu görülmektedir. Doğrudan etkiler incelendiğinde sosyal zekadaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.872 düzeyinde bir artış sağlamaktadır. Okul müdürlerinin sembolik liderlik tarzındaki bir birimlik artış öğretmenlerin sosyal zekalarında 0.233 birimlik bir artış sağlayabilmektedir. Sembolik liderlik tarzındaki bir birimlik artış duygusal zekada 0.188 birimlik bir artış meydana getirebilmektedir. Sembolik liderlik tarzının sosyal zekâ üzerinden duygusal zekaya olan dolaylı etkisi 0.203 iken toplam etkisi 0.391 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar ışığında sembolik liderlik tarzının duygusal zekaya etkisinde sosyal zekanın aracılık etkisi olduğu söylenebilir.

Tartışma

Liderlik tarzlarının ve sosyal zekanın duygusal zekâ üzerindeki etkisini incelemek amacıyla her bir liderlik tarzı için ayrı bir model tasarlanmıştır. Okul müdürlerinin sergilediği yapısal liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekâsı üzerinde etkisini araştırmak için kurgulanan model doğrulanamamıştır. Yapısal liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan veya sosyal zekâ üzerinden dolaylı bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Liderliğin kuramsal temelleri incelendiğinde yönetsel ve liderlik etkinliklerinin ayrıldığı görülür. Kotter (1990) liderlik işlevleri ile yönetim faaliyetlerinin farklı olduğunu savunmaktadır. Ona göre yönetimin en önemli işlevi örgüt içinde karmaşa ile başa çıkarak düzen ve uyumu sağlamaktır. Liderlik ise gelecek vizyonu ve hareket üreterek değişim ile başa çıkabilmektir. Benzer biçimde Bennis ve Nanus’da (1985) yönetmeyi günlük işleri başarmak ve rutine egemen olmak diye tanımlarken liderliği başkalarını etkilemek ve vizyon yaratmak olarak tanımlamaktadırlar. Bu bağlamda yapısal liderlik tarzı örgütün yapısal boyutuna yöneliktir ve liderlikten çok yönetsel faaliyetleri kapsar. Yapısal çerçevede örgütsel etkililik için uzmanlaşmaya dayalı iş bölümü ve farklı eylemlerin örgüt politikaları doğrultusunda sıkı koordinasyonu, kurallar, veri temelli karar verme, resmi ilişkiler ve emir komuta zinciri hayati bir öneme sahiptir. Başka bir deyişle yapısal liderlik yönetim faaliyetlerine odaklanır (Bolman ve Deal, 1991a; 1991b). Sonuç olarak yapısal liderliğin örgüt için vurguladığı unsurlar örgütün insan unsurunu asgari düzeyde tutmaya çalışan yanlarıdır. Sosyal ve duygusal zekâ ise yapısalcı yaklaşımın etkisini azaltmaya çalıştığı insan unsuru üzerine odaklanır. Dolayısı ile yapısalcı liderlik yaklaşımının öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde etkili olmaması beklenen bir sonuçtur.

Alanyazınında yer alan araştırma sonuçları da yapısal liderlik tarzının yönetsel etkililiği ve üretimi vurguladığı görülür. Bolman ve Deal (1991a) dörtlü liderlik çerçevesi ile etkili yöneticilik ve liderlik arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında, yöneticilerin iyi yöneticiler ve iyi liderler olarak ayrıldıklarını gözlemlemişlerdir. Dörtlü liderlik çerçeveleri yönetici ve lider olarak etkililiği tahmin edebilmekte fakat yönetsel etkililik ve etkili liderlik için farklı yapılar ortaya koymaktadır. Bolman ve Deal (1991a) yapısal çerçevenin yönetsel etkililiği en iyi tahmin eden liderlik çerçevesi iken liderlik etkililiğinin yordanmasında ise en kötü çerçeve olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sasnett ve Ross (2007) sağlık bilgi yönetimi programı yöneticileri üzerinde yaptığı araştırmada yönetsel etkililik algısını en iyi yordayan liderlik tarzının yapısal liderlik olduğunu bulmuştur.

Öğretmenlerin duygusal zekâları üzerinde etkisi araştırılan bir diğer liderlik tarzı da insan kaynağına yönelik liderliktir. Kurgulanan yapısal eşitlik modeli analizler sonucunda doğrulanmıştır. Okul müdürlerinin insan kaynağına yönelik liderlik sergilemeleri öğretmenlerin duygusal zekâlarını hem doğrudan hem de sosyal zekâ üzerinden dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. İnsan kaynağına yönelik liderlik örgütün ancak insanlar aracılığı ile amaçlarına ulaşabileceğini varsayar. İnsan kaynağı çerçevesi çalışanların becerilerini geliştirmesine yardımcı olmak için kaynak yaratmaya, zaman ayırmaya ve eğitime odaklandığı kadar, bağlılık ve katılıma da odaklanır. Bu nedenle insanlar arası ilişkiler, bireysel ihtiyaçların karşılanması, duyguları anlama ve etkileme insan kaynağına yönelik liderlik yaklaşımının en temel araçlarıdır (Bolman ve Deal, 1991a; 1991b). Bu bağlamda insan kaynağına yönelik liderliğin örgütsel etkililiği amaçladığı kadar, çalışanların ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlayan yeterliliği de önemsedığı söylenebilir. Böylesine bir denge yönetsel fonksiyonlar kadar belki de daha çok liderlik fonksiyonlarının kullanılmasını gerekli kılar.

Ulaşılan araştırma sonuçları insan kaynağı liderlik tarzının liderlik fonksiyonlarını önemsedığını ortaya koymaktadır. Bolman ve Deal (1991) insan kaynakları ve politik çerçevelerin hem yönetsel etkililiği hem de etkili liderliği öngörebildiğini sonucuna ulaşmıştır. Sasnett ve Ross (2007) etkili liderlik algısının tüm liderlik çerçeveleri ile ilişkili olarak bulmuştur. Etkin liderlik algısının içinde etkin yönetim algısında olmayan insan kaynağı çerçevesi de yer almaktadır. Joo (2014), dört liderlik çerçevesi, etkili liderlik ve örgütsel iklim arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmasında, insan kaynakları çerçevesi ile örgütsel iklimin “değerlendirme” boyutu arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulmuştur. Acar (2002) ve İşliel (2013) yöneticilerin duygusal zekâları ile insana yönelik

liderlik davranışları arasında olumlu bir ilişki bulunurken; duygusal zekâ ile göreve yönelik liderlik davranışı arasında anlamlı bir ilişki gözlemlememişlerdir.

İnsan kaynağı liderlik tarzını benimseyerek yönetsel fonksiyonlardan çok liderlik fonksiyonuna önem veren bir yaklaşımın öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekâları üzerinde etkili olması beklenen bir durumdur. İnsan kaynağını kullanan bir okul müdürü söylem ve eylemlerinin okulda yarattığı iklimle öğretmenlerin duygusal öğrenmelerini kolaylaştırabilir. Duygusal zekânın geliştirilmesinde önemli engellerden biri motivasyonel faktörlerdir. Bu durum duygusal öğrenmeyi bilişsel öğrenmeden daha zorlu hale getirebilmektedir. Duygusal öğrenme genellikle düşünme ve eylemde kişilik özelliklerini daha çok merkeze almaktadır. Bir kişiye “yeni bir bilgisayar programı öğrenmelisin” denildiğinde “sakin olmayı veya daha iyi bir dinleyici olmayı öğrenmelisin” denildiğinden daha az üzüntü ve kendini savunma hissine kapılır. Bu nedenle duygusal öğrenmenin daha fazla değişime direnç yaratma eğilimi vardır (Cherniss, Goleman, Emmerling, Cowan ve Adler 1998). İnsan kaynağına yönelik liderlik bu direncin kırılmasını kolaylaştırabilir. Lider kurduğu ilişkiler ve davranışları ile duygusal zekanın geliştirilmesinin önündeki engelleri kaldırabilir.

Araştırmanın üçüncü modeli politik liderlik tarzının öğretmenlerin duygusal zekalarına etkisini ortaya koymaya yöneliktir. Modelin test edilmesi ile politik liderlik tarzının duygusal zekâ üzerinde doğrudan ve sosyal zekâ üzerinden de dolaylı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin sergiledikleri politik liderlik öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de sosyal zekâ üzerinden dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Okul müdürleri politik liderlik davranışlarını sergilerken okulun sadece formal yapıdan ibaret olmadığını, okul içinde farklı informal grupların olduğunu bilir. Politik lider bu grupların içerdeki ve dışarıdaki unsurlarını tanır ve onlarla iyi ilişkiler geliştirir. Politik lider ne istediğini bilir ve ihtiyaç duyduğunda kurmuş olduğu ilişkileri kullanır. İlişkilerini ve gücünü kullanırken dikkatlidir, dengeleri gözetir. Pazarlık gücünü sürekli yüksek tutmaya çalışır (Bolman ve Deal, 1991a; 1991b; 2015). Politik liderlik için gerekli beceriler etkili liderlik için hayatidir. Bu açıdan Bolman ve Deal’ın (1991) politik liderliğin, etkili liderliğin önemli bir yordayıcısı olduğunu bulgularını önemlidir.

Mintzberg’e (1984) göre örgütler birer politik arenadır ve liderlerin bu arenayı yönetebilmek için politik yeterliliklere sahip olmaları gerekir. Ferris ve diğerleri (2005) politik yetileri dört boyutta ele almaktadırlar. Yetilerden ilki sosyal becerikliliklerdir. Bu yeti farklı sosyal durumlara kolaylıkla uyum sağlamayı ve sosyal etkileşimleri kolayca kavramayı sağlar. Kişi kendisinin ve başkalarının davranışlarını başarıyla yorumlar. İkinci

yeti kişiler arası etkidir. Bu beceriye sahip insanlar çevrelerinde üretken ve hoş insanlar olarak tanınırlar. Üçüncü yeti ilişki ağı kurabilme becerisidir. Bu yetiye sahip olanlar kişisel ve örgütsel amaçlar için kolayca ilişki kurabilir ve gerektiğinde bu ilişkileri kullanabilirler. Son yeti ise içtenliktir. Bu beceriye sahip insanlar çevrelerince dürüst, açık ve samimi olarak bilinirler. Politik liderlik için Ferris ve diğerlerinin (2005) tanımladığı beceriler sosyal zekayı gerekli kılan sosyal bağlamı iyi analiz edebilmeyi ve duygusal zekayı gerekli kılan duyguları anlama ve kullanma becerilerini yaşamsal kılar. Başka bir deyişle duygusal zekâ, kişilerarası davranışları da içermesi nedeniyle politik beceriler ile örtüşür (Ferris, Treadway, Perrewé, Brouer, Douglas ve Lux, 2007). Araştırma bulguları da duygusal zekânın politik liderlikle pozitif yönlü ilişki içinde olduğunu desteklemektedir (Ferris ve diğerleri, 2005; Ferris ve diğerleri, 2007). Politik liderlik davranışları elde edilen duygusal bilginin örgüt içindeki süreçlerde etkili biçimde kullanılması ile mümkün olabilir. Duygusal bilgiyi politik liderlik davranışlarını sergilerken etkili biçimde kullanabilen okul müdürleri öğretmenlerin sosyal ve duygusal zekalarını etkileyebilir. Duygusal zekanın gelişimi için gerekli olan örgüt iklimini de yaratabilir. Bu da Cherniss ve diğerlerinin (1998) de belirttiği kolaylaştırıcı çevrenin oluşturulmasına dolayısıyla öğretmenlerin duygusal zekalarının gelişmesine katkı sağlayabilir.

Araştırmada duygusal zekâ üzerinde etkisi incelenen son liderlik tarzı sembolik liderliktir. Okullarda müdürlerin sergiledikleri sembolik liderlik öğretmenlerin duygusal zekalarını hem doğrudan hem de sosyal zekâ üzerinden dolaylı olarak pozitif yönde etkilemektedir. Sembolik çerçeve dünyayı belirsizlikler içinde, kesinliğin olmadığı bir yer olarak görür. Kişiler ve kurumlar bu dünyada bir anlam arayışı içindedirler. Sembolik lider çalışanların anlam aradıklarının farkındadır. Lider çalışanlardaki bu ihtiyacı onlara inanabilecekleri bir şeyler vererek karşılama yollarını bulmuştur. Sembolik çerçeveyi kullanan lider örgütün geçmişinden gelen değerleri ve vizyonlarını kullanarak kendine özgü kültürü olan örgütler yaratmaya çalışırlar. Bu yaratılanlar da insan davranışlarını farkına varmadan şekillendirerek paylaşılan duygular, görevler ve aidiyetler meydana getirir. Bu da hem örgütün amaçlarına ulaşmasını hem de çalışanların örgüte bağlanmasını kolaylaştırır (Bolman ve Deal, 1991a; 1991b; 2015).

Palmer (2003) duyguların sadece bizim hissettiğimiz şeyler olmadığını, onların aynı zamanda bir bilgi kaynağı olduklarını savunur. Bu nedenle duygular tıpkı bilginin yayıldığı gibi yayılır ve bulaşıcı bir özellik gösterir. Moore'a (2007) göre örgüt içinde her bir çalışanın duyguları genel anlamda örgütü etkileyebilir. Özellikle liderlerin ruh hali ve

davranışları herkesin ruh halini ve davranışlarını yönlendirir. Duygusal bilgiyi iyi kullanan bir lider örgütün kısa vadede iklimini, uzun vade de kültürünü şekillendirebilir. Araştırma bulguları da sembolik liderliğin örgüt iklimi ve kültürü üzerindeki etkisini doğrular niteliktedir. Bolman ve Deal (1991a) sembolik çerçevenin yönetsel etkililiği en kötü yordarken, liderlik etkililiğini en iyi yordayan çerçeve olduğunu bulmuştur. Joo (2014) sembolik çerçevenin örgüt ikliminin yakınlık boyutunun önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Lewis (2000) bir laboratuvar çalışmasında liderin olumsuz duygusal tonunun, katılımcıların duygusal durumunu etkilediğini gözlemlemiştir. Olumsuz duygusal göstergenin nötr bir duygusal göstergeye kıyasla katılımcıların liderin etkililiğine dair değerlendirmeleri üzerinde olumsuz bir etkisi vardır.

Sembolik liderlik örgüt kültürünün yaratılmasına yöneliktir. Robbins ve Judge'a (2014) göre örgüt kültürü üç şekilde meydana gelir. Birincisinde liderler sadece kendileri gibi hisseden ve düşünen çalışanları işe alır ve onları örgütte tutarlar. İkincisinde liderler çalışanları kendi fikir ve hisleri doğrultusunda yönlendirir ve istedikleri biçimde sosyalleştirirler. Üçüncüsünde ise liderler çalışanları kendileri ile birlikte kültürü yaratmaya teşvik eder. Bu şekilde kültür oluşturulduğunda yaratım aşamasındaki duygu ve düşünceler kültürün içine gömülü hale gelir. Robbins ve Judge'ın (2014) açıklamalarından da anlaşılabilceği gibi sembolik liderliğin etkili biçimde sergilenebilmesi için sosyal zekanın ve duygusal zekanın anahtar konumunda olduğu söylenebilir. Sembolik çerçevenin etkili kullanımı liderin sosyal ve duygusal becerileri kullanabilmesini gerektirir. Sembolik liderlik davranışlarını başarılı biçimde sergileyebilen okul müdürleri yarattıkları iklim ve kültürle öğretmenlerin duygusal zekasına etki edebilirler.

Günümüz insanı, insanlık tarihinde hiç olmadığı kadar çok bilgiye ve bu bilgiye ulaşma imkanına sahiptir fakat gelenen bu noktanın insanın anlam arayışını kolaylaştırdığı söylenemez. İnsanlar pek çok yanıltıcı ve yönlendirici bilgi ile de karşı karşıya kalabilmektedirler. Özellikle internet kullanımının yaygınlaşması ile kitleleri yönlendirme girişimleri insanların siyasi tercihlerini bile etkiler hale gelmiştir. Bu olgudan hareketle Oxford Dictionaries (2016) yılının sözcüğü olarak "post-truth" kelimesini seçmiştir. Post-truth "Kamuoyunu şekillendirmede duygu ve kişisel inançların nesnel verilerden daha etkili olduğunu gösteren ya da bununla ilgili olan durumlarla ilişkili kullanılan bir sıfat" olarak açıklanmaktadır. Oluşan bu kaotik ortam ve yönlendirmeler, kurumların ve değerlerin de hızla yıpranmasına neden olabilmektedir. Bu bağlamda sembolik liderlik becerileri her zamankinden daha önemlidir denebilir. Okul müdürü sembolik liderlik becerilerini

kullanarak öğretmenlerin duygusal zekalarını geliştirebilir. Okul müdürlerinin sembolik liderliği rehberliğinde, okullar herkes için anlamlı bir örgüt kültürü yaratabilir.

Sonuç

Andy Warhol yıllar öncesinden günümüzü öngören sözünde “Bir gün herkes on beş dakikalığına ünlü olacak.” demişti. Çağımızın sosyal medya düzeninde bunun mümkün olduğu görülmektedir. Bu söz her ne kadar insanlar için söylene de günümüzde kavramlar için de bu durumun söz konusu olduğu söylenebilir. Hayatın her alanında olduğu gibi eğitimle ilgili de neredeyse her gün yeni kavramların türetildiğini ve bu kavramların neredeyse bütün sorunları çözeceğinin vadedildiğini görmek mümkündür. Parlayan nesnelere sendromu diye tanımlayabileceğimiz bu süreçte bir anda parlayan kavramların aynı hızda söndüklerini görmek de mümkündür (Boudreau ve Rice, 2015). Bu yönü ile duygusal zekâ kavramı bir anda parlayan bir kavram gibi görünse de sahip olduğu potansiyeli bilimsel olarak kanıtlayan araştırmalar ve her geçen gün daha geniş bir kuramsal çerçeveye oturmayı başarması nedeniyle aynı hızda sönecek gibi gözükmemektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar da duygusal zekanın sosyal zekadan ve liderlik tarzlarından etkilendiğini, dolayısıyla geliştirilebilirliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda birtakım öneriler getirilmiştir.

Araştırmayla insan kaynağı, politik ve sembolik liderlik tarzlarının öğretmenlerin duygusal zekalarında artış sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle okul yöneticileri seçilirken yönetici fonksiyonları kadar liderlik fonksiyonları da önemsenmeli ve liderlik özelliklerine sahip kişilerin okul müdürü olarak atanması sağlanmalıdır. Ek olarak, mevcut okul müdürlerinin liderlik becerilerini geliştirmek için eğitim programları düzenlenmelidir.

Araştırmada öğretmenlerin duygusal zekalarına müdürlerin liderlik tarzları ve sosyal zekanın etkisi incelenmiştir. Duygusal zekâ üzerinde başka değişkenlerin de etkisi incelenebilir.

Duygusal zekanın bağımlı değişken değil de bağımsız değişken olduğu araştırmalarla duygusal zekanın başka değişkenlere etkisi incelenebilir. Duygusal zekayı geliştirmeye yönelik öğretim programları düzenlenip bunların etkisi incelenebilir. Çalışma Antalya ilinde yer alan devlet okullarında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örnekleme daha geniş bir evreni temsil edecek şekilde genişletilebilir.

Kaynakça

- Acar, F. (2002). Duygusal zekâ ve liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(1), 53–68.
- Ashforth, B.E., & Humphrey, R.H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115.
- Atabek, E. (2000). *Bizim duygusal zekâmız*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Bayram, N. (2016). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Amos uygulamaları*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bennis, W., & Nanus, B. (1985). *Leaders: Strategies for taking charge*. New York: Harperand Row.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991a). *Images of leadership*. Nashville, TN: National Center for Educational Leadership.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (1991b). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30(4), 509-534.
- Bolman, L., & Deal, T. E. (2015). Think—or sink leading in a vuca world. *Leader to Leader*, 2015(76), 35-40.
- Boudreau, J.W., & Rice, S. (2015). Bright, shiny objects and the future of HR. *Harvard Business Review*, July–August 2015, 72-78.
- Boyatzis, R. E., Good, D., & Massa, R. (2012). Emotional, social, and cognitive intelligence and personality as predictors of sales leadership performance. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 19(2), 191–201.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2nd ed.). New York: Taylor and Francis Group.
- Cherniss, C., Goleman, D., Emmerling, R., Cowan, K., & Adler, M. (1998). *Bringing emotional intelligence to the workplace a technical report issued by the consortium for research on emotional intelligence in organizations*. New Jersey: The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error*. New York: Putnam.

Dereli, M. (2003). *A survey research of leadership styles of elementary school principals*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Dogan, T. ve Cetin, B. (2009). Tromso sosyal zekâ ölçeği Türkçe formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (2), 691-720.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. New York: Oxford University Press.

Ferris, G.R., Treadway, D.C., Kolodinsky, R.W., Hochwarter, W.A., Kacmar, C.J., Douglas, C., & Frink, D.D. (2005). Development and validation of the political skill inventory. *Journal of Management*, 31, 126-152.

Ferris, G.R., Treadway, D.C., Perrewé, P.L., Brouer, R.L., Douglas, C., & Lux, S. (2007). Political skill in organizations. *Journal of Management*, 33(3), 290-320.

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Pearson

Gladwell, M. (2008). *Outliers the story of success*. London: Little, Brown and Company.

Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence why it can matter more than?* New York: Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). The emotional reality of teams. *Journal of Organizational Excellence*, 2002(spring), 55-65.

Guilford, J.P. (1967). *The nature of intelligence*. New York: McGraw-Hil.

Iacobucci, D. (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20(1), 90-98.

İşliel, K. (2013). *Duygusal zekâ ve liderlik*. Unpublished master dissertation, University of Dokuz Eylül, İzmir.

Jackson, DL., Gillaspay, J.A., & Stephenson, R., P. (2009). Reporting practices in confirmatory factor analysis: An overview and some recommendations. *Psychological Methods*, 14 (1), 6–23.

- Joo, M.T.H. (2014). *The influence of multi-frame leadership style on organizational climate in a private university in malaysia: a case study (Unpublished doctoral thesis)*. Kuala Lumpur: University of Malaya.
- Karagöz, Y. (2016). *Spss ve amos23 uygulamalı istatistiksel analizler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kihlstrom, J.F., & Cantor, N. (2011). Handbook of intelligence. In R.J. Sternberg, & Kaufman S.B. (Eds.), *Social intelligence (pp.564-581)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kline, R.B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Kosmitzki, C., & John, O.P. (1993). The implicit use of explicit conceptions of social intelligence. *Personality and Individual Differences*, 15(1), 11-23.
- Kotter, J. P. (1990). *A force for change: How leadership differs from management*. New York, Free Press.
- Lewis, K. M. (2000). When leaders display emotion: How followers respond to negative emotional expression of male and female leaders. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 221-234.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35 (2003) 641–658.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2008). Emotional intelligence new ability or eclectic traits? *American Psychologist*, 63(6), 503–517.
- Mintzberg, H. (1984). Power and organization life cycles. *The Academy of Management Review*, 9(2), 207-224.

- Moore, B. (2007). *The emotional intelligence coaching of school administrators: A comparative case study*. Unpublished doctoral dissertation, Ashland University, Ohio.
- Moss, F.A., & Hunt, T. (1927). Are you socially intelligent? *Scientific American*, 137(2), 108-110.
- Mulaik, S.A., James, L.R., Alstine, J.A, Bennet, N., Lind, S., & Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445.
- Palmer, B. (2003). *An analysis of the relationships between various models and measures of emotional intelligence*. Unpublished doctoral dissertation, Swinburne University, Victoria.
- Oxford Dictionaries (2016). Retrieved from a website <https://en.oxforddictionaries.com/word-of-the-year/word-of-the-year-2016>, on 29 June 2019.
- Pekaar, K. A., Bakker, A.B., Linden, D., & Born, M. (2017). Self- and other-focused emotional intelligence: development and validation of the Rotterdam emotional intelligence scale (REIS). *Personality and Individual Differences*, 120 (2018), 222-233.
- Robbins, S.P., & Judge, T.A. (2014). *Organizational behavior*. New Jersey: Pearson Education
- Sasnett, B. & Ross, T. (2007). Leadership frames and perceptions of effectiveness among health information management program directors. *Perspectives in Health Information Management*, 4(8), 1-15.
- Seçer, I. (2017). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silvera, D.H., Martinussen, M., & Dahl, T.I. (2001). The Tromso Social Intelligence Scale a self report measurement of social intelligence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 313-319.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tanrıöğren, A. ve Türker, Y. (2019). Rotterdam Duygusal Zekâ Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 348-369.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Vernon, P.E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4(1), 42-57.

WEF. (2018). *The future of jobs report 2018*. Davos: World Economic Forum



Exploring the Disciplined Mind in Middle School Science Course *

Özge CAN ARAN¹, Nuray SENEMOĞLU²

• **Received:** 16.03.2020 • **Accepted:** 29.04.2020 • **Online First:** 14.10.2020

Abstract

The purpose of this study was to investigate to what extent middle school students exhibit the disciplined mind traits at science courses and gaining insights about the quality and the quantity of the classroom practices related to the disciplined mind. To this end, the study employed the disciplined mind scale ($\alpha=0,89$) and the rubric for disciplined mind performance tasks ($G=0,85$), the teaching and learning environment assessment scale ($\alpha=0,93$), and classroom observation notes. This study was carried out with 31 sixth-graders and 30 eighth-graders in a school located in the central districts of Ankara of Turkey. Results indicated that there was not any significant difference between sixth and eighth-graders in terms of exhibiting the disciplined mind traits and science courses they took in terms of cultivating a disciplined mind. Additionally, the qualitative data revealed that students' disciplined mind traits they showed were inadequate, and the classroom practices to promote the students' disciplined mind development were insufficient. This study will contribute to future research in terms of deep understanding of the disciplined mind theory and its practice.

Keywords: five minds, disciplined mind, science course, middle school

Cited:

Can Aran, Ö., & Senemoğlu, N. (2021). Exploring the disciplined mind in middle school science course. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 153-178. doi:10.9779/pauefd.703474

* This paper is presented in 2nd International Congress on Multidisciplinary Studies, 7th to 8th December 2018, Adana, Turkey.

¹ Corresponding Author, Asst Prof., Hacettepe University, Curriculum and Instruction, Ankara, Turkey, ORCID ID: 0000-0003-3229-4325, email: ozgecann06@gmail.com.

² Prof., Hacettepe University, Curriculum and Instruction, Ankara, Turkey, ORCID ID: 0000-0001-9657-0339, email: profdrnuray@gmail.com

Introduction

It is important to set up meaningful ties between pieces of knowledge, suggest original products, and act by considering universal values while adapting to the changing world instead of improving oneself only in one field. Thus, it is important to help individuals gain the skills related to five minds. Howard Gardner, who has been researching psychology for years, describes these five minds as follows (Gardner, 2006): Firstly, the disciplined mind masters the ways of thinking within one or more disciplines. It is aware of the necessity to keep working to improve its skills. Secondly, the synthesizing mind integrates ideas from different sources into a meaningful whole for them by using objective criteria. Thirdly, the creative mind keeps up with the changes, produces new ideas, poses further questions, and develops new thinking ways. Next, the respectful mind has an awareness of and appreciation for differences among individuals and groups and seeks to understand and cooperate with others. Lastly, the ethical mind thinks over society's needs and demands and serves the purposes beyond personal interests. Among these minds, it is crucial to develop a disciplined mind because it reinforces the growth of synthesizing and creative minds. The disciplined mind gains importance in the early years of primary education and develops exactly at puberty (Can Aran & Senemoğlu, 2014a; Gardner, 2006). Individuals should gain this domain of mind to become persons who contribute to the development of their country. The disciplined mind has two aspects, which are called cognitive and affective aspects. In the cognitive aspect, having a way of thinking is unique to the discipline.

In contrast, in the affective aspect, it forms the habits that enable an individual to progress continually to become professional at this discipline (Can Aran & Senemoğlu, 2014a). Although it is important to raise individuals with a disciplined mind, there is no thorough research on the disciplined mind features in the literature except that researchers of this paper did before. So, the researchers were required to group those features. Before researchers group the elements as themes, they observed middle school classrooms for a long time because Gardner (2006) gave examples from higher education. Gardner (2006) put forward the disciplined mind features and the heuristic themes by Can Aran and Senemoğlu (2014a), which are supported by related literature, are shown in Table 1.

Table 1. *A Representation of the Disciplined Mind Traits According to The Themes Put Forward by The Researchers*

The Disciplined Mind Traits	Themes
<p>1 - Forming a deep and informed opinion on the current affairs of the day, year, or centuries such as comments, new scientific inventions and technological improvements, and new environmental laws.</p> <p>- Learning in a meaningful context, not in bulk.</p> <p>- An understanding of the World.</p>	<p>Making Connections to the Real Life Experiences (Bruner, 2009; Dewey, 2010; Glasersfeld, 1981)</p>
<p>2- Understanding and interpreting the texts rather than reciting them</p> <p>- Making connections between information.</p> <p>- Getting to the heart of the topic.</p> <p>- Viewing information as a tool for more meaningful learning rather than learning it to pass the test.</p> <p>- Reaching a new and deeper understanding, acquiring new skills.</p> <p>- Explaining unfamiliar information within an already known concept or theory.</p>	<p>Learning in deep (Biggs J.B., 1987; Cherif et al., 2010; Entwistle, 2000; Entwistle, 2009; Light & Micari, 2013)</p>
<p>3- Mastering more than one discipline: Mastering ways of thinking peculiar to one discipline (history, mathematics, science, etc.) or more than one discipline (fields of science such as physics and psychology) (because it is not likely to master any subject with the perspective of only one discipline).</p> <p>- Distinguishing each perspective unique to the disciplines while mastering more than one discipline and using them when appropriate.</p> <p>- Synthesizing information with an interdisciplinary perspective; using it in unfamiliar methods.</p> <p>- Taking responsibilities and duties to deserve to be a member of an occupational group and behaving accordingly (for, an individual is disciplined as long as he gets into the habits which enable him to master a skill, a job, or information).</p> <p>- Abandoning erroneous and unproductive ways of thinking and showing disciplined ways of thinking and behaving as a sign of professionalism.</p>	<p>Making interdisciplinary connections (Bybee, Powell & Trowbridge, 2008; Venville and Dawson, 2004)</p>

Table 1 continued

The Disciplined Mind Traits	Themes
<p>4 - Reflecting on the world in a certain way (for instance, a scientist observes the world, put forward temporary classifications, concepts, and theories, carry out experiments to test his temporary theories, and revise his theories in the light of the findings. Then, they observe more, reorganize classifications, and get new information to conduct experiments).</p> <p>- Realizing that it is difficult to uncover the reasons of the incidents.</p> <p>- Distinguishing between a relationship (A and B change together) and causation (A leads to B).</p> <p>- Being objective, thinking like a scientist, avoiding simple and one-sided explanation.</p> <p>- Admitting that the only source of information is not the past, that information is not absolute, and that scientific methods and theories can change in time. Realizing that a new finding can disprove a scientific fact.</p> <p>- Knowing how to get to reliable sources</p>	<p>Thinking like a scientist (Abruscato , 2000; Bybee , Powell & Trowbridge , 2008; Bybee , 2006; Chiappetta & Koballa, 2006; Zimmerman , 2007)</p>
<p>5 - Enjoying the learning process about the world and turning it into a passion.</p> <p>- Dedicating oneself to his job, improving oneself continually, and keeping lifelong learning: Understanding that he should continue learning for his lifetime considering new data, information, and methods and adding further information to his already known information by researching a scientific subject.</p> <p>- Improving oneself continually to make a skill perfect. Studying in the discipline to improve his knowledge and skills (Exercising regularly or performing scientific experiments).</p> <p>- Wishing to get more information, learn more deeply, and show information to oneself and others when grasping a concept very well.</p>	<p>Being motivated to lead a disciplined life (Chiappetta & Koballa, 2006; Deboer, 2006; Enwistle, 2009)</p> <p>Being motivated to lead a disciplined life (Chiappetta & Koballa, 2006; Deboer, 2006; Enwistle, 2009)</p>

As Table 1 is examined, it can be seen that there are five different themes. While the first four of these themes are more related to the cognitive aspect of the disciplined mind, the last theme is closer to the affective aspect (Can Aran & Senemoğlu, 2014a). On examining the cognitive and affective aspects of a disciplined mind, it is found that individuals having

this mind type are those who have higher-order thinking and who have internal motivation. It is believed that developing this type of mind, especially in the field of science, will contribute to raising individuals who will bring their country to a further point in science and technology (Jorgenson, Cleveland & Vanosdall, 2004; Lewis & Kelly, 1987) because science is a course which reinforces students' sense of research and curiosity (Lewis & Kelly, 1987) and contributes to the development of scientific process skills such as making the observation, classification, recording data, forming hypotheses, using the data and creating models, changing variables and controlling them and doing experiments (Çepni, 2011; Jorgenson et al., 2004; MEB, 2018). Thus, it was examined at what level middle school students exhibit the disciplined mind features in a science course. It is thought that determining the features of students' disciplined minds will enable us to take earlier steps to develop this type of mind. Due to the lack of studies directly related to middle school students' disciplined mind level in a science course, the results of the studies in the literature conducted at the middle school level concerning the sub-dimensions of a disciplined mind are believed to contribute to the aim of defining the existing situation with the disciplined mind. When explanations such as "thinking like a scientist," one of the sub-dimensions of a disciplined mind, are examined, it is noteworthy that this dimension included the skills that are based on the science field, such as scientific process skills. Within this scope, research about middle school students' scientific process skills provided insight into the current situation related to the development of a disciplined mind. Research shows that scientific process skill levels of 6th and 7th graders are equal (Böyük, Tanık & Saraçoğlu, 2011), while 8th graders' level is higher than 7th graders' (Böyük et al., 2011; Meriç & Karatay, 2014). Different from these findings, a study investigating the scientific process skills of the 5th, 6th, 7th, and 8th graders showed that the 6th graders were better at scientific process skills than the students of other grade levels and the 5th and 8th graders, however, did well at the half of the scientific process skills specified (Bostan Sarioğlu, Gedik & Can, 2016). Another study demonstrated that the 7th and 8th graders had average level success in using scientific process skills. In addition to that, the study also found that the students were less good at higher-order scientific process skills (determining and controlling variables, forming hypotheses and testing them, interpreting the data, making operational definitions, organizing and performing an experiment, and creating a model) than at basic scientific process skills (making an observation, comparing-classifying, communicating scientifically, measuring, making estimations and inferences) (Meriç & Karatay, 2014). In support of these findings, Bostan et al. (2016) also concluded that middle school students frequently use

basic scientific process skills, making observations, and making estimations. Likely, another study results demonstrated that high achievers in 8th grades achieve the objectives of developed countries in the lower mental process more than the objectives of them in the higher cognitive process. Accordingly, it was found that students attained target behaviors at the knowledge level by 84.5% at the application level by 61.1%, and at the analysis level by 41.1% (Işık, 2014).

Also, it is important to reveal the affective aspect of the disciplined mind and its cognitive aspect. Motivation to learn is one of the sub-dimensions of the disciplined mind mentioned in Table 1, and it constitutes the affective aspect of the disciplined mind. Some of the research on middle school students' motivation demonstrates no statistically significant differences between students' motivation according to grade levels (Azizoğlu & Çetin, 2009; Uzun & Keleş, 2010). On the other hand, some research concludes that students' motivation to learn decreases as their grade level increases (Aydın, 2007; Deniz Çeliker, Tokcan & Korkubilmez, 2015; Güngören, 2009; Güvercin, 2008; İnel Ekici, Kaya & Mutlu, 2014; Karakaya, Avgın & Yılmaz, 2018; Seçkin Kapucu, 2018; Yavuz Göçer, Sungur & Tekkaya, 2011; Yenice, Saydam & Telli, 2012; Yıldırım & Kansız, 2018).

In addition to determining students' disciplined mind level, this study aims to reveal to what extent middle school science course cultivates the development of a disciplined mind because the teaching-learning environment is the key factor in developing a disciplined mind. Previous researches reported some problems in science education. Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya & Erkan (2016), analyzing the studies conducted in the period between 2010 and 2015, found that the major problem in science education was related to teachers and physical and environmental conditions. Science teachers included in the study conducted by Uluçınar, Cansaran, and Karaca (2004), also reported the impossibility of using labs in the real sense and effectively teaching their lessons due to factors such as inadequate lab conditions and crowded classrooms. In the study performed by Karaman and Karaman (2016), teachers also mentioned overcrowded classrooms and inadequate resources in labs as the most important obstacles to student-centered curriculum activities. We believe that considering the findings of previous studies in science education and the findings of this study will contribute to the improvement of science education. Therefore, this study aims to investigate the disciplined mind traits in the middle school science course. The research questions are formulated as follows: (i) To what extent do sixth and eighth graders exhibit the disciplined mind traits at science courses? (ii) To what extent

do the classroom practices in sixth and eighth grade support the development of a disciplined mind?

Method

In this research, a descriptive method was used to determine to what extent the disciplined mind traits are seen at the beginning and at the end of the middle school and to what extent the middle school science course cultivates a disciplined mind. Data was collected through qualitative and quantitative methods.

Participants

The study was carried out with 31 sixth-graders and 30 eighth-graders in a school located in the central districts of the capital city of Turkey in the 2014-2015 academic years. The research was conducted with middle school students because Gardner (2006) stated that the disciplined mind develops exactly at puberty. The study group was determined through criterion sampling (Gall, Walter & Gall, 1996). In order to identify and understand information-rich cases, the research was carried out in a school categorized as highly successful in terms of academic success in the national high school entrance exam. The research findings about five minds (e.g., Altındağ, 2015; Can Aran & Senemoğlu, 2014a) support the claim that students in highly successful schools supply more data to find out the development of a disciplined mind.

Data Collection Process³

The research data were collected with a disciplined mind scale (DMS), the disciplined mind performance task and rubric, the teaching and learning environment assessment scale (TLES), and observations. The development processes of data collection tools were explained in detail below.

Disciplined mind scale (DMS)

A disciplined mind scale developed by Can Aran and Senemoğlu (2014a) in a five-point Likert-type was used to find out to what extent middle school students show the disciplined mind traits in science and technology class. The five-point Likert-type scale has five

³ The data of the research were collected in the 2014-2015 academic year. The data collection process took place with the voluntary participation of the school administration, teachers and students. Identity information of the participants has been kept completely confidential. No sound or video was recorded during the classroom observations. The data collected from the participants with data collection tools were used only for scientific research purposes.

degrees: “Always,” “Usually,” “Sometimes,” “Rarely,” and “Never.” For the content validity of the scale, related literature was examined, and disciplined mind criteria were determined. The table of specifications included these criteria, and items prepared according to these criteria are presented to expert opinion. Four science education experts, three curriculum development experts, and one assessment and evaluation expert were consulted on the trial form. Among the scale items, the experts marked the items that they thought best reflected the criteria or proposed various corrections to make the items better reflect the criteria. According to experts' opinions, some items were removed from the scale, some were corrected, and thus a trial form included 64 items was formed. Also, five secondary school students read the trial form aloud to determine whether the scale was suitable for the purpose, and the concepts that were not understood by students were simplified in a way that the students could understand. The experiment form was applied to 613 middle school students. The scale's construct validity was tested by using exploratory factor analysis using data obtained from the pilot study. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test was used to test whether the study group's size was sufficient for factor analysis, and the KMO value was calculated as 0.95. In the Bartlett sphericity test, the chi-square value was found to be significant ($\chi^2(2016) = 14162.186$ $p < 0.01$). Among the items which measured the same feature and collected in one dimension, 22 items with factor load value above 0.45 and item-total correlation above 0.30 were selected. The one factor explained 40.92% of the total variance of the scale. These data show that all items of the scale are collected in one dimension, and each item measures the property that the entire test measures (Can Aran & Senemoğlu, 2014a). That Cronbach's α of test reliability was 0.89. For the 22 item-scale, the highest point that one could get out of all the items was calculated 110, the lowest 22.

Teaching and learning environment assessment scale (TLES)

A teaching and learning environment assessment scale in a five-point Likert-type developed by Can Aran and Senemoğlu (2014a) was used to determine the extent to which the middle school science course cultivates the disciplined mind. The five-point Likert-type scale has five degrees: “Always,” “Usually,” “Sometimes,” “Rarely,” and “Never.” For the scale's content validity, related literature was examined, and criteria for cultivating disciplined mind characteristics were determined. The table of specifications included these criteria, and items prepared according to these criteria are presented to expert opinion. Four curriculum development experts and one assessment and evaluation expert were consulted on the trial form. According to opinions of experts; some items were corrected and thus a trial form

included 56 items was formed. Also, three secondary school students read the trial form aloud in order to determine whether the scale was suitable for the purpose, and the concepts that were not understood by students were simplified in a way that the students could understand. The trial form was applied to 492 middle school students. The construct validity of the scale was tested by using exploratory factor analysis using data obtained from the pilot study. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test was used to test whether the study group's size was sufficient for factor analysis, and the KMO value was calculated as 0.96. In the Bartlett sphericity test, the chi-square value was found to be significant ($\chi^2(1540) = 11831.923$, $p < 0.01$). Among the items which measured the same feature and collected in one dimension, 28 items with factor load value and item-total correlation above 0.30 were selected. The one factor explained 41.3% of the total variance of the scale. These data show that all items of the scale are collected in one dimension, and each item measures the property that the entire test measures (Can Aran & Senemoğlu, 2014a). That Cronbach's α of test reliability was 0.93. For 28 item-scale, the highest point that one could get out of all the items was calculated 140, the lowest 28.

Performance task and grading form (Rubric)

A performance task was prepared to discover whether middle school students show disciplined mind traits. While this performance task was being developed, a testing tool named "University Learning Assessment" designed by Chun (2008) and called Collegiate Learning Assessment in The Classroom (CLA), was based on. According to CLA, students should be assigned roles in order that they can feel themselves in the given scenario. Similarly, students were asked to write an essay using four different reports on Turkey's investment, whether the investment should be about searching space or producing energy in this performance task. It is also given an assignment to students that they think as they are members of parliament responsible for the budget. In this context, the first report was about the necessity of research about space; the second one was on the countries' spending more money for research about space such as Germany, U.S and their budget for research for space; the third was about why we need energy; and the fourth was about the amount of water, wind and sun energy produced by countries and there was also a map showing the distribution of sun energy by regions.

Moreover, a performance grading form was generated to evaluate data and determine the students' disciplined mind levels. The criteria used to assess students' performance are

as follows: (1) using the reports effectively, (2) analyzing the reports objectively, (3) establishing a cause-and-effect relationship in column writing properly, (4) combining the parts or information as a whole to create a new structure, (5) corroborating his ideas with various examples and references. All of these criteria are related to four sub-dimensions of a disciplined mind. These are making connections to the real-life, learning in deep, making interdisciplinary connections, and thinking like a scientist. The help of this performance task could not measure the affective aspect of a disciplined mind related to motivation. To have a general idea about students' disciplined mind level, all these criteria were evaluated holistically, and total score were calculated with grading form developed by Can Aran and Senemoğlu (2014a). The grading form consists of five categories and four achievement degrees: 0, 1, 2, 3. In the grading form, the highest point one could get from each item was calculated as 3, the lowest 0., while the highest score that one could get out of all the items was 15, the lowest 0. G coefficient of rubric calculated over five categories and four achievement degrees was 0.85.

Observation form

In order to get a deeper understanding of the research questions, observations were conducted in sixth and eighth-grade classrooms through unstructured observation forms. Observation data were collected from the sixth-grade classroom for 6 class hours (40 minutes) and eighth-grade classroom for nine class-hours in each class, 15 class-hours in total. Classroom observations were done for one class hour, with one-minute intervals in every 12 minutes. Less hour observation was done in the sixth-grade classroom than eight grade classrooms because the sixth-grade students' teacher was newly assigned. With the help of an unstructured observation form, teachers and students' behaviors were recorded. The researcher sought to make non-participant observations as much as possible. The classes were observed together with another observer throughout the research to ensure that observations were made properly. Two observers wrote down notes together, compared their observation notes, and missing points in notes were completed.

Data Analysis

In this research, data was collected through quantitative and qualitative methods. The quantitative and qualitative data set were analyzed in detail. The processes of data analysis were explained in detail below.

Quantitative data analysis

Whether or not the scores had normal distribution was tested in the Shapiro-Wilk method prior to analyzing the data to decide on a method for data analysis. The findings are shown in Table 2 below.

Table 2. *Shapiro-Wilk analysis results*

		Shapiro-Wilk		
	Scores	Statistics	df	Sig.
6th grade	Disciplined mind scale	0.963	31	0.360
	Teaching- learning environment assessment scale	0.926	31	0.035*
	Rubric	0.976	31	0.706
8th grade	Discipline mind scale	0.959	30	0.286
	Teaching- learning environment assessment scale	0.952	30	0.187
	Rubric	0.945	30	0.127

* $p > .05$

As it is clear from Table 2, scores obtained from the teaching-learning environment assessment scale differ significantly from the normal distribution. In contrast, scores obtained from the other measurement tools do not differ considerably from a normal distribution. Therefore, Mann Whitney U-test was used for independent groups in comparing the scores coming from the teaching-learning environment assessment scale for the 6th and 8th graders. Mann Whitney U-test was used for separate groups in comparing the scores obtained from the rubric because the scores were on the ranking scale. In contrast, the scores obtained from the rubrics used in assessing the performance task met the assumption of normal distribution. T-test was used for independent groups in calculating the scores obtained from a disciplined mind scale.

Qualitative data analysis

The qualitative data set of research consists of observation notes. The deductive approach was preferred in analyzing data sets because there is a literature on the disciplined mind traits. Disciplined mind themes determined (see table 1) by Can Aran and Senemoğlu

(2014a) were used in the deductive approach. The researchers carefully read the observation notes by moving back and forth across the documents and analyzed these texts either line-by-line or word by word deductively in search of codes. Then it was counted in how many lessons students show the indicators of a disciplined mind in the teaching-learning environment. These decisions about coding in each category were presented in numbers. In addition, four experts (Three of them study about both science education and curriculum and instruction, one of the studies about both science education and measurement and evaluation) read the five pages of raw data (Miles & Huberman, 1994) and matched the themes with the data in the observation forms. Then, by discussing the matches' inconsistent points, experts came to a common conclusion regarding the deciphered text-theme match.

Findings

In this part, findings on sub-problems of the research were given together to ensure meaningful coherence. Results were presented into four headings: Disciplined Mind Scale (DMS), Performance Task, Teaching and Learning Environment Assessment Scale (TLES), and Observation.

Findings from Disciplined Mind Scale

In this research, the level of disciplined mind traits of sixth and eighth grades was determined via DMS, and it is uncovered whether there was a significant difference between sixth and eighth-graders in terms of showing the disciplined mind traits. T-test results of the level at which sixth and eighth graders show the disciplined mind traits are presented in Table 3. Also, Levene's statistic on the homogeneity of variance was estimated to 0.492, which means variances are homogenous ($p>0.05$).

Table 3. *T-test results of the level at which sixth and eighth graders show the disciplined mind traits*

Grades	n	\bar{x}	S	df	t	p
Sixth	31	87.26	13.69	59	0.49	0.96
Eighth	30	87.10	11.35			

As can be seen in Table 3, there is no significant difference between sixth and eighth-graders in terms of showing the disciplined mind traits ($t(59) = 0.49, p>0.05$). This finding indicates that students' disciplined mind level in both grades is seen as similar to each other.

When the mean of the groups' scale scores is analyzed, it is seen that the majority of the students in both groups show disciplined mind features most of the time.

Findings from Performance Task and Rubric

In addition to DMS, a performance task and rubric were used to determine the level at which sixth and eighth graders show the disciplined mind traits. Descriptive statistics for the level at which the sixth and eighth graders exhibit the disciplined mind traits are presented in Table 4.

Table 4. *Descriptive Statistics for the level at which sixth and eighth graders exhibit the disciplined mind traits according to results getting by rubric*

Grades	n	\bar{x}	ss
Sixth	31	5.52	1.050
Eighth	30	6.53	0.868

Table 4 shows that the mean of the groups' rubric scores are close to each other and low score getting from the rubric. So it is clear that the disciplined mind level of middle school students is low. Conducted to learn if there was a remarkable difference between rubric scores of sixth and eighth-graders in science class, Mann-Whitney U-Test was done. The results are shown in Table 5.

Table 5. *U- Test results of the rubric according to the groups*

Grades	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Sixth	31	28.87	895	399	0.337
Eighth	30	33.20	996		

In examining Table 5, it was found that there wasn't a significant difference between the sixth and eighth-graders. According to the rubric results, it is possible to say that sixth and eighth graders exhibit similar disciplined mind traits.

Findings from Students' Observations

In order to portray the disciplined mind traits of sixth and eighth graders in detail, classroom observations were done. This is important to diagnose the undeveloped disciplined mind traits. Table 6 shows the incidences of the disciplined mind behaviors of sixth and eighth-graders during observations.

Table 6. *Observation Results for Students' Frequency of Displaying Disciplined Mind Traits*

Grades	N	Making connections between what is learned and real life		Seeking to learn discipline-related information in deep		Making interdisciplinary connections		Thinking like a scientist		Motivated to learn discipline	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Sixth	6	2	33.3	5	83.3	0	0	0	0	2	33.3
Eighth	9	3	33.3	6	66.6	1	11.1	0	0	2	22.2

According to Table 6, students generally display less disciplined mind traits in both grade levels. It is remarkable that learning knowledge deeply and being motivated to learn a discipline are seen more frequently in the 6th grade than in 8th grade. This can be considered indicative that students' efforts and desire to learn a discipline diminishes as grade levels increase. Remarkable behaviors students display concerning the indicators of disciplined mind are shown in Table 7.

Table 7. *Examples for Remarkable Behaviors Students Display with Disciplined Mind*

Disciplined Mind Traits	Sixth Grade	Eighth Grade
Making connections between what is learned and real life	Concerning balanced force, a student says 'one person pulls from here, and another person pulls from the other side. Thus it is unbalanced 'while talking about tug of war game. Another student says, 'if it is balanced, the rope does not move. If it is unbalanced, the rope moves in this and that direction.'	When the teacher says 'a ship of tons of weight floats but a stone sinks,' a student says 'there is the ship's air. The air reduces density.'

Table 7 continued

Discipline	Sixth Grade	Eighth Grade
d Mind Traits		
Seeking to learn discipline-related information in deep	While talking about earwax, the teacher says ‘it looks dirty but it has an important function.’ Then a student asks ‘why do we clean our ears?’	About the buoyancy force, a student asks ‘if substances with equal density remain in the middle in a liquid, doesn’t the water above apply force downwards?’
Making interdisciplinary connections	No observations were made about this criterion in the sixth grade.	While a student asks ‘where did Toricelli find the glass rod?’ another student asks ‘when were glass factories founded?’ one of the students set up associations with industrial revolution- the domain of history- and responds by saying ‘glass factories were founded with industrial revolution’
Thinking like a scientist	No observations were made about this criterion in the sixth grade.	No observations were made about this criterion in the eighth grade.
Motivated to learn discipline	When students make statements about health such as ‘jugglers push things into one of their ears and pull them out of the other ear, they do not feel pain, they do not have nerves in their body’, a student adds ‘I know this. I have seen it on Discovery channel. A man did not feel the heat’ and thus emphasize that he/she watches science channels to learn about a discipline.	A student asks the teacher about scientific experiments about buoyancy force he saw on TV: ‘there is membrane on the water, isn’t there?’

Findings from the Teaching-Learning Environment Scale

In the research, the sixth and eighth-grade science courses cultivate a disciplined mind was determined via TLES. Besides, it is tested whether there is a significant difference between the classroom practices in sixth and eighth-grade science courses in terms of cultivating the disciplined mind. Descriptive statistics for the level at which the sixth and seventh-grade science course cultivates disciplined minds are presented in Table 8.

Table 8. *Descriptive Statistics for the level at which sixth and eighth-grade science course cultivates the disciplined mind*

Grades	n	\bar{x}	ss
Sixth	31	109.87	2.939
Eighth	30	104.87	3.110

Table 8 shows that the mean of the scale scores of the sixth and eighth grades are close to each other. The mean of the scale scores also shows that the majority of students in both groups express that practices for cultivating disciplined mind characteristics are often done. Conducted to learn if there was a remarkable difference between TLES scores of sixth and eighth-graders in science class, Mann-Whitney U-Test was done. The results are shown in Table 9.

Table 9. *U-Test results of TLES according to the groups*

Grades	n	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p
Sixth	31	33.66	1043.5	382.5	0.234
Eighth	30	28.25	847.5		

In examining Table 9, it was found that there wasn't a significant difference between the sixth and eighth grades' teaching-learning environment in terms of cultivating a disciplined mind. This result shows that the level of classroom practices in cultivating a disciplined mind in sixth and eighth grade is similar.

Findings from Observations about Teaching-Learning Environment

In order to portray reality more in this study, a Teaching-learning environment was also observed. In fact, to what extent the sixth and eighth-grade science courses cultivate a disciplined mind was determined. Table 10 shows the incidence of teaching methods and techniques employed in teaching and learning environments. Because the more different instructional methods teachers use, the more the disciplined mind is cultivated (Gardner, 2006).

Table10. *Observation Results about Teaching Methods and Techniques Employed in Teaching and Learning Environments*

Grades	N	Direct instruction f %	Question and answer f %	Discussion f %	Dramatization f %	Case study f %	Homework f %	Demonstration f %	Experiment-Lab f %	Analogy f %	Using visual symbols such as graphs and Using technology f %	Peer teaching f %	Problem solving f %	
Sixth	6	583.3	6100	00	00	00	233.3	00	00	00	116.6	00	00	233.3
Eighth	9	777.7	777.7	00	00	00	111.1	00	00	00	777.7	00	00	333.3

According to Table 10, the same teaching methods and techniques were used in the 6th and 8th grades. Accordingly, direct instruction, question and answer, homework, graphs, visuals, and problem-solving were employed in both grade levels. While direct instruction and questions and answers were employed the most frequently, it was remarkable that teaching through experiments (laboratory technique), which is considered important to use in science courses, was not employed. At the same time, problem-solving was used with both grade levels only in the solution of structured problems. In addition to observation results shown in Table 10, Table 11 shows observation results obtained from the teaching-learning environment about cultivating disciplined mind traits.

Table 11. *Observation Results about Cultivating Disciplined Mind Traits in Teaching and Learning Environments*

Grades	N	Ensuring that connections are made between what is learned and real life			Ensuring that discipline-related knowledge is learnt in depth			Ensuring that interdisciplinary connections are made		Ensuring that students think like a scientist		Motivating students to learn the discipline	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Sixth	6	3	50	4	66.6	0	0	1	16.6	2	33.3		
Eighth	9	4	44.4	3	33.3	2	22.2	1	11.1	2	22.2		

Striking examples of Cultivating Disciplined Mind Traits in Teaching and Learning Environments are shown in Table 12.

Table 12. *Remarkable Examples of Cultivating Disciplined Mind Traits in Teaching and Learning Environments*

Cultivating Disciplined Mind Traits	Sixth Grade	Eighth Grade
Ensuring that connections are made between what is learnt and real life	During a conversation about ears, the teacher says, ‘invisible things of implant type can be put thanks to medicine-which has been advancing.’	The teacher emphasizes the subject of pressure that diabetes’ feet are swollen.
Ensuring that discipline-related knowledge is learnt in depth	In the subject of force, by using a visual, the teacher asks, ‘what makes a rocket move upward? Is it a rocket light? If not, how does it move up?’ after a student says that force is applied on the rocket, the teacher asks ‘is rocket applied force? What applies force on it?’ and thus makes the students think in-depth about the discipline.	About the subject of pressure, the teacher asks, ‘why did Torricelli do his experiment with mercury?’

Table 12 continued

Cultivating Disciplined Mind Traits	Sixth Grade	Eighth Grade
Ensuring that interdisciplinary connections are made	No observations were made about this criterion in the sixth grade.	While teaching Torricelli's experiment, the teacher makes the statement 'people had more respect for science in the 1800s. More value was attached to science with the industrial revolution. The royal family gave scientists the opportunity to present their scientific studies' and thus made connections with history.
Ensuring that students think like a scientist	When a student says that jugglers push a substance into one of their ears and pull it out of the other ear, the teacher says, 'is it possible? It is called an illusion'. When the student says, 'the man doesn't feel pain. He doesn't have nerves in his body', the teacher says you should see it with your eye instead of talking about rumors. It can be an illusion'.	The teacher leads students into doing an experiment about pressure by asking them, 'have you ever tried it at home with a knife?'
Motivating students to learn the discipline	While talking about the force applied on the rocket, the teacher says, 'you can take materials to the space from Turkey if you become an astronaut. I hope you will be an astronaut. Then you can go to space.	The teacher asks, 'who will do the experiment about buoyance force?' The students raise their hands. The teacher asks if they are very eager to experiment. And then the teacher says that they need to make a presentation. Then the teacher says, 'I will make arrangements with four people. We will give the key of the laboratory. Tidy up your hair. Be careful. There are examples for experiments on YouTube. You can see them.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

The results from the present study showed that there were no differences between the disciplined mind features of the 6th and 8th graders in this sample. More specifically, analysis of DMS, which required students to assess their own performance, indicated that

students' disciplined mind levels at both grades were satisfactory. In contrast, the quantitative data obtained from the rubric graded by the researcher and qualitative data obtained as a result of the researcher's observations found that students exhibit the traits related to the disciplined mind inadequately in most cases. The inconsistency among data obtained from different resources can be that the students, unfortunately, reflect their behaviors related to disciplined minds differently than what their behaviors searched by DMS are. Similar results have been reported by other research. For example, Altındağ (2015) also found some inconsistencies between students' self-assessments and their actual performance in his study, where he examined the relationship between the synthesizing mind behaviors and academic achievement levels of 7th-grade students. In furtherance of the results of international exams like PISA, TIMSS, which measure life skills, show that students performance in science is below average, although they generally report highly positive attitudes towards science (Taş, Arıcı, Özarkan & Özgürlük, 2016; Uzun, Bütüner & Yiğit, 2010). There might be some factors causing this situation. For instance, research points out that students' attitudes and aspirations towards science and mathematics can easily be affected by their social milieu, especially by their parents' and teachers' attitudes toward students as learners of these subject areas (Singh, Granville & Dika, 2002). Considering that the disciplined mind's cognitive domain is related to higher-order thinking, Işık (2014)' results can be regarded as a support to the assertion made by this study that students' actual performance regarding the disciplined mind was below satisfactory. Like this study, she found that 8th-grade students were unable to reach the high-level objectives in science defined in line with Bloom's taxonomy. The findings of this study also support why Turkish students have low scores in international exams like PISA or TIMSS.

Another interesting finding of this study was that the qualitative results showed that students displayed some behaviors like in-depth learning and some motivational behaviors less in the 8th-grade level than the 6th-grade level. This result can be interpreted as an indication of the fact that students' efforts and desire to learn discipline are decreasing in upper grades. Many studies were pointing out that students' motivation towards learning science decreases as their grade level increases are available in the literature (Aydın, 2007; Deniz Çeliker et al., 2015; Güngören, 2009; Güvercin, 2008; İnel Ekici et al., 2014; Karakaya, Avgın & Yılmaz, 2018; Seçkin Kapucu, 2018; Yavuz Göçer et al., 2011; Yenice et al., 2012; Yıldırım & Kansız, 2018).

Also, the result of this study pointed out that there were no significant differences in the teaching-learning processes in the science course between the sixth and eighth-grade levels in terms of cultivating a disciplined mind. In other words, the teaching-learning processes in the 6th and the 8th grades were similar in terms of providing opportunities to develop a disciplined mind. Atilla, Yaşar, Yıldırım, and Sözbilir (2015) asked the middle school students' views on constructivist learning environments containing components such as learning the world, learning science, learning to state thoughts, and learning to learn. Similarly, they concluded that there were no differences between students' views on constructivist learning environments according to grade levels.

Moreover, the results obtained from the teaching-learning environment scale showed that cultivating the traits of a disciplined mind in the teaching-learning environment for 6th and 8th grade were satisfactory. On the other hand, the current qualitative findings also revealed that the middle school science course was inadequate in terms of cultivating a disciplined mind. The reason for the inconsistency of qualitative and quantitative data can be that students feel social pressure on themselves by their teacher, as we mentioned before. The qualitative findings also showed that teachers mostly used direct instruction and questions and answers in teaching middle school science courses. They did not teach their lessons through experiments - which was considered important. Observations also demonstrated that solving unstructured problems- which was to direct students into disciplined thinking- was not preferred. Studies available in the literature are also supportive of this finding. Şimşek, Hırça, and Coşkun (2012) also found that science and technology teachers preferred conventional techniques such as question and answer and direct instruction rather than methods and techniques such as making projects, class trips suggested in the curriculum, and using computers and microscopes, which necessitated students' active participation in the learning process and which helped to develop their scientific research skills. Pınar (2013) also concluded that science and technology teachers taught in traditional methods. Doğru and Aydoğdu (2003) found that the method of direct instruction was often used in science teaching without considering the number of students in the classrooms. In a similar vein, Can Aran and Senemoğlu (2014b) and Güneş, Dilek, Hoplan, and Güneş (2011) also demonstrated that direct instruction and question and answer were used most frequently in science teaching. The teachers included in the study conducted by Can Aran and Senemoğlu (2014b) and Uluçınar, Cansaran, and Karaca (2004) also stated that they could not duly and effectively use laboratories in teaching their lessons. Additionally, the

qualitative findings also demonstrated that the behaviors of ensuring that interdisciplinary connections are made, ensuring to make students think like a scientist, and motivating students to learn the discipline were at the minimum level both in the 6th and the 8th grades. It is important to cultivate interdisciplinary learning, which ensures students to learn knowledge in a meaningful whole, the skill of thinking like a scientist in middle school-where hypothetical thinking skills are developed and also motivating students to learn discipline which is required for turning learnings into performance (Senemoğlu, 2018).

Taking all things into consideration, it is clear that middle school students 'disciplined mind traits are inadequate according to classroom observations where we have a chance to see the reality as starkly as possible. This finding is also supported by the finding that the teaching-learning environments in middle school science courses are inadequate in cultivating a disciplined mind according to classroom observations. Setting out from the findings of this study, educational experiences can be provided to cultivate the disciplined mind in a middle school science course. Studies to be performed in the future can investigate disciplined mind traits for other classes in different types of schools in different countries and at various stages of informal education. Further studies of the issue may involve qualitative research patterns rather than mixed methods research. In addition to all these researches, a curriculum that improves disciplined mind features can be developed and put into effect, observing how it works.

References

- Abruscato, J. (2000). *Teaching children science: A discovery approach*. USA: Allyn and Bacon.
- Altındağ, M. (2015). *Yedinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri derslerinde sentezleyen zihin özelliklerinin incelenmesi* [An investigation of 7th grade students' synthesizing mind in math & science]. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Atilla, M. E., Yaşar, M. D, Yıldırım, M., & Sözbilir, M. (2015). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen derslerini yapılandırmacı öğrenme anlayışı açısından algılamaları [6th, 7th and 8th grade students' perceptions in regard to application of constructivist approach in science lessons]. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 112-124.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi* [Priority of internal and external motivation at science lesson]. Unpublished Master Thesis, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Istanbul, Turkey.
- Azizoğlu, N., & Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki [Six and seventh grade students' learning styles, attitudes towards science and motivations]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E., & Erkan, Ö. (2016). Türkiye'de fen eğitimi ve öğretimi sorunları [Science education and teaching problems in turkey]. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(3).
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Bostan Sarioğlu, A., Gedik, İ., & Can, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırılması: kuvvet ve hareket ünitesi örneği [Comparison of the scientific process skills of middle school students: force and movement unit example]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Böyük, U., Tanık, N., & Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Analysis of the scientific process skill levels of secondary school students based on different variables]. *Tübav Bilim Dergisi*, 4(1), 20-30.
- Bruner, J. (2009). *Eğitim Süreci* (T. Öztürk, Trans.). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Bybee, R. W. (2006). Scientific inquiry and science teaching. In L. B. Flick, & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science* (pp. 1-14). Netherlands: Springer.
- Bybee, R. W., Powell, J. C., & Trowbridge, L. W. (2008). *Teaching Secondary School Science*. New Jersey: Pearson.
- Can Aran, Ö. & Senemoğlu, N. (2014a). *An investigation of students' disciplined mind characteristics, and science and technology education* [In Turkish]. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- Can Aran, Ö. & Senemoğlu, N. (2014b). An investigation of science education in terms of disciplined mind characteristics [In Turkish]. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(4), 46-59.
- Cherif, A. H., Jedlicka, D., Al-arabi, A., Aron, R., & Verma, S. (2010). Effective understanding of human body organs: A role-playing activity for deep learning. *The American Biology Teacher*, 72 (7).
- Chiappetta, E. L., & Koballa, T. R. (2006). *Science Instruction in the Middle and Secondary Schools*. USA: Pearson.
- Chun, M. (2008). *[Class]room academy 101. Introduction to performance tasks*. Newyork: CLA in the Classroom.
- Çepni, S. (2011). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları. In A. P. Ayas, S. Çepni, A. R. Akdeniz, H. Özmen, N. Yiğit, H. G. Ayvacı & S. Çepni (Eds.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (pp. 1-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Deboer, G. E. (2006). Historical perspectives on inquiry teaching in schools. In L. Flick, & N. G. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science* (pp.17-35). Netherlands: Springer.
- Deniş Çeliker, H., Tokcan, A., & Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? [Does motivation toward science learning affect scientific creativity?]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 167-192.
- Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum* (H. A. Başman, Trans.). Ankara: Pegem.
- Doğru, M., & Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 150-158.

- Entwistle, N. J. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. *Proceedings of the Teaching and Learning Research Programme (TLRP) Conference*, Leicester, 9-10 November 2000.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University*. Newyork: Palgrave Macmillan.
- Gall, M. D., Walter, R. B., & Gall, J. P. (1996). *Educational Research*. USA: Longman Publishers.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for The Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Glaserfeld, E. (1981). An introduction to radical constructivism. In P. W. (Eds.), *Die Erfundene Wirklichkeit*. Munich: Piper.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M., & Güneş, O. (2011, April). Fen ve teknoloji dersinin öğretmenler tarafından uygulanması üzerine bir araştırma. *Paper presented at the meeting of 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya-Turkey.
- Güngören, Ş. (2009). *The effect of grade level on elementary school students' motivational beliefs in science*. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Güvercin, Ö. (2008). *Investigating elementary students' motivation towards science learning: A cross-age study*. Unpublished Master Thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Işık, Ö. (2014). *The level of attainment in Turkey considering the objectives of science and technology curriculum in the developed countries*. Unpublished doctoral dissertation, Hacettepe University, Ankara, Turkey.
- İnel Ekici, D., Kaya, K., & Mutlu, O. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Uşak ili örneği [Investigating of motivation about science learning of middle school students to different variables: The case of Uşak province]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 13-26.
- Jorgenson, O., Cleveland, J., & Vanosdall, R. (2004). *Doing Good Science in The Middle School*. USA: NSTA Press
- Karaman, P. & Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri [Opinions of science teachers about the revised

- science education program]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269.
- Karakaya, F., Avgın, S. S. & Yılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının incelenmesi [Investigation of middle school students' motivation toward science learning]. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 359-374.
- Lewis, J. L., & Kelly, P. J. (1987). *Science and Technology Education and Future Human Needs*. Newyork: Published for the ICSU Press by Pergamon Press.
- Light, G., & Micari, M. (2013). *Making Scientist: Six principles for effective college teaching*. USA: Harvard University Press.
- MEB (2018) *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Retrieved from a website like ttkb.meb.gov.tr.
- Meriç, G., & Karatay, R. (2014). Ortaokul 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi [Analyzing middle school seventh and eight class students science process skills]. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 7 (XVIII), 653-669.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. USA: Sage Publication.
- Pınar, M. A. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri (Diyarbakır ili örneği) [The views of teachers of science and techonology on constructivist approach in classroom studies (A sample of diyarbakir city)]*, Unpublished doctoral dissertation, University of Muş Alparslan, Institute of Science, Muş, Turkey.
- Seçkin Kapucu, M. (2018). Examination of middle school students' continuing motivation for science learning according to different variables. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1069.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Singh, K., Granville, M.& Dika, S. (2002) Mathematics and science achievement: Effects of motivation, interest, and academic engagement, *The Journal of Educational Research*, 95:6, 323-332, DOI: 10.1080/00220670209596607.
- Şimşek, H., Hırça, N., & Coşkun, S. (2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Tercih ve Uygulama Düzeyleri: Şanlıurfa İli Örneği [Primary Science and Technology Teachers' Selection of Using Teaching Methods And Techniques And The Levels Of Their Applications]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18).

- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Özarkan, H. B., & Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Retrieved from a website like http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf.
- Uluçınar, Ş., Cansaran, A., & Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.
- Uzun, N., & Keleş, Ö.(2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi [Evaluation of the motivation for science learning according to some demographic characteristics]. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 1-16.
- Uzun, S., Bütüner, S. Ö., & Yiğit, N. (2010). 1999-2007 TIMSS Fen Bilimleri ve Matematik Sonuçlarının Karşılaştırılması: Sınavda En başarılı ilk beş ülke- Türkiye örneği. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Venville, G., & Dawson, V. (2004). Integration of science with other learning areas. In G. Venville, & V. Dawson (Eds.), *The art of teaching science*. Australia: Allen&Unwin.
- Yavuz Göçer, F., Sungur, S., & Tekkaya, C. (2011). İlköğretim öğrencilerinin fen derslerindeki güdüsel özelliklerinin incelenmesi [Investigating elementary school students' motivational traits in science classrooms], *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Yenice, N., Saydam, G., & Telli,S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi [Determining factors effecting on primary school students' motivation towards science learning]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (2), 231-247.
- Yıldırım, H. İ., & Kansız, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma [An investigation into the secondary school students' motivation toward science learning]. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 241-268.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27, 172-223.



Ortaokul Fen Bilimleri Dersinde Disiplinli Zihnin İncelenmesi*

Özge CAN ARAN¹, Nuray SENEMOĞLU²

• **Geliş Tarihi:** 16.03.2020 • **Kabul Tarihi:** 29.04.2020 • **Yayın Tarihi:** 14.10.2020

Öz

Bu çalışmada fen bilimleri dersinde ortaokul öğrencilerinin disiplinli zihin alanı özelliklerini ne düzeyde gösterdiklerini ortaya çıkarmak ve disiplinli zihne ilişkin sınıf içi uygulamaların niteliği ve niceliği hakkında derinlemesine bilgiye ulaşmak amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak üzere, disiplinli zihin ölçeği($\alpha=0,89$), disiplinli zihin performans görevi puanlama anahtarı ($G=0,85$), öğretme-öğrenme süreci değerlendirme ölçeği ($\alpha=0,93$) ve sınıf gözlem notları kullanılmıştır. Araştırma Türkiye'nin Ankara ili merkez ilçesinde yer alan bir okulda 31 altıncı sınıf ve 30 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında disiplinli zihni gösterme bakımından ve bu sınıflardaki öğrencilerin aldıkları fen eğitimleri arasında ise disiplinli zihni geliştirme bakımından anlamlı bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmanın nitel verileri, öğrencilerin disiplinli zihin özelliklerini yeterli düzeyde göstermedikleri ve öğretme-öğrenme ortamlarının disiplinli zihni geliştirme açısından yetersiz olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarının disiplinli zihin teorisi ve uygulamalarını derinlemesine anlamak açısından daha sonra yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: beş zihin alanı, disiplinli zihin, fen bilimleri dersi, ortaokul

Atıf:

Can Aran, Ö. ve Senemoğlu, N. (2021). Ortaokul fen bilimleri dersinde disiplinli zihnin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 152-178. doi:10.9779/pauefd.703474

* Bu makale 2. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresinde, 7-8 Aralık 2018, Adana, Türkiye'de sunulmuştur.

¹ Sorumlu Yazar, Dr.Öğrt. Üyesi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara,Türkiye, eposta: ozgecann06@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3229-4325

² Prof., Hacettepe University, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Ankara,Türkiye ORCID ID: 0000-0001-9657-0339

Giriş

Değişen dünyaya uyum sağlamak için sadece bir alanda kendini yetiştirmek yerine bilgiler arası anlamlı bağlantılar kurmak, özgün ürünler ortaya koymak ve tüm bunları yaparken de evrensel değerleri göz önünde bulundurarak hareket etmek önemlidir. Bu noktada bireyleri çağın dünyasına hazırlamak için beş zihin alanının, kazandırılmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yıllardır psikoloji alanında çalışmalar yapan Howard Gardner tarafından beş zihin alanı şu şekilde sıralanmıştır (Gardner,2006): Birincisi, bir ya da birkaç disipline özgü düşünme biçiminde usta, bilgi ve becerisini geliştirmek için sürekli çalışması gerektiğinin bilincinde olan disiplinli zihin; ikincisi, farklı kaynaklardan bilgiyi alıp nesnel ölçütler kullanarak bu bilgiyi kendisi ve başkaları için anlamlı olacak şekilde bütünleştiren sentezleyen zihin; üçüncüsü, yenilikleri sürekli takip eden, yeni fikirler ortaya koyan, özgün sorular soran ve yeni düşünme tarzları geliştiren yaratıcı zihin; dördüncüsü bireyler ve gruplar arasındaki farklılıkları gören, bunları hoşgörü ile karşılayan, diğer bireyleri anlamaya çalışan ve onlarla işbirliği kurma yollarını arayan saygılı zihin ve sonuncusu ise toplumun ihtiyaç ve talepleri üzerine kafa yoran, kişisel çıkarlarının ötesinde amaçlara hizmet eden etik zihindir. Bu zihin tiplerinden disiplinli zihni kazandırmak önemlidir. Çünkü disiplinli zihin, sentezleyen ve yaratıcı zihin tiplerinin gelişimini de desteklemektedir. Disiplinli zihin özelliklerinin, ilkokulun ilk yıllarında okuma yazma becerisi edinildikten sonra önem kazandığı ve ergenlik döneminde geliştiği ifade edilmiştir (Can Aran ve Senemoğlu, 2014a; Gardner, 2006). Ülkesinin gelişimine katkı sağlayacak bireyler yetiştirmek için bu zihin alanının kazandırılması gerekmektedir. Disiplinli zihin, bilişsel ve duyuşsal olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel boyutta bir disipline özgü düşünme tarzına sahip olmak yer alırken, duyuşsal boyutta ise bu disiplin alanında ustalaşmada bireyin kendisine sürekli olarak ilerleme imkânı verecek alışkanlıkları edinmesi yer almaktadır (Can Aran ve Senemoğlu, 2014a). Disiplinli zihne sahip bireyleri yetiştirmek önemli olmasına rağmen, alanyazında bu araştırmanın yazarlarının daha önce yaptığı çalışma dışında disiplinli zihin özellikleri üzerine kapsamlı bir araştırma yoktur. Bu durum disiplinli zihin özelliklerinin araştırmacı tarafından gruplandırılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar disiplinli zihin özelliklerini gruplamadan önce, ortaokullarda uzun süreli gözlemler yapmıştır. Çünkü Gardner (2006)'ın disiplinli zihne ilişkin örnekleri yükseköğretime odaklanmaktadır. Gardner (2006) tarafından vurgulanan disiplinli zihin özellikleri ve Can Aran ve Senemoğlu (2014a) tarafından alanyazın destekli olarak ortaya konulan ilgili temalar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Disiplinli Zihin Özelliklerinin, Araştırmacılar Tarafından Ortaya Konulan Temalara Göre Gösterimi*

Disiplinli Zihin Özellikleri	Temalar
<p>1 - Güncel olaylar hakkında yapılan yorumlara, yeni bilimsel keşiflere ve teknolojik ilerlemelere, yeni çevre yasalarına; kısaca yaşanan güne, yıla, yüzyıla dair olaylar hakkında bilinçli ve derinlikli görüş oluşturma</p> <p>- Bilgiyi yığınlar şeklinde değil, anlamlı bir bağlam içerisinde öğrenme</p> <p>- Dünyayı anlama</p>	<p>Günlük Yaşamla Bağlantı Kurma(Bruner, 2009; Dewey, 2010; Glasersfeld, 1981)</p>
<p>2 - Ezbere okuma yerine metinleri anlama ve yorumlama</p> <p>- Bilgiler arasında bağlantı kurma</p> <p>- Konunun özüne inme</p> <p>- Bilgiyi sınıf geçmek için öğrenmek yerine, daha bilinçli uygulamalar için bir araç olarak görme</p> <p>- Yeni ve daha derin anlayış düzeylerine ulaşma, yeni beceriler edinme</p> <p>- Aşına olunmayan bilgiyi, önceden öğrenilen bir kavram ya da teori çerçevesinde açıklama</p>	<p>Derinlemesine Öğrenme (Biggs J.B., 1987; Cherif ve diğerleri, 2010; Entwistle,2000; Entwistle,2009; Light ve Micari, 2013)</p>
<p>3- - Birden fazla disiplinde ustalaşma: Bir disipline (tarih, matematik, fen gibi) ya da birkaç disipline (bilime konu olan fizik, psikoloji gibi örgütlü alanlarda) özgü düşünme biçimlerinde ustaolma (çünkü hiçbir konuda tek bir disiplinin perspektifiyle ustalaşılmaz)</p> <p>- Birden fazla disiplinde ustalaşırken disiplinlere özgü perspektifleri birbirine karıştırmama ve uygun yerlerde kullanma</p> <p>- Disiplinlerarası bir bakış açısıyla bilgiyi sentezleme; alışılmadık yöntemlerde kullanma</p>	<p>Disiplinlerarası bağlantı kurma(Bybee, Powell ve Trowbridge, 2008; Venville ve Dawson, 2004</p>
<p>- Bir meslek grubunun üyesi olmaya hak kazandıracak görev ve sorumluluklara sahip olma ve onlara göre davranma (çünkü kişi bir beceri, meslek ya da bilgi</p>	<p>Bilim insanı gibi Düşünme (Abruscato , 2000; Bybee , Powell ve Trowbridge ,</p>

-
- alanında ustalaşmada kendisine sonsuz bir ilerleme sağlayacak alışkanlıkları edindiği ölçüde disiplinlidir) 2008; Bybee , 2006;
- Hatalı ve üretken olmayan düşünme tarzlarını terk etme ve profesyonelliğin göstergesi olan disiplinli düşünme ve davranış şekillerini ortaya koyma 2006; Zimmerman , 2007)
- Dünya hakkında belirli bir tarzda düşünme (örneğin bilimciler dünyayı gözler; geçici sınıflamalar, kavramlar ve teoriler öne sürer; geçici teorilerini sınamak için deneyler tasarlar; bulgular ışığında teorilerini gözden geçirirler. Sonrasında daha çok gözlem yapar, yapılan sınıflamaları yeniden düzenler ve deneyler tasarlamak için tekrar yeni bilgiler edinirler)
- Olayların nedenlerini ortaya çıkarmanın zor olduğunu bilme
- İlişki (A ve B' nin oluşumu birlikte değişir) ile neden olmayı (A, B' ye neden olur) birbirine karıştırmama
- Öznellikten uzak, bilim insanı gibi düşünme, basit ve tek yönlü açıklamalardan kaçınma.
- Bilginin kaynağının sadece geçmiş olmadığını, bilginin kesinlik taşımadığını ve bilimsel yöntem ve teorilerin zamanla değişebileceğini kabul etme. Yeni bir bulgunun bilimsel bir gerçekliği çökertebileceğini bilme
- Güvenilir kaynaklara ulaşma yollarını bilme
-
- Dünya hakkında öğrenme sürecinden zevk alma ve öğrenmenin tutkuya dönüşmesi Disiplinli Yaşamaya Güdülenme (Chiappetta ve Koballa, 2006; Deboer, 2006; Entwistle, 2009)
- Kendini işine verme, kendini sürekli iyileştirme ve örgün eğitim sonrası öğrenmeyi sürdürme: Yeni biriken veri, bilgi ve yöntemleri dikkate alarak öğrenciliğini hayat boyu sürdürmesi gerektiğini anlama (örneğin bilimsel bir konuda çalışma yaparak mevcut bilgilerine yenisini ekleme)
- 5 - Bir beceriyi kusursuz hale getirmek için kendini sürekli yetiştirme. Disiplinde bilgi ve becerisini geliştirmek için
-

sürekli çalışma (Disipline özgü her gün düzenli alıştırma yapma veya sabırla fen laboratuvarı deneyleri ile uğraşma)

- Kişinin bir kavramı iyi anladığında; ek bilgi edinme, konuyu daha fazla derinlemesine öğrenme, bilgiyi kendisine ve başkalarına gösterme arzusunun artması

Tablo 1 incelendiğinde beş farklı temanın yer aldığı görülmektedir. Bu temalardan ilk dört tanesi, daha çok disiplinli zihnin bilişsel boyutu ile ilgiliyken, en sonuncu temanın duyuşsal boyuta daha yakın olduğu görülmektedir (Can Aran ve Senemoğlu, 2014a). Disiplinli zihnin bilişsel ve duyuşsal boyutlarının özellikleri detaylı olarak incelendiğinde bu zihin alanına sahip bireylerin üst düzey düşünebilen ve aynı zamanda içsel motivasyona sahip bireyler oldukları dikkati çekmektedir. Özellikle bu zihin alanının fen alanında geliştirilmesinin bir ülkeyi bilim ve teknoloji de ileriye taşıyacak bireyler yetiştirilmesine (Jorgenson, Cleveland ve Vanosdall, 2004; Lewis ve Kelly, 1987) katkı getireceği düşünülmektedir. Çünkü fen dersi öğrencilerin araştırma ve merak duygusunu pekiştiren (Lewis ve Kelly, 1987) ve onların gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, deney yapma gibi bilimsel süreç becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir derstir (Çepni, 2011; Jorgenson ve diğerleri, 2004; T.C Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Bu nedenle bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin fen dersinde disiplinli zihni ne düzeyde gösterdikleri incelenmiştir. Öğrencilerin disiplinli zihne ilişkin özelliklerinin belirlenmesinin bu zihin alanının gelişimine yönelik adımların erken atılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında fen bilimleri dersinde ortaokul öğrencilerinin disiplinli zihin düzeylerine ilişkin doğrudan bir araştırma olmaması nedeniyle, disiplinli zihnin alt boyutlarına yönelik ortaokul düzeyinde yapılan araştırma sonuçlarının disiplinli zihne ilişkin varolan durumu tanımlamak açısından katkı getirici olacağı düşünülmektedir. Disiplinli zihnin “bilim insanı gibi düşünme” alt boyutuna ilişkin açıklamalar incelendiğinde, bilimsel süreç becerileri gibi fen bilimleri alanının temeli olan becerileri içerdiği dikkati çekmektedir. Bu kapsamda ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ilişkin yapılan araştırmaların disiplinli zihnin gelişimi ile ilgili varolan durumu ortaya çıkarması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar bilimsel süreç becerilerinin ortaokul 6. ve 7. Sınıf öğrencilerinde hemen hemen eşit iken (Böyük, Tanık, Saraçoğlu, 2011), 8 sınıfa devam eden öğrencilerde 7. Sınıflardan daha fazla gelişmiş olduğunu göstermektedir (Böyük, Tanık,

Saraçoğlu,2011; Meriç ve Karatay, 2014). Bu bulgulardan farklı olarak, bilimsel süreç becerileri ile 5.,6.,7. ve 8. sınıf düzeylerinde karşılaşılma sıklığını inceleyen bir araştırmada ise 6. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara oranla bilimsel süreç becerilerinde oldukça başarılı oldukları görülmüştür. 5. ve 8. sınıf öğrencileri ise belirlenen bilimsel süreç becerilerinin yarısında başarılı olmuştur (Bostan Sarioğlu, Gedik, Can, 2016). Yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir başka araştırmada öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde orta seviyede başarılı olduklarını göstermiştir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin üst düzey bilimsel süreç becerilerinde (değişkenleri belirleme ve kontrol etme hipotez kurma ve test etme, verileri yorumlama, işe vuruk tanım yapma, deney düzenleme ve yapma ile model oluşturma), temel bilimsel süreç becerilerinden (gözlem, sınıflama-karşılaştırma, bilimsel iletişim kurma, ölçme, tahmin ve çıkarım yapma), daha az başarılı oldukları da bulunmuştur (Meriç ve Karatay, 2014). Bu bulguları destekler şekilde Bostan Sarioğlu, Gedik, Can (2016) da yaptıkları araştırmada ortaokula devam eden öğrencilerde temel bilimsel süreç becerilerinden gözlem yapma ve çıkarım yapma becerileri ile karşılaşılma oranının yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde üst başarı düzeyindeki ortaokul sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bir başka araştırma öğrencilerin gelişmiş ülkelerin hedef davranışlardan üst bilişsel düzeydeki hedef davranışlara ulaşılma düzeylerinin, alt bilişsel düzeydeki hedef davranışlardan daha az olduğunu göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin gelişmiş ülkelerin bilgi düzeyindeki hedef davranışlarına %84.5 düzeyinde, uygulama düzeyindeki hedef davranışlara %61.1 düzeyinde ve analiz düzeyindeki hedef davranışlara ise %41.1 düzeyinde ulaşabildikleri belirlenmiştir (Işık, 2014).

Disiplinli zihnin bilişsel boyutu kadar duyuşsal boyutuna ilişkin de varolan durumun ortaya konulması önemlidir. Öğrenmeye güdülenme Tablo 1’de bahsedilen disiplinli zihnin hem bir alt boyutu hem de disiplinli zihnin duyuşsal boyutunu oluşturmaktadır. Ortaokul düzeyinde disiplinli zihnin alt boyutlarından birisi olan öğrenmeye güdülenme ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları öğrencilerin sınıf düzeylerine göre güdülenme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını gösterirken (Azizoğlu ve Çetin, 2009; Uzun ve Keleş,2010), bazıları ise öğrencilerin ortaokulda üst sınıflara doğru ilerledikçe öğrenmeye güdülenmelerinin azaldığı (Aydın, 2007; Deniz Çeliker, Tokcan ve Korkubilmez, 2015; Güngören, 2009; Güvercin, 2008; İnel Ekici, Kaya ve Mutlu, 2014; Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2018; Seçkin Kapucu, 2018; Yavuz Göçer, Sungur ve

Tekkaya, 2011; Yenice, Saydam ve Telli, 2012; Yıldırım ve Kansız, 2018) sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada öğrencilerin disiplinli zihin düzeylerinin belirlenmesine ek olarak, ortaokul fen bilimleri dersinin disiplinli zihnin gelişimini ne düzeyde desteklediğinin ortaya çıkarılması da amaçlanmıştır. Çünkü öğretme-öğrenme süreçleri disiplinli zihnin iyi şekilde gelişimi için anahtar bir rol oynamaktadır. Alanyazında daha önce yapılan araştırmalar, fen eğitimindeki sorunlardan bahsetmektedir. Balbağ, Leblebicier, Karaer, Sarıkahya ve Erkan, (2016), fen eğitimine ilişkin 2010 – 2015 yılları arasında yapılan çalışmalarını analiz ettikleri araştırmalarında fen eğitiminin önde gelen ağırlıklı sorunlarının; öğretmen, fiziki ve çevresel koşullar, öğrenci ve program kaynaklı sorunlar olduğunu tespit etmişlerdir. Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2004)'nın araştırmalarına katılan fen dersi öğretmenleri ise okullardaki laboratuvar koşullarının yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalık olması vb. nedenlerden dolayı derslerin işlenişinde laboratuvarlardan tam anlamıyla ve etkin bir şekilde yararlanamadıklarını sorun olarak belirtmişlerdir. Karaman ve Karaman (2016)'nın yaptıkları araştırmada da öğretmenler tarafından kalabalık sınıflar ve laboratuvarlardaki yetersiz kaynaklar, programda yer alan öğrenci merkezli etkinliklerin uygulanmasının önündeki en önemli engeller arasında gösterilmiştir. Alanyazında fen eğitimine ilişkin sıkıntıları ortaya koyan araştırmaların bulgularının, bu araştırmadan elde edilen bulgular ile birlikte değerlendirilmesinin fen eğitiminin iyileştirilmesine de katkı getireceği düşünülmektedir. Sonuç olarak bu araştırmada, ortaokul fen bilimleri dersinde disiplinli zihin özelliklerinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma soruları şu şekilde belirtilmiştir: (i) altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri fen eğitiminde disiplinli zihin özelliklerini ne düzeyde göstermektedir? (ii) Altıncı ve sekizinci sınıf fen bilimleri dersinde disiplinli zihni geliştirici etkinliklere ne düzeyde yer verilmektedir?

Yöntem

Bu araştırmada, öğrencilerin disiplinli zihin özelliklerinin ortaokulun ilk ve son yıllarında ne düzeyde görüldüğü ve ortaokul fen dersinin disiplinli zihni ne düzeyde geliştirdiğini belirlemek üzere betimsel yöntem kullanılmıştır. Veriler nicel ve nitel veri toplama yöntemleri ile toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Ankara ili merkez ilçesinde yer alan bir okulda 2014-2015 akademik yılında 31 altıncı sınıf ve 30 sekizinci sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma ortaokul öğrencileri

ile yürütülmüştür. Çünkü Gardner (2006), disiplinli zihin özelliklerinin tam olarak buluş çağında geliştiğini ifade etmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme (Gall, Walter ve Gall, 1996) yoluyla belirlenmiştir. Araştırma, veri açısından zengin olduğu düşünülen durumu tanımlamak ve anlamak için ulusal düzeyde yapılan liseye geçiş sınavında akademik açıdan yüksek başarılı olan bir okulda yürütülmüştür. Çünkü beş zihin alanına ilişkin yapılan araştırma sonuçları (Ör. Altındağ, 2015; Can Aran ve Senemoğlu, 2014a), yüksek başarılı okullardaki öğrencilerin, disiplinli zihnin gelişimine ilişkin daha fazla veri sağlayacağı fikrini desteklemektedir.

Veri Toplama Süreci³

Araştırmanın verileri disiplinli zihin ölçeği (DZÖ), disiplinli zihin performans görevi, öğretme öğrenme ortamları değerlendirme ölçeği (ÖODÖ) ve gözlemler yoluyla toplanmıştır. Veri toplama araçlarının geliştirme süreçleri aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Disiplinli zihin ölçeği (DZÖ)

Fen Bilimleri dersinde ortaokul öğrencilerinin disiplinli zihni ne düzeyde gösterdiklerinin ortaya çıkarılması amacıyla Can Aran ve Senemoğlu (2014a) tarafından beşli likert tipi disiplinli zihin ölçeği geliştirilmiştir. Beşli likert tipi ölçek Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşan 5 dereceden oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliği için ilgili alanyazın taranarak, disiplinli zihin ölçütleri belirlenmiştir. Bu ölçütler ve onlara yönelik hazırlanmış ölçek maddelerinin yer aldığı belirtke tablosu uzman görüşüne sunulmuştur. Deneme formuna ilişkin dört fen eğitimi uzmanı, üç program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar ölçek maddeleri arasından, ölçütleri en iyi yansıttığını düşündükleri maddeleri işaretlemiş ya da maddelerin ölçütleri daha iyi yansıttığını sağlamak amacıyla çeşitli düzeltmeler önermişlerdir. Uzmanlardan gelen görüşler ışığında; bazı maddeler ölçekten çıkarılmış, bazıları düzeltilmiş ve böylece 64 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Deneme formu 613 ortaokul öğrencisi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği deneme uygulamasından elde edilen veriler kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Çalışma grubunun büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup

³ Araştırmanın verileri 2014-2015 öğretim yılında toplanmıştır. Veri toplama süreci okul yönetimi, öğretmen ve öğrencilerin gönüllü katılımı ile gerçekleşmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri tamamen gizli tutulmuştur. Sınıf gözlemleri sırasında ses ya da görüntü kaydı alınmamıştır. Katılımcılardan veri toplama araçları yoluyla toplanan veriler sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılmıştır.

olmadığını test etmek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0,95 olarak hesaplanmıştır. Bartlett küresellik testinde ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($X^2(2016)=14162.186$ $p<0.01$). Aynı özelliği ölçen ve tek boyutta toplanan maddelerden faktör yük değeri 0.45'in ve madde-toplam korelasyonu 0.30'un üzerindeki 22 madde seçilmiştir. Tek faktör ölçeğin toplam varyansının %40,92'sini açıklamaktadır. Bu veriler ölçeğin tüm maddelerinin tek boyutta toplandığını ve her maddenin, testin tamamının ölçtüğü özelliği ölçtüğünü göstermektedir (Can Aran ve Senemoğlu, 2014a). Ölçeğin Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0.89'dır. 22 maddelik ölçekten alınacak en yüksek puan 110 en düşük puan ise 22 dir

Öğretme-öğrenme ortamları değerlendirme ölçeği (ÖODÖ)

Ortaokul fen bilimleri dersinin öğrencilerin disiplinli zihin düzeylerini ne düzeyde geliştirdiğinin ortaya çıkarılması amacıyla Can Aran ve Senemoğlu (2014a) tarafından beşli likert tipi Öğretme-Öğrenme Ortamları Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Beşli likert tipi ölçek Her zaman”, “Çoğu zaman”, “Bazen”, “Nadiren” ve “Hiçbir zaman” seçeneklerinden oluşan 5 dereceden oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliği için ilgili alanyazın taranarak disiplinli zihin özelliklerinin kazandırılmasına yönelik ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler ve onlara yönelik hazırlanmış ölçek maddelerinin yer aldığı belirtke tablosu uzman görüşüne sunulmuştur. Deneme formuna ilişkin dört program geliştirme uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Bu görüşler ışığında maddeler düzeltilmiş ve böylece 56 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Ayrıca, ölçeğin amaca uygun ölçme yapıp yapmadığını belirlemek üzere, üç ortaokul öğrencisine sesli olarak okutulmuş ve anlaşılmayan kavramlar öğrencilerin anlayabilecekleri şekilde tekrar sadeleştirilmiştir. Deneme formu 492 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği deneme uygulamasından elde edilen veriler kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Çalışma grubunun büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmek amacıyla, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi yapılmış ve KMO değeri 0,96 olarak hesaplanmıştır. Bartlett küresellik testinde ki-kare değerinin manidar olduğu görülmüştür ($X^2(1540)=11831.923$, $p<0.01$). Aynı özelliği ölçen ve tek boyutta toplanan maddelerden faktör yük değeri ve madde-toplam korelasyonu 0.30'un üzerindeki 28 madde seçilmiştir. Tek faktör ölçeğin toplam varyansının %41,3'ünü açıklamaktadır. Bu veriler ölçeğin tüm maddelerinin tek boyutta toplandığını ve her maddenin, testin tamamının ölçtüğü özelliği ölçtüğünü göstermektedir (Can Aran ve Senemoğlu, 2014a). Ölçeğin

Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0.93'dir. 28 maddelik ölçekten alınacak en yüksek puan 140 en düşük puan ise 28 dir.

Performans görevi ve puanlama anahtarı

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin disiplinli zihni gösterip göstermediklerini ortaya çıkarmak amacıyla bir performans görevi hazırlanmıştır. Performans görevi geliştirilirken Chun (2010)'nın geliştirdiği, Collegiate Learning Assessment in The Classroom (CLA) olarak ifade edilen "Üniversite Öğrenmelerinin Değerlendirilmesi" adlı ölçme aracından yararlanılmıştır. CLA'ya göre öğrencilerin kendilerini senaryonun içinde hissetmeleri için onlara çeşitli roller verilmektedir. Benzer şekilde bu performans görevinde öğrencilerden 4 farklı raporu kullanarak Türkiye'nin enerji üretimi mi yoksa uzay araştırmalarına mı yatırım yapmasına ilişkin görüşlerini ifade ettikleri bir rapor yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin bu raporu yazarken kendilerini devletin bütçesinden sorumlu bir milletvekili olarak düşünmeleri beklenmektedir. Bu raporlardan birincisi uzay araştırmalarının gerekliliği hakkında, diğeri Almanya, Amerika gibi ülkelerin uzay araştırmalarına çok fazla bütçe ayırdığını gösteren veriler hakkında, üçüncüsü bizim neden enerjiye ihtiyaç duyduğumuz hakkında ve dördüncüsü ise ülkelerin su, rüzgar, güneş enerjisi üretim düzeylerini gösteren tablo ve dünyada ülkelerin güneşten yararlanma düzeylerini gösteren haritayı içermektedir.

Araştırmada, performans görevi ile elde edilen verileri değerlendirmek ve öğrencilerin disiplinli düşünme düzeylerini ortaya çıkarmak amacıyla bir puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Puanlama anahtarı ile öğrencilerin performansları; (1)raporları etkili kullanma, (2) raporları objektif olarak analiz etme, (3)yazısında neden-sonuç ilişkilerini doğru şekilde kurma, (4) yazısında kendisine sunulan ve daha önceden sahip olduğu bilgi parçalarını birleştirerek yeni bir sentez oluşturma ve (5)fikirlerini raporlardan yer almayan farklı örnek ve dayanaklar ile destekleme gibi ölçütler açısından değerlendirilmiştir. Tüm bu ölçütler disiplinli zihnin dört alt boyutu ile ilişkilidir. Bu alt boyutlar günlük yaşamla bağlantı kurma, derinlemesine düşünme, disiplinlerarası bağlantı kurma ve bilim insanı gibi düşünmedir. Disiplinli zihnin güdüleme ile ilişkili duyuşsal boyutu bu performans görevi ile ölçülmemektedir. Öğrencilerin disiplinli zihin özelliklerine ilişkin genel bir fikre sahip olmak amacıyla tüm bu ölçütler bütünsel değerlendirilmiştir. Toplam puan, Can Aran ve Senemoğlu (2014a) tarafından geliştirilen puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir. Puanlama anahtarı beş kategori ve 0, 1, 2 ve 3 olmak üzere dört başarı düzeyinden oluşmaktadır. Puanlama anahtarındaki her bir maddeden alınacak en yüksek puan 3 ve en düşük puan ise 0'dır. Puanlama anahtarından alınacak en yüksek puan 15 ve en düşük puan

ise 0'dır. Beş kategori be dört başarı düzeyinden oluşan Puanlama anahtarının genellenebilirlik katsayısı ise 0.85'dir.

Gözlem formu

Öğrenciler hakkında daha derinlemesine bilgi elde etmek için, altıncı ve sekizinci sınıflarda yapılandırılmamış gözlem yapıldı. Gözlem verileri altıncı sınıflarda altı ders saati(1 ders saati 40 dk'dır), sekizinci sınıflarda 9 ders saati olmak üzere toplam 15 ders saati boyunca gözlenerek toplanmıştır. Sınıf gözlemleri bir ders saatinde her 12 dakikada 1 dakika ara verilerek yapılmıştır. Altıncı sınıflarda sekizinci sınıflardan daha az gözlem yapılmasının nedeni, gözlemler sırasında yeni altıncı sınıf öğretmenin atanmasıdır. Yapılandırılmamış gözlem formu yardımıyla, öğretmen ve öğrenci davranışları kaydedilmiştir. Araştırmacı olabildiğince katılımsız gözlem yapmıştır. Araştırmacı varolan gerçekliği daha doğru yansıtmak amacıyla tüm gözlemleri, başka bir gözlemci ile beraber yapmıştır. İki gözlemci notları beraber tutmuş, gözlem notlarını kıyaslamış ve daha sonra not tutarken kaçırılan noktalar tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Araştırmada, nicel ve nitel veriler beraber toplanmıştır. Nicel ve nitel veriler detaylı olarak analiz edilmiştir. Veri analizi süreçleri aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Nicel veri analizi

Nicel Veriler analiz edilmeden önce, uygun veri analizi yöntemine karar vermek amacıyla puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk yöntemi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Shapiro-Wilk analizi sonuçları*

Sınıf	Shapiro-Wilk			
	Düzeyleleri Puanlar	Statistic	df	Sig.
6. Sınıf	Disiplinli zihin ölçeği	.963	31	.360
	Eğitim durumları ölçeği	.926	31	.035*
	Senaryo	.976	31	.706
8.Sınıf	Disiplinli zihin ölçeği	.959	30	.286
	Eğitim durumları ölçeği	.952	30	.187
	Senaryo	.945	30	.127

*p>.05

Tablo 2 incelendiğinde altıncı sınıflar için eğitim durumları ölçeğinden elde edilen puanlar normal dağılımdan anlamlı farklılık gösterirken, diğer ölçme araçları ile elde edilen puanlar normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermez. Bu nedenle altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin eğitim durumları ölçeğinden elde edilen puanlarının karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Performans görevi değerlendirmede kullanılan dereceli puanlama anahtarı ile elde edilen puanlar normal dağılım sayılıtısını karşılarken, puanlama anahtarı sıralama ölçeğinde olduğu için senaryolardan elde edilen puanların karşılaştırılmasında da bağımsız gruplar için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Disiplinli zihin alanı ölçeği ile elde edilen puanların hesaplanmasında ise bağımsız gruplar için T-testi kullanılmıştır.

Nitel veri analizi

Araştırmanın nitel verileri gözlem notlarından oluşmaktadır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde disiplinli zihne ilişkin bir alanyazın olduğu için tümdengelim yöntemi kullanılmıştır. Tümdengelim yaklaşımı kullanılırken Can Aran ve Senemoğlu (2014a) tarafından belirlenen disiplinli zihin temaları (bkz. Tablo 1) kullanılmıştır. Araştırmacılar geri ileri giderek gözlem notlarını dikkatlice okudu ve metni satır satır, kelime kelime temaları bulmak için analiz etti. Daha sonra öğretme-öğrenme süreçlerinde disiplinli zihin göstergelerine kaç derste rastlandığı hesaplandı. Her temaya ilişkin verilen kararlar sayılar ile gösterildi. Ayrıca dört uzman (Üçü fen eğitimi ve program geliştirme alanında uzman ve birisi fen eğitimi ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere) 5 sayfalık işlenmemiş veriyi (Miles ve Huberman, 1994) okuyup, gözlem formunda yer alan veriler ile temaları eşleştirdi. Daha sonra uzmanlar eşleşmelerde tutarsız olan noktalar üzerine tartışarak, deşifre edilen veri- tema eşleşmesine ilişkin ortak bir sonuca ulaştılar.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular anlamlı bütünlüğü sağlamak amacıyla birlikte sunulmuştur. Bulgular, disiplinli zihin ölçeği (DZÖ), performans görevi, öğretme-öğrenme ortamları değerlendirme ölçeği (ÖODÖ) ve gözlemler olmak üzere dört başlık altında sunulmuştur.

Disiplinli Zihin Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bu araştırmada altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özelliklerini gösterme düzeylerine disiplinli zihin ölçeği ile karar verilmiştir. Ayrıca altıncı ve sekizinci sınıf

öğrencileri arasında disiplinli zihin özelliklerini gösterme bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı da ortaya çıkarılmıştır. Altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin T-testi sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur. Varyansların homojenliğine ilişkin levene istatistiği değeri 0,492 olarak hesaplanmıştır ($p>0.05$). Bu değer bize varyansların homejen olduğunu göstermektedir.

Tablo 3. *Altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihni gösterme düzeylerine ilişkin T-testi sonuçları*

Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	S	df	t	p
6. Sınıf	31	87.26	13.69	59	0.49	0.96
8. Sınıf	30	87.10	11.35			

* $p>0.05$

Tablo 3'e göre altıncı ve sekizinci sınıf öğrencileri arasında disiplinli zihin özelliklerini gösterme bakımından fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t(59) = 0.49, p>0.05$). Bu bulgu, her iki düzeyde de öğrencilerin disiplinli zihin düzeylerinin birbirine benzer olduğunu göstermektedir. Grupların ölçek puanlarının ortalaması incelendiğinde ise her iki gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun disiplinli zihin özelliklerini çoğu zaman gösterdikleri yönündedir.

Performans Görevi ve Puanlama Anahtarından Elde Edilen Bulgular

Altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özelliklerini gösterme düzeylerini belirlemek amacıyla DZÖ'den elde edilen bulgulara ek olarak performans görevleri ve puanlama anahtarı kullanılmıştır. Altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Puanlama Anahtarından elde edilen sonuçlara göre altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler*

Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	ss
6. Sınıf	31	5.52	1.050
8. Sınıf	30	6.53	0.868

Tablo 4, grupların puanlama anahtarı puan ortalamalarının birbirine ve rubrikten alınabilecek düşük düzeydeki puana yakın olduğunu göstermektedir. Böylece ortaokul öğrencilerinin disiplinli zihin düzeylerinin düşük olduğu söylenebilir. Altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersinde puanlama anahtarı puanları arasında anlamlı bir

fark olup olmadığını araştırmak amacıyla yapılan Mann-Whitney U- Testi yapılmıştır. Sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. *Gruplara göre puanlama anahtarına ilişkin U-testi sonuçları*

Sınıf Düzeyi	n	S.O.	S.T.	U	p
6. Sınıf	31	28.87	895	399	0.337
8. Sınıf	30	33.20	996		

*p< 0.05

Tablo 5 incelendiğinde, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Puanlama anahtarından elde edilen sonuçlar, altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihni gösterme özelliklerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Öğrenci Gözlemlerinden Elde Edilen Bulgular

Altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özelliklerini gösterme düzeylerini detaylı olarak ortaya çıkarmak amacıyla, sınıfıçi gözlemler yapılmıştır. Gözlem sonuçları gelişim göstermemiş disiplinli zihin özelliklerini tespit etmek açısından önemlidir. Tablo 6 gözlemler boyunca altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin davranışları gösterme sıklığını yansıtmaktadır.

Tablo 6. *Öğrencilerin disiplinli zihin özelliklerini gösterme sıklıklarına ilişkin gözlem sonuçları*

Sınıf Düzeyi	N	Öğrendikleri ile günlük yaşam arasında bağlantı kurma		Disipline Özgü Bilgiyi Derinlemesine Öğrendikleri ile farklı disiplinler arasında		Bilim İnsanı Gibi Düşünme		Disiplini Öğrenmeye Güdülenme			
		f	%	f	%	f	%	f	%		
6. Sınıf	6	2	33.3	5	83.3	0	0	0	0	2	33.3
8. Sınıf	9	3	33.3	6	66.6	1	11.1	0	0	2	22.2

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin disiplinli zihin özelliklerini gösterme düzeylerinin genel olarak her iki düzeyde de düşük olduğu gözlenmiştir. Bilgiyi derinlemesine öğrenme ve disiplini öğrenmeye güdülenme ölçütlerinin altıncı sınıf düzeyinde sekizinci sınıf düzeyinden daha fazla gözlenmesi dikkat çekicidir. Bu durum öğrencilerin disiplini öğrenmeye ilişkin çaba ve isteğinin üst sınıflara doğru ilerledikçe

azaldığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Öğrencilerin disiplinli zihin göstergelerine ilişkin gösterdikleri dikkat çekici davranışlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 Öğrencilerin disiplinli zihin alanına ilişkin gösterdikleri dikkat çekici davranış örnekleri

Disiplinli Özellikleri	Zihin	Altıncı Sınıf	Sekizinci Sınıf
Öğrendikleri ile günlük yaşam arasında bağlantı kurma	-Bir öğrenci dengelenmiş kuvvet konusunda, ip çekme oyununa ilişkin buradan birisi diğer taraftan çekiyor. Dengelenmemiş oluyor” ifadesini kullanırken başka bir öğrenci dengelenmiş olursa ip hareket etmiyor. Dengelenmemiş olursa ip bir o tarafa bir bu tarafa gidiyor diye açıklama yapıyor.	Öğretmenin “tonlarca ağırlığındaki gemi gitti taş battı” demesi üzerine öğrencilerden birisi “gemilerde hava var yoğunluğu azaltıyor” ifadesini kullanmıştır.	
Disipline Özgü Bilgiyi Derinlemesine Anlamaya Çalışma	Öğretmen kulak kirini anlatırken “görüntü pis ama görevi önemli diyor. Bunun üzerine bir öğrenci “niye o zaman kulağımızı temizliyoruz” diye soruyor.	Kaldırma kuvveti konusunda bir öğrenci “bir sıvı içerisinde yoğunluğu eşit olan maddeler tam ortada kalıyor ya, Buradan aşağı doğru bir kuvvet uygulamaz mı üstte kalan su” diye soruyor.	
Öğrendikleri ile farklı disiplinler arasında bağlantı kurma	Altıncı sınıf düzeyinde bu ölçüte ilişkin gözlemlere rastlanmamıştır	Öğrencilerden birisi Toriçelli “cam çubuğu nereden bulmuş diye sorarken başka bir öğrenci cam fabrikaları ne zaman kurulmuş diye sormuştur. Öğrencilerden bir diğeri tarih	

			alanı konusuna giren sanayi inkılabı ile bağlantı kurarak “sanayi inkılabında fabrikalar kuruldu” diye ifade etmiştir.
Bilim İnsanı Gibi Düşünme		Altıncı sınıf düzeyinde bu ölçüte ilişkin gözlemlere rastlanmamıştır	Altıncı sınıf düzeyinde bu ölçüte ilişkin gözlemlere rastlanmamıştır.
Disiplini Öğrenmeye Güdülenme		Öğrencilerin kulak sağlığını korumaya ilişkin “hokkabazların kulağından bir cisim sokup diğer taraftan çıkardığını, adam acıyı hissetmiyor, vücudunda beyne giden sinirler doğuştan yok” gibi ifadeleri üzerine, bir diğer öğrenci “onu ben de biliyorum Discovery’de gösteriyordu sıcaklığı hissetmiyor” ifadelerini kullanıyor.	Öğrenci, kaldırma kuvveti konusunda öğretmenine bir tv programında gördüğü bilimsel deneylere ilişkin bir bilgiyi: “suyun yüzeyinde bir zar var değil mi hocam” diye soruyor.

Öğretme-Öğrenme Ortamları Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Bu araştırmada altıncı ve sekizinci sınıf fen dersinin disiplinli zihin özelliklerini geliştirme düzeylerine Öğretme-Öğrenme Ortamları Ölçeği ile karar verilmiştir. Ayrıca altıncı ve sekizinci sınıf fen bilimleri dersi uygulamaları arasında disiplinli zihin özelliklerini geliştirme bakımından anlamlı bir fark olup olmadığı da ortaya çıkarılmıştır. Altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özelliklerini gösterme düzeylerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. *Altıncı ve sekizinci sınıf fen dersinin disiplinli zihni geliştirme düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler*

Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	ss
6. Sınıf	31	109.87	2.939
8. Sınıf	30	104.87	3.110

Tablo 8'e göre altıncı ve sekizinci sınıfların ölçek puanlarının ortalamasının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ölçek puanları ortalamaları, aynı zamanda her iki gruptaki öğrencilerin çoğunluğunun disiplinli zihin özelliklerini geliştirmeye ilişkin uygulamaların çoğu zaman yapıldığını ifade ettiklerini göstermektedir. Altıncı ve sekizinci sınıf fen dersine yönelik Öğretme-Öğrenme Ortamları Ölçeğinden elde edilen ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını öğrenmek amacıyla, Mann-Whitney U-Testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. *Gruplara göre ÖODÖ'ye ilişkin U-testi sonuçları*

Sınıf Düzeyi	n	S.O.	S.T.	U	p
6. Sınıf	31	33.66	1043.5	382.5	0.234
8. Sınıf	30	28.25	847.5		

*p< 0.05

Tablo 9 incelendiğinde, altıncı ve sekizinci sınıf öğretme-öğrenme ortamları arasında disiplinli zihni geliştirmek açısından anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, altıncı ve sekizinci düzeylerinde yapılan sınıf içi uygulamaların disiplinli zihni geliştirme açısından birbirine benzer olduğunu göstermektedir.

Öğretme-Öğrenme Ortamlarına İlişkin Gözlemlerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada gerçeği daha iyi resmedebilmek için öğretme-öğrenme ortamları gözlenmiştir. Aslında altıncı ve sekizinci sınıf fen dersinin disiplinli zihin özelliklerini ne düzeyde geliştirdiği belirlenmiştir. Tablo 10 öğretme-öğrenme ortamlarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin sıklığını göstermektedir. Çünkü öğretmenler ne kadar çok farklı öğretim yöntemi kullanırsa, disiplinli zihnin o kadar gelişeceği düşünülmektedir (Gardner, 2006).

Tablo 10. Öğretme-öğrenme ortamında uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin gözlem sonuçları

Sınıf Düzeyi	Düz anlatım	Soru Cevap	Tartışma	Dramatizasyon	Örnek Olay	Ev Ödevi	Gösteri	Deney	Benzetim Tekniği	Grafik gibi görselleri kullanma	Teknolojiden yararlanma	Akran Eğitimi	Problem Çözme											
	N	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%											
6. Sınıf	6	5	83.36	100	0	0	0	0	0	2	33.3	0	0	0	0	0	0	1	16.6	00	0	0	2	33.3
8. Sınıf	9	7	77.77	77.70	0	0	0	0	0	1	11.1	0	0	0	0	0	0	7	77.7	00	0	0	3	33.3

Tablo 10 incelendiğinde altıncı ve sekizinci sınıflarda aynı öğretim yöntem ve teknikleri kullanıldığı görülmektedir. Her iki sınıf düzeyinde de düz anlatım, soru cevap, ev ödevi, grafik ve görsellerden yararlanma ve problem çözmenin kullanıldığı gözlenmiştir. En fazla düz anlatım ve soru cevap kullanılırken, her iki düzeyde de fen bilimleri dersinde kullanılması önemli görülen deney (laboratuvar tekniği) ile ders işlenmemesi dikkat çekicidir. Aynı zamanda problem çözme yöntemi, her iki düzeyde de sadece yapılandırılmış problemlerin çözümü şeklinde derslerde kullanılmıştır. Tablo 10'daki gözlem sonuçlarına ek olarak, Tablo 11 disiplinli zihni geliştirme bakımından öğretim-öğrenme ortamlarında elde edilen sonuçları göstermektedir.

Tablo 11. Öğretme öğrenme ortamlarında disiplinli zihin özelliklerinin geliştirilmesine yönelik gözlem sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Öğrendikleri ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulmasını sağlama		Disipline Özgü Bilgiyi Derinlemesine Öğrenmeyi Sağlama		Öğrendikleri ile farklı disiplinler arasında bağlantı kurmayı sağlama		Bilim İnsanı Gibi Düşünmeyi sağlama		Disiplini Öğrenmeye Güdülenmesini Sağlama	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Sınıf	6	3	50	4	66.6	0	0	1	16.6	2	33.3
8. Sınıf	9	4	44.4	3	33.3	2	22.2	1	11.1	2	22.2

Tablo 11 incelendiğinde, disiplinli zihni geliştirmeye yönelik diğer göstergeler arasında öğrencilerin derinlemesine öğrenmesini sağlamaya altıncı sınıf düzeyinde en fazla rastlanmasına rağmen (%66), her iki düzeyde de disiplinli zihni geliştirme bakımından öğretme-öğrenme ortamlarının benzer ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca disiplinli zihni geliştirmeye yönelik çabaların sınıf düzeyi arttığında, genel olarak azalması da ilgi çekicidir. Öğretme-öğrenme ortamlarında disiplinli zihni kazandırmaya yönelik çarpıcı örnekler Tablo 12' de sunulmuştur.

Tablo 12. Öğretme-öğrenme ortamlarında disiplinli zihni kazandırmaya yönelik çarpıcı örnekler

Disiplinli Zihni Geliştirici Özellikler	Altıncı Sınıf	Sekizinci Sınıf
Öğrendikleri ile günlük yaşam arasında bağlantı kurulmasını sağlama	Öğretmen konuşulurken implant türü görülmeyen takılabilir” diyor.	Basınç konusunda şeker hastalarının ayaklarının şişmesine vurgu yapıyor.
Disipline Özgü Bilgiyi	Kuvvet konusunda ilgili bir görsel	ise, roket ile ilgili öğrencilere Toricelli neden

Derinlemesine Öğrenmeyi Sağlama	öğretmen:“Roketin yukarı doğru hareket etmesini sağlayan nedir? Roket hafif midir? Hafif değilse yukarı nasıl kalkar? Bunun hareket etmesini sağlayan nedir?” Öğrencinin kuvvet uygulanıyor cevabı üzerine öğretmen “Rokete mi kuvvet uygulanıyor? Kuvvet uygulayan nedir?” gibi sorularla disipline ilişkin derinlemesine düşünmeyi sağlamıştır.	deneyini civa ile yapmıştır diye soruyor.
Bilim İnsanı Gibi Düşünmeyi sağlama	Öğrencilerden birisi, kulak sağlığını korumaya ilişkin “hokkabazların kulağından bir cisim sokup diğer taraftan çıkardığını” söylemesi üzerine, öğretmen öyle birşey olabilir mi, ona ilizyon deniyor ifadesini kullanmıştır. Öğrenci “acıyı hissetmiyor, vücudunda beyne giden sinirler doğuştan yok demesi üzerine öğretmen mişli muşlu konuşmak yerine görmek gerek, ilüzyon olabilir” ifadesini kullanıyor.	Öğretmen basınç konusunda öğrencileri deney yapmaya, “evde bıçakla denediniz mi? diye sorarak yönlendiriyor.
Disiplini Öğrenmeye Güdülenmesini Sağlama	Rokete uygulanan kuvvet üzerine konuşurken öğretmen “siz uzaya bilim adamı olabilirsiniz Türkiye’den malzeme götürebilirsiniz. İleri de büyüyünce inşallah astronot olursanız gidirsiniz” ifadelerini	Öğretmen kaldırma kuvveti konusunda kim yapacak bu deneyi? Sorusu üzerine öğrenciler parmak kaldırıyor. Öğretmen öğrenciye “çok istekli misin ?”diye soruyor. Sonra “sunum hazırlayıp etkinliği sunacaksınız.

kullanıyor

Dört kişiyi ayarlıyorum. Laboratuvarım anahtarını vereceğiz. Saçınızı başınızı toplayın dikkat edin. Youtube’ de deney örnekleri var oradan bakabilirsiniz” diyor.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları ortaokul altıncı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özellikleri arasında fark olmadığını göstermektedir. Araştırmanın öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri DZÖ’den elde edilen sonuçlarına göre, öğrencilerin disiplinli zihin özelliklerini gösterme düzeyleri her iki sınıf düzeyi için de yeterli düzeydedir. Fakat araştırmacılar tarafından değerlendirilen puanlama anahtarından elde edilen nicel veriler ve araştırmacı gözlemlerine dayalı nitel veriler öğrencilerin disiplinli zihni gösterme düzeylerinin birçok durumda yetersiz olduğunu göstermiştir. Araştırmanın farklı kaynaklarından elde edilen veriler arasındaki uyumsuzluğun nedeni öğrencilerin maalesef ki disiplinli zihin ile ilgili davranışlarını DZÖ ile araştırılan gerçek davranışlarından farklı olarak yansıtmaları olabilir. Benzer sonuçlar farklı araştırmalar tarafından da ortaya konmuştur. Örneğin Altındağ (2015), yedinci sınıf öğrencilerinin sentezleyen zihni ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, öğrencilerin gerçek performansları ile kendi öz değerlendirmeleri arasında bazı tutarsızlıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, yaşam becerilerini ölçen PISA, TIMSS gibi uluslararası sınav sonuçlarına göre de, öğrenciler fene karşı yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip olmalarına rağmen öğrencilerin fen performansları ortalamanın altındadır (Taş, Arıcı, Özarkan ve Özgürlük, 2016; Uzun, Bütüner, Yiğit, 2010). Bu duruma birçok faktör sebep olmuş olabilir. Öğrencilerin fen ve matematiğe yönelik tutum ve ilgilerinin, sosyal çevrelerinden özellikle ebeveyn ve öğretmenlerinin bu konu alanlarını öğrenen kişi olarak öğrenciye yönelik tutumlarından kolaylıkla etkilendiği belirtilmektedir (Singh, Granville ve Dika, 2002). Disiplinli zihnin bilişsel boyutunun üst düzey düşünme becerileri ile ilişkili olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin disiplinli zihne ilişkin gerçek performanslarının beklenenin altında olduğu sonucu Işık (2014)’ın araştırma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Işık (2014)’ın araştırması, sekizinci sınıf öğrencilerinin fen dersinde Bloom taksonomisinde belirtilen üst düzey hedeflere ulaşamadıklarını göstermektedir. Ayrıca bu araştırmanın

bulguları Türk öğrencilerinin neden PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda düşük başarı gösterdiklerini de desteklemektedir.

Araştırmanın nitel bulgularına göre ise; öğrenciler disipline özgü bilgiyi derinlemesine anlamaya çalışma ve disiplini öğrenmeye güdülenme davranışlarını sekizinci sınıf düzeyinde, altıncı sınıf düzeyinden daha az göstermektedir. Bu durum öğrencilerin disiplini öğrenmeye ilişkin çaba ve isteğinin üst sınıflarda azaldığının bir göstergesi olarak düşünülebilir. Alanyazında öğrencilerin ortaokulda üst sınıflara doğru ilerledikçe öğrenmeye güdülenmelerinin azaldığını (Aydın, 2007; Deniz Çeliker ve diğerleri, 2015; Güngören, 2009; Güvercin, 2008; İnel Ekici ve diğerleri, 2014; Karakaya, Avgın ve Yılmaz, 2018; Seçkin Kapucu, 2018; Yavuz Göçer ve diğerleri, 2011; Yenice ve diğerleri, 2012; Yıldırım ve Kansız, 2018) gösteren araştırmalara rastlanmaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu da altıncı ve sekizinci sınıf fen bilimleri dersi öğretme-öğrenme ortamları arasında disiplinli zihni kazandırma açısından manidar bir fark olmamasıdır. Diğer bir ifade ile altıncı ve sekizinci sınıf öğretme-öğrenme ortamları disiplinli zihni kazandırma açısından benzer özelliklere sahiptir. Atilla, Yaşar, Yıldırım, Sözbilir (2015) de araştırmalarında dünyayı öğrenme, bilimi öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutlarından oluşan yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşlerini başvurmuştur. Araştırma sonucunda bu araştırmanın bulguları ile benzer şekilde ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarına ilişkin görüşleri arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Aynı zamanda bu araştırmanın öğretme-öğrenme ortamları ölçeğinden elde edilen sonuçları, altıncı ve sekizinci sınıf fen bilimleri dersi öğretme-öğrenme ortamlarının disiplinli zihni geliştirme açısından yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Araştırmanın nitel verileri ise ortaokul fen dersinin disiplinli zihni geliştirme açısından yetersizliğini ortaya koymaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri arasındaki uyumsuzluğunun nedeni, daha önce bahsedildiği gibi öğrencilerin üzerlerinde öğretmenlerinin sosyal baskısını hissetmiş olmaları olabilir. Nitel bulgular öğretmenlerin ortaokul fen bilimleri dersinde en fazla düz anlatım ve soru cevap kullandığını, fen bilimleri dersinde kullanılması önemli görülen deney yolu ile ders işlemediklerini göstermektedir. Aynı zamanda yapılan gözlemler öğrencileri disiplinli düşünmeye yönlendirecek yapılandırılmamış problemlerin çözümüne yer verilmediğini de göstermektedir. Alanyazındaki araştırmalar da bu durumu destekler niteliktedir. Şimşek, Hırça, Coşkun (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre Fen

ve Teknoloji öğretmenleri, müfredat programında öngörülen, öğrencileri öğrenme sürecine aktif olarak dâhil eden ve bilimsel araştırma becerilerini geliştirmede yardımcı olan proje yapma, sınıf gezileri gibi öğretim yöntem ve teknikleri, bilgisayar kullanımı ve mikroskoptan yararlanma gibi uygulamalar yerine soru-cevap ve anlatım gibi alışlagelmiş yöntemleri tercih etmektedirler. Pınar (2013) de araştırmasında Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerle ders işledikleri sonucuna ulaşmıştır. Doğru ve Aydoğdu (2003) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise; fen öğretiminde anlatım yönteminin sınıf mevcuduna bakmaksızın sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Can Aran ve Senemoğlu (2014b) ve Güneş, Dilek, Hoplan, Güneş (2011) de benzer şekilde öğretmenlerin fen öğretiminde en çok düz anlatım ve soru-cevaptan yararlandıklarını ortaya koymuştur. Can Aran ve Senemoğlu (2014b) ve Uluçınar, Cansaran ve Karaca (2004)'ın araştırmalarına katılan öğretmenler ise derslerin işlenişinde laboratuvarlardan tam anlamıyla ve etkin bir şekilde yararlanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular, öğretmenlerin hem altıncı hem de sekizinci sınıfta en az oranda disiplinlerarası bağlantı kurma, bilim insanı gibi düşünme ve öğrenmeye güdülemenin sağlanması davranışlarını gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin bilgiyi anlamlı bütünler şeklinde öğrenmesi için disiplinler arası bağlantı kurma davranışının geliştirilmesi, hipotetik düşünme becerilerinin geliştiği ortaokul döneminde bilim insanı gibi düşünme becerisinin geliştirilmesi ve öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesi için disiplini öğrenmeye güdülenmelerinin sağlanmasının (Senemoğlu, 2018) önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç olarak; bizim gerçeği tüm açıklığıyla görebileceğimiz sınıf gözlemlerine göre altı ve sekizinci sınıf öğrencilerinin disiplinli zihin özellikleri yetersizdir. Bu durum yine sınıf gözlemlerine göre altı ve sekizinci sınıf öğretme-öğrenme ortamlarının disiplinli zihni geliştirmek açısından yetersiz olduğu bulgusu tarafından desteklenmektedir. Bu araştırmanın bulgularından yola çıkarak, ortaokul fen bilimleri dersinde disiplinli zihni geliştirmek için eğitsel yaşantılar tasarlanabilir. Daha sonra yapılacak araştırmalar, disiplinli zihin özelliklerini farklı derslerde, farklı okul türlerinde ve farklı öğretim kademelerinde araştırılabilir. Konuyla ilgili yapılacak daha sonraki araştırmalarda karma yöntem yerine nitel yöntem kullanılabilir. Tüm bu araştırmalara ek olarak, disiplinli zihin özelliklerini geliştirici bir öğretim programı geliştirilip, uygulamaya konulup, etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Abruscato, J. (2000). *Teaching Children Science: A discovery approach*. Usa: Allyn and Bacon.
- Altındağ, M. (2015). *Yedinci sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri derslerinde sentezleyen zihin özelliklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Atilla, M. E., Yaşar, M. D, Yıldırım, M.ve Sözbilir, M. (2015). 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen derslerini yapılandırmacı öğrenme anlayışı açısından algılamaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), 112-124.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.
- Azizoğlu, N.ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 171-182.
- Balbağ, M. Z., Leblebici, K., Karaer, G., Sarıkahya, E. ve Erkan, Ö. (2016). Türkiye’de fen eğitimi ve öğretimi sorunları. *Journal of Research in Education and Teaching*, 5(3).
- Biggs, J. B. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research.
- Bostan Sarioğlan, A., Gedik, İ.ve Can, Y. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin karşılaştırılması: Kuvvet ve hareket ünitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2).
- Böyük, U., Tanik, N.ve Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilimsel süreç beceri düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tübat Bilim Dergisi*, 4(1), 20-30.
- Bruner, J. (2009). *Eğitim süreci* (T. Öztürk, Çev.). Ankara: Pegem.
- Bybee, R. W. (2006). Scientific inquiry and science teaching. L. B. Flick ve N. G. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science* (s. 1-14) içinde. Netherlands: Springer

Bybee, R. W., Powell, J. C. ve Trowbridge, L. W. (2008). *Teaching Secondary School Science*. New Jersey: Pearson.

Can Aran, Ö. ve Senemoğlu, N. (2014a). *Disiplinli zihin özellikleri açısından fen ve teknoloji eğitimi ve öğrenci düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Can Aran, Ö. ve Senemoğlu, N. (2014b). An investigation of science education in terms of disciplined mind characteristics. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(4), 46-59.

Cherif, A. H., Jedlicka, D., Al-arabi, A., Aron, R. ve Verma, S. (2010). Effective understanding of human body organs: A role-playing activity for deep learning. *The American Biology Teacher*, 72 (7).

Chiappetta, E. L. ve Koballa, T. R., (2006). *Science Instruction in the Middle and Secondary Schools*. Usa: Pearson.

Chun, M. (2010). *[Classroom academy 101. Introduction to performance tasks*. Newyork: CLA in the Classroom.

Çepni, S. (2011). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları. A. P. Ayas, S. Çepni, A. R. Akdeniz, H. Özmen, N. Yiğit, H. G. Ayvacı, ve S. Çepni (Eds.), *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (s. 1-11) içinde. Ankara: Pegem Akademi.

Deboer, G. E. (2006). Historical perspectives on inquiry teaching in schools. L. Flick ve N. G. Lederman (Eds.), *Scientific inquiry and nature of science* (s.17-35) içinde. Netherlands: Springer

Deniş Çeliker, H., Tokcan, A. ve Korkubilmez, S. (2015). Fen öğrenmeye yönelik motivasyon bilimsel yaratıcılığı etkiler mi? [Does motivation toward science learning affect scientific creativity?]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 167-192.

Dewey, J. (2010). *Okul ve Toplum* (H. A. Başman, Çev.). Ankara: Pegem.

Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 150-158.

- Entwistle, N. J. (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. *Proceedings of the Teaching and Learning Research Programme (TLRP) Conference*, Leicester, 9-10 November 2000.
- Entwistle, N. (2009). *Teaching for Understanding at University*. Newyork: Palgrave Macmillan.
- Gall, M. D., Walter, R. B.ve Gall, J. P. (1996). *Educational Research*. USA: Longman Publishers.
- Gardner, H. (2006). *Five Minds for the Future*. Boston: Harvard Business School Press.
- Glaserfeld, E. (1981). An introduction to radical constructivism. P. W. (Ed.), *Die erfundene wirklichkeit* içinde. Munich: Piper.
- Güneş, T., Dilek, N. Ş., Hoplan, M.ve Güneş, O. (2011, April). Fen ve teknoloji dersinin öğretmenler tarafından uygulanması üzerine bir araştırma. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*' da sunulmuş bildiri, Antalya-Turkey.
- Güngören, Ş. (2009). *The effect of grade level on elementary school students' motivational beliefs in science*. Yayınlanmamış Master Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Güvercin, Ö. (2008). *Investigating elementary students' motivation towards science learning: A cross age study*. Yayınlanmamış Master Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Işık, Ö. (2014). *Gelişmiş ülkelerde ortak olan ilköğretim fen ve teknoloji dersi hedeflerine türkiye'de ulaşılma düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye.
- İnel Ekici, D., Kaya,K. ve Mutlu,O (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi: Uşak İli örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 13-26.
- Jorgenson, O., Cleveland, J.ve Vanosdall, R. (2004). *Doing Good Science in the Middle School*. USA: NSTA Press

Karaman, P. ve Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri [Opinions of science teachers about the revised science education program]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269.

Karakaya, F., Avgın, S. S. ve Yılmaz, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarının incelenmesi [Investigation of Middle School Students' Motivation toward Science Learning]. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2), 359-374.

Lewis, J. L. ve Kelly, P. J. (1987). *Science and technology education and future human needs*. Newyork: Published for the ICSU Press by Pergamon Press.

Light, G. ve Micari, M. (2013). *Making Scientist: Six principles for effective college teaching*. Usa: Harvard University Press.

MEB (2018) *Fen bilimleri dersi öğretim programı (3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar)*. Erişim Adresi: ttkb.meb.gov.tr.

Meriç, G.ve Karatay, R. (2014). Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 7 (XVIII), 653-669.

Miles, M. B.ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. USA: Sage Publication.

Pınar, M. A. (2013). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içi uygulamalarına yönelik görüşleri (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Muş Alparslan Üniversitesi, Muş, Turkey.

Seçkin Kapucu, M. (2018). Examination of middle school students' continuing motivation for science learning according to different variables. *Kastamonu Education Journal*, 26(4), 1069.

Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Singh, K.,Granville, M. ve Dika,S. (2002) Mathematics and science achievement: effects of motivation, interest, and academic engagement, *The Journal of Educational Research*, 95:6, 323-332, DOI: 10.1080/00220670209596607

- Şimşek, H., Hırça, N.ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretim yöntem ve tekniklerini tercih ve uygulama düzeyleri: Şanlıurfa ili örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18).
- Taş, U. E., Arıcı, Ö., Özarkan, H. B.ve Özgürlük, B. (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Erişim Adresi: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf.
- Uluçınar, Ş.,Cansaran, A.ve Karaca, A. (2004). Fen bilimleri laboratuvar uygulamalarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 465-475.
- Uzun, N. ve Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 1-16.
- Uzun, S., Bütüner, S. Ö.ve Yiğit, N. (2010). 1999-2007 TIMSS Fen bilimleri ve matematik sonuçlarının karşılaştırılması: Sınavda en başarılı ilk beş ülke- Türkiye örneği. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Venville, G.ve Dawson, V. (2004). Integration of science with other learning areas. G. Venville ve V. Dawson (Ed.) içinde, *The Art of Teaching Science*. Australia: Allen& Unwin.
- Yavuz Göçer, F., Sungur, S. ve Tekkaya, C. (2011). İlköğretim öğrencilerinin fen derslerindeki güdüsel özelliklerinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Yenice, N., Saydam, G. ve Telli,S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13 (2), 231-247.
- Yıldırım, H. İ.ve Kansız, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 241-268.
- Zimmerman, C. (2007). The development of scientific thinking skills in elementary and middle school. *Developmental Review*, 27, 172-223.



Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Yaşadıkları Güçlükler¹

Osman Tayyar ÇELİK², Ümit KAHRAMAN³

• **Geliş Tarihi:**05.02.2020 • **Kabul Tarihi:** 02.05.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 10.10.2020

Öz

Öğretmenlik mesleğinin ilk yılları, öğretmenlerin hem öğretim yaptığı hem de öğretmeyi öğrenmeye çalıştığı bir dönem olup aynı zamanda nasıl bir öğretmen olacaklarını da etkileyen önemli bir kariyer aşamasıdır. Bu kapsamda mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan sorunlar üzerine uluslararası literatürde farklı ülkelerde yapılmış birçok nitel ve nicel araştırma bulunmaktadır. Bu araştırma, göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları konu edinen nitel araştırma sonuçlarını bir araya getirerek sentezleyen bir meta sentez çalışmasıdır. Meta-senteze 11 farklı ülkeden 14 çalışma dâhil edilmiştir. Analizler sonucunda ilk olarak altı tema belirlenmiştir. Bunlar; resmi politikalar ve okuldaki uygulamalar, sosyal ilişkiler, öğretim uygulamaları, destek, bireysel faktörler, okul ve çevreye uyumdur. Sonraki aşamada ikinci düzey bir soyutlama yapılarak sentezler ortaya konmuştur. Bunlar; 1) teori ve uygulama uyumsuzluğu, 2) okul ve çevre bağlamı, 3) bireysel faktörlerin ve bağlamsal koşulların etkileşimidir. Araştırmada elde edilen temalar sorun alanlarını ifade ederken sentezler sorunların kaynağına ışık tutmaktadır. Son olarak belirlenen tema ve sentezler çerçevesinde öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlara yönelik geliştirilecek politika ve uygulamalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: aday öğretmenler, mesleğe yeni başlayan öğretmenler, öğretmenliğin ilk yılları, gerçeklik şoku, uygulama şoku

Atıf:

Çelik, O.T. ve Kahraman, Ü. (2021). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 179 –205.doi:10. 9779/pauefd.684913.

¹ Bu çalışma, 19-22 Haziran 2019 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen 6. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (EJER 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Dr. Öğr. Üyesi, İnönü Üniversitesi, otayyarc@pau.edu.tr, Orcid No: 000-0003-3951-7261

³ Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, drumitkahraman@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-4547-6753

Giriş

Eğitim, alanyazında çeşitli tanımlamaları yapılmış, insanların hayattaki becerilerini ve bilgilerini geliştirmesini sağlayan ve tüm vatandaşların erişim hakkı olan kamu hizmetidir. Eğitim hayatın her döneminde devam etse de formal eğitim okullarda sunulmaktadır. Bu noktada eğitimin amaçları ile okulların amaçlarının kesiştiği söylenebilir. Okulun amaçlarının yerine getirilmesini sağlayan da okulun paydaşları olan okul yöneticileri, öğretmenler ve yardımcı hizmetlilerdir. Öğretmenler de okullarda eğitim-öğretimin gerçekleşmesi konusunda çaba gösteren ve emek harcayan uzman kişilerdir. Öğretmenler bu uzmanlıklarını öğrencilerin niteliklerini ve performanslarını geliştirmek için kullanırlar. Öğretmenlik mesleği, kaynağı ve ürünü insan olduğundan, bireysel farklılıklara duyarlılığı ve aynı zamanda birçok paydaşın beklentilerini karşılamayı gerektirdiğinden zor bir meslek olarak görülebilmektedir. Bu zorluk özellikle üniversiteden yeni mezun olmuş ve mesleğin ilk yıllarını yaşayan öğretmenler için daha da belirgindir.

Öğretmen eğitiminden öğretmenlik mesleğine ilk geçiş süreci dramatik ve travmatik bir süreç haline gelebilmektedir. Bu süreç gerçeklik şoku, geçiş şoku, uygulama şoku olarak nitelendirilir. Bu tanımlar ideallerin gerçeklik sonucu çöküşünü tanımlamak için kullanılmaktadır (Veenman, 1984). Keltchermans ve Ballett (2002) da üniversite hayatından öğretmenliğe geçişin zorlukları ve karmaşıklığının “uygulama şoku (praxis schock)” olarak görülebileceğini belirtmiş ve bunu, öğretmenlerin sınıfta olmanın gerçekleri ve sorumlulukları ile yüzleşmeleri olarak tanımlamıştır. Uygulama şoku sadece sınıfta değil, okula uyum konusunda da ortaya çıkmaktadır (Keltchermans ve Ballett, 2002). Yaşanan bu zorluklar, alanyazında yer alan araştırmalara göre (Huberman, 1989; Kuzmic, 1994; Ritchie ve Wilson, 1993) göreve yeni başlayan öğretmenlerde katı ve kuralcı olma davranışı olarak ortaya çıkabilmektedir (Caspersen ve Raaen, 2014). Nieme (2002), göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere bağlı olarak yaşadıkları bu uyum sorununu hizmet öncesi eğitimin (pre-service) öğretmen adaylarını öğretmenliğin ilk yıllarındaki karmaşıklığa hazırlayamamasına bağlamaktadır.

Göreve yeni başlayan öğretmenler arasında öğretmenlik mesleği yüksek düzeyde yıpratıcı bir meslek olarak görülmektedir (Ingersoll ve Strong, 2011; Lortie, 1975; Tyack, 1974). Mesleğin ilk yılları öğretmenlerin mesleki kimliklerini oluşturmaları için önemli bir evredir. Ancak yeni başlayan öğretmenler, günlük sınıf problemlerinin katmanlı endişeleri, okul içindeki zorlu bir bağlam ve meslek içindeki belirsiz bir bağlamda öğretmenlik

uygulamalarını geliştirmede (Kelly, Reushle, Chakrabarty ve Kinnane 2014), öğretmenlik kimliği oluşturmada zorluk çeker. Bu zorluklar göreve yeni başlayan öğretmenlerin iş doyumlarını ve öğretmenliğe olan bağlılığını etkiler (Lam, 2014). İlk yıllarda yaşanan bu sorunlar öğretmenlerde hayal kırıklığına motivasyon kaybına, strese, kaygıya ve tükenmişliğe yol açabilir. Ayrıca bu tür zorluklar öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında görevlerinden ayrılmalarına sebep olmaktadır. Örneğin Amerika’da öğretmenlerin yaklaşık %40-50’si mesleğin ilk beş yılında görevlerinden ayrılmaktadır (Ingersoll, 2012).

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara yönelik farklı ülkelerde yapılan çalışmalar (Boakye ve Ampiah, 2017; Cantu ve Martínez, 2006; Honng, 2012; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018) öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların benzer olduğuna işaret etmektedir. Sınıfı, iş yükünü, idari talepleri yönetmek, bunlarla başa çıkabilmek için destek aramak, yeni müfredatlar ve bunlarla ilgili kaynak eksiklikleri ile ilgilenmek bunlara örnek olarak verilebilir (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant ve Kennetz, 2014). Mesleğin ilk yıllarında öğretmenler, desteğe ve yönlendirmeye ihtiyaç duyarlar. Bu dönem, mesleki bir kimlik kazanmak, mesleki gelişimi sürdürmek ve mesleğe devam edip etmeme açısından önemli bir dönemdir. Bu kapsamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların geniş bir bakış açısıyla resmini çekmek, kapsamlı bir değerlendirme ve sentez yapmak geliştirilecek politikalara, aday öğretmen yetiştirme modellerine ve uygulamalara katkı sağlayacaktır.

Kavramsal Çerçeve

Çalışanlardan kariyerlerinin başlangıcında mesleki bilgi ve becerileri öğrenmeleri ve kariyerleri boyunca mesleki gelişimlerini sürdürmeleri beklenmektedir. Diğer mesleklerdeki gibi öğretmenlik becerilerinin gelişimi de aşamalı bir süreç olarak görülmelidir (Helms-Lorenz, Grift ve Maulana, 2016). Öğretmenliğin ilk yılları mesleki gelişimin bir aşaması ya da bir kariyer evresi olarak kavramsallaştırılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişim aşamalarını üçe ayırmak mümkündür. Hizmet öncesi dönem, mesleğin ilk yılları ve hizmet içi dönemdir. Hizmet öncesi dönem, teorik bilgiler ve mesleki becerilerin kazanıldığı bir aşamayken, mesleğin ilk yılları teorik ve pratiğin bütünleştirildiği ve uyum sürecinin yaşandığı dönemi ifade etmektedir. Son olarak hizmet içi dönem ise mesleğin ilk yıllarından bitişine kadar olan dönemi kapsamaktadır.

Öğretmenliğin ilk yılları bir kariyer evresi olarak da kavramsallaştırılmaktadır. Öğretmenlerin kariyer evreleri ile ilgili farklı sınıflandırmalar olmakla birlikte kariyer

evreleri içerisinde mesleğin il yılları; kariyere giriş evresi (Bakioğlu, 1996), hayatta kalma ve işe alışma (Aydın, 2018; Huberman, 1989), eşik aşaması (Vonk, 1989) şeklinde farklı isimlerde kavramsallaştırılmaktadır. Aydın'a (2018) göre öğretmenler bu aşamada, mesleki becerilerini geliştirirler, mesleği ve öğretimle ilgili bazı temel fikirler edinerek mesleki kavramları kullanmaya başlarlar. Bu aşamanın sonunda öğretmenlerden bir vizyon sahibi olmaları çeşitli sorumlulukları üstlenmeleri ve bazı becerilere sahip olmaları beklenmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenler öğretmenlik mesleği için önemlidir. Bu öğretmenler mesleğin yenilenmesini temsil eder. Bu kapsamda mümkün olduğunca sorunsuz bir şekilde öğretmenliğe giriş yapmaları mesleğin çıkarına olmaktadır (Fotland, 2004).

Kariyer aşamalarının bu evresi mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem öğretim yaptığı hem de öğretmeyi öğrenmeye çalıştığı bir dönem olarak açıklanmıştır. Ayrıca bu dönemin mesleğe yeni başlayan öğretmenler için yoğun bir dönem olduğu ve bu süreçteki deneyimlerinin sadece öğretmenliğe devam edip etmemelerini değil nasıl bir öğretmen olacaklarını da etkilediği ifade edilmiştir (Feiman-Nemser, 2001). Batmak ya da yüzmek (Varah, Theune ve Parker, 1986) olarak nitelendirilen bu dönem alan yazınında sosyalleşme süreci, mesleki gelişim, aday öğretmen yetiştirme programları ve aday öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar açısından yoğun bir şekilde ele alınmaktadır. Sosyalleşme süreci olarak öğretmenliğin ilk yılları, hem öğretmenlik mesleğinin hem de yerel okul topluluğunun bilgi, beceri, değer ve normlarının edinilmesi ile karakterize edilmektedir (Alhija ve Fresko, 2010). Mesleğin değer ve normlarını öğrenen öğretmenler hem örgütle hem de mesleki değerlerle uyumlu hale gelir. Ancak mesleğin değer ve normlarını öğrenmekle birlikte öğretmenlerin ilk deneyimleri; öğretmenliğe, öğrencilere ve meslektaşlarına ilişkin inançları, değerlerini ve tutumlarını yeniden şekillendirmelerine yol açar. Sosyalleşme süreci sonucunda göreve yeni başlayan öğretmenler mesleki bir kimlik de edinirler. Bazı öğretmenler idealist bir öğretmen kişiliğine bürünürken bazı öğretmenler bir kamu görevlisi kimliğine (McCann ve Johannessen, 2004) bürünebilmektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarındaki deneyimleri nasıl bir öğretmen kimliğine sahip olacaklarını da etkileyecektir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitim programından mezun olanlar ne kadar başarılı olurlarsa olsunlar, göreve başladıklarında gerçek dünyanın problemleri ile karşı karşıya gelirler. Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de ilk yıl, adaptasyon veya öğrencilikten öğretmenliğe geçiş güçlüklerinin yaşandığı bir dönemdir (Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004). Öğretmenliğin ilk yıllarında karşılaşılan sorunlara yönelik araştırmaların

uzun bir geçmişi vardır (Dropkin ve Taylor, 1963; Smith, 1950; Stouth, 1952). Veenman (1984) tarafından göreve yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara yönelik yapılan çalışmada en yaygın olarak şu sorunlar belirlenmiştir: Öğrencileri motive etme, sınıf disiplini, öğrencilerin çalışmalarını değerlendirme, bireysel farklılıkları ele alma, ebeveynlerle ilişkiler, sınıf çalışmasının organizasyonu, yetersiz materyaller. Sorunlardan bazıları konu alanıyla ilgiliyken, bazıları okula özgü, bazıları ise bireye özgü olabilmektedir (Boakye ve Ampiah, 2017).

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yıpranmaları, birçok ülkede ekonomik, sosyal ve eğitimsel bir sorun konusudur (Long vd., 2012). Alan yazındaki çalışmalar da aday öğretmenlerin sorunlarını göstermektedir. McCann ve Johannesen (2004) ABD’de yapmış oldukları araştırmada yeni öğretmenler için beş temel kaygı alanı belirlemiştir. Bunlar ilişki, işyükü/zaman yönetimi, alan/program bilgisi, değerlendirme ve özerklik/kontroldür. Cantu ve Martínez’in (2006) İspanya ve Meksika karşılaştırmasında her iki bağlamda da, başlangıç öğretmenlerinin akademik, örgütsel, sosyal sorunlarla karşı karşıya olduğu, ancak Meksika’daki öğretmenlerin belirtilen alanlarda daha fazla sorun algıladıkları belirlenmiştir. Sorunlar benzer olsa da sorunların sıklığı bağlamsal bazı faktörlere göre değişebilmektedir. Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından Türkiye’deki aday öğretmenler üzerinde yapılan araştırma sonucunda ise aday öğretmenlerin mesleğin ilk yılında öğretimi planlama ve uygulamada, sınıf yönetiminde, toplum ile ilişkiler ve fiziksel çevreye uyumda, meslektaş, yönetici, veli ve rehber (danışman) öğretmenle ilişkilerde ve okulun fiziki altyapı eksikliklerinden kaynaklı çeşitli güçlükler yaşadıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde başlangıç öğretmenlerinin karşılaştığı problemleri; giriş şoku, disiplini korumak, kültürel adaptasyon, öğrenci motivasyonunu sağlama, farklı öğretim yöntemlerini etkili kullanma, bireysel farklılıklara duyarlı olma, problemleri öğrenci davranışlarını ele alma, yetersiz kaynak ve destek, sınıf çalışmasının organizasyonu, performans değerlendirme, yoğun iş yükü, meslektaşlarla sorunlar, okuldaki resmi dokümanları, raporları ve yazışmaları hazırlama (Darling-Hammond, 2003; Fetherston ve Lummis, 2012; Helms-Lorenz, Grift ve Maulana, 2016; Korkmaz, Akbaşı ve Saban, 2004; Öztürk, 2016) şeklinde özetlemek mümkündür.

Öğretmenlik kariyerinin ilk yılları öğretmenlerin meslekte kalmasını (Dias-Lacy ve Guirguis, 2017), verimliliğini etkileyebilir. Bu kapsamda mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin karşılaştığı sorunları azaltmak, mesleki gelişimlerini sağlamak ve mesleğe uyumlarını kolaylaştırmak amacıyla birçok ülkede (Türkiye, ABD, İsrail, Hollanda vb.) adaylık eğitim programları hazırlanarak uygulanmaya başlanmıştır. Valeeva, Baklashova ve

Latypova'a (2018) göre acemi öğretmenler için hazırlık programları, öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarına eşlik eden birçok öğretici, metodolojik, örgütsel, eğitimsel ve diğer zorlukların üstesinden gelmeye yardımcı olur. İlgili araştırmalarda adaylık eğitim programlarının; mesleki becerileri geliştirme (Helms-Lorenz, Grift ve Maulana, 2016), yıpranma problemlerini hafifletme (Long vd., 2012), mesleki sosyalleşme ve uyum (Alhija ve Fresko, 2010) işten ayrılma ve farklı okullara gitme olasılıklarını azaltma (Smith ve İngersol, 2004), meslekte kalma (Gujeratti, 2012) kurumsal işlemlerin öğrenilmesi (Ulubey, 2018), sınıf içi teknoloji kullanımı ve öğretimin yönetimi (Önder, 2018), karşılıklı öğrenme (Löfström ve Eisenschmidt, 2009) alanlarında acemi öğretmenlere katkı sağladığı belirlenmiştir. Başta aday öğretmen yetiştirme programları olmak üzere, göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarına yönelik geliştirilecek politika ve uygulamaların başarılı olması için öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara yönelik kapsamlı bir anlayışa ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlara yönelik farklı ülkelerde birçok araştırma (Hayes ve Chang, 2017; Caspersen ve Raaen, 2014; Gülay ve Altun, 2017; Mudzingwa ve Magudu, 2013) yapılmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen bulgular, sonuç ve öneriler öğretmenlerin kariyerlerinin ilk evrelerinde karşılaştıkları sorunları bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirmek için zengin veriler sunmaktadır. Bu kapsamda yapılacak bir araştırmanın öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlara yönelik geliştirilecek politika ve uygulamalara, öğretmenlere verilecek gerekli desteğin niteliğine, aday öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada, öğretmenlerin kariyerlerinin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlara yönelik farklı ülkelerde yapılmış nitel araştırmaların sonuçlarını sentezlemek, geliştirilecek politika ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunmak amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemler ve yaşanan bu problemlere yönelik önerilerin incelendiği bir meta sentez çalışmasıdır. Meta sentez çalışmaları, daha önce konu ile ilgili yapılmış nitel araştırmaların bulgularının analizi, yorumu ve sentezlenmesi şeklinde gerçekleştirilen araştırmalardır. Noah (2017) meta analize benzeterek, meta sentezin nitel araştırmalarını meta analizi şeklinde yorumlamaktadır. Ancak meta sentezde veri kaynağı olarak nitel araştırmaların bulguları, sonuçları ve

yorumları derinlemesine sentezlenerek bütüncül olarak ele alınır ve bu veriler nicel verilere dönüştürülmez (Konan, Çelik ve Çetin, 2018; Weed, 2005). Meta sentez bulguların toplu bir özetinden ziyade bulguların yorumlayıcı bir sentezidir (Noblit ve Haare, 1988). Meta sentez çalışmalarında öncelikle alan yazın taraması gerçekleştirilerek, meta senteze dâhil edilecek çalışmalar belirlenir. Daha sonra ise bu çalışmaların sonuçları değerlendirilerek kategori ve temalar elde edilerek yorumlanır. Son olarak ise elde edilen temalar sentezlenir ve konu ile ilgili temel alanlar belirlenir.

Çalışmaların Belirlenmesi ve Verilerin Toplanması

Meta sentez çalışmalarına bir takım işlem basamaklarından sonra başlanır. Konan, Çelik ve Çetin (2018) alanyazında yer alan çalışmalardaki (Noah, 2017; Noblit ve Hare, 1988; Sandelowski ve Barroso, 2003) basamakları örnek olarak verilerin toplanması ve çalışmaların belirlenmesinde takip edilecek süreçleri belirlemişlerdir. Bu çalışmada da aynı süreçler kullanılmıştır.

- Çalışma alanının belirlenmesi.
- Anahtar sözcüklerin belirlenmesi
- Taramanın gerçekleştirilmesi
- Dâhil etme ve hariç tutma ölçütleri belirlenerek ulaşılan her bir çalışmanın bu ölçütlere göre değerlendirilmesi.
- Değerlendirmeye alınacak çalışmalara karar verilmesi.

Bu çalışma, göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları problemlerle ilgili genel bir çerçeve sunmak üzere hazırlanmıştır. Bu nedenle çalışmada farklı ülkelerden araştırmaların yer alması için yurt içi ve yurt dışı alanyazın ilgili veri tabanlarında “göreve yeni başlayan öğretmen, acemi öğretmen” sözcükleri Türkçe ve İngilizce olarak tarama gerçekleştirilmiştir. Veri tabanları olarak TÜBİTAK ULAKBİM (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi) Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı, Google Akademik, ERIC, EbscoHost, Web of Science veri tabanları kullanılmıştır. Yapılan tarama ile konu ile ilgili 216 yayına ulaşılmıştır.

Meta sentez çalışmalarında kullanılmak üzere yeterli çalışma sayısı hakkında alanyazında (Bondas ve Hall, 2007; Sandelowski, Docherty ve Emden, 1997; Weed, 2005; Noah, 2017) çeşitli görüşler vardır. Alanyazındaki bu görüşler dikkate alınarak ve aşağıda belirtilen ölçütler çerçevesinde 14 makale bu araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu çalışmaların

belirlenmesinde konunun alanı ve amacına bağlı kalınarak belirlenen ölçütler şöyle sıralanabilir:

- Araştırma alanyazında kabul gören nitel yöntemlerin kullanılması
- Araştırma bulgularının verilerle desteklenmesi
- Araştırmalara tam metin olarak ulaşılmış olması

Araştırmaya dâhil edilen çalışmaları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmalara İlişkin Bilgiler

Kod	Künye	Ülke	Çalışma Grubu	Veri Analizi
A1	Hayes ve Chang, 2017	GÜNEY KORE	5	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A2	Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant ve	BİRLEŞİK ARAP	6	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A3	Ulvik, Smith ve Helleve, 2009	NORVEÇ	9	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A4	Mudzingwa ve Magudu, 2013	ZİMBABWE	24	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A5	Temiz, 2017	A.B.D.	5	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A6	Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018	TÜRKİYE	33	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A7	Gülay ve Altun, 2017	TÜRKİYE	14	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A8	Gömleksiz, Kan, Biçer ve Yetkiner, 2010	TÜRKİYE	23	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A9	McCann ve Johannessen, 2004	A.B.D.	6	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A10	Aitken ve Harford, 2011	İRLANDA	11	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A11	Gaikhorst, Beishuizen, Rosenboom & Volman	HOLLANDA	15	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A12	Lam, 2014	HONG-KONG	13	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A13	Dias-Lacy ve Guirguis, 2017	A.B.D.	1	Betimsel Analiz ve içerik analizi
A14	Boakye ve Ampiah, 2017	GANA	5	Betimsel Analiz ve içerik analizi

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizinin, araştırmaların en çok uğraştırılan basamaklarından biri olduğu söylenebilir. Analize, veri toplama ile birlikte başlanması bu aşamada yaşanacak zorlukların önüne geçebilir. Ancak nitel verilerin analiz süreçleri için belirli bir standart ya da yöntem bulunmamaktadır (Cresswell, 2013; Merriam, 2009). Bu durum meta sentez çalışmaları için de geçerlidir. Bu araştırmada da alanyazında yer alan yöntemler ışığında aşağıdaki adımlara göre (Konan, Çelik ve Çetin, 2018) analizler gerçekleştirilmiştir.

- 1- Verilerin okunması ve düzenlenmesi
- 2- Verilerin kodlanması
- 3- Kodların bir araya getirilerek kategorilerin oluşturulması.
- 4- Sentezleme (analitik temaların ortaya çıkarılması)
- 5- Analitik temaların sunulması ve yorumlanması

Çalışmada öncelikle araştırma kapsamında ele alınan çalışmalar okunmuş, çalışmaların künyeleri, amacı, temaları ve önerileri düzenlenerek tablo haline getirilmiştir. Ayrıca çalışmalar A1,A2,A3....., A14 şeklinde isimlendirilmiştir. İkinci aşamada çalışmalarda yer alan kodlar işaretlenmiş ve dijital ortama aktarılmıştır. Bu kodlardan benzer olanlar bir araya getirilmiş ve temaların alt yapılarının oluşturulması sağlanmıştır. Daha sonra araştırmalar tekrar incelenmiş, eklenmesi ya da çıkarılması gereken kodlarla ilgili gerekli işlemler yapılmış ve kodlama işlemi tamamlanmıştır. Sentez sürecinde öncelikle kodlar bir araya getirilmiş ve ortak temalar oluşturulmuştur. Ortak temaların bulunması ile birlikte soyut bir genelleme daha yapılarak sentezler ortaya çıkarılmıştır.

Elde edilen kodlar, temalar ve sentezler bir şekil üzerinde toplanarak bütüncül bir bakış sağlanması amaçlanmıştır. Her bir tema başlık olarak doğrudan alıntılarla desteklenerek açıklanmış ve sentezler de başlıklar halinde tartışılmıştır. Doğrudan alıntılar, çalışmanın kodu ile çalışmada yer alan katılımcının kodunun birleştirilmesi ile elde edilen kodlarla verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Nitel araştırma türlerine bağlı olarak geçerlik ve güvenilirliğe dair ölçütlerde de farklılıklar bulunmaktadır (Merriam, 2009). Meta sentez araştırmalarında geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla araştırmacıların fikir birliği içerisinde olduğu ortak yöntemler

bulunmamaktadır. Araştırmanın geçerliği için alan yazında ortak olarak vurgulanan (Creswell, 2013; Merriam, 2009; Neuman, 2012) üçgenleme tekniği kullanılmıştır. Üçgenleme tekniğinin veri toplama ve araştırmacı üçgenlemesi şeklinde farklı türleri bulunmaktadır. Bu araştırmanın veri kaynağı ikincil araştırmalar olduğundan araştırmacı üçgenlemesi yapılmıştır. Bu çerçevede her iki araştırmacı meta senteze dâhil edilen çalışmaları ayrı ayrı okuyarak kodlama yapmışlar ve temalar oluşturmuşlardır. Sonraki aşamada bu kodlar ve temalar bir araya getirilmiş alan uzmanı iki araştırmacıyla paylaşılmıştır. Kodlar üzerinde tartışılmış ve böylece temalara karar verilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik araştırmanın tekrar edilebilirliği ile ilgili bir durumdur. Diğer bir ifadeyle süreçlerin tekrar edilmesi durumunda benzer sonuçlara ulaşabilmektir. Bu kapsamda araştırmada, meta senteze dâhil etme kriterleri ve dâhil edilen çalışmalar ve veri analizi detaylı bir şekilde rapor edilmiştir. Son olarak temaları desteklemek amacıyla meta senteze dâhil edilen çalışmalardan doğrudan alıntılar ilgili çalışmadaki koduyla sunulmuş ve teyit edilebilmesine olanak sağlanmıştır.

Bulgular

Meta senteze dâhil edilen çalışmaların incelenmesi sonucunda altı tema ve üç sentez elde edilmiştir. Araştırmalardan elde edilen kodlar, temalar ve sentezler şekil 1’de sunulmuş, başlıklar halinde açıklanarak tartışılmıştır.

Temalar

Resmi politikalar ve okuldaki uygulamalar

Bu tema, mesleğin ilk yıllarında öğretmenlere ilişkin resmi politikalar ve okuldaki uygulamalardan kaynaklı sorunlara odaklanmaktadır. Aday öğretmenlerin mesleğe uyumunu sağlamak amacıyla birçok ülkede başlangıç eğitimi, yetiştirme programı ya da indüksiyon adı altında hazırlık programları yapılmaktadır. Bu programların içeriğinde seminerler, gözlemler ve hizmet içi eğitimler gibi farklı uygulamalar bulunabilmektedir. Yetiştirme programları kapsamında iyi planlanmamış ya da gereksiz etkinlikler sorun olarak algılanabilmektedir. Ayrıca okul yönetiminin göreve yeni başlayan öğretmenler üzerindeki sıkı denetimi özerklik kapsamında öğretmenler tarafından sorun olarak algılanmaktadır. Önemli bir problem de deneyimli öğretmenlermiş gibi göreve yeni başlayan öğretmenlere sınıf, nöbet vb. görevler verilmesidir. Bu yoğun iş yüküyle birlikte okul yönetimince de yeni başlayan öğretmenlere ekstra görevler verilebilmektedir. Meta senteze dâhil edilen

çalışmalarda (Mundzigwa ve Magudu, 2013) bu tema kapsamında sorun olarak görülen diğer hususlar düşük maaş ve kaynak (ders araç gereç) eksikliğidir. Ücret politikaları ülkeden ülkeye değişmekle birlikte kaynak eksikliği genel olarak kırsal bölgelerde bir sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tema kapsamında meta senteze dahil edilen çalışmalardan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

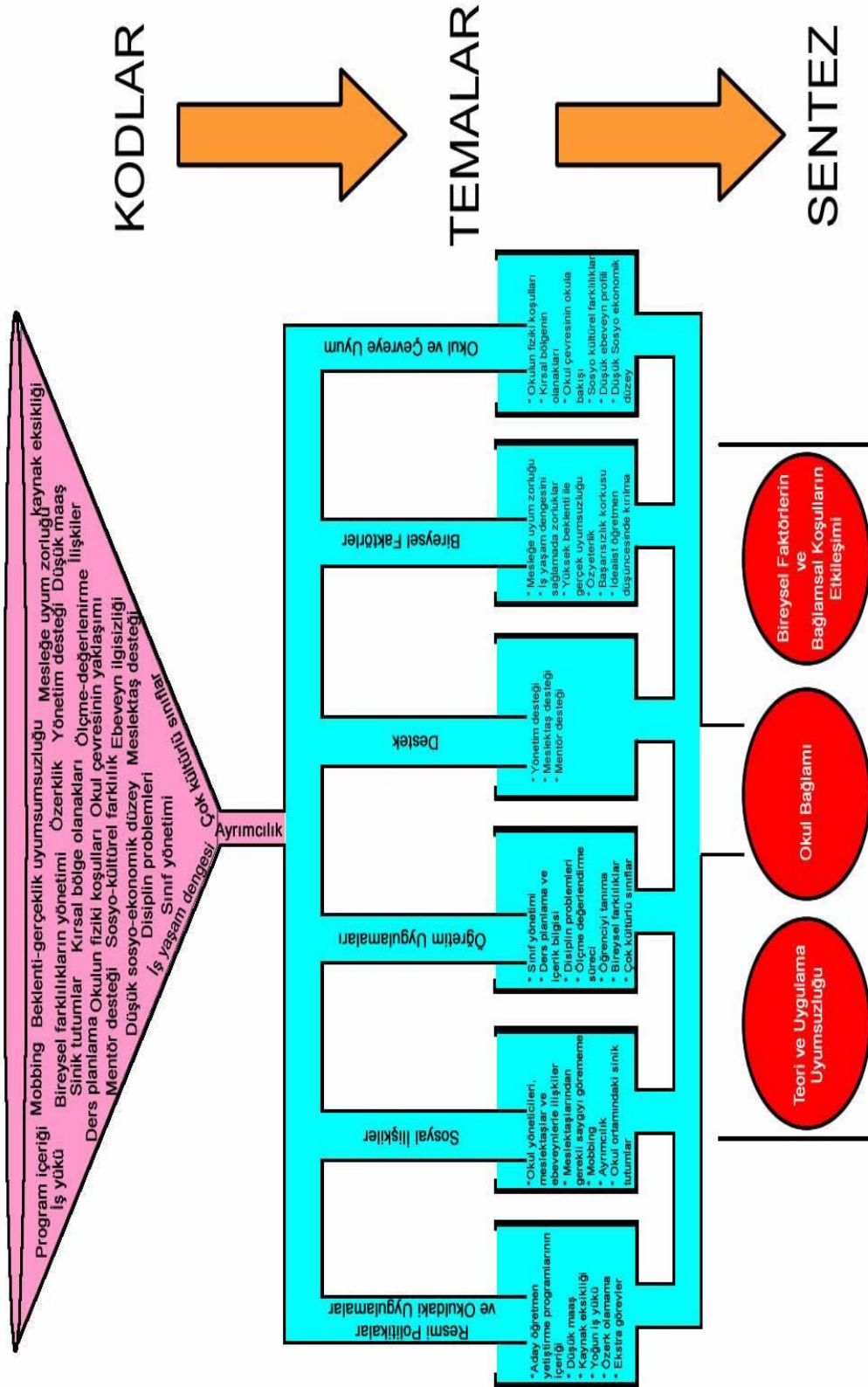
“İlk yılımda bana oldukça yorucu fazlaca idari görev verdiler. Tabii ki o zamanlar başka şansım olmadığını anlamıştım. Ama yine de keşke o kadar iş yükünden dolayı bıkmış olmasaydım.” (A1-Ms. Jeong).

“Hizmet içi eğitimler gerektiği gibi ciddi verilmediği için her gelen müfettişlerden azar işitir olduk. İlçe milli eğitimin yazışmalar hakkında doğuştan bilgi sahibi olduğumuzu sanmaları ve bilgilendirme konusunda çok aciz olmaları yetki yazışma ve sorumlulukları sağdan soldan ya da yönetmeliklerden öğrenerek çözmeye çalıştık.” (A8-M16E).

“Sabah 7'den akşam altı buçuğa kadar okulda çalıştım. Geceleri derslerimi hazırlardım. Önceki kariyerimde çok çalışmaya alışmıştım, ama öğretmen olarak pek çok yeni şey yapmalısınız ve çok fazla sorumluluk taşıyorsunuz.” (A11).

Sosyal ilişkiler

Bu tema göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul içi ve paydaşlarla ilişkilerinden kaynaklı sorunlara odaklanmaktadır. Bu sorunlar genellikle okul iklimi ve kültürüyle ilişkiliyken yönetici ve meslektaşların olumsuz tutum ve davranışları göreve yeni başlayan öğretmenler tarafından sorun olarak algılanmaktadır. İlişkiler kapsamında ebeveynlerle de sorunlar yaşanabilmektedir. Ailelerin yoğun beklentileri öğretmen adaylarının bu beklentilere cevap verememesi, henüz yeni olduğundan ilişkileri yönetmede deneyimsizliği ebeveynlerle sorunlar yaşanmasına sebep olabilmektedir. Okul ortamındaki sinik tutumlar örgüte ya da meslektaşlara yönelik düşmanca tutum ve davranışları ifade etmektedir. Bu sinik davranışlar aynı zamanda mobbing ya da ayrımcılık olarak da ortaya çıkabilmektedir.



Şekil 1. Kodlar, temalar ve sentezler

Bu olumsuz durumlar göreve yeni başlayan öğretmenlerin saygı ihtiyaçlarını karşılayamamasına neden olmakta, itibar algılarına da zarar verebilmektedir. Bu tema kapsamında meta senteze dâhil edilen çalışmalardan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Bazen veliler numaramı istiyor ama onlara vermiyorum, özel hayatımı korumak istiyorum ve onlarla hafta sonları veya tatilimde konuşmak istemedim, bu yüzden bu işleri sosyal hizmet uzmanının yapmasını sağladım, ve veliler gün boyunca her zaman gelebilirler.” (A2).

“Bilirsiniz bazen kazalar oluyor. Bununla ilgili her şeyi tam olarak bilemezsiniz ve kontrol edemezsiniz. Çünkü orada değilsiniz. Bazen veliler içeri girerler. Çocuğun ynağını göstererek bu şey de nedir, bu çizik nasıl oldu? Diye sorarlar. Velilerin baskı yaptığı tek şey budur.” (A5 -Sally).

“Bir meslektaşımın aram bozuldu ve insanların artık benimle konuşmadıklarını fark edemedim. Bu çok zordu çünkü tüm yeni öğretmenler aynı alanda birlikte otururlar. Çok üzgündüm çünkü hakkımda bir karar verdiklerini hissettim.”(A10-NQT5).

Öğretim uygulamaları

Bu tema göreve yeni başlayan öğretmen adaylarının akademik bilgi ve becerilerini uygulamaya yansıtma da karşılaştıkları problemlere odaklanmaktadır. Öğretmenlik, mesleki bilgi ve becerilerin yanında bunların uygulamaya yansıtılmasını gerektirmektedir. Bu kapsamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin, sınıf yönetimi, planlama, ölçme ve değerlendirme, öğrenciyi tanıma, bireysel farklılıkları yönetme ve problemlili öğrencilerle başa çıkma gibi alanlarda teorik bilgilerini uygulamaya aktarmada zorlandıkları söylenebilir. Bunların yanında önemli bir sorun da göreve yeni başlayan öğretmenlerin müfredatı ve müfredat içeriğine yönelik bilgi eksikliğidir. Öğretmenler bu bilgi eksikliğini kendileri için sorun olarak görmektedir. Bu tema kapsamında meta senteze dâhil edilen çalışmalardan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“En büyük zorluklardan biri, farklı ülkelerden gelen anadili Norveççe olmayan ve farklı geçmişe sahip 15 kişilik bir sınıftan sorumlu olmaktı.” (A3-6).

“İstanbul’da öğretmenlik yaptığımdan dolayı sınıfta Türkiye’nin her yerinden, birbirinden farklı kültürlerden gelmiş öğrenciler var. Bu da daha önce yeterli tecrübeye sahip olmadığımın sınıf hâkimiyetinde sıkıntı yaratmaktaydı.” (A6).

“Nasıl sorular hazırlamam gerektiğini bildiğimi düşünüyorum fakat bazen soruların güçlük derecesini kestiremiyorum. Bazen hazırlarken kolay olduğunu düşündüğüm bir sınavda öğrencilerin başarısız olduğunu görüyor ve beklemediğim sonuçlarla karşılaşıyorum. Bunun sebebi benim öğrencileri yeterince tanımamam ya da onların yeteri kadar konuları tekrar etmemeleri olabilir.” (A7-Ö7).

“Sınıf yönetimimi geliştirmem gerek. Sınıftaki 33 öğrencim çok şen şakrak.” (A13).

Destek

Bu tema göreve yeni başlayan öğretmenlerin yönetimden ve meslektaşlardan göremediği destek eksikliği sorununa odaklanmaktadır. Mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan sorunların üstesinden gelmek, uyum sağlamak ve mesleki bir kimlik kazanmak için öğretmenler mesleki paylaşımlara psikolojik ve sosyal desteğe ihtiyaç duyaralar. Bu kapsamda, genel olarak mentörlük uygulamaları ile göreve yeni başlayan öğretmenlere destek sağlanmaya çalışılmaktadır. Ancak mentörden veya mentörlük sisteminden kaynaklı sebeplerle öğretmenler yeterli destek alamayabilmektedir. Bunun yanında destek, yönetim ve meslektaş desteğini kapsayan çok yönlü bir süreçtir. Meslektaşlarından ve yönetimden yeterli desteği göremeyen öğretmenlerin sorunlar yaşaması ya da sorunların üstesinden gelmede zorlanma ihtimali yüksektir. Bu tema kapsamında meta senteze dahil edilen çalışmalardan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Rehber öğretmenim başka bir branşandı. Evrak işlerinde her türlü sorunun cevabını rahatlıkla alabildim

ama kendi branşıyla ilgili, öğretimle ilgili destek alamadım. Sınıf içi etkinliklerle ilgili neyi, nasıl yapacağıma ilişkin pek bir destek alamadım.” (A6)

“O kişiye hiçbir şekilde tekrar gitmezdim (Müdür Yardımcısı). Sorunlu bir öğrencim olsaydı başka kime gideceğimi bilmiyordum. Kendi başınıza hayatta kalmaya çalışmak çok büyük bir şey. Personel üzerinde izolasyon (tecrit) duygusu var ve kime gideceğinizi bilmiyorsunuz ”(A10, NQT2)

“Aslında, hepsini kendiniz çözmelisiniz... İlk yılımda bu kadar çok sorun yaşamamın ana nedeni buydu. Beni esasen kendi inancına bıraktılar. Sık sık [destek ya da denetim] istediğim halde kimse bana rehberlik etmedi (A13).

Bireysel faktörler

Bu tema çevresel faktörlerin etkisiyle birlikte kişisel faktörlerin de kaynaklık ettiği sorunlara odaklanmaktadır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların kaynağı farklı olmakla birlikte kişisel özellikleri de sorunlara kaynaklık edebilmektedir. Nitekim bu tema altında belirtilen düşük özyeterlik, başarısızlık korkusu, iş yaşam dengesini sağlamak, mesleğe uyum gibi sorunlar bireylerin uyum kapasitesi, sorunların üstesinden gelmeye ve yeterliklerine ilişkin inançları ile yakından ilişkilidir. Bu tema kapsamında meta senteze dahil edilen çalışmalardan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Her gün, hafta sonları bile internete giriyorum. Durmam gerek, çünkü beni yiyip bitiriyor. Öğrenciler bana akşam, cuma gecesi veya cumartesi sabahı bir e-posta gönderdiğinde, cevap veriyorum. Bu benim hatam.”(A3-9).

“Bu bir vahşi hayvanların kafesine atılmak gibi bit şey. O ilk hafta, Aman Tanrım! Bu çocuklar farklı. Onlar olacağını düşündüğüm şey değillerdi, hem de hiç. Birisi “biz bunu yapmayız” ya da “yürü” dese, onların yapacağını düşündüm. (A5 Lisa).

Okul ve çevreye uyum

Bu tema göreve yeni başlayan öğretmenlerin okul ve çevresine uyumunu zorlaştıran alanlara odaklanmaktadır. Bu kapsamda okulun fiziki koşulları, bölgenin olanakları, çevrenin okula bakışı, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri ve okula ilgisi öğretmenlerin uyumunu zorlaştıran faktörler olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler yakından tanımadığı, farklı sosyo kültürel özelliklere sahip bölgelerde de uyum sorunuyla karşılaşabilmektedir. Bu tema kapsamında meta senteze dâhil edilen çalışmalardan doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

“Birçok yönden uyumda zorluk çekiyorum. Toplumun yaşayış şekli, çocuklarını büyüme tarzları, önem verdikleri konular itibariyle benim benimsediğim şeyler değil.” (A6).

“Ulaşım sorununuz var; köyden ilçeye veya ile düzenli taşıma yapılamıyor. Su sorununuz var; şebeke suyu yeterli olmadığından, suyumuzu kovalarla temin etmek zorunda kalıyoruz. Elektrik sorununuz var ;köyde sürekli elektrik kesintisi yaşanıyor.” (A8-M20E).

Meta sentez

Bu başlık altında, meta senteze dâhil edilen araştırmalardan elde edilen temaların, araştırma sonuçları ve önerilerinin ikinci düzey soyutlaması sonucu elde edilen sentezlere yer verilmiştir. Bu kapsamda; teori ve uygulama farklılığı, okul bağlamı, öğretmen yetiştirme politikaları olmak üzere üç sentez elde edilmiştir. Bu sentezler mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların kaynağına ışık tutmaktadır. Sentezler aynı zamanda meta sentez çalışmalarının sonucunu ifade etmektedir. Yapılan sentezlemelere ilişkin çok yönlü değerlendirmeler, ilgili araştırma sonuçları ve görüşler başlıklar halinde aşağıda tartışılmıştır.

Teori ve uygulama uyumsuzluğu

Öğretmenlik mesleğinin ilk kariyer evresi lisans eğitimine girişle başlamaktadır. Bu dönem mesleğe ilişkin teorik bilgilerin kazanıldığı, uzmanlaşmanın sağlandığı formal bir eğitim sürecini kapsamaktadır. Bu sürenin sonunda göreve yeni başlayan öğretmenlerden, müfredat, çocuk, öğrenme ve pedagoji anlayışlarını pratik sınıf etkinliklerine dönüştürmeleri beklenmektedir (Fottland, 2004). Öğretmen adayları da bir mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olduklarını düşünerek biran önce bunları uygulama heyecanı içerisinde.

Schuck, Aubusson, Buchanan ve Russell (2012) öğretmen adaylarının öğretmenliğin ilk aylarındaki yaşadıkları bu duygu ve düşünceleri şöyle ifade etmiştir.

“...Öğretmenliğin ilk ayları, göreve yeni başlayan öğretmenler için hız treninde yolculuk yapmak gibidir. Bir okulda göreve başladıkları için çok mutlu olan öğretmenler sınıfta ders anlatmayı dört gözle beklemektedirler. Sınıfta yapacakları etkinlikleri ve öğrencileri motive edecek ilk dersleri planladıklarını düşünerek mutlu günler geçirirler.”

Göreve yeni başlayan öğretmenlerin bu heyecanlarıyla birlikte, başarmayı hedefledikleri idealler ile sınıf gerçekleri arasındaki tutarsızlıklar, yetersizlikler ve kendini hazır hissetmeme duyguları aday öğretmenlerin yoğun bir mücadele içerisine girmesini gerektirir (Aydın, 2018). Öğretmenlerin karşılaştıkları teori ve uygulama arasındaki bu uyumsuzluk alan yazınında “uygulama şoku” (Keltchermans ve Ballett, 2002) olarak ifade edilmektedir. Teori ve uygulama arasındaki farklılıklar göreve yeni başlayan öğretmenlerde kaygıya yol açmaktadır. Sandlin, Young ve Karge (1993) göre teorik bilgileri uygulamayla entegre edemeyen öğretmenler üç alanda kaygı yaşamaya başlarlar. Bunlar; mesleğe devam edip edemeyecekleri hakkında kaygı, gerçek öğretmenlik görevlerini yerine getirememe konusunda kaygı ve son olarak kendi öğretme yetenekleri ve öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkide bulunma konusunda yaşadıkları kaygıdır. Bu kapsamda özellikle lisans eğitimi sürecinde uygulama ağırlıklı programlara dikkat çekilmektedir (Gujarati, 2012; Helms-Lorenz, Van de Grift ve Maulana, 2016). Nitekim öğretmenlik, mesleğin gerektirdiği bilgileri uygulamayla bütünleştirmeyi gerektiren bir meslektir. Fantilli ve McDougall (2009), hizmet öncesi eğitim kurumlarının, öğretimin gerçekliğini yansıtan alanlarda eğitim sunarak öğretmen adaylarını mesleğe daha iyi hazırlayabileceğini ifade etmiştir. Teori ve uygulama arasındaki uyumsuzluğu ortadan kaldırmak için aday öğretmenlerin, özellikle lisans eğitimi sürecinde gerçek sınıf ortamlarında öğretim uygulamaları gerçekleştirmeleri, ileride karşılaşılabilecekleri muhtemel sorunlarla önceden yüzleşmeleri, hem mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak hem de güçlendirmeleri gereken yönlerini ortaya çıkaracaktır. Bu kapsamda hizmet öncesi eğitimde uygulamaya ağırlık vermek göreve yeni başlayan öğretmenlerin gerçeklik şoku yaşamalarını azaltabilir. Bir köprü işlevi görmesi açısından birçok ülkede (Türkiye, İsrail, Hollanda, ABD vb.) adaylık eğitim programları uygulanmaktadır. Teoriye dayalı hizmet öncesi eğitimden sonra uygulama ağırlıklı aday öğretmen yetiştirme programları da öğretmenlerin yaşadıkları uygulama şokunu azaltabilir.

Okul ve çevre bağlamı

Okul içi ve çevreyle ilişkilerin niteliği, görev yapılan bölgenin koşulları bu sentez altında bir araya getirilmiştir. Öğretmenlerin göreve başladıkları yerin kültürü, coğrafi şartları, ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi yaşanan sorunların kaynağı olabilmekte, ayrıca sorunların şiddetini de etkileyebilmektedir. Nitekim Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından yapılan araştırmada aday öğretmenlerin buldukları bölgeye yabancı olmaları, kültür, dil, insanların sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, önemsedikleri konular vb. gibi durumlar bakımından farklılıkların olması aday öğretmenlerin toplumla ilişkilerde zorlanmalarının önemli nedenleri olduğu belirlenmiştir. Zetlin, MacLeod ve Kimm (2012) tarafından yapılan araştırmada ise farklı okul düzeylerinde ve bölgelerde (şehir, kasaba vb.) öğretmen adaylarının karşılaştığı sorunların farklılaştığı tespit edilmiştir. Meta senteze dâhil edilen araştırmalarda (Dias-Lacy ve Guirguis, 2017; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Mudzingwa & Magudu, 2013) da bölge koşulları, ailelerin okula ilgisi ve sosyo-ekonomik sorun kaynağı olarak ele alınmıştır.

Önemli bir konu da okulun kültürü ve iklimi olmaktadır. Yeni öğretmenler çalışmalarının önemini anlamada ve çalışmalarını etkin ve tatmin edici bir şekilde sürdürmelerini sağlayacak kaynakları bulmak için yardıma ihtiyaç duyarlar (McCann ve Johannessen, 2014). Destekleyici bir kültüre ve açık bir iklime sahip okullarda yeni öğretmenler sorunların üstesinden gelmek için yeterli destek bulabilmekte ve kısa sürede mesleki bir kimlik kazanabilmektedir. Etkili okul araştırmaları ve okul liderliği literatüründe belirtildiği gibi, çevre aynı zamanda öğretmenlerin mesleki kariyerlerinde büyümelerine yardımcı olma ve öğretmenliğe olan bağlılıklarını sürdürmede önemli bir rol oynamaktadır (Lam, 2014). Adaylık dönemini bir kültürlenme süreci olarak değerlendiren Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018), okul yönetimi ve kültürünün yeni öğretmenlerin öğrencilere yönelik tutumları ve meslekteki uygulamaları üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere uygun olanakların sağlanması ve tecrübeli öğretmenlerle işbirliği yapmalarının desteklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Smith & İngersoll (2004) tarafından yapılan araştırmada mentor öğretmenlerle desteklenen, diğer öğretmenlerle planlama ve işbirliği içerisinde olan aday öğretmenlerin diğer okullara gitme, mesleklerinin ilk yıllarında işten ayrılma olasılıklarının daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürleri destekleyici bir okul kültürüne ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli etki ederler. Bredeson ve Johansson'a (2000) göre okul müdürleri öğretim lideri olarak, bir öğrenme ortamının oluşturulması, mesleki gelişimin tasarımı, sunulması ve

içeriğini belirlenmesi ve son olarak değerlendirme açısından öğretmen öğrenmesinde önemli etkiye sahiptir. Bu kapsamda göreve yeni başlayan öğretmenler için okul kültürü, okul iklimi ve bunlar üzerinde önemli etkiye sahip olan okul müdürleri bir sorun kaynağı olabileceği gibi bir mesleki gelişim kaynağı da olabilir.

Bireysel faktörlerin ve bağlamsal koşulların etkileşimi

Göreve yeni başlayan öğretmenler için ortak problemler olsa da, yeni öğretmenlerin hepsi de aynı sorunları yaşamamaktadır. Yeni öğretmenlerin yaşadıkları sorunları sadece çevresel koşullarla açıklamak sınırlıdır. Bu sentez altında bireysel faktörlerle çevre etkileşimi bir arada değerlendirilmiştir. Bireysel faktörler bazen karşılaşılan sorunların kaynağı olmakla birlikte çevreden kaynaklı sorunlarla başa çıkma ve direnç göstermede belirleyici olabilmektedir. Bu kapsamda öz yeterliği, uyum kapasitesi yüksek yeni öğretmenlerin sorunların üstesinden gelmede daha başarılı olmaktadır. Bullough'a (1989) göre de göreve yeni başlayan öğretmenlerin sorunlarla karşılaşma ve karşılaşmamaları, kişisel özelliklerinin ve bağlamsal koşulların etkileşiminin sonucudur. Göreve yeni başlayan öğretmenin sınıfa getirdiği beceriler, anlayışlar ve tutumlar ile okul bağlamı öğretmenlerin ne gibi sorunlarla karşılaşacağını belirler. Honng'un (2012) mesleği bırakanlarla göreve devam eden öğretmenlerin direnme tepkilerini karşılaştırdığı araştırmada, her iki grup benzer sorunları ifade etse de görevi bırakanların kendilerinde stres ve duygusal tükenmişlik yaratabilecek ağır yükler yükleyen inançlara sahip oldukları, göreve devam eden öğretmenlerin ise öğrencilerle ilişkilerinde sınırlar belirleyerek kendilerini zor duruma düşürecek durumlara karşı önlem alma eğiliminde oldukları belirlenmiştir. Ayrıca görevi bırakan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ve sınıf yönetimi sorunlarıyla karşılaştıklarında kişilik özelliklerine atıfta buldukları ve buna bağlı olarak özyeterlik inançlarında azalma yaşadıkları, göreve devam eden öğretmenlerin ise yöneticilerin desteği ve yardımıyla güçlü özyeterlik inançlarını sürdürdükleri belirlenmiştir. Nitekim Meristo ve Eisenschmidt (2014) tarafından yapılan araştırmada da okul ikliminin ve yöneticilerden desteğin göreve yeni başlayan öğretmenlerin özyeterlik inançlarını etkilediği belirlenmiştir. Sonuç olarak göreve yeni başlayan öğretmenlerin özyeterlik algısı, sorunlarla başa çıkma kapasitesi, mesleğe ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri ve uyum kapasiteleri hem sorun kaynağı hem de sorunlarla başa çıkmada önemli faktörler olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen eğitim programından mezun olarak göreve yeni başlayan öğretmenler, pedagojik bilgilerini öğretim ve müfredatla ilgili bilgilerini uygulamaya dönüştürmeye çalışırlar.

Ancak öğretmen adayları göreve başladıklarında gerçeklik şoku dâhil birçok sorunla karşı karşıya kalarak çeşitli güçlükler yaşarlar. Acemi öğretmenlerin bu dönemdeki deneyimleri mesleki doyumlarını, bağlılıklarını, mesleki bir kimlik oluşturmalarını, mesleki becerilerini geliştirmeleri ve mesleğe verimli bir şekilde devam edip etmelerini önemli ölçüde belirler. Bu kapsamda göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorun alanlarının ve kaynaklarının belirlenmesi alınacak önlemler ve geliştirilecek politikalar için son derece önemlidir. İlgili literatürde mesleğin ilk yıllarında öğretmenlerin karşılaştığı genel sorunlara ve daha spesifik yönlerine odaklanmış farklı ülkelerde birçok araştırma bulunmaktadır. Yaşanılan kültür, bölge ve içerisinde bulunulan eğitim sistemi her ne kadar farklı olsa da ilgili literatür benzer sorunlara işaret etmektedir. Bu kapsamda bu araştırmada öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunları konu edinen nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırma sonuçları bir araya getirilerek sentezlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin sorun alanlarını ifade eden altı tema belirlenmiştir. Bunlar; resmi politikalar ve okuldaki uygulamalar, sosyal ilişkiler, öğretim uygulamaları, destek, bireysel faktörler, okul ve çevreye uyumdur. Bu temalar sorun alanlarını ifade etse de çözüm amaçlı geliştirilecek politikalarda sorunların asıl kaynağı daha önemli hale gelmektedir. Araştırmada ikinci düzey bir soyutlamayla sorunların asıl kaynağına yönelik üç sentez elde edilmiştir. Bunlar; teori ve uygulama uyumsuzluğu, okul ve çevre bağlamı son olarak da bireysel faktörlerin ve bağlamsal koşulların etkileşimidir. Araştırmadan elde edilen sentezler başlıklar halinde ilgili literatüre dayalı olarak tartışılarak açıklanmıştır. Son olarak araştırmanın sonucuna ve meta senteze dahil edilen çalışmalardaki sonuçlar, öneriler, bulgu ve yorumlardan elde edilen sentezlere dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler, göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları azaltmaya ve mesleğe uyumlarını kolaylaştırmaya dönük uygulama ve politika ağırlıklı önerilerdir.

Uygulamaya dönük öneriler

- Öğretmen yetiştirme kurumlarının eğitim öğretimin gerçeklerine uygun eğitim vermesi,

- Teorik ve pratiği birbirine yakınlaştırmak, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını arttırmak için hizmet öncesi dönemde uygulamalı eğitimlere ağırlık vermek,

- Öğretmen eğitiminde, öğretmenlerin karşılaşacakları zorluklar konusunda ve öğretmenlerin (öğretmen adaylarının) kendilerini geliştirmeleri için üniversitelerle işbirliği yapılmak,

- Göreve yeni başlayan öğretmenlere zor sınıflar ve tam zamanlı görevlendirmeler vermemek; bu öğretmenlerin iş yükünü hafifleterek kendilerini geliştirebilmeleri için zaman bırakmak,

- Öğretmenlere mesleğin ilk yıllarında karşılaşılan genel sorunlar ve kendi konu alanlarındaki sorunlara yönelik eğitim vermek,

- Göreve yeni başlayan öğretmenlerin öğrencilerle ve meslektaşlarıyla olumlu ilişkiler geliştireceği olanaklar sunmak,

- İlk görev yeri olarak öğretmenleri zorlu koşulların olduğu yerlere göndermek yerine, mesleğe uyum sağladıktan ve deneyim kazandıktan sonra zorlu koşulların bulunduğu yerlerde görev vermek.

- Okul yöneticileri hem bir lider hem bir mentör olarak aday öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunacak uygulamalar ve olanaklar geliştirmesi.

Politika ağırlıklı öneriler

- Okullarda destek kültürü, anlamlı ve şeffaf ilişkiler geliştirecek başlangıç eğitim programları geliştirmek,

- Etkin mentörlük uygulamaları geliştirmek,

- Yeni öğretmenlerin işbirlikçi faaliyetlerini destekleyecek, özel ihtiyaçlarını dile getirecek ve kendi görüşlerinin duyulmasını sağlayacak mekanizmalar geliştirmek,

- Yeni öğretmenlerin ihtiyaçlarına duyarlı, bilgi ve deneyimlerini paylaşabilecekleri mesleki öğrenme topluluğu uygulamaları geliştirmek.

Kaynakça

- Aitken, R.,& Harford, J. (2011). Induction needs of a group of teachers at different career stages in a school in the Republic of Ireland: Challenges and expectations. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 350-356.
- Alhija, F. N. A.,& Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter?. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597.
- Aydın, İ. (2018). Teacher career cycles and teacher professional development. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri, M.U Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Boakye, C.,& Ampiah, J. G. (2017). Challenges and solutions: the experiences of newly qualified science teachers. *SAGE Open*, 7(2), 1-10.
- Bondas, T.,& Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Bredeson, P. V. & Johannson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bullough, R. V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 15-21.
- Cantú, M.,& Martínez, N. H. (2006). Problems faced by beginning teachers in private elementary schools: A comparative study between Spain and Mexico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-16.
- Caspersen, J.,& Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2nd. Ed.). London: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Dias-Lacy, S. L.,& Guirguis, R. V. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272.

- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 4, 1-10.
- Dropkin, S., & Taylor, M. (1963). Perceived problems of beginning teachers and related factors. *Journal of Teacher Education*, 14(4), 384-390.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Fetherston, T., & Lummis, G. (2012). Why Western Australian secondary teachers resign. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 1-20
- Fottland, H. (2004). Memories of a fledgling teacher: a beginning teacher's autobiography. *Teachers and Teaching*, 10(6), 639-662.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., Biçer, S., ve Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 12-23.
- Gujarati, J. (2012). A comprehensive induction system: A key to the retention of highly qualified teachers. *The Educational Forum*, 76(2), 218-223).
- Gülay, A., ve Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 31, 738-749.
- Hayes, D., & Chang, K. (2017). South Korean novice English language teachers' experience of induction into teaching. *English Teaching*, 72(1), 49-71.
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204.

- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching, 18*(4), 417-440.
- Huberman, M. A. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31-57.
- Ingersoll, R. (2012) Beginning teacher induction: what the data tell us. *Phi Delta Kappan, 93*(8), 47-51
- Ingersoll, R. M.,& Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233.
- Kelchtermans, G.,& Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education, 18*(1), 105-120.
- Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: Towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education, 39*(4), 68-82.
- Kozikoğlu, İ.,& Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması [Development of teachers' professional engagement scale: A study on validity and reliability]. *Journal of Human Sciences, 15*(4), 2614-2625.
- Korkmaz, İ., Akbaşlı, S., ve Saban, A. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 10*(2), 266-277.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education, 10*(1), 15-27.
- Lam, B. H. (2014). Challenges beginning teachers face in Hong Kong. *Schools, 11*(1), 156-169.
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early

O.T. Çelik ve Ü. Kahraman/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 179-205, 2021 203
career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26.

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.

Löfström, E.,& Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681-689.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (2 nd. Ed.). San Francisco: Josey Bass.

Meristo, M.,& Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.

Mudzingwa, K.,& Magudu, S. (2013). Idealism versus realism: Expectations and challenges of beginning teachers in three districts of Masvingo Province, Zimbabwe. *Journal of Studies in Social Sciences*, 3(1), 33-54.

McCann, T. M.,& Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry?. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 138-145.

Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.

Nieme, H. (2002) Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763–780.

Noah Jr, P. D. (2017). A systematic approach to the qualitative meta-synthesis. *Issues in Information Systems*, 18(2), 196-205. Retrieved from http://www.iacis.org/iis/2017/2_iis_2017_196-205.pdf

Noblit, G. W.,& Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. London: Sage Publications.

Önder, E. (2018). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı [Prospective teacher training program according to prospective teachers' opinions]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 143-189.

Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.

- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (1993). Dual apprenticeships: Subverting and supporting critical teaching. *English Education, 25*(2), 67-83.
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health, 30*(1), 99-111. <https://doi.org/10.1002/nur.20176>.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods Qualitative metasynthesis: issues and techniques. *Research in Nursing and Health, 20*, 365-372.
- Sandlin, R. A., Young, B. L., & Karge, B. D. (1993). Regularly and alternatively credentialed beginning teachers: Comparison and contrast of their development. *Action in Teacher Education, 14*(4), 16-23.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., & Russell, T. (2012). *Beginning teaching: Stories from the classroom*. Springer Science & Business Media.
- Smith, H. P. (1950). Study of the problems of beginning teachers. *Educational Administration and Supervision, 36*, 257-264.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal, 41*(3), 681-714.
- Stout, J. B. (1952). Deficiencies of beginning teachers. *Journal of Teacher Education, 3*(1), 43-46.
- Temiz, Z. (2017). Yeni okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar ve öğretmen adaylarının kaygıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 871-885.
- Tyack, D. (1974). *The one best system*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Ulubey, Ö. (2018). Evaluation of novice teacher training program. *H. U. Journal of Education, 33*(2), 480-502.
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school—the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 835-842.
- Valeeva, R., Baklashova, T., & Latypova, L. (2018). Management of novice teachers' induction to the profession: Modernization of the Russian school methodological system. *Journal of e-Learning and Knowledge Society, 14*(2), 39-50.

- Varah, L. J., Theune, W. S., & Parker, L. (1986). Beginning teachers: Sink or swim?. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 30-34.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. (1989). *Becoming a teacher, brace yourself*. Unpublished paper. Vrije University, Amsterdam.
- Weed, M. (2005). "Meta interpretation": A method for the interpretive synthesis of qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-21.
<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.1.508>
- Zetlin, A., MacLeod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4-13.



The Challenges of Beginning Teachers Experience In The Early Years of Teaching ¹

Osman Tayyar ÇELİK², Ümit KAHRAMAN³

• **Received:** 05.02.2020 • **Accepted:** 05.02.2020 • **Online First:** 10.10.2020

Abstract

The early years of the teaching profession is a period in which the teachers both begin teaching and learn how to teach and an important career step that affects their way of teaching. In this context, there are plenty of qualitative and quantitative studies conducted in different countries in the international literature on the challenges encountered in the teaching profession's early years. This research is a meta-synthesis study that synthesizes the research results discussing the challenges encountered by newly appointed teachers. Fourteen studies conducted in 11 different countries were included in the meta-synthesis. Six themes were first identified as a result of the analyzes: these are official policies and school practices, social relations, teaching practices, support, individual factors, and school-environment adaptation. In the next step, a second-level of abstraction was performed to set forth the syntheses. These are as follows: 1) mismatch between theory and practice, 2) school-environment context and 3) interaction between individual factors and contextual conditions. While the themes obtained in the research express the problem areas, the syntheses shed light on the problems' sources. Within the framework of the determining themes and syntheses, suggestions have consequently been made about the policies and practices to be developed for the challenges that the teachers may encounter in the early years of the profession.

Keywords: Novice teachers, beginning teachers, first years of teaching, reality shock, praxis shock

Cited:

Çelik, O.T., & Kahraman, Ü. (2021). The Challenges of beginning teachers' experience in the early years of teaching. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 179-205. doi:10.9779/pauefd.684913

¹ This study was presented as an oral presentation at the 6th Eurasian Education Research Congress (EJER 2019) held in Ankara between 19-22 June 2019

² Asst. Prof., İnönü University, ORCID: 0000-0003-3951-7261, otayyar44@gmail.com

³ Corresponding Author, Asst. Prof., Bilecik Şeyh Edebali University, drumitkahraman@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-4547-6753

Introduction

Education, which is accessible to each citizen, is a public service with various definitions in the literature and enables people to develop their skills and knowledge through their lives. Education continues in every period of life; however, formal education is offered only in schools. Herein, it could be suggested that the aims of education and the aims of schools intersect. Those who ensure the fulfillment of the schools' objectives are school stakeholders, such as school principals, teachers, and assistants. Teachers are the specialists who make an effort and endeavor to realize the education in schools. Teachers use these specialties to improve students' qualifications and performances. The teaching profession might seem like a difficult profession since its input (resource) and product are human beings; it requires sensitivity to individual differences and requires meeting many stakeholders' expectations. This difficulty is more evident, especially for newly-graduated teachers experiencing their first years in teaching.

The first transition from teacher education to the teaching profession can become a dramatic and traumatic process. This process is called reality shock, transient shock, and praxis shock. These definitions are used to describe the collapse of ideals in the face of reality (Veenman, 1984). Keltchermans and Ballett (2002) stated that the challenges and complexity of the transition from academic life to teaching could be seen as "praxis shock." They defined this as teachers' confrontation with the realities and responsibilities of being in the classroom. Praxis shock comes insight not only in the classroom but also in adaptation to school (Keltchermans & Ballett, 2002). According to the literature (Huberman, 1989; Kuzmic, 1994; Ritchie & Wilson, 1993), these challenges may emerge as the strictness and normativeness behaviors (Caspersen & Raaen, 2014). Nieme (2002) attributed the adaptation problem experienced by new teachers depending on the challenges they face, to the fact that the pre-service training fails to prepare teachers for the complexity in the early years of teaching.

The teaching profession is seen as a highly backbreaking profession among newly recruited teachers (Ingersoll & Strong, 2011; Lortie, 1975; Tyack, 1974). The early years of the profession are an essential stage for teachers to create their professional identity. However, new teachers have difficulty developing teaching practices (Kelly, Reushle, Chakrabarty & Kinnane 2014) and creating a teaching identity in a challenging context in the school surrounded by the multi-layered concerns of everyday classroom problems and in

a vague context within the profession. These challenges affect new teachers' job satisfaction and their commitment to teaching (Lam, 2014). These problems experienced in the early years can lead to frustration, loss of motivation, stress, anxiety, and burnout syndrome. Also, such difficulties cause teachers to quit their jobs in the early years of the profession. For example, 40-50% of teachers in the United States quit their careers in the first five years of the profession (Ingersoll, 2012).

The studies conducted in different countries on the difficulties experienced by the teachers who are new to the profession (Boakye & Ampiah, 2017; Cantu & Martínez, 2006; Honng, 2012; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018) indicate that the problems faced by teachers in the early years of the profession are similar. These include managing the classroom, workload, and administrative demands, seeking support to cope with them, dealing with new curricula, and related resource shortages (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant & Kennetz, 2014). Teachers require support and guidance in the early years of the profession. This is an important period in gaining a professional identity, continuing professional development, and going on the teaching career. In this context, taking a comprehensive picture of the problems experienced by teachers who are new to the profession, and a far-reaching evaluation and synthesis will contribute to the policies, the candidate teacher training models, and practices.

Conceptual Framework

Employees are expected to learn professional knowledge and skills at the beginning of their careers and continue their professional development. As in other professions, the development of teaching skills should be seen as a gradual process (Helms-Lorenz, Grift & Maulana, 2016). The early years of teaching are conceptualized as a stage of professional development or a career phase. It is possible to divide the professional development stages of the teachers into three. These are the pre-service period, the early years of the profession, and the in-service period. The pre-service period is the stage in which theoretical knowledge and professional skills are gained. At the same time, the profession's early years are when theoretical knowledge and practice are integrated, and the adaptation process takes place. Finally, the in-service period covers the period from the first years to the end of the profession.

The early years of teaching are conceptualized as a career phase as well. Although there are different classifications related to the career stages of teachers, the early years of teaching profession within the career stages are conceptualized in different names, such as

career entry stage (Bakioğlu, 1996), survival and adaptation to work (Aydın, 2018; Huberman, 1989), and the threshold stage (Vonk, 1989). According to Aydın (2018), teachers develop their professional skills at this stage, and they begin to use professional concepts by acquiring some basic ideas about teaching and their profession. At the end of this stage, teachers are expected to have a vision, undertake various responsibilities, and have specific teaching skills. The beginning teachers are essential for the teaching profession. These teachers represent the renewal of the profession. Therefore, transitioning to the teaching career as smoothly as possible is to the profession (Fottland, 2004).

This phase of the career stages is explained as a period in which new teachers both begin teaching and try to learn the logic of teaching. Besides, it is also pointed out that this period is an intensive period for new teachers to the profession. Their experiences in this process affect whether they will continue teaching and what kind of a teacher they will be (Feiman-Nemser, 2001). This period, which is described as "sinking or swimming" (Varah, Theune & Parker, 1986), is highly discussed in the literature in terms of the socialization process, professional development, candidate teacher training programs, and the challenges faced by prospective teachers. The early years of teaching as a socialization process are characterized by acquiring knowledge, skills, values, and norms of both the teaching profession and the local school community (Alhija & Fresko, 2010). Teachers who learned the profession's values and norms become compatible with both the organization and professional values. In addition to learning the profession's values and norms, the first experiences of the teachers lead them to reshape their beliefs, values, and attitudes related to teaching, students, and colleagues. As a result of the socialization process, new teachers gain a professional identity. Some teachers take on an idealistic teacher's role, while some others may behave like a public servant (McCann & Johannessen, 2004). After all, teachers' experiences in the early years of the profession will also affect their teaching identity.

Those who graduated from the pre-service teacher training programs, regardless of how successful they are, face the real world's challenges when they begin teaching. As in all professions, the first years in teaching are when new teachers experience adaptation problems and difficulties related to the transition from learning to teaching (Korkmaz, Saban & Akbaşlı, 2004). Research on the issues encountered in the early years of teaching has a long history (Dropkin & Taylor, 1963; Smith, 1950; Stouth, 1952). Veenman (1984) identified the most common problems faced by new teachers: motivating students, classroom discipline, evaluating students' works, dealing with individual differences,

relations with parents, organizing the classroom works, and insufficient materials. Some of the problems are related to the subject area, while others may be school-specific, and some may be individual-specific (Boakye & Ampiah, 2017).

Beginning teachers' burnout is an economical, social, and educational problem in many countries (Long et al., 2012). The studies in the literature also address the issues experienced by prospective teachers. McCann and Johannesen (2004) identified five main areas of concern for new teachers in the study conducted in the United States. These are relationship, workload/time management, subject matter/program knowledge, evaluation, and autonomy/control. Cantu and Martínez (2006) made a comparative study between Spain and Mexico and it was determined that the beginning teachers faced academic, organizational, and social problems in both contexts; however, teachers in Mexico perceived more problems in these areas. Although the issues are similar, the frequency of problems may vary by some contextual factors. Kozikoğlu and Senemoğlu (2018) found that prospective teachers in Turkey had various difficulties in the design and implementation of teaching, managing the classroom, relations with society, adaptation to the physical environment, relationships with the stakeholders of school such as colleagues, administrators, parents and school counselor in the first years of teaching due to the lack of physical infrastructure. Similarly, it is possible to summarize the problems faced by the beginning teachers as follows: entry shock, maintaining discipline, cultural adaptation, ensuring student motivation, effective use of various teaching methods, being sensitive to individual differences, addressing problematic student behaviors, insufficient resources and support, organization of classroom work, performance evaluation, heavy workload, problems with colleagues and preparing the official documents, reports and correspondences at school (Darling-Hammond, 2003; Fetherston & Lummis, 2012; Helms-Lorenz, Grift & Maulana, 2016; Korkmaz, Akbaşı & Saban, 2004; Öztürk, 2016).

The early years of teaching career may affect new teachers' continuing careers (Dias-Lacy & Guirguis, 2017) and productivity. In this context, many countries (Turkey, USA, Israel, Netherlands, etc.) have adapted candidate teacher training programs to reduce teachers' problems in the early years of teaching to ensure their professional development and facilitate their adaptation to the profession. According to Valeeva, Baklashova, and Latypova (2018), preparatory programs for novice teachers to help overcome many informative, methodological, organizational, educational, and other challenges that accompany teachers' teaching practices. Candidate teacher training programs, as suggested

in related studies, have been reported to contribute to novice teachers in the following fields: the development of professional skills (Helms-Lorenz, Grift & Maulana, 2016), alleviating the problems of burnout (Long et al., 2012), occupational socialization and adaptation (Alhija & Fresko, 2010), decreasing the possibilities of quitting or transferring to other schools (Smith and Ingersol, 2004), staying in the profession (Gujeratti, 2012), learning institutional processes (Ulubey, 2018), using in-class technology and teaching management (Önder, 2018), and mutual learning (Löfström & Eisenschmidt, 2009). There is a need for a comprehensive understanding of the teachers' problems to set forth successful policies and practices, including candidate teacher training programs, concerning new teachers' problems.

Many studies were conducted in different countries (Hayes & Chang, 2017; Caspersen & Raaen, 2014; Gülay & Altun, 2017; Mudzingwa & Magudu, 2013) related to the challenges new teachers face in the early years of teaching. The findings, results, and suggestions of these studies provide rich data to evaluate the teachers' problems in their early years from a holistic point of view. It is considered that such a comprehensive study will contribute to the policies and practices to be developed for the problems that teachers encounter in the first years of their teaching career, the quality of the essential support to be provided for teachers, and the development of candidate teacher training programs. Considering this fact, this study aims to synthesize the results of qualitative research conducted in different countries related to the teachers' problems in their first years of teaching and make suggestions for the policies and practices to be developed.

Method

This research is a meta-synthesis study examining the problems experienced by new teachers and suggestions about these problems. Meta-synthesis studies are the researches analyzing, interpreting, and synthesizing the findings of the qualitative studies. Noah (2017) likens it to meta-analysis and interprets the meta-synthesis as the meta-analysis of qualitative researches. In the meta-synthesis, however, the findings, results, and interpretation of qualitative research are comprehensively synthesized as the data source. They are discussed holistically. These data are not translated into quantitative data (Konan, Çelik & Çetin, 2018; Weed, 2005). Meta-synthesis is an interpretive synthesis of findings rather than a collective summary (Noblit & Haare, 1988). First of all, in the meta-synthesis studies, a literature review is performed, and the studies to be included in the meta-synthesis are determined. After that, the results of these studies are evaluated, and then they are interpreted upon

obtaining categories and themes. Finally, the resulting themes are synthesized, and the main subject areas are determined.

Determining the Studies and Data Collection

Meta-synthesis studies are started after several processes. In the literature (Noah, 2017; Noblit and Hare, 1988; Sandelowski and Barroso, 2003), these steps have been identified:

- Determining the research area
- Identification of keywords
- Scanning
- Evaluating each study after determining inclusion and exclusion criteria
- Deciding on the studies to be evaluated.

This study was designed to provide a general framework for the problems experienced by new teachers. Therefore, in this study, the concepts "new teacher" and "novice teacher" were scanned in Turkish and English in the relevant databases of domestic and foreign literature in order to include the researches from different countries. TÜBİTAK ULAKBİM (Turkish Academic Network and Information Center) Social and Human Sciences Database, Google Scholar, ERIC, EbscoHost, and Web of Science were used as databases. 216 papers were found after screening the results.

There are various opinions in the literature (Bondas & Hall, 2007; Sandelowski, Docherty & Emden, 1997; Weed, 2005; Noah, 2017) about the number of studies used in the meta-synthesis studies. Considering these opinions in the literature and within the following criteria' frame, 14 papers were included in this study. Based on the subject area and aim of the study in determining these studies, the criteria can be listed as follows:

- Using qualitative methods accepted in the research literature
- Supporting research findings with data
- Having the papers in full text

The researches included in this study are shown in Table 1.

Table 1. *Information about the Researches Included in the Study*

Code	Label	Country	Study Group	Data Analysis
A1	Hayes & Chang, 2017	SOUTH KOREA	5	Descriptive Analysis and Content Analysis
A2	Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant &	UNITED ARAB	6	Descriptive Analysis and Content Analysis
A3	Ulvik, Smith & Helleve, 2009	NORWAY	9	Descriptive Analysis and Content Analysis
A4	Mudzingwa & Magudu, 2013	ZIMBABWE	24	Descriptive Analysis and Content Analysis
A5	Temiz, 2017	U.S.A.	5	Descriptive Analysis and Content Analysis
A6	Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018	TURKEY	33	Descriptive Analysis and Content Analysis
A7	Gülay & Altun, 2017	TURKEY	14	Descriptive Analysis and Content Analysis
A8	Gömlüksiz, Kan, Biçer & Yetkiner, 2010	TURKEY	23	Descriptive Analysis and Content Analysis
A9	McCann & Johannessen, 2004	U.S.A.	6	Descriptive Analysis and Content Analysis
A10	Aitken & Harford, 2011	IRELAND	11	Descriptive Analysis and Content Analysis
A11	Gaikhorst, Beishuizen, Roosenboom & Volman,	NETHERLANDS	15	Descriptive Analysis and Content Analysis
A12	Lam, 2014	HONG-KONG	13	Descriptive Analysis and Content Analysis
A13	Dias-Lacy & Guirguis, 2017	U.S.A.	1	Descriptive Analysis and Content Analysis
A14	Boakye & Ampiah, 2017	GHANA	5	Descriptive Analysis and Content Analysis

Data Analysis

The analysis of qualitative data can be said to be one of the most challenging steps of research. Starting the analysis, along with data collection, can prevent potential difficulties

at this stage. However, there is no specific standard or method for analyzing qualitative data (Creswell, 2007; Merriam, 2009). In this study, analyzes were performed according to the following steps.

- 1- Reading and editing data
- 2- Coding the data
- 3- Gathering up the codes and creating categories
- 4- Synthesis (creating analytical themes)
- 5- Presenting and interpreting analytical themes

Firstly, the studies within this research scope were read, and the label4, purpose, themes, and suggestions in these papers were arranged into a table. In addition, the studies were named as A1,A2,A3....., A14. In the second step, the codes in the studies were marked and then transferred to digital media. Similar codes were brought together, and the substructures of the themes were created. Then the researches were reviewed once again, and the necessary procedures were performed for the codes to be added or removed to complete the coding process. In the synthesis process, firstly, the codes were put together, and common themes were formed. Upon creating the common themes, an abstract generalization was made, and the syntheses were produced.

The obtained codes, themes, and syntheses were arranged into a figure to provide a holistic view. Each theme was described as a title with direct quotations, and syntheses were discussed in headings. Direct quotations were provided by the obtained codes by combining the code of the study and the code of the participant in that study.

Validity and Reliability

There are differences in the criteria for validity and reliability, depending on the type of qualitative research (Merriam, 2009). There are no common methods in which researchers agree to ensure validity and reliability in meta-synthesis research. The triangulation technique, which is commonly emphasized in the literature (Creswell, 2007; Merriam, 2009; Neuman, 2011), has been used for the validity of the research. The triangulation technique has different types, such as data collection and researcher triangulation. Since the data source of this research is secondary research, the researcher triangulation has been made. In this framework, both researchers made the coding and created themes by reading the meta-synthesis studies separately. In the next stage, these codes and themes were brought together

and shared with two different researchers. The codes were discussed, and so themes were decided.

Reliability in qualitative research is related to the repeatability of the study. In other words, if the processes are repeated, similar results can be achieved. In this context, the criteria for inclusion in meta-synthesis studies included with these criteria, and data analysis were reported in detail. Finally, to support the themes, direct quotations from the studies included in the meta-synthesis were presented with the relevant study's code and enabled to be confirmed.

Findings

Six themes and three syntheses were put together after analyzing the studies included in the meta-synthesis. The codes, themes, and synthesis obtained from these studies were explained and discussed under headings shown in Figure 1.

Themes

Formal policies and practices at school

This theme focuses on formal policies and the problems arising from school practices about the teachers in the teaching profession's early years. In many countries, preparatory programs are conducted under the name of initial training, training program, or induction to ensure the prospective teachers' adaptation to the profession. Within these programs are various practices such as seminars, observations, and in-service training. Unplanned or unnecessary activities might be perceived as a problem in training programs. Besides, the school administration's strict control over new teachers is perceived as a problem by teachers in terms of autonomy. Another major problem is that new teachers are given certain duties such as classroom management and keeping watch as if they were experienced teachers. In addition to this heavy workload, it is a fact that the school administration might give new teachers extra duties. Low salary and the lack of resources (course materials) are other issues considered a problem in the meta-synthesis (Mundzigwa & Magudu, 2013). Although wage policies vary from country to country, the lack of resources generally emerges as a problem in rural areas.

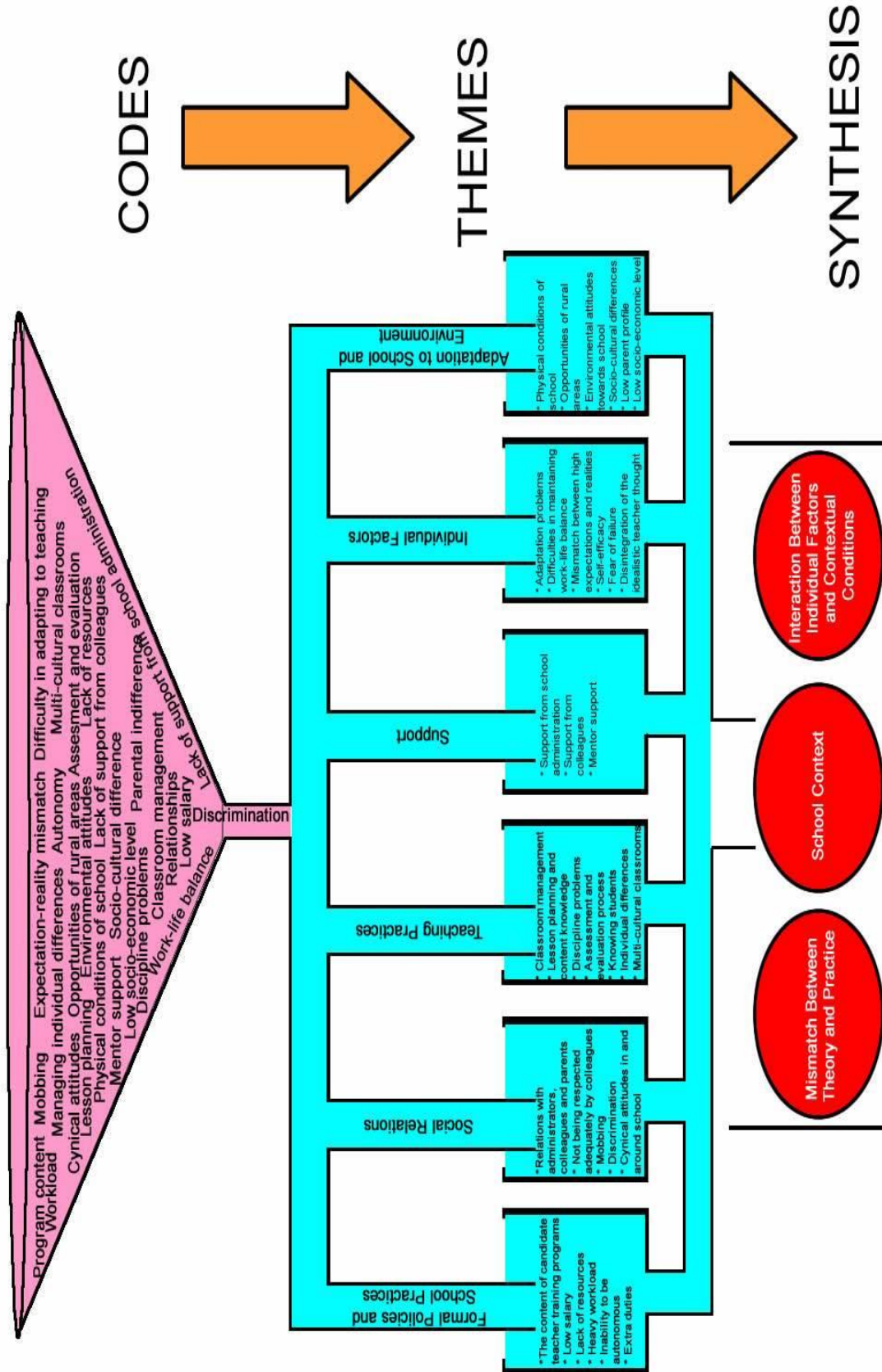


Figure 1. The codes, themes, and synthesis

Within this theme, direct quotations from the studies included in the meta-synthesis are as follows:

“Well, I was given too much administration work during my first year, which made me tired. Of course, I understand I had no choice then, but I still wish I hadn’t been so fed up with that much work.”(A1-Ms. Jeong).

“Since the in-service training was not given earnestly, it’s become usual to get a scolding from each inspector. We had to try to understand authority, correspondences, and responsibilities by asking around or deciphering the regulations on our own because the district directorate of national education was incapable of informing us about the correspondences and assumed we have innate knowledge about them.” (A8-M16E).

“I worked at school from 7 in the morning until half-past 6 at night. At night I would prepare for my lessons. I was used to working hard in my previous career, but as a teacher, you have to do so many new things, and you carry such a high responsibility” (A11).

Social relations

This theme focuses on the problems stemming from new teachers' relations with other colleagues within the school. Although these problems are often associated with school climate and culture, administrators and other colleagues' negative attitudes and behaviors are also perceived as problems by new teachers. Within social relations, new teachers may also have problems with parents. The issues with parents could result from families' high expectations and new teachers' incapability to meet these expectations and their lack of experience in managing the relationships. Cynical attitudes in the school environment refer to hostile attitudes and behaviors towards the organization or colleagues. These cynical behaviors may also occur as mobbing or discrimination. These adverse situations cause the inability to meet new teachers' self-esteem and damage their perceptions of dignity. Direct quotations from the studies included in the meta-synthesis within the scope of this theme are as follows:

“Sometimes the parents want my number, but I don’t give it to them - I want to keep my privacy, and I didn’t want to talk to them on the weekends or my holiday, so I let the social worker do the work, and the parents can come any time during the day.” (A2).

“You know, sometimes accidents happened. I do not know exactly everything about it because I would not have been there when it happened. Sometimes they come in. What is this on her cheek? How did she get this scratch? That is the only thing parents make pressure.” (A5-Sally).

“A relationship with a colleague broke down, and I didn’t realize that people weren’t talking to me anymore. That was very difficult because all the new teachers sit together in the same area. It was upsetting because I felt they were passing judgment” (A10-NQT5).

Teaching practices

This theme focuses on the problems faced by new prospective teachers in putting their academic knowledge and skills into practice. Teaching requires professional knowledge and skills to be reflected in practice. In this context, it is possible to suggest that new teachers have difficulties transferring their theoretical knowledge into practice in classroom management, planning, assessment, and evaluation, knowing students, managing individual differences, and dealing with problematic students. Another major problem is new teachers' lack of knowledge about the curriculum and its content. Teachers consider this lack of knowledge as a problem for themselves. Direct quotations from the studies included in the meta-synthesis within the scope of this theme are listed below:

“One of the major challenges was to be responsible for a class with 15 non-native Norwegian speakers from different countries and very different backgrounds” (A3-6).

“Since I work as a teacher in Istanbul, there are various students from all over Turkey in the classroom, and they

come from different cultures from each other, which caused difficulties in classroom management because I didn't have enough experience before.” (A6).

“I think I know how to prepare questions, but sometimes I don't know how hard the questions should be. Sometimes, I see that the students fail at an exam that I supposed it was an easy one, and I see the results I didn't expect to see. Possibly, this is because I don't know my students well enough, or they don't repeat what I taught adequately.” (A7-Ö7).

“I need to improve my classroom management. My 33 students are a vivacious bunch” (A13).

Support

This theme focuses on the lack of support that new teachers cannot get from the school administration and colleagues. Teachers need professional sharing, psychological, and social support to overcome the problems they face in the early years of the teaching profession, adapt, and gain professional identity. With mentoring practices, in this context, it is aimed to provide support to new teachers. However, teachers might not get sufficient support due to the mentor or mentoring system's reasons. Also, support is a multifaceted process involving the school administration and colleague support. Teachers who do not get sufficient support from their colleagues and the school administration are likely to have problems or have difficulties in dealing with issues. Direct quotations from the studies included in the meta-synthesis within the scope of this theme are as follows:

“My mentor was from a different branch. I could easily answer my questions about paperwork, but I didn't support teaching and my branch. I didn't get much support about what to do about class activities.” (A6)

“No way would I go to that person again (Deputy Principal). I didn't know who else to go to if I had a troublesome student. Trying to survive yourself is a huge thing. The sense of isolation on the staff, and you don't know who to go to” (A10, NQT2)

You had to figure it all out yourself ... That was the main reason why I had so much trouble in my first year. They left me to my faith. Nobody guided me at all, although I often asked for [support or supervision] (A13).

Individual factors

This theme focuses on the problems caused by individual factors as well as environmental factors. Although the sources of the problems experienced by new teachers are different, their characteristics may also be the problems' source. The problems grouped under this theme, such as low self-efficacy, fear of failure, maintaining work-life balance, and adaptation to the profession, are closely related to individuals' capacity to adapt and their belief in dealing with problems and competency. Direct quotations from the studies included in the meta-synthesis within the scope of this theme are as follows:

“I go into the Internet every day now, even on the weekends. I have to stop because it eats me up. When students send me an e-mail in the evening, I answer back on Friday night or Saturday morning. It's my fault”(A3-9).

“It's like being thrown in a cage of wild animals. That first week was like oh my gosh! These kids are different. They're not what I thought they would be, not at all. I thought if someone would say “we don't do that” or “walk,” and they would just do it.” (A5-Lisa).

Adaptation to school and environment

This theme focuses on the areas that make it difficult for new teachers to adapt to school and the environment. In this context, the school's physical conditions, the opportunities of the region, the environment's view of the school, the socio-economic conditions of the families, and their interest in the school are the factors that make adaptation to school more difficult for teachers. Besides, teachers may also encounter adaptation problems in regions with different socio-cultural characteristics they are unfamiliar with. Direct quotations from the studies included in the meta-synthesis within the scope of this theme are as follows:

“I have adaptation difficulties in many ways. The society's lifestyle and their way of raising children are

not the things I adopt in terms of the issues they care.”

(A6).

“We have transportation problems; no regular transportation service is available from the village to the district of the city. We also have a water problem: we have to supply our drinking water in buckets since city water is not enough. We are having problems with electricity as well: power cut is experienced continuously.” (A8-M20E).

Meta-synthesis

Under this heading is given the syntheses obtained due to the second-level abstraction of the research results and suggestions of the themes extracted from the studies included in the meta-synthesis. In this context, three syntheses are obtained: the difference between theory and practice, school context, and teaching training policies. These syntheses shed light on the source of the problems experienced by new teachers in the teaching profession. The syntheses also refer to the outcome of meta-synthesis studies. Versatile evaluations, research results, and suggestions related to the syntheses are discussed below under headings.

The mismatch between theory and practice

The first career step of the teaching profession begins with undergraduate education. This period includes a formal education process in which the theoretical knowledge about the profession is gained, and specialization is provided. At the end of this period, prospective teachers are expected to transform their understanding and knowledge of curriculum, children, learning, and pedagogy into practical classroom activities (Fotland, 2004). Prospective teachers assume that they have the knowledge and skills required for teaching, and they have the enthusiasm to put these into practice as soon as possible. Schuck, Aubusson, Buchanan, and Russell (2012) described the feelings and thoughts of the prospective teachers in the first months of teaching as follows:

“...The first months of teaching are like traveling on a speed train for teachers who have just begun teaching. Teachers who are very happy to have begun teaching at a school look forward to teaching. They spend their happy days presuming that they have planned the activities and first classes that will motivate students.”

Apart from new teachers' enthusiasm, the inconsistencies between their ideals and classroom realities, inadequacies, and not feeling ready require prospective teachers to enter into an intense struggle (Aydın, 2018). This discrepancy between teachers' theory and practice is referred to as "praxis shock" (Keltchermans & Ballett, 2002) in the literature. The differences between theory and practice lead to anxiety in new teachers. According to Sandlin, Young & and Karge (1993), teachers who can not integrate theoretical knowledge with practice begin to experience pressure on three levels. These are anxious about whether they will be able to continue their teaching career, worry about not being able to fulfill their actual teaching duties, and finally, anxiety about influencing their teaching skills and students' learning capacity. In this context, extra attention must be paid, especially to applied programs (Gujarati, 2012; Helms-Lorenz, Van de Grift & Maulana, 2016). Teaching is a profession that requires integrating essential knowledge with practice. Fantilli and McDougall (2009) stated that pre-service educational institutions could better prepare prospective teachers for the teaching profession by providing training service in areas that reflect teaching reality. To eliminate the mismatch between theory and practice, prospective teachers' experiencing teaching practices in authentic classroom environments, especially during the undergraduate education process, and facing the potential problems they may encounter in their teaching career in advance will both contribute to their professional development and reveal the weaknesses they will need to strengthen. In this context, giving priority to the practice in pre-service education may reduce the risk of new teachers' experiencing the praxis shock. Candidate teacher training programs are implemented in many countries (Turkey, Israel, Netherlands, USA, etc.) to bridge theory and practice. After theory-based pre-service training, practice-oriented candidate teacher training programs can reduce the praxis shock as well.

School-environment context

The nature of the relations in the school and with the environment and the conditions of the region were brought together in this synthesis. The culture, geographical conditions, and socio-economic level of the families in the school where teachers begin to work might be the source of the problems experienced. They may affect the severity of the issues. Kozikoğlu and Senemoğlu (2018) underlined that the difficulties prospective teachers experience in relations with the society might stem from the factors such as prospective teachers' being unfamiliar with the region and the differences in terms of culture, language, socio-economic level, and education level of people, and their interests. Zetlin, MacLeod, and Kimm (2012)

determined that the problems faced by prospective teachers in different levels of schools and regions (cities, towns, etc.) differed. The region's conditions are considered the source of the problems, such as families' low interest in the school and socio-economic problems in the studies included in the meta-synthesis (Dias-Lacy & Guirguis, 2017; Kozikoğlu & Senemoğlu, 2018; Mudzingwa & Magudu, 2013).

School culture and climate constitute another critical issue. New teachers need help to understand the importance of teaching and to find resources that will enable them to continue their work effectively and satisfactorily (McCann & Johannessen, 2014). New teachers can find sufficient support to overcome problems, and they can gain a professional identity in a short time in schools with a supportive culture and an open climate. As stated in the literature on effective school research and school leadership, the environment also plays a vital role in helping teachers progress in their professional careers and maintain their teaching (Lam, 2014). Given the effect of school administration and culture on new teachers' attitudes towards students and their experiences in teaching, Kozikoğlu and Senemoğlu (2018), seeing the candidacy period as an acculturation period, stated that it is necessary to provide suitable opportunities for new teachers and encourage them to cooperate with experienced teachers. Smith and Ingersoll (2004) concluded that prospective teachers supported by mentor teachers and collaborate with other teachers in the planning process are less likely to quit or get transferred to another school in the first years of their teaching career. The principals have a significant impact on the supportive school culture and the professional development of newly recruited teachers. According to Bredeson and Johansson (2000), principals, as the leaders of teaching, have a significant role in teacher learning in creating a learning environment, designing professional development, determining its content, presenting, and finally evaluating it. In this context, the school culture, school climate, and the principals, who have a significant impact on these, maybe a source of the problem and maybe a source of professional development.

Interaction between individual factors and contextual conditions

Although there are common problems for newly-recruited teachers, they do not experience the same issues. It is a limitation to explain the problems encountered by new teachers only with environmental conditions. Under this synthesis is evaluated the interaction between individual factors and the environment. Personal factors are sometimes the source of the problems; however, they can also be determinant in coping with the environment's issues and resisting them. In this context, new teachers with high self-efficacy and adaptability

capacity are more successful in overcoming them. According to Bullough (1989), whether new teachers will face problems depends on the interaction between personal characteristics and contextual conditions. The skills, understandings, and attitudes new teachers bring to the classroom and the school context determine what kind of problems teachers will face.

Hong (2012) compared the resistance reactions between the teachers who left the profession and the teachers who go on teaching; both groups stated that they have similar problems: teachers who left the profession have the beliefs that lay heavy burdens that may cause stress and emotional exhaustion on them, while those who go on teaching set boundaries in their relations with the students and tend to take measures against the situations that would leave them in a difficult situation. In addition, it was also found that the teachers who left the profession referred to their personality traits when they encountered unwanted student behaviors and the problems related to classroom management, and they consequently experienced a decrease in their self-efficacy; on the other hand, the teachers who continued teaching maintained strong self-efficacy beliefs with the support of school administrators. Meristo and Eisenschmidt (2014) determined that school climate and administrators' support influenced new teachers' self-efficacy beliefs. As a result, it can be suggested that self-efficacy perception, capacity to deal with problems, professional knowledge, and skills related to the profession, and adaptation capacity in new teachers are vital factors in dealing with issues and can be the source of problems.

Conclusion and Suggestions

After graduating from teacher training programs, new teachers who began their teaching career try to transform their pedagogical knowledge into teaching and curricular knowledge into practice. However, prospective teachers face many problems, including praxis shock, and have difficulties when they start teaching. Novice teachers' experiences in this period significantly determine whether they will create a professional identity, develop their professional skills, and continue to work efficiently or not. In this context, identifying the problem areas and sources of problems new teachers experience is highly important for the measures to be taken and the developed policies. In the related literature, many studies focus on the general issues and more specific aspects of these problems new teachers face in the teaching profession's early years. Although the cultures, regions, and education systems vary, the related literature points to similar problems. In the current study, in this context, the studies' research results using qualitative methods on the problems new teachers face in the early years of teaching were brought together and synthesized.

As a result of the research, six themes were determined to identify new teachers' problem areas: official policies and school practices, social relations, teaching practices, support, individual factors, and adaptation to school and environment. Although these themes refer to the problem areas, the main reasons lying under these problems are more important for the policies to be developed as a solution. With a second level abstraction, three syntheses were obtained for the main source of this study's problems. These are as follows: the mismatch between theory and practice, school-environment context, and the interaction between individual factors and contextual conditions. The syntheses obtained through the research were discussed and explained in line with the literature. Finally, the following suggestions have been made based on the research results and the syntheses deduced from the results, suggestions, findings, and interpretations of the meta-synthesis studies. These are practice and policy-oriented recommendations, emphasizing reducing the problems new teachers may face and making adaptation to teaching easier for them.

Suggestions for practice

- Teacher training institutions' providing education in accord with the realities of education,
- Collaborating with universities within the context of teacher training to help teachers (prospective teachers) overcome potential difficulties and improve themselves,
- Giving weight to the applied training programs in the pre-service period to increase prospective teachers' perceptions of self-efficacy and decrease the gap between theory and practice,
- Avoiding giving challenging classrooms and full-time duties to newly-appointed teachers; setting time aside for new teachers to improve themselves by reducing their workload,
- Providing teachers with training programs about the general problems they may encounter in the early years of teaching as well as the specific problems in their branches,
- Providing opportunities for new teachers to develop positive relationships with students and colleagues,
- Assigning new teachers in the areas with challenging conditions after they gain experience and complete the adaptation process instead of choosing such schools as their first place of duty,

As leaders and mentors, school administrators should develop practices and opportunities that will contribute to prospective teachers' professional development.

Suggestions for policy

- Creating initial training programs to develop a supportive school culture and meaningful and transparent relations,

- Developing effective mentoring practices,

- Developing mechanisms to support new teachers' collaborative activities, to help them express their particular needs, and ensure that their opinions are heard,

- Creating professional learning community practices sensitive to new teachers' needs and sharing their knowledge and experiences.

References

- Aitken, R.,& Harford, J. (2011). Induction needs of a group of teachers at different career stages in a school in the Republic of Ireland: Challenges and expectations. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 350-356.
- Alhija, F. N. A.,& Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter?. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597.
- Aydın, İ. (2018). Teacher career cycles and teacher professional development. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047-2065.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin kariyer evreleri. *II. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu Bildiri Metinleri*, M.U Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Boakye, C.,& Ampiah, J. G. (2017). Challenges and solutions: the experiences of newly qualified science teachers. *SAGE Open*, 7(2), 1-10.
- Bondas, T.,& Hall, E. O. (2007). Challenges in approaching metasynthesis research. *Qualitative Health Research*, 17(1), 113-121.
- Bredeson, P. V. & Johannson, O. (2000). The school principal's role in teacher professional development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
- Bullough, R. V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teacher Education*, 40(2), 15-21.
- Cantú, M.,& Martínez, N. H. (2006). Problems faced by beginning teachers in private elementary schools: A comparative study between Spain and Mexico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-16.
- Caspersen, J.,& Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (2nd. Ed.). London: Sage Publications.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping good teachers: Why it matters, what leaders can do. *Educational Leadership*, 60(8), 6-13.
- Dias-Lacy, S. L.,& Guirguis, R. V. (2017). Challenges for new teachers and ways of coping with them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272.

- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 4, 1-10.
- Dropkin, S.,& Taylor, M. (1963). Perceived problems of beginning teachers and related factors. *Journal of Teacher Education*, 14(4), 384-390.
- Fantilli, R. D.,& McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055.
- Fetherston, T.,& Lummis, G. (2012). Why Western Australian secondary teachers resign. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(4), 1-20
- Fottland, H. (2004). Memories of a fledgling teacher: a beginning teacher's autobiography. *Teachers and Teaching*, 10(6), 639-662.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46-61.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü., Biçer, S., & Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 12-23.
- Gujarati, J. (2012). A comprehensive induction system: A key to the retention of highly qualified teachers. *The Educational Forum*, 76(2), 218-223).
- Gülay, A.,& Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 31, 738-749.
- Hayes, D.,& Chang, K. (2017). South Korean novice English language teachers' experience of induction into teaching. *English Teaching*, 72(1), 49-71.
- Helms-Lorenz, M., Van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204.

- Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417-440.
- Huberman, M. A. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, 91(1), 31-57.
- Ingersoll, R. (2012) Beginning teacher induction: what the data tell us. *Phi Delta Kappan*, 93(8), 47-51
- Ingersoll, R. M.,& Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Kelchtermans, G.,& Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120.
- Kelly, N., Reushle, S., Chakrabarty, S., & Kinnane, A. (2014). Beginning teacher support in Australia: Towards an online community to augment current support. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 68-82.
- Kozikoğlu, İ.,& Senemoğlu, N. (2018). Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Development of teachers' professional engagement scale: A study on validity and reliability]. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2614-2625.
- Korkmaz, İ., Akbaşlı, S., & Saban, A. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(2), 266-277.
- Kuzmic, J. (1994). A beginning teacher's search for meaning: Teacher socialization, organizational literacy, and empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), 15-27.
- Lam, B. H. (2014). Challenges beginning teachers face in Hong Kong. *Schools*, 11(1), 156-169.
- Long, J. S., McKenzie-Robblee, S., Schaefer, L., Steeves, P., Wnuk, S., Pinnegar, E., & Clandinin, D. J. (2012). Literature review on induction and mentoring related to early

- career teacher attrition and retention. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 7-26.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Löfström, E.,& Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681-689.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (2 nd. Ed.). San Francisco: Josey Bass.
- Meristo, M.,& Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1-10.
- Mudzingwa, K.,& Magudu, S. (2013). Idealism versus realism: Expectations and challenges of beginning teachers in three districts of Masvingo Province, Zimbabwe. *Journal of Studies in Social Sciences*, 3(1), 33-54.
- McCann, T. M.,& Johannessen, L. R. (2004). Why do new teachers cry?. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 77(4), 138-145.
- Neuman, W. L. (2011). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Nieme, H. (2002) Active learning—a cultural change needed in teacher education and schools. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 763–780.
- Noah Jr, P. D. (2017). A systematic approach to the qualitative meta-synthesis. *Issues in Information Systems*, 18(2), 196-205. Retrieved from http://www.iacis.org/iis/2017/2_iis_2017_196-205.pdf
- Noblit, G. W.,& Hare, R. D. (1988). *Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies*. London: Sage Publications.
- Önder, E. (2018). Aday öğretmen görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme programı [Prospective teacher training program according to prospective teachers' opinions]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(1), 143-189.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *İlköğretim Online*, 15(2), 378-390.

- Ritchie, J. S., & Wilson, D. E. (1993). Dual apprenticeships: Subverting and supporting critical teaching. *English Education*, 25(2), 67-83.
- Sandelowski, M., Barroso, J., & Voils, C. I. (2007). Using qualitative metasummary to synthesize qualitative and quantitative descriptive findings. *Research in Nursing & Health*, 30(1), 99-111. <https://doi.org/10.1002/nur.20176>.
- Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Focus on qualitative methods
Qualitative metasynthesis: issues and techniques. *Research in Nursing and Health*, 20, 365-372.
- Sandlin, R. A., Young, B. L., & Karge, B. D. (1993). Regularly and alternatively credentialed beginning teachers: Comparison and contrast of their development. *Action in Teacher Education*, 14(4), 16-23.
- Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., & Russell, T. (2012). *Beginning teaching: Stories from the classroom*. Springer Science & Business Media.
- Smith, H. P. (1950). Study of the problems of beginning teachers. *Educational Administration and Supervision*, 36, 257-264.
- Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?. *American Educational Research Journal*, 41(3), 681-714.
- Stout, J. B. (1952). Deficiencies of beginning teachers. *Journal of Teacher Education*, 3(1), 43-46.
- Temiz, Z. (2017). Yeni okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklar ve öğretmen adaylarının kaygıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 871-885.
- Tyack, D. (1974). *The one best system*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Ulubey, Ö. (2018). Evaluation of novice teacher training program. *H. U. Journal of Education*, 33(2), 480-502.
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school—the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 835-842.
- Valeeva, R., Baklashova, T., & Latypova, L. (2018). Management of novice teachers' induction to the profession: Modernization of the Russian school methodological system. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 39-50.

- Varah, L. J., Theune, W. S., & Parker, L. (1986). Beginning teachers: Sink or swim?. *Journal of Teacher Education*, 37(1), 30-34.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vonk, J. (1989). *Becoming a teacher, brace yourself*. Unpublished paper. Vrije University, Amsterdam.
- Weed, M. (2005). "Meta interpretation": A method for the interpretive synthesis of qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), 1-21.
<http://dx.doi.org/10.17169/fqs-6.1.508>
- Zetlin, A., MacLeod, E., & Kimm, C. (2012). Beginning teacher challenges instructing students who are in foster care. *Remedial and Special Education*, 33(1), 4-13.



Comparative Analysis of Metaphors of Primary School Students and Teachers on Interactive Whiteboards

Halil TAŞ*

• Received: 18.02.2020 • Accepted: 18.09.2020 • Online First: 14.10.2020

Abstract

This study aimed to examine the perceptions of primary school 4th-grade students and their teachers about interactive boards (ET) through metaphors. In this study, the phenomenological pattern, one of the qualitative research designs, was used. The study's working group, in which data analysis was conducted through the content analysis technique, consisted of 127 students studying in the 4th-grade of primary school and 41 primary school teachers. The sampling of the research was determined by the criterion sampling method. In the study, the data were, “Interactive boards like/similar to ..., because ... ” was collected with a structured form consisting of questions asked. In the study, it was found out that the students and teachers produced 31 and 20 metaphors related to interactive whiteboards, respectively; that the metaphor “Computer” was the most frequently repeated metaphor by both teachers and students; that the category with the highest frequency was “Entertainment tool” in the categories produced by the students and that the category with the highest frequency was “Information collection tool” in the categories created by the teachers. It was also found out that while the metaphors created by the teachers and students related to IWBs were generally positive, but the participants produced some negative metaphors.

Keywords: Interactive whiteboard, metaphor, educational technology, student, primary school teacher

Cited:

Taş, H. (2021). Comparative analysis of metaphors of primary school students and teachers on interactive whiteboards. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 206-235. doi:10.9779.pauefd.690632

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, egitimci1@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5219-1123

Introduction

Defined as tools trying to clarify how people see the environment they live in, facts, events, and objects through different images (Ekiz & Koçyiğit, 2013), metaphors can be expressed as interpreting, defining, or explaining of one thing by mentioning another. It can be said that metaphors are mental images that help people perceive their environment and illuminate complex structures with simpler images. Some of the basic functions of metaphors may involve uncovering, interpreting, and transferring a great deal of data and information, ensuring that new information is discerned and eliminating uncertainties (Petrie & Oshlag, 1993). As they explain the unknown with the well-known metaphors, help understand and demonstrate a new fact and acquire new information more easily (Ekiz, 2001). In this case, metaphors can be defined as tools that explain the unknown with the well-known, express the complex concepts and structures with simple similes, and allow individuals to express themselves more easily. Metaphors can also be defined as tools by which abstract events, facts, principles, concepts, and rules are explained using concrete expressions, simple examples, and similes.

Metaphors can be said to be simulation tools that make complex structures understandable, diversify perceptions about education, and reveal teachers' and students' views on education's facts and concepts (Ekiz & Koçyiğit, 2013). Metaphors are developed by individuals to make an abstract or complicated concept or reality more comprehensible (Akın & Minaz, 2018). In short, it can be said that metaphors are mental images that enable individuals to perceive their environment and illuminate complex structures (Taş, 2019). In education, metaphors are preferred in educational planning, developing curriculum, motivating the individual to learn, bringing creative and inquisitive thoughts to the fore (Aydın and Pehlivan, 2010), and explaining the complex concepts and events and facts (Semerci, 2007). It can be said that through metaphors, teaching methods and techniques, program contents, teaching materials, roles, and tasks of teachers, perceptions related to lessons and abstract concepts encountered during the teaching process can be explained and understood more easily.

In Turkey, within the FATİH project's scope, IWBs were put into classrooms to make use of technology. Also known as the electronic board, smart board, and digital board, IWBs are presentation devices that use computers and reflectors together (Shenton & Pagett, 2008). IWB is an educational technology where computers and reflectors can be moved or

fixed, and teachers can transfer their materials as multifunctional via special software (Březinová, 2009).

Related literature reveals that the opinions of teachers and students are frequently used in the studies on IWBs. It is seen that the studies have centered on the use of IWBs in different learning environments, the contribution of IWBs to the teaching process, the attitudes towards IWBs, the competencies related to IWBs, the educational importance and limitations of IWBs (Adıgüzel, Gürbulak & Sarıçayır, 2011; Akgül, 2013; Alparslan & İçbay, 2017; Altınçelik, 2009; Ateş, 2010; Altun, Gülay & Mazlum, 2018; Aydın, 2017; Balkaş & Barış, 2015; Bilici, 2011; Çoklar & Tercan, 2014; Elaziz, 2008; Gündüz & Çelik, 2015; Koçak & Gülcü, 2013; Korkmaz & Korkmaz, 2015; Seyitoğlu, 2014; Sünkür, Arabacı & Şanlı, 2012; Smeets, 2005; Şanlı, Altun & Tan, 2015; Tatlı & Kılıç, 2013; Türel, 2012; Usluel & Uslu, 2013; Yazar, 2015). In these studies, based on teacher and student opinions, results were obtained that teachers and students generally exhibit a positive attitude towards ETs and believe that this technology contributes to the education and training process, prevents time loss, and provides communication.

There is no academic study that examines primary school students' and teachers' perceptions about IWBs through metaphors that add originality to this study. This study is expected to contribute to the literature concerning revealing students' and teachers' perceptions of an important technological tool through metaphors. Considering that students' perceptions begin to occur at primary school age, it can be pointed out that early detection of students' perceptions about teaching materials is necessary and essential. The fact that teachers are indispensable in the education process has enabled them to be the research subject. The metaphors produced by students and teachers within the scope of this research are based on "what kind of interactive whiteboard?" and "what kind of educational technology?" It is thought that the answers given to the questions add special importance to the research.

As it is believed that students' and teachers' perceptions, opinions, and evaluations related to IWBs today, also known as the information age, this study focuses on these boards. One of the reasons for carrying this study is the belief that is revealing teachers' and students' perceptions, as the arch figures of educational activities, about IWBs through metaphors will provide crucial information and perspectives for educators and decision-makers of education.

Metaphors related to IWBs used in schools and the internal consistency of these metaphors can provide crucial insight into teachers' and students' perceptions about technological teaching material, which have an important place in education. From this point of view, this study aimed to analyze teachers' and students' perspectives about learning and teaching practices by questioning the meanings of their emotions and thoughts about IWBs. Once teachers and students' perceptions are identified, it may be possible to reshape educational activities in the future and create new dynamics and seminal practices from different sources and tools.

This study aimed to examine the perceptions of the 4th-grade students and teachers in the primary school on interactive whiteboards (IWB) utilizing metaphors. For this purpose, the following questions will be taken as the basis.

1. What are the metaphors produced by the students regarding IWBs?
2. What are the metaphors produced by the teachers regarding IWBs?
3. What are the similarities and differences between the metaphors created by the students and teachers?

Method

Research Model

One of the qualitative research designs, the phenomenological pattern, was used in this study, which examines the 4th-grade students' and teachers' perceptions in the elementary school on interactive whiteboards through metaphors. Trying to elucidate the perceptions and reactions of individuals about a phenomenon or event based on their experiences, the phenomenological pattern (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011) focuses on the facts and concepts which we are aware of but about which we do not have detailed knowledge and understanding (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Study Group

The study group consisted of 127 4th-grade students and 41 classrooms teachers of primary schools in the Altınordu district of Ordu province during the academic year of 2018-2019. The study sample was determined by the criterion sampling method, which is one of the purposeful sampling methods. Defined as the study of all situations that meet a

predetermined set of criteria, the criterion sampling method (Yıldırım & Şimşek, 2018) involves a sampling composed of people, events, objects or situations that have characteristics determined concerning the research problem (Büyüköztürk et al., 2017). In the study, the sampling selection criteria were determined based on being a 4th-grade student and teacher in the elementary school and the presence of IWB in the classroom. The gender range of students, 67 (52.76%) of whom are boys, and 60 (47.24%) of whom are girls, is between 10-11 while the age range of teachers, 23 (56.10%) of whom are male, and 18 (43.90%) of whom are female, varies between 38 and 59 with professional seniority range between 14 and 36.

Data Collection

Participants were given a structured form composed of the question asked as “Interactive whiteboards like/similar to ..., because ...” to determine the perceptions of the 4th-grade students and teachers in the elementary school about IWBs. Teachers and students were asked to complete these incomplete sentences according to their perceptions.

The reason for using metaphors as a data collection tool in this study is the capacity of metaphor as a methodological resource to render and connect knowledge and life experiences in relevant and meaningful ways (Black, 2013). One common use of metaphor in education research is to illustrate or explain a concept in a way that will communicate effectively to the intended audience (Midgley & Trimmer, 2013). Metaphors are also important in ensuring that the feelings and thoughts of the individual, which they are not incognizant of, are disclosed (Şahin & Sabancı, 2018).

Data Analysis

In this study, the content analysis technique was used to analyze data because it aimed to determine the perceptions of elementary school 4th-grade students and teachers they created in their minds about IWBs. According to Yıldırım and Şimşek (2018), the main purpose of content analysis, which aims to achieve the concepts and relations that can explain the data obtained, is to provide a more detailed treatment of the data and to reveal the concepts and themes that do not arise with a descriptive approach.

The analysis of metaphors produced by participants was made taking into account the steps of coding and sorting the data, compiling sample metaphor image, developing themes/categories, organizing the data according to the codes and themes, conducting the

validity and reliability analysis of the data, making the quantitative data inputs and analysis, and interpreting the findings (Ekiz, 2009; Şahin & Sabancı, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2018).

The Step of Coding and Sorting The Data

At this step, metaphors produced by teachers and students are listed according to their frequency and coded as a metaphor word produced by each student and teacher. The forms of 127 students and 41 teachers were examined, and it was determined that there were no forms that did not have metaphor expressions, metaphors, or were left blank.

The Step of Compiling Sample Metaphor Image

At this stage, metaphor expressions about metaphors were determined and written. In order to determine the students whose explanations related to metaphors were quoted were named and numbered as “Student-1, Student-2,Student-127” while “Teacher-1, Teacher-2,Teacher-41” were used to determine the teachers who were quoted.

The Step of Developing Themes and Categories

At this stage, firstly, the codes were examined, and common/similar aspects were determined and put together to form themes/categories.

The Step of Organizing The Data According to The Codes and Themes

At this stage, metaphors produced by teachers and students in relation to IWBs were combined under similar categories/themes taking into account their common characteristics.

The Step of Conducting The Validity and Reliability Analysis of The Data

At this stage, a detailed analysis of the data was made, and sample metaphor expressions which are thought to represent the best metaphors in the research, were compiled. The reliability of the study's data was conducted by taking expert opinion, participant approval, peer review, and inter-coder reliability processes (Boyatzis, 1998; Lincoln and Guba, 1985; Miles, Huberman, and Saldana, 2014). In order to ensure the reliability of the study, expert opinion on conceptual categories that were formed was obtained; the response forms of the teachers and students were analyzed at two different times, and the percentage of conciliation in the analysis was determined as 94%. Also, a faculty member who participated in the research as a co-expert and forms, including the participant opinions, were examined separately by both the researcher and the co-expert; and the participants'

responses, possible codes, and themes were discussed efficiently. In addition to the researcher, another expert was given the coding task, and consistency of 92% was found in the researcher's lists and the assigned encoder for the analysis and categorization of the participants' responses. Since the confirmation of the data converted to written text strengthened the preciseness and validity of the data (Silverman, 2006), the data lists, which were converted into written text, were confirmed after being checked by the teachers and students. In addition, detailed analysis of the research process, archiving of unprocessed data, and openness to audit if deemed necessary increase the reliability of the study (Creswell, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2018).

The Step of Making The Quantitative Data Inputs and Analysis

At this stage, the data were transferred to the computer, and the frequencies and percentages of the data were calculated.

The Step of Interpreting The Findings

At this stage, the findings obtained from the data analysis were presented in a systematic, logical, consistent, and understandable manner and in line with the purposes and sub-objectives of the study. The findings were systematically interpreted with a critical approach, and the possible causes of the findings were identified in a multidimensional manner. Discussions backed up by the results of the related literature were made. In the interpretation of the findings, overgeneralizations were avoided in results and discussions, and a flexible language containing probability was used. Researchers paid close attention to make recommendations based on the research findings.

Findings

In this section, the findings obtained from the analysis of the collected data are included.

Metaphors of Primary School 4th-Grade Students on Interactive Whiteboards

The metaphors of the 4th-grade students related to IWBs are presented in Table 1.

Table 1. *Metaphors Produced by Students on IWBs*

Rank No	Metaphor	f	%	Rank No	Metaphor	f	%
1	Computer	12	9,45	17	Film	3	2,36
2	Tablet	9	7,09	18	Laziness	3	2,36
3	Toy	8	6,30	19	Test	3	2,36
4	Game	8	6,30	20	Noise	2	1,57
5	Internet	7	5,51	21	Cinema	2	1,57
6	Smartphone	7	5,51	22	Getting Bored	2	1,57
7	Video	7	5,51	23	Message	2	1,57
8	Music	6	4,72	24	Question bank	2	1,57
9	Teacher	6	4,72	25	News	1	0,79
10	Information box	6	4,72	26	Treasury	1	0,79
11	Robot	5	3,94	27	Book	1	0,79
12	Television	5	3,94	28	Homework	1	0,79
13	Dance	4	3,15	29	Danger	1	0,79
14	Waste of time	4	3,15	30	Exam	1	0,79
15	Entertainment	4	3,15	31	Malfunction	1	0,79
16	Drowsing	3	2,36				

Table 1 highlights that 127 students produced 31 metaphors in total, and the most frequent metaphors among these metaphors were “Computer,” “Tablet,” “Toy” and “Game”; the least produced metaphors are “News,” “Treasury”, “Book,” “Homework,” “Danger,” “Exam” and “Malfunction.”

The metaphors produced by students related to IWBs and categories created are presented in Table 2.

Table 2 shows that the metaphors produced by the elementary school 4th-grade students related to IWBs are grouped under five categories, and “Entertainment Tool” has the highest frequency among these categories, followed by “Information Tool,” “Communication Tool,” “Unpopular/Undesired Class” and “Exam Tool.” Sample metaphor expressions related to the determined categories are as follows:

Table 2. *Metaphors Produced Related to IWBs and Categories Created*

Categories	f	%	Metaphors	F	%
Entertainment tool	42	33,07	Toy, Game, Entertainment, Video, Music, Film, Dance, Cinema	8	25,81
Information tool	40	31,50	Computer, Tablet, Teacher, Information box, Robot, Treasury, Book	7	22,58
Communication tool	22	17,32	Smartphone, Internet, Message, News, Television	5	16,13
Unnecessary/undesired tool	16	12,60	Waste of Time, Drowsing, Danger, Laziness, Noise, Getting Bored, Malfunction	7	22,58
Exam tool	7	5,51	Test, Question Bank, Homework, Exam	4	12,90
Total	127	100	Total	31	100

Entertainment tool:

IWB is like a “toy.” We play with it in our spare time. (Student-1)

IWB is like “entertainment.” It's a lot of fun for me because there are so many videos, movies, cartoons, animation, and music on the boards. (Student-91)

IWB is like “music.” We usually turn on IWB and listen to music. Sometimes we upload music songs we bring from home. (Student-67)

IWB is like “cinema.” There are many cartoons, animations, and movies on these boards. Most of the time, our teacher opens these films for us, and we all watch them. (Student-104)

IWB is like a “video.” We often watch videos during breaks and lunch breaks. (Student-2)

Information tool:

IWB is like a “computer.” Since there is a computer in IWB, it can do everything the computer does, and it knows everything. (Student-101)

IWB is like a “teacher.” We learn a lot of information from IWBs just as we learn from the teacher. (Student-50)

IWB is like an “information box.” As these boards are connected to the internet, you can write and learn down any information. (Student-39)

IWB is like “book.” We learn much from IWBs just as we learn from books. (Student-32)

IWB is like a “robot.” Robots give us information by speaking. These boards can give information vocally. (Student-5)

Communication tool:

IWB is like a “smartphone.” We can communicate via smartphones. These boards also have this feature due to the internet. (Student-28)

IWB is like the “internet”. We can communicate with relatives who are far away via voice and video calls. These boards also have this feature, but teachers do not allow use for this purpose. (Student-86)

IWB is like a “message”. We can send and receive messages from these boards. Therefore, these boards always bring to mind messaging. (Student-10)

IWB is like “news.” When we turn on these boards, sometimes the news goes down from the bottom, and I read them all. (Student-121)

IWB is like “television”. IWB shows us news from our country and other countries just as we watch and learn from television. (Student-46)

Unnecessary/undesired tool:

IWB is like “drowsing”. While I watch IWB, I always sleep. (Student-2)

IWB is like “noise”. I'm very uncomfortable when the teacher opens the board in the class, or my friends watch videos from the board. I am annoyed by loud the sound. (Student-110)

IWB is like “getting bored”. The teacher frequently turns on IWB in the class. I get bored, keeping quiet, and looking at the same place. (Student-24)

IWB is like a “waste of time.” Our teacher spends a lot of time turning on IWB. Most of the time in the class is spent on turning on the board. (Student-68)

IWB is like “laziness”. The teacher turns on IWB and shows us a movie or a video. We idly watch from our desks. (Student-110)

Exam tool:

IWB is like a “test. “ Our teacher usually opens test exams from IWB, and we answer the questions. (Student-18)

IWB is like a “question bank.” IWB contains many questions. These boards remind me of the question bank because of the abundance of questions. (Student-84)

IWB is like “homework”. Our teacher gives homework assignments. Most of my friends do their homework on this board. For, when you open this board, it shows homework that has been done. (Student-100)

IWB is like an “exam”. These boards include exam samples and questions for all classes. (Student-111)

Metaphors Produced by Primary School Teachers Related to Interactive Whiteboards

The metaphors produced by primary school teachers related to IWBs are presented in Table 3.

Table 3. *Metaphors Produced by Primary School Teachers Related to IWBs*

Rank No	Metaphor	f	%	Rank No	Metaphor	f	%
1	Computer	5	12,20	11	Teacher	2	4,88
2	Convenience	4	9,76	12	Information	1	2,44
3	Resource	4	9,76	13	Cinema	1	2,44
4	Technology	3	7,32	14	Robot	1	2,44
5	Library	3	7,32	15	Laziness	1	2,44
6	Film	3	7,32	16	Treasury	1	2,44
7	Music	2	4,88	17	Waste	1	2,44
8	Speed	2	4,88	18	Inconvenience	1	2,44
9	Entertainment	2	4,88	19	Future	1	2,44
10	Waste of time	2	4,88	20	Easiness	1	2,44

Table 3 highlights that 41 teachers produced 20 metaphors in total and that the most frequently repeated metaphors were “Computer,” “Convenience” and “Resource”; the least produced metaphors are “Information,” “Cinema,” “Robot,” “Laziness,” “Treasury,” “Waste,” “Inconvenience,” “Future” and “Easiness.”

The metaphors produced by primary school teachers and categories created related to IWBs are presented in Table 4.

Table 4. *Metaphors Produced by Primary School Teachers and Categories Created Related to IWBs*

Categories	F	%	Metaphors	F	%
Information tool	16	39,02	Computer, Resource, Library, Teacher, Information, Treasury	6	30,00
Technological tool	11	26,83	Convenience, Technology, Speed, Robot, Future	5	25,00
Entertainment tool	8	19,51	Film, Music, Cinema, Entertainment	4	20,00
Unnecessary/Undesired tool	6	14,63	Inconvenience, Waste of time, Laziness, Waste, Easiness	5	25,00
Total	41	100	Total	20	100

Table 4 demonstrates that the metaphors produced by primary school teachers are group under four categories and that “Information tool” has the highest frequency, followed by “Technological tool,” “Entertainment tool,” and “Unnecessary/Undesired tool.” Sample metaphor expressions related to the determined categories are as follows:

Information tool:

IWB is like a “computer.” Because IWBs have all the features of computers, I often use the board like a computer. (Teacher-12)

IWB is like a “teacher”. IWBs can act as a teacher since they have both verbal and visual broadcasting features. (Teacher-38)

IWB is like a “treasury.” These boards are connected to the internet and are considered a rich information store. (Teacher-9)

IWB is like a “library”. IWBs are like libraries with many books in terms of the information they contain, thanks to internet technology. It is possible to obtain all the information provided by a library with hundreds of books. (Teacher-32)

IWB is like a “resource.” These boards are considered very important sources of information because they can give us any information in a few seconds thanks to search engines. (Teacher-5)

Technological tool:

IWB is like “convenience”. These boards make it easier to access, disseminate, and share information. (Teacher-19)

IWB is like “technology”. IWBs indicate the current situation in technology. (Teacher-7)

IWB is like “speed”. It is very fast to access and share information with IWBs, thus preventing time loss. (Teacher-3)

IWB is like a “robot.” Robot technology has improved a lot, and we can consider IWBs as robots that have entered our academic life. (Teacher-30)

IWB is like a “future”. These boards always remind me of the future. I believe our technology will shape our future. (Teacher-40)

Entertainment tool:

IWB is like a “movie”. During classes, I open movies about the subject very often. (Teacher-18)

IWB is like “music”. During breaks, children often use these boards to listen to music. Sometimes we listen to music in lessons. (Teacher-29)

IWB is like “cinema”. We often watch movies with students using IWBs as a cinema screen. (Teacher-3)

IWB is like “fun”. These boards seem like a fun box because they can find many videos, cartoons, animations, and music songs. (Teacher-21)

Unnecessary tool:

IWB is like “inconvenience”. Turning on IWB and trying to find the material related to the subject matter is exactly inconvenient. I think it would be better if I taught the lesson. (Teacher-35)

IWB is like a “waste of time.” It takes a lot of time to turn on IWB. And find the movie or video on the subject. Sometimes the internet is cut off or too slow, which is wasting time. (Teacher-1)

IWB is like “laziness”. Some teachers turn on IWB in the class, open movies for children, and not teach anything. At the same time, students prefer to watch movies instead of listening to lectures. In short, these boards make both teachers and students lazy. (Teacher-38)

IWB is like “waste”. I don't think IWBs are very useful. I think the government wastes money every time I see these boards. (Teacher-8)

IWB is like “easiness”. Most of my colleagues and students get accustomed to easiness because of IWB. Both teachers and students can easily access all kinds of

information without making any effort. This makes people get accustomed to readymade things and easiness. (Teacher-24)

Discussion

In the current study, it was found that the students produced 31 metaphors related to IWBs and the most frequently repeated metaphor was the computer' metaphor and that the metaphors created by students associated with IWBs were collected in 5 categories and the category with the highest frequency was the category of "Entertainment Tool" followed by the categories of "Information Tool," "Communication Tool," "Unnecessary/Undesired Tool" and "Exam Tool". In the study, it was also found that the primary school teachers produced 20 metaphors related to IWBs and the most frequently repeated metaphor among these metaphors was the metaphor "Computer" and that the metaphors produced by teachers related to IWBs were collected in 4 categories and the category with the highest frequency was the category of "Information Tool" followed by the categories of Technological Tool", "Entertainment Tool" and "Unnecessary/Undesired Tool."

It is observed that a large number of metaphors were produced by students and teachers related to IWBs. The fact that many different metaphors were created can explain that teachers' and students' perceptions based on their observations, knowledge, and experience are different. Metaphors that are important for individuals to express their feelings and thoughts are mental tools that a person can use to understand and clarify an abstract, complex or theoretical phenomenon at a high level (Yob, 2003). Metaphor helps to expose the symbolic meanings of the words and helps individuals understand what others think, feel, and understand (McEntee-Atalianis, 2011; Patterson, 2017).

The metaphor produced by the students most in the research is the metaphor of "Computer." It can be said that the high level of creating the "Computer" metaphor is because IWBs have common features with computers. IWBs are the tools in which computers and projectors are used together. It can be said that children who are in close contact with computer technology have likened these tools to computers since the software installed on IWBs has similar features as computer software, such as video and movie playback, listening to music, drawing and diagrammatizing, and recording. The words stated by a student as "IWB is like 'computer.' Since there is a computer in IWB, it can do everything the computer does, and it knows everything." support the findings that reveal students compare IWBs to computers. In a study conducted by Kaya and Aydın (2011),

students stated that they likened IWBs to computers because of their features such as writing and drawing, visual and auditory presentation facilities, multimedia features, and the internet connection. A study by Sünkür et al. (2012) stated that students perceived and used IWBs as computers. In the study conducted by Çoklar and Tercan (2014), it was determined that IWBs made the users dependent on the computer because of their similarity to computers.

The metaphors produced by the students related to IWBs were mostly grouped under the category “Entertainment Tool.” In this category, students compared IWB to toys, games, entertainment, video, music, film, dance, and cinema. This result of the study shows that IWBs are perceived as an entertainment tool by students. It can be said that IWBs’ multimedia features such as video and movie playback, listening to music, playing games, drawing, and diagrammatizing led to a high emphasis on the component of IWBs as an entertainment tool. It can also be said that this perception is caused by the use of IWBs’ functions such as film, cartoon, animation, video watching, listening to and downloading music, and playing games during breaks. The words stated by a student as “IWB is like ‘entertainment.’ It’s a lot of fun to me because there are so many videos, movies, cartoons, animation and music on the boards. Sometimes, we open these boards in the break and dance” are meaningful.

In a study by Gülcü (2014), it was stated that it is an important advantage of IWBs that visual materials such as painting, photography, and video can be used effectively during the class. In the study conducted by Gündüz and Çelik (2015), students found IWBs to be entertaining. The words stated by a student as “IWB is like ‘toy.’ We play with it in our spare time” and “IWB is like ‘video.’ We often watch videos during breaks and lunchtimes on IWB.” also support the findings of the study related to the perception of IWBs as a means of an entertainment tool by students. In other studies, it has been found that IWBs break the monotony, make lessons more fun and interesting and increase motivation in the classroom (Ateş, 2010; Balkaş & Barış, 2015; Beeland, 2002; Bilici, 2011; Kırbağ-Zengin, Kırılmazkaya & Keçeci, 2011; Levy, 2002; Sünkür et al., 2012). Türel (2012) states that the activities made through IWBs are very interesting and fun and thus lead students to focus on the material or technology and ignore the lesson, which can be considered a disadvantage.

It can be said that the frequency and way teachers use these boards in the classes are also influential in their perception of IWB as an entertainment tool. The words stated by a student as “IWB is like ‘cinema.’ There are many cartoons, animations, and movies on these boards. Most of the time, our teacher opens these films for us, and we all watch them.” are

noteworthy. In his study, Türel (2010) suggests that teachers using various visuals and activities such as hide/show, drag/drop, and matching activities can provide a more meaningful and fun way to learn for students.

A remarkable result in the study is the seven metaphors collected under the category of “Unnecessary/Undesired Tool,” developed by some students concerning IWBs (Waste of Time, Drowsing, Danger, Laziness, Noise, Getting Bored, and Malfunction). In the study conducted by Gündüz and Çelik (2015), it was determined that the use of IWB in the class was unnecessary. It can be said that how teachers perceive and use these boards is highly influential in students’ perceptions about IWBs as an unnecessary and undesired tool. The words stated by some students as “IWB is like ‘laziness.’ The teacher turns on IWB and shows us a movie or a video. We idly watch from our desks.” and “IWB is like ‘waste of time’. Our teacher spends a lot of time turning on IWB. Most of the class is spent on turning it on.” are meaningful. According to Tor and Erden (2004), benefiting from IWBs is closely related to teachers' knowledge and skills in this field. In their study, Glover and Miller (2001) pointed out that the use of IWB is important in providing educational benefits. In some studies, it has been determined that teachers do not use IWBs in their classrooms and that some teachers are not able to use this technology sufficiently because they use some limited features of these boards (Beauchamp, 2004; Gürel, Ülgen, Çağıltay & Yıldırım, 2007; Korkmaz & Korkmaz, 2015; Smith, 2008). The failure of teachers to actively use these tools probably creates a perception of redundancy towards these tools.

Among the reasons why students perceive IWBs as undesired and unnecessary tools are frequent technical failures and malfunctions (Çoklar & Tercan, 2014; Gülcü, 2014; Türel, 2011), the lack of adequate and suitable materials that can be used in IWBs (Somyürek, Atasoy & Özdemir, 2009; Türel & Demirli, 2010), the presence of physical problems (being unable to see the screen, the position of the board, the size of the board, lighting, noise, etc.) (Gülcü, 2014; Hall & Higgins, 2005), reduction in students' motivation led by the passivation of students due to teacher-centered presentations (Gülcü, 2014; Türel, 2012), and the issue of waste of time caused by IWBs (Gülcü, 2014; Keser & Çetinkaya, 2013). The words by a student read as “IWB is like ‘getting bored.’ The teacher turns on IWB frequently during the class. I get bored keeping quiet and looking at the same place continuously. I think the teacher should teach the lesson” support the findings obtained in the study.

The metaphor produced by the teachers most is the metaphor of “Computer.” It can be said that the reason behind the high level of creating the “Computer” metaphor is the common features of IWBs with computers. IWBs are an educational technology that offers a wealth of material via the internet network where computers and the projection device can be moved or fixed. Teachers can transfer their work in a multifunctional manner through multi-media thanks to special software (Březinová, 2009). It is an expected result that teachers perceive IWBs, consisting of the combination of smart screen and computer technology, as computers (Korkmaz & Korkmaz, 2015). IWBs are tools that can electronically present and control the educational contents through the computer and touch screen they contain, allow the ability to control, and have the features of caching and storing (Altınçelik, 2009; Altun et al., 2018; Bayrak, Karaman & Lead, 2014; Hall & Higgins, 2005; Tataroglu & Erduran, 2010). IWBs are generally compared to a computer by teachers because they consist of a computer, an interactive whiteboard, a reflector, and some software. The fact that it facilitates access to many sources of information and allows this information to be presented in the classroom can be said to be the reason why teachers compare IWBs to computers. The words by a teacher as “IWB is like a ‘computer’ and since IWBs have all the features of computers, I often use the whiteboard like a computer” also explain why teachers compare IWBs to computers.

The metaphors produced by teachers related to IWBs were mostly grouped under the category of “Information Tool.” Teachers compared IWBs to a computer, resource, library, teacher, knowledge, and treasury. This result shows that IWBs are perceived by teachers as information tools. It can be said that the high level of emphasis on the ability of IWBs as an information tool is because IWBs facilitate access to information through computer and internet technology. This perception may stem from the fact that it uses these tools, and teachers can have access to all kinds of information they need through search engines in particular. Statements by some teachers read as “IWB is like a ‘resource,’ and these boards are considered to be very important sources of information because they can send us all kinds of information within a few seconds thanks to search engines” and “IWB is like a ‘library.’ Thanks to the internet technology, it is possible to obtain all the information that a library can provide with hundreds of books from these boards.” back up the quantitative data obtained in this study. In a study by Sünkür et al. (2012), students stated that they could learn a lot from these boards by emphasizing the feature of IWBs related to acquiring knowledge. For, if needed, a piece of extra information or resource can be easily accessed

via the Internet through IWBs (Adıgüzel et al., 2011). In this case, it can be said that the use of IWBs in the learning environment allows students to have access to information more easily and learn better.

Teachers perceive IWBs as tools providing information because of their features such as giving and structuring information, displaying information with available sources and visuals, making explanations and comments on the subject, consolidating what is learned, recording activities, drawing pictures and graphics, playing films and videos, and being able to conduct interactive experiments (Cogill, 2002). A teacher's statement as "IWB is like a 'teacher.' IWBs can function as a teacher because they have both verbal and visual broadcasting features. IWB is a technology that facilitates access to many sources of information and enables their transfer into the class (Balkaş & Barış, 2015). As stated by a teacher, "IWB is like 'treasury.' Since these boards are connected to the internet, they are considered a rich information store."

A noteworthy result in the study is the five metaphors that are gathered under the "Unnecessary/Undesired Tool" category developed by some teachers concerning IWBs (waste of time, inconvenience, laziness, wasting, and ease of use). It is seen that metaphors under this category generally express undesirable situations in the education process by teachers. It is understood that these metaphors evoke the difficulty that can disrupt the educational process, wasting the time which is very important in the teaching process, the laziness and passivity which is likely to be rejected by those who influence the education process or by those who are influenced by the education process, and the spoon-feeding that prevents questioning. Results of other studies back up the statements by some teachers on the relevant issue as "IWB is like 'spoon-feeding.' The majority of my colleagues and students get accustomed to spoon-feeding and easiness. Not only teachers but also students have access to any type of information easily with no research and effort. This leads people to spoon-feeding and easiness." and "IWB is like 'laziness.' I know that some teachers turn on IWB during the class and have students watch movies and do not teach anything.

Furthermore, students prefer watching these movies lazily to listening to the class. In short, these boards make both teachers and students lazy." Some studies have pointed out the negative sides of IWBs as follows: IWBs lead to easiness for teachers and students, push them to laziness, passivize teachers and students, give rise to teacher-centered teaching, cause difficulty related to material preparation, lead to a loss of control on students during the installation and adjustment of the device, and have technical failures due to lack of

technological infrastructure (Altınçelik, 2009; Çoklar & Tercan, 2014; Gülcü, 2014; Keser & Çetinkaya, 2013; Türel, 2012). It can be pointed out that teachers perceive IWBs as unnecessary and undesired tools because technical failures or the time lost during the installation and operation of the system disrupt the flow of teaching and cause noise by weakening the class control, the duration of the lessons is not used effectively due to problems occurring in the calibration or computer connections, and interest and motivation of students reduce as students are unable to participate in the learning activities led by a teacher-centered presentation. The statement of some teachers as “IWB is like ‘inconvenience.’ I believe it is inconvenient to turn on IWB and find a subject-related material. I think it would be better if I would teach the lesson instead of dealing with the board.” and “IWB is like a ‘waste of time.’ Using IWBs is not easy. It takes a lot of time to turn it on and find the film or video related to the subject. Sometimes the Internet is cut off or too slow, which causes a waste of time”.

Adıgüzel et al. (2011) found in their study that teachers argued that IWBs reduce teachers' role and importance in educational activities. Teachers also think that IWBs will have negative effects such as weakening the ability of reading and writing books, making individuals addicted to the internet and computer, and making them move away from learning by experience leading them to get accustomed to ease (Aktaş, Gökoğlu, Turgut & Karal, 2014; Shenton, & Pagett, 2008). In the studies conducted by Bilici (2011) and Çoklar and Tercan (2014), it was determined that IWBs raised difficulties for teachers in terms of material and technical characteristics. In a study by Altun et al. (2018), it was found that teachers did not believe that IWBs were very useful. It is remarkable to note the expression of a teacher who stated, “IWB is like a ‘waste.’ I don't think IWBs are very useful. Every time I see these boards, I feel that the state wastes money.” Besides, despite huge investments, they are not used with full capacity and are kept idle in some schools, which can be considered important problems related to IWBs (Türel, 2012).

In this study, it was found that the number of metaphors by students and teachers were very close, that even the metaphors of “Computer, Film, Music, Teacher, Library/Book, Entertainment, Waste of Time, Treasury/Information Box, Cinema/Television and Laziness” were identical, and that the metaphor of “Computer” was the most frequently repeated metaphor by both students and teachers. In the study on the teachers' and students' responses to the interview questions, it was understood that explanations related to the metaphor “Computer,” which was the most frequently repeated one, and other similar

metaphors were alike. Similar thinking of teachers and students about IWBs shows that both the learner and the teacher have agreed on a teaching tool. This situation can be considered as a positive result of using these tools at the highest level.

In the study, it is seen that metaphors produced by teachers and students related to IWBs are gathered in similar categories, and even the categories of “Entertainment Tool,” “Information Tool,” and “Unnecessary/Undesired Tool” are identical. It is understood that the category which is produced by students most and has the highest frequency is “Entertainment Tool” and that this category consists of metaphors of “Toy, Game, Entertainment, Video, Music, Film, Dance, and Cinema.” It can be said that these students, who are between 10-11 years old, perceive IWBs as a means of entertainment as they are more interested in the multimedia features such as video and movie playback, listening to music, playing, drawing, and diagrammatizing. It is understood that the category of “Information Tool” is the one produced by teachers with the highest frequency and that this category consists of metaphors of “Computer, Resource, Library, Teacher, Information, and Treasury.” It can be said that teachers' roles and tasks related to giving information, training, and teaching are influential in their perceptions towards IWBs as a means of information tool. It is concluded from the results of the study that students emphasize the entertainment aspect of the IWBs. In contrast, teachers emphasize the information aspect depending on their characteristics, experience, age, and interests. The fact that both the category of the entertainment tool and the category of information tool is top priority categories and that metaphors that make up these categories are similar reveal that teachers and students similar thoughts on these tools. It is expected that this similar thinking will be reflected in the educational activities positively.

A striking result in the study is the existence of the category of “Unnecessary/Undesired Tool” created by both teachers and students from similar metaphors such as “Waste of Time, Laziness, Noise, Getting Bored, Inconvenience.” It can be said that among the reasons why some students and teachers perceive IWBs as unnecessary/undesired tools are technical failures/disruptions arising before and during their use, lack of adequate and appropriate material, the existence of physical problems related to the classroom environment, the possibility of causing teacher-centered presentations, reducing students' motivation by passivizing students, and causing waste of time. Similar opinions by teachers and students demonstrate that both learners and teachers agree on both

positive and negative aspects of a teaching tool. This situation can be considered as a positive result in taking necessary measures to benefit from these tools at the highest level.

Metaphors produced by teachers and students in relation to IWBs are specifically the photo frames of these boards and of the educational technologies in general. The metaphors produced about boards can determine the direction of the attention of decision-makers and practitioners of educational technologies by revealing the importance of the board, to what extent students and teachers attach importance to the board, its popular and unpopular aspects among students and teachers, and the demands and expectations of the teachers and students about IWBs. In this study, metaphors produced by teachers and students can be considered as responses to the questions “What kind of interactive whiteboard?” and “What kind of educational technology?” in the eyes of teachers and students.

Conclusion

When the results of the study are evaluated as a whole, it is seen that the metaphors of the elementary school 4th-grade students and their teachers about the IWBs are generally positive. In this context, it can be said that teachers and students have positive perceptions about these boards. In other studies, it has been concluded that teachers and students had positive feelings and thoughts and showed positive attitudes towards smart boards (Beauchamp, 2004; Beeland, 2002; Glover, Miller, Averis & Door, 2007; Kaya & Aydın, 2011; Somyürek et al., 2009; Sünkür et al., 2012; Wall, Higgins & Smith, 2005). However, the fact that some metaphors and some of the metaphor explanations are negative, although not too much, also show that teachers and students have negative feelings and thoughts about smart boards. In other studies conducted, it has been concluded that teachers and students carry some negative emotions and ideas towards smart boards (Altınçelik, 2009; Çoklar & Tercan, 2014; Gülcü, 2014; Keser & Çetinkaya, 2013; Türel, 2012). It should be considered that the positive emotions and thoughts of teachers and students regarding the technological equipment used in educational activities can lead to an increase in success by utilizing these tools at the highest level. Therefore, the teachers' and students' opinions and thoughts who produce negative metaphors about IWBs should be evaluated in detail, and necessary measures should be taken to eliminate negative perceptions.

In many studies, the lack of knowledge and experience of teachers and students about IWBs is expressed as the main cause of problems related to IWBs (Kayaduman, Sarıkaya and Seferoğlu, 2011; Korkmaz & Korkmaz, 2015; Levy, 2002; Smith, Higgins,

Wall & Miller, 2005; Somyürek et al., 2009). If teachers and students become confident in using technological resources, know the characteristics of IWBs and understand the basic principles and logic of interactive learning (Kennewell & Beauchamp, 2007), they will be able to use and benefit from IWBs more effectively and efficiently and at the highest level.

The positive impact of IWBs on learning depends on how teachers and students perceive and use these boards (Kennewell & Beauchamp, 2007). Teachers and students will not be able to make effective use of this technology without the necessary technical knowledge, skills, and support (Sünkür et al., 2012). In the course of a possible technical problem during the class, teachers and students need to intervene to solve problems instead of waiting for help. This emphasizes the importance of good in-service training for the teachers who will use IWB and inform the students in detail about the issue. Also, overcoming physical problems (being unable to see the screen, the board's position, the board's size, lighting, noise, etc.) can be said to be effective in eliminating negative perceptions of teachers and students towards IWBs.

The continuous development of the operating systems and software of IWBs, eliminating their errors, and providing different functions of them are of great importance for the use of these boards more effectively and more efficiently. For this reason, both software developers and IWB manufacturers can develop operating systems and software by considering the needs, opinions, and suggestions of the users and thus can provide a great advantage in solving the problems.

In this study, the perceptions of elementary school 4th-grade students and teachers about IWBs were examined through metaphors. It is thought that researches in which the perceptions of school administrators and students' parents about IWBs are examined through metaphors can also contribute to the field.

Ethical Approval: *This research was carried out with the permission obtained with the approval decision of Ordu National Education Directorate dated 04.04.2019 and numbered 6914233.*

References

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N., & Sarıçayır, H. (2011). Smartboards and their instructional uses. *Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute*, 8(15), 457 - 471
- Akgül, B. (2013). *Effects of smartboard on student success in the elementary art lessons*. (Unpublished master's thesis). Gazi University, Ankara.
- Akın, M.A., & Minaz, M.B. (2018). Metaphoric perceptions of secondary school students related to the central examination. *International Journal of Progressive Education (IJPE)*, 14(6), 152-167.
- Aktaş, İ., Gökoğlu, S., Turgut, Y. E., & Karal, H. (2014). Teachers' opinions about Fatih Project: Awareness, foresight, and expectations. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*, 8(1), 257-286.
- Alparlan, E. M., & İçbay, M. A. (2017). Teachers' opinions on the interactive whiteboard and its use: A case study. *International Journal of Turkish Literature Culture Education (TLCE)*, 6(3), 1778-1797.
- Altınçelik, B. (2009). *The teachers' views about interactive whiteboards that provide learning permanence and motivation at the primary level*. (Unpublished master's thesis). Sakarya University, Sakarya.
- Altun, T., Gülay, A., & Mazlum, P. B. S. (2018). Investigating perceptions of teachers' who use interactive boards for the first time. *Bolu Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 18(2), 634-654.
- Ateş, M. (2010). The use of the active board at secondary school geography lessons. *Marmara Geographical Review*, 22, 409-427.
- Aydın, İ., & Pehlivan, A. (2010). Prospective Turkish teachers' metaphorical perceptions of the concept "teacher." *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aydın, M. (2017). *The effect of use interactive board in mathematics course on students' academic achievement, motivation, and attitudes*. (Unpublished master's thesis). Fırat University, Elâzığ.

- Balkaş, S.R., & Barış, M.F. (2015). Effect of using interactive smartboard on teachers' roles, classroom interaction, and students' motivation. *Electronic Journal of Education Sciences*, 4(8), 206-222.
- Bayrak, M., Karaman, A., & Kurşun, E. (2014). Determining the usability problems of interactive LCD panel whiteboards used in the Fatih Project. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 10(2), 28-50.
- Beauchamp, G. (2004). Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools: Towards an effective transition framework technology. *Pedagogy and Education*, 13(3), 327-348
- Beeland, W. D. (2002). *Student engagement, visual learning, and technology: Can interactive whiteboards help?* Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Information Technology for Teaching Education, Dublin, Ireland.
- Bilici, A. (2011). Views of teachers on educational usage of information technology devices and Fatih in education project: Sincan provincial assembly primary school example. In Z. Genç (Ed.). *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium 22-24 September* (pp.784-790). Elazığ: Fırat University, Turkey
- Black, A. (2013). Picturing experience: Metaphor as a method, data, and pedagogical resource. In W. Midgley, K. Trimmer, & A. Davies (Eds.), *Metaphors for, in, and of Education Research* (pp. 26-50). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. CA: Sage Publications.
- Březinová, J. (2009). *Interactive whiteboard in teaching English to young learners*. (Unpublished master's thesis). Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Scientific research methods*. Ankara: Pegem Akademi
- Cogill, J. (2002). *How is the interactive whiteboard being used in primary school, and how does this affect teachers and teaching*. Retrieved from http://juliecogill.com/IFS_Interactive_whiteboards_in_the_primary_school.pdf on April 29, 2020.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design*. London: SAGE Publications

- Çoklar, A. N., & Tercan, İ. (2014). Opinions of teachers toward the use of smart boards. *Elementary Education Online*, 13(1), 48-61.
- Ekiz, D. (2001). *Science teaching and learning in primary education*. Trabzon: Deryai.
- Ekiz, D. (2009). *Scientific research methods*. Ankara: Anı.
- Ekiz, D., & Koçyiğit, Z. (2013). Exploring primary school teachers' metaphors concerning "teacher." *Kastamonu Education Journal*, 21(2), 439-458.
- Elaziz, M. F. (2008). *Attitudes of students and teachers towards the use of interactive whiteboards in EFL classrooms*. (Unpublished master's thesis). Bilkent University, Ankara.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, 2011.
- Glover, D., & Miller, D. (2001). Running with technology: The pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), 257-278.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D., & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: An empirical analysis from the secondary sector. *Learning, Media, and Technology*, 32(1), 5-20.
- Gülcü, İ. (2014). Teachers' views on the advantages and disadvantages of using ET. In M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman & A. Özgit (Eds.) *XVI. Academic Informatics Conference* (pp. 721-727). Mersin: Mersin University, Turkey
- Gündüz, S., & Çelik, H.C. (2015). Examination of students' attitudes towards the use of smart board in maths classes regarding various factors. *Dicle University Ziya Gökalp Journal of Faculty of Education*, 25, 174-157
- Gürel, G., Ülgen, E., Çağiltay, K., & Yıldırım, S. (2007). Problems and expectations of instructors in terms of technology use in higher education: A descriptive study. *Proceedings of the 32nd IUT (Improving University Teaching) Conference* (pp. 147-159). Jaen, Spain

- Hall, I., & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, (21), 102–117.
- Kaya, H., & Aydın, F. (2011). Students' views towards interactive whiteboard applications in the teaching of geography themes in social knowledge lessons. *Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189
- Kayaduman, H., Sarıkaya, M., & Seferoğlu, S. S. (2011). Examination of Fatih Project in education in terms of teachers' qualifications. In M. Akgül (Ed.). *XIII. Academic Informatics Conference, 2–4 February* (pp. 123-129). Malatya: İnönü University, Turkey
- Kennewell, S., & Beauchamp, G. (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media, and Technology*, 32(3), 227-241.
- Keser, H., & Çetinkaya, L. (2013). Problems faced by teachers and students in terms of using interactive boards and suggested solutions related to these problems. *Turkish Studies*, 8(6), 377-403
- Kırbağ-Zengin, F., Kırılmazkaya, G., & Keçeci, G. (2011). Elementary students use of smart board the effect of achievement and attitude in science and technology course. In Z. Genç (Ed.), *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium* (pp. 44-49), Elazığ: Fırat University
- Koçak, Ö., & Gülcü, A. (2013). Attitudes of teachers about interactive whiteboards with LCD panel of Fatih Project. *Kastamonu Education Journal*, 21(3), 1221-1224.
- Korkmaz, E., & Korkmaz, C. (2015). Candidate teachers view the use of the interactive board. *Mustafa Kemal University Journal of Graduate School of Social Sciences*, 12(32), 477-497
- Levy, P. (2002). *Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield Schools: A developmental study*. UK: Sheffield Publishing.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage Publications.
- McEntee-Atalianis, L. J. (2011). The role of metaphor in shaping the identity and agenda of the United Nations: The imagining of an international threat. *Discourse & Communication*, 5(4), 393-412.

- Midgley, W., & Trimmer, K. (2013). Walking the labyrinth: A metaphorical understanding of approaches to metaphors for education research. W. Midgley, K. Trimmer, and A. Davies (Eds.) *Metaphors for, in, and of Education Research*. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Miles, M. B., Huberman, M. A., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. CA: Sage Publications.
- Patterson, K. J. (2017). When is a metaphor not a metaphor? An investigation into lexical characteristics of metaphoricity among uncertain cases? *Metaphor and Symbol*, 32(2), 103-117
- Petrie, H., & Oshlag, R. (1993). Metaphor and learning. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 579-609). Cambridge: Cambridge University Press.
- Semerci, Ç. (2007). A view of the new primary school curricula with the metaphors relating to curriculum development. *Cumhuriyet University Journal of Social Sciences*, 31(1), 139-154.
- Seyitoğlu, E. (2014). *Using smart boards in mathematics teaching: An action research*. (Unpublished master's thesis). Karadeniz Technical University, Trabzon.
- Shenton, A., & Pagett, L. (2008). From “bored” to screen: The use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England. *Literacy*, 41(3), 129-136.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, (44), 343-355.
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K., & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: Boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21 (2), 91-101.
- Smith, L. (2008). An investigation into the effect of a NATE/Becta training programme on the use of interactive whiteboards in teaching and learning in Secondary English. *English in Education*. 42(3), 269-282.
- Somyürek, S., Atasoy, B., & Özdemir S., (2009). Board's IQ: What makes a board smart? *Computers & Education*, 53, 368–374.

- Sünkür, M., Arabacı, İ. B., & Şanlı, Ö. (2012). Secondary part of elementary schools students' views toward smart board practices (Malatya city sample). *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7(1), 313-321
- Şahin, A., & Sabancı, A. (2018). Perceptions of teacher candidates attending pedagogical formation courses regarding the educational inspectors: A metaphorical study. *E-International Journal of Educational Research*, 9(1), 83-101.
- Şanlı, Ö., Altun, M., & Tan, Ç. (2015). Problems and solution offer of the teachers about smart boards and the tablets delivered to the students. *Turkish Studies*, 10(3), 833-850.
- Taş, H. (2019). Metaphors of elementary school students related to the lesson and teachers of religious culture and moral knowledge. *Cumhuriyet Theology Journal*, 23(1), 29-51.
- Tataroğlu, B., & Erduran, A. (2010). The development of attitude scale towards interactive whiteboard in a mathematics course. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 233-250.
- Tatlı, C., & Kılıç, E. (2013). Evaluation of in-service training related to the usage of interactive whiteboards based on teacher's perception. *Educational Sciences and Practice*, 12(24), 137-158.
- Tor, H., & Erden, O. (2004). A research about primary school students level who takes advantage from information technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(1), 120-130
- Türel, Y. K. (2010). Developing teachers' utilization of interactive whiteboards. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 3049-3054). AACE, Waynesville, NC USA.
- Türel, Y. K. (2011) An interactive whiteboard evaluation survey for university students: Validity and reliability analyses. *e-Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences*, 6(2), 1894-1903
- Türel, Y. K. (2012). Teachers' negative attitudes towards interactive whiteboard use: Needs and problems. *Elementary Education Online*, 11(2), 423-439.

- Türel, Y. K., & Demirli, C. (2010). Instructional interactive whiteboard materials: Designers' perspectives. *Procedia Journal of Social and Behavioral Sciences*, 9, 1437-1442.
- Usluel, Y. K., & Uslu, N. A. (2013). Teachers' perceptions regarding usefulness of technology as an innovation. *Elementary Education Online*, 12(1), 52-65.
- Wall, K., Higgins, S., & Smith, H. (2005). The visual helps me understand the complicated things: Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 851-867.
- Yazar, E. (2015). Opinion of Turkish language and literature teachers about interactive board and tablet computer using in education (Rize sample). *The Journal of International Social Research*, 8(37), 832-840.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Qualitative research methods in the social sciences*. Ankara: Seçkin.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.



İlkokul Öğrencileri ile Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahtalara İlişkin Metaforlarının Karşılaştırmalı Analizi

Halil TAŞ*

• **Geliş Tarihi:** 18.02.2020 • **Kabul Tarihi:** 18.09.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 14.10.2020

Öz

Bu çalışmada, ilkokul 4.sınıf öğrencileri ile öğretmenlerinin etkileşimli tahtalara (ET) ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemek amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, ilkokul 4.sınıfta okuyan 127 öğrenci ve ilkokul 4.sınıfı okutan 41 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmada veriler, “Etkileşimli tahtalar... gibidir/benzerdir; çünkü ...” biçiminde sorulmuş sorudan oluşan yapılandırılmış bir formla toplanmıştır. Araştırmada, öğrencilerinin ET'lere ilişkin 31, öğretmenlerin ise 20 metafor ürettikleri, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan metaforun “Bilgisayar” metaforu olduğu; ET'lere ilişkin öğrenciler tarafından üretilen metaforların 5 kategoride, öğretmenler tarafından üretilen metaforların ise 4 kategoride toplandığı, öğrenciler tarafından üretilen kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip kategorinin “Eğlence aracı” kategorisi olduğu, sınıf öğretmenleri tarafından üretilen kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip kategorinin ise “Bilgi edinme aracı” kategorisi olduğu belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin ET'lere ilişkin ortaya koydukları metaforların genelde olumlu yönde olduğu, ancak katılımcılar tarafından bazı olumsuz metaforların da üretildiği tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Etkileşimli tahta, metafor, eğitim teknolojisi, öğrenci, sınıf öğretmeni

Atıf:

Taş, H. (2021). İlkokul öğrencileri ile öğretmenlerinin etkileşimli tahtalara ilişkin metaforlarının karşılaştırmalı analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 206-235.doi:10.9779.pauefd.690632

* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, egitimci1@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5219-1123

Giriş

İnsanların yaşadıkları çevreyi, olguları, olayları ve nesnelere nasıl gördüklerini farklı benzetmelerle açıklığa kavuşturmaya çalışan araçlar olarak tanımlanan metaforlar (Ekiz ve Koçyiğit, 2013), herhangi bir şeyi başka bir şeye benzeterek anlamlandırmak, tanımlamak veya açıklamak olarak da açıklanabilir. Metaforların bireylerin çevrelerini algılamalarına ve karmaşık yapıları daha basit benzetmelerle aydınlatmalarına yarayan zihinsel imgeler olduğu söylenebilir. Çok sayıda verinin, bilginin ortaya çıkarılmasını, yorumlanmasını, aktarılmasını, yeni bilginin fark edilmesini ağlaması ve belirsizlikleri ortadan kaldırması metaforların bazı temel işlevleri arasında sayılabilir (Petrie ve Oshlag, 1993). Metaforlar, bilinmeyeniyi iyi bilinenle açıkladıklarından yeni bir olguyu anlamada, açıklamada ve yeni bilginin daha kolay edinilmesinde kolaylık sağlar (Ekiz, 2001). Bu durumda metaforlar, karmaşık kavram ve yapıları basit benzetmelerle ifade eden ve bireylerin kendilerini daha kolay ifade edebilmelerine olanak sağlayan araçlar olarak tanımlanabilir. Metaforları soyut olay, olgu, ilke, kavram ve kuralların somut ifadeler, basit örnekler ve benzetmeler kullanılarak açıklanmasını sağlayan araçlar olarak da tanımlamak mümkündür.

Metaforların, karmaşık yapıları anlaşılır kılan, eğitimle ilgili algıları çeşitlendiren, öğretmen ve öğrencilerin eğitime ilişkin olgu ve kavramlara yönelik görüşlerini ortaya çıkaran benzetim araçları oldukları söylenebilir (Ekiz ve Koçyiğit, 2013). Metaforlar, soyut veya karmaşık bir kavramı veya gerçeği daha anlaşılır kılmak için bireyler tarafından geliştirilen imgelerdir (Akın ve Minaz, 2018). Kısaca, metaforların bireylerin çevrelerini algılamalarına ve karmaşık yapıları aydınlatmalarına yarayan zihinsel imgeler olduğu söylenebilir (Taş, 2019). Eğitimde metaforlar; eğitim planlamasında, eğitim izlencesi geliştirmede, bireyi öğrenme konusunda güdülemede, yaratıcı ve sorgulayıcı düşüncüyü ön plana çıkarmada (Aydın ve Pehlivan, 2010), karmaşık kavram, olay ve olguları açıklamada öncelikli olarak tercih edilmektedir (Semerci, 2007). Metaforlar aracılığıyla öğretim yöntem ve tekniklerinin, program içeriklerinin, öğretim araç-gereçlerinin, öğretmenlerin rol ve görevlerinin, derslere ilişkin algıların ve öğretim sürecinde karşılaşılan soyut kavramların daha kolay açıklanabildiği ve daha kolay anlaşılabilirdiği söylenebilir.

Eğitimde materyal kullanımı, öğretmeni desteklemesi ve öğretimin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlaması açısından büyük önem taşımaktadır. Özellikle öğrencilerin dikkatini çekmek ve öğrenme isteklerini teşvik etmek amacıyla öğretim materyallerinin kullanılması önemlidir (Kaya ve Aydın, 2011). Bilginin hızla artarak yayılması, teknolojinin

gelişmesi ve insanların çağı yakalama çabası teknolojinin eğitim-öğretim ortamlarında kullanılmasını zorunlu hale getirmiş, bunu sonucu olarak da bilgi ve iletişim teknolojileri sınıf ortamına girmiştir.

Türkiye’de sınıflarda etkileşimli tahtaların (ET) yer alması ile başlayan teknolojiden ileri düzeyde yararlanma süreci, FATİH projesi ile başlamıştır. Bu proje kapsamında sınıflara ET’ler konmuş ve eğitimde bu teknolojiden yararlanılması amaçlanmıştır. Elektronik tahta, akıllı tahta, dijital tahta, smart board, interaktif tahta olarak da isimlendirilen ET’ler, bilgisayar ve yansıtıcının birlikte kullanıldığı sunum cihazlarıdır (Shenton ve Pagett, 2008). ET, bilgisayar ve yansıtıcının taşınabildiği ya da sabitlenebildiği, öğretmenlerin özel bir yazılım vasıtasıyla materyallerini çok fonksiyonlu olarak aktarabildikleri bir eğitim teknolojisi (Březinová, 2009).

Alanyazın incelendiğinde, ET’lere yönelik çalışmalarda öğretmen ve öğrenci görüşlerine sıklıkla başvurulduğu görülmektedir. Bu çalışmaların ET kullanımının farklı öğrenme ortamlarında kullanımı, ET kullanımının öğretim sürecine katkısı, ET’lere yönelik tutumlar, ET ile ilgili yeterlilikler, ET’lerin eğitimsel önemi ve sınırlılıkları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Adıgüzel, Gürbulak ve Sarıçayır, 2011; Akgül, 2013; Alparlan ve İçbay, 2017; Altınçelik, 2009; Ateş, 2010; Altun, Gülay ve Mazlum, 2018; Aydın, 2017; Balkaş ve Barış, 2015; Bilici, 2011; Çoklar ve Tercan, 2014; Elaziz, 2008; Gündüz ve Çelik, 2015; Koçak ve Gülcü, 2013; Korkmaz ve Korkmaz, 2015; Seyitoğlu, 2014; Sünkür, Arabacı ve Şanlı, 2012; Smeets, 2005; Şanlı, Altun ve Tan, 2015; Tatlı ve Kılıç, 2013; Türel, 2012; Usluel ve Uslu, 2013; Yazar, 2015). Öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı olarak yapılan bu çalışmalarda, öğretmen ve öğrencilerin genellikle ET’lere ilişkin olumlu tutum sergilediklerine ve bu teknolojinin eğitim-öğretim sürecine katkı sağladığına, vakit kaybını engellediğine, iletişim sağladığına inandıklarına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ET’ler hakkındaki algılarını metaforlar aracılığıyla irdeleyen akademik çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmaya özgünlük katmaktadır. Bu çalışmanın, öğrencilerin ve öğretmenlerin önemli bir teknolojik araca ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya koyması bakımından alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Eğitimde öğrenci algılarının ilkökul çağında oluşmaya başladığı düşünüldüğünde, öğrencilerin öğretim materyallerine ilişkin algılarının erken tespit edilmesinin gerekli ve önemli olduğu söylenebilir. Eğitim öğretim sürecinin vazgeçilmez unsuru olmaları, bu çalışmada öğretmenlerin de kapsama dâhil edilmesini sağlamıştır. Bu araştırma kapsamında öğrenciler ve öğretmenler tarafından üretilen metaforların, “nasıl bir

etkileşimli tahta?” ve “nasıl bir eğitim teknolojisi?” sorularına verilmiş cevaplar olmasının da araştırmaya ayrı bir önem kattığı düşünülmektedir.

Bilişim çağı olarak adlandırılan günümüzde, öğrencilerin ve öğretmenlerin ET'lere ilişkin algılarının, görüş ve değerlendirmelerinin önemli ve gerekli olduğu düşünüldüğünden, bu çalışma söz konusu tahtaları konu edinmiştir. Ayrıca, eğitim-öğretim faaliyetlerinin en önemli ögesi olan öğrencilerin ve öğretmenlerin ET'lere ilişkin algılarının metaforlar yoluyla ortaya çıkarılmasının, eğitimcilere ve eğitim konusundaki karar mekanizmalarına önemli bilgiler ve bakış açıları sunacağı düşünülmesi de bu çalışmanın yapılma gerekçelerinden birini oluşturmaktadır.

Okullarda kullanılan ET'ler ile ilgili metaforlar ve bu metaforların bütünde birbiriyle olan iç tutarlılıkları, öğretmenlerin ve öğrencilerin eğitim sisteminde önemli bir yer tutan teknolojik öğretim materyallerine ilişkin algıları hakkında önemli fikirler verme potansiyeli taşımaktadır. Bu noktadan hareketle, bu çalışmada öğretmenlerin ve öğrencilerin ET'lere ilişkin duygu ve düşünce dünyalarında oluşturdukları anlamları sorgulayarak öğrenme ve öğretme uygulamalarına ilişkin bakış açılarının analiz edilmesi hedeflenmiştir. Öğretmen ve öğrenci algılarının belirlenmesiyle, eğitim-öğretim etkinliklerinin gelecekte yeniden şekillendirilebilmesine, farklı kaynaklardan ve araçlardan yeni dinamikler ve yaratıcı uygulamalar ortaya çıkarılabilmesine olanak sağlanabilir.

Bu araştırmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ET'lere ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin ET'lere ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
2. Öğretmenlerin ET'lere ilişkin ürettikleri metaforlar nelerdir?
3. Öğrenciler ve öğretmenler tarafından üretilen metaforlar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin, ET'lere ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelendiği bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik (olgubilim) desen kullanılmıştır. Bireylerin deneyimlerinden hareketle bir olgu veya olayla ilgili algılarını ve tepkilerini ayrıntılı olarak ortaya çıkarmaya çalışan olgubilim deseni (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011), farkında olduğumuz ancak hakkında ayrıntılı bir bilgiye ve anlayışa sahip olmadığımız olgu ve kavramlara yoğunlaşır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, **2018-2019 öğretim yılında** Ordu ili Altınordu ilçesindeki ilkokullarda öğrenim gören 127 dördüncü sınıf öğrencisi ve dördüncü sınıf okutan 41 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak tanımlanan ölçüt örnekleme yöntemi (Yıldırım ve Şimşek, 2018); örneklemin, araştırma problemiyle ilgili olarak belirlenen özelliklere sahip kişilerden, olay, nesne ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017). Araştırmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi ve öğretmeni olmak ile sınıfında ET bulunması örnekleme seçme ölçütleri olarak belirlenmiştir. 67'ü (%52.76) erkek, 60'ü (%47.24) kız olan öğrencilerin yaş aralığı 10-11 arasında değişmektedir. 23'ü (%56.10) erkek, 18'i (%43.90) kadın olan öğretmenlerin yaş aralığı 38-59 arasında, mesleki kıdem aralığı ise 14-36 arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin, ET'lere ilişkin algılarını belirlemek amacıyla katılımcılara "Etkileşimli tahtalar... gibidir/benzerdir; çünkü..." biçiminde sorulmuş sorudan oluşan yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerden, eksik bırakılmış olan bu cümleleri kendi algılarına göre tamamlamaları istenmiştir.

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak metaforlardan yararlanılmasının nedeni, metaforların metodolojik olarak bilgi ve yaşam tecrübelerini birbirleriyle ilgili ve anlamlı hale getirme ve ilişkilendirebilme özelliklerinin varlığıdır (Black, 2013). Bir kavramı, hedef kitleyle etkili iletişim kurabilecek şekilde resmetmek ve açıklamak metaforların eğitim

araştırmalarında kullanılmalarının yaygın nedenlerindedir (Midgley ve Trimmer, 2013). Metaforlar bireyin farkında olmadığı duygu ve düşüncelerinin ortaya çıkarılmasını sağlamak açısından da önem taşımaktadır (Şahin ve Sabancı, 2018).

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ET'lere ilişkin zihin dünyalarında oluşturdukları algı ve tepkilerinin derinlemesine belirlenmesi hedeflendiğinden verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmayı hedefleyen içerik analizinin temel amacı, verilerin daha detaylı bir işleme tabi tutulmasını sağlamak ve betimsel yaklaşımla ortaya çıkmayan kavram ve temaları ortaya çıkarmaktır.

Katılımcıların geliştirdikleri metaforların analizi; verilerin kodlanması ve ayıklanması, örnek metafor imgesi derlenmesi, temaların/kategorilerin geliştirilmesi, verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi, verilerin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması, nicel veri girişlerinin ve analizlerinin yapılması ve bulguların yorumlanması aşamaları (Ekiz, 2009; Şahin ve Sabancı, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2018) dikkate alınarak yapılmıştır.

Verilerin Kodlanması ve Ayıklanması Aşaması

Bu aşamada öğretmenler ve öğrenciler tarafından üretilen metaforlar sıklıklarına göre listelenerek her öğrencinin ve öğretmenin ürettiği metafor bir sözcük olacak şekilde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan 127 öğrenciye ve 41 öğretmene ait formlar incelenmiş, metafor ifadesi içermeyen, metafora ilişkin açıklama olmayan ya da boş bırakılan form olmadığı tespit edilmiştir.

Örnek Metafor İmgesi Derleme Aşaması

Bu aşamada metaforlara ilişkin örnek metafor ifadeleri belirlenerek yazılmıştır. Metaforlara ilişkin açıklamalarından alıntı yapılan öğrencileri belirtmek için "Öğrenci-1, Öğrenci-2, ..., Öğrenci-127"; alıntı yapılan öğretmenleri belirtmek için ise "Öğretmen-1, Öğretmen-2, ..., Öğretmen-41" şeklinde isimlendirme ve numaralandırma kullanılmıştır.

Temaların/Kategorinin Geliştirilmesi Aşaması

Bu aşamada öncelikle yapılan kodlamalar incelenerek kodlar arasındaki ortak/benzer yönler tespit edilmiş, daha sonra benzer/ortak olan kodlar bir araya getirilerek temalar/kategoriler oluşturulmuştur.

Verilerin Kategorilere/Temalara Göre Düzenlenmesi Aşaması

Bu aşamada öğretmenler ve öğrenciler tarafından ET'lere ilişkin olarak üretilmiş olan metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak benzer kategoriler/temalar altında birleştirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması

Bu aşamada verilerin detaylı olarak analizleri yapılmış ve araştırmada elde edilen metaforları en iyi temsil edeceği düşünülen örnek metafor ifadeleri derlenerek yazılmıştır. Araştırmada ulaşılan verilerin güvenirliliği uzaman görüşü almak, katılımcı onayı, eş uzman incelemesi ve kodlayıcılar arası güvenirlilik süreçleri yoluyla gerçekleştirilmiştir (Boyatzis, 1998; Lincoln ve Guba, 1985; Miles, Huberman ve Saldana, 2014). Araştırmanın güvenirliliğini sağlamak amacıyla, oluşturulmuş olan kavramsal kategorilere ilişkin uzman görüşü alınmış; öğretmen ve öğrencilerin cevap formları iki farklı zamanda çözümlenmiş ve çözümlenmedeki uzlaşma yüzdesi %94 olarak belirlenmiştir. Ayrıca, araştırmada bir öğretim üyesi eş uzman olarak görev almış ve katılımcı görüşlerinin yer aldığı formlar hem araştırmacı hem de eş uzman tarafından ayrı ayrı incelenmiş, katılımcıların yanıtları, olası kodlar ve temalara yönelik verimli tartışmalar yapılmıştır. Araştırmada çoklu kodlayıcı güvenirliliği sağlamak için araştırmacıya ek olarak bir başka uzmana kodlayıcı görevi verilmiş, araştırmacının ve görevlendirilen kodlayıcının, katılımcıların yanıtlarının çözümlenmesine ve kategorize edilmesine yönelik hazırladıkları listelerde %92 düzeyinde bir tutarlılık saptanmıştır. Yazılı metne dönüştürülen verilerin katılımcılar tarafından teyit edilmesi, verilerin doğruluğunu ve geçerliğini güçlendirdiğinden (Silverman, 2006), yazılı metne dönüştürülmüş olan veri listeleri öğretmenlere ve öğrencilere kontrol ettirilerek teyit edilmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinin detaylı olarak ortaya konması, işlenmemiş verilerin arşivlenmesi ve gerekli görüldüğü takdirde denetime açık olması çalışmanın güvenirlilik düzeyini artırmaktadır (Creswell, 2013; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Nicel veri girişlerinin ve analizlerinin yapılması aşaması: Bu aşamada veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilere ilişkin frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Bulguların yorumlanması aşaması: Bu aşamada verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular sistematik, mantıklı, tutarlı ve anlaşılır bir şekilde düzenlenerek araştırmanın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda sunulmuştur. Bulgular eleştirel bir yaklaşımla sistematik olarak yorumlanmış, bulguların olası nedenleri belirtilirken çok boyutlu düşünülmüş ve ilgili alanyazın sonuçlarıyla destekli tartışmalar yapılmıştır. Bulguların

yorumlanmasında, sonuç ve tartışmalarda aşırı genellemelerden kaçınılmış, olasılık içeren esnek bir dil kullanılmıştır. Geliştirilen önerilerin araştırma bulgularına dayalı olmasına özen gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İlkokul 4.sınıf Öğrencilerinin Etkileşimli Tahtalara İlişkin Metaforları

İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin, ET'lere ilişkin metaforları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin ET'lere İlişkin Ürettikleri Metaforlar

Sıra No	Metafor	f	%	Sıra No	Metafor	f	%
1	Bilgisayar	12	9,45	17	Film	3	2,36
2	Tablet	9	7,09	18	Tembellik	3	2,36
3	Oyuncak	8	6,30	19	Test	3	2,36
4	Oyun	8	6,30	20	Gürültü	2	1,57
5	İnternet	7	5,51	21	Sinema	2	1,57
6	Akıllı telefon	7	5,51	22	Sıkılmak	2	1,57
7	Video	7	5,51	23	Mesaj	2	1,57
8	Müzik	6	4,72	24	Soru bankası	2	1,57
9	Öğretmen	6	4,72	25	Haber	1	0,79
10	Bilgi kutusu	6	4,72	26	Hazine	1	0,79
11	Robot	5	3,94	27	Kitap	1	0,79
12	Televizyon	5	3,94	28	Ödev	1	0,79
13	Dans	4	3,15	29	Tehlike	1	0,79
14	Zaman kaybı	4	3,15	30	Sınav	1	0,79
15	Eğlence	4	3,15	31	Arıza	1	0,79
16	Uyuklamak	3	2,36				

Tablo 1 incelendiğinde, 127 öğrencinin toplam 31 metafor ürettiği ve bu metaforlar içinde en fazla tekrarlanan metaforların "Bilgisayar", "Tablet", "Oyuncak" ve "Oyun"; en az tekrarlanan metaforların ise "Haber", "Hazine", "Kitap", "Ödev", "Tehlike", "Sınav" ve "Arıza" metaforları oldukları görülmektedir.

Öğrencilerin ET'lere ilişkin ürettikleri metaforlar ve oluşturulan kategoriler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *ET'lere İlişkin Üretilen Metaforlar ve Oluşturulan Kategoriler*

Kategoriler	F	%	Metaforlar	F	%
Eğlence aracı	42	33,07	Oyuncak, Oyun, Eğlence, Video, Müzik, Film, Dans, Sinema	8	25,81
Bilgi edinme aracı	40	31,50	Bilgisayar, Tablet, Öğretmen, Bilgi kutusu, Robot, Hazine, Kitap,	7	22,58
İletişim aracı	22	17,32	Akıllı telefon, İnternet, Mesaj, Haber, Televizyon	5	16,13
Gereksiz/İstenmeyen araç	16	12,60	Zaman kaybı, Uyuklamak, Tehlike, Tembellik, Gürültü, Sıkılmak, Arıza	7	22,58
Sınav aracı	7	5,51	Test, Soru bankası, Ödev, Sınav	4	12,90
Toplam	127	100	Toplam	31	100

Tablo 2 incelendiğinde ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin ET'lere ilişkin ürettikleri metaforların 5 kategoride toplandığı ve bu kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip kategorinin ise “Eğlence aracı” kategorisi olduğu; bu kategoriyi sırasıyla “Bilgi kaynağı”, “İletişim aracı”, “Sevilmeyen/İstenmeyen ders” ve “Sınav aracı” kategorilerinin izlediği görülmektedir. Belirlenen kategorilere ilişkin örnek metafor ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Eğlence aracı:

ET “oyuncak” gibidir. Boş zamanlarımızda onunla oynarız. (Öğrenci-1)

ET “eğlence” gibidir. Bu tahtalarda birçok video, film, çizgi film, animasyon ve müzik olduğundan bana çok eğlenceli geliyor. (Öğrenci-91)

ET “müzik” gibidir. Tenefüslerde genelde bu tahtayı açıp müzik dinleriz. Bazen evden getirdiğimiz müzikleri de yükleriz (Öğrenci-67)

ET “sinema” gibidir. Bu tahtalarda birçok çizgi film, animasyonlar ve filmler var. Çoğu zaman öğretmenimiz bize bu filmleri izletir. (Öğrenci-104)

ET “video” gibidir. ET'den tenefüslerde ve öğle aralarında genellikle video izleriz. (Öğrenci-2)

Bilgi edinme aracı:

ET “bilgisayar” gibidir. ET'nin içinde bilgisayar olduğundan bilgisayarın yaptığı her şeyi yapabiliyor ve her şeyi biliyor. (Öğrenci-101)

ET “Öğretmen” gibidir. ET'den öğretmenden öğrendiğimiz gibi birçok bilgi öğreniyoruz. (Öğrenci-50)

ET “bilgi kutusu” gibidir. Bu tahtalar internete bağlı olduğundan istediğiniz bütün bilgileri yazıp hemen öğrenebiliyorsunuz. (Öğrenci-39)

ET “kitap” gibidir. Kitaplardan birçok bilgi öğrendiğimiz gibi ET'lerden de birçok bilgiyi öğrenebiliyoruz. (Öğrenci-32)

ET “robot” gibidir. Robotlar konuşarak bize bilgi verirler. Bu tahtalar da robotlar gibi sesli olarak bilgi verebiliyor. (Öğrenci-5)

İletişim aracı:

ET “akıllı telefon” gibidir. Akıllı telefonla iletişim sağlayabiliyoruz. Bu tahtaların da internetten dolayı o özelliği var. (Öğrenci-28)

ET “internet” gibidir. İnternet sayesinde uzaktaki akrabalarımızla sesli ve görüntülü konuşabiliyoruz. Bu tahtaların da bu özelliği var ama öğretmenler bu amaçla kullanılmasına izin vermiyor. (Öğrenci-86)

ET “mesaj” gibidir. Bu tahtalardan mesaj alıp mesaj gönderebiliyoruz. Bundan dolayı bu tahtalar aklıma hep mesajlaşmayı getirir. (Öğrenci-10)

ET “haber” gibidir. Bu tahtaları da açtığımızda alttan bazen haberler geçiyor ve ben hepsini okuyorum. (Öğrenci-121)

ET “televizyon” gibidir. Nasıl ki televizyondan her şeyi izleyip bilgi alıyorsak, ET de televizyon gibi bize ülkemizden ve diğer ülkelerden haberleri gösteriyor. (Öğrenci-46)

Gereksiz/İstenmeyen araç:

ET “uyuklamak” gibidir. ET'yi izlerken sürekli uykum gelir. (Öğrenci-2)

ET “gürültü” gibidir. Öğretmen derste o tahtayı açınca ya da arkadaşlarım tenefüste tahtadan video izlerken çıkan yüksek seslerden çok rahatsız oluyorum. (Öğrenci-110)

ET “sıkılmak” gibidir. Öğretmen derste ET'yi çok sık açıyor. Sürekli sessiz durup hep aynı yere bakmak çok sıkıyor beni. (Öğrenci-24)

ET “zaman kaybı” gibidir. Öğretmenimiz ET'yi açmak için çok fazla zaman harcıyor. Dersin çoğu tahtayı açmakla geçiyor. (Öğrenci-68)

ET “tembellik” gibidir. Öğretmen derste ET'yi açıp bize film ya da video izletiyor. Biz de oturduğumuz yerden tembel tembel izliyoruz. (Öğrenci-110)

Sınav aracı:

ET “test” gibidir. Öğretmenimiz genelde test sınavlarını ET’den açar ve biz de soruları cevaplarız. (Öğrenci-18)

ET “soru bankası” gibidir. ET’de birçok soru bulunmaktadır. Bu tahtalar soru çokluğundan dolayı bana soru bankasını hatırlatıyor. (Öğrenci-84)

ET “ödev” gibidir. Öğretmenimiz ödevleri ET’lerden verir. Çoğu arkadaşım ödevlerini bu tahtadan yaparlar. Çünkü bu tahtayı açınca yapılmış ödevleri gösteriyor. (Öğrenci-100)

ET “sınav” gibidir. Bu tahtalarda bütün derslere ait sınav örnekleri ve soruları var. (Öğrenci-111)

Sınıf Öğretmenlerinin Etkileşimli Tahtalara İlişkin Metaforları

İlkokul 4.sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin ET’lere ilişkin ürettikleri metaforlar tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. *Sınıf Öğretmenlerinin ET’lere İlişkin Ürettikleri Metaforlar*

Sıra No	Metafor	f	%	Sıra No	Metafor	f	%
1	Bilgisayar	5	12,20	11	Öğretmen	2	4,88
2	Kolaylık	4	9,76	12	Bilgi	1	2,44
3	Kaynak	4	9,76	13	Sinema	1	2,44
4	Teknoloji	3	7,32	14	Robot	1	2,44
5	Kütüphane	3	7,32	15	Tembellik	1	2,44
6	Film	3	7,32	16	Bilgi hazinesi	1	2,44
7	Müzik	2	4,88	17	İsraf	1	2,44
8	Hız	2	4,88	18	Zahmet	1	2,44
9	Eğlence	2	4,88	19	Gelecek	1	2,44
10	Vakit kaybı	2	4,88	20	Kolaycılık	1	2,44

Tablo 3 incelendiğinde 41 öğretmenin toplam 20 metafor ürettiği ve bu metaforlar içinde en çok tekrarlanan metaforların “Bilgisayar”, “Kolaylık” ve “Kaynak” metaforları olduğu; en az tekrarlanan metaforların ise “Bilgi”, “Sinema”, “Robot”, “Tembellik”, “Bilgi hazinesi”, “İsraf”, “Zahmet”, “Gelecek” ve “Kolaycılık” metaforlarını oldukları görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin ET'lere ilişkin ürettikleri metaforlar ve oluşturulan kategoriler

Tablo 4'te sunulmuştur

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin ET'lere İlişkin Ürettikleri Metaforlar ve Oluşturulan Kategoriler

Kategoriler	f	%	Metaforlar	F	%
Bilgi edinme aracı	16	39,0	Bilgisayar, Kaynak, Kütüphane, Öğretmen, Bilgi, Bilgi hazinesi	6	30,0
Teknolojik araç	11	26,8	Kolaylık, Teknoloji, Hız, Robot, Gelecek	5	25,0
Eğlence aracı	8	19,5	Film, Müzik, Sinema, Eğlence	4	20,0
Gereksiz/İstenmeyen araç	6	14,6	Zahmet, Vakit kaybı, Tembellik, İsraf, Kolaycılık	5	25,0
Toplam	41	100	Toplam	20	100

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ET'lere ilişkin ürettikleri metaforların 4 kategoride toplandığı ve bu kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip kategorinin ise “Bilgi edinme aracı” kategorisi olduğu, diğer kategorilerin ise “Teknolojik araç”, “Eğlence aracı” ve “Gereksiz/istenmeyen araç” kategorileri olduğu görülmektedir. Belirlenen kategorilere ilişkin örnek metafor ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Bilgi edinme aracı:

ET “bilgisayar” gibidir. ET’ler bilgisayarların bütün özelliklerini taşıdığından çoğu zaman tahtayı bilgisayar gibi kullanıyorum. (Öğretmen-12)

ET “öğretmen” gibidir. ET’ler hem sözel hem de görsel yayın yapma özellikleri olduğundan bir öğretmen gibi görev görebilmektedir. (Öğretmen-38)

ET “bilgi hazinesi” gibidir. Bu tahtalar internete bağlı olduğundan zengin bir bilgi deposu sayılırlar. (Öğretmen-9)

ET “kütüphane” gibidir. ET’ler internet teknolojisi sayesinde içerdikleri bilgiler açısından birçok kitabı bulunan kütüphaneler gibidir. Yüzlerce kitabı buluna bir kütüphanenin sağlayacağı bütün bilgileri bu tahtalardan elde etmek mümkündür (Öğretmen-32)

ET “kaynak” gibidir. Bu tahtalar arama motorları sayesinde her türlü bilgiyi birkaç saniye içinde bize ulaştırabildiği için çok önemli birer bilgi kaynağı sayılırlar. (Öğretmen-5)

Teknolojik araç:

ET “kolaylık” gibidir. Bu tahtalar bilgiye ulaşmayı, bilgiyi yaymayı ve paylaşmayı kolaylaştırmıştır. (Öğretmen-19)

ET “teknoloji” gibidir. ET’ler teknolojiye gelinek noktayı göstermektedir. (Öğretmen-7)

ET “hız” gibidir. ET’lerle bilgiye ulaşmak ve bilgiyi paylaşmak çok hızlı olduğundan zaman kaybını önlenmektedir. (Öğretmen-3)

ET “robot” gibidir. Robot teknolojisi çok gelişti ve ET’leri da eğitim hayatımıza girmiş robotlar olarak değerlendirebiliriz. (Öğretmen-30)

ET “gelecek” gibidir. Bu tahtalar bana hep geleceği hatırlatır. Geleceğimizi teknolojinin şekillendireceğine inanıyorum. (Öğretmen-40)

Eğlence aracı:

ET “film” gibidir. Derslerde çok sık öğrencilere konuyla ilgili filmler izletiyorum. (Öğretmen-18)

ET “müzik” gibidir. Teneffüslerde genelde çocuklar bu tahtaları müzik dinlemek için kullanırlar. Bazen derslerde de konuyla ilgili müzikler dinleriz. (Öğretmen-29)

ET “sinema” gibidir. ET’leri çoğu zaman bir sinema perdesi gibi kullanarak öğrencilerle birlikte filmler izliyoruz. (Öğretmen-3)

ET “eğlence” gibidir. ET’lerde birçok video, çizgi fil, animasyon ve müzik bulmak mümkün olduğundan bu tahtalar bana eğlence kutusu gibi geliyor. (Öğretmen-21)

Gereksiz/İstenmeyen araç:

ET “zahmet” gibidir. ET’yi açmak, işlenen konuyla ilgili materyali bulmak bence tam bir zahmet. Tahtayla uğraşacağıma dersi ben anlatsam daha iyi olur bence. (Öğretmen-35)

ET “vakit kaybı” gibidir. ET’yi açmak, konuyla ilgili filmi ya da videoyu bulmak çok zaman alıyor. Bazen internet kesiliyor ya da çok yavaşlıyor, bu da vakit kaybına neden oluyor. (Öğretmen-1)

ET “tembellik” gibidir. Bazı öğretmenlerin derste ET’yi açıp çocuklara film izlettirdiğini ve kendisinin ders anlatmadığını biliyorum. Aynı zamanda öğrenciler de ders dinlemek yerine tembelce film izlemeyi tercih ediyor. Kısaca bu tahtalar hem öğretmenleri hem de öğrencileri tembelleştiriyor. (Öğretmen-38)

ET “israf” gibidir. ET’lerin çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Bu tahtaları her gördüğümde devletin israf yaptığını düşünüyorum. (Öğretmen-8)

ET “kolaycılık” gibidir. Meslektaşlarımızın ve öğrencilerimizin çoğu ET’ler yüzünden kolaycılığa alışıyor. Hem öğretmenler hem de öğrenciler aştırma yapmadan, emek vermeden her türlü bilgiye kolayca ulaşabiliyor. Bu da hazırcılığa ve kolaycılığa alıştırtıyor insanları. (Öğretmen-24)

Tartışma

Araştırmada, öğrencilerin ET’lere ilişkin 31 metafor ürettikleri ve en sık tekrarlanan metaforun ise “Bilgisayar” metaforu olduğu; ET’lere ilişkin öğrenciler tarafından üretilen metaforların 5 kategoride toplandığı ve bu kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip kategorinin “Eğlence aracı” kategorisi olduğu; bu kategoriyi ise “Bilgi edinme aracı”, “İletişim aracı”, “Gereksiz/İstenmeyen araç” ve “Sınav aracı” kategorilerinin izlediği belirlenmiştir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ET’lere ilişkin toplam 20 metafor ürettikleri ve bu metaforlar içinde en sık tekrarlanan metaforun ise “Bilgisayar” metaforu olduğu; ET’lere ilişkin öğretmenler tarafından üretilen metaforların 4 kategoride toplandığı ve bu kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip kategorinin “Bilgi edinme aracı” kategorisi olduğu; bu kategoriyi ise “Teknolojik araç”, “Eğlence aracı” ve “Gereksiz/İstenmeyen araç” kategorilerinin izlediği belirlenmiştir.

Öğrenciler ve öğretmenler tarafından ET’lere ilişkin birbirinden farklı çok sayıda metafor üretildiği görülmektedir. Çok sayıda farklı metaforun üretilmiş olması, öğretmen ve öğrencilerin gözlemlerine, bilgilerine ve yaşamışlıklarına dayalı algılarının farklı olmasıyla açıklanabilir. Bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri açısından önem taşıyan metaforlar, bir kişinin üst düzeyde soyut, karışık veya teorik bir olguyu anlamada ve açıklığa kavuşturmada kullanabileceği zihinsel araçlardır (Yob, 2003). Metafor, kelimelerin sembolik anlamlarını ortaya çıkarmaya ve bireylerin bir başkasının düşüncelerini, hislerini ve anladıklarını anlamalarına yardımcı olmaktadır (McEntee-Atalianis, 2011; Patterson, 2017).

Araştırmada öğrenciler tarafından ET’lere ilişkin en çok üretilen metafor “Bilgisayar” metaforudur. “Bilgisayar” metaforunun yüksek düzeyde üretilmesinde ET’lerin bilgisayara benzer işlevlere sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü ET’ler, bilgisayar ve projeksiyon cihazının birlikte kullanıldığı araçlardır. ET’lere yüklü olan yazılımın bilgisayar yazılımlarına benzer olarak video ve film oynatma, müzik dinleme, resim ve şekil çizme, kayıt yapma gibi özelliklere sahip olmasının, bilgisayar teknolojiyle yakından temas halinde olan çocukların bu araçları bilgisayara benzetmelerine neden olduğu

söylenbilir. Bir öğrencinin “ET ‘bilgisayar’ gibidir. ET’nin içinde bilgisayar olduğundan bilgisayarın yaptığı her şeyi yapabiliyor ve her şeyi biliyor.” sözleri de öğrencilerin ET’leri bilgisayarlara benzettiklerine ilişkin bulguları desteklemektedir. Kaya ve Aydın (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler ET’leri yazma ve çizme özellikleri, görsel ve işitsel sunum olanakları, çoklu ortam özellikleri ve internet bağlantısı gibi özelliklerinden dolayı bilgisayara benzettiklerini ifade etmişlerdir. Sünkür ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada da, öğrencilerin ET’leri bilgisayar gibi algıladıkları ve kullandıkları ifade edilmiştir. Çoklar ve Tercan (2014) tarafından yapılan çalışmada ise, bilgisayarlara benzerlikleri nedeniyle ET’lerin, kullanıcıları bilgisayara bağımlı hale getirdiği tespiti yapılmıştır.

Öğrenciler tarafından ET’lere ilişkin üretilen metaforlar en çok “Eğlence aracı” kategorisi altında toplanmıştır. Öğrenciler ET’leri bu kategoride oyuncağa, oyuna, eğlenceye, videoya, müziğe, filme, dansa ve sinemaya benzetmişlerdir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, ET’lerin öğrenciler tarafından eğlence aracı olarak algılandığını göstermektedir. ET’lerin eğlence aracı olma özelliğine yüksek oranda vurgu yapılmasında, bu tahtaların video ve film oynatma, müzik dinleme, oyun oynama, resim ve şekil çizme gibi çoklu ortam özelliklerine sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin, özellikle teneffüslerde ET’lerin film, çizgi film, animasyon, video izleme, müzik dinleme ve müzik yükleme, oyun oynama işlevlerinden yararlanmalarının da bu algıya neden olduğu söylenebilir. Bir öğrencinin “ET ‘eğlence’ gibidir. Bu tahtalarda birçok video, film, çizgi film, animasyon ve müzik olduğundan bana çok eğlenceli geliyor. Teneffüslerde bu tahtaları açıp dans ediyoruz bazen.” sözleri anlamlıdır.

Gülcü (2014) tarafından yapılan çalışmada resim, fotoğraf, video gibi görsel materyallerin derste etkin bir şekilde kullanılmasına imkân sağlaması ET’lerin önemli bir avantajı olarak ifade edilmiştir. Gündüz ve Çelik (2015) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler ET’leri eğlenceli bulmuştur. Konuyla ilgili olarak bir öğrencinin “ET ‘oyuncak’ gibidir. Boş zamanlarımızda onunla oynarız” sözleri ve bir diğer öğrencinin “ET ‘video’ gibidir. ET’den teneffüslerde ve öğle aralarında genellikle video izleriz.” sözleri de araştırmada ulaşılan, ET’lerin öğrenciler tarafından eğlence aracı olarak algılanmalarına ilişkin bulguları desteklemektedir. Yapılan başka çalışmalarda da ET’lerin dersleri monotonluktan kurtarıp daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiği ve sınıf içi motivasyonu artırdığı tespit edilmiştir (Ateş, 2010; Balkaş ve Barış, 2015; Beeland, 2002; Bilici, 2011; Kırbağ-Zengin, Kırılmazkaya ve Keçeci, 2011; Levy, 2002; Sünkür ve diğerleri, 2012).

Türel (2012) ise, ET'lerle yapılan etkinliğin çok ilginç ve eğlenceli olmasını, öğrencilerin materyale veya teknolojiye odaklanmalarına ve dersi arka planda tutmalarına yol açabilecek bir dezavantaj olarak ifade etmektedir.

Öğrencilerin ET'leri eğlence aracı olarak algılamalarında öğretmenlerin bu tahtaları derste kullanma sıklıklarının ve şekillerinin de etkili olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak bir öğrencinin "ET 'sinema' gibidir. Bu tahtalarda birçok çizgi film, animasyonlar ve filmler var. Çoğu zaman öğretmenimiz bize bu filmleri açar ve sınıfça izleriz." sözleri dikkat çekicidir. Türel (2010) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin çeşitli görsellerden yararlanarak, gizle/göster, sürükle/bırak ve eşleştirme gibi aktivitelerle öğrencilerinin daha anlamlı ve eğlenceli bir şekilde öğrenmelerini sağlayabildiklerini belirtmektedir.

Araştırmada dikkate değer bir sonuç da ET'lere ilişkin olarak bazı öğrenciler tarafından geliştirilen "Gereksiz/İstenmeyen araç" kategorisi altında toplanan 7 metafordur (Zaman kaybı, Uykulamak, Tehlike, Tembellik, Gürültü, Sıkılmak, Arıza). Gündüz ve Çelik (2015) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin derste ET kullanılmasını gereksiz gördükleri tespit edilmiştir. ET'lerin bazı öğrenciler tarafından gereksiz ve istenmeyen bir araç olarak algılanmasında öğretmenlerin bu tahtalara ilişkin algılarının ve bu tahtaları kullanma/kullandırma şekillerinin önemli oranda etkili olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak bir öğrencinin "ET 'tembellik' gibidir. Öğretmen derste ET'yi açıp bize film ya da video izletiyor. Biz de oturduğumuz yerden tembel tembel izliyoruz." ifadeleri ile bir diğer öğrencinin "ET 'zaman kaybı' gibidir. Öğretmenimiz ET'yi açmak için çok fazla zaman harcıyor. Dersin çoğu tahtayı açmakla geçiyor." sözleri anlamlıdır. Tor ve Erden'e (2004) göre de ET'lerden faydalanabilmek öğretmenlerin bu alandaki bilgi ve becerileriyle yakından ilişkilidir. Glover ve Miller (2001) tarafından yapılan çalışmada, ET'lerin kullanım şeklinin eğitimsel fayda sağlaması açısından önemli olduğu açıklanmıştır. Yapılan bazı çalışmalarda, öğretmenlerin sınıflarındaki ET'leri kullanmadıkları, bazı öğretmenlerin ise bu tahtaların bazı kısıtlı özelliklerini kullandıkları için bu teknolojiden yeterince yararlanamadıkları belirlenmiştir (Beauchamp, 2004; Gürel, Ülgen, Çağiltay ve Yıldırım, 2007; Korkmaz ve Korkmaz, 2015; Smith, 2008). Öğretmenler tarafından bu araçların aktif kullanılmamasının öğrencilerde bu araçlara yönelik gereksizlik algısı yaratması muhtemeldir.

Çok sık yaşanan teknik arızaların/aksaklıkların (Çoklar ve Tercan, 2014; Gülcü, 2014; Türel, 2011), ET'lerde kullanılabilir yeterli ve uygun materyalin bulunmamasının (Somyürek, Atasoy ve Özdemir, 2009; Türel ve Demirli, 2010), fiziksel sorunların varlığının

(ekranı net görememe, tahtanın konumu, tahtanın boyutu, aydınlatma, gürültü vb.) (Gülcü, 2014; Hall ve Higgins, 2005), öğretmen merkezli sunumların öğrencileri pasifleştirerek motivasyonu düşürmesinin (Gülcü, 2014; Türel, 2012), zaman kaybına neden olmasının (Gülcü, 2014; Keser ve Çetinkaya, 2013) ET'lerin bazı öğrenciler tarafından istenmeyen gereksiz araçlar olarak algılanmalarına neden olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak bir öğrencinin “ET ‘sıkılmak’ gibidir. Öğretmen derste ET’yi çok sık açıyor. Sürekli sessiz durup hep aynı yere bakmak çok sıkıyor beni. Bence dersi öğretmen anlatmalıdır.” sözleri araştırmada ulaşılan bulguları destekler niteliktedir.

Öğretmenler tarafından ET'lere ilişkin en çok üretilen metafor “Bilgisayar” metaforudur. “Bilgisayar” metaforunun yüksek düzeyde üretilmesinde ET'lerin bilgisayara benzer işlevlere sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir. Çünkü ET'ler, bilgisayar ve projeksiyon cihazının taşınabildiği veya sabitlenebildiği, özel bir yazılım sayesinde öğretmenlerin çalışmalarını çoklu ortamlar aracılığıyla çok işlevli olarak aktarabildiği ve internet ağı desteğiyle materyal zenginliği sunan bir eğitim teknolojisidir (Březinová, 2009). Akıllı ekran ile bilgisayar teknolojisinin birlikteliğinden oluşan ET'lerin (Korkmez ve Korkmaz, 2015) öğretmenler tarafından bilgisayar gibi algılanmaları beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir. ET'ler, içerdikleri bilgisayar ve dokunmatik ekran aracılığıyla eğitsel içerikleri elektronik olarak sunabilen, kontrol edebilme olanağı tanıyan, belleğine kaydetme ve depolama özellikleri de bulunan araçlardır (Altınçelik, 2009; Altun ve diğerleri, 2018; Bayrak, Karaman ve Kurşun, 2014; Hall ve Higgins, 2005; Tataroğlu ve Erduran, 2010). ET'ler, genel olarak bir bilgisayar, interaktif bir tahta, bir yansıtma aygıtı ve bazı yazılımların birlikte kullanılmasından oluştuğundan öğretmenler tarafından bilgisayara benzetilmektedir. Birçok bilgi kaynağına ulaşımı kolaylaştırması ve bu bilgilerin sınıfta sunulmasına olanak tanınması özelliği ET'lerin bilgisayarlarla çok yakın benzerlik göstermesine ve dolayısıyla bu tahtaların öğretmenler tarafından öncelikle bilgisayara benzetilmelerine neden olmuştur denebilir. Bir öğretmenin “ET ‘bilgisayar’ gibidir. ET'ler bilgisayarların bütün özelliklerini taşıdığından çoğu zaman tahtayı bilgisayar gibi kullanıyorum.” sözleri de öğretmenlerin ET'leri bilgisayarlara benzetme nedenlerini açıklamaktadır.

Öğretmenler tarafından ET'lere ilişkin üretilen metaforlar en çok “Bilgi edinme aracı” kategorisi altında toplanmıştır. Öğretmenler ET'leri bu kategoride bilgisayara, kaynağa, kütüphaneye, öğretmene, bilgiye ve bilgi hazinesine benzetmişlerdir. Araştırmada ulaşılan bu sonuç, ET'lerin öğretmenler tarafından bilgi edinme aracı olarak algılandığını

göstermektedir. ET'lerin bilgi edinme aracı olma özelliğine yüksek oranda vurgu yapılmasında, bu tahtaların bilgisayar ve internet teknoloji sayesinde bilgiye ulaşmayı kolaylaştırmalarının etkili olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, bu araçları kullanarak özellikle arama motorları vasıtasıyla ihtiyaç duydukları her türlü bilgiye anında ulaşabilmelerinin bu algıya neden olduğu ifade edilebilir. Konuyla ilgili olarak bir öğretmenin "ET 'kaynak' gibidir. Bu tahtalar arama motorları sayesinde her türlü bilgiyi birkaç saniye içinde bize ulaştırabildiği için çok önemli birer bilgi kaynağı sayılırlar." sözleri ile bir diğer öğretmenin "ET 'kütüphane' gibidir. İnternet teknolojisi sayesinde, yüzlerce kitabı bulunan bir kütüphanenin sağlayacağı bütün bilgileri bu tahtalardan elde etmek mümkündür" sözleri bu araştırmada ulaşılan nicel verileri desteklemektedir. Sünkür ve diğerleri (2012) tarafından yapılan çalışmada, öğrenciler ET'lerin bilgi edindirme özelliğine vurgu yaparak bu tahtalardan birçok şey öğrenebildiklerini ifade etmişlerdir. Çünkü ihtiyaç duyulması halinde, ET'ler yardımıyla ekstra bir bilgiye veya kaynağa internet yoluyla kolayca ulaşılabilir (Adıgüzel ve diğerleri, 2011). Bu durumda, ET'lerin öğrenme ortamında kullanılmasının öğrencilerin bilgiye daha kolay ulaşmalarını ve daha iyi öğrenmelerini sağladığı söylenebilir.

ET'lerin sınıf içi öğretimde bilgi verme ve bilgiyi yapılandırma, mevcut kaynaklarla ve görsellerle bilgiyi görüntüleme, konuya ilişkin açıklama ve yorum yapma, öğrenilenleri pekiştirme, yapılan etkinlikleri kaydetme, resim, grafik çizme, film ve video oynatma, interaktif olarak deney yapabilme özellikleri (Cogill, 2002), bu araçların öğretmenler tarafından bilgi edinmeyi sağlayan araçlar olarak algılanmalarını sağlamaktadır denebilir. Bir öğretmenin "ET 'Öğretmen' gibidir. ET'ler hem sözel hem de görsel yayın yapma özellikleri olduğundan bir öğretmen gibi görev görebilmektedir." sözleri de konuya açıklık getirecek türdendir. ET, birçok bilgi kaynağına ulaşımı kolaylaştıran ve bunların sınıfta aktarılmasına olanak sağlayan bir teknolojidir (Balkaş ve Barış, 2015). Bir öğretmenin dediği gibi "ET 'bilgi hazinesi' gibidir. Bu tahtalar internete bağlı olduğundan zengin bir bilgi deposu sayılırlar."

Araştırmada dikkate değer bir sonuç da ET'lere ilişkin olarak bazı öğretmenler tarafından geliştirilen "Gereksiz/İstenmeyen araç" kategorisi altında toplanan 5 metafordur (Zahmet, vakit kaybı, tembellik, israf, kolaycılık). Bu kategori altında yer alan metaforların genelde öğretmenler tarafından eğitim-öğretim sürecinde arzu edilmeyen durumları ifade ettikleri görülmektedir. Bu metaforların, keyifli bir eğitim öğretim sürecini sekteye uğratabilecek güçlüğü, öğretim sürecinde çok önemli olan zamanı boşa harcamayı, eğitim

öğretim sürecini etkileyenlerin ya da bu süreçten etkilenenlerin tercih etmeyecekleri tembelliği ve pasifliği, para ve zaman gibi değerli kaynakların amacına uygun kullanılmamasını ve araştırmayı, sorma ve sorgulamayı engelleyen hazırcılığı çağrıştırdığı anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili bir öğretmenin “ET ‘kolaycılık’ gibidir. Meslektaşlarımın ve öğrencilerimizin çoğu ET’ler yüzünden kolaycılığa alışıyor. Hem öğretmenler hem de öğrenciler aştırma yapmadan, emek vermeden her türlü bilgiye kolayca ulaşabiliyor. Bu da hazırcılığa ve kolaycılığa alıştırıyor insanları” sözleri ile bir diğer öğretmenin “ET ‘tembellik’ gibidir. Bazı öğretmenlerin derste ET’yi açıp çocuklara film izlettirdiğini ve kendisinin ders anlatmadığını biliyorum. Aynı zamanda öğrenciler de ders dinlemek yerine tembelce film izlemeyi tercih ediyor. Kısaca bu tahtalar hem öğretmenleri hem de öğrencileri tembelleştiriyor.” sözleri yapılan başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda, öğretmenler tarafından, öğretmeni ve öğrenciyi hazır aıştırması, tembelliğe itmesi, öğretmeni ve öğrenciyi pasifleştirilmesi, öğretimin öğretmen merkezli hale gelmesi, materyal hazırlama zorluğunun bulunması, cihazın kurulumu ve ayarlanması aşamasında öğrenci kontrolünün kaybedilmesi, teknik alt yapının hazır olmaması nedeniyle sık sık teknik arızaların yaşanması ET’lerin olumsuz yönleri olarak ifade edilmiştir (Altınçelik, 2009; Çoklar ve Tercan, 2014; Gülcü, 2014; Keser ve Çetinkaya, 2013; Türel, 2012). Teknik aksaklıkların veya sistemin kurulumu ve çalıştırılması sırasında kaybedilen zamanın öğretimin akışını bozması ve sınıf kontrolünü zayıflatarak gürültüye neden olmasının, kalibrasyonda veya bilgisayar bağlantılarında meydana gelen sorunlar nedeniyle ders süresinin etkili kullanılmamasının, öğretmen merkezli sunuma neden olarak öğrencilerin öğrenme faaliyetine yeterince katılamayıp ilgi ve motivasyonlarının düşmesinin ET’lerin öğretmenler tarafından gereksiz ve istenmeyen araçlar olarak algılanmalarına neden olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili olarak bir öğretmenin “ET ‘zahmet’ gibidir. ET’yi açmak, işlenen konuyla ilgili materyali bulmak bence tam bir zahmet. Tahtayla uğraşacağıma dersi ben anlatsam daha iyi olur bence.” sözleri ile bir başka öğretmenin “ET ‘vakit kaybı’ gibidir. ET’leri kullanmak kolay değil. Bu tahtayı açmak, konuyla ilgili filmi ya da videoyu bulmak çok zaman alıyor. Bazen internet kesiliyor ya da çok yavaşlıyor, bu da vakit kaybına neden oluyor.” sözleri konuya açıklık getirecek türdendir.

Adıgüzel ve diğerleri (2011) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin, ET’lerin eğitim öğretim faaliyetlerinde öğretmenin rolünü ve önemini azalttığını savunduklarını saptamışlardır. Öğretmenler ayrıca ET’lerin kitap okuma ve yazı yazma becerisini zayıflatmak, bireyleri internet ve bilgisayar bağımlısı yapmak, öğrencileri kolaycılığa

alıştırarak yaparak ve yaşayarak öğrenmeden uzaklaşmalarına neden olmak gibi olumsuz etkileri olacağını düşünmektedirler (Aktaş, Gökoğlu, Turgut ve Karal, 2014; Shenton, ve Pagett, 2008). Bilici (2011) ve Çoklar ve Tercan (2014) tarafından yapılan çalışmalarda, ET'lerin materyal ve teknik özellikler bakımından öğretmenlere güçlükler çıkardıkları tespit edilmiştir. Altun ve diğerleri (2018) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin ET'lerin çok yararlı olduklarına inanmadıkları tespit edilmiştir. Bir öğretmenin "ET 'israf' gibidir. ET'lerin çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. Bu tahtaları her gördüğümde devletin israf yaptığını düşünüyorum." sözleri bu anlamda dikkate değerdir. Ayrıca büyük yatırımlara rağmen tam kapasiteyle kullanılmamaları ve bazı okullarda atıl durumda bekletilmeleri de ET'ler ile ilgili önemli sorunlardır (Türel, 2012).

Araştırmada, öğrencilerin ve öğretmenlerin yakın sayılarda metafor ürettikleri, hatta "Bilgisayar, Film, Müzik, Öğretmen, Kütüphane/Kitap, Eğlence, Zaman/Vakit kaybı, Bilgi hazinesi/kutusu, Sinema/Televizyon ve Tembellik" metaforlarının bire bir aynı olduğu, hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından en sık tekrarlanan metaforun ise "Bilgisayar" metaforu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar üzerinde yapılan incelemede ise, katılımcıların en sık tekrarladıkları "Bilgisayar" metaforuna ve diğer benzer metaforlara ilişkin açıklamalarının benzer olduğu anlaşılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin ET'ler konusunda benzer düşünceleri, hem öğrenenin hem de öğretmenin bir öğretim aracı hakkında anlaştıklarını göstermektedir ki; bu durum da bu araçlardan üst düzeyde yararlanma konusunda olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ET'lere ilişkin öğretmen ve öğrenciler tarafından üretilen metaforların benzer kategorilerde toplandığı, hatta "Eğlence aracı", "Bilgi edinme aracı", "Gereksiz/İstenmeyen araç" kategorilerinin birebir aynı olduğu görülmektedir. Öğrenciler tarafından üretilen ve en yüksek frekansa sahip kategorinin "Eğlence aracı" kategorisi olduğu ve bu kategorinin "Oyuncak, Oyun, Eğlence, Video, Müzik, Film, Dans, Sinema" metaforlarından oluştuğu anlaşılmaktadır. ET'lerin öğrenciler tarafından eğlence aracı olarak algılanmasında 10-11 yaş aralığında olan bu öğrencilerin, bu araçların video ve film oynatma, müzik dinleme, oyun oynama, resim ve şekil çizme gibi çoklu ortam özelliklerine daha fazla ilgi duymalarından kaynaklandığı söylenebilir. ET'lere ilişkin öğretmenler tarafından üretilen ve en yüksek frekansa sahip kategorinin ise "Bilgi edinme aracı" kategorisi olduğu ve bu kategorinin "Bilgisayar, Kaynak, Kütüphane, Öğretmen, Bilgi, Bilgi hazinesi" metaforlarından oluştuğu anlaşılmaktadır. ET'lerin öğretmenler tarafından bilgi edinme aracı olarak algılanmasında öğretmenlerin bilgi verme, eğitme ve öğretme rol ve

görevlerinin etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarından; bireysel özelliklerine, deneyimlerine, yaşlarına ve ilgi alanlarına bağlı olarak öğrencilerin ET'lerin eğlence yönünü, öğretmenlerin ise bilgi edindirme yönünü ön plana çıkardıkları anlaşılmaktadır. Gerek eğlence aracı kategorisinin ve gerekse bilgi edinme aracı kategorisinin hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından üretilen öncelikli kategorilerden olmaları ve bu kategorileri oluşturan metaforların benzer olmaları, bu araçlara yönelik öğretmen ve öğrencilerin benzer düşündüklerini göstermektedir. Bu benzer düşünmenin eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu yansımaları beklenmektedir.

Araştırmada dikkati çeken bir sonuç da hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından “Zaman kaybı, Tembellik, Gürültü, Sıkılmak, Zahmet” gibi benzer metaforlardan oluşturulan “Gereksiz/İstenmeyen araç” kategorisinin varlığıdır. Kullanımı öncesinde veya sırasında yaşanan teknik arızaların/aksaklıkların, yeterli ve uygun materyalin bulunmamasının, sınıf ortamı ile ilgili fiziksel sorunların varlığının, öğretmen merkezli sunumlara neden olmasının, öğrencileri pasifleştirerek motivasyonlarını düşürmesinin, zaman kaybına neden olmasının ET'lerin hem bazı öğretmenler hem de bazı öğrenciler tarafından gereksiz/istenmeyen araçlar olarak algılanmalarına neden olduğu söylenebilir. Öğretmen ve öğrencilerin ET'ler konusunda benzer düşünceleri, hem öğrenenlerin hem de öğretenlerin bir öğretim aracının hem olumlu hem de olumsuz yönleri hakkında anlaşışıklarını göstermektedir ki; bu durum da bu araçlardan üst düzeyde yararlanma konusunda gerekli tedbirlerin alınması yönünde olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

ET'lere ilişkin olarak öğretmen ve öğrenciler tarafından üretilmiş olan metaforlar, özelden bu tahtaların genelde ise eğitim teknolojilerinin birer kare çekilmiş fotoğraflarıdır. Tahtalar hakkında üretilen metaforlar tahtaların önemini, öğrenci ve öğretmenler tarafından ne kadar önemsendiğini, hangi yönlerinin sevilip hangi yönlerinin sevilmediğini, öğretmen ve öğrencilerin ET'lere yönelik istek ve beklentilerini ortaya çıkararak eğitim teknolojileri hakkındaki karar vericilerin ve uygulayıcıların dikkatlerinin yönünü belirleyebilir. Bu araştırmada öğretmenler ve öğrenciler tarafından üretilmiş olan metaforlar, öğretmen ve öğrenci gözüyle “nasıl bir etkileşimli tahta?” ve “nasıl bir eğitim teknolojisi?” Sorularına verilmiş cevaplar olarak da değerlendirilebilir.

Sonuç

Araştırma sonuçları bir bütün olarak değerlendirildiğinde, ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ET'lere ilişkin ortaya koydukları metaforların genelde olumlu yönde olduğu

görülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen ve öğrencilerin söz konusu tahtalara yönelik olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir. Yapılan başka çalışmalarda da öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahtalara yönelik olumlu duygu ve düşünceler taşıdıkları, pozitif tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Beauchamp, 2004; Beeland, 2002; Glover, Miller, Averis ve Door, 2007; Kaya ve Aydın, 2011; Somyürek ve diğerleri, 2009; Sünkür ve diğerleri, 2012; Wall, Higgins ve Smith, 2005). Ancak çok fazla olmamakla birlikte bazı metaforların ve bazı metafor açıklamalarının olumsuz olması, öğretmenlerin ve öğrencilerin ET'lere ilişkin olumsuz duygu ve düşüncelere sahip olduklarını da göstermektedir. Yapılan başka çalışmalarda da öğretmen ve öğrencilerin akıllı tahtalara yönelik bazı olumsuz duygu ve düşünceler taşıdıkları sonucuna ulaşılmıştır (Altınçelik, 2009; Çoklar ve Tercan, 2014; Gülcü, 2014; Keser ve Çetinkaya, 2013; Türel, 2012). Öğretmen ve öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan teknolojik araç-gereçlere yönelik olumlu duygu ve düşünceler içerisinde olmalarının, bu araçlardan üst düzeyde yararlanarak başarının artmasını sağlayabileceği dikkate alınmalıdır. Buradan hareketle, ET'ler hakkında olumsuz metaforlar üreten öğretmen ve öğrencilerin bu yöndeki görüş ve düşünceleri ayrıntılı olarak değerlendirilerek olumsuz algılarının ortadan kaldırılması için gerekli önemler alınmalıdır.

Yapılan birçok araştırmada, öğretmenlerin ve öğrencilerin ET'ler konusundaki bilgi ve deneyim eksiklikleri, ET'lere ilişkin yaşanan sorunların temel nedeni olarak ifade edilmektedir (Kayaduman, Sarıkaya ve Seferoğlu, 2011; Korkmaz ve Korkmaz, 2015; Levy, 2002; Smith, Higgins, Wall ve Miller, 2005; Somyürek, ve diğerleri, 2009). Öğretmen ve öğrencilerin teknolojik kaynakları kullanma açısından kendilerine güven duymaları, ET'lerin özelliklerinin iyi bilinmesi, interaktif öğrenmenin temel prensiplerinin ve mantığının anlaşılması (Kennewell ve Beauchamp, 2007), ET'lerin daha etkili ve verimli kullanılmasını, öğretmen ve öğrencilerin bu tahtalardan üst düzeyde yararlanmalarını sağlayacaktır.

ET'lerin öğrenmeye olumlu etkisinin, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu tahtaları nasıl algıladıklarına ve nasıl kullandıklarına bağlı olduğu söylenebilir (Kennewell ve Beauchamp, 2007). Öğretmen ve öğrencilerin gerekli teknik bilgi beceri ve desteğe sahip olmadan bu teknolojiye etkili şekilde yararlanmalarının olanaklı olmayacağı açıktır (Sünkür ve diğerleri, 2012). Ders esnasında olası bir teknik problemde öğretmenin ve öğrencilerin, yardım beklemek yerine sorunun çözümü için bizzat müdahale etmeleri gerekir ki; bu durum ET kullanacak öğretmenlerin öncelikle iyi bir hizmet içi eğitimden geçmelerinin, öğrencilerin ise bu konuda detaylı bilgilendirilmelerinin önemine işaret etmektedir. Ayrıca

fiziksel sorunların (ekranı net görememe, tahtanın konumu, tahtanın boyutu, aydınlatma, gürültü vb.) giderilmesinin de öğretmen ve öğrencilerdeki ET'lere yönelik olumsuz algıların giderilmesinde etkili olacağı söylenebilir.

ET'lerin işletim sisteminin ve yazılımının sürekli geliştirilmesi, hatalarının giderilmesi ve farklı fonksiyonlar sunması bu tahtaların daha etkili ve daha sonuç alıcı olarak kullanılması açısından büyük öneme sahiptir. Bu nedenle, gerek yazılımcıların gerekse ET üreticilerinin, kullanıcıların ihtiyaçlarını, görüş ve önerilerini göz önünde bulundurarak işletim sistemleri ve yazılımları geliştirmeleri bu konudaki sorunların çözümünde büyük bir avantaj sağlayabilir.

Bu araştırmada, ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin ve öğretmenlerinin ET'lere ilişkin algıları metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Okul yöneticilerinin ve öğrenci velilerinin ET'lere ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla incelendiği araştırmaların da alana katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma Ordu Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 04.04.2019 tarih ve 6914233 sayılı onay kararı ile alınan izinle yürütülmüştür*

Kaynakça

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. ve Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 457 - 471
- Akgül, B. (2013). *İlköğretim görsel sanatlar dersinde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akın, M. A. & Minaz, M.B. (2018). Metaphoric perceptions of secondary school students related to central examination. *International Journal of Progressive Education (IJPE)*, 14(6), 152-167.
- Aktaş, İ., Gökoğlu, S., Turgut, Y. E. ve Karal, H. (2014). Öğretmenlerin FATİH Projesine yönelik görüşleri: Farkındalık, öngörü ve beklentiler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 8 (1), 257-286.
- Alparlan, E. M. ve İçbay, M. A. (2017). Öğretmenlerin etkileşimli tahta ve kullanımına ilişkin görüşleri: Bir durum çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1778-1797.
- Altınçelik, B. (2009). *İlköğretim düzeyinde öğrenmede kalıcılığı ve motivasyonu sağlaması yönünden akıllı tahtaya ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Altun, T., Gülay, A. ve Mazlum, P. B. S. (2018). İlk defa ET kullanan öğretmenlerin algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 634-654.
- Ateş, M. (2010). The using of active board at secondary school geography lessons. *Marmara Geographical Review*, 22, 409-427.
- Aydın, İ. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “Öğretmen” ve “Öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aydın, M. (2017). *Matematik dersinde ET kullanımının öğrenci başarısı, motivasyonu ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Balkaş, S. R. ve Barış, M. F. (2015). ET kullanımının öğretmen rollerine, sınıf içi etkileşime ve öğrenci motivasyonuna etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 206-222

- Bayrak, M., Karaman, A. ve Kurşun, E. (2014). Fatih projesi kapsamında kullanılan LCD panelli ET'lerin kullanılabilirlik problemlerinin tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 28-50.
- Beauchamp, G. (2004). Teacher use of the interactive whiteboard in primary schools: Towards an effective transition framework technology, *Pedagogy and Education*, 13(3), 327-348
- Beeland, W. D. (2002). *Student engagement, visual learning and technology: Can interactive whiteboards help?* Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Information Technology for Teaching Education, Dublin, Ireland.
- Bilici, A. (2011). Öğretmenlerin bilişim teknolojileri cihazlarının eğitsel bağlamda kullanımına ve eğitimde Fatih Projesine yönelik görüşleri: Sincan İl Genel Meclisi İlköğretim Okulu örneği. Z. Genç (Ed.). *5.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu* içinde (ss.784-790). Elazığ: Fırat Üniversitesi, Türkiye
- Black, A. (2013). Picturing experience: Metaphor as method, data and pedagogical resource. W. Midgley, K. Trimmer, and A. Davies (Eds.), *Metaphors for, in and of Education Research* in (pp. 26-50). UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Thematic analysis and code development: Transforming qualitative information*. CA: Sage Publications.
- Březinová, J. (2009). *Interactive whiteboard in teaching English to young learners*. (Unpublished master's thesis), Masaryk University, Brno, Czech Republic.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cogill, J. (2002). *How is the interactive whiteboard being used in the primary school and how does this affect teachers and teaching*. http://juliecogill.com/IFS_Interactive_whiteboards_in_the_primary_school.pdf adresinden 29 Nisan 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & resaerch design*. London: SAGE Publications
- Çoklar, A. N. ve Tercan, İ. (2014). Akıllı tahta kullanan öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(1), 48-61.

- Ekiz, D. (2001). *İlköğretimde fen bilimi öğretimi ve öğrenimi*. Trabzon: Derya Kitabevi.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. ve Koçyiğit, Z. (2013). Sınıf öğretmenlerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforlarının tespit edilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 439-458.
- Elaziz, M. F. (2008). *Attitudes of students and teachers towards the use of interactive whiteboards in EFL classrooms*. (Unpublished master's thesis), Bilkent University, Ankara, Türkiye
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, 2011.
- Glover, D. & Miller, D. (2001). Running with technology: The pedagogic impact of the large-scale introduction of interactive whiteboards in one secondary school. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 10(3), 257-278.
- Glover, D., Miller, D., Averis, D. & Door, V. (2007). The evolution of an effective pedagogy for teachers using the interactive whiteboard in mathematics and modern languages: An empirical analysis from the secondary sector. *Learning, Media and Technology*, 32(1), 5-20.
- Gülcü, İ. (2014). ET kullanımının avantajları ve dezavantajlarına yönelik öğretmen görüşleri. M. Akgül, U. Çağlayan, E. Derman ve A. Özgüt (Ed.) XVI. *Akademik Bilişim Konferansı* içinde (ss. 721-727). Mersin: Mersin Üniversitesi
- Gündüz, S. & Çelik, H.C. (2015). Öğrencilerin matematik dersinde akıllı tahta kullanımına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 174-157
- Gürel, G., Ülgen, E., Çağıltay, K. & Yıldırım, S. (2007). Problems and expectations of instructors in terms of technology use in higher education: A descriptive study. *Proceedings of the 32nd IUT (Improving University Teaching) Conference* (pp. 147-159). Jaen, Spain
- Hall, I., & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted learning*, 21, 102–117.

- Kaya, H. ve Aydın, F. (2011). Sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularının öğretiminde akıllı tahta uygulamalarına ilişkin öğrenci görüşleri. *Journal of World of Turks*, 3(1), 179-189
- Kayaduman, H., Sarıkaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde Fatih Projesinin öğretmenlerin yeterlilik durumları açısından incelenmesi. M. Akgül (Ed.). *XIII. Akademik Bilişim Konferansı* içinde (ss. 123-129). Malatya: İnönü Üniversitesi, Türkiye
- Kennewell, S. & Beauchamp, G., (2007). The features of interactive whiteboards and their influence on learning. *Learning, Media and Technology*, 32(3), 227-241.
- Keser, H. ve Çetinkaya, L. (2013). Öğretmen ve öğrencilerin ET kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 8(6), 377-403
- Kırbağ-Zengin, F., Kırılmazkaya, G. ve Keçeci, G. (2011). Akıllı tahta kullanımının ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarı ve tutuma etkisi. *5.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu* içinde (ss. 44-49), Elazığ: Fırat Üniversitesi, Türkiye
- Koçak, Ö. ve Gülcü, A. (2013). Fatih projesinde kullanılan LCD panel ET uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1221-1224.
- Korkmaz, E. ve Korkmaz, C. (2015). Öğretmen adaylarının ET kullanımına yönelik görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 477-497
- Levy, P. (2002). *Interactive whiteboards in learning and teaching in two Sheffield Schools: A developmental study*. UK: Sheffield Publishing.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage Publications.
- McEntee-Atalianis, L. J. (2011). The role of metaphor in shaping the identity and agenda of the United Nations: The imagining of an international threat. *Discourse & Communication*, 5(4), 393-412.
- Midgley, W., & Trimmer, K. (2013). Walking the labyrinth: A metaphorical understanding of approaches to metaphors for education research. W. Midgley, K. Trimmer and A. Davies (Eds.) *Metaphors for, in and of Education Research*. UK: Cambridge Scholars Publishing.

- Miles, M. B., Huberman, M. A. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. CA: Sage Publications.
- Patterson, K. J. (2017). When is a metaphor not a metaphor? An investigation into lexical characteristics of metaphoricity among uncertain cases? *Metaphor and Symbol*, 32(2), 103-117
- Petrie, H., & Oshlag, R. (1993). Metaphor and learning. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought* (pp. 579-609). Cambridge: Cambridge University Press.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 139-154.
- Seyitoğlu, E. (2014). *Akıllı tahta kullanılan matematik dersinden yansımalar*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Shenton, A. & Pagett, L. (2008). From “bored” to screen: The use of the interactive whiteboard for literacy in six primary classrooms in England. *Literacy*, 41(3), 129-136.
- Smeets, E. (2005). Does ICT contribute to powerful learning environments in primary education? *Computers & Education*, 44, 343-355.
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K. & Miller, J. (2005). Interactive whiteboards: Boon or band wagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 91-101.
- Smith, L. (2008). An investigation into the effect of a NATE/Becta training programme on the use of interactive whiteboards in teaching and learning in Secondary English. *English in Education*. 42(3), 269-282.
- Somyürek, S., Atasoy, B. & Özdemir S., (2009). Board’s IQ: What makes a board smart? *Computers & Education*, (53), 368–374.
- Sünkür, M., Arabacı, İ. B. ve Şanlı, Ö. (2012). Akıllı tahta uygulamaları konusunda ilköğretim II.kademe öğrencilerinin görüşleri (Malatya ili örneği). *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7(1), 313-321

- Şahin, A. ve Sabancı, A. (2018). Pedagojik formasyon öğrencilerinin maarif müfettişlerine ilişkin algıları: Metafor çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 83-101.
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Öğretmenlerin akıllı tahta ve öğrencilere dağıtılan tablet bilgisayarlar ile ilgili yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*,10(3), 833-850.
- Taş, H. (2019). İlkokul öğrencilerinin din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenine ilişkin metaforları. *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 23(1), 29-51.
- Tataroğlu, B. ve Erduran, A. (2010). Matematik dersinde akıllı tahtaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(3), 233-250.
- Tatlı, C. ve Kılıç, E. (2013). ET'lerin kullanımına ilişkin alınan hizmet içi eğitimin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 12(24), 137-158.
- Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(1), 120-130
- Türel, Y. K. (2010). Developing teachers' utilization of interactive whiteboards. In D. Gibson & B. Dodge (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010* (pp. 3049-3054). AACE, Waynesville, NC USA.
- Türel, Y. K. (2011) An interactive whiteboard evaluation survey for university students: Validity and reliability analyses. *e-Journal of New World Sciences Academy-Education Sciences*, 6(2), 1894-1903
- Türel, Y. K. (2012). Öğretmenlerin akıllı tahta kullanımına yönelik olumsuz tutumları: problemler ve ihtiyaçlar. *İlköğretim Online*, 11(2), 423-439.
- Türel, Y. K. & Demirli, C. (2010). Instructional interactive whiteboard materials: Designers' perspectives. *Procedia Journal of Social and Behavioral Sciences*, 9, 1437-1442.

- Usluel, Y. K. ve Uslu, N. A. (2013). Öğretmenlerin bir yenilik olarak teknoloji ile ilgili yarar algıları. *İlköğretim Online*, 12(1), 52-65.
- Wall, K., Higgins, S. & Smith, H. (2005). The visual helps me understand the complicated things: Pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*. 36(5), 851-867.
- Yazar, E. (2015). Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin eğitimde akıllı tahta ve tablet bilgisayar kullanımına ilişkin görüşleri (Rize ili örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 832-840.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.



Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama Düzeyleri: Temel Eğitim Okullarında Çalışan Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma

Ali BALTACI*

• **Geliş Tarihi:** 13.04.2020 • **Kabul Tarihi:** 13.07.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 11.10.2020

Öz

Bu çalışmanın amacı, temel eğitim okullarında (ilk ve ortaokul) görev yapan öğretmenlerinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırma betimsel tarama modeli ile kurgulanmıştır. Ankara'da çalışmakta olan 1415 öğretmen araştırmanın örneklem grubunu oluşturmaktadır. Çalışmada araştırmacı tarafından geliştirilen 'Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçme aracına ait puanlama anahtarının güvenilirliği Krippendorff'un alfa (α) katsayısı, Cohen'in kappa (κ) katsayısı, Pearson moment çarpım katsayısı kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistik teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler öyküleyici metinleri 'iyi', bilgilendirici metinleri 'zayıf' düzeyde anlamaktadır. Genel olarak öğretmenler, okuduklarını 'orta' düzeyde anlamaktadırlar. Bunun yanında öğretmenlerin demografik özellikleriyle (cinsiyet, mesleki kıdem, branş ve öğrenim durumları) okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Erkek, lisansüstü mezunu ve mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler, okuduklarını daha fazla anlamaktadırlar. Ayrıca, genel okuduğunu anlama düzeyi, Türkçe öğretmenlerinde "iyi"; beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ile teknoloji ve tasarım dallarındaki öğretmenlerinde "zayıf"; bilişim teknolojileri, din kültürü ve ahlak bilgisi, fen ve teknoloji, matematik, okul öncesi, rehberlik, sınıf, sosyal bilgiler ve yabancı dil öğretmenlerinde "orta" düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeylerindeki yetersizlik görünür kılınmıştır. Alanyazındaki önemli bir boşluğa işaret eden bu çalışma, okuduğunu anlama çalışmalarının hizmet öncesi ve hizmetiçi dönemi kapsayacak şekilde genişletilmesi açısından önem taşımaktadır.

Anahtar sözcükler: okuma, okuduğunu anlama, okuduğunu anlama düzeyi, öğretmen

Atıf:

Baltacı, A. (2020). Öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeyleri: temel eğitim okullarında çalışan öğretmenler üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. doi:10.9779/pauefd.719811.

* Dr.Öğrt. Üyesi, Mersin Üniversitesi, alibaltaci@mersin.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2550-8698

Giriş

Her kişi bir dil içine doğar; bu dil onun yaşantısına yön verir. Heidegger, dilin düşüncenin evi ve insan yaşamının temel belirleyicisi olduğunu; insanın düşünsel dünyasının genişliğinin, kendi dilinin sınırları kadar olabileceğini savunur (Heidegger, 2002). Kişi dünyasını dil ile kurmakta ve dil, insan yaşamına yön veren temel unsur olarak kabul edilmektedir (Berger ve Luckmann, 2005). Kişinin diğerleriyle gerçekleştirdiği sözlü veya yazılı iletişimin tümü bir dilin sınırları dâhilindedir. Kişinin toplumla sağlıklı ilişkiler kurması dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın birleşimi olarak ifade edilen dil becerilerinin gelişmişliğiyle doğrudan ilişkilidir. Okuma, yazılı harf ve sembolleri seslendirmekten ziyade, onlara bir anlam yükleme ve metindeki mesajı doğru olarak kavrama sürecidir (Habermas, 2001) . Bu süreç kişinin kendisi ve çevresinde arasında var olan ilişkilere bağlı olarak gelişir. Gelişimi kişinin aile ve yakın çevresinde başlayan dil becerileri, yaşantı boyunca sistematik biçimde ilerler.

Eğitime yapılan yatırımlara rağmen Türk öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi uluslararası değerlendirmelerde istenen seviyede değildir. Bu durum kamusal alanda önemli bir tartışma konusudur (PISA, 2015; MEB, 2019; Baltacı, 2017; Kurnaz ve Akaydın, 2015). Ayrıca öğrencilerin dil becerilerine katkı sağlayacak konumda olan öğretmenlerin nitelik ve yeterlikleri de sorgulanmaktadır. Öğrencilerin yeterli dil becerilerini kazanması için öğretmenlerin de nitelikli dil becerileriyle donanmış olması gereklidir. Bu açıdan öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeyinin belirlenmesi, hem öğrencilerin dil gelişimine katkı sağlarken hem de onların toplumsal düzene uyumunu kolaylaştıracaktır. Bu bağlamda öğretmenlerin temel yeterliklerinin belirlenmesi kapsamında onların okuduğunu anlama düzeylerinin tespit edilmesi elzemdir.

Eğitim sisteminin amaçlarından birisi, öğretimin ilk yıllarından itibaren öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesidir (Çam, 2006). Belirli bir hızda anlayarak okumanın, öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu bilgisinden hareketle öğrencinin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi, öğrenme durumlarındaki verimin artmasına neden olabilir (Suna, 2005). Ayrıca okuma becerilerinin geliştirilmesi yeni öğrenmeler için önemli bir zemin oluşturulmasına katkı sunabilir (Bügel ve Buunk, 1996; Tayşi, 2007). Bir metni akıcı ve hatasız okuyabilen, okuduğunu yeterli düzeyde anlayabilen, sözcük dağarcığı gelişmiş bir öğrencinin, bu özelliklere sahip olmayanlara göre yeni bilgileri öğrenmesi daha kolay ve akademik başarısı daha yüksek olabilir (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Çelenk ve Çalışkan, 2004). Başaran (2013) ve Urgan (2008), öğrenmeye ayrılan zaman

göz ardı edildiğinde, kişilerin bilgi düzeyindeki öğrenme durumlarının sadece okuduğunu anlama düzeyi incelenerek belirlenebileceğini bildirmişlerdir. Buna karşın okuduğunu anlama, kişinin temel iletişim becerileri ve toplumsal uyumuna da katkı sunmaktadır (Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016). Buradan hareketle, okuduğunu anlamamanın, yalnızca akademik yaşamda kullanılabilecek bir beceri alanı değil, aynı zamanda mesleki veya sosyal yaşantı içinde de geliştirilmesi gereken bir beceri olduğu ifade edilebilir.

Okuma, dünyanın gerçekliklerini anlama, yeni bilgi edinimini kolaylaştırma ve dünyadaki farklı olay ve olgulara karşı eleştirel bir bakış açısı kazanma aracıdır. Bu yönüyle okuma: algılama, yorumlama, analiz ve sentez gibi farklı becerileri içerir (Ehri, 2005). Özel ve nesnel süreçleri içeren okumanın tam olarak gerçekleştiğinden söz edebilmek için kişinin okuduğunu anlaması gereklidir. Bu durum, üst düzey zihinsel süreçlerin okuma yoluyla işe koşulduğunu belirlemektedir (Coelho ve Correa, 2017).

Diğerleri tarafından yazıya dökülen düşünce ve duygular, kişinin okuduğunu anlama becerisiyle yeniden oluşturulur. Bu bağlamda, kişinin “okuma” faaliyetiyle edindiği bilgilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanda farklılık yaratması söz konusudur. Okunan metnin iletisinin kişide farklılık yaratma süreci, okuduğunu anlama becerisi olarak adlandırılmaktadır (Saracaloğlu ve Karasakaloğlu, 2011). Okumanın gerçek amacı, metindeki iletinin çabuk kavranması ve kişide belirgin bir bilişsel, duyuşsal veya davranışsal farklılık yaratılmasıdır. Kişi okuduğu metinle ne derece fazla etkileşime geçerse, metindeki iletiyi kavrama ihtimali o derece artmaktadır (Davey, 1983).

Metindeki kelimelerin anlamlarının bilinmesi, anlamamanın ilk koşuludur. Bununla birlikte cümlelerin ve metnin bütününe anlaşılması daha önemlidir. Metnin bir bütün olarak anlaşılabilmesi, kişinin geçmişte elde ettiği sözcük dağarcığına da bağlıdır. Hazırbulunuşluk olarak da ifade edilen söz konusu birikim, kişinin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal erişim düzeyidir (Hock ve Mellard, 2005).

Metindeki iletiyi kendi deneyimleriyle ilişkilendirebilme önemli bir beceridir. Bu yolla kişi, metni özel alanına dâhil ederek okuduğu metindeki iletinin çeşitli boyutlarının farkına varabilir. Ancak metindeki iletiyi geçmiş yaşamla ilişkilendirmek bazı durumlarda metindeki iletiye karşı çeşitli önyargıların gelişmesine yol açabilir. Bu durum okunan metnin anlaşılmasını zorlaştırmaktadır (Demir, 2012). Bununla birlikte kişinin okuduğu metni anlaması ve metindeki ana iletiye karşı eleştirel bakış kazanmasının temel koşulu metnin tarafsız olarak değerlendirmesidir. Bu açıdan okunan metnin doğru bir şekilde anlaşılması için

metne veya iletiye karşı herhangi bir önyargının geliştirilmemiş olması gereklidir (Hegarty ve Golden, 2008).

Okuduğunu anlama, metne ilişkin farklı zihinsel ve duygusal süreçlerin işe koşmasını gerektirir. Bilişsel ve duyuşsal alanda okuduğunu anlama düzeyinin belirlenebilmesi için, okunan metnin temel iletisine yönelik sözlü ya da yazılı soru sorulması yeterlidir. Kişinin yanıtlarının değerlendirilmesi ile okuduğunu anlama düzeyi belirlenebilir. Buna karşın okuduğu metnin kişinin tutum ve davranışlarını nasıl değiştirdiğinin belirlenmesi ise oldukça güçtür (Karatay, 2007; Vega, 1996). Örneğin trafik veya sağlık kurallarını içeren çeşitli uyarı yazılarının kişilerde davranışı nasıl etkilediği veya bu metinlerdeki iletilerin anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi için uzun süreli gözlemler yapmak gerekebilir.

Bir metnin yapısını oluşturan etkenlerin (metnin türü ve anlatım biçiminin) bilinmesi, anlamayı kolaylaştırmaktadır (Karatay, 2007). Literatürde metin türleriyle ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunsa da genellikle bilgilendirici metinler (deneme, makale vb.) ile öyküleyici metinler (hikâye, roman vb.) olarak ayrıştırılmaktadır (Çeçen, 2011).

Bilgilendirici metinler, kavranması güç olay ve olgular hakkında bilgi vererek okuyucuyu bu yönde aydınlatmak için oluşturulur (Temizkan, 2009). Bu metin türü, bir konunun okuyucu tarafından derinlemesine anlaşılabilmesi için belirli bir olay veya olguyu detaylı bir şekilde açıklama iddiasındadır (Günay, 2007). Bilgi verici metinlerde kurmacaya yer verilmez; bilgiler doğrudan okuyucuya sunulur. Bu açıdan tarz ve ihtiva açısından öyküleyici metinlerden ayrılmaktadır. Sanatlı anlatım tekniklerinin yer almadığı bu metin türünde dil ve anlatım deseni, iletilmek istenen bilginin düzeyi ve bu bilgiye muhatap olacak kişinin deneyimleri dikkate alınarak oluşturulur (Temizkan, 2009). Bilgilendirici metinler, genellikle terim ve hiyerarşik anafikir dizgesinden oluştuğundan, sözcük dağarcığı zayıf olan kişinin bilgilendirici metinleri anlaması zorlaşabilir (Saenz ve Fuchs, 2005). Bu açıdan bilgilendirici metinlerin anlaşılması, öyküleyici metinlerden daha güçtür (Akyol, 2011; Kurnaz ve Akaydın, 2015).

Bilgi verici bir metnin doğru bir biçimde anlaşılabilmesi için ana ve yardımcı fikirlere ilişkin hiyerarşik yapılanma ve diğer detayların dikkatli belirlenmesi gereklidir. Bu tür metinlerden istifade edebilmek için kişinin metne ilişkin beklentisinin yanında bu tür metinlerin dil ve anlatım özelliklerine de aşına olması önemlidir. Bu noktada okuduğunu anlamanın ön koşulu, metnin türüne ait niteliklerin ve bu türün gerektirdiği okuma biçiminin bilinmesidir (Karatay, 2007).

Öyküleyici metinler olay akışına dayalıdır ve olaylar belirli bir zaman sürecini kapsar. Bu metinler, belirli bir başlangıç ile sonuç arasında gelişen kurgusal bir olayı sanatlı anlatımla sunarlar. Öyküleyici metinlerde olay, bakış açısı, anlatıcı, zaman, mekân ve kişiler gibi çeşitli unsurlar söz konusudur (Aktaş, 2000). Bilgilendirici metinlerin aksine öyküleyici metinlerde, okuyucuya verilmek istenen mesaj açık bir şekilde sunulmaz. Okuyucunun mesajı anlaması için bu tür metinler hakkında bilgi sahibi olması, metin içindeki çeşitli ipuçlarını takip etmesi ve çıkarımlar yapması gerekir (Üründü, 2011). Bununla birlikte öyküleyici metinler, bilgilendirici metinlere göre daha kolay anlaşılacaktır (Akyol, 2011; Üründü, 2011).

Okuduğunu anlamada metin türü belirleyici olsa da metnin güçlük derecesi de önem arz eder. PISA, PIRLS gibi sınavlarda Bloom ya da Haladyna'nın öğrenme taksonomilerine uygun olarak metinlerin güçlük dereceleri bir ölçüt olarak belirlenmekte ve aynı metne ilişkin farklı düzeylerde sorular yer almaktadır. Bu noktada "Bilgiye ulaşma ya da hatırlama" bir düzeyken; "bilgileri bir araya getirme, çıkarım ya da yorumlama" başka bir düzeydir. Ayrıca bu sınavlarda üst düzey bilişsel erişiler için de okuduğunu anlama becerisi ölçülebilmektedir (Birkerts, 2006; Deshpande, 2016). Bir okuduğunu anlama ölçeğinde yer alması gereken ve yukarıda anılan özelliklerin, bu çalışmada da yer almasına gayret edilmiştir. Bu çalışmada okuduğunu anlama düzeyinin belirlenebilmesi için Bloom'un taksonomisi temel alınmış, bu sayede öğretmenlerin bilişsel erişim düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Kişinin okuduğunu anlama düzeyinde okuma hızı ve okuma gücü olarak adlandırılan iki beceri önem taşımaktadır. Okuma hızı, belirli bir sürede bir metni okuyarak anlama çabasıdır. Genel olarak merkezi sistem sınavlarında bu beceri ölçülmeye çalışılmaktadır. Okuma gücü ise belirli bir zaman sınırı olmaksızın okunulan metnin ayrıntılarına erişme durumudur. Özellikle bilgilendirici metinlerde veya metnin tüm ayrıntılarına dikkat edilmesinin önemli olduğu durumlarda okuma gücü etkili olmaktadır. Okuduğunu anlama gücü, temel olarak üç bileşenden oluşur: okunulan metin, okuyucu ve metnin okuyucu tarafından yorumlanması (Chavez, 2001; Hock ve Mellard, 2005). Bu kapsamda okuduğunu anlama durumunu belirlemeyi amaçlayan çalışmaların sonuçları, ölçümlerde kullanılan metin türlerine, okuyucuların okuma amacına, sözcük bilgisine ve okuyucunun okuduğu metni yorumlamasında kullanılacak ölçüm yöntemlerine bağlı olarak değişecektir (Brantmeier, 2003; Ehri, 2005).

Okuduğunu anlamayı ölçen araştırmaların çoğu okuma hızına odaklanırken (Coiro ve Dobler, 2007; Bell, 2001; Rasinski, 2000; Yamashita, 2008), çeşitli araştırmalar da okuma gücünü ölçmeyi hedeflemektedir (Al-Homoud ve Schmitt, 2009; Willis, 2012; Friedman ve

Miyake, 2004; Meyer, Brandt ve Bluth, 1980). Okuma hızı, belirli bir zamanda okunan sözcük sayısıdır ve genellikle bir metne ilişkin genel bir görüş sağlamak amacıyla kullanılır. Bu açıdan okuma hızını ölçmek ile okuduğunu anlama farklı kavramlardır. Okumayı değerlendirme ve okuduğunu anlamayı değerlendirme birbirinden ayrılır. Örneğin akıcı okuma hızı ölçülür ve akıcı okuma ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki değerlendirilir. Kısaca okuma hızı, okuduğunu anlama için bir belirleyici olmamakla birlikte önem arz eden unsurlardandır. Okuma gücü ise bir metni derinlemesine inceleyerek metnin ayrıntılarına erişilmesidir. Okuma gücünün belirlenmesinde birim zamanda okunan kelime sayısından ziyade, kişinin metni kavrama düzeyi önemlidir. Bu doğrultuda öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeyinin ölçülmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin okuma hızlarından ziyade, okuma güçlerine odaklanılmıştır.

Duygusal ve bilişsel farkındalık ile sözcük dağarcığı ve gramer bilgisi okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Bununla birlikte hazırbulunuşluk düzeyi, okuduğu metne karşı ilgi ve okuma amacı da okuduğunu anlama düzeyini etkileyebilir. Kişinin okuduğunu anlaması için, metnin dilbilgisi ve anlatım yönünden yeterli olması ile metinde karmaşık mesajların bulunmaması gerekir (Bügel ve Buunk, 1996; Chall, Jacobs ve Baldwin, 2009).

Alanyazında kişinin okuduğunu anlama düzeyi ile sahip olduğu demografik değişkenler arasındaki ilişki, sıklıkla araştırılmıştır. Cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu gibi demografik özelliklerin, okuduğunu anlama üzerinde farklı etkileri olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Brantmeier, 2003; Bügel ve Buunk, 1996; Chavez, 2001; Çam 2006; Hsueh-Chao ve Nation, 2000; Karatay, 2007; Phakiti, 2003; Suna 2006; Tayşi 2007). Cinsiyet değişkeniyle ilgili farklı sonuçlar içeren bu araştırmalarda kadınların erkeklere göre çocukluk ve ergenlik dönemlerinde okuduğunu anlama düzeylerinin daha fazla olduğu, ancak zamanla bu farkın erkekler lehine geliştiği belirlenmiştir. Yaş ve mesleki kıdem, okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisi olan bir değişkendir. İnsanlar yaşlandıkça daha fazla deneyim kazanırlar ve yaşam tecrübelerini okudukları metne daha fazla yansıtma eğilimi içinde olurlar (Brantmeier, 2003). Ayrıca kişinin sahip olduğu eğitim seviyesi, okuma ve okuduğunu anlama üzerinde etki etmektedir (Bügel ve Buunk, 1996; Chavez, 2001). Yaygın bilimsel yöntemin izlendiği bu çalışma kapsamında, öğretmenlerin sahip oldukları demografik değişkenlere (cinsiyet, öğrenim durumu ve mesleki kıdem gibi) göre okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılacak, elde edilen verilerin alanyazındaki karşılığı tartışılacaktır.

Alanyazında öğrenciler ve öğretmen adayları özelinde yürütülen bazı çalışmalarda okuduğunu anlama düzeyinin oldukça düşük olduğu belirlenmiştir (Kartal ve Özteke, 2010; Topuzkanamış ve Maltepe, 2010). Buna karşın bazı çalışmalarda okuduğunu anlamının zayıf olduğu saptanmıştır (Başaran, 2013; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009; Ungan, 2008). Ancak literatürde okuduğunu anlamının farklı düzeylerde olduğunu belirleyen çalışmalar da bulunmaktadır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). Öğrencilerin istedik bilgi, beceri ve davranışları kazanmasında öğretmen oldukça kritik bir role sahiptir. Öğrenme durumlarının temel koşullarından olan aktarılabirlik ilkesi gereği, öğretmenin kendisinin sahip olduğu bilgi, becerileri ve davranışların, öğrencilere daha kolay kazandırıldığı bilinmektedir (Friedman ve Miyake, 2004). Ancak Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) ile Topuzkanamış ve Maltepe (2010) yaptıkları araştırmalarda, öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeylerinin oldukça düşük olduğunu belirlemişlerdir. Bu durum eğitim ve öğretimin kalitesini olumsuz etkileyebilir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okuduğunu anlama, kişinin bilişsel erişimi ve sosyal farkındalık düzeyinin göstergesidir. Bilişsel erişimi düzeyi, sözel veya yazılı ifadelerle belirlenebilirken sosyal farkındalık, tutum ve davranışlardaki değişim ile belirlenir. Okuduğunu anlama çalışmaları, kişinin bilişsel düzeyinin geliştirilmesine katkı sunabilir. Bu çalışma özelinde temel eğitim (ilkokul ve ortaokul) öğretmenlerinin bilişsel erişimi düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmemiştir. Ancak öğretmenlerin okuma becerilerine ilişkin nitelikli bilimsel veri elde edilmesi umulmaktadır.

Okuduğunu anlama düzeyi, kişinin sözcük haznesinin yeterliğinden etkilenmektedir. Öğretmenlerinin lisans öğrenimleri boyunca çeşitli okuma kaynaklarına erişim sağladıkları ve çok sayıda farklı sözcük ile karşılaştıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin, hizmet öncesi dönemde anadillerini dilbilgisi kurallarına uygun ve akıcı bir şekilde okuyabildikleri de varsayılmaktadır. Bu çalışmanın temel güdü kaynağı, yoğun bir öğrenim sürecinden geçen öğretmenlerin, okudukları metni anlama düzeylerinin üst seviyelerde olması gerektiğine ilişkin beklentidir.

Profesyonel iş yaşamında farklı tür metinlerle karşılaşan öğretmenlerin, bu metinleri anlaması ve doğru bir şekilde yaşamına uyarlaması gereklidir. Öğretmenlerin okuduklarını anlama becerilerinin belirlenmesi, öğretmen yeterliklerinin belirginleşmesini sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin akademik verilerin alanyazına sunulması ile öğretmen yetiştirme sisteminin yeterliği ve etkinliğine ilişkin yeni bir tartışma alanı oluşturulacaktır.

Öğretmenler, öğrencilere anadilin kurallarını ve günlük yaşamda aktif olarak kullanımını öğretmekle birlikte, öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için çaba sarf etmektedirler. Eğitim sisteminden istifade eden tüm öğrenciler, temel okuma ve yazma becerilerini sınıf öğretmenlerinden kazanmakla birlikte, sistem içindeki tüm öğretmenlerin dil becerilerinden de aktif bir şekilde etkilenmektedirler. Öğrencilere okuma becerilerini kazandıran öğretmenlerin yeterliklerinin belirlenmesi, eğitim sisteminin kalitesinin tespit edilmesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin okuma becerilerinin belirlenmesi ile yalnızca öğrencilere yönelik eğitimin kalitesi değil, aynı zamanda öğretmenlerin yazılı metinlerde anlatılmak istenen iletileri kavrama düzeyleri de belirginleşecektir. Ayrıca alanyazındaki araştırmalarda okuduğunu anlama becerisinin, çalışanların iletişim becerilerini (Bügel ve Buunk, 1996), verimliliğini (Ehri, 2005) ve örgüt içindeki etkinliğini arttırdığı, yeni iş olanaklarına imkân sağladığına (Chavez, 2001) yönelik bulgulara da rastlanmaktadır.

Alanyazında eğitim sistemi içinde aktif olarak çalışan öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bir araştırmayla henüz karşılaşmamış olması bu araştırmanın yürütülmesindeki gerekçelerden biridir. Bu araştırma ile alanyazında eksikliği hissedilen öğretmenlerinin okuduğunu anlama durumları belirlenecek ve önemli bir boşluk kapatılacaktır. Ayrıca politika belirleyicilere, öğretmenlere ve öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılacaktır. Türk eğitim bilimleri alanyazınındaki bilinen ilk araştırma olması ve bilime katkı sağlayacak verileri üretmesi açısından bu araştırma ayrıca önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın amacı, temel eğitim öğretmenlerinin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Temel eğitim öğretmenlerinin okuduğunu anlama düzeyleri nedir?
2. Temel eğitim öğretmenlerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile demografik özellikleri (cinsiyet, eğitim durumu, branş ve mesleki kıdem) arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

2016 yılında başlayıp 2019 yılında tamamlanarak uzun bir sürece yayılan bu çalışmada, öğretmenlerin okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenebilmesi için nicel araştırma yöntemleri arasında yer alan betimsel tarama modeli ile kullanılmıştır. Betimsel tarama modelinde araştırma problemi, kendi bağlamı içinde belirlenmeye çalışılmaktadır. Betimsel

tarama modeli, bir olgunun geçmiş ve günümüzdeki etkileşimlerini var olduğu biçimiyle tasavvur etmeyi hedefleyen araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, 2017). Betimsel tarama çalışmalarında var olan durumda herhangi bir değişiklik veya farklı değişkenler arası etkileşimleri inceleme çabası gösterilmez.

Çalışma Grubu

Örneklem 1: Bu çalışmada geliştirilen 'Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Ölçeği'nin ana uygulama için kullanılabilir olduğunu belirlemek üzere bir ön uygulama grubu oluşturulmuştur. Ölçeğin ön uygulaması araştırma örnekleminde yer almayan, basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen ve MEB'in Ankara, Mersin, Yalova ve Antalya'da düzenlediği hizmet içi eğitim faaliyetlerine 2016 yılı Şubat ayında katılan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Ön uygulama grubu, Kütahya, Uşak, Afyonkarahisar, Burdur, Isparta, Antalya, Muğla, Manisa, Aydın, Denizli ve İzmir İllerinde görev yapan, örnekleme benzerlik gösteren ve ana uygulamaya katılmayan 149 öğretmenden oluşmaktadır. Ön uygulama grubundaki öğretmenlerle yüz yüze görüşülerek ölçekleri doldurmaları istenmiş ve doldurulan ölçekler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Ön uygulama çalışmaları, 2016 yılı şubat ayında başlamış ve aynı yıl ekim ayında tamamlanmıştır.

Örneklem 2: Araştırmanın çalışma evreni, Ankara ilinin 25 ilçesinde 2016 – 2019 yılları arasında görev yapmakta olan 12272 öğretmenden oluşmaktadır (ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler). Örnekleme bulunan öğretmenlerin belirlenmesinde olasılığa dayalı örnekleme biçimlerinden biri olan tabakalı örnekleme tekniği kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2017). Bu doğrultuda örneklem sayısı 384 öğretmen olarak seçilmiştir. Ancak araştırmanın geçerliğini artırmak için ulaşılabilecek maksimum örnek sayısı hedeflenmiş, örnekleme okullarda çalışılan tüm öğretmenlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda örnekleme bulunan öğretmenlere (bu noktadan sonra katılımcı olarak anılacaklardır), 2500 ölçek gönderilmiş, 1913 ölçek toplanabilmiştir. Bu ölçeklerden 377'si eksik ya da hatalı doldurma, 121'i de uç değerlere sahip olduğu için analize tabi tutulmamıştır. Hesaplanan örneklem büyüklüğünü karşılayan 1415 ölçek analize dâhil edilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %61,20'si kadın olduğu, %64,52'sinin lisans düzeyinde eğitim aldıkları, %40,78'inin mesleki kıdeminin 11 yıl ve üzerinde olduğu ve %14,06'sının sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler	Alt Kategoriler	N	%	Toplam
Cinsiyet	Erkek	549	38,80	1415
	Kadın	866	61,20	
Eğitim Durumu	Lisans	913	64,52	1415
	Lisansüstü	502	35,48	
Mesleki Kıdem	5 yıl ve altı	377	26,64	1415
	6-10 yıl	461	32,58	
	11 yıl ve üstü	577	40,78	
Branş	Beden Eğitimi	63	4,45	1415
	Bilişim Teknolojileri	42	2,97	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	104	7,35	
	Fen ve Teknoloji	122	8,62	
	Görsel Sanatlar	46	3,25	
	Matematik	133	9,40	
	Müzik	45	3,18	
	Okul Öncesi	136	9,61	
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma	59	4,17	
	Sınıf	199	14,06	
	Sosyal Bilgiler	117	8,27	
	Teknoloji ve Tasarım	79	5,58	
Türkçe	141	9,96		
Yabancı Dil	129	9,12		

Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılan ‘Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Ölçeği’, alanyazında kullanılan ölçek ve uygulamalar (Al-Homoud ve Schmitt, 2009; Baltacı, 2017; Karatay, 2007; Keenan, Betjemann ve Olson, 2008; Phakiti, 2003; Yamashita, 2008) incelenerek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerini belirleyebilmek için, çeşitli metinlerden oluşan bir ölçek geliştirilmesine karar verilmiştir. Ölçeğin bilgilendirici ve öyküleyici metinlerden oluşmasının katılımcıların

okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi için yeterli olabileceği öngörülmüştür. Böylece ölçek bilgilendirici ve öyküleyici metinleri içerecek şekilde tasarlanan iki ayrı ölçme formundan ve katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik kişisel bilgiler formundan oluşmaktadır.

Bu çalışmada kullanılması planlanan ölçeğin geliştirme çalışmaları üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Öncelikle alanyazında bulunan ve yukarıda anılan ölçeklerden yararlanılarak 30 metin (15 bilgilendirici ve 15 öyküleyici) seçilmiştir. Her metin için Bloom'un yenilenmiş taksonomisine uygun olarak hazırlanmış 6 sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundaki metinlerin güçlük dereceleri bir ölçütken; aynı metne ilişkin farklı düzeylerde soruların yer alması da diğer bir ölçüt olarak belirlenmiştir.

Bloom taksonomisi dikkate alınarak soru havuzundaki metinler farklı güçlük seviyelerine göre sınıflandırılmıştır. Buna göre her kategori (hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme, yaratma) beş metni kapsayacak şekilde gruplanmıştır. Ardından metin içinde yer alan sorular benzer bir sınıflama işlemiyle sıralanmıştır. Böylece her bir sorunun bir kategoriye ölçebileceği düzeyde olması sağlanmıştır. 30 metin ve 180 soru olarak hazırlanan taslak ölçek formu, doktora düzeyinde eğitim almış 25 kişilik bir uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda taslak ölçekten 6 metin çıkarılmıştır. Bu sayede ön uygulamaya hazır hale getirilen ölçek, her bir öğrenme kategorisi için 4 metin ve 6 soruyu içermekte ve toplamda 24 metin ve 144 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin her iki bölümü (bilgilendirici ve öyküleyici) 12 metin ve 72 soruyu içermektedir.

Ölçekte açık uçlu sorulara yer verilmemiştir. Her metnin altında katılımcı görüşlerinin alınması amacıyla yeterli boşluk bırakılmıştır. Bunun yanında her metinde yer alan kritik veya bilinmeyen kelimeler için bir sözlük bölümü oluşturulmuştur. Ölçeğin ön uygulama için hazırlanan taslak sürümü, 149 öğretmenden oluşan (örneklem 1) bir gruba uygulanmıştır.

Ön uygulama verilerinin değerlendirilmesinde Shanker ve Ekwall (2009) tarafından geliştirilen 'Yanlış Analiz Değerlendirme Anahtarı' kullanılmıştır. Bu aşamada katılımcıların doğru olarak cevapları '1', yanlış cevapları '0' olarak puanlanmıştır. Böylelikle her bir metin türüne (bilgilendirici ve öyküleyici) ilişkin ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 72 iken en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir. Ölçek puanlarının yorumlanması için ortalama puan değerleri beş kategoriye ayrılmıştır. Puan ortalaması 0 – 14,3 değerleri arasında olanlar 'çok zayıf' olarak belirlenmiştir. , 14,4 – 28,8 arasında olanlar 'zayıf', 28,9 – 43,3 arası 'orta', 43,4– 57,8 arası 'iyi' ve 57,9 – 72 arası 'çok iyi' olarak belirlenmiştir.

Ön uygulama ölçeğini oluşturan her madde, uzmanlar tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirmenin güvenilirliği, tesadüfi hata kaynağı olarak puanlayıcılardan etkilenmektedir. Tesadüfi hataları en aza indirmek ve ölçme aracına ait puanlama anahtarının güvenilirliğini tespit etmek için Krippendorff'un alfa (α) katsayısı, Cohen'in kappa (κ) katsayısı ve Pearson katsayısı birlikte kullanılmıştır.

Kappa (κ) katsayısı, sınıflama düzeyinde puanlama yapan en az iki puanlayıcının uyum seviyesine odaklanır (Cohen, 1968). κ Katsayısı -1 ile +1 arasında değer almaktadır. κ 'nın pozitif değeri, puanlayıcıların birbirine uyum derecesinin şans sonucu oluşabilecek uyumdan fazla olacağını gösterir. κ 'nın negatif değeri ise puanlayıcıların uyumunun tesadüfi beklentilerden daha az olacağını belirler (Fleiss, 1971). Ön uygulama verileri için bu katsayının pozitif ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\kappa=.711$; $p<.01$). Bu değer, puanlayıcılar arasında önemli düzeyde bir uyum olduğunu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977).

Krippendorff Alfa (α) katsayısı, tesadüfi düzeltme olmaksızın puanlayıcılar arası konsensusu hesaplamaktadır. Krippendorff (α) katsayısının yorumlanmasında $\alpha=1$ olması puanlayıcılar arasındaki uyumun mükemmel olduğunu, $\alpha=0$ ise tam uyumsuzluğu belirler (Krippendorff, 1995). Ön uygulama sonucunda (α) katsayısı .715 olarak belirlenmiştir. Alfa katsayısının bu değeri, ölçeğin önemli ölçüde uyumlu ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Ön uygulamada Pearson momentler çarpımı incelenmiş ve her iki puanlayıcı arasında ($r=.907$, $p<.01$) anlamlı, pozitif ve yüksek bir ilişki belirlenmiştir. Korelasyon katsayısı -1,00 ile +1,00 arasında değişmekte ve katsayının mutlak değeri büyüdükçe iki değer arasındaki ilişkinin derecesi de artmaktadır. Büyüköztürk (2017) korelasyon katsayısının (r) 0.80 ile 1.00 arasında olmasının, her iki değişken arasında yüksek düzeyde bir ilişki olduğunun kanıtı olduğunu bildirmektedir. Puanlayıcılara ilişkin güvenilirlik bulgularından hareketle ölçme aracının ve değerlendirme anahtarının yeterli düzeyde güvenilir olduğu belirlenmiştir.

Ön uygulama verilerini değerlendiren her iki puanlayıcının ölçümleri, yukarıdaki güvenilirlik analizine ek olarak ayrı bir işleme tabi tutulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği Kuder-Richardson 20 (KR-20) güvenilirlik katsayısıyla belirlenmiştir. Çok boyutlu veya birden fazla ölçme aracını barındıran ölçeklerin güvenilirlik sınamalarında KR-20 katsayısı daha dengeli bir güvenilirlik değeri sağlayabilir (Raykov, 1997). Bu düşünceden hareketle, her bir ölçek için KR-20 değerlerinin belirlenmesine karar verilmiştir. Öyküleyici metinlerin yer aldığı bölüme ilişkin KR-20 değeri .59 ve bilgilendirici metinlerin yer aldığı bölüm için bu değer, .63 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin her iki formu da kabul edilebilir sınırların altındadır (Bland ve

Altman, 1977). Güvenirliği arttırabilmek için 6 metnin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Çıkarılan metinlerden sonra güvenilirlik analizi yeniden yapılmış ve öyküleyici metinlerin yer aldığı bölüme ilişkin KR-20 değeri .74 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, bilgilendirici metinlerin yer aldığı bölüm için .82'dir. Ölçeğin genel güvenilirlik katsayısı ise .81 olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik analizi sonucu uygulamaya hazır hale getirilen ölçek 18 metin ve 108 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin son hali uzman görüşüne sunularak “okunabilirlik” analizi yapılmıştır. Uzman görüşleri neticesinde metinler yeniden düzenlenmiş ve ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Her iki metin türüne (bilgilendirici, öyküleyici) ait ölçme aracından alınabilecek en yüksek puan 54 iken en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanların yorumlanmasında beş kategori kullanılmıştır. Buna göre, ortalama puan değerleri: 0 – 10.80 arası ‘çok zayıf’, 10.81 – 21.70 arası ‘zayıf’, 21.71 – 32.50 arası ‘orta’, 32.51– 43.30 arası ‘iyi’ ve 43.31 – 54 arası ‘çok iyi’ olarak belirlenmiştir.

Ölçekte yer alan tüm metinler ile metne ilişkin sorular aynı sayfada yer almakta ve her bir metnin altında metinde geçen kritik sözcüklerin anlamlarının yer aldığı sözlük bölümü bulunmaktadır. Ek olarak okuduğunu anlama ölçeğinin giriş bölümünde katılımcıların demografik özelliklerinin belirlenebilmesi amacıyla bir kişisel bilgi formu yer almaktadır.

‘Okuduğunu Anlamayı Değerlendirme Ölçeği’, katılımcıların belirli bir süre içinde okudukları metnin ne kadarını anladıklarını ölçen hız ölçümlerinden ziyade, kendi belirledikleri bir süre içinde okudukları metinden en çok anlamı yakalamalarını hedefleyen güç ölçümüne yöneliktir. Bu açıdan araştırmanın veri toplama süreci örneklem büyüklüğü de dikkate alınarak geniş bir zamana yayılmıştır. 2017 yılı ocak ayında başlayan veri toplama işlemleri, 2019 yılı kasım ayında tamamlanmıştır. Ölçekler, Ankara ili ilçelerinde görev yapan öğretmenlere araştırmacı tarafından ulaştırılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliğini arttırabilmek ve katılımcıları motive edebilmek için, katılımcıların okudukları metne odaklanmaları istenmiştir. Ayrıca katılımcılardan toplanan verilerin bilimsel bir araştırmanın parçası olacağı ve kişisel bilgilerinin kullanılmayacağı belirtilmiştir. Katılımcılardan soruları kendi anlayabilecekleri hızlarda, kendi belirledikleri ortamda dikkatlice okumaları ve kendilerine göre en doğru olan seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Bu nedenle ölçeğin doldurma süresi kişiden kişiye değişmektedir.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen veriler, aykırı değerler ve hatalı doldurmalar ayıklandıktan sonra analiz sürecine dâhil edilmiştir. Araştırmada katılımcıların okuduklarını anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretmenlerin okuduklarını anlama düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, branş ve mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bilgilendirici ve öyküleyici metinleri anlama düzeyi arasındaki ilişki ise korelasyon analizi ile hesaplanmıştır. Manidarlık sınamaları $p < .05$ düzeyinde yapılmıştır. Tüm analizler istatistik sosyal bilimler için istatistik programında (SPSS) yapılmış; KR-20, Kappa ve Krippendorff katsayıları için ayrı bir hesaplama programı kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırma kapsamında toplanan verilere ilişkin çözümlenmeler, bu bölümde yer almaktadır. Katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. *Katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler*

Boyutlar	N	\bar{X}	sd	1	2	3
1. Öyküleyici Metinleri Anlama Düzeyi	1415	32.61	10.76	-		
2. Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyi	1415	16.37	11.82	.86*	-	
3. Genel Okuduğunu Anlama Düzeyi	1415	24.49	11.28	.66*	.83*	-

* Spearman rho $p < 0.05$

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların öyküleyici metinleri iyi düzeyde anladıkları ($\bar{X}=32.61$); bilgilendirici metinleri zayıf düzeyde ($\bar{X}=16.37$) ve genel olarak okuduklarını orta düzeyde ($\bar{X}=24.49$), anladıkları belirlenmiştir. Bilgilendirici metinleri anlama düzeyi ile öyküleyici metinleri anlama düzeyi arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyli bir ilişki bulunmaktadır ($r=.86$). Genel okuduğunu anlama düzeyi ile öyküleyici metinleri anlama düzeyi arasında pozitif yönlü orta düzeyli ($r=.66$) ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyi arasında pozitif yönlü yüksek düzeyli ($r=.83$) bir ilişki belirlenmiştir. Tablo 3’de katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyete göre değişimi yer almaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşması – bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öyküleyici Metinleri Anlama Düzeyi	Erkek	549	34.50	10.40	1413	6.38	.001*
	Kadın	866	30.72	11.13			
Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyi	Erkek	549	18.36	11.94	1413	6.16	.001*
	Kadın	866	14.39	11.71			
Genel Okuduğunu Anlama Düzeyi	Erkek	549	26.44	11.15	1413	6.25	.001*
	Kadın	866	22.56	11.42			

(*)p<.05

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların öyküleyici metinleri anlama düzeyleri, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$t_{(1413)}=6.38$; $p<.05$]. Erkek katılımcılar ($\bar{X}=34.50$), kadınlara göre ($\bar{X}=30.72$) öyküleyici metinleri daha fazla anlamaktadır. Öyküleyici metinleri erkekler ‘iyi’ düzeyde anlarken, kadınlar ‘orta’ düzeyde anlamaktadırlar. Benzer şekilde bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri de cinsiyetle anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(1413)}=6.16$; $p<.05$]. Erkekler ($\bar{X}=18.36$), kadınlara göre ($\bar{X}=14.39$) bilgilendirici metinleri daha fazla anlamaktadırlar. Bununla birlikte bilgilendirici metinleri hem erkekler hem de kadınların ‘zayıf’ düzeyde anladıkları belirlenmiştir. Genel olarak okuduğunu anlama düzeyi, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(1413)}=6.25$; $p<.05$]. Erkekler ($\bar{X}=26.44$), kadınlara göre ($\bar{X}=22.56$) daha fazla oranda okuduğunu anlamaktadır. Ayrıca, okuduğunu anlama düzeyi hem erkekler hem de kadınlar için de ‘orta’ düzey olarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğrenim durumları ile okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4’de görülmektedir.

Tablo 4. Katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin eğitim durumu değişkenine göre farklılaşması - bağımsız örneklem t-testi analiz sonuçları

Boyutlar	Eğitim	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Öyküleyici Metinleri Anlama Düzeyi	Lisans	913	27.14	10.05	1413	18.6	.001*
	Lisansüstü	502	38.09	11.48			
Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyi	Lisans	913	15.49	10.53	1413	2.72	.006*
	Lisansüstü	502	17.24	13.10			
Genel Okuduğunu Anlama Düzeyi	Lisans	913	21.31	10.30	1413	10.3	.001*
	Lisansüstü	502	27.68	12.29			

(*)p<.05

Tablo 4'e göre katılımcıların öğrenim düzeyleri, öyküleyici metinleri anlama düzeyleri [$t_{(1413)}=18.6$; $p<.05$] ve bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri [$t_{(1413)}=2.72$; $p<.05$] anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Öyküleyici metinleri, lisansüstü eğitime sahip olan katılımcılar ($\bar{X}=38.09$), lisans ($\bar{X}=27.14$) mezunu meslektaşlarına göre daha fazla anlamaktadırlar. Lisansüstü eğitim seviyesine sahip olan katılımcıların öyküleyici metinleri 'iyi' düzeyde, lisans mezunu katılımcıların ise aynı metinleri 'orta' düzeyde anladıkları belirlenmiştir. Benzer şekilde lisansüstü mezunu katılımcılar ($\bar{X}=17.24$), lisans ($\bar{X}=15.49$) mezunu meslektaşlarına göre bilgilendirici metinleri daha fazla anlamaktadırlar. Bilgilendirici metinleri anlama düzeyinin, hem lisans hem de lisansüstü eğitim durumunda 'zayıf' düzeyde olduğu belirlenmiştir. Genel olarak öğrenim durumu ile okuduğunu anlama düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t_{(1413)}=10.3$; $p<.05$]. Lisansüstü mezunu olanlar okuduklarını 'orta' düzeyde ($\bar{X}=27.68$) anlarken, lisans ($\bar{X}=21.31$) mezunları okuduklarını 'zayıf' düzeyde anlamaktadırlar. Tablo 5'te katılımcıların mesleki kıdemleri ile okuduğunu anlama düzeylerine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşması - tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Öyküleyici Metinleri Anlama Düzeyi	(1) 5 yıldan az	377	27.31	9.10		3.87	.021	1-2
	(2) 6-10 yıl	461	32.00	12.57	2;			1-3
	(3) 11 yıl ve üzeri	577	38.51	10.59	1412			2-3
Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyi	(1) 5 yıldan az	377	14.60	11.11		4.35	.013	1-2
	(2) 6-10 yıl	461	16.12	12.6	2;			1-3
	(3) 11 yıl ve üzeri	577	18.42	11.98	1412			2-3
Genel Okuduğunu Anlama Düzeyi	(1) 5 yıldan az	377	20.96	10.11		4.14	.016	1-2
	(2) 6-10 yıl	461	24.07	12.48	2;			1-3
	(3) 11 yıl ve üzeri	577	28.47	11.28	1412			2-3

Tablo 5'ye göre katılımcıların öyküleyici metinleri anlama düzeyleri mesleki kıdeme göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F_{(2;1412)}= 3.87$; $p<.05$]. 11 yıl üzeri kıdeme sahip olan katılımcılar ($\bar{X}=38.51$), 5 yıl ve altında ($\bar{X}=27.31$) ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}=32.00$) göre öyküleyici metinleri daha çok anlamaktadırlar. Bununla birlikte

mesleki kıdemleri 11 yıl ve daha fazla olan katılımcıların öyküleyici metinleri ‘iyi’ düzeyde anladığı, buna karşın mesleki kıdemi 10 yıl ve daha az olan katılımcıların aynı metinleri ‘orta’ düzeyde anladığı belirlenmiştir. Katılımcıların bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri, mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(2;1412)}= 4.35; p<.05$]. 11 yıl ve üzeri kıdeme sahip olanlar ($\bar{X}=18.42$), 5 yıl ve altı ($\bar{X}=14.60$) ile 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip olanlara ($\bar{X}=16.12$) göre bilgilendirici metinleri daha çok anlamaktadırlar. Katılımcıların bilgilendirici metinleri anlama düzeyinin, mesleki kıdemin tüm alt kategorilerinde ‘zayıf’ düzeyde gerçekleşmiştir. Genel olarak okuduğunu anlama düzeyi ise mesleki kıdemle anlamlı olarak değişmektedir [$F_{(2;1412)}= 4.14; p<.05$]. Okuduğunu anlama düzeyi 11 yıl ve daha çok kıdeme sahip olanlar ($\bar{X}=28.47$) ile 6-10 yıl kıdeme sahip olanlarda ($\bar{X}=24.07$) ‘orta’ seviyede gerçekleşirken; 5 yıl ve altı mesleki kıdeme sahip olanlarda ‘zayıf’ düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\bar{X}=20.96$). Tablo 6’te katılımcıların branşlarına göre okuduğunu anlama düzeylerinin değişimine ilişkin analiz sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin branş değişkenine göre farklılaşması - tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	Fark
Öyküleyici Metinleri Anlama Düzeyi	1. Beden Eğitimi	63	21.65	13.69				
	2. Bilişim Tek.	42	30.19	9.97				
	3. DKAB	104	39.77	8.96				13-1
	4. Fen/Teknoloji	122	29.08	10.42				13-5
	5. Görsel San.	46	23.64	14.69				13-7
	6. Matematik	133	29.11	12.03				13-12
	7. Müzik	45	24.05	15.01	12;			11-1
	8. Okul Öncesi	136	30.44	10.79	1402	4.21	.015	11-5
	9. Rehberlik	59	39.12	12.12				11-7
	10. Sınıf	199	40.11	8.13				11-12
	11. Sosyal Bilgiler	117	41.01	6.79				10-1
	12. Tek./Tasarım	79	26.91	11.29				
	13. Türkçe	141	44.16	5.16				
	14. Yabancı Dil	129	37.26	11.56				

Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyi	1. Beden Eğitimi	63	9.19	15.96				
	2. Bilişim Tek.	42	16,39	12.55				
	3. DKAB	104	19.22	11.88				13-1
	4. Fen/Teknoloji	122	14.88	9.17				13-5
	5. Görsel San.	46	11.64	13.44				13-7
	6. Matematik	133	15.07	12.69				13-12
	7. Müzik	45	11.02	12.09	12;			11-1
	8. Okul Öncesi	136	15.64	10.64	1402	4.72	.009	11-5
	9. Rehberlik	59	18.72	10.44				11-7
	10. Sınıf	199	22.03	9.96				11-12
	11. Sosyal Bilgiler	117	21.09	10.28				10-1
	12. Tek./Tasarım	79	13.15	12.44				
	13. Türkçe	141	23.06	10.25				
	14. Yabancı Dil	129	17.34	13.66				
Genel Okuduğunu Anlama Düzeyi	1. Beden Eğitimi	63	15.42	14.83				
	2. Bilişim Tek.	42	23.29	11.26				
	3. DKAB	104	29.50	10.42				13-1
	4. Fen/Teknoloji	122	21.98	9.80				13-5
	5. Görsel San.	46	17.64	14.07				13-7
	6. Matematik	133	22.09	12.36				13-12
	7. Müzik	45	17.54	13.55	2;			11-1
	8. Okul Öncesi	136	23.04	10.72	1412	4.52	.011	11-5
	9. Rehberlik	59	28.92	11.28				11-7
	10. Sınıf	199	31.07	9.05				11-12
	11. Sosyal Bilgiler	117	31.05	8.54				10-1
	12. Tek./Tasarım	79	20.03	11.87				
	13. Türkçe	141	33.61	7.71				
	14. Yabancı Dil	129	27.30	12.61				

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların öyküleyici metinleri anlama düzeyleri branşa göre anlamlı bir şekilde değişmektedir [$F_{(12;1402)}=4.21$; $p<.05$]. Türkçe ($\bar{X}=44.16$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=41.01$) ve Sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=40.11$); Beden Eğitimi ($\bar{X}=21.65$), Görsel

Sanatlar ($\bar{X}=23.64$), Müzik ($\bar{X}=24.05$) ile Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=26.91$) öğretmenlerine göre öyküleyici metinleri daha çok anlamaktadırlar. Bununla birlikte Türkçe öğretmenleri öyküleyici metinleri ‘çok iyi’ düzeyde anlamaktadırlar. Ek olarak sosyal bilgiler, sınıf, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehberlik ve yabancı dil öğretmenlerinin, bu metinleri ‘iyi’ düzeyde anladığı belirlenmiştir. Bilişim teknolojileri, fen ve teknoloji, görsel sanatlar, matematik, müzik, okul öncesi ile teknoloji ve tasarım branşlarında olan katılımcıların öyküleyici metinleri ‘orta’ düzeyde anladığı belirlenmiştir. Bu noktada beden eğitimi branşında olan katılımcıların öyküleyici metinleri ‘zayıf’ düzeyde anladığı bulgusu dikkat çekicidir.

Katılımcıların bilgilendirici metinleri anlama düzeyleri, branşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F_{(12;1402)}= 4.72$; $p<.05$]. Türkçe ($\bar{X}=23.06$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=21.09$) ve Sınıf öğretmenleri ($\bar{X}=22.03$); Beden Eğitimi ($\bar{X}=9.19$), Görsel Sanatlar ($\bar{X}=11.64$), Müzik ($\bar{X}=11.02$) ile Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=13.15$) öğretmenlerine göre bilgilendirici metinleri daha çok anlamaktadırlar. Bu noktada bilgilendirici metinleri, sınıf ve Türkçe öğretmenleri ‘orta’ düzeyde; diğer branşlardaki öğretmenler ise ‘zayıf’ düzeyde anlamaktadırlar. Beden eğitimi öğretmenlerinin okuduğunu anlama düzeyi ise ‘çok zayıf’ olarak belirlenmiştir.

Genel olarak okuduğunu anlama düzeyi ise katılımcıların branşlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır [$F_{(12;1402)}= 4.52$; $p<.05$]. Türkçe ($\bar{X}=33.61$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=31.05$) ve Sınıf öğretmenlerinin ($\bar{X}=31.07$); Beden Eğitimi ($\bar{X}=15.42$), Görsel Sanatlar ($\bar{X}=17.64$), Müzik ($\bar{X}=17.54$) ile Teknoloji ve Tasarım ($\bar{X}=20.03$) öğretmenlerine göre okuduklarını daha çok anladıkları belirlenmiştir. Ayrıca genel okuduğunu anlama düzeyi incelendiğinde, Türkçe öğretmenlerinin okuduklarını ‘iyi’ düzeyde anladıkları belirlenmiştir. Dahası bilişim teknolojileri, din eğitimi, fen, matematik, okul öncesi, rehberlik, sınıf, sosyal bilgiler ve yabancı dil öğretmenleri okuduklarını ‘orta’ düzeyde anlamaktadır. Beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ile teknoloji ve tasarım branşlarındaki öğretmenlerin ise okuduklarını ‘zayıf’ düzeyde anladıkları belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeylerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, branşları ve öğrenim durumları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Erkekler, lisansüstü mezunları ile mesleki kıdemi fazla olanlar okudukları metinleri daha fazla anlamaktadırlar.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin okudukları öyküleyici metinleri anlama düzeyi cinsiyete göre değişmektedir. Erkek öğretmenlerin, kadınlara göre okudukları öyküleyici metinleri daha fazla anladıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte benzer bir sonuç, bilgilendirici metinleri anlama düzeyinde de görülmektedir. Söz konusu durum genel olarak okuduğunu anlamada erkek öğretmenlerin daha yetkin olduğunu belirlemektedir. Alanyazında araştırmanın bu sonucunu destekleyen çalışmalar olduğu gibi farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Chavez (2001), Çam (2006) ve Karatay (2007), kadınların erkeklere göre okuduklarını anlama düzeylerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Buna karşın Bügel ve Buunk (1996) ile Hannon (2014), erkeklerin kadınlara göre okuduklarını anlamada daha başarılı olduğunu savunmaktadırlar. Ancak Brantmeier (2003), Coşkun (2006) ve Phakiti (2003) ise okuduğunu anlama ile cinsiyet arasında önemli bir farklılık olmadığını iddia etmektedirler. Bununla birlikte araştırmanın belki de en önemli sonucu öğretmenlerin okuduklarını “kısmen” anladıklarıdır. Araştırma kapsamında farklı zorluktaki metinlerle hazırlanan ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 54 olduğu düşünüldüğünde, erkeklerin 26.44 ve kadınların 22.56 ortalamaya sahip olması dikkat çekicidir. Buna göre erkek ve kadın öğretmenlerin, okuduklarının yarısından fazlasını anlamadıkları veya kısmen anladıkları söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu, eğitim sistemi içinde kritik bir rol üstlenen öğretmenlerin okuduklarını anlama düzeylerinin yetersizliğini gözler önüne sermektedir.

Katılımcıların öğrenim durumları veya mezuniyet seviyeleri, okuduklarını anlama düzeylerini etkilemektedir. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki çeşitli araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Keene ve Zimmermann, 1997; Thorndike, 1976). Böylelikle yetişkinlerin daha fazla okuma yapmaları ve okuduklarını yorumlamaları mümkün olur. Ayrıca okuduğunu anlama seviyesindeki artışla birlikte, yetişkinler okuduklarını kendi yaşantılarıyla bütünleştirebilmektedir (Thorndike, 1976). Bu araştırma alanyazındaki kuramsal bilgi birikimini doğrulamakla birlikte, eğitim seviyesindeki artışın, okuduğunu anlama düzeyinde kayda değer bir değişim oluşturacağını iddia etmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, öğretmenlerin mesleki kıdemindeki artışın, okuduklarını anlama düzeylerini de arttırmasıdır. Bu sonuç yetişkinlerin yaşlanması ve okuduklarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği farklı araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir (Baker, 1984; Cain, Oakhill ve Bryant, 2004). Mesleki kıdem arttıkça öğretmenler daha fazla öğrenci ve okuma kaynağıyla karşılaşmakta, mesleki ve akademik deneyimleri artmaktadır. Deneyimdeki artış metinleri daha kolay anlamalarını da

beraberinde getirmektedir. Ancak mesleki kıdemdeki artış düşünüldüğünde, bu araştırma sonuçları ile belirginleşen okuduğunu anlama düzeyinin, öğretmenler için düşük seviyede olduğu belirlenebilir.

Bu araştırmanın dikkat çeken bir sonucu farklı branş öğretmenleri arasında okuduğunu anlama noktasında önemli bir ayrışmanın olduğudur. Genel okuduğunu anlama düzeyi dikkate alındığında, Türkçe öğretmenlerinin 'iyi' bir düzeyde olması yaşamın olağan akışına uygundur. Çünkü Türkçe öğretmenleri diğer branşlara göre, metinlere daha fazla temas etmiş ve lisans döneminde okuma becerilerine yönelik eğitim almışlardır. Bunun yanında sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile rehberlik ve din kültürü öğretmenlerinin de diğer branşlara göre daha fazla metin odaklı yetiştirme sürecinden geçtikleri bilinmektedir. Anılan branşlarda okuduğunu anlama düzeyinin 'orta' düzeyde olması, bu öğretmenlerden beklenen seviyenin altındadır. Ancak özellikle beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik ile teknoloji ve tasarım branşlarındaki öğretmenlerin okuduklarını 'zayıf' düzeyde anlaması dikkat çekicidir. Lisans öğrenimi boyunca anılan branşlarda okuma becerilerine yönelik çalışmaların yapılmadığı düşünülmektedir. Okuma becerilerine ilişkin eğitim almamış öğretmenler, yalnızca kişisel girişimler ile metinlere temas etmekte ve dolayısıyla okuduklarını anlamaları yetersiz düzeyde olmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların okuma becerilerine yönelik çalışmalar yapmamalarının bir sonucu olarak, öğretmenlerin okuduklarını yetersiz düzeyde anlamalarına yönelik bu araştırma bulgusu oldukça düşündürücüdür.

Okuduğunu anlama, kişinin kendi hızında bir çalışma planı yapmasıyla geliştirilebilir. Ancak öncelikle kişinin gündelik yaşamında belirgin bir zaman yönetimi yapması, okuma alışkanlığını kazanmaya istekli ve hazır olması gereklidir. Öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet öncesi dönemde (lisans öğrenimi) okuduğunu anlama becerilerine yönelik herhangi bir eğitim almadıkları bilinmektedir. Dahası YÖK tarafından hazırlanan genel öğretmen yetiştirme müfredatında bu yönde bir ders ya da program da bulunmamaktadır. Okuduğunu anlama becerisinden yoksun bir şekilde eğitim sistemine dâhil olan öğretmenlerin çeşitli merkezi sistem sınavlarındaki (ALES, KPSS-ÖABT vb.) dil ve anlatım sorularına ilişkin yetersizlikleri, bu çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlik lisans programlarında öğrencilerin okuma becerilerini geliştirecek, aktif okuma stratejilerini içeren kuramsal ve uygulamalı derslere yer verilmesi önerilebilir. Bunun yanında lisans döneminde genellikle çoktan seçmeli sorulara dayalı ölçme teknikleri yerine, alternatif ölçme yöntem ve tekniklerinden yararlanılması ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik açık uçlu sorulara da yer verilmesi önerilebilir. Ayrıca, halen eğitim sistemi içerisinde olan

öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleriyle okuduklarını anlama düzeylerini geliştirecek okuma eğitimlerinin yapılması önerilebilir. Bununla birlikte gerek üniversitelerin anadil eğitimi bölümlerinden ve gerekse farklı dilbilim uzmanlarının yetkinlikleri işe koşulmalı, öğretmenlerin farklı okuma kaynaklarına erişimi, eleştirel okuma becerileri veya farklı ve güncel okuma stratejileri kazanmaları sağlanmalıdır.

Okuduğunu anlama, anadil eğitimi ve uygulamaları alanında oldukça önemli bir çalışma alanıdır. Alanyazında yer alan çalışmaların çoğunlukla öğrencilere yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu noktada alanyazında yetişkinlere yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada öğretmenlerin okuduğunu anlama düzeyi, araştırılan örneklem grubu özelinde görünür kılınmıştır. Alanyazındaki önemli bir boşluğa işaret eden bu çalışma, okuduğunu anlama çalışmalarının çalışma yaşamına yönelmesi açısından önem taşımaktadır. Bu araştırma Ankara ilinde çalışan sınırlı bir grup öğretmen örneklemini üzerinde yürütülmüştür. Araştırma verileri 2016-2019 yılları arasında toplanmıştır. Toplumsal ve ekonomik değişiklikler ile eğitim sisteminde oluşabilecek beklenmedik durumlar, okuduğunu anlama olgusuna ilişkin verilerin değişmesine neden olabilir ve araştırmanın güncelliğini geçersiz kılabilir. Ayrıca bu araştırmada örneklem seçimi, sonuçların genellenebilir olmasını sağlayacak şekilde geniş tutulsa da farklı illerin de dâhil olduğu daha büyük örneklem üzerinde çalışılması bundan sonra yapılacak araştırmalar için önerilebilir. İleride yapılacak çalışmalarda örneklemin, farklı sektörlerde çalışanları da içerecek şekilde genişletilmesi önerilebilir.

Okuduğunu anlama düzeyinin ölçülmesi, ölçekte yer alan metin türü ve metne ilişkin soru tipinden (çoktan seçmeli, açık uçlu vb.) etkilenmektedir. Bu araştırma, Bloom taksonomisine uygun olarak hazırlanmış farklı zorluk seviyelerindeki bilgilendirici ve öyküleyici metinlerden ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir ölçme düzeneği kullanılarak yapılmıştır. İleride yapılacak çalışmaların özellikle katılımcıların yorumlama becerilerini de ölçen, açık uçlu sorulara yer verecek ölçme araçları ile gerçekleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca ileride yapılacak araştırmalarda hane halkı gelir düzeyi, mezun olunan fakülte veya yüksek okul gibi çevresel koşulların dâhil edilmesi önerilebilir. Böylelikle okuduğunu anlama üzerinde farklı değişkenlerin etkileri daha iyi anlaşılabilir. Okuduğunu anlama araştırmalarında veri toplanması ve ölçülmesinin görece zorluklar içermesi sebebiyle ileride yapılacak araştırmaların karma araştırma veya nitel araştırma teknikleri kullanılarak desenlenmesi ve hatta farklı yılları içine alan boylamsal araştırmalar yapılması önerilebilir.

Teşekkür

Ayrıca makalenin yayına hazırlanmasında emeği geçen isimsiz hakemler ile çalışmada yer alan öğretmenlere teşekkürlerimi sunarım.

Kaynakça

- Aktaş, Ş. (2000). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383-401.
- Baker, L. (1984). Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency, and type of standard. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), 289-311.
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-32.
- Bamberger, R. (1976). Literature and development in reading. *New Horizons in Reading*, 5(1), 60-65.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 1(1), 1-13.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin sosyal inşası: Bir bilgi sosyolojisi incelemesi*. İstanbul: Paradigma.
- Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15(1), 1-27.
- Bügel, K., & Buunk, B. P. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal*, 80(1), 15-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.

- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (2009). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Boston: Harvard University Press.
- Chavez, M. (2001). *Gender in the language classroom*. New York: McGraw Hill.
- Coelho, C. L. G., & Correa, J. (2017). Reading comprehension: Cognitive abilities and types of text. *Psico*, 48(1), 40-49.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213-221.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading research quarterly*, 42(2), 214-257.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. In M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (pp. 127-146). Ankara: Pegem.
- Çelenk, S., & Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyoekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.
- Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), 44-47.
- Demir, Y. (2012). The effect of background knowledge and cultural nativization on reading comprehension and vocabulary inference. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 2(4), 188-198.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 11(3), 481-533.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378.

- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The reading span test and its predictive power for reading comprehension ability. *Journal of Memory and Language*, 51(1), 136-158.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel eylem kuramı*. (Çev: M. Tüzel). İstanbul: Kabalcı.
- Hannon, B. (2014). Are there gender differences in the cognitive components of adult reading comprehension? *Learning and Individual Differences*, 32(2), 69-79.
- Heidegger, M. (2002). *Hümanizm üzerine mektup: Hümanizmin özü*. (Çev: A. Aydoğan). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Hegarty, P., & Golden, A. M. (2008). Attributional beliefs about the controllability of stigmatized traits: antecedents or justifications of prejudice? *Journal of Applied Social Psychology*, 38(4), 1023-1044.
- Hock, M., & Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3), 192-200.
- Hsueh-Chao, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, 13(1), 403-430.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-342.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kartal, E., & Özteke, H. Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *The Journal of International Social Research*, 3 (11), 372-380.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth: Heinemann Inc.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 4(2), 47-76.

- Kurnaz, H., & Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 141-156.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 3(2), 159-174.
- Meyer, B. J., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 72-103.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Pearson, P. D. (1991). *Developing expertise in reading comprehension: what should be taught? How should it be taught?* (Report No. 512). Illinois, IL: U.S. Center for the Study of Reading.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53(4), 649-702.
- Rasinski, T. V. (2000). Commentary: Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54(2), 146-151.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44.
- Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 98-115.
- Shanker, J. L., & Ekwall, E. E. (2009). *Locating and correcting reading difficulties*. New York: Pearson Inc.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Tayşi, E. K. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.

Thorndike, R. (1976). Reading comprehension in fifteen countries. *New Horizons in Reading*, 11(2), 500-507.

Topuzkanamış, E., & Maltepe, S.(2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, 27, 655-677.

Ungan, S. (2008), Türkiye’de kitap okuma: okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218–228.

Üründü, V. (2011). *6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Vega, M. (1996). The representation of changing emotions in reading comprehension. *Cognition & Emotion*, 10(3), 303-322.

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.

Willis, A. I. (2012). *Reading comprehension research and testing in the US: Undercurrents of race, class, and power in the struggle for meaning*. New York: Routledge.

Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36(4), 661-672.

Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.



The Reading Comprehension Levels of Teachers: A Study on Teachers Working in Basic Education Schools

Ali BALTACI¹

• **Received:** 13.04.2020 • **Accepted:** 13.07.2020 • **Online First:** 11.10.2020

Abstract

The aim of this study is to determine the level of reading comprehension of the teachers working in primary education schools (primary and secondary schools). 1415 teachers working in Ankara constitute the sample group of the study. 'The Scale of Evaluation of Reading Comprehension' developed by the researcher was used in the study. Krippendorff's alpha (α) coefficient, Cohen's kappa (κ) coefficient, Pearson moment coefficient is used to determine the questionnaire's reliability. According to the study results, it was determined that teachers understand the narrative texts at the 'good' level and the informative texts at the 'weak' level. In general, teachers understand what they read at an 'intermediate' level. Besides, there is a significant difference between the teachers' demographic characteristics (gender, professional tenure, branch, and graduation) and the level of reading comprehension. Teachers who are male, graduates, and have more professional tenure understand what they read. Also, when the general reading comprehension level is examined, Turkish language teachers are "good"; teachers in physical education, visual arts, music, and design branches are "weak"; computer technologies, religious education, science, math, pre-school, counseling, primary school teachers, social studies and foreign language teachers were determined as "medium" level. In this study, the insufficiency of teachers' reading comprehension levels has been made visible. This study, which indicates an important gap in the literature, is essential in extending reading comprehension studies to cover the pre-service and in-service periods.

Keywords: reading, reading comprehension, reading comprehension level, teacher

Cited:

Baltacı, A. (2021). The reading comprehension levels of teachers: a study on teachers working in basic education schools. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 236-261. doi:10.9779.pauefd.719811.

¹ Assist. Prof. Dr., Mersin University, ORCID: 0000-0003-2550-8698 e-mail:alibaltaci@mersin.edu.tr

Introduction

Every person is born into a language; this language directs his life. Heidegger states that language is the home of thought and the primary determinant of human life; He argues that the human intellectual world's width can be as much as the boundaries of his language (Heidegger, 2002). The person establishes his/her world with language, and language is accepted as the basic element that directs human life (Berger & Luckmann, 2005). All verbal or written communication of the person with others is within the boundaries of a language. A person's healthy relationship with society is directly related to developing language skills expressed as a combination of listening, speaking, reading, and writing. Reading is the process of loading a meaning and comprehending the message in the text correctly rather than voicing written letters and symbols (Habermas, 2001). This process develops depending on the relationship between the person and his environment. Language skills, the development of which starts in the family, and its immediate environment, progress systematically throughout life.

Despite investments in education, Turkish students' level of reading comprehension is not at the desired level in international evaluations (PISA, etc.). This is an important debate in the public sphere (PISA, 2015; MEB, 2019; Baltacı, 2017; Kurnaz & Akaydın, 2015). Besides, the qualifications and competencies of teachers who are in a position to contribute to students' language skills are also questioned. For students to acquire sufficient language skills, teachers should also be equipped with qualified language skills. In this respect, determining the level of reading comprehension of teachers will contribute to the language development of students and facilitate their adaptation to social order. In this context, it is essential to determine the teachers' level of reading comprehension within the scope of determining the teachers' basic competencies.

One of the aims of the education system is to develop students' reading comprehension skills from the first years of teaching (Çam, 2006). The development of the student's reading comprehension skill, based on the knowledge that reading at a certain speed affects the student's academic success, may increase efficiency in learning situations (Suna, 2005). Besides, reading skills development can create a necessary basis for new learning (Bügel & Buunk, 1996; Tayşi, 2007). A student who can read a text fluently and accurately can understand enough to read, and has a vocabulary can be easier to learn new information and higher academic achievement than those who do not have these features

(Odabaş, Odabaş, & Polat, 2008; Çelenk & Çalışkan, 2004). Başaran (2013) and Ungan (2008) reported that when the time devoted to learning is ignored, individuals' level of knowledge can only be determined by examining the level of reading comprehension. On the other hand, reading comprehension also contributes to one's basic communication skills and social cohesion (Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016). From this point of view, it can be stated that reading comprehension is a skill area that can be used in academic life and a skill that should be developed in a professional or social life.

Reading is a tool to understand the realities of the world, facilitate the acquisition of new knowledge, and gain a critical perspective on different events and phenomena. It includes other skills such as perception, interpretation, analysis, and synthesis (Ehri, 2005). To be able to mention that reading, which includes subjective and objective processes, is fully realized, one must understand what he is reading. This situation determines that high-level mental processes work through reading (Coelho & Correa, 2017).

The thoughts and emotions written down by others are reconstructed with the person's ability to understand what they read. In this context, the information gained by the person's "reading" activity creates a difference in cognitive, affective, and behavioral fields. The process of making a difference in the message of the read text is called the ability of reading comprehension (Saracaloğlu & Karasakaloğlu, 2011). The real aim of reading is to quickly grasp the text's message and create a distinct cognitive, affective, or behavioral difference in the person. The more the person interacts with the text he/she reads, the greater the probability of comprehending the message in the text (Davey, 1983).

Knowing the meaning of the words in the text is the first condition to understand. However, it is more important to understand the sentences and the entire text. The comprehension of the text depends on the vocabulary that a person has achieved in the past. This accumulation, which is also expressed as readiness, is the person's cognitive, affective, and behavioral access (Hock & Mellard, 2005).

It is an important skill to relate the message in the text to their own experiences. In this way, the person can recognize the various dimensions of the message in the text he/she is reading by including the text in his subjective field. However, associating the message in the text with past life may, in some cases, lead to the development of various prejudices against the message in the text. This makes it difficult to understand the text read (Demir, 2012). On the other hand, the primary condition for the person to understand the text he/she reads and gain a critical view of the text's main message is the neutral evaluation of the text.

In this respect, to understand the text read correctly, bias should not be developed against the text or the message. (Hegarty & Golden, 2008).

Reading comprehension requires different mental and emotional processes regarding the text to work. In order to determine the level of reading comprehension in the cognitive and affective domain, it is sufficient to ask a verbal or written question regarding the basic message of the text read. The level of reading comprehension can be determined by evaluating the person's responses. On the other hand, it is complicated to determine how the text he read changes the person's attitudes and behaviors (Karatay, 2007; Vega, 1996). For example, it may be necessary to make long-term observations to determine how various warning messages, including traffic or health rules, affect individuals' behavior or whether messages in these texts are understood.

Knowing the factors that make up the structure of a text (text type and expression) facilitates understanding (Karatay, 2007). Although there are various classifications related to text types in the literature, they are generally distinguished as informative texts (essays, articles, etc.) and narrative texts (stories, novels, etc.) (Çeçen, 2011).

Informative texts are created to enlighten the reader by providing information about events and facts that are difficult to comprehend (Temizkan, 2009). This text type claims to explain a particular event or phenomenon in detail so that the reader can understand a subject deeply (Günay, 2007). Fiction is not included in informative texts; information is presented directly to the reader. In this respect, it differs from the narrative texts in terms of style and content. In this type of text, which does not involve artistic expression techniques, language and expression pattern is created, taking into account the level of knowledge to be conveyed and the person's experiences who will be addressed to this information (Temizkan, 2009). Since informative texts are generally composed of terms and hierarchical mainstream, it may be difficult for a person with poor vocabulary to understand informative texts (Saenz & Fuchs, 2005). In this respect, understanding informative texts are more complicated than narrative texts (Akyol, 2011; Kurnaz & Akaydın, 2015).

For an informative text to be understood correctly, the hierarchical structure and other details regarding the main and auxiliary ideas should be carefully determined. To benefit from such texts, the person must be familiar with the language and expression characteristics of these texts and their expectations. At this point, the prerequisite for understanding what it reads is to know the features of the type of text and the reading style required by this type (Karatay, 2007).

The narrative texts are based on the event flow, and the events cover a certain period. These texts present a fictional event that develops between a certain beginning and a result with artistic expression. In the narrative texts, there are various factors such as an event, perspective, narrator, time, place, and people (Aktaş, 2000). Unlike informative texts, the message intended to be given to the reader is not presented in narrative texts. For the reader to understand the message, he/she needs to know about such texts, follow various clues in the text, and make inferences (Üründü, 2011). However, narrative texts are easier to understand than informative texts (Akyol, 2011; Üründü, 2011).

Although the type of text is decisive in reading comprehension, the text's degree of difficulty is also important. In exams like PISA, PIRLS, the texts' difficulty levels are determined as a criterion by the learning taxonomies of Bloom or Haladyna, and there are different levels of questions related to the same text. At this point, while “reaching or remembering information” is a level, “Gathering, extracting, or interpreting information” is another level. Besides, in these exams, reading comprehension ability can be measured for high-level cognitive access (Birkerts, 2006; Deshpande, 2016). An effort has been made to include the features mentioned earlier that should be included in a reading comprehension scale in this study. In this study, Bloom's taxonomy was taken to determine the level of reading comprehension; thus, the teachers' cognitive access levels were tried to be determined.

Two skills called 'reading speed' and 'reading power' is important at the person's level of reading comprehension. Reading speed is an effort to understand a text by reading it in a certain time. In general, this skill is tried to be measured in central system exams. Reading power is the situation of accessing the details of the text read without a certain time limit. Reading power is effective, especially in informative texts or when it is important to pay attention to the text's details. The power of reading comprehension consists of three components: text, reader, and interpretation of the text (Chavez, 2001; Hock & Mellard, 2005). In this context, the results of the studies aiming to determine the reading comprehension status will vary depending on the text types used in the measurements, the reading purpose of the readers, the vocabulary, and the measurement methods to be used in the interpretation of the text read by the reader (Brantmeier, 2003; Ehri, 2005).

While most of the studies that measure reading comprehension are focused on reading speed (Coiro & Dobler, 2007; Bell, 2001; Rasinski, 2000; Yamashita, 2008), various studies also aim to measure reading power (Al-Homoud & Schmitt, 2009; Willis, 2012;

Friedman and Miyake, 2004; Meyer, Brandt and Bluth, 1980). Reading speed is the number of words read at a given time and is often used to provide a general view of a text. In this respect, measuring reading speed and reading comprehension are different concepts. Evaluation of reading and evaluation of reading comprehension are separated. For example, fluent reading speed is measured, and the relationship between fluent reading and reading comprehension is evaluated. In short, reading speed is not a determinant for reading comprehension, but it is an important factor. Reading power is the accessibility of the details of the text by examining a text in depth. The comprehension level of the person's text is important in determining the reading power rather than the number of words read per unit time. Accordingly, in this study, which was carried out to measure the level of reading comprehension of teachers, the focus was on reading power rather than teachers' reading speed.

Emotional and cognitive awareness and vocabulary and grammar knowledge affect comprehension. However, the level of readiness, interest in the text it reads, and the purpose of reading may affect reading comprehension. For the person to understand what he/she is reading, the text should be sufficient in terms of grammar and expression, and there should be no complicated messages in the text (Bügel & Buunk, 1996; Chall, Jacobs & Baldwin, 2009).

In the literature, the relationship between reading comprehension and the demographic variables it has has been frequently investigated. Many studies are showing that demographic features such as gender, age, marital status, educational status have different effects on reading comprehension (Brantmeier, 2003; Bügel & Buunk, 1996; Chavez, 2001; Pine 2006; Hsueh-Chao & Nation, 2000; Karatay, 2007; Phakiti, 2003; Suna 2006; Tayşi 2007). In these studies, which contain different results regarding gender variables, it was determined that women had higher reading comprehension levels during childhood and adolescence than men. Still, over time, this difference developed in favor of men. Age and professional tenure are a variable that has a positive effect on reading comprehension. People gain more experience as they get older and tend to reflect their life experiences on the text they read (Brantmeier, 2003). Besides, a person's education level affects reading and reading comprehension (Bügel & Buunk, 1996; Chavez, 2001). Within the scope of this study, in which the common scientific method is followed, the levels of reading comprehension will be tried to be determined according to the demographic

variables (such as gender, education level, and professional tenure) that teachers have, and the equivalence of the obtained data in the literature will be discussed.

In some studies conducted in the literature on student and prospective teachers, it was determined that reading comprehension is quite low (Kartal & Özteke, 2010; Topuzkanamış & Maltepe, 2010). However, some studies have found that reading comprehension is weak (Başaran, 2013; Yılmaz, Köse & Korkut, 2009; Ungan, 2008). But, there are studies in the literature that determine that reading comprehension is at different levels (Odabaş, Odabaş & Polat, 2008; Can, Türkyılmaz & Karadeniz, 2010). The teacher plays a critical role in gaining students' knowledge, skills, and behavior by the transferability principle, which is one of the basic conditions of learning situations, the knowledge, skills, and behaviors that the teacher has been transferred to the students more easily (Friedman & Miyake, 2004). However, Saracaloğlu & Karasakaloğlu (2011) and Topuzkanamış & Maltepe (2010) determined that the level of teacher candidates' reading comprehension was quite low. This situation may adversely affect the quality of education and instruction.

Purpose and Importance of the Study

Reading comprehension is an indicator of a person's level of cognitive access and social awareness. While verbal or written expressions can determine cognitive access, social awareness is determined by the change in attitudes and behaviors. Reading comprehension studies can contribute to improving the cognitive level of the person. This study does not aim to determine the cognitive levels of primary education (primary and secondary school) teachers. However, it is hoped that qualified scientific data will be obtained on teachers' reading skills.

The level of reading comprehension is affected by the competence of a person's vocabulary. It is known that their teachers have access to various reading sources during their undergraduate studies, and they encounter many different words. It is also assumed that teachers can read the mother tongue fluently by grammar rules before the service. The main motivation of this study is the expectation that the teachers who have passed through an intensive learning process should have a high level of understanding of the text they read.

Teachers who encounter different types of texts in their professional work life need to understand these texts and adapt them correctly to his/her life. Determining teachers' reading comprehension skills will make teacher competencies more evident. Moreover, a new discussion area on the teacher training system's adequacy and effectiveness will be

created by submitting academic data on teachers' reading comprehension levels to the literature.

Teachers teach students the rules of the mother tongue and their active use in daily life, but they also strive to develop students' reading habits and reading comprehension skills. All students who benefit from the education system gain basic reading and writing skills from their primary school teachers but are actively affected by all teachers' language skills in the system. Determining the competencies of teachers who give students reading skills is important for determining the education system's quality. With the determination of the teachers' reading skills, not only the quality of the education for students but also the level of teachers' comprehension of the messages intended to be explained in written texts will become clear. Besides, findings in the literature indicate that reading comprehension skills increase communication skills of employees (Bügel & Buunk, 1996), efficiency (Ehri, 2005) and effectiveness within the organization, and enable new job opportunities (Chavez, 2001).

The literature has not yet been met with research on the level of reading comprehension of teachers who are actively working in the education system. This is one of the reasons for carrying out the study. With this research, the teachers' reading comprehension status, whose deficiencies are felt in the literature, will be determined, and an important gap will be closed. Moreover, suggestions will be developed for policymakers, teachers, and teacher training institutions. This research is also important because it is the first research known in the Turkish educational sciences literature and produces data that will contribute to science.

This study aims to determine the reading comprehension levels of basic education teachers. Within the scope of the study, answers to the following questions will be sought:

1. What are the basic education teachers' reading comprehension levels?
2. Is there a significant difference between basic education teachers' reading comprehension levels and demographic characteristics (gender, educational status, branch, and professional tenure)?

Method

This study, which started in 2016 and completed in 2019 and spread over a long period, was used with the descriptive survey model, which is among the quantitative research methods,

to determine teachers' reading comprehension levels. In the descriptive survey model, the research problem is tried to be determined within its context. This model is the research approach that aims to envision the interactions of a case in the form of its past and present (Büyüköztürk, 2017). In descriptive survey studies, there is no effort to examine any changes or interactions between different variables.

Working Group

Sampling 1: A preliminary application group was created to determine whether the 'The Scale of Evaluation of Reading Comprehension' developed in this study is available for the main application. The pre-application of the scale was carried out on teachers who were not included in the research sample, determined by a simple random sampling method, and participated in the in-service training activities organized by MoNE in Ankara, Mersin, Yalova, and Antalya in February 2016. The pre-application group consists of 149 teachers who work in Kütahya, Uşak, Afyonkarahisar, Burdur, Isparta, Antalya, Muğla, Manisa, Aydın, Denizli, and İzmir provinces, which are similar to the sample and do not participate in the main practice. The pre-application group teachers were interviewed face-to-face and asked to fill the scales, and the researcher collected the filled scales. Preliminary implementation studies started in February 2016 and were completed in October of the same year.

Sampling 2: The study's universe consists of 12272 teachers (working in primary and secondary schools) working in 25 districts of Ankara between 2016 and 2019. The stratified sampling technique, which is one of the probabilistic sampling forms, was used to identify the teachers in the sample (Büyüköztürk, 2017). Accordingly, the number of samples was chosen as 384 teachers. However, to increase the validity of the research, the maximum number of samples that could be reached was targeted, and all teachers working in the schools in the sample were tried to be achieved. In this context, 2500 scales were sent to the teachers in the sample (they will be referred to as participants after this point), and 1913 scales were collected. 377 of these scales were missing or incorrect, and 121 of them were not analyzed because they had extreme values. 1415 scales that meet the calculated sample size are included in the analysis. Demographic information about the participants in the study can be seen in Table 1.

Table 1. Demographic information of the participants

Variables	Subcategories	N	%	Total
Gender	Male	549	38,80	1415
	Female	866	61,20	
Education Level	Undergraduate	913	64,52	1415
	Graduate	502	35,48	
Professional Tenure	5 years and below	377	26,64	1415
	6-10 years	461	32,58	
	11 years and above	577	40,78	
Branch	Physical education	63	4,45	1415
	Computer technologies	42	2,97	
	Religious education	104	7,35	
	Science	122	8,62	
	Visual arts	46	3,25	
	Math	133	9,40	
	Music	45	3,18	
	Pre-school	136	9,61	
	Psychological counseling	59	4,17	
	Primary school	199	14,06	
	Social studies	117	8,27	
	Technology and design	79	5,58	
	Turkish language	141	9,96	
Foreign language	129	9,12		

When Table 1 is analyzed, it was determined that 61.20% of the participants were women, 64.52% of them received undergraduate education, 40.78% of their professional tenure was 11 years, and above and 14.06% of them were primary school teachers.

Development of Measurement Tool

'The Scale of Evaluation of Reading Comprehension' used in the research was developed by the researcher by examining the scales and applications used in the literature (Al-Homoud & Schmitt, 2009; Baltacı, 2017; Karatay, 2007; Keenan, Betjemann & Olson, 2008; Phakiti, 2003; Yamashita, 2008). In order to determine the participants' reading comprehension levels, it was decided to develop a scale consisting of various texts. It was envisaged that the scale composed of informative and narrative texts would be sufficient to determine the participants' reading comprehension levels. Thus, the scale consists of two separate measurement forms designed to contain informative and narrative texts and a personal information form to determine the participants' demographic characteristics.

The development studies of the scale planned to be used in this study were carried out in three stages. First of all, 30 texts (15 informative and 15 narratives) were chosen by using the scales mentioned above. For each text, a question pool consisting of six questions prepared in accordance with Bloom's renewed taxonomy was created. While the difficulty level of the texts in the question pool is a criterion; Including questions at different levels related to the same text was also determined as another criterion.

Considering the Bloom taxonomy, the texts in the question pool are classified according to different difficulty levels. Accordingly, each category (remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, creating) is grouped to cover five texts. Then a similar classification process lists the questions in the text. Thus, it is ensured that each problem is at a level to measure a category. The draft scale form, which was prepared as 30 texts and 180 questions, was presented to the opinion of a specialist of 25 people who received a doctorate level. In line with expert opinions, six texts were drawn from the draft scale. In this way, the scale prepared for pre-application includes four texts and six questions for each learning category and consists of 24 texts and 144 questions in total. Both parts of the scale (informative and narrative) include 12 texts and 72 questions.

Open-ended questions were not included in the scale. Sufficient space is left under each text to obtain the opinions of the participants. Besides, a dictionary section has been

created for critical or unknown words in each text. The draft version of the scale prepared for pre-application was applied to a group of 149 teachers (sample 1).

The 'Error Analysis Inventory' developed by Shanker and Ekwall (2009) was used to evaluate the pre-application data. At this stage, the correct answers of the participants were scored as "1" and the wrong answers as "0". Thus, the highest score that can be obtained from the measurement tool for each text type (informative and narrative) is 72, while the lowest score is 0. In order to interpret the scale scores, the average score values are divided into five categories. Those with a mean score between 0 and 14.3 were determined as 'too weak'; between 14.4 and 28.8 were determined as "weak"; between 28.9 and 43.3 were defined as "medium"; between 43.4 and 57.8 were defined as "good" and between 57.9 and 72 were determined as "very good."

The experts evaluated each item constituting the pre-application scale independently. The raters affect the reliability of the evaluation as a source of random error. Krippendorff's alpha (α) coefficient, Cohen's kappa (κ) coefficient, and Pearson coefficient were used to minimize incidental errors and determine the reliability of the scale's scoring key.

The Kappa (κ) coefficient focuses on at least two raters' compliance level who score at the classification level (Cohen, 1968). κ Coefficient takes a value between -1 and +1. The positive value of κ indicates that the raters' degree of cohesion will be greater than that of luck. The negative value of κ determines that rater alignment will be less than random expectations (Fleiss, 1971). It was determined that this coefficient was positive and high for the pre-application data ($\kappa = .711$; $p < .01$). This value shows that there is a significant agreement between raters (Landis & Koch, 1977).

The Krippendorff Alpha (α) coefficient calculates the consensus among raters without incidental correction. In interpreting the Krippendorff (α) coefficient, $\alpha = 1$ determines the compatibility between the raters is perfect, and $\alpha = 0$ determines the exact mismatch (Krippendorff, 1995). As a result of the pre-application, the (α) coefficient was determined as .715. This value of the alpha coefficient indicates that the scale is significantly compatible and reliable.

In pre-application, the Pearson coefficient was examined, and a significant, positive, and high relationship was determined between both raters ($r = .907$, $p < 0.01$). The correlation coefficient varies between -1.00 and +1.00, and as the absolute value of the coefficient grows, the degree of the relationship between the two values increases.

Büyükoztürk (2017) reports that the correlation coefficient (r) between 0.80 and 1.00 is evidence that there is a high-level relationship between both variables. Based on the raters' reliability findings, it was determined that the scale and the evaluation key were sufficiently reliable.

In addition to the above reliability analysis, both raters' measurements evaluating the pre-application data were subjected to a separate process. The reliability of the scale was determined by Kuder-Richardson 20 (KR-20) reliability coefficient. KR-20 coefficient can provide a more balanced reliability value in the scales' reliability tests containing multi-dimensional or multiple measurement tools (Raykov, 1997). Based on this idea, it was decided to determine KR-20 values for each scale. KR-20 value for the section containing narrative texts was calculated as .59, and for the section with informative texts; this value was calculated as .63. Both forms of the scale are below acceptable limits (Bland and Altman, 1977). IN order to increase reliability, it was decided to exclude six texts from the scale. After the extracted texts, reliability analysis was made again, and the KR-20 value for the section containing the narrative texts was calculated as .74. This value is .82 for the section with informative texts. The overall reliability coefficient of the scale was determined as .81.

The scale, which is made ready for implementation as a result of validity and reliability analysis, consists of 18 texts and 108 questions. The final version of the scale was presented to the expert opinion, and "readability" analysis was performed. After the expert opinions, the texts were rearranged and made ready for the main application. The highest score that can be obtained from the measurement tool of both text types (informative and narrative) is 54, while the lowest score is 0. Five categories were used to interpret the scores obtained from the scale. Accordingly, the average score values are: "very weak" between 0 and 10.80, "weak" between 10.81 and 21.70, "medium" between 21.71 and 32.50, "good" between 32.51 and 43.30, "very good" between 43.31 and 54.

All the texts in the scale and the questions related to the text are located on the same page, and; there is a dictionary section with the meanings of the critical words under each text. Moreover, a personal information form is included in the introduction part of the reading comprehension scale to determine the participants' demographic characteristics.

'The Scale of Evaluation of Reading Comprehension' is intended for power measurement, which aims at achieving the most meaning from the text they read in a period determined by the participants rather than speed measurements that measure how much of

the text they read within a certain time. In this respect, the research data collection process has spread over a wide period considering the sample size. Data collection, which started in January 2017, was completed in November 2019. The scales were delivered to the teachers working in the districts of Ankara by the researcher. In order to increase the content validity of the scale and motivate the participants, the participants were asked to focus on the text they read. It is also stated that the data collected from the participants will be part of scientific research and that their personal information will not be used. Therefore, the filling time of the scale varies from person to person.

Data Analysis

The data obtained from the scale were included in the analysis process after the outliers, and erroneous fillings were removed. Descriptive statistics were used to analyze the data collected to determine the participants' level of reading comprehension. The T-test and one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether teachers' level of reading comprehension levels differed significantly in terms of gender, educational status, branch, and professional tenure. The relationship between the level of understanding of informative and narrative texts was calculated by correlation analysis. The significance tests were done at $p < .05$ level. All analyzes were made in the statistics program for statistical social sciences (SPSS); A different calculation module was used for the KR-20, Kappa, and Krippendorff coefficients.

Findings

Analysis of the data collected within the scope of the research is included in this section. Findings regarding the reading comprehension levels of the participants are shown in Table 2.

When Table 2 is examined, it is determined that the participants understand the narrative texts at a good level ($\bar{X} = 32.61$), informative texts at a weak level ($\bar{X} = 16.37$), and generally at a medium level ($\bar{X} = 24.49$). There is a positive, high-level relationship between the level of understanding of informative texts and narrative texts ($r = .86$). There is a positive medium-level relationship between general reading comprehension level and understanding of narrative texts ($r = .66$).

Table 2. Descriptive statistics related to participants' reading comprehension levels

Dimensions	N	\bar{X}	sd	1	2	3
1. Level of Understanding Narrative Texts	1415	32.61	10.76	-		
2. Level of Understanding Informative Texts	1415	16.37	11.82	.86*	-	
3. General Reading Comprehension Level	1415	24.49	11.28	.66*	.83*	-

* Spearman rho $p < 0.05$

A positive high-level relationship was determined between general reading comprehension level and understanding of informative texts ($r = .83$). Table 3 shows the change in participants' reading comprehension levels by gender.

Table 3. Differentiation of participants' reading comprehension levels by gender variable - independent sample t-test analysis results

Dimensions	Gender	N	\bar{X}	sd	df	t	p
Level of Understanding Narrative Texts	Male	549	34.50	10.40	1413	6.38	.001*
	Female	866	30.72	11.13			
Level of Understanding Informative Texts	Male	549	18.36	11.94	1413	6.16	.001*
	Female	866	14.39	11.71			
General Reading Comprehension Level	Male	549	26.44	11.15	1413	6.25	.001*
	Female	866	22.56	11.42			

(*) $p < .05$

When Table 3 is examined, the level of understanding of participants' narrative texts varies significantly according to gender [$t_{(1413)}=6.38$; $p < .05$]. Male participants ($\bar{X} = 34.50$) understand the narrative texts more than women ($\bar{X} = 30.72$). Men understand the narrative texts at the 'good' level, while women understand the 'medium' level. Similarly, the levels of understanding informative texts differ significantly with gender [$t_{(1413)}=6.16$; $p < .05$]. Men ($\bar{X} = 18.36$) understand the informative texts more than women ($\bar{X} = 14.39$). However, it is determined that both men and women understand the informative texts at a 'weak' level. The level of general reading comprehension differs significantly according to gender [$t_{(1413)}=6.25$; $p < .05$]. Men ($\bar{X} = 26.44$) understand that they read more than women ($\bar{X} = 22.56$). Besides, the level of reading comprehension is determined as the 'middle' level for

both men and women. The results of the analysis of the participants' educational status and reading comprehension levels are shown in Table 4.

Table 4. *Differentiation of participants' reading comprehension levels according to the educational status variable - independent sample t-test analysis results*

Dimensions	Educational Status	N	\bar{X}	sd	df	t	p
Level of Understanding Narrative Texts	Undergraduate	913	27.14	10.05	1413	18.6	.001*
	Graduate	502	38.09	11.48			
Level of Understanding Informative Texts	Undergraduate	913	15.49	10.53	1413	2.72	.006*
	Graduate	502	17.24	13.10			
General Reading Comprehension Level	Undergraduate	913	21.31	10.30	1413	10.3	.001*
	Graduate	502	27.68	12.29			

(*) $p < .05$

According to Table 4, the education levels of the participants differ significantly with their understanding of narrative texts [$t_{(1413)}=18.6$; $p < .05$] and informative texts [$t_{(1413)}=2.72$; $p < .05$]. Participants with graduate education ($\bar{X} = 38.09$) understand the narrative texts more than undergraduates ($\bar{X} = 27.14$). It has been determined that the participants who have graduate education level understand the narrative texts at the "good" level, and the undergraduate students understand the same texts at the "medium" level. Similarly, graduate graduates ($\bar{X} = 17.24$) understand the informative texts more than undergraduates ($\bar{X} = 15.49$). It has been determined that the level of understanding of informative texts is 'weak' in both undergraduate and graduate education. In general, there is a significant difference between the level of education and the level of reading comprehension [$t_{(1413)}=10.3$; $p < .05$]. Graduates understand what they read at a 'medium' level ($\bar{X} = 27.68$), while undergraduates ($\bar{X} = 21.31$) understand what they read at a 'weak' level. In Table 5, the analysis results regarding the professional tenure and reading comprehension levels of the participants are presented.

According to Table 5, the level of understanding of participants' narrative texts varies significantly according to professional tenure [$F_{(2,1412)}= 3.87$; $p < .05$]. Participants with tenure over 11 years ($\bar{X} = 38.51$) understand the narrative texts more than those with 5 years or less ($\bar{X} = 27.31$) and 6-10 years of professional tenure ($\bar{X} = 32.00$). Furthermore, it was determined that participants with 11 years or more professional tenure understand the narrative texts at the 'good' level, whereas participants with 10 years or less tenure

understanding the same texts at the 'medium' level. The level of understanding of the participants' informative texts varies significantly according to their professional tenure [$F_{(2;1412)}= 4.35$; $p<.05$]. Those who have tenure of 11 years or more ($\bar{X} = 18.42$) understand more informative texts than those who have 5 years or less ($\bar{X} = 14.60$) and 6-10 years of professional tenure ($\bar{X} = 16.12$).

Table 5. *Differentiation of participants' reading comprehension levels according to professional tenure variable - one-way analysis of variance (ANOVA) results*

Dimensions	Professional Tenure	N	\bar{X}	sd	df	F	p	Differences
Level of Understanding Narrative Texts	(1) 5 years and below	377	27.31	9.10	2; 1412	3.87	.021	1-2
	(2) 6-10 years	461	32.00	12.57				1-3
	(3) 11 years and above	577	38.51	10.59				2-3
Level of Understanding Informative Texts	(1) 5 years and below	377	14.60	11.11	2; 1412	4.35	.013	1-2
	(2) 6-10 years	461	16.12	12.6				1-3
	(3) 11 years and above	577	18.42	11.98				2-3
General Reading Comprehension Level	(1) 5 years and below	377	20.96	10.11	2; 1412	4.14	.016	1-2
	(2) 6-10 years	461	24.07	12.48				1-3
	(3) 11 years and above	577	28.47	11.28				2-3

The understanding of the participants' informative texts was at a 'weak' level in all subcategories of the professional tenure. The general level of reading comprehension varies significantly with professional tenure [$F_{(2;1412)}= 4.14$; $p<.05$]. While the level of reading comprehension is 11 years or more ($\bar{X} = 28.47$) and 6-10 years of tenure ($\bar{X} = 24.07$) is at the 'medium' level; It has been determined that those who have five years or less professional tenure are at the 'weak' level ($\bar{X} = 20.96$). In Table 6, the analysis results related

to the change of the reading comprehension levels of the participants according to their branches are presented.

Table 6. *Differentiation of participants' reading comprehension levels by branch variable - one-way analysis of variance (ANOVA) results*

Dimensions	Branch	N	\bar{X}	sd	df	F	p	Difference		
Level of Understanding Narrative Texts	1. Physical education	63	21.65	13.69						
	2. Computer	42	30.19	9.97						
	3. Religious education	104	39.77	8.96				13-1		
	4. Science	122	29.08	10.42				13-5		
	5. Visual arts	46	23.64	14.69				13-7		
	6. Math	133	29.11	12.03				13-12		
	7. Music	45	24.05	15.01	12;	4.21	.015	11-1		
	8. Pre-school	136	30.44	10.79	1402			11-5		
	9. Psychological	59	39.12	12.12				11-7		
	10. Primary school	199	40.11	8.13				11-12		
	11. Social studies	117	41.01	6.79				10-1		
	12. Technology and	79	26.91	11.29						
	13. Turkish language	141	44.16	5.16						
	14. Foreign language	129	37.26	11.56						
Level of Understanding Informative Texts	1. Physical education	63	9.19	15.96						
	2. Computer	42	16,39	12.55						
	3. Religious education	104	19.22	11.88						13-1
	4. Science	122	14.88	9.17						13-5
	5. Visual arts	46	11.64	13.44						13-7
	6. Math	133	15.07	12.69						13-12
	7. Music	45	11.02	12.09	12;	4.72	.009	11-1		
	8. Pre-school	136	15.64	10.64	1402			11-5		
	9. Psychological	59	18.72	10.44				11-7		
	10. Primary school	199	22.03	9.96				11-12		
	11. Social studies	117	21.09	10.28				10-1		
	12. Technology and	79	13.15	12.44						
	13. Turkish language	141	23.06	10.25						
	14. Foreign language	129	17.34	13.66						

General Reading Comprehension Level	1. Physical education	63	15.42	14.83				
	2. Computer	42	23.29	11.26				
	3. Religious education	104	29.50	10.42				13-1
	4. Science	122	21.98	9.80				13-5
	5. Visual arts	46	17.64	14.07				13-7
	6. Math	133	22.09	12.36				13-12
	7. Music	45	17.54	13.55	2;			
	8. Pre-school	136	23.04	10.72	1412	4.52	.011	11-1
	9. Psychological	59	28.92	11.28				11-5
	10. Primary school	199	31.07	9.05				11-7
	11. Social studies	117	31.05	8.54				11-12
	12. Technology and	79	20.03	11.87				10-1
	13. Turkish language	141	33.61	7.71				
	14. Foreign language	129	27.30	12.61				

When Table 6 is examined, the level of understanding of the narrative texts of the participants varies significantly according to the branch [$F_{(12;1402)}=4.21$; $p<.05$]. Turkish language ($\bar{X} = 44.16$), Social Studies ($\bar{X} = 41.01$) and primary school teachers ($\bar{X} = 40.11$) understand the narrative texts more than the teachers of Physical Education ($\bar{X} = 21.65$), Visual Arts ($\bar{X} = 23.64$), Music ($\bar{X} = 24.05$) and Technology and Design ($\bar{X} = 26.91$). However, Turkish language teachers understand the narrative texts at a 'very good' level. Moreover, it was determined that social studies, primary school, religious education, psychological guidance, and foreign language teachers understand these texts at a 'good' level. It has been determined that the participants in the branches of computer tech, science, visual arts, maths, music, pre-school, and design understand the narrative texts at a 'medium' level. At this point, it is remarkable that the participants in the physical education branch understand the narrative texts at a 'weak' level.

The level of understanding of the informative texts of the participants varies significantly according to the branch [$F_{(12;1402)}= 4.72$; $p<.05$]. Turkish language ($\bar{X} = 23.06$), Social Studies ($\bar{X} = 21.09$) and primary school teachers ($\bar{X} = 22.03$) understand the informative texts more than the teachers of physical education ($\bar{X} = 9.19$), visual arts ($\bar{X} = 11.64$), music ($\bar{X} = 11.02$) and Design ($\bar{X} = 13.15$). At this point, informative texts, classroom, and Turkish language teachers are at a 'medium' level; teachers in other branches

understand “weak.” The level of physical education teachers' reading comprehension was determined as "very weak."

The level of general reading comprehension differs significantly according to the branches of the participants [$F_{(12;1402)}= 4.52; p<.05$]. It was determined that Turkish language ($\bar{X} = 33.61$), social studies ($\bar{X} = 31.05$) and primary school teachers ($\bar{X} = 31.07$) understood more than teachers of physical education ($\bar{X} = 15.42$), visual arts ($\bar{X} = 17.64$), music ($\bar{X} = 17.54$) and design ($\bar{X} = 20.03$). Furthermore, when the general reading comprehension level is examined, it is determined that Turkish teachers understand what they read at a 'good' level. Moreover, computer tech, religious education, science, math, pre-school, guidance, primary school, social studies, and foreign language teachers understand at an 'intermediate' level. It has been determined that teachers in physical education branches, visual arts, music, and design understand what they read at a 'weak' level.

Discussion and Conclusion

This study was carried out to determine teachers' level of reading comprehension working in primary and secondary schools. As a result of the research, there is a significant difference between the gender, professional tenure, branch, and educational status of teachers and their reading comprehension levels. Men, graduates, and those with professional tenure understand the texts they read more.

According to the research results, the level of comprehension of the narrative texts that teachers read varies according to gender. It has been determined that male teachers understand the narrative texts they read more than women do. However, a similar result can be seen at the level of understanding informative texts. This situation determines that male teachers are more competent in understanding what they read in general. In the literature, some studies support this result of the research and research, reaching different results. Chavez (2001), Çam (2006), and Karatay (2007) determined that women had higher levels of reading comprehension than men.

In contrast, Bügel and Buunk (1996) and Hannon (2014) argue that men are more successful in understanding what they read than women. However, Brantmeier (2003), Coşkun (2006), and Phakiti (2003) claim that there is no significant difference between reading comprehension and gender. However, perhaps the most important research result is that teachers understand “partially” what they read. Considering that the highest score that can be obtained from the scale prepared with texts of different difficulty within the scope of

the study is 54, it is noteworthy that men have an average of 26.44, and women have an average of 22.56. Accordingly, it can be said that male and female teachers do not understand or partially understand more than half of what they read. This result of the study reveals the insufficient level of reading comprehension of the teachers who have a critical role in the education system.

Participants' educational status or graduation levels affect their reading comprehension levels. This finding is similar to previous findings in the existing literature (Keene & Zimmermann, 1997; Thorndike, 1976). As the person's education level increases, the possibility of encountering different kinds of informative and narrative texts also increases. Thus, adults can read more and interpret what they read. Besides, with the increase in reading comprehension, adults can integrate what they read with their own lives (Thorndike, 1976). Although this research confirms the theoretical knowledge in the literature, it argues that the increase in education level will create a significant change in the level of reading comprehension.

Another result of the research is that the increase in teachers' professional tenure also increases the level of reading comprehension. This result is similar to the different research findings that examine the relationship between aging and reading comprehension levels of adults (Baker, 1984; Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). As the professional tenure increases, teachers encounter more students and reading resources, and their professional and academic experience rises. The rise in experience brings with it an easier understanding of texts. However, given the increase in professional tenure, it can be determined that reading comprehension, which becomes evident with the results of this research, is low for teachers.

A striking result of this research is that there is an important separation between the teachers of different branches to understand what they read. Considering the general reading comprehension level, Turkish language teachers' being at a 'good' level is suitable for the normal flow of life. Because Turkish language teachers had more contact with texts than other branches and received reading skills training during the undergraduate period, it is known that primary school and social studies teachers and guidance and religious education teachers undergo a more text-oriented training process than other branches. But, the level of reading comprehension in the branches mentioned above is at the 'medium' level, which is below the level expected from these teachers. It is noteworthy that teachers in physical education, visual arts, music, and design branches understand what they read at a 'weak' level. It is believed that studies on reading skills have not been carried out in the branches

mentioned during undergraduate education. Teachers who are not trained in reading skills only touch texts with personal initiatives, and therefore they are inadequate to understand what they read. As a result of teacher training institutions not doing studies on reading skills, this research finding that teachers understand their reading inadequately is quite thought-provoking.

Reading comprehension can be improved by making a work plan at one's own pace. Nevertheless, first, it is necessary to make certain time management in daily life, to be willing and ready to gain reading habits. It is known that the majority of teachers do not receive any training on their reading comprehension skills in the pre-service period (undergraduate education). Moreover, there is no course or program in this direction in the general teacher-training curriculum prepared by the Council of Higher Education. The inadequacies of the teachers who are included in the education system devoid of their reading comprehension skills in the various central system exams (ALES, KPSS-ÖABT, etc.) regarding language and expression questions are similar to the results of this study. It can be suggested to include theoretical and practical courses in teaching undergraduate programs that will improve students' reading skills, including active reading strategies. In addition to this, it may be suggested to use alternative measurement methods and techniques instead of measurement techniques based on multiple-choice questions and to include open-ended questions to develop critical thinking skills. Furthermore, it can be suggested to do reading training that will improve the teachers' level of comprehension who are still in the education system through in-service training activities. Moreover, the competencies of both the mother tongue education departments of universities and different linguistics experts should be employed, and teachers should be provided with access to various reading resources, critical reading skills, or other and updated reading strategies.

Reading comprehension is a very important field of study in mother tongue education and practices. It is determined that the studies in the literature are mostly for students. At this point, more studies for adults should be conducted in the literature.

In this study, the teachers' reading comprehension level was made visible in the sample group studied. The current study, which indicates an important gap in the literature, is important in reading comprehension studies towards business life. This research was carried out on a limited sample of teachers working in Ankara. Research data was collected between 2016 and 2019. Social and economic changes and unexpected situations that may occur in the education system may cause the data on reading comprehension to change and

override the research. In this study, although the sample selection is kept wide enough to make the results generalizable, future studies may be suggested to study larger samples, including different provinces. Future studies may be suggested to expand the sample to include employees in various industrial sectors.

The type of text on the scale and the type of question about the text (multiple-choice, open-ended, etc.) affect measuring the level of reading comprehension. This research was carried out using a measurement mechanism consisting of informative and narrative texts of different difficulty levels and multiple-choice questions prepared by Bloom's taxonomy. It can be suggested that future studies should be carried out with measurement tools that will also include open-ended questions, which also measure the interpretation skills of the participants. Moreover, it may be suggested to have environmental conditions such as household income level, graduated faculty, or college in future researches. Thus, the effects of different variables on reading comprehension can be better understood. Since data collection and measurement involve relatively difficulties in reading comprehension research, it may be suggested to design future research using mixed research or qualitative research techniques and even longitudinal studies involving different years.

References

- Aktaş, Ş. (2000). *Roman sanatı ve roman incelemesine giriş*. Ankara: Akçağ.
- Akyol, H. (2011). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Al-Homoud, F., & Schmitt, N. (2009). Extensive reading in a challenging environment: A comparison of extensive and intensive reading approaches in Saudi Arabia. *Language Teaching Research*, 13(4), 383-401.
- Baker, L. (1984). Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency, and type of standard. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), 289-311.
- Baltacı, A. (2017). Okul müdürlerinin okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-32.
- Bamberger, R. (1976). Literature and development in reading. *New Horizons in Reading*, 5(1), 60-65.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Bell, T. (2001). Extensive reading: Speed and comprehension. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 1(1), 1-13.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2008). *Gerçekliğin sosyal inşası: Bir bilgi sosyolojisi incelemesi*. İstanbul: Paradigma.
- Brantmeier, C. (2003). Does gender make a difference? Passage content and comprehension in second language reading. *Reading in a Foreign Language*, 15(1), 1-27.
- Bügel, K., & Buunk, B. P. (1996). Sex differences in foreign language text comprehension: The role of interests and prior knowledge. *The Modern Language Journal*, 80(1), 15-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.

- Can, R., Türkyılmaz, M., & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (2009). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Boston: Harvard University Press.
- Chavez, M. (2001). *Gender in the language classroom*. New York: McGraw Hill.
- Coelho, C. L. G., & Correa, J. (2017). Reading comprehension: Cognitive abilities and types of text. *Psico*, 48(1), 40-49.
- Cohen, J. (1968). Weighted kappa: Nominal scale agreement provision for scaled disagreement or partial credit. *Psychological Bulletin*, 70(4), 213-221.
- Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading research quarterly*, 42(2), 214-257.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Unpublished master's thesis, Osmangazi University, Eskişehir.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. In M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (pp. 127-146). Ankara: Pegem.
- Çelenk, S., & Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyoekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 309, 24-33.
- Davey, B. (1983). Think aloud: Modeling the cognitive processes of reading comprehension. *Journal of Reading*, 27(1), 44-47.
- Demir, Y. (2012). The effect of background knowledge and cultural nativization on reading comprehension and vocabulary inference. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 2(4), 188-198.
- Durkin, D. (1978). What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 11(3), 481-533.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of reading*, 9(2), 167-188.
- Fleiss, J. L. (1971). Measuring nominal scale agreement among many raters. *Psychological Bulletin*, 76(5), 378.

- Friedman, N. P., & Miyake, A. (2004). The reading span test and its predictive power for reading comprehension ability. *Journal of Memory and Language*, 51(1), 136-158.
- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Habermas, J. (2001). *İletişimsel eylem kuramı*. (Çev: M. Tüzel). İstanbul: Kabalcı.
- Hannon, B. (2014). Are there gender differences in the cognitive components of adult reading comprehension? *Learning and Individual Differences*, 32(2), 69-79.
- Heidegger, M. (2002). *Hümanizm üzerine mektup: Hümanizmin özü*. (Çev: A. Aydoğan). İstanbul: İz Yayıncılık.
- Hegarty, P., & Golden, A. M. (2008). Attributional beliefs about the controllability of stigmatized traits: antecedents or justifications of prejudice? *Journal of Applied Social Psychology*, 38(4), 1023-1044.
- Hock, M., & Mellard, D. (2005). Reading comprehension strategies for adult literacy outcomes. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(3), 192-200.
- Hsueh-Chao, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, 13(1), 403-430.
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 87(4), 329-342.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmen adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Unpublished doctoral dissertation, Gazi University, Ankara.
- Kartal, E., & Özteke, H. Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *The Journal of International Social Research*, 3(11), 372-380.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth: Heinemann Inc.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., & Olson, R. K. (2008). Reading comprehension tests vary in the skills they assess: Differential dependence on decoding and oral comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 12(3), 281-300.
- Krippendorff, K. (1995). On the reliability of unitizing continuous data. *Sociological Methodology*, 4(2), 47-76.

- Kurnaz, H., & Akaydın, Ş. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgilendirici ve öyküleyici metinleri özetleme becerileri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 141-156.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 3(2), 159-174.
- Meyer, B. J., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading Research Quarterly*, 72-103.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Pearson, P. D. (1991). *Developing expertise in reading comprehension: what should be taught? How should it be taught?* (Report No. 512). Illinois, IL: U.S. Center for the Study of Reading.
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language Learning*, 53(4), 649-702.
- Rasinski, T. V. (2000). Commentary: Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54(2), 146-151.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-assisted learning strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *The Journal of Special Education*, 39(1), 34-44.
- Saracaloğlu, A. S., & Karasakaloğlu, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri ile çalışma ve öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 98-115.
- Shanker, J. L., & Eckwall, E. E. (2009). *Locating and correcting reading difficulties*. New York: Pearson Inc.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Anadolu University, Eskişehir.

- Tayşı, E. K. (2007), *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması (Kütahya ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Gazi University, Ankara.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Thorndike, R. (1976). Reading comprehension in fifteen countries. *New Horizons in Reading*, 11(2), 500-507.
- Topuzkanamış, E., & Maltepe, S.(2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *TÜBAR*, 27, 655-677.
- Ungan, S. (2008), Türkiye’de kitap okuma: okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218–228.
- Üründü, V. (2011). *6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarının tema ve metin türü açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, İnönü University, Malatya.
- Vega, M. (1996). The representation of changing emotions in reading comprehension. *Cognition & Emotion*, 10(3), 303-322.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190-195.
- Willis, A. I. (2012). *Reading comprehension research and testing in the US: Undercurrents of race, class, and power in the struggle for meaning*. New York: Routledge.
- Yamashita, J. (2008). Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System*, 36(4), 661-672.
- Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.



Kariyer Kararsızlığının Yordayıcısı Olarak İyi Oluş ve Kariyer Kaygısı *

Gürcan ŞEKER¹

• Geliş Tarihi: 20.03.2020 • Kabul Tarihi: 02.05.2020 • Çevrimiçi Yayın Tarihi: 10.10.2020

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin iyi oluş düzeyleri ve kariyer kaygıları ile kariyer kararsızlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın verileri, Anadolu lisesi ve Meslek liselerinde öğrenim gören 663 öğrenciden (398 kız, 265 erkek) toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Mesleki Karar Envanteri, Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği ve Kariyer Kaygısı Ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde Hiyerarşik Regresyon Analizi Tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, kariyer kararsızlığı ile iyi oluş arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyarken, kariyer kararsızlığı ile kariyer kaygısı arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, iyi oluş ve kariyer kaygısı kariyer kararsızlığının anlamlı bir yordayıcısıdır. İyi oluş ve kariyer kaygısı (aile etkisine yönelik kaygı, meslek seçimine yönelik kaygı) değişkenlerinin birlikte kariyer kararsızlığına ilişkin varyansın % 43'ünü açıklamaktadır. Elde edilen bu sonuçlar ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: kariyer kararsızlığı, iyi oluş, kariyer kaygısı

Atıf:

Şeker, G. (2021). Kariyer kararsızlığının yordayıcısı olarak iyi oluş ve kariyer kaygısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 262-275 doi:10.9779/pauefd.706983.

* Bu çalışma 18 – 22 Nisan 2018 tarihinde düzenlenen 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Arş. Gör., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, gurcanseker@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6633-7859>

Giriş

Kariyer kararsızlığı, uzun yıllar boyunca kariyer alanı uzmanlarını endişelendiren bir konu olmuştur. Başlangıçta yalnızca öğrencilerin kariyer kararı verme sürecine odaklanan bu sorun alanı, insanların yaşamları boyunca kariyer kararlarını revize etme ihtiyacı hissetmesi ile, artık daha geniş bir yaşam alanını kapsamaktadır (Osipow, 1999).

Kelly ve Lee (2002), kariyer kararsızlığını bireyin eğitim ya da meslek kararı verme sürecinde yaşadığı belirsizlik durumu olarak tanımlarken; Chartrand, Rose, Elliott, Marmarosh ve Caldwell (1993) kariyer kararsızlığını bireyin kariyeri ile ilgili karar verirken karşılaştığı zorluk durumu şeklinde açıklamaktadır. Kariyer kararsızlığı ile ilgili açıklamaların ortak yönü, bireyin kariyer gelişim sürecinde kariyer kararları almalarında yaşadıkları zorluklarla ilgilidir.

Kariyer kararsızlığıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; kariyer kararsızlığını gidermeye yönelik eğitim programlarının uygulandığı deneysel çalışmaların (Çakır, 2003; Fouad, Cotter ve Kantemneni, 2009; Gallo, 2017; Kırdök, 2010; Lam, 2016; Joslyn, 2015; Symes, 1998) literatürde önemli bir yer edindiği görülmektedir. Bunun yanında kariyer kararsızlığının; kariyer yetkinlik beklentisi (Creed, Patton ve Prideaux, 2006; Krass ve Hughey, 1999; Taylor ve Popma, 1990), işlevsel olmayan kariyer düşünceleri (Osborn, 1998; Saunders, Peterson, Sampson ve Reardon, 2000), sosyal destek (Arce, 1996; Guay, Ratelle, Senecal, Larose ve Deschenes, 2006) ve kişilik özellikleri (Leong ve Chervinko, 1996; Page, Bruch ve Haase, 2008) değişkenleri ile ilişkilendirildiği çalışmalar göze çarpmaktadır.

Kariyer Kararsızlığı ve İyi Oluş

Birey için en uygun psikolojik durum ve işleyişe işaret eden iyi oluş kavramı, son yıllarda psikoloji alanındaki çalışmalarda yoğun bir şekilde ele alınmaktadır (Deci ve Ryan, 2008). İyi oluş kavramını literatürde; mental iyi oluş (Beiser, 1974), öznel iyi oluş (Diener, 1984) ve psikolojik iyi oluş (Ryff ve Keyes, 1995) gibi farklı alt başlıklar altında tanımlayan ve inceleyen çalışmalar yer almaktadır.

Kariyer kararı verme sürecini iyi oluş ile ilişkilendiren ilk çalışmalardan biri olan Arnold'un (1989) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada psikolojik iyi oluşun kariyer kararsızlığının önemli bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulguya

benzer bir başka araştırma bulgusu ise, Creed, Patton ve Bartrum (2002) tarafınan yapılan çalışma ile ortaya konmuş ve bu çalışmada da öznel iyi oluş düzeyleri yüksek olan lise öğrencilerinin kariyer kararı verme güçlük düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Uthayakumar, Schimmack, Hartung ve Rogers (2010), öznel iyi oluş ve kariyer kararsızlığı arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koyarken; Creed, Prideaux ve Patton (2005) tarafından yapılan araştırma sonucunda ergenlerde kalıcı kariyer kararsızlığı ile düşük düzeyde iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusu elde edilmiştir. Bu bulguların yanısıra; kariyer kararsızlığı ve yaşam doyumu (Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens ve Gibson, 1999), kariyer kararsızlığı ve psikolojik iyi oluş (Viola, Musso, Ingoglia, Coco ve Inguglia, 2017) ile kariyer kararı verme güçlüğü ve öznel iyi oluş (Mutlu, 2011) arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır.

Kariyer Kararsızlığı ve Kariyer Kaygısı

Kariyer kararı verme süreci ile ilgili yoğun olarak çalışılan değişkenlerden biri de kaygıdır. Literatürde kaygı düzeyi ile kariyer kararsızlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koyan birçok çalışma (Campagna ve Curtis, 2007; Corkin, Arbona, Coleman ve Ramirez, 2008; Öztemel, 2013; Santos ve Ferreira, 2012; Santos, Ferreira ve Gonçalves, 2014) olduğu görülmektedir.

Kariyer sürecine özgü bir kavram olarak kariyer kaygısı değişkeninin incelendiği ve spesifik kariyer kaygısı ölçeklerinin kullanıldığı çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Nalbantoğlu-Yılmaz ve Çetin-Gündüz, 2018a; Vignoli, Croity-Blez, Chapeland, de Fillipis ve Garcia, 2005; Weinstein, Healy ve Ender, 2002). Bu çalışmalar ile birlikte kariyer kararsızlığı ile kariyer kaygısı kavramının ilişkilendirildiği çalışmalar incelendiğinde; Vignoli (2015) tarafından yapılan ve genel kaygı ölçeğinin yanısıra kariyer kaygısı ölçeğinin kullanıldığı çalışmada, ergenlerin genel kaygı ve kariyer kaygısı düzeyleri ile kariyer kararsızlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ergenlerin kariyer kararı verme süreçlerinin incelendiği bir başka çalışmada (Germeijs, Verschueren ve Soenens, 2006) ise, kariyer seçim kaygısı ölçeğinin kullanıldığı görülmektedir. Nalbantoğlu-Yılmaz ve Çetin-Gündüz (2018b) geliştirdikleri kariyer kaygısı ölçeğini kullanarak lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada, kariyer kararsızlığı ile kariyer kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemiş ve kariyer kararsızlığı arttıkça öğrencilerin yaşadığı kariyer kaygısının arttığı bulgusuna ulaşmışlardır.

Lise dönemindeki ergenlerin kariyer kararı verme sürecinde gerek yaşadıkları kaygı gerekse genel iyi oluş düzeyleri, mesleğe ya da kariyere ilişkin kararsızlıkları konusunda olumsuz etkilere neden olabilir. Bu bakımdan, lise öğrencilerin kariyer kararsızlığıyla ilişkili olduğu düşünülen kariyer kaygısı ve iyi oluş değişkenlerinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Literatürde kariyer kararsızlığı ile iyi oluş ve kariyer kaygısı arasındaki ilişkiyi birlikte ele alan sınırlı çalışmalardan biri, Miller ve Rottinghaus (2014) tarafından yapılan ve yaşamdaki anlamın kariyer kararsızlığı ile kaygı arasında aracılık rolünü ortaya koyan araştırmadır. Bu bağlamda, bu araştırmada, lise öğrencilerinin kariyer kararsızlığı ile iyi oluş düzeyleri ve kariyer kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve iyi oluş ile kariyer kaygısının kariyer kararsızlığını yordama düzeyinin ortaya konulması amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırma lise öğrencilerinin kariyer kararsızlığı, iyi oluş düzeyleri ve kariyer kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemesi bakımından korelasyonel modelde tasarlanmıştır. Korelasyonel araştırmalar, herhangi bir müdahalenin olmadığı, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik çalışmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Niğde il merkezinde yer alan ortaöğretim kurumlarının 9-12.sınıflarında öğrenim gören 663 (398 kız, 265 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin % 28'i dokuzuncu sınıf, % 26'sı onuncu sınıf, % 25'i on birinci sınıf ve % 21'i on ikinci sınıf öğrencisidir. Araştırmanın verileri 2017-2018 Eğitim – Öğretim yılında Niğde İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 03/03/2017 tarihli izni doğrultusunda çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan öğrencilerden toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Mesleki Karar Envanteri

Çakır (2004) tarafından lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Envanter maddeleri ortaöğretim öğrencilerinin yerine getirmesi gereken kariyer gelişim görevleri ile sosyal bilişsel kuramcıların görüşleri temel alınarak yazılmıştır. Beş alt boyut ve 30 maddeden oluşan ölçekten toplam puan alınabilmekte ve maddelerin yanıtlanmasında beşli likert tipi derecelendirme yöntemi kullanılmaktadır. Envanterin yapı

geçerliğini belirlemeye yönelik yapılan analizler sonucunda, alt boyutların toplam varyansın % 40.53'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85 bulunmuş ve diğer bir yöntem olan test-tekrar-test güvenilirlik analizi sonucunda iki uygulamaya ait puan ortalamaları arasındaki korelasyon katsayısı ise .83 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında da envanterin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .94 bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre hesaplanan güvenilirlik katsayıları envanterin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği

Tennant ve Diğ. (2007) tarafından bireylerin mental iyi oluş düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği (WEMİÖÖ) Türk kültürüne Keldal (2015) tarafından uyarlanmıştır. 14 maddeden oluşan ölçek; psikolojik iyi oluş ile öznel iyi oluşu kapsayarak bireylerin pozitif mental sağlıklarıyla ilgili bilgi elde etmeyi amaçlamaktadır. Ölçek 5'li likert tipinde ve 1= hiç katılmıyorum - 5= tamamen katılıyorum şeklinde puanlanmaktadır. Tamamı olumlu 14 madde ve tek faktörden oluşan ölçekten en fazla 70 puan alınabilmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığına yönelik hesaplanan güvenilirlik katsayısı .92 iken, test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı .89 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırma kapsamında hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90'dır.

Kariyer Kaygısı Ölçeği

Çetin Gündüz ve Nalbantoğlu Yılmaz (2016) tarafından geliştirilen kariyer kaygısı ölçeği, iki boyut ve 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine verilen yanıtların puanlaması “hiç katılmıyorum (1)”, ve “tamamen katılıyorum (5)” arasında derecelenen 5'li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin her bir boyutundan elde edilen yüksek puanlar, ilgili boyuta ilişkin kariyer kaygısının daha yüksek düzeyde yaşandığını ortaya koymaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliliği çalışmaları için sırasıyla Açıklayıcı (AFA) ve Doğrulamalı (DFA) faktör analizlerinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre lise çağındaki öğrencilerin kariyer kaygılarını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçeğin birinci faktörü meslek seçimine yönelik kaygı, ikinci faktörü ise aile etkisine yönelik kaygı olarak isimlendirilmiştir. Ölçme aracının güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda kariyer kaygısı ölçeğinin birinci faktörüne ait güvenilirlik katsayısı .80, ikinci faktörüne ait güvenilirlik katsayısı ise .74 bulunmuştur. Bu

araştırma kapsamında da Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve birinci faktöre ait güvenilirlik katsayısı .91, ikinci faktöre ait güvenilirlik katsayısı ise .89 bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS 24.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Hiyerarşik Regresyon Analizi Tekniği kullanılmıştır. Analize geçmeden önce veri seti; normallik, doğrusallık, eşvaryanslılık, uç değerler, hataların bağımsızlığı, çoklu bağlantı ve teklik varsayımları açısından kontrol edilmiştir. Normallik varsayımı ile doğrusallık ve eşvaryanslılık için artıkların saçılım grafiği incelenmiş ve bu varsayımların karşılandığı görölmüştür. Hataların bağımsızlığını incelemek için Durbin-Watson değerlerine bakılmış ve 2.09 değerinin elde edildiği görölmüştür. Bu değerin '2' civarında olması, hataların birbirleriyle ilişkisiz olduğunun bir göstergesidir. Çoklu bağlantı ve teklik için yordayıcılar arası ilişkiler ile tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır. Yordayıcılar arası en yüksek ilişkinin orta düzeyde olduğu, tolerans değerlerinin .10'dan küçük olmadığı ve VIF değerlerinin de 10'dan büyük olmadığı görölmüştür. Bu doğrultuda veri setine ilişkin çoklu bağlantı ve teklik problemlerinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi iki adımda gerçekleştirilmiştir. İlk adımda kuramsal olarak yordama gücünün daha az olabileceği düşünülen mental iyi oluş değişkeni analize dahil edilirken, ikinci adımda ise kariyer kaygısı değişkeni analize dahil edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde kariyer kararsızlığı, iyi oluş ve kariyer kaygısı puan ortalamaları ve standart sapmaları ile korelasyon katsayılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1'de veriler değerler incelendiğinde; kariyer kararsızlığı ile iyi oluş arasında ($r = -.36, p < .01$) orta düzeyde negatif yönde korelasyon olduğu hesaplanmıştır. Kariyer kararsızlığı ile meslek seçimine yönelik kaygı ($r = .59, p < .01$) ve kariyer kararsızlığı ile aile etkisine yönelik kaygı arasında ($r = .50, p < .01$) orta düzeyde pozitif yönde korelasyon olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 1. Kariyer kararsızlığı, İyi Oluş ve Kariyer Kaygısı Arasındaki Korelasyon, Puan Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

	1	2	3	4
1-Kariyer Kararsızlığı	1	-.36*	.59*	.50*
2-İyi Oluş		1	-.39*	-.24*
3-Meslek Seçimine Yönelik Kaygı			1	.47*
4-Aile Etkisine Yönelik Kaygı				1
\bar{X}	78.02	49.51	27.39	10.71
Ss	25.57	11.48	9.61	5.37

*p<.01

Bulguların ikinci aşamamasında ise, iyi oluş ve kariyer kaygısı değişkenlerinin kariyer kararsızlığını yordama düzeyini incelemek amacı ile yapılan regresyon analizi sonuçları incelenmiştir.

Tablo 2. Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcılar	Model I			Model II		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
İyi Oluş	-.82	.08	-.37*	-.31	.07	-.14*
Aile etkisine yönelik kaygı	-	-	-	1.29	.16	.27*
Meslek seçimine yönelik kaygı	-	-	-	1.11	.09	.42*
R ²	.13			.43		
Adjusted R ²	.13			.43		

Hiyerarşik regresyon analizi sonucunda iki modelin de anlamlı olduğu görülmektedir. İlk adımda modele dahil edilen iyi oluş değişkeninin kariyer kararsızlığına ait varyansın % 13'ünü açıkladığı görülmektedir. İkinci adımda kariyer kaygısı alt

boyutlarının (aile etkisi ve meslek seçimine yönelik kaygı) modele dahil edilmesiyle birlikte kariyer kararsızlığına ilişkin varyansın % 43'ünün açıklandığı görülmektedir. Standartlaştırılmamış regresyon katsayıları incelendiğinde iyi oluşun ($B = -.31, t = -4.352$) kariyer kararsızlığının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, iyi oluş düzeyindeki bir birimlik artış, kariyer kararsızlığında .31 birimlik azalışı yordamaktadır. Kariyer kaygısının alt boyutları olan aile etkisine yönelik kaygı ($B = 1.29, t = 8.020$) ve meslek seçimine yönelik kaygının ($B = 1.11, t = 11.822$) kariyer kararsızlığının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Buna göre, aile etkisine yönelik kaygı ve meslek seçimine yönelik kaygıdaki bir birimlik artış, kariyer kararsızlığında, sırasıyla, 1.29 ve 1.11 birimlik artışı yordamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) incelendiğinde; meslek seçimine yönelik kaygı ($\beta = .42$) ve aile etkisine yönelik kaygının ($\beta = .27$), lise öğrencilerinin kariyer kararsızlığı üzerinde, iyi oluş değişkenine ($\beta = -.14$) göre daha önemli bir yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tartışma

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin kariyer kararsızlığının yordayıcısı olarak, iyi oluş ve kariyer kaygısının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda; iyi oluş ve kariyer kaygısının, kariyer kararsızlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları, iyi oluşun kariyer kararsızlığının negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer bir ifadeyle, lise öğrencilerinin iyi oluş düzeyi arttıkça kariyer kararsızlığı azalmaktadır. Creed, Patton ve Prideaux (2005) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen boylamsal çalışma, kariyerleri konusunda kararsızlık yaşayan öğrencilerin iyi oluş düzeylerinin daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Literatürde lise örneğine yönelik çalışmalar sınırlı olsa da, Creed, Patton ve Bartrum (2002) ve Mutlu (2011) tarafından kariyer kararı verme güçlükleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yapılan çalışmaların sonuçları da bu çalışmamın bulgusunu desteklemektedir. Her iki çalışmada da öznel iyi oluşun kariyer kararı verme güçlüklerinin negatif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu ise, kariyer kaygısı ölçeğinin alt boyutları olan aile etkisine yönelik kaygı ile meslek seçimine yönelik kaygının kariyer kararsızlığının pozitif yönde anlamlı bir yordayıcısı olduğudur. Bu bağlamda, lise öğrencilerinin kariyer

kaygıları arttıkça kariyer kararsızlıklarının da arttığı ifade edilebilir. Literatürde araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Nalbantoğlu-Yılmaz ve Çetin-Gündüz (2018b) tarafından lise öğrencileri ile yürütülen ve kariyer kaygısı ölçeğinin kullanıldığı çalışmanın sonuçları, bu araştırma sonuçları ile benzer bulguları ortaya koymaktadır. Lise örnekleminde yürütülen ve genel kaygı ölçeklerinin kullanıldığı araştırmalardan (Öztemel, 2013; Vignoli, 2015) elde edilen sonuçlar da, bu çalışmadan elde edilen bulgulara paralel olarak, kariyer kararsızlığı ile kaygı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Germeijs, Verschueren ve Soenens (2006), ergenlerin kariyer karar verme sürecinde kariyer seçim kaygısı ile kararsızlık arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Lise öğrencilerinin kariyer kararsızlığının yordayıcısı olarak iyi oluş ve kariyer kaygısı değişkenlerinin incelendiği bu çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Bunlardan ilki, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubuyla ilgilidir. Araştırma, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan Niğde İlindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenimine devam eden ve çalışma grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır. İleride yapılacak çalışmalarda bulguların tekrarlanmasına ihtiyaç olduğu düşünülerek, Türkiye'nin farklı bölgelerinde daha kapsamlı örneklemlerde çalışmalar yapılabilir. Bu araştırma nicel yöntem ile tasarlanmıştır ve bu durum çalışmanın bir diğer sınırlılığını oluşturmaktadır. İleride yapılacak araştırmalarda, değişkenlere ilişkin ayrıntılı bir inceleme yapmak amacıyla daha küçük örneklemlerde nitel veya karma desende çalışmalar yapılması önerilebilir.

Bu araştırmanın, belirtilen sınırlılıklarına rağmen, iyi oluş ve kariyer kaygısı değişkenlerinin kariyer kararsızlığını yordama durumuyla ilgili getirdiği açıklamalar ile ergenlerin kariyer karar sürecine ilişkin literatüre önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, alanda çalışan uzmanların kariyer danışmanlığı uygulamaları için bulgu sağlaması bakımından da önemlidir. Araştırma bulguları, kariyer kararı verme sürecinde olan lise öğrencileri ile yapılacak kariyer danışmanlığı çalışmalarında iyi oluşu arttırmaya dayalı kariyer psiko-eğitim programları ve pozitif psikoloji temelli çalışmalardan yararlanılmasının önemini ortaya koymaktadır. Bunun yanında kaygının kariyer kararsızlığının anlamlı bir yordayıcısı olduğuna ilişkin bulgular doğrultusunda; okul psikolojik danışmanları ve kariyer psikolojik danışmanlarının kariyer karar verme sürecinde öğrencilerle yürütülecek çalışmalarda hem ailelere hem de öğrencilere yönelik olarak kariyer kaygısını azaltmaya dayalı bireysel ve grup rehberliği uygulamalarına öncelik vermelerinin yararlı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Arce, E. M. (1996). *The effects of social support and self-esteem on career indecision: A cross-cultural comparison between two groups of undergraduate students*. Doctoral dissertation. (Order No. 9637850). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Erişim: <https://search.proquest.com/docview/304312937?accountid=16645>
- Arnold, J. (1989). Career decidedness and psychological well-being: A two-cohort longitudinal study of undergraduate students and recent graduates. *Journal of Occupational Psychology*, 62(2), 163-176. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1989.tb00487.x.
- Campagna, C. G., & Curtis, G. J. (2007). So worried I don't know what to be: anxiety is associated with career indecision and reduced career certainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17, 91–96. DOI:10.1375/ajgc.17.1.91
- Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliott, T. R., Marmarosh, C., & Caldwell, S. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem solving, and career decision-making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1, 66-82. <https://doi.org/10.1177/106907279300100107>
- Corkin, D., Arbona, C., Coleman, N., & Ramirez, R. (2008). Dimensions of career indecision among Puerto Rican college students. *Journal of College Student Development*, 49(2), 1-15. [doi:10.1353/csd.2008.0015](https://doi.org/10.1353/csd.2008.0015).
- Creed, P. A., Patton, W., & Bartrum, D. (2002). Multidimensional properties of the LotR: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/1069072702010001003>
- Creed, P., Prideaux, L. A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 397-412. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.008>
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged analysis. *Journal of career development*, 33(1), 47-65. doi:[10.1177/0894845306289535](https://doi.org/10.1177/0894845306289535)

- Çakır, M. A. (2003). *Bir Mesleki Grup Rehberliği Programının Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlık Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 1-14.
- Çetin-Gündüz, H. ve Nalbantoğlu-Yılmaz, F. (2016). Lise Öğrencilerinin Kariyer Kaygılarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575.
- Fouad, N., Cotter, E. W., & Kantamneni, N. (2009). The effectiveness of a career decision-making course. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 338-347. <https://doi.org/10.1177/1069072708330678>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 8). New York: McGraw-Hill.
- Gallo, J. L. (2017). *The effect of an interdisciplinary career exploration course on college students' career decision-making and career decision-making self-efficacy*. Doctoral dissertation. (Order No. 10689560). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Erişim: <https://search.proquest.com/docview/1985964021?accountid=16645>
- Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397- 410. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.397>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235-251. <https://doi.org/10.1177/1069072705283975>

- Joslyn, B. M. (2015). *Exploring the impact of a career development intervention on the career decision-making self-efficacy and goal instability of first generation college students, given perceived barriers*. Doctoral dissertation. (Order No. 3724326). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Erişim: <https://search.proquest.com/docview/1729601993?accountid=16645>
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115.
- Kelly, K. R., & Lee, W. - C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 302-326. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1858>
- Kırdök, O. (2010). *Bilişsel bilgiyi işleme yaklaşımına göre geliştirilen mesleki karar verme programının sınanması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana
- 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.
- Lam, M. C. K. (2016). *Effects of a career course on students' career decision-making self-efficacy, indecision and difficulties*. Doctoral dissertation. (Order No. 10584253). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1874909697). Erişim: <https://search.proquest.com/docview/1874909697?accountid=16645>
- Leong, F. T., & Chervinko, S. (1996). Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 4(3), 315-329. <https://doi.org/10.1177/106907279600400306>
- Lounsbury, J. W., Tatum, H. E., Chambers, W., Owens, K. S., & Gibson, L. W. (1999). An investigation of career decidedness in relation to big five personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, 33, 646-652
- Miller, A. D., & Rottinghaus, P. J. (2014). Career indecision, meaning in life, and anxiety: An existential framework. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 233-247. <https://doi.org/10.1177/1069072713493763>
- Mutlu, T. (2011). *Lise öğrencilerinde kariyer kararı verme güçlükleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

- Nalbantoğlu-Yılmaz, F. ve etin-Gündüz, H. (2018a). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 18 (3), 1585-1602.
- Nalbantoğlu-Yılmaz, F. ve etin-Gündüz, H. (2018b). Career indecision and career anxiety in high school students: An investigation through structural equation modelling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 23-42
- Osborn, D. S. (1998). *The relationships among perfectionism, dysfunctional career thoughts and career indecision*. Doctoral dissertation. (Order No. 9911447). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304445848). Erişim: <https://search.proquest.com/docview/304445848?accountid=16645>
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational behavior*, 55(1), 147-154. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1704>
- Öztemel, K. (2013). An investigation of career indecision level of high school students: Relationships with personal indecisiveness and anxiety. *Online Journal of Counseling & Education*, 2(3).
- Page, J., Bruch, M. A., & Haase, R. F. (2008). Role of perfectionism and five-factor model traits in career indecision. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 811-815. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.013>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Santos, P. J., & Ferreira, J. A. (2012). Career decision statuses among Portuguese secondary school students: A cluster analytical approach. *Journal of Career Assessment*, 20(2), 166-181. <https://doi.org/10.1177/1069072711420853>
- Santos, P. J., Ferreira, J. A., & Gonçalves, C. M. (2014). Indecisiveness and career indecision: A test of a theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.004>
- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson Jr, J. P., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 288-298. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1715>

- Symes, B. A. (1998). Group counselling for vocational decidedness. *Guidance & counseling, 13*(2), 28-32.
- 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)
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes, 5*(1), 50-63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Uthayakumar, R., Schimmack, U., Hartung, P. J., & Rogers, R.J. (2010). Career decidedness as a predictor of subjective well-being. *Journal of Vocational Behavior, 10*, 1-31. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.07.002>
- Weinstein, F. M., Healy, C. C., & Ender, P. B. (2002). Career choice anxiety, coping, and perceived control. *The Career Development Quarterly, 50*(4), 339-349. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00582.x>
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior, 67*(2), 153-168. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.006>
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: the specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior, 89*, 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.005>
- Viola, M. M., Musso, P., Ingoglia, S., Coco, A. L., & Inguglia, C. (2017). Relationships between career indecision, search for work self-efficacy, and psychological well-being in Italian never-employed young adults. *Europe's journal of psychology, 13*(2), 231. DOI: [10.5964/ejop.v13i2.1277](https://doi.org/10.5964/ejop.v13i2.1277)



Well-Being and Career Anxiety as Predictors of Career Indecision *

Gürcan ŞEKER¹

• **Received:** 20.03.2020 • **Accepted:** 02.05.2020 • **Online First:** 10.10.2020

Abstract

This research aimed to examine the relationship between high school students' well-being levels and career anxiety levels and career indecision. Research data were collected from 663 students (398 girls, 265 boys) studying in Anatolian high schools and vocational high schools. Career Decision Inventory, Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale, and Career Anxiety Scale were used to collect data. The Hierarchical Regression Analysis was used in the data analysis. The research results show a significant negative relationship between career indecision and well-being and a significant positive relationship between career indecision and career anxiety. According to the hierarchical regression analysis results, well-being and career anxiety are significant predictors of career indecision. Variables of well-being, and career anxiety (anxiety on family effect, anxiety on vocation choice) explain 43% of total variance for career indecision. These results are discussed within the framework of the related literature.

Keywords: career indecision, well-being, career anxiety

Cited:

Şeker, G. (2020). Well-Being and career anxiety as predictors of career indecision. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 262-275. doi:10.9779/pauefd.706983.

* This study was presented as an oral presentation at the 27th International Educational Sciences Congress held on April 18-22, 2018.

¹ Res. Asst., Niğde Ömer Halisdemir University Faculty of Education Department of Educational Sciences, gurcanseker@ohu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-6633-7859>

Introduction

Career indecision has been a subject that concerns experts in the field of career for long years. This problem area, which initially focused solely on students' career decision-making process, now covers a wider area of life as people feel the need to revise their career decisions throughout their lives (Osipow, 1999).

While Kelly and Lee (2002) define career indecision as the uncertainty that individuals experiences in the process of making an education or career decision; Chartrand, Rose, Elliott, Marmarosh, and Caldwell (1993) explain career indecision as the difficulty faced by the individual while making a career decision. The common aspect of the explanations about career indecision is related to the individual's problems making career decisions during the career development process.

Given the previous studies on career indecision, experimental studies in which training programs have been applied to eliminate career indecision (Çakır, 2003; Fouad, Cotter & Kantemneni, 2009; Gallo, 2017; Kırdök, 2010; Lam, 2016; Joslyn, 2015; Symes, 1998) have an important position in the literature. Furthermore, career decision-making self-efficacy (Creed, Patton & Prideaux, 2006; Krass & Hughey, 1999; Taylor & Popma, 1990), dysfunctional career thoughts (Osborn, 1998; Saunders, Peterson, Sampson & Reardon, 2000), social support (Arce, 1996; Guay, Ratelle, Senecal, Larose & Deschenes, 2006) and personality traits (Leong & Chervinko, 1996; Page, Bruch & Haase, 2008) with career indecision there are notable studies which have associated.

Career Indecision and Well-Being

The concept of well-being, which indicates the most appropriate psychological state and functioning for the individual, has been heavily addressed in psychology studies in recent years (Deci & Ryan, 2008). There are studies in the literature that define and examine well-being under different topics such as mental well-being (Beiser, 1974), subjective well-being (Diener, 1984), and psychological well-being (Ryff & Keyes, 1995).

As one of the first studies associating the career decision-making process with well-being, Arnold's (1989) study with undergraduates concluded that psychological well-being was a significant predictor of career indecision. Similarly, Creed, Patton, and Bartrum (2002) found that high school students' high subjective well-being reduced their level of career decision-making difficulties. Uthayakumar, Schimmack, Hartung, and Rogers (2010)

reveal that there is a negative relationship between subjective well-being and career indecision; As a result of the research conducted by Creed, Prideaux, and Patton (2005), it was found that there is a significant relationship between persistent career indecision and low level of well-being in adolescents. Besides these findings; career indecision and life satisfaction (Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens, & Gibson, 1999), career indecision and psychological well-being (Viola, Musso, Ingoglia, Coco, & Inguglia, 2017), and career decision making difficulties and subjective well-being (Happy, 2011), studies are revealing that there is a significant relationship between them.

Career Indecision and Career Anxiety

One of the variables intensively studied regarding the career decision-making process is anxiety. Many studies in the literature reveal that there is a significant relationship between anxiety level and career indecision (Campagna & Curtis, 2007; Corkin, Arbona, Coleman, & Ramirez, 2008; Öztemel, 2013; Santos & Ferreira, 2012; Santos, Ferreira & Gonçalves, 2014).

It is seen that there are a limited number of studies examining the career anxiety variable as a concept specific to the career process and using specific career anxiety scales (Nalbantoğlu-Yılmaz & Çetin-Gündüz, 2018a; Vignoli, Croity-Blez, Chapeland, de Fillipis & Garcia, 2005; Weinstein, Healy & Ender, 2002). Along with these studies, when the studies that associate career indecision and career anxiety are examined; In the study conducted by Vignoli (2015) in which the career anxiety scale was used in addition to the general anxiety scale, it was found that there was a significant positive relationship between general anxiety and career anxiety levels of adolescents and career indecision. In another study (Germeijs, Verschueren, & Soenens, 2006) examining the career decision making processes of adolescents, it is seen that the career choice anxiety scale was used. Nalbantoğlu-Yılmaz and Çetin-Gündüz (2018b) analyzed the relationship between career indecision and career anxiety in their study with high school students using the career anxiety scale they developed and found that as career indecision increased, the students' career anxiety increased.

Anxiety and general well-being levels of adolescents at high school age during the career decision-making process may adversely affect their indecision about vocation or career. In this sense, it is deemed essential to examine career anxiety and well-being

variables that are thought to be associated with high school students' career indecision. One of the limited studies in the literature that deals with the relationship between career indecision and well-being and career anxiety are the study conducted by Miller and Rottinghaus (2014) that reveals the mediating role of meaning in life between career indecision and anxiety. In this context, it was aimed at this research to examine the relationship between career indecision and well-being levels and career anxiety levels of high school students and determine to what extent well-being and career anxiety predict career indecision.

Method

Research Design

This research was designed in the correlational model as it examined the relationship between high school students' career indecision, well-being levels, and career anxiety levels. The correlational study investigates the correlation between two or more variables without any intervention (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

Study group

The study group of the research consisted of 663 students (398 girls, 265 boys) studying in the 9th to 12th grades of secondary education institutions in Niğde city center. 28% of the students were 9th-grade, 26% were 10th-grade, 25% were 11th-grade, and 21% were 12th-grade students. The research data were collected from volunteered students during the academic year of 2017-2018 by the permission of Niğde Provincial Directorate of National Education dated 03/03/2017.

Measures

Career Decision Inventory

The inventory was developed by Çakır (2004) to measure high school students' career indecision levels. Inventory items were written based on the career development tasks that high school students need to deliver and on social cognitive theoreticians' opinions. A total score can be obtained from the scale consisting of five sub-dimensions and 30 items, and the five-point Likert-type grading method is used to answer the items. The analysis performed to determine inventory's construct validity showed that the factors explain 40.53% of the total variance. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was found to be .85. As a result of the test-retest reliability analysis, another method, the correlation coefficient between the mean scores of the two applications was calculated as .83. Within

the scope of this study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the inventory was calculated and found to be .94. The reliability coefficients calculated according to the analysis results show that the inventory is a reliable measurement tool.

Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale

Developed by Tennant et al. (2007) to measure individuals' mental well-being levels, the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale was adapted to the Turkish culture by Keldal (2015). The scale consists of 14 items; It aims to obtain information about individuals' positive mental health by including psychological well-being and subjective well-being. The scale is a 5-point Likert type and scored as 1 = strongly disagree - 5 = totally agree. With 14 items all being positive, the possible highest score is 70 in the scale. The reliability coefficient calculated for the scale's internal consistency is .92, while its test-retest reliability coefficient is .89. For the current study, the Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated and found to be .90.

Career Anxiety Scale

Developed by Çetin Gündüz and Nalbantoğlu Yılmaz (2016), the Career Anxiety Scale is composed of two factors and 14 items. The scoring of the responses to the scale items was prepared in a 5-point Likert type graded between "strongly disagree (1)" and "totally agree (5)". High scores obtained from each dimension of the scale reveal that career anxiety related to the relevant dimension is experienced at a higher level.

Exploratory (EFA) and Confirmatory (CFA) factor analyses were respectively performed for the scale's construct validity. According to the analysis results, the first factor of the scale, which was developed to measure the career anxiety of high school students, was named anxiety about the choice of vocation. The second factor was called anxiety towards family influence. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient determined the reliability of the measurement tool. Accordingly, reliability coefficients were calculated to be .80 and .74 for the first and second factors, respectively. Within the scope of this study, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated, and the reliability coefficient of the first factor was found .91, and the reliability coefficient of the second factor was found .89.

Data Analysis

The research data were analyzed in the SPSS 24.0 software. The Hierarchical Regression Analysis technique was used in the analysis. Before proceeding with the analysis, the dataset was checked for normality, linearity, homoscedasticity, outliers, independence of errors,

multicollinearity, and singularity assumptions. The Scatter plot of the residuals was examined for normality assumption and linearity and homoscedasticity, and all these assumptions were observed to be met. The Durbin-Watson values were calculated for examining the independence of errors, and a value of 2.09 was obtained. Such value around 2 indicates that errors are independent of each other. For the check multicollinearity and singularity, bivariate correlations, tolerance, and VIF values were computed. It was observed that the highest relationship was moderate, the tolerance values were not less than .10, and VIF values were not more than .10. Accordingly, it was concluded that there were no multicollinearity and singularity problems regarding the data set. The hierarchical regression analysis was performed in two steps. While the mental well-being variable, which is thought to be less theoretically predictive, was included in the analysis in the first step, the career anxiety variable was included in the analysis in the second step.

Findings

In this section, findings related to career indecision, well-being, career anxiety mean scores and standard deviations, and correlation coefficients are given.

Table 1. *Correlation and Standard Deviation Values and Mean Scores of Career Indecision, Well-Being, and Career Anxiety*

	1	2	3	4
1.Career Indecision	1	-.36*	.59*	.50*
2.Well-Being		1	-.39*	-.24*
3.Anxiety on Choice of Vocation			1	.47*
4.Anxiety on Family Effect				1
\bar{X}	78.02	49.51	27.39	10.71
Sd	25.57	11.48	9.61	5.37

* $p < .01$

According to Table 1, there was a negative correlation between career indecision and well-being ($r = -.36, p < .01$). Positive correlations were found between career indecision and anxiety on the choice of profession ($r = .59, p < .01$) and career indecision and anxiety on

family effect ($r = .50$, $p < .01$). The results of the regression analysis performed to examine the predictiveness of well-being and career anxiety on career indecision were examined in the second stage of the findings.

Table 2. Regression Analysis Results

Predictors	Model I			Model II		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β
Well-Being	-.82	.08	-.37*	-.31	.07	-.14*
Anxiety on Family Effect	-	-	-	1.29	.16	.27*
Anxiety on Choice of Vocation	-	-	-	1.11	.09	.42*
R ²	.13			.43		
Adjusted R ²	.13			.43		

As a result of the hierarchical regression analysis, it is seen that both models are significant. It is seen that the well-being variable included in the model in the first step explains 13% of the variance of career indecision. In the second step, it is seen that 43% of the variance related to career indecision was explained with the inclusion of the sub-dimensions of career anxiety (anxiety on family influence and anxiety on the choice of vocation) to the model. Given the non-standardized regression coefficients, well-being ($B = -.31$, $t = -4.352$) seems to be a significant negative predictor of career indecision. Accordingly, an increase of one unit in the well-being level predicts a decreased .31 units in career indecision. It is seen that anxiety towards family influence ($B = 1.29$, $t = 8.020$) and anxiety towards a choice of vocation ($B = 1.11$, $t = 11.822$) sub-dimensions of career anxiety, are positively significant predictors of career indecision. Accordingly, a one-unit increase in anxiety about family influence and anxiety about vocation choice predicts an increase of 1.29 and 1.11 units, respectively, in career indecision. When the standardized regression coefficients (β) are examined; It is seen that anxiety about the choice of vocation ($\beta = .42$) and anxiety about family influence ($\beta = .27$) are more important predictors of career indecision of high school students than the well-being variable ($\beta = -.14$).

Discussion

This study aimed to examine well-being and career anxiety as predictors of career indecision among high school students. As a result of the hierarchical regression analysis made for this purpose; It was found that well-being and career anxiety are significant predictors of career indecision.

Research results showed that well-being was a significant negative predictor of career indecision. In other words, the career indecision of the high school students decreased as their well-being levels increased. In their longitudinal study with high school students, Creed, Patton and Prideaux (2005) found that the students who were indecisive about their careers had lower well-being levels. Although studies on high school samples are limited in the literature, the results of studies conducted by Creed, Patton and Bartrum (2002) and Mutlu (2011) on the relationship between career decision-making difficulties and subjective well-being levels coincide with this finding of the research. In both studies, subjective well-being was found to be a negative predictor of career decision-making difficulties.

Another finding of the research is that anxiety on family effect and anxiety on vocation choice, which are subscales of the career anxiety scale, were significant positive predictors of career indecision. One can accordingly argue that high school students' career indecision increased as their career anxiety levels increased. Studies are coinciding with this finding in the literature. The results of the study conducted by Nalbantoğlu-Yılmaz and Çetin-Gündüz (2018b) with high school students, and used the career anxiety scale, reveal similar findings with the results of this study. In parallel with this research's findings, results achieved in the studies performed with high school samples and using a general anxiety scale (Öztemel, 2013; Vignoli, 2015) indicate a significant correlation between career indecision and anxiety. Germeijs, Verschueren and Soenens (2006) concluded a significant relationship between career choice anxiety and indecision in adolescents' career decision-making processes.

This study, which examined the variables of well-being and career anxiety as predictors of high school students' career indecision, has some limitations. One of them is about the study group. The research is limited to the data collected from the participant students continuing their education at the high schools in Niğde province in the Central Anatolian Region of Turkey. Considering that there is a need to replicate these findings in future studies, work can be performed in more comprehensive samples in Turkey's different

regions. This research was designed with the quantitative method, which is another limitation of the study. Future studies may be recommended to conduct qualitative or mixed studies with smaller samples to make a detailed analysis of the variables.

Despite the stated limitations of this study, it is thought that it will make a significant contribution to the literature on adolescents' career decision process with its explanations about the prediction status of career indecision by well-being and career anxiety variables. The results obtained from the research are also crucial in providing findings for the career counseling practices of experts working in the field. The research findings reveal the importance of benefiting from career psycho-education programs based on increasing well-being and positive psychology-based studies in career counseling studies for high school students who are in the process of making career decisions. Besides, in line with the findings that anxiety is a significant predictor of career indecision; It can be said that it would be beneficial for school counselors and career counselors to prioritize individual and group counseling practices based on reducing career anxiety for both families and students in the career decision-making process of students.

References

- Arce, E. M. (1996). *The effects of social support and self-esteem on career indecision: A cross-cultural comparison between two groups of undergraduate students. Doctoral dissertation.* (Order No. 9637850). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/304312937?accountid=16645>
- Arnold, J. (1989). Career decidedness and psychological well-being: A two-cohort longitudinal study of undergraduate students and recent graduates. *Journal of Occupational Psychology*, 62(2), 163-176. DOI: 10.1111/j.2044-8325.1989.tb00487.x.
- Campagna, C. G., & Curtis, G. J. (2007). So worried I don't know what to be: anxiety is associated with career indecision and reduced career certainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17, 91–96. DOI:10.1375/ajgc.17.1.91
- Chartrand, J. M., Rose, M. L., Elliott, T. R., Marmarosh, C., & Caldwell, S. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem-solving, and career decision-making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 1, 66-82. <https://doi.org/10.1177/106907279300100107>
- Corkin, D., Arbona, C., Coleman, N., & Ramirez, R. (2008). Dimensions of career indecision among Puerto Rican college students. *Journal of College Student Development*, 49(2), 1-15. [doi:10.1353/csd.2008.0015](https://doi.org/10.1353/csd.2008.0015).
- Creed, P. A., Patton, W. & Bartrum, D. (2002). Multidimensional properties of the LotR: Effects of optimism and pessimism on career and well-being related variables in adolescents. *Journal of Career Assessment*, 10(1), 42-61. <https://doi.org/10.1177/1069072702010001003>
- Creed, P., Prideaux, L. A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67(3), 397-412. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.008>
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. A. (2006). Causal relationship between career indecision and career decision-making self-efficacy: A longitudinal cross-lagged

- analysis. *Journal of career development*, 33(1), 47-65.
[doi:10.1177/0894845306289535](https://doi.org/10.1177/0894845306289535)
- Çakır, M. A. (2003). *Bir Mesleki Grup Rehberliği Programının Lise Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlık Düzeylerine Etkisi*. (Doctoral dissertation). Retrieved from:
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 37 (2), 1-14.
- Çetin-Gündüz, H., & Nalbantoğlu-Yılmaz, F. (2016). Lise Öğrencilerinin Kariyer Kaygılarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9(1), 1-11.<https://doi.org/10.1007/s10902-006-9018-1>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542-575.
- Fouad, N., Cotter, E. W., & Kantamneni, N. (2009). The effectiveness of a career decision-making course. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 338-347.
<https://doi.org/10.1177/1069072708330678>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 8). New York: McGraw-Hill.
- Gallo, J. L. (2017). *The effect of an interdisciplinary career exploration course on college students' career decision-making and career decision-making self-efficacy*. Doctoral dissertation. (Order No. 10689560). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. Retrieved from:
<https://search.proquest.com/docview/1985964021?accountid=16645>
- Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: Longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397- 410.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.397>
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social

- support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 235-251.
<https://doi.org/10.1177/1069072705283975>
- Joslyn, B. M. (2015). *Exploring the impact of a career development intervention on the career decision-making self-efficacy and goal instability of first-generation college students, given perceived barriers*. Doctoral dissertation. (Order No. 3724326). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1729601993). Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/1729601993?accountid=16645>
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103-115.
- Kelly, K. R., & Lee, W.- C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 302-326. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1858>
- Kırdök, O. (2010). *Bilişsel bilgiyi işleme yaklaşımına göre geliştirilen mesleki karar verme programının sınanması*. (Doctoral dissertation). Retrieved from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- 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.
- Lam, M. C. K. (2016). *Effects of a career course on students' career decision-making self-efficacy, indecision and difficulties*. Doctoral dissertation. (Order No. 10584253). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1874909697). Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/1874909697?accountid=16645>
- Leong, F. T., & Chervinko, S. (1996). Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 4(3), 315-329. <https://doi.org/10.1177/106907279600400306>
- Lounsbury, J. W., Tatum, H. E., Chambers, W., Owens, K. S., & Gibson, L. W. (1999). An investigation of career decidedness in relation to big five personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, 33, 646-652
- Miller, A. D., & Rottinghaus, P. J. (2014). Career indecision, meaning in life, and anxiety: An existential framework. *Journal of Career Assessment*, 22(2), 233-247. <https://doi.org/10.1177/1069072713493763>

- Mutlu, T. (2011). *Lise Öğrencilerinde Kariyer Kararı Verme Güçlükleri*. (Master's thesis)
Retrieved from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Nalbantoğlu Yılmaz, F. & Çetin Gündüz, H. (2018a). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1585-1602.
- Nalbantoğlu-Yılmaz, F. & Çetin-Gündüz, H. (2018b). Career indecision and career anxiety in high school students: An investigation through structural equation modelling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 78, 23-42
- Osborn, D. S. (1998). *The relationships among perfectionism, dysfunctional career thoughts and career indecision*. Doctoral dissertation. (Order No. 9911447). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304445848). Retrieved from: <https://search.proquest.com/docview/304445848?accountid=16645>
- Osipow, S. H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational behavior*, 55(1), 147-154. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1704>
- Öztemel, K. (2013). An investigation of career indecision level of high school students: Relationships with personal indecisiveness and anxiety. *Online Journal of Counseling & Education*, 2(3), 46-58.
- Page, J., Bruch, M. A., & Haase, R. F. (2008). Role of perfectionism and five-factor model traits in career indecision. *Personality and Individual Differences*, 45(8), 811-815. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.013>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719.
- Santos, P. J., & Ferreira, J. A. (2012). Career decision statuses among Portuguese secondary school students: A cluster analytical approach. *Journal of Career Assessment*, 20(2), 166-181. <https://doi.org/10.1177/1069072711420853>
- Santos, P. J., Ferreira, J. A., & Gonçalves, C. M. (2014). Indecisiveness and career indecision: A test of a theoretical model. *Journal of Vocational Behavior*, 85(1), 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.004>

- Saunders, D. E., Peterson, G. W., Sampson Jr, J. P., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 288-298. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1999.1715>
- Symes, B. A. (1998). Group counselling for vocational decidedness. *Guidance & Counseling*, 13(2), 28-32.
- 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)
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): Development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(1), 50-63. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-5-63>
- Uthayakumar, R., Schimmack, U., Hartung, P. J. & Rogers, R.J. (2010). Career decidedness as a predictor of subjective well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 10, 1-31. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.07.002>
- Weinstein, F. M., Healy, C. C., & Ender, P. B. (2002). Career choice anxiety, coping, and perceived control. *The Career Development Quarterly*, 50(4), 339-349. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2002.tb00582.x>
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., de Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 153-168. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.006>
- Vignoli, E. (2015). Career indecision and career exploration among older French adolescents: the specific role of general trait anxiety and future school and career anxiety. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 182-191. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.005>
- Viola, M. M., Musso, P., Ingoglia, S., Coco, A. L., & Inguglia, C. (2017). Relationships between career indecision, search for work self-efficacy, and psychological well-being in Italian never-employed young adults. *Europe's Journal of Psychology*, 13(2), 231. DOI: [10.5964/ejop.v13i2.1277](https://doi.org/10.5964/ejop.v13i2.1277)



Müdür Yardımcılığının Henry Mintzberg'in Yöneticinin Özelliklerine İlişkin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Abdullah BALIKÇI¹

• **Geliş Tarihi:** 06.03.2020 • **Kabul Tarihi:** 10.07.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 15.10.2020

Öz

Okulların diğer örgütler gibi amaçları doğrultusunda yönetilmesinde yöneticilere ihtiyaç vardır. Okullarda bu görevi üstlenenlerden birisi müdür yardımcılarıdır. Bu çalışmada amaç, müdür yardımcılarının okuldaki yerlerini ve özelliklerini nasıl anlamlandırdıklarını H. Mintzberg'in yöneticinin özellikleriyle ilgili görüşlerini dikkate alarak ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi ve fenomenolojik desen kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları Konya'da görev yapan 19 müdür yardımcısıdır. Veriler; görüşmelerden, gözlemlerden ve dokümanlardan elde edilmiştir. Verilerin analizi için betimsel ve içerik analizinden faydalanılmıştır. Analizler sonucu iki tema ortaya çıkmıştır: Bunlar müdür yardımcısının okul için anlamı ve müdür yardımcısının özellikleridir. Araştırmanın sonuçlarına göre, müdür yardımcılığına hem formal hem de informal anlamlar yüklenmektedir. Buna paralel olarak müdür yardımcısının bürokrasi ve iletişim başta olmak üzere farklı ve birçok özelliği vardır. Araştırmada, Henry Mintzberg'in yöneticinin özellikleriyle ilgili görüşleri elde edilen görüşme verileriyle karşılaştırılmış ve görüşlerin elde edilen verilerle genelde örtüştüğü görülmüştür. Araştırmanın son bölümünde araştırmacılar ve uygulayıcılar için önerilere yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: okul yönetimi, müdür yardımcısı, nitel araştırma, Henry Mintzberg

Atıf:

Balıkçı, A. (2021). Müdür yardımcılığının Henry Mintzberg'in yöneticinin özelliklerine ilişkin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 276-298. doi:10.9779.pauefd.699705

¹ Doktor Öğretim Üyesi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, abduallah.balikci@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9824-0197

Giriş

Örgütlerin amaçları doğrultusunda varlıklarını devam ettirmesi noktasında yönetimin ne anlam ifade ettiğinin doğru bir şekilde anlaşılması gerekir. Ancak yönetimle ilgili alanyazına bakıldığında çeşitli tanımlara rastlanmaktadır. Bunu Koçel (2001), ihtiyaç ve amaçlardaki değişikliklere bağlamaktadır. Eren (2001) ise bu kavramı, belirli amaçlara ulaşmak için mevcut kaynakların etkili, verimli, uyumlu bir şekilde kullanılmasına yönelik kararların alınmasını, uygulanmasını içeren bir süreç şeklinde ifade etmektedir. Yönetimin amaçlarına ulaşabilmesi için Mintzberg'e (2014, s. 3) göre, karşılıklı uyum –resmi olmayan iletişime dayalı-, doğrudan denetim, iş süreçlerinin belirli bir düzene sokulması, hizmetlerin belli bir seviyeye getirilmesi ve çalışanların becerilerinin belli bir noktaya getirilmesi gerekir. Bunu yaparken yöneticilerin ne yapacaklarına karar verebilmesi, doğru işleri belirlemesi, yapılacakları planlaması, yaptıkları işin arkasında olabilmesi, iletişime önem verebilmesi, imkânları değerlendirebilmesi, yapılan toplantıları verimli hale getirebilmesi, biz duygusunun örgütte hâkim olmasını sağlaması gerekir Drucker (2011, s. 35). Benzer bir yaklaşımla, Bursalıoğlu (2003, s. 4) yöneticilerden beklenen davranışları akıllıca davranmaları, astlarına iyi davranmaları, cesur olmaları, uyumlu ve anlaşmaya yatkın olmaları, esnek olabilmeleri ve danışarak karar vermeleri şeklinde sıralamaktadır.

Yönetimin okula uygulanması olarak ifade edilen okul yönetimini (Bursalıoğlu, 2000, s. 5), hayata geçirecek olanlardan birisi müdür yardımcısıdır. Müdür yardımcısı, okul müdürünün astı olarak ve onunla birlikte yönetme sürecine dâhil olan kişidir. Okulu etkili ve verimli bir şekilde yönetmesi için okul yöneticisinin insanı tanıyan, iletişim becerisi olan, dile hâkim, sağlıklı, yabancı dil bilen, çeşitli disiplinlerden ve teknolojiden haberdar olması ve kendini mesleğine adanması (Açıkalın, 1998, s. 6); okulla ilgili bağlantıları bilmesi ve okulda öğrendiklerini mesleki yaşama uygulaması gerekir (Karpinski, 2008). Karasoy (2010) ve Acar'a (2019) göre, müdür yardımcıları okulda birçok işi eşzamanlı olarak yürütmekle sorumlu kişilerdir. Ancak farklı işlerin olması ve yoğunluk yaşamalarına rağmen mesleki doyumlarını etkileyen çeşitli faktörler söz konusudur. Bu faktörleri Rios-Harrist (2011), ailelerin okula desteği ve onlarla iletişim; Cranston, Tromans ve Reugebrink (2004), okul müdürü ve öğretmenlerle takım havası içinde çalışma; Lennon (2009), okullardaki yönetim tarzı, okuldaki hava olarak belirtmektedir. Ayrıca yazara göre, öğretmenlere yansıtılan olumlu hava öğrenci ve veliler üzerinde de olumlu etki göstermektedir. Belirtilen

durumların okulda yaşanmaması Shore ve Walshaw'a göre (2018), memnuniyetsizliğe, gerilime, işlerin gelişigüzel yapılmasına neden olacaktır.

Müdür yardımcılarının istenen performansı gösterebilmeleri için çeşitli özelliklere sahip olmaları gerekir. Sözü edilen bu özelliklerinin neler olduğu noktasında araştırma sonuçlarına yansıyan çeşitli özelliklerin ve becerilerin olduğu görülmektedir. Bunlardan McCrary Cramp'a (2006) göre, denetim ve değerlendirme (% 77.2), program yapma (% 64.8), özel eğitim (% 68.5), ailelerle işbirliği (% 59.9), öğretmenlerle işbirliği (% 65.4), okul yönetimi (% 55.6), mali işler (% 58.6), kişisel karar verme (% 56.2), disiplin (% 56.2), işi bir bütün olarak kavrama (% 56.8); Oliver'a (2005) göre, eğitim öğretim faaliyetlerini koordine etme, program yapma, iletişim, öğretmenin denetlenmesi, mevzuatı uygulama, karar verme, değerlendirme, çevreyle ilişkiler, zaman yönetimi; Rintoul ve Kennelly'e (2017) göre, rutin işleri düzenli bir şekilde yapmanın yanında iletişim becerisi, karar verme becerisi; Sun ve Shoho'ya (2017) göre, yeterli kaynak ve zaman bulmaları halinde öğrenci başarısı adına eğitim öğretim faaliyetlerine katkı sunabilme becerisi; Grissom ve Loeb'e (2011) göre, yönetim işlerini eğitim öğretime yönelik işlerle birlikte ve tutarlı bir şekilde yürütebilme özelliği müdür yardımcılardan beklenmektedir. Müdür yardımcısının sahip olması gereken özellikler bağlamında bürokrasiye dayalı yönetim işlerinin önemli bir payı olduğu göze çarpmaktadır. Şimşek ve Yıldırım'a (2000) göre, okullarda bürokrasi ve merkeziyetçi anlayış hüküm sürmektedir. Okul yöneticileri eğitim bürokrasisinin temsilcisi durumundadırlar. Bürokratik anlayış nedeniyle okul yöneticileri yazarlara göre, okuldan ve kendilerinden beklenen davranışları yeterince etkili gösterememektedir. Benzer şekilde Yaman (2018), öğretmenlerle yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin en çok yazışmalara dayalı yönetime odaklandığını ortaya koymuştur.

Türk eğitim sistemine bakıldığında müdür yardımcılara yönelik ifadeler iki yönetmeliğe rastlanmaktadır. Bunlar Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (40. ve 41. madde) ile Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğidir (79-83 maddeler). Müdür yardımcılarının belirtilen yasal metinlere göre temelde iki özelliği dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, eğitim-öğretim işlerinin düzenli bir şekilde yürütülmesinden okul müdürüne karşı sorumlu olan kişidir. İkincisi, okul müdürünün olmadığı zamanlarda ona vekâlet eden kişidir (MEB, 2013; 2014).

Müdür yardımcılığı bağlamında araştırmaya karar verilmesinde üç nokta belirleyici olmuştur. Birincisi, öncelikle YÖK (Yüksek Öğretim Kurumu) Ulusal Tez Merkezinde yer alan araştırmaların incelenmesi, çeşitli yerli ve yabancı kaynakların taranması sonucunda

hem konu hem de yöntem açısından yeterli araştırmanın olmadığı düşünülmesidir. YÖK Ulusal Tez Merkezinde yer alan araştırmalardan müdür yardımcılara yönelik 36 tez incelenmiştir. Bunlardan 35 tanesi yüksek lisans düzeyinde, bir tanesi doktora düzeyindedir. Tezlerde genel olarak okul müdürü merkezli yönetim anlayışı, görevlendirme, başarı, mentörlük ve liderlik temelli araştırmalara rastlanmıştır. Müdür yardımcılığının anlamlandırılması ve özelliklerine yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. İkincisi, müdür yardımcılarının okul müdürü adına çeşitli işleri yapması ve okulu tanıyıp olması nedeniyle müdür yardımcılığının anlaşılmasının okuldaki yönetim anlayışının geliştirilmesine katkı sunabileceği düşüncesidir. Üçüncüsü, araştırmacının müdür yardımcılığı yapmasından dolayı sistemi katılımcı ve doğal bir şekilde gözlemlemesidir. Bu durumun araştırma verilerinin daha iyi analiz edilmesine katkı sunacağı düşünülmektedir. Belirtilen sebepler araştırmacıyı müdür yardımcısı temelinde okuldaki yönetim anlayışını araştırmaya yöneltmiştir. Araştırma sonuçlarının müdür yardımcılarının okuldaki yeri ve özellikleri bağlamında daha derinlemesine araştırılmasına; uygulayıcılar açısından ise eğitim politikaları oluştururken kararların alınmasına katkı sunacağı düşünülmektedir. Belirtilen üç noktadan hareketle; araştırmada amaç, müdür yardımcılarının okuldaki yeri ve özelliklerini nasıl anlamlandırdıklarını Henry Mintzberg'in (2014, s. 3) yöneticinin özellikleriyle ilgili görüşlerini de dikkate alarak ortaya koymaktır. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Müdür yardımcıları, müdür yardımcılığını nasıl anlamlandırmaktadır?
2. Müdür yardımcılara göre, müdür yardımcısının özellikleri nelerdir?
3. Müdür yardımcılığı üzerine elde edilen veriler Henry Mintzberg'in yöneticiler üzerine görüşleriyle ne ölçüde örtüşmektedir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde yöntemle dair yapılanlar alanyazından yararlanılarak açıklanmıştır.

Araştırma Yöntemi ve Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Creswell (2016, s. 44), nitel araştırmalarda amacı, araştırmacı aracılığıyla katılımcının kendi yaşantısını kendi bakış açısından ortaya koymak olarak açıklamaktadır. Araştırmada desen olarak fenomenoloji benimsenmiştir. Christensen, Johnson ve Turner (2015, s. 408), fenomenolojiyi

araştırmacının katılımcıların yaşadığı bir durumu nasıl deneyimlediklerini ve anlamlandırdıklarını ortaya koymak olarak açıklamaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcı grubunu **2017-2018 eğitim öğretim yılında** Konya’da görev yapan 15’ erkek ve 4’ ü kadın olmak üzere toplam 19 müdür yardımcısı oluşturmuştur.

Araştırmaya müdür yardımcılarının katılımlarının istenmesine olumlu yanıt verdiklerinden ve ulaşmakta zorluk çekilmemesinden dolayı kolay ulaşılabilir durum örnekleme yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011, s. 113), kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırma için iki açıdan fayda sağladığını belirtmektedir: Ekonomik olması ve daha hızlı bir şekilde araştırma sürecinin ilerlemesine katkıda bulunması. Araştırmada ayrıca katılımcıların tavsiyeleri dikkate alınarak diğer müdür yardımcılara ulaşılabildiğinden kartopu (zincirleme) örnekleme yararlanılmıştır. Miles ve Huberman’a (2015, s. 28) göre, kartopu (zincirleme) örnekleme amaç, bilgi bakımından zengin olan insanları onları tanıyan kişiler aracılığıyla ulaşmak ve onların araştırmaya katkı sunabilmesine imkân vermektir. Örneklem büyüklüğünde, alanyazın ve veriler belirleyici olmuştur. Alanyazında çalışma grubu için belirli bir sayının olmadığı ve araştırmacının bu sayıyı belirleyebildiği anlaşılmaktadır (Merriam, 2015a, s. 79).

Verilerin Analizi Süreci

Araştırmanın veri kaynakları yapılan görüşmeler, gözlemler ve yararlanılan dokümanlardır. Görüşme formu için alanyazın taraması yapılmıştır. İlgili alanyazından hareketle oluşturulan taslak form belirtilen iki akademisyenin ve müdür yardımcısının görüşüne sunulmuştur. Daha sonra iki müdür yardımcısıyla pilot görüşme yapılmıştır. Görüşmenin dökümleri ilgili akademisyenlerle değerlendirilmiş ve forma son hali verilmiştir. Tüm bu süreçte bir Türkçe öğretmeninden dil ve anlatım noktasında yardım alınmıştır. Görüşme formunda katılımcıların deneyimlerinden hareketle okulun ve müdür yardımcılığının anlamı, bireysel ve mesleki özellikleri, mevcut yapıyla ilişkisi sorgulanmıştır. Araştırma için ikinci veri kaynağı gözlemler olmuştur. Görüşme öncesinde, görüşme esnasında ve görüşme sonrasında dikkat çeken ve araştırmaya katkı sunabilecek noktalar not alınmıştır. Gözlemler hem araştırma sürecinde yaşananlara ilişkin notlardan hem de araştırmacının müdür yardımcısı olarak edindiği deneyimlere dayalı olarak ortaya konmuştur. Gözlemlerin sistematik yapılması adına Merriam’ın (2015b, s. 114) belirttiği gözlem yapılacak hususlar dikkate alınmıştır. Gözlem yapılacak hususlar araştırmacı tarafından bir forma dönüştürülmüş ve

araştırmada kullanılmıştır. Elde edilen veriler, bulgu ve yorumlar bölümünde belirtilmiştir. Formda genel olarak araştırmadaki tutumlara, ortama, dikkat çekici hususlara, katılımcı hakkındaki düşüncelere yer verilmiştir. Araştırmada yararlanılan bir başka kaynak da dokümanlardır. Patton'a (2014, s. 4) göre, araştırmada çeşitli yazılı kaynaklar doküman olarak değerlendirilip araştırmaya dâhil edilebilir. Bu bağlamda müdür yardımcılarıyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı mevzuat bankası taranmıştır. Bunların içinden iki yönetmeliğin araştırmmanın amacına hizmet ettiği düşünüldüğü için bu iki yönetmelik araştırmaya dâhil edilmiştir. Bunlar Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2014) ile Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğidir (MEB, 2013). Son olarak tüm belirtilen veri kaynaklarından elde edilen veriler karşılaştırılmıştır.

Verilerde herhangi bir kayıp yaşanmaması için ses kayıt cihazı kullanılarak veriler kayıt altına alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011, s. 224) göre, betimsel analizde katılımcıların düşünceleri araştırmaya anlamlı bir şekilde yansıtılmalıdır. Burada amaç düşünceler arasında mantıksallık ilişkisini kurmaktır. Betimsel analizin araştırmaya yansıtılması, bulgular ve yorumlar bölümünde katılımcıların araştırmaya katkı sunabilecek görüşlerinin doğrudan alıntı yapılarak aktarılması ve bu aktarımlardan hareketle çıkarımlar yapılması şeklinde olmuştur. Araştırmada içerik analizi de yapılmıştır. Gökçe'ye (2019, s. 33) göre, içerik analizinde amaç verilerden yeni anlamlara sistematik bir şekilde ulaşmaktır. Araştırmada içerik analizinin uygulanması ulaşılan temaların, kategorilerin ve alt kategorilerin açıklanması şeklinde olmuştur. Araştırmada bu anlamda iki temaya, iki kategoriye ve sekiz alt kategoriye ulaşılmıştır (Tablo 1).

Araştırmada Yararlanılan Geçerlik-Güvenirlilik Stratejileri

Araştırmanın geçerlik-güvenirliliği sağlamak için Merriam'ın (2015c, s. 221) belirttiği beş stratejiden yararlanılmıştır. Bu stratejilerin araştırmaya yansıtılması ise;

1. Çeşitleme: Araştırmada görüşme, gözlem ve dokümanlardan elde edilen verilerden hareketle yorumlar yapılmış ve sonuçlara ulaşılmıştır.
2. Katılımcı teyidi: Görüşmelerin dökümü yapıldıktan sonra katılımcılara dönüş yapılmış ve görüşmeyle ilgili düşünceleri alınmıştır.

3. Araştırmaya uygun ve yeterli katılım: Araştırmada benzer nitelikte verilerin elde edildiği kanaatine ulaşıldıktan sonra görüşmeler sonlandırılmıştır. 19 katılımcı bu anlamda araştırma için yeterli görülmüştür.

4. Uzman değerlendirmesi: Hem alanda çalışması hem de nitel araştırma yöntemini kullanması bakımından iki akademisyenle süreç izlenmiştir. Belirtilen akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda araştırma gözden geçirilmiştir.

5. Ayrıntılı betimleme: Araştırmaya katılanların görüşlerinden araştırmayla ilgili olanlar yeri geldikçe doğrudan aktarım şeklinde araştırma raporuna yansıtılmıştır.

Araştırmacının Rolü ve Araştırmada Etik

Araştırmacının hem müdür yardımcılığı yapmış olması hem alanda çalışmalarının olması hem de daha önceki araştırmalarında nitel araştırmayı kullanmış olması araştırmada elde edilen verilerden nelerin anlatılmaya çalışıldığına daha iyi anlaşılmasına; verilerden kategori ve temaların daha iyi tespit edilmesine (Tablo 1) katkı sunacağı düşünülmektedir. Etik açıdan katılımcılardan bireysel; çalıştıkları kurumdan ise kurumsal olarak izin alınmıştır. Katılımcıların görüşleri onlara söz verildiği gibi gerçek isimleriyle değil; MY1, MY2,... şeklinde kodlama yapılarak aktarılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde görüşmelerden, gözlemlerden ve dokümanlardan elde edilen veriler ve yorumları ortaya konmuştur. Ayrıca bölümün sonunda görüşme verileriyle Mintzberg'in (2014, s. 3) görüşleri karşılaştırılmıştır.

1. Görüşmelerden Elde Edilen Veriler ve Yorumlar

Bu bölümde görüşme verilerinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Tema ve kategoriler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tema 1: müdür yardımcısının okul için anlamı

Bu temada verilerden hareketle bir kategorinin ve dört alt kategorinin olduğu göze çarpmaktadır.

Müdür yardımcılığına yüklenen anlam

Katılımcılar kendilerini okulda dört noktadan hareketle açıklamayı uygun görmekte-dirler.

Bunlar; görev adamı, koordinatör, köprü, her şey. Görüşlerden katılımcıların çok boyutlu ve kapsamlı tecrübelerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 1. Araştırmada Ortaya Çıkan Tema ve Kategoriler

		Görev adamı
Tema 1: Müdür yardımcısının okul için anlamı	Müdür yardımcılığına	Koordinatör
	yüklenen anlam	Köprü
		Her şey
		İletişim becerisi
Tema 2: Müdür yardımcısının özellikleri	Müdür yardımcısının	İnsani değerler
	okula yansıyan özellikleri	Bilgili olma
		Kendini geliştirme, yenileme

Katılımcılar (MY 1, 2, 9, 15) müdür yardımcılarının kendilerine okul müdürü tarafından tebliğ edilen görevler başta olmak üzere, bunun yanında verilen görevlerden hareketle birçok görevi yerine getirdiklerini vurgulamaktadır. Görevlendirmelerde belirleyici unsurun bürokrasi olduğu göze çarpmaktadır. Ancak verilen ve zamanla üstlenilen görevler birlikte düşünüldüğünde bürokrasinin katılımcıların görev yapmasını zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Görüşlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: MY 1: “Zaten müdür yardımcısına verilen bir çalışma planı var. Bu çalışma planı doğrultusunda işleri yürütür. Yapılması gereken evrak işleri, bürokratik işler onları tamamlar. Müdüre karşı sorumlulukları vardır. Bu sorumlulukları yerine getirir”. MY 2: “Okul müdür yardımcısı okulla ilgili işleyişten, özellikle müdürün yaptığı görevlendirmede bir bölümü üstlenen, yani okulu bir bütün olarak kabul edersek parçalardan bir kısmını halleden birisi”. MY 9: “İş yükünün çok olduğu, öğrencinin çok olduğu okullarda iş bölümünün yapılabilmesi tam anlamıyla kontrolün sağlanabilmesi için idareciler, özellikle müdür yardımcıları, olmazsa olmaz yani”. MY 15: “Okul müdürü genelde tepede görev dağılımı yapar ve görev dağılımını müdür

yardımcısının yapmasını ister. Müdür yardımcısı alanının dışında çok fazla işle uğraşmak zorunda kalır, meşguliyeti çok fazladır”.

Katılımcılardan bazıları (MY 6, 11, 14, 16, 18, 19) müdür yardımcılarını koordinatör olarak da görmektedir. Katılımcılar okuldaki işlerin yönetim boyutunda düzenlenmesi noktasında planlama yapmakta; ayrıca yapılan etkinliğin amacına uygun yapılması için gerekli önlemlerin alınması noktasında beklentileri karşılamaktadır. Dolayısıyla alanyazında yönetim süreçlerinden olan planlamanın ve koordinasyonun uygulandığı anlaşılmaktadır. Katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir: MY 16: *“Müdür yardımcısı koordinatör. Yapılan bütün işlerde, yapılacak bütün faaliyetlerde, yapılacak sosyal etkinliklerde o sosyal etkinliğin amacına ulaşması için gerekli tertibatın ve düzenin sağlanmasında koordinatör”.* MY 18: *“Okul müdür yardımcısı okul içinde işlerin yürütülmesini sağlayan bir organ. Okulun yürüyen çarkıdır bana kalırsa. Okul içinde yapılan tüm işlerin yürütülmesinde koordinasyonunda, okulun amaçlarına uygun hizmet edebilmesinde bu çarkın yürütülmesini sağlayan bir dişli”.*

Katılımcılar (MY 3, 7, 8, 11, 17, 18, 19) müdür yardımcısını örgütte köprü, kalp, belkemiği gibi metaforlarla da açıklamayı tercih etmektedir. Katılımcıların bu metaforlarla müdür yardımcının okuldaki yerine, önemine işaret etmektedir. Bu şekilde müdür yardımcılığının tanımlanması katılımcıların örgütte dengeyi sağlayan, problem çözen, çatışmalardan uzak bir örgüt ortamı sağlayan yönüne dikkat çekildiği düşünülmektedir. Katılımcıların bu noktadaki başarısı, örgütü (okulu) bir bütün olarak takım çalışmasına yönlendirebilir. Görüşlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: MY 3: *“Müdür yardımcısı müdür ile öğretmenler arasında bir köprü olarak görülebilir. Öğretmenler müdürle sürekli olarak görüşemeyebilir. Müdürün işlerinden, toplantı durumlarından dolayı, ancak bütün isteklerini müdür yardımcısına iletebilir”.* MY 11: *“Okul müdür yardımcısı vücuttaki bir kalp gibidir. Müdür yardımcısı da hem öğretmenlere hem öğrencilere hem velilere karşı sorumluluklarını yerine getirmek için koşturan bir yapıdır müdür yardımcılığı”.* MY 18: *“Okul müdür yardımcısı okul müdürü, öğretmenler, veli, öğrenciler arasında bir bağ kuran kişi olarak nitelendirebilirim”.* MY 19: *“Müdür Bey’in en yakın yardımcısıdır. Öğretmenler arasında ilişkiyi kurmada, öğrenciler arasında ilişkiyi kurmada, işlerin daha aktif yapılmasına yardımcı olan bir şahıs olarak görüyorum”.*

Katılımcılar (MY 4, 5, 10, 12, 15) son olarak müdür yardımcısıyla ilgili daha önce belirtilen üç tanımı da içerecek şekilde ayırım yapmaksızın müdür yardımcısını okul için her şey olarak ifade etmektedirler. Burada dikkati çeken okuldaki duruma, şartlara göre müdür

yardımcısının hazır olması beklentisinin olmasıdır. Katılımcılardan durumsal davranması yani yeri geldiğinde her işten anlayabilen, her işi yapabilen hazır durumda bir çalışan olması beklentisi hâkimdir. Görüşlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir: MY 4: “Okul müdür yardımcısı bir okulun sorunsuz bir şekilde işleyebilmesi için her şeyidir diyebiliriz”. MY 5: “Bir okul müdür yardımcısı bir okul için her şeyi ifade eder... Okul müdür yardımcısı tüm işleri yürüten kişidir. Olmadığı zaman tüm işler aksar, dolayısıyla bir okulun belkemiği diyebiliriz yani”. MY 10: “...ilk muhatabı irtibata geçtiği kişi olarak her şeyi ifade ediyor. Çünkü şöyle tüm personelin paydaşı durumundasınız”.

Tema 2: müdür yardımcısının özellikleri

Bu temadaki verilerden hareketle bir kategorinin ve dört alt kategorinin olduğu göze çarpmaktadır.

Müdür yardımcısının okula yansıyan özellikleri

Katılımcılar, müdür yardımcısı algılarıyla paralel olarak müdür yardımcılarının tecrübe ve gözlemlerinden hareketle farklı özelliklerinin olduğunu ileri sürmektedir. Olumlu sayılabilecek özelliklerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Örgüt içindeki görev ve sorumlulukları noktasındaki yoğunluklar, özelliklerin tam olarak istenen yönde olmasını engellemektedir. Müdür yardımcısının özellikleri olarak dört noktanın ön plana çıktığı görülmektedir. Bunlar iletişim becerisi, insani değerler, bilgili olma ve kendini geliştirmedir. Belirtilen özelliklerde iki husus dikkati çekmektedir. Birincisi, bu özellikler örgüte ne kadar çok yansıtılırsa o derece örgütteki hava olumlu olmaktadır. İkincisi, bu özellikler hem bireysel olarak hem de mesleki olarak değerlendirilebilecek özelliklerdir. Ayrıca özellikler noktasında da yönetsel işleri yapabilme (bürokratik işler) özelliği kendini hissettirmektedir. Ancak belirtilen özelliklerin birbirini etkileyen, bir bütün olarak değerlendirilmesi daha uygun olan özellikler olduğu düşünülmektedir. Örneğin bilgisayar kullanmayı bilen bir müdür yardımcısı bu becerisini okul işlerini takip ederken de kullanabilmektedir.

Görüşler içinde en fazla iletişim becerisinin (MY 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 14, 18) ifade edilmesi okul yöneticiliği açısından iletişimin önemini göstermektedir. Katılımcılardan MY3 bu özelliği “köprü” metaforunu kullanarak açıklamayı tercih etmiştir. İletişim becerisinin olması müdür yardımcısının okulun havasına daha fazla olumlu katkı sunmasını da beraberinde getirmesi beklenmektedir. Belirtilen nokta müdür yardımcısının hiyerarşinin

farklı basamaklarında görev yapan kişilerle formal ve informal olarak etkileşimde bulunmasını da gerektirmektedir. Yani müdür yardımcısı durumsal davranabilmektedir. İletişim becerisi aynı zamanda müdür yardımcısının farklı okulları ve o okullardaki uygulamaları, görev yapanları tanıması gibi kazanımları da beraberinde getirmektedir. Böylece elde edilen kazanımların hem bireysel hem de mesleki anlamda müdür yardımcısına olumlu yansımaları olabilmektedir. Görüşlerden bazıları şöyledir: MY 1: “...müdür, müdür yardımcıları hep bir fikirle gelirler. Hep bunu da yapalım nasıl olur, hep bu kişilerle çalıştım, onlar benim için bir örnek oldu. Çevremdeki kişiler müdür yardımcılığını hakkıyla yürüten tanıdığım kişiler, çalışkan kişiler”. MY 3: “Mesleki açıdan dediğim gibi müdür yardımcısı köprü görevi görür. Sorun çözmek isterse mutlaka çözdürür o sorunu. Kendisi çözemesse bile mutlaka üstüne çözdürür o sorunu. Mesleki açıdan yapılan her görüşme, her tartışma mesleki açıdan öğretmene bir şey katar. Ama müdür yardımcıları ister istemez her tartışmanın içerisinde bulunduğu için her tartışma onlara bir şey katar”. MY 4: “...okul idarecisi demek insan ilişkisini iyi tutan insan demek”. MY 7: “Ben iletişime çok dikkat ediyorum. İletişimde eğer pozitif bir algı oluşturuyorsa bence her zaman bir adım öndedir insan. Karşı taraftaki iletişim kurabiliyorsa sizinle bence en büyük pozitif bir davranış şeklidir”...

Katılımcıların müdür yardımcısının özellikleri olarak ifade ettikleri bir başka özellik müdür yardımcısının insani değerleri içselleştirmiş olmasıdır (MY 2, 7, 10, 12, 15, 17, 18, 19). Katılımcılara göre müdür yardımcısının sadece mesleki değil insani olarak değerlendirilebilecek özelliklere sahip olması gerekir. Yönetici ve yönlendirici özelliği olan müdür yardımcısına insani özelliklerin, yönetici ve yönlendirici özelliği olan müdür yardımcısına mesleki olarak da olumlu yansımalarının olacağı katılımcıların görüşlerinden anlaşılabilir. Görüşlerden bazıları şu şekilde ortaya konmaktadır: MY 2: “Eşitiz yani öğretmenlerle. Burada üstünlük göstermenin bir anlamı yok”... MY 5: “Okul müdür yardımcılardan biraz agresif olanı da gördüm, yumuşak huylu olanı da gördüm. Ama tam ortada olması gerekiyor müdür yardımcısının”. MY 10: “Her şeyden önce örnek bir insan olması lazım. Bu nedir? Yaşayışıyla, davranışlarıyla veya belli bir alanda uzmanlaşmasıyla öğretmenden bir kademe üstte olmasını istiyorum”...

Katılımcılar müdür yardımcısının belli disiplin alanlarında bilgili olmasını da önemsemektedirler (MY 7, 8, 10, 11, 13, 15, 17, 19). Bilginin özellikle teknoloji, yapı içindeki uygulamalar ve gelişmeler (özellikle mevzuat açısından) açısından müdür yardımcısı için değerli olduğunu vurgulamaktadır. Belirtilen uygulamaların çağın ve örgütün

gereksinimini karşılanması her eğitimci gibi müdür yardımcılarını etkilemekte ve buna yönelik önlemler almayı da beraberinde getirmektedir. Türk Eğitim Sisteminde 2006 yılından başlayarak zaman içinde yaygınlaşan, e-okul, MEBBİS (Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri), KBS (Kamu Harcama ve Muhasebe Bilişim Sistemi, TEFBİS (Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi) DYS (Doküman Yönetim Sistemi) gibi uygulamaların bu gereksinimin yansımaları olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, FATİH projesi kapsamındaki uygulamalardan okul ortamında yararlanılabilmesi ve mevzuatla yapılan düzenlemelerin bilinmesi, iş ve işlemlerin bu metinlere göre düzenlenebilmesi için müdür yardımcılarının ilgili uygulamalar hakkında bilgisinin olmasını zorunlu hale getirmektedir. Bunun yanında, görüşlerden anlaşıldığı üzere katılımcılar özellikle teknoloji tabanlı öğrenme ve kendilerini geliştirmeye isteklidir. Görüşlerde dikkat çeken bir başka nokta; müdür yardımcılarının bilgisinin çok boyutlu olması gerektiğidir. Müdür yardımcısı hem okulla ilgili yasal metinlerden hem de çağın gerektirdiği uygulamalardan haberdar olmalıdır. Müdür yardımcılarının yapılan düzenlemelere uyum sağlayabilmesi beklenmektedir (teknoloji-bürokrasi dengesinin sağlanması beklenmektedir). Görüşlerden bazıları şöyledir: MY 11: “Okul müdür yardımcıları bilgisayarla ilgili teknolojileri çok iyi bilmeleri gerekiyor. Bütün işlemler, yazışmalar bilgisayar üzerinden yapılmaktadır”. MY 13: “Şimdi müdür yardımcısı arkadaşları toplantılarda görüyoruz, gerçekten hevesliler, teknolojiye hâkimler”. MY 17: “...Mesela Fatih Projesi kapsamında okulumuza akıllı tahtalar kurulacak ben bununla ilgili eğitim almak üzere –uzaktan eğitim- MEBBİS üzerinden müracaatta bulundum. Kendimi o konuda yetiştireceğim”. MY 19: “Yeni yönetmelikleri yönergeleri bilecek ki öğretmen bir soru sorduğunda dur ona bir bakayım da ya da soralım da öğrenelim değil o konuyla şu yönetmeliğin şu maddesi vardır. Ama o yönetmeliğe onlardan önce bakması gerekir ki öğretmen sorduğu kişinin bir bilgiye sahip olduğunu bilmesi gerekir”.

Katılımcılar özellik noktasında son olarak kendini geliştirme ve yenilemeyi de vurgulamaktadırlar (MY 7, 9, 12, 15, 16). Müdür yardımcısının kendini geliştirmesinin ve yenilemesinin hem kendisine hem de örgüte olumlu yansımalarının olacağını ifade etmektedir. Bunun için örgüt içindeki ve dışındaki hiyerarşiye bağlı iletişim de önemli görülmektedir. Müdür yardımcılarının gerek kendilerini geliştirme gerekse çalıştıkları meslektaşlarının gelişimine katkı sunmada istekli oldukları, mümkün olduğunca buna uygun bir ortam sağmaya çalıştıkları görüşlerine yansımaktadır. Ancak, katkı bağlamında üç noktada problem yaşandığı görülmektedir. Bunlar isteksizlik, yeterince destek alamama

düşüncesi ve işlerin yoğunluğudur. Müdür yardımcılarının kendilerini geliştirme ve yenilemede vurguladıkları, kişinin kendisinden kaynaklı olmasıdır. Yani isterse müdür yardımcısı ya da öğretmen kendini geliştirme için çeşitli çalışmalar içine girebilir. Burada okul yöneticisinin fonksiyonu desteklemek ve kolaylaştırıcı olmaktır. Müdür yardımcılarını geliştirme ve geliştirme vasıtası olarak en çok lisansüstü eğitim üzerinde durmaktadır. Bunun önce müdür yardımcısına daha sonra okula dinamizm ve canlılık kazandıracağına inanmaktadır. Görüşlerden bazıları şöyledir: MY 12: “Okul müdür ve müdür yardımcılarının kendilerini geliştirme fırsatları isterlerse var. Ben kendime bir program yapıyorum. Okul dışında kalan zamanlarımda bununla ilgili idareci arkadaşlarımla diyalog içerisindeyim. Onlarla görüşmeler yaparım, sorarım. Yaşadığım bütün olayları onlarla paylaşıyorum. Bunun dışında da davranış bilimleri, insan ilişkileri, kişisel gelişimle ilgili alanlarda sürekli kitaplar okurum”. MY 15: “...Tezli, tezsiz yüksek lisans yapabilir. Çok ciddi kaynaklar var, etkili iletişimle ilgili. Yöneticilikte kendisini geliştirmeye ilgili, seminerler düzenleniyor bunlara katılmalıdır. Ben yöneticiyim diyerek bir kenarda kalırsa kaybeder. Konumuna hiçbir şey kazandırmaz. Fırsatlar var ve kesinlikle değerlendirmesi gerekiyor”. MY 16: “...Müdür yardımcısı sorumluluğu altında çok kişi olduğu için mesleki olarak kendini geliştirebilmeli. Bunun için yönetim alanında yüksek lisans eğitimi almış olması gerektiğini düşünüyorum”.

2. Gözlemlerden Elde Edilen Veriler ve Yorumlar

Araştırmada gözlemler, Merriam’ın (2015b, s.114) belirttiği gözlem yapılacak hususlar dikkate alınarak hazırlanan gözlem formu yoluyla elde edilmiş ve araştırmaya dâhil edilmiştir. Form altı noktayı içermektedir. İlk olarak, fiziksel ortam gözlemlenmiştir. Araştırmacıya göre katılımcılar temiz, rahat, bakımı yapılmış ya da yapılmakta olan, çalışmaya müsait ortamlarda görev yapmaktadır. İkinci olarak, katılımcıların araştırmaya yaklaşımı gözlemlenmiştir. Katılımcılar araştırmaya olumlu yaklaşım göstermişlerdir. Bunun nedenleri olarak şunlar sıralanabilir. Görüşmeler için önce kurumsal sonra bireysel izin alınmış olunması, randevu alınarak görüşmeye gidilmesi, araştırmacının katılımcılarla daha önce çeşitli formal ve informal ortamlarda bulunmuş olması, düşüncelerin açık, net, doğal bir şekilde ortaya konduğunu gösteren ve araştırmada doğrudan alıntı olarak yer verilen ifadelerin olması, katılımcıların araştırma sonuçlarından haberdar olmak istemeleridir. Üçüncü olarak, katılımcıların araştırmacıya yaklaşımı gözlemlenmiştir. Katılımcıların araştırmacıyı tanıyor olmasının her iki tarafa araştırmacının amacına ulaşması noktasında gerekli olan rahatlığı sağladığı düşünülmektedir. Dördüncü olarak araştırma

sürecinde yaşananlar gözlemlenmiştir. Araştırma için hem kurumsal hem de bireysel anlamda izin noktasında problem yaşanmamıştır. Katılımcılar araştırmacının sorularına çekinmeden cevap vermişlerdir. Görüşmeler esnasında tüm katılımcılar görüşmeye odaklanmışlardır. Diğer işlerini ertelemişlerdir. Beşinci olarak, katılımcıların konuya hâkimiyeti ve soruları doğru anlayıp cevap verebilme durumları gözlemlenmiştir. Katılımcılar her soruya tereddüt etmeden, kendini sınırlamadan cevap vermişlerdir. Bu durum araştırma için verilerin yeterli olduğu, dolayısıyla verilen yazıya dökümü ve analizi aşamasına geçilebileceği kanaatini uyandırmıştır. Son olarak, katılımcılar hakkındaki düşünceler gözlem notlarına dâhil edilmiştir. Katılımcılar araştırma sürecine bir bütün olarak olumlu yaklaşmışlardır. Araştırmacıya güler yüzlü davranmıştır. Her soruya araştırmacıyı tatmin edebilecek şekilde cevap verdikleri düşünülmektedir. Belirtilen altı noktadan hareketle gözlemlerin katılımcıların ifade ettiği düşünceleri desteklediği, görüşler ve gözlemler arasında bir tutarlılığın olduğu kanaatini uyandırmaktadır.

3. Dokümanlardan Elde Edilen Veriler ve Yorumlar

Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği ile Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2018) araştırmaya dâhil edilmiştir. Çünkü bu metinlerde müdür yardımcılarının okuldaki varlık sebeplerini içeren maddeler yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 40. ve 41. maddesi –toplamda 97 maddenin iki tanesi- müdür yardımcılığını düzenlemektedir. Yönetmelik 2014 yılında yayınlanmıştır. Yönetmelikte 2017 yılı hariç 2020 yılına kadar altı kez değişikliğe gidilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 79, 80, 81, 82 ve 83. maddeleri müdür yardımcılarının görevlerini düzenlemektedir –toplamda 227 maddenin beş tanesi-. Yönetmelik 2013 yılında yayımlanmıştır. Yönetmelikte 2020 yılına kadar 11 kez değişikliğe gidilmiştir. Müdür yardımcılığını düzenleyen maddelerin müdür yardımcısının ayrıntılı, kapsamlı bir şekilde, ayrıca çeşitli görevleri içerecek şekilde düzenlendiği dikkat çekmektedir. Ayrıca her iki yönetmelikte müdür yardımcılara yönelik maddelerin sonuna “Müdür tarafından verilen görevin gerektirdiği diğer görev ve sorumlulukları yerine getirir” ifadesi müdür yardımcılarının okulda her şeyi yapmaya hazır nitelikte görevliler olduğu bulgusunu destekler niteliktedir. Bu ifade ayrıca katılımcıların bürokrasi ağırlıklı görev yaptıklarına yönelik düşüncelerini desteklemektedir.

Görüşme, gözlem ve dokümanlardan elde edilen veriler katılımcıların yeri geldiği zaman her türlü işi yapabilen şeklindeki tanımlarını destekler niteliktedir. Örneğin müdür yardımcılara yönelik tanımlarda ifade edilen “her şey” düşüncesi, belirtilen yönetmeliklerdeki okul müdürü tarafından verilen görevleri yapması gerektiği şeklindeki ifadeyi bütünler niteliktedir. Bunun yanında katılımcıların yaptıkları işlere yönelik dosya, yazı örnekleri vb. araçlarla okulların teknolojik altyapısının görülmesi katılımcıların müdür yardımcısı “bilgili olmalıdır” şeklindeki ifadesini tamamlayıcı niteliktedir. Tüm bu örnekler araştırmada yararlanılan veri kaynaklarının birbiriyle tutarlı olduğu kanaatini uyandırmaktadır.

Araştırma Bulgularının Henry Mintzberg’in Yöneticinin Özelliklerine İlişkin Görüşleriyle Karşılaştırılması

Görüşmelerden elde edilen veriler H. Mintzberg’in (2014, s. 3) yönetim görüşleriyle (Tablo 2) karşılaştırılmıştır.

Tablo 2’deki araştırma verileri tema 1 dikkate alınarak oluşturulmuştur. Tablo 2’ye göre Mintzberg’in (2014, s. 3) görüşleriyle araştırma verileri genellikle örtüşmektedir. Kısmen örtüşen ya da örtüşmeyen görüşlerin iki nedenden kaynaklandığı belirtilebilir. Birincisi, Türk eğitim sisteminde müdür yardımcılarının görev alanına girmeyen konuların – denetim ve değerlendirme gibi- farklı eğitim sistemlerinde müdür yardımcılarının görev alanına girmesidir. İkincisi, H. Mintzberg’in araştırma yaptığı dönemdeki eğilimler olduğu düşünülmektedir. Çünkü her alanda olduğu gibi eğitim yönetimindeki araştırma alanları ve eğilimleri değişebilmekte ve alanyazına farklı bulgular dâhil olabilmektedir.

Tartışma

Okul yöneticiliğiyle ilgili alanyazına bakıldığında okul yöneticilerinden beklenen birçok özelliğe rastlanmaktadır. Açıkalın (1998, s. 6) temelde bu özellikleri insan odaklı olarak iletişim, çevreden haberdar olma, mesleğe adanmışlığı; Bursalıoğlu (2003, s. 4) kişisel ve mesleki davranışları vurgulamaktadır. Yazara göre akıllı olma, cesur olma gibi kişisel özellikler yanında uyum, esneklik, danışma gibi mesleki özellikleri yönetici önemsemelidir. Benzer bir araştırmaya göre Mintzberg (1973, s. 99) yöneticiden beklenenin hem örgüte hem çevresine hem de örgütte varlığını sürdürenlere hizmet etmesi olduğunu belirtmektedir. Ancak bunu yaparken okuldaki yapı, sadece yönetim işlerini değil; eğitim işlerinin dolayısıyla öğretmen ve okul yöneticilerinin işlerini kolaylaştırabilmelidir (Kotnis, 2004). Bu yüzden okul yöneticilerinin hem kişilik hem de yöneticilik özelliklerine dikkat emesi

gerekir (Akbaşlı ve Diş, 2019). Okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen özellikleri hem okulun havasına, hem de okuldaki çalışanların motivasyonuna olumlu etki bırakacaktır. Bunun için okul yöneticileri temelde iletişime önem vermelidir (Akyol, 2019; Erözyürek, 2019; Kesimal, 2019). Alanyazında genelde yöneticilerden özelde okul yöneticisi olarak müdür yardımcılardan beklenen birçok davranış olduğu görülmektedir. Bu durum mevcut araştırmada müdür yardımcılara yüklenen temel dört davranışı (görev adamı, koordinatör, köprü, her şey) açıkladığı düşünülmektedir. Ayrıca bürokrasinin belirleyici olması da alanyazında ifade edilmektedir. Tüm bunlardan hareketle araştırma bulgularının alanyazındaki araştırma sonuçlarını desteklediğini düşündürmektedir.

Tablo 2. *Araştırma Verilerinin Mintzberg'in Yöneticinin Özelliklerine İlişkin Görüşleriyle Karşılaştırılması*

Mintzberg (2014)	Araştırma Verileri	Sonuç
Karşılıklı iletişime dayalı uyum	İletişim becerisi Köprü İnsani değerler	Görüş ve veriler birbirini desteklemektedir.
Doğrudan denetim	Veri yok	Görüş ve veriler birbirini desteklememektedir.
İş süreçlerinin belli bir düzene sokulması	Koordinatör	Görüş ve veriler birbirini desteklemektedir.
Hizmetlerin belli bir seviyeye getirilmesi	Görev adamı Her şey	Görüş ve veriler birbirini desteklemektedir.
Çalışanların becerilerinin belli bir seviyeye getirilmesi	Bilgili olma Kendini yenileme	Görüş ve veriler birbirini desteklemektedir

Alanyazına bakıldığında müdür yardımcılara, okul yöneticilerine atfedilen birçok özellik olduğu görülebilmektedir. Brooks (2014), müdür yardımcılarının okuldaki yerinin ve işlevinin önemine dikkat çekmektedir. Okul müdürüyle birlikte temelde işlevinin öğrenci

başarısına ve akademik çalışmaların okul ortamına hâkim olmasına katkı sunma olarak ifade etmektedir. Landry (2012) ve Şevik (2014), müdür yardımcılardan beklenen özelliklerin öğrenci başarısı temelli bir hava oluşturmaya katkı sunma; ailenin okula daha fazla katkı sunmasını sağlama; liderlik becerilerini gösterme; öğrencinin belli bir disiplin içinde daha iyi öğrenmesi için uygun ortamı sağlama ve aile dışındaki çevreyi okulla buluşturma şeklinde ortaya koymaktadır. Karasoy'un (2010) araştırmasında, müdür yardımcılardan farklı özelliklerin beklendiği anlaşılmaktadır. Araştırmacıya göre; müdür yardımcılardan hem yönetim işleri olarak ifade edilebilecek büro işlerine hâkimiyet hem de öğrenci, öğretmen ve diğer çevreyle iletişim becerisi beklenmektedir. Döş ve Savaş (2015); Paquette (2004), müdür yardımcılarını müdürleri yönetsel ve öğretimsel işlerin planlanmasında, geliştirilmesinde ve yapılmasında yardım eden kişiler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca müdür yardımcılarının özellikleri arasında yönetim becerilerinin olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Müdür yardımcılarıyla yapılan görüşmeler yanında gözlem ve dokümanların müdür yardımcısının iletişimi becerisi açısından Açıklın (1998, s. 6) ile Mintzberg'in (1973, s. 99); okullardaki yapı- bürokratik yapı- açısından Balıkçı (2016) ve Kotnis'in (2004) ortaya koyduğu araştırma verileriyle uyumlu olduğu düşünülmektedir.

Sonuç

Yapılan araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: Müdür yardımcıları okulda önemli bir yeri ve fonksiyonu olan bir yöneticidir. Müdür yardımcılığına okul yönetimi açısından hem resmi hem resmi olmayan çeşitli anlamlar yüklenmektedir. Ancak resmi anlamlar –bürokratik anlam- öncelikli olmaktadır. Müdür yardımcılarının okulla arasında sıkı bir bağ vardır. Müdür yardımcılara yönelik mevzuatta maddeler bulunmasına rağmen müdür yardımcısından gerektiğinde kendine tebliğ edilmeyen işleri de yapması beklenmektedir. Dolayısıyla davranışları okul yönetimiyle ilgili tüm işlere yönelik olmaktadır. Ancak tüm bu hususlar müdür yardımcılarını olumsuz etkilememektedir. Temelde müdür yardımcısı, okulun tüm kesimleriyle bağlantılı ve hepsine elinden geldiği kadar yardımcı olması beklenen bir görevli olarak algılanmaktadır. Hem formal hem de informal olarak müdür yardımcılardan iletişim becerisi yüksek görevliler olması beklenmektedir.

Araştırmadan çıkan bir başka sonuca göre, müdür yardımcılığı farklı birçok özelliği içerisinde barındıran, barındırması gereken bir iştir. Özelliklerin hem bireysel hem de mesleki yönü olduğu dikkat çekmektedir. Özellikler arasında pozitif transfer sağlanmaktadır.

Yani bilgisayarı iyi kullanabilme özelliği olan bir müdür yardımcısı okulda bilgisayarla yapılabilecek işleri daha iyi ve seri yapabilmektedir. Müdür yardımcılarında atfedilen özellikler durağan değil zamanla değişmesi ve okul gerçeğinden hareketle geliştirilmesi gerekmektedir. Alanyazında belirtilen araştırma sonuçları (Brooks, 2014; Döş ve Savaş, 2015; Karasoy, 2010; Landry, 2012; Paquette, 2004; Şevik, 2014) müdür yardımcılarının farklı türde birçok özelliğinin olduğu şeklindeki bulguyla örtüşmektedir. Belirtilen alanyazında müdür yardımcılardan temelde iki özellik ön plana çıkarılmaktadır. Bunlar bürokratik (yönetimsel) işlere hâkimiyet ve iletişim becerisidir. Araştırma bulgularında müdür yardımcısıyla ilgili belirtilenlerin bürokrasi merkezli belirtilmesi ve özellikler noktasında iletişim ağırlıklı görüşlerin belirtilmesi araştırma sonuçlarıyla alanyazının birbirini desteklediğini göstermektedir.

Araştırmadan hareketle uygulayıcılar için şunlar önerilebilir: Müdür yardımcılığı yasal metinlerde daha net bir şekilde ifade edilebilir. Okulda kendini gerçekleştirebilecekleri faaliyetlere daha fazla odaklanmalarını sağlayacak düzenlemeler ve etkinlikler içine girmelerine imkân verilebilir. Araştırmacılar açısından şunlar önerilebilir: Müdür yardımcılığı üzerine daha fazla araştırma yapılabilir. Müdür yardımcılarının okuldaki yeri odaklı araştırmalar yapılabilir. Farklı yöntemlerle belirtilen konu araştırılabilir. Araştırma sonuçları yapılacak kongre, çalıştay vb. etkinliklerle ilgili kişiler ve kurumlarla paylaşılabilir.

Kaynakça

- Acar, Ç. (2019). Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Fenomonolojik bir çalışma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Acosta, N. J. (2015). *The accountability role of middle school assistant principals: Relating to teachers and students*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3712003
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: PegemA.
- Akbaşı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlilikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Akyol, Z. (2019). *Okul yöneticilerinin demokratik okul anlayışına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Balıkçı, A. (2016). *Bürokrasi ve gündelik hayat bağlamında okul müdürlüğünün incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Brooks, K. J. (2014). *How do principals and assistant principals differ in their beliefs regarding the characteristics and culture of a good school*. Unpublished doctor of education doctoral thesis, University of Houston.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: PegemA.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (M. Sever, Çev.), (A. Aypay, Çev. Ed.) *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı.
- Cranston, N., Tromans, C., & Reugebrink, M. (2004). Forgotten leaders: What do we know about the deputy principal ship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education*, 7(3), 225-242. <https://doi.org/10.1080/13603120410001694531>

- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri. A. Budak ve İ. Budak, (Çev.), M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev. Ed.), *Nitel araştırma tasarımı* (s. 42-68) içinde. Ankara: Siyasal.
- Döş, İ. ve Savaş, A. C. (2015). Elementary school administrators and their roles in the context of effective schools. *SAGE Open, January-March*, 1–11. doi: 10.1177/2158244014567400
- Drucker, P. F. (2011). *Etkin yöneticiyi etkin yapan nedir?* (M. İnan, Çev.), *Liderlik* (s. 35-51) içinde. İstanbul: Optimist.
- Dwyer, C. P. (1993). *Administrator perceived differences in the role of the suburban secondary school assistant principal*. Unpublished doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 9332791
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 51-110) içinde. Ankara: Anı.
- Erözyürek, A. (2019). *Okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Glesne, C. (2015). Öykünüzü keşfetmek: veri analizi. A. Ersoy, (Çev.), A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, (Çev. Ed.). *Nitel araştırmaya giriş* (s. 255-300) içinde. Ankara: Anı.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: how perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091–1123. doi: 10.3102/0002831211402663
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi*. Konya: Çizgi.
- Hausman, C., Nebeker, A., McCreary, J., & Donaldson, G. (2002). The worklife of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40(2), 136-157. doi: 10.1108/09578230210421105
- Hohner, J. (2016). Exploring the transition from classroom teacher to vice-principal in rural schools. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. [Çevrim-İçi:

<https://ir.lib.uwo.ca/etd/4214>], Erişim tarihi: 11.01.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Karasoy, M. (2010). *Okul müdür yardımcılığından müdürlüğe geçiş ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karpinski, C. F. (2008). This is my school, not yours a novice assistant principal's attempt to lead. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 11(1), 87-96. doi: 10.1177/1555458908326614

Kesimal, A. (2019). *Okul yöneticilerinin okul algıları ile ideal okul algıları, öz-yeterlikleri ve felsefi eğilimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.

Kotnis, B. (2004). *Enabling bureaucraies in education: a case study of formalization in an urban district and schools*. Unpublished doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3141293

Landry, T. J. (2012). *The role of school assistant principals and their perceptions regarding the characteristics and culture of a good school*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3515584

Lennon, P. A. (2009). *The relationship of bureaucratic structure to school climate: an exploratory factor analysis of construct validity*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3421862

Madden, A. C. (2008). *Preparation of the assistant principal for the role of the principal: an examination of real tasks as compared to the perceived ideal tasks*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3323223

McCrary Cramp, A. (2006). *Opinions, beliefs, and attitudes, including perceived value, that Virginia principals and assistant principals have towards mentoring for their job assignment*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3322183

Merriam, S. B. (2015a). Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi. S. Turan ve D. Yılmaz, (Çev.), S. Turan, (Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (s. 55-82) içinde. Ankara: Nobel.

- Merriam, S. B. (2015b). Dikkatli bir gözlemci olmak. H. Özen ve M. Yalçın, (Çev.), S. Turan, (Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (s. 111-131) içinde. Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2015c). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik. E. Dinç, (Çev.), S. Turan, (Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (s. 199-228) içinde. Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman A. M. (2015). Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: anlamlı bir başlangıç. D. Örucü, (Çev.), S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, (Çev. Ed.). *Nitel veri analizi* (s. 16-39) içinde. Ankara: PegemA.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. [Çevrim-içi: <http://www.meb.gov.tr>], Erişim tarihi: 13.01.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. [Çevrim-içi: <http://www.meb.gov.tr>], Erişim tarihi: 13.01.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row, Publishers, New York, USA.
- Mintzberg, H. (2014). Yapının temelleri. A. Aypay, (Çev.), A. Aypay, (Çev. Ed.). *Örgütler ve yapıları* (s. 1-17) içinde. Ankara: Nobel.
- Oliver, R. (2005). Assistant principal professional growth and development. *Educational Leadership and Administration*, 17, 89-100. [Çevrim-içi: <http://scholarship.shu.edu/dissertations/1924>], Erişim tarihi: 11.01.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmanın doğası. M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev.), M. Bütün ve S. B. Demir, (Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 3-36) içinde. Ankara: PegemA.
- Paquette, B. S. (2004). Are today's beginning school administrators prepared for their jobs? A case study. *International Journal of Educational Reform*, 13(2), 111-117.
- Rintoul, H. M., & Kennelly, R. (2014). The vice principalship: The forgotten realm. *Developing and Cultivating Leaders for the Classroom and beyond Advances in*

Educational Administration, 21, 43-68. doi:
<https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1513913>

- Rios-Harrist, L. (2011). *The perceptions of principals and assistant principals on their role in parental involvement*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3462833
- Shore, K., & Walshaw, M. (2018) Assistant/deputy principals: what are their perceptions of their role? *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1218550>
- Sun, A., & Shoho, A. R. (2017). Assistant principals' perceptions of value added to school success. *Journal of School Leadership*, 27, 456-490.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2000). Vocational schools in Turkey: An administrative and organizational analysis. *International Review of Education*, 46(3/4), 327–342.
- Yaman, R. (2018). *Okul yöneticilerinin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisi (Sarıyer örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Assessment of Assistant Principal in the Context of Henry Mintzberg's Views on The Administrator's Features

Abdullah BALIKÇI¹

• **Received:** 06.03.2020 • **Accepted:** 10.07.2020 • **Online First:** 15.10.2020

Abstract

Administrators are needed to administrate schools for their purposes, like other organizations. One of those who assume this task in schools is the assistant principals. The purpose of this study is to reveal how the assistant principals made sense of their place and characteristics in the school in the context of H. Mintzberg's views on the administrator's features. Qualitative research methods and phenomenological patterns were used in this study. The participants of the research were 19 assistant principals working in Konya. The data were obtained from the interviews, observations, and documents. Descriptive and content analysis methods were used for data analysis. In this regard, two themes emerged: the meaning of the assistant principal for the school and the characteristics of the assistant principal. According to the research results, both formal and informal meanings are attributed to the assistant principal. In parallel, the assistant principal has different and many features, especially bureaucracy and communication. In this study, Henry Mintzberg's opinions about the administrators were compared with the interview data obtained, and it was observed that the views generally overlapped with the data obtained. In the last part of this study, suggestions for researchers and practitioners were included.

Keywords: school administration, assistant principal, qualitative research, Henry Mintzberg

Cited:

Balıkçı, A. (2021). Assessment of assistant principal in the context of Henry Mintzberg's views on the administrator's features. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 276-298. doi:10.9779.pauefd.699705

¹ Assist. Prof. Dr., İstanbul University-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Faculty of Education, abduallah.balikci@istanbul.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9824-0197

Introduction

It is necessary to understand the meaning of administration correctly in terms of the organizations' continuity for their purposes. However, considering the literature on administration, there are various definitions. Koçel (2001) attributes this to the changes in needs and goals. Eren (2001), on the other hand, defined this concept as a process that involves making and implementing decisions regarding the effective, efficient, and harmonious use of available resources to achieve certain goals. According to Mintzberg (2014, p. 3), mutual compliance –based on informal communication - direct control, regulating work processes, bringing services to a certain level, and getting employees' skills to a certain point are required for administration to achieve its goals. Again, administrators need to decide what to do, determine the right works, plan what to do, take up the work they do, value communication, evaluate opportunities, make meetings efficient, and ensure that we-feeling dominates in the organization (Drucker, 2011, p. 35). With a similar point of view, Bursalıoğlu (2003, p. 4) lists the behaviors expected from the administrators as being wise, behaving well to their subordinates, being brave, compliant, and prone to the agreement, being flexible, and making decisions through consulting someone.

One of those who will implement the school administration processes (Bursalıoğlu, 2000, p. 5), expressed as performing administration in school, is the assistant principal. The assistant principal is the person who is involved in the administration process with the school principal as his/her subordinate. To administrate the school effectively and efficiently, a school administrator should know people well, have communication skills, have a good command of the language, be healthy, speak foreign languages, be aware of various disciplines and technology, and dedicate himself/herself to his/her profession (Açıklan, 1998, p. 6); know the connections regarding the school and perform what he/she has learned at school in his/her professional life (Karpinski, 2008). According to Karasoy (2010) & Acar (2019), assistant principals are responsible for conducting many works simultaneously at school. However, there are various factors affecting their professional satisfaction even though they have different works, and they are busy. These factors are defined as families' support for school and communication with them by Rios-Harrist (2011); working with the school principal and teachers in a team atmosphere by Cranston, Tromans & Reugebrink (2004); and the administration style in schools and the atmosphere in the school by Lennon (2009). In addition to this, according to the author, the positive

atmosphere reflected by the teachers also positively affects the students and parents. According to Shore & Walshaw (2018), the absence of the conditions mentioned above at school will cause dissatisfaction, tension, and works to be done randomly.

Assistant principals must have various characteristics to show the desired performance. It is seen that there are different characteristics and skills reflected in the research results considering these characteristics. According to McCrary-Cramp (2006), supervision and evaluation (% 77.2), programming (% 64.8), special training (% 68.5), cooperation with families (% 59.9), cooperation with teachers (% 65.4), school administration (% 55.6), financial affairs (% 58.6), personal decision making (% 56.2), discipline (% 56.2), understanding the work as a whole (% 56.8); according to Oliver (2005), coordinating educational activities, programming, communication, supervision of the teachers, enforcement of legislation, decision making, evaluation, environmental relations, time management; according to Rintoul & Kennelly (2017), communication skills and decision making skills as well as routine works; according to Sun & Shoho (2017), the ability to contribute to educational activities for student success if they find sufficient resources and time; according to Grissom & Loeb (2011), the ability of conducting the administration works together with the works related to education and training are among the expectations from the assistant principals. Considering the characteristics that the assistant principals should have, it is noteworthy that bureaucracy-based administration works have an important share, among other characteristics. According to Şimşek & Yıldırım (2000), bureaucracy and centralist understanding prevail in schools. School administrators are the representatives of the education bureaucracy. According to the researchers, school administrators do not sufficiently show the school's behaviors and themselves because of the bureaucratic understanding. Similarly, Yaman (2018) revealed in his study with teachers that school administrators mostly focus on correspondence-based administration.

Considering the Turkish education system, there are two regulations regarding the statements about the assistant principals. These are the Ministry of National Education (MoNE) Regulation on Pre-school Education and Primary Education Institutions (Articles 40 and 41) and the Ministry of National Education Regulation on Secondary Education Institutions (Articles 79-83). According to the legal texts mentioned above, two main characteristics of the assistant principal draw attention. The first one is the person accountable to the school principal for the regular implementation of education and training

works. The second is being the person who represents the school principal when he is absent (MoNE, 2013; 2014).

Three subjects were influential when deciding to carry out a study on the assistant principals. First, it is considered that there is not enough research in terms of both subject and method after examining the research in the National Theses Center of Council of Higher Education (CoHE) and scanning various national and international sources. Among the research in the National Theses Center of CoHE, 36 theses were examined considering assistant principals' subject. 35 of them were master's theses, and one was a doctorate thesis. There were studies based on school principal-based administration approach, assignment, success, mentoring, and leadership in these theses. There were no research on making sense of assistant principal and its characteristics. Second, the author thinks that the assistant principal can contribute to developing the administration's understanding of the school since the assistant principals perform various works on behalf of the school principal and know the school. Third, the researcher observed the system as a participant and naturally as he also served as an assistant principal in the past. It is considered that this will contribute to a better analysis of the research data. The reasons, as mentioned earlier, led the researcher to investigate the administration approach in the school based on the assistant principal. It is considered that this will contribute to an in-depth understanding of the results considering the position and characteristics of the assistant principals in the school. In terms of practitioners, it is assumed that this study will contribute to making decisions when creating educational policies. Based on the three points specified above, this study aims to reveal how the assistant principals made sense of their place and characteristics in the school by considering Henry Mintzberg's (2014, p. 3) views on the administrator's features. In this regard, the research questions of this study were as follows:

1. How do assistant principals interpret the principal assistant role?
2. What are the characteristics of an assistant principal according to the assistant principals?
3. To what extent do the assistant principal's data correspond to Henry Mintzberg's views on administrators?

Method

This section includes a detailed explanation of the method by using references from the literature.

Research Method and Pattern

A qualitative research method was used in this study. Creswell (2016, p. 44) explains the purpose of qualitative research as revealing the participant's experiences from his perspective through the researcher. A phenomenology pattern was adopted in this study. Christensen, Johnson & Turner (2015, p. 408) explain phenomenology as revealing how the researchers experience and interpret a situation.

Participants

The study group consisted of 19 (15 male and 4 Female) assistant principals working in Konya province, Turkey, in the 2017-2018 academic years. As there were no difficulties in reaching out to the participants, a convenience sampling technique was used. Yıldırım & Şimşek (2011, p. 113) state that convenience sampling provides two benefits for studies: it is economical and contributes to the progress of the research process more quickly. In this study, the snowball (chain) sampling technique was used since other assistant principals could be reached by considering the recommendations of the participants. According to Miles & Huberman (2015, p. 28), the purpose of the snowball (chain) sample is to reach well-versed people through people who know them and provide opportunities for them to contribute to the study at hand. Considering the sample size, literature, and available data were determinant. It is understood from the literature that there is no specific number for the study group, and the researcher can determine the number of participants (Merriam, 2015a, p. 79).

Analysis of the Data Process

The data sources of this study were interviews, observations, and documents used. Literature was reviewed for preparing an interview form. The draft form created based on the relevant literature was submitted to two academics and assistant principals. Then, a pilot interview was held with two assistant principals. The redactions of the interview were evaluated with the relevant academics, and the interview form was finalized. In this process, the researcher requested help from a Turkish teacher in terms of language and expression. In the interview

form, the meaning of the school and the assistant principal, its individual and professional characteristics, and its relationship with the existing structure were questioned based on the participants' experiences.

The second data source for this study was observations. Points that may attract attention and contribute to the research were noted before, during, and after the interviews. Observations were revealed based on both the notes taken during the research process and the researcher's experience as an assistant principal. In order to make the observations systematic, the points to be observed, according to Merriam (2015b, p. 114), were considered. The points to be observed were converted into a form by the researcher and used during the research. The data obtained were presented in the findings and interpretations section. The form included the attitudes, the environment, the striking issues, and thoughts about the participant. Another source used in this study was the documents. According to Patton (2014, p. 4), various written sources can be evaluated as a document and included in the study. In this regard, the legislation bank of the Ministry of National Education on assistant principals was scanned. Since two regulations were considered to serve the purpose of this study, these two regulations were included. These were the Ministry of National Education Regulation on Pre-school Education and Primary Education Institutions (MoNE, 2014) and Regulation on Secondary Education Institutions (MoNE, 2013). Finally, the data obtained from all the mentioned data sources were compared.

To avoid any loss in the data, the data were recorded using a voice recorder. A descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. In the descriptive analysis, according to Yıldırım & Şimşek (2011, p. 224), participants' thoughts should be reflected in the study in a meaningful way. The aim here is to establish a logical relationship between thoughts. The descriptive analysis was reflected in the study by directly quoting the participants' views that could contribute to the study and make inferences from these transfers. This study also included a content analysis. According to Gökçe (2019, p. 33), the content analysis aims to systematically reach new meanings from the data. In this study, the content analysis was carried out by explaining the themes, categories, and sub-categories reached. In this regard, this study was classified under two themes, two categories and eight sub-categories (Table 1).

Validity-Reliability Strategies Used in the Study

Five strategies specified by Merriam (2015c, p. 221) were used to ensure the research's validity and reliability. These strategies were reflected in the study as follows:

1. Diversification: Interpretations were made based on the data obtained from the interviews, observations, and documents, and the results were obtained.
2. Participant confirmation: After the interviews were redacted, the participants were provided with feedback, and their views about the meeting were obtained.
3. Adequate and appropriate participation in the study: After deciding that similar data were obtained in this study, the interviews were ended. In this regard, 19 participants were considered to be sufficient for this study.
4. Expert review: The process was followed by two academics who carried out studies in this field and used the qualitative research method. The study was revised in line with the views of these academics.
5. Detailed description: Considering the participants' views, related ones were reflected in this study in the form of direct quotations as much as possible.

Role of Researcher and Ethics

It is thought that the fact that the researcher served as an assistant principal in the past and he used qualitative research methods in his previous studies will contribute to better identification of categories and themes (Table 1) and to better understand what was attempted to explain from the data obtained in the study. Considering ethics, individual permission from participants, and institutional permission from institutions were obtained. The participants' views were quoted by using code names such as AP1, AP2, and so on instead of using their real names.

Findings

This section includes the data obtained from interviews, observations, and documents and their interpretations. Also, at the end of this section, the interview data were compared with Mintzberg's views (2014, p. 3).

Data Obtained from Interviews and Interpretations

This section includes the findings and interpretations obtained from the interview data. Themes and categories were presented in Table 1.

Table 1. *Themes and Categories in Research*

Theme 1: The meaning of the assistant principal for the school	Meaning attributed to assistant principal	Man of duty Coordinator Bridge Everything
Theme 2: Characteristics of the Assistant Principal	The characteristics of the assistant principal reflected in the school	Communication skill Human values Being well-versed Self-development, renewal

Theme 1: the meaning of assistant principal for the school

It is seen that there are one category and four sub-categories in this theme based on the data.

The meaning attributed to the assistant principal

Participants considered it appropriate to explain themselves from four subjects in the school. These were a man of duty, coordinator, bridge, and everything. It was understood from the views that the participants had multi-dimensional and comprehensive experiences. The participants (AP 1, 2, 9, and 15) emphasized that the assistant principals fulfilled many duties, especially the duties communicated to them by the school principal in addition to the previously assigned duties. It was striking that the determining factor in the assignments was bureaucracy. However, it was determined that the bureaucracy made it difficult for the participants to do the duties given and undertaken over time. Some of the views were as follows: AP 1: *“There is already a work plan given to the assistant principal. He/she carries out the works in line with this work plan. Paperwork to be done and bureaucratic works complement them. He/she has responsibilities against the school principal. He/she fulfills these responsibilities”*. AP 2: *“The assistant principal is someone who undertakes a part of the operation related to the school, especially in the assignment made by the school principal. In other words, if we accept the school as a whole, he/she is someone who can handle some of its parts”*. AP 9: *“The administrators, especially the assistant principals, are indispensable in terms of ensuring full control of the division of labor in schools where the workload and the number of the students are high.”* AP 15: *“The school principal usually identifies the duties and requests the assistant principals to distribute the duties. The*

assistant principals have to deal with a lot of work outside their field; they are way too busy”.

Some participants (AP 6, 11, 14, 16, 18, and 19) also considered assistant principal as a coordinator. Participants made plans to organize the works in the school in the administration dimension. They met the expectations to take the necessary measures for making the activity suitable for its purpose. Therefore, it is understood that planning and coordination, one of the administration processes in the literature, are implemented. Some of the participants expressed their views as follows: *AP 16: “Assistant principal is like a coordinator. He/she serves as a coordinator in terms of providing the necessary equipment and order to achieve the purpose of the social activity in all the works done, all activities, and social activities to be held”.* *AP 18: “The assistant principal is an organ that ensures the carrying out of work within the school. I think he/she is the spinning wheel of the school. He/she is a gear that ensures the spinning of this wheel in coordination when carrying out the school works and ensures that the school serves its purpose”.*

Participants (AP 3, 7, 8, 11, 17, 18, and 19) preferred to explain the organization's assistant principal with metaphors such as bridge, heart, and backbone. With these metaphors, the participants pointed to the importance of the assistant principal in the school. By defining assistant principals in this way, it is considered that the participants drew attention to the aspects of the assistant principal that provide balance in the organization, solve problems, and provide an organizational environment away from conflicts. Participants' success at this point may lead the organization (school) to teamwork as a whole. Some of the views were as follows: *AP 3: “The assistant principal can be seen as a bridge between the school principal and the teachers. Teachers may not be able to meet with the school principal constantly. Due to school principals' works and meetings, teachers can only share their requests with the assistant principals”.* *AP 11: “The assistant principal is like a heart in the human body. The assistant principal is a structure running to fulfill its responsibilities for both teachers, students, and parents”.* *AP 18: “I can describe the assistant principal as the person who establishes a bond between school principal, teachers, parents, and students.”* *AP 19: “He/she is the closest assistant of the school principal. I see him as a person who helps to establish relationships among teachers and students and helps to do works more actively”.*

Finally, participants (AP 4, 5, 10, 12, and 15) expressed the assistant principals as everything for the school without making any distinction and by including all three

previously mentioned definitions about the assistant principal. It is noteworthy that there is an expectation that the assistant principal is ready for all kinds of situations and conditions at the school. It is expected from the participants to behave according to the situation, in other words, to be a versatile employee who understands all kinds of jobs and who does everything. Some of the views were as follows: AP 4: “We can say that the assistant principal is everything for a school to run smoothly” AP 5: “*An assistant principal means everything for a school... The assistant principal is the person who does all the work. When he/she is not there, all the work goes wrong, so we can say that he/she is the backbone of a school*”. AP 10: “*... being his/her first addressee means everything in this regard. Because you are the stakeholder of all the staff*”.

Theme 2: characteristics of the assistant principal

Based on the data in this theme, it was determined that there was one category and four sub-categories.

The characteristics of the assistant principal reflected in the school

In parallel with their perceptions of the assistant principal, the participants argued that the assistant principals had different characteristics based on their experience and observations. It was determined that the characteristics that can be considered positive were predominant. The intensity of the duties and responsibilities within the organization prevented the characteristics from being exactly as desired. It was seen that four points stood out as the characteristics of the assistant principal. These were communication skills, human values, being well-versed, and self-improvement. Two points drew attention to the characteristics mentioned above. First, the more these characteristics were reflected in the organization, the more positive the atmosphere in the organization was. Second, these were characteristics that could be evaluated both individually and professionally. Also, the characteristics of doing administrative works (bureaucratic works) stood out among the other features. However, it was considered that the above-mentioned characteristics were interrelated and were more suitable to be evaluated as a whole. For example, an assistant principal knowing how to use a computer could use this skill when following the school works.

Communication skills (AP 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 14, and 18) were the most expressed among the views, which showed the importance of communication in terms of school administration. AP3 explained this characteristic using the “bridge” metaphor. The assistant

principal having communication skills is expected to bring more positive contributions to the school's atmosphere. This situation also requires that the assistant principal interact formally and informally with those who work at different levels of the hierarchy. In other words, the assistant principal can behave according to the situation. Communication skills also bring about gains such as the assistant principal's familiarity with different schools, their practices, and these schools' personnel. Thus, the gains obtained may have positive reflections, both individually and professionally, on the assistant principal. Some of the views of the participants were as follows: *AP 1: "... The school principal and the assistant principals always come up with an idea. We always come up with new ideas. I always work with this kind of person. They were good examples for me. People around me and the people I know are hardworking people who duly perform their duties as an assistant principal". AP 3: "As I said, professionally, an assistant principal serves as a bridge. If he/she wants to solve a problem, he/she will definitely solve it. Even if he/she cannot solve the problem, he/she gets help from his/her senior to solve it. Every professional interview and every discussion adds something to the teacher professionally. However, since the assistant principals are inevitably involved in all kinds of discussions, each discussion contributes to them". AP 4: "... A school administrator is a person who keeps the human relationship well". AP 7: "I pay a lot of attention to communication. If a person creates a positive perception in communication, I think he is always one step ahead. If the other person can communicate with you, I think it is the biggest positive behavior".*

Another characteristic expressed by the participants was that the assistant principal internalized human values (AP 2, 7, 10, 12, 15, 17, 18, and 19). According to the participants, the assistant principal should have characteristics that can be evaluated professionally and humanely. It can be understood from the participants' views that the humanitarian characteristics will have positive reflections on the assistant principal with administrative and guiding features. Some of the views were as follows: *AP 2: "We are equal with teachers. There is no point in acting as if we were superior". AP 5: "I have seen both a slightly aggressive and the mild-tempered ones among assistant school principals. However, I think the assistant principal must be between these two temperaments." AP 10: "First, he/she has to be a role model. What does it mean? I want him/her to be one level above the teachers with his/her life, behavior, or specialization in a particular field".*

Participants also attached importance to the assistant principal's being well-versed in certain discipline areas (AP 7, 8, 10, 11, 13, 15, 17, and 19). They emphasized that being

well-versed was especially valuable for the assistant principals in technology, practices, and developments (especially in terms of legislation). The fact that the specified practices meet the needs of the age and the organization affects the assistant principals as other educators and brings about the necessary measures. Applications such as e-school, MEBBİS (Ministry of National Education Data Processing Systems), KBS (Public Expenditure and Accounting Information System), TEFBİS (Educational Financing and Education Expenditures in Turkey Information Administration System), and DMS (Document Administration System) which has become widespread in the Turkish education system since 2006 are considered to be the reflections of this requirement. In addition, to make use of the practices within the scope of the FATİH (Movement to Increase Opportunities and Technology) project in the school environment, to know the regulations made with the legislation, and to organize the works and procedures according to these documents, the assistant principals must be informed about the relevant practices. In addition to this, considering their views, the participants were especially willing to benefit from technology-based learning and improve themselves. Another point drawing attention among the views was that the knowledge of the assistant principals should be multidimensional. The assistant principal should be aware of both the legal texts related to the school and the practices required by age. Assistant principals are expected to comply with the regulations made (technology-bureaucracy balance is expected). Some of the views were as follows: AP 11: *“Assistant principals need to know computer-related technologies very well. All kinds of works and correspondence are done through computers”*. AP 13: *“We see assistant principals during meetings, they are enthusiastic, and they have a grasp of the technology.”* AP 17: *“... For example, smart boards will be set up in our school within the Fatih Project scope, and I applied to MEBBİS to receive training (distance training) on this subject. I will improve myself in this regard”*. AP 19: *“The assistant principal should know the new regulations and instructions. When the teacher asks a question, he should say the related article of the regulation instead of looking at the regulation. But, he/she should check the related regulation before teachers ask to provide information”*.

Finally, the participants also emphasized self-improvement and renewal as characteristics (AP 7, 9, 12, 15, and 16). They expressed that the assistant principal's self-improvement and renewal would positively impact both himself/herself and the organization. Therefore, communication-related to hierarchy inside and outside the organization was also considered to be important. It was reflected in the views that the

assistant principals were eager to improve themselves and contribute to their colleagues' improvement. They attempt to provide a suitable environment as much as possible. However, it was seen that there were three problems considering this contribution. These were being reluctant, the idea of not getting enough support, and the intensity of works. In terms of developing and renewing themselves, the assistant principals emphasized that it depended on the person. In other words, the assistant principal or teacher could engage in various activities for self-improvement. The function of the school administrator here was to support and facilitate it. Assistant principals mostly focused on postgraduate education as a means of improvement and development. They believed it would bring dynamism and vitality to the assistant principal and then to the school. Some of the views were as follows: AP 12: *“If the school principals and assistant principals want to improve themselves, there are opportunities. I am preparing a program for myself. I talk with my administrator friends about this when I am not at school. I interview them and ask questions. I share everything I experienced with them. Apart from that, I read books on behavioral sciences, human relations, and personal development”*. AP 15: *“... He/she can study for a master's degree with or without a thesis. There are very important resources for effective communication. Seminars are organized on self-development in administration, and he/she should attend these seminars. If he/she does not do anything apart from being an administrator, he/she loses. He/she does not contribute to his/her position. There are opportunities, and he/she definitely can make use of them”*. AP 16: *“... As there are many people under the assistant principal's responsibility, he/she should be able to improve himself/herself professionally. For this reason, I think the assistant manager must have a master's degree in administration”*.

2. Data Obtained from Observations and Interpretations

The observations were obtained through the observation form prepared by considering Merriam's observation points (2015b, p.114) and included in this study. The form contained six stages. First, the physical environment was observed. According to the researcher, the participants worked in clean, comfortable, well-maintained, or under maintenance environments. Second, the participants' approaches to the study were observed. The participants showed a positive approach to the study. The reasons for this can be listed as follows. Institutional and then individual permissions were obtained for the interviews, the interviews were made by appointment, the researcher had previously been in various formal and informal environments with the participants, expressions were showing that the thoughts

were expressed clearly and naturally, these expressions were directly quoted in the study, and the participants wanted to be informed about the results of this study. Third, the participants' approaches to the researcher were observed. The fact that the participants acknowledged the researcher was considered comforting for both parties in reaching the study's purpose. Fourth, experiences during the research process were observed. Considering the research process, there was no permission problem both in an institutional and individual context.

The participants answered the questions of the researcher without hesitation. During the interviews, all participants focused on the interview. They postponed other occupations. Fifth, participants' good command of the subject and their ability to correctly understand and answer the questions were observed. The participants answered each question without hesitation and restriction. This suggested that the data were sufficient for the research and, therefore, the data redaction and analysis stage could be started. Finally, thoughts about the participants were included in the observation notes. Participants positively approached the research process as a whole. They adopted a friendly manner in their interviews with the researcher. It was considered that the participants answered each question in a way that could satisfy the researcher. Based on the six stages mentioned above, it was considered that observations supported the thoughts expressed by the participants, and there was a consistency between the views and observations.

3. Data Obtained from Documents and Interpretations

The MoNE Regulation on Pre-school Education and Primary Education Institutions and the MoNE Regulation on Secondary Education Institutions (MONE, 2018) were included in this study. These documents were included in this study, as they included items containing assistant school principals' reasons for being in school. Article 40 and Article 41 of the MoNE Regulation on Pre-school Education and Primary Education Institutions (two out of 97 articles in total) regulate principal assistant duties. The regulation was published in 2014. The regulation changed six times until 2020, excluding 2017. Articles 79, 80, 81, 82, and 83 of the MoNE Regulation on Secondary Education Institutions (five out of 227 articles in total) regulate assistant school principals' duties. The regulation was published in 2013. A total of 11 amendments were made in the regulation until 2020. It was noteworthy that the items regulating the assistant school principal were arranged in detail, comprehensively, and also in a way to include various duties. In addition to this, in both regulations, the expression

“*Fulfills other duties and responsibilities required by the duty provided by the school principal*” at the end of the articles for the assistant principals supported the finding that the assistant principals were ready to do everything in the school. This statement also supported the views of the participants that they had bureaucracy-based duties.

The data obtained from the interviews, observations, and documents supported the participants' definitions that they could do any work when needed. For example, the idea of “everything” expressed in the definitions for assistant principals complemented the statement that the assistant principal in the specified regulations should perform the school principal's duties. Besides, observing the schools' technological infrastructure through files, writing samples, etc. related to the works of the participants was complementary to the participants' statement that the assistant principal “should be well-versed”. All these examples suggested that the data sources used in this study were consistent with each other.

Comparison of Research Findings with Henry Mintzberg’s Views on Administrator’s Features

The data obtained from the interviews were compared with H. Mintzberg’s (2014, p. 3) views regarding administration (Table 2).

The research data in Table 2 were created considering theme 1. According to Table 3, the research data generally overlapped with Mintzberg's views (2014, p. 3). It was considered that the partially overlapping or non-overlapping views stemmed from two reasons. The first was that the issues that do not fall within the assistant principals' duties - such as supervision and evaluation - in the Turkish education system fall within the field of assistant principals in different education systems. Second, it was considered that there were trends during H. Mintzberg’s research period. As in every field, research fields and trends in educational administration may change, and different findings may be included in the literature.

Table2. *Comparison of Research Data with Mintzberg’s Views on Administrator’s Features*

Mintzberg (2014)	Research Data (Table 1)	Results
Mutual communication-based harmony	Communication skill Bridge Human values	Views and data are consistent

Direct control	No data	Views and data are not consistent
Organizing work processes	Coordinator	Views and data are consistent.
Bringing services into a certain level	Man of duty Everything	Views and data are consistent.
Bringing employees skills into a certain level	Being well-versed Renewing himself	Views and data are consistent.

Discussion

Considering the literature on school administration, it was seen that there were many characteristics expected from school administrators. While Açıkalın (1998, p. 6) emphasized these characteristics as people-oriented communication, being aware of the environment, and commitment to the job while Bursalıoğlu (2003, p. 4) emphasized personal and professional behavior. According to the author, the administrator should attach importance to personal characteristics such as being smart and brave and professional characteristics such as conformity, flexibility, and counseling. In a similar study, Mintzberg (1973, p. 99) stated that the administrators were expected to serve the organization, its environment, and those maintaining their organization's existence. However, while doing this, the structure in school should facilitate the administration works and facilitate education affairs and, therefore, the works of teachers and school administrators (Kotnis, 2004). In this regard, school administrators should pay attention to both personal and administrative characteristics (Akbaşlı & Diş, 2019). The characteristics expected from the school administrators will have a positive effect on both the atmosphere of the school and the motivation of the employees at the school. Therefore, school administrators should primarily attach importance to communication (Akyol, 2019; Erözyürek, 2019; Kesimal, 2019). The literature shows that many behaviors are expected from administrators, especially from the school principals and assistant principals. This situation is considered to explain the four basic behaviors (man of duty, coordinator, bridge, and everything) attributed to the assistant principals in this study. It is also mentioned in the literature that bureaucracy is a

determinant factor. Based on this, it is considered that the findings of this study support the research results in the related literature.

When the literature is analyzed, it can be seen that there are many characteristics attributed to the assistant principals and school administrators. Brooks (2014) draws attention to the importance of assistant principals' place and function at school. Together with the school principal, he defines the assistant principal's function as contributing to student success and the domination of academic studies in the school environment. Landry (2012) & Şevik (2014) suggest that the characteristics expected from assistant principals are as follows: contributing to creating an atmosphere of student success, ensuring that the families contribute more to the school, demonstrating leadership skills, providing an appropriate environment for the students to learn better in a certain discipline, and bringing together the environment outside family and school. It is understood from Karasoy's (2010) study that different characteristics are expected from the assistant principals. According to the researcher, assistant principals are expected to have both a command of administrative works and communicate with students, teachers, and other environments. Döş & Savaş (2015); Paquette (2004) define assistant principals as the assistants in planning, developing, and performing the administrative and educational works. They also emphasize that administrative skills should be included among the characteristics of assistant principals.

Regarding the observations and documents as well as the interviews with the assistant principals, it is considered that the findings are in parallel with the research findings of Açıkalin (1998, p. 6) & Mintzberg (1973, p. 99) in terms of communication skills and in parallel with the research findings of Balıkçı (2016) & Kotnis (2004) in terms of structure - bureaucratic structure- in schools.

Conclusion

In this study, the following conclusions were made: Assistant principals are the administrators who have an important place and function in the school. Various meanings, both formal and informal, are attributed to the assistant principal considering the school administration. However, it is seen that formal meanings - bureaucratic meaning - are predominant. Assistant principals have a tight connection with the school. Although there are articles regarding the assistant principals in the related legislation, they are expected to do other works that are not notified when necessary. Therefore, their behaviors serve all the works related to the school administration. However, these issues do not have negative effects on assistant principals. The assistant principals are perceived as the officers

connected with all school segments and are expected to assist them as much as possible. Both formally and informally, assistant principals are expected to have great communication skills.

According to another result of this study, the assistant principal is a job that contains and should contain many different characteristics. It is noteworthy that these characteristics have both individual and professional aspects. Positive transfer occurs between these characteristics. In other words, an assistant principal using the computer well can do the things that can be done with the computer better and quickly. The characteristics attributed to the assistant principals should change over time, should not be stable, and should be improved based on the school's reality. The results of the studies carried out in the literature (Brooks, 2014; Döş & Savaş, 2015; Karasoy, 2010; Landry, 2012; Paquette, 2004; Şevik, 2014) are in parallel with the finding that assistant principals have many different characteristics. In the related literature, two characteristics of assistant principals come into prominence. These are domination in bureaucratic (administrative) works and communication skills. The fact that this study's findings regarding the assistant principals are bureaucracy-centered and that there are communication-oriented views regarding the characteristics suggests that the results of this specific study support the other results in related literature.

Based on this study, the following can be recommended for practitioners: assistant principal may be expressed more clearly in legal texts. They may be engaged in arrangements and activities that will allow them to focus more on the activities they can pursue self-actualization. For researchers, the following recommendations can be made: more research can be carried out on assistant principals. Researches focusing on the place of the assistant principals at the school can be carried out. This subject can be investigated by using different methods. Research results may be shared with relevant people and institutions in the congresses and workshops to be held.

References

- Acar, Ç. (2019). Ortaokullarda görev yapan okul yöneticilerinin mesleki deneyimlerinin incelenmesi: Fenomonolojik bir çalışma (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Acosta, N. J. (2015). *The accountability role of middle school assistant principals: Relating to teachers and students*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3712003
- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: PegemA.
- Akbaşı, S., & Diş, O. (2019). Öğretmen görüşleri doğrultusunda lider okul yöneticilerinin yeterlilikleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(2), 86-102.
- Akyol, Z. (2019). *Okul yöneticilerinin demokratik okul anlayışına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Balıkçı, A. (2016). *Bürokrasi ve gündelik hayat bağlamında okul müdürlüğünün incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Brooks, K. J. (2014). *How do principals and assistant principals differ in their beliefs regarding the characteristics and culture of a good school*. Unpublished doctor of education doctoral thesis, University of Houston.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: PegemA.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: PegemA.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (M. Sever, Çev.), (A. Aypay, Çev. Ed.) *Nitel ve karma yöntem araştırmaları* (s. 400-433) içinde. Ankara: Anı.
- Cranston, N., Tromans, C., & Reugebrink, M. (2004). Forgotten leaders: What do we know about the deputy principal ship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education*, 7(3), 225-242. <https://doi.org/10.1080/13603120410001694531>

- Creswell, J. W. (2016). Nitel araştırma yöntemleri. A. Budak, & İ. Budak, (Çev.), M. Bütün, & S. B. Demir, (Çev. Ed.), *Nitel araştırma tasarımı* (s. 42-68) içinde. Ankara: Siyasal.
- Döş, İ., & Savaş, A. C. (2015). Elementary school administrators and their roles in the context of effective schools. *SAGE Open, January-March*, 1–11. doi: 10.1177/2158244014567400
- Drucker, P. F. (2011). Etkin yöneticiyi etkin yapan nedir? M. İnan, (Çev.), *Liderlik* (s. 35-51) içinde. İstanbul: Optimist.
- Dwyer, C. P. (1993). *Administrator perceived differences in the role of the suburban secondary school assistant principal*. Unpublished doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 9332791
- Eren, E. (2001). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Ersoy, A. F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban, & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 51-110) içinde. Ankara: Anı.
- Erözyürek, A. (2019). *Okul yönetiminin demokratiklik düzeyi ile öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Glesne, C. (2015). Öykünüzü keşfetmek: veri analizi. A. Ersoy, (Çev.), A. Ersoy, & P. Yalçinoğlu, (Çev. Ed.). *Nitel araştırmaya giriş* (s. 255-300) içinde. Ankara: Anı.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: how perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091–1123. doi: 10.3102/0002831211402663
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi*. Konya: Çizgi.
- Hausman, C., Nebeker, A., McCreary, J., & Donaldson, G. (2002). The worklife of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40(2), 136-157. doi: 10.1108/09578230210421105
- Hohner, J. (2016). Exploring the transition from classroom teacher to vice-principal in rural schools. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. [Çevrim-içi:

<https://ir.lib.uwo.ca/etd/4214>], Erişim tarihi: 11.01.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Karasoy, M. (2010). *Okul müdür yardımcılığından müdürlüğe geçiş ve bu süreçte karşılaşılan sorunlar* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Karpinski, C. F. (2008). This is my school, not yours a novice assistant principal's attempt to lead. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 11(1), 87-96. doi: 10.1177/1555458908326614

Kesimal, A. (2019). *Okul yöneticilerinin okul algıları ile ideal okul algıları, öz-yeterlikleri ve felsefi eğilimlerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Koçel, T. (2001). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta.

Kotnis, B. (2004). *Enabling bureaucraies in education: a case study of formalization in an urban district and schools*. Unpublished doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3141293

Landry, T. J. (2012). *The role of school assistant principals and their perceptions regarding the characteristics and culture of a good school*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3515584

Lennon, P. A. (2009). *The relationship of bureaucratic structure to school climate: an exploratory factor analysis of construct validity*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3421862

Madden, A. C. (2008). *Preparation of the assistant principal for the role of the principal: an examination of real tasks as compared to the perceived ideal tasks*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3323223

McCrary Cramp, A. (2006). *Opinions, beliefs, and attitudes, including perceived value, that Virginia principals and assistant principals have towards mentoring for their job assignment*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3322183

Merriam, S. B. (2015a). Araştırmanın desenlenmesi ve örneklem seçimi. S. Turan, & D. Yılmaz, (Çev.), S. Turan, (Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (s. 55-82) içinde. Ankara: Nobel.

- Merriam, S. B. (2015b). Dikkatli bir gözlemci olmak. H. Özen, & M. Yalçın, (Çev.), S. Turan, (Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (s. 111-131) içinde. Ankara: Nobel.
- Merriam, S. B. (2015c). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve etik. E. Dinç, (Çev.), S. Turan, (Çev. Ed.). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (s. 199-228) içinde. Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman A. M. (2015). Veri toplamaya odaklanmak ve veri toplamayı sınırlamak: anlamlı bir başlangıç. D. Örüçü, (Çev.), S. Akbaba Altun ve A. Ersoy, (Çev. Ed.). *Nitel veri analizi* (s. 16-39) içinde. Ankara: PegemA.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. [Çevrim-içi: <http://www.meb.gov.tr>], Erişim tarihi: 13.01.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2014). *Millî eğitim bakanlığı okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği*. [Çevrim-içi: <http://www.meb.gov.tr>], Erişim tarihi: 13.01.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. Harper & Row, Publishers, New York, USA.
- Mintzberg, H. (2014). Yapının temelleri. A. Aypay, (Çev.), A. Aypay, (Çev. Ed.). *Örgütler ve yapıları* (s. 1-17) içinde. Ankara: Nobel.
- Oliver, R. (2005). Assistant principal professional growth and development. *Educational Leadership and Administration*, 17, 89-100. [Çevrim-içi: <http://scholarship.shu.edu/dissertations/1924>], Erişim tarihi: 11.01.2020 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırmanın doğası. M. Bütün, & S. B. Demir, (Çev.), M. Bütün & S. B. Demir, (Çev. Ed.). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (s. 3-36) içinde. Ankara: PegemA.
- Paquette, B. S. (2004). Are today's beginning school administrators prepared for their jobs? A case study. *International Journal of Educational Reform*, 13(2), 111-117.
- Rintoul, H. M., & Kennelly, R. (2014). The vice principalship: The forgotten realm. *Developing and Cultivating Leaders for the Classroom and beyond Advances in*

Educational Administration, 21, 43-68. doi:
<https://doi.org/10.1080/00220620.2018.1513913>

- Rios-Harrist, L. (2011). *The perceptions of principals and assistant principals on their role in parental involvement*. Doctoral dissertation retrieved from ProQuest dissertations and theses. UMI Number: 3462833
- Shore, K., & Walshaw, M. (2018) Assistant/deputy principals: what are their perceptions of their role? *International Journal of Leadership in Education*, 21 (3), 310-326. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1218550>
- Sun, A., & Shoho, A. R. (2017). Assistant principals' perceptions of value added to school success. *Journal of School Leadership*, 27, 456-490.
- Şevik, Y. (2014). *İlkokul müdür ve müdür yardımcılarının öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri ile akademik başarısına katkıları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2000). Vocational schools in Turkey: An administrative and organizational analysis. *International Review of Education*, 46(3/4), 327–342.
- Yaman, R. (2018). *Okul yöneticilerinin yöneticilik becerilerinin okul iklimine etkisi (Sarıyer örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.



Okul Öncesindeki Suriyeli ve Türk Çocukların Oyunları ve Oyundaki İlişkileri

Betül YANIK ÖZGER¹ Handenur KOZANDAĞI

• *Geliş Tarihi:* 31.01.2020 • *Kabul Tarihi:* 18.05.2020 • *Çevrimiçi Yayın Tarihi:* 13.10.2020

Öz

Bu çalışmada, bir okul öncesi sınıfındaki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları, bu oyunlarda kurdukları ilişkiler ve bu süreçte rol oynayan unsurlar araştırılmıştır. Etnografik durum araştırması olarak tasarlanan bu araştırma Kahramanmaraş ilinin merkezinde bulunan bir ana sınıfında 5-6 yaşlarındaki 18 çocuk ve 8 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler üç ay boyunca araştırmacılardan birinin kendi sınıfında gözlem, görüşme, doküman analizi ve araştırmacı günlüğü kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre Suriyeli ve Türk çocuklar beden dilini kullanarak oluşturdukları oyunlarda ilişkilerini iletmiş ve Suriyeli bir kız çocuğunu oyunlarda lider olarak kabul etmişlerdir. Türk ve Suriyeli çocuklar arasındaki ilişkiler zamanla yakın arkadaşlıklara dönüşürken, bazı çocuklar arasında sosyal dışlamalar da yaşanmıştır. Çocukların oyundaki ilişkilerini şekillendiren unsurlar ise öğretmenin ve ailelerin çocuklara yönelik yaklaşımları olmuştur.

Anahtar sözcükler: Suriyeli çocuklar, okul öncesi eğitim, oyun, etnografik araştırma

Atıf:

Yanık Özger, B. ve Kozandağı, H. (2021). Okul öncesindeki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve oyundaki ilişkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 299-326. doi:10.9779/pauefd.682823.

* Bu çalışma, 6. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi kongresinde 2-5 Ekim 2019 tarihleri arasında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğrt. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, yanikbetul@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7524-9159

***Öğretmen, MEB Ökkaş Gümüşer Ortaokulu, handekozandagi@gmail.com, ORCID: 0000-0001- 8539-7366

Giriş

Mülteci çocuklar, birçok ülkenin üzerinde önemle durduğu konuların başında gelmektedir. Bu ülkeler arasında yer alan Türkiye, bir milyondan fazla Suriyeli mülteci çocuğa ev sahipliği yapmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2018). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesine göre bütün çocuklar din, dil ve ırk fark etmeksizin hayatta kalma, korunma ve gelişme olmak üzere belli başlı temel haklara sahiptirler. Ülkelerden beklenen, diğer bütün çocuklar gibi mülteci çocukların da temel haklarını gözetmeleri ve sahip oldukları bu yükümlülükleri yerine getirmeleridir (UNICEF, 2007).

Türkiye, sayıları gün geçtikçe artan Suriyeli çocuklara yönelik çalışmalarını sürdürmekte ve bu çocukların eğitimine yönelik önemli adımlar atmaktadır (Gencer, 2017). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) daha önce açmış olduğu Geçici Eğitim Merkezleri ile Suriyeli çocuklara eğitim fırsatı sunarken şimdilerde ise devlet okullarında bu eğitimi devam ettirmektedir. Diğer yandan Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı ile yürütülen protokolle Suriyeli çocukları eğitim sürecine dâhil etmeyi sürdürmektedir (Tatlıcıoğlu, 2019). Yürütülen bu çalışmalar, mülteci çocukların okula kazandırılmasında, yeterli olmasa da, önemli katkılar sunmaktadır. Ancak Suriyeli çocuklara sunulan eğitimin niteliği ve planlanmasındaki eksiklikler bu süreçteki kritik sorunların başında gelmeye devam etmektedir (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016).

Eğitim kurumlarının, mülteci çocukların okul içerisinde etkin şekilde katılımlarını ve karşılaştıkları problemleri çözmesi bakımından önemli bir rolü bulunmaktadır (Kardeş, 2018; Sakız, 2016). Özellikle eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim, mülteci çocukların akademik ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayarak topluma uyumlarını kolaylaştırmada köprü görevi görmektedir (Lunneblad, 2017; Prior ve Niesz, 2013; Schachner, 2017). Ancak Türkiye gibi birçok ülkenin mülteci çocukların okula uyumlarını sağlayıcı ve bütünleştirici bir eğitim sistemine sahip olmaması (Kağnıcı, 2017; Karakuş, 2019; UNICEF, 2016; Yanık Özger ve Akansel, 2019) ve öğretmenlerin mülteci çocukların eğitimi ile ilgili bilgi ve donanım yönünden eksik olmaları (Bačáková, 2011; Sağlam ve Kanbur, 2017; Shriberg, 2010) mülteci çocukların eşit ve kaliteli eğitim alma olanağını ortadan kaldırmaktadır.

Mülteci çocuklarla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında çocukların travmatik deneyimleri ve zihinsel sağlığı gibi tek yönlü psikolojik çalışmalar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir (Rutter, 2006; Taylor ve Sidhu, 2012). Eğitimsel perspektiften ise mülteci

çocuklarla ilgili çalışmaların az olduğu, var olan çalışmaların ise ergenlerle ya da ikinci dil edinimi ile ilgili araştırmalar olduğu anlaşılmaktadır (Alba, 2013). Pinson ve Arnot (2007), mültecilerle ilgili eğitim araştırmalarının gençlere ve onların öğretmenlerine yönelik pratiksel tavsiyelerle sınırlandırıldığını vurgulamaktadır. Mosselson (2006), araştırmaların mülteci çocukların okuldaki algılarını ve onların okula nasıl adapte olduklarını açıkladığını fakat bu açıklamaların onlara sorularak gerçekleştirilmediğini vurgular. Özellikle küçük yaştaki mülteci çocukların seslerini duyuracak çalışmaların sayısı yok denecek kadar azdır (Maurice ve Roßbach, 2017; Prior ve Niesz, 2013).

Rogoff (2003), ırk, etnik ve dil olarak farklılığa sahip olan çocuklar arasındaki etkileşimi anlamada kültür ve insan gelişimi kuramını işaret eder. Farklı kültüre sahip yetişkin ve çocuklar aynı kültürel toplumun içerisindeki etkinliklere katılmasıyla benzer sosyal etkileşim biçimi ve stilleri geliştirmektedir. Rogoff'un (2003) teorisine göre, bireyin gelişimi sosyokültürel aktiviteler içerisindeki katılımcı rolünün değişimiyle gerçekleşmektedir. Çocukların birbiriyle olan etkileşim ve bağlantısının yüksek olduğu sosyokültürel aktivitelerden birisi oyundur. Oyun, farklı kültüre sahip olan çocukların birbiriyle ilişki kurmalarında, kendi dillerini, kurallarını ve değerlerini oluşturmada önemli bir yere sahiptir (Gleave ve Cole-Hamilton, 2012). Mülteci ve ev sahibi konumundaki çocukların birlikte oyun oynamaları kültürel farklılıkların üstesinden gelmelerine ve grubun bir parçası olmalarına yardımcı olur. Bjorck-Akesson ve Brodin'e göre (2005) göre oyun, mülteci çocukların yeni kültüre uyum sağlamasında ve dil ediniminde kolaylık sağlamaktadır. Mülteci çocuklar için tedavi amaçlı da kullanılan oyunlar, çocukların güçlüklerle baş etmesinde etkili bir yöntem olarak görülmektedir (Eslek ve Irmak, 2018). Buradan yola çıkıldığında Türkiye'deki okul öncesi çağındaki mülteci çocukların diğer çocuklarla olan deneyimleri ve ürettikleri sosyal ilişkileri anlamamızda oyun temel bir araçtır.

Bu araştırmanın amacı bir okul öncesi sınıfındaki Suriyeli ve Türk çocukların oyunlarını, bu oyunlarda kurdukları ilişkileri ve bu süreçte rol oynayan unsurları anlamaktır. Bu nedenle çocukların kendi aralarında ürettikleri oyunlar doğal ortamlarında uzun bir zaman diliminde gözlemlenmiştir. Bu araştırma iki açıdan önem teşkil etmektedir. İlki mülteci çocukların seslerini bize doğrudan veren ve değişimlerini sosyokültürel süreç üzerinden gösteren etnografik yöntemin kullanılmasıdır. İkinci olarak Türkiye'deki okul öncesi çağındaki mülteci çocuklarla ilgili sınırlı olan alan yazına katkı sunmasıdır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Bir okul öncesi sınıfındaki Suriyeli ve Türk çocukların oyunları nasıldır?
- Bir okul öncesi sınıfındaki Suriyeli ve Türk çocukların oyundaki ilişkileri nasıldır?
- Bir okul öncesi sınıfındaki Suriyeli ve Türk çocukların oyunlarında rol oynayan unsurlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, etnografik durum araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Durum araştırması, zaman ve mekânla sınırlandırılmış bir programın, bir kişi, bir sosyal olgunun detaylı olarak betimlenip analiz edilmesidir (Merriam, 2015). Etnografik durum çalışması ise belirli mekân ve zaman dilimi içerisinde doğal ortamında yapılan uzun gözlemler olarak tanımlanır (Erickson, 1984; Yin, 2003). Bu çalışmada etnografik durum araştırmasının tercih edilmesindeki neden Suriyeli ve Türk çocukların oyunlarını ve oyundaki ilişkilerini anlamada doğal ve uzun zaman dilimini kapsayan gözlemlere ihtiyaç duyulmasıdır. Etnografik yöntem, küçük çocukların bakış açılarını ve seslerini duyurmada önemli bir yöntem olarak görülmektedir (Hoyte, Torr ve Degotardi, 2014). Bu çalışmada da çocukların kendi aralarında ürettikleri oyunlara ve bu süreçte kurdukları ilişkilere odaklanılarak bakış açıları ortaya konmuştur. Bu çalışma, araştırmacılarından biri olan Handenur Kozandağı'nın (araştırmadaki öğretmen) kendi sınıfında gerçekleşmiştir. Bu durum araştırmacıların çocukların ürettikleri bütün oyunları ve ilişkileri doğal ortamında uzun bir zaman diliminde görebilmesini sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcılar amaçlı örnekleme türlerinden uygun örnekleme göre belirlenmiştir (Merriam, 2015). Buna göre Suriyeli mülteci çocukların yoğun olarak bulunduğu il ve okul tercih edilmiştir. Araştırmacılarından birinin bu okulda çalışıyor olması da çalışma grubunu belirleyen unsur olmuştur.

Bu araştırma, Kahramanmaraş ilinin merkez ilçelerinden birisine bağlı ortaokul bünyesindeki bir anasınıfında gerçekleşmiştir. Dört katlı tek bir binadan ve geniş bir bahçeden oluşan okulda okul öncesi sınıfı binanın giriş katında yer almaktadır. İki sınıftan oluşan okul öncesinde bir koridor ve bu koridorda çocuk lavaboları bulunmaktadır. Çocuklar sabah ve öğle olmak üzere ikili şekilde eğitim görmektedirler.

Okulun bulunduğu bölge düşük ücretle çalışan insanların yaşadığı ve geçimin fabrika veya inşaat işçiliğinden sağlandığı yerlerden birisidir. Göçle birlikte okulun bulunduğu mahalle Suriyeli mültecilerin yaşam alanı haline gelmiş ve sınıflardaki Suriyeli çocuk sayısı günden güne artmıştır. Araştırmaya katılımcı olarak beş ve altı yaşındaki 18 çocuk ve 8 aile (ailelerden 3'ü Suriyeli, 5'i Türk) katılmıştır. Çalışma grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri

Kod İsim	Cinsiyet	Köken	Türkçe Konuşabilme	Türkiye'ye Geliş Yılı	Kardeş sayısı	Doğum Yeri
Rand	Kız	Suriye	Konuşamıyor	2017	4	Suriye
Ayten	Kız	Suriye	Konuşamıyor	2012	4	Türkiye
Henedi	Kız	Suriye	Konuşamıyor	2012	4	Türkiye
Fatma	Kız	Suriye	Konuşamıyor	2014	3	Suriye
Beşşar	Erkek	Suriye	Konuşamıyor	2012	5	Türkiye
Merva	Kız	Suriye	Konuşamıyor	2012	4	Türkiye
Emir	Erkek	Türk	-	-	3	-
Ali	Erkek	Türk	-	-	3	-
Mustafa	Erkek	Türk	-	-	2	-
Yusuf	Erkek	Türk	-	-	2	-
Mevlüt	Erkek	Türk	-	-	3	-
Eren	Erkek	Türk	-	-	2	-
Oğuz	Erkek	Türk	-	-	3	-
Hatice	Kız	Türk	-	-	2	-
Ebrar	Kız	Türk	-	-	3	-
Ela	Kız	Türk	-	-	3	-
Azra	Kız	Türk	-	-	2	-
Nurdan	Kız	Türk	-	-	2	-

Tablo 1'e göre araştırmaya katılımcı olan çocuklardan 6'sı Suriyeli ve 12'si Türk'tür. 6 Suriyeli çocuktan yalnızca 1'i erkek ve 5'i kız olurken, Türk çocuklarda 7'si erkek, 5'i kızdır. Suriyeli çocuklardan hiçbiri Türkçe konuşamazken, çocukların Türkiye'ye geliş yılları 2012-2017 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak görüşme, gözlem, doküman analizi ve sesli-görsel materyaller kullanılmıştır.

Gözlem, araştırmacının bireylerin etkinlikleri ve davranışlarına ilişkin alan notları tutmasını içermektedir (Creswell, 2018; Merriam, 2015). Bu araştırmada da Suriyeli ve Türk çocukların oyunları ve bu oyunlarındaki ilişkilerini anlamak için gözlem yöntemine başvurulmuştur. Gerçekleştirilen gözlemler, yapılandırılmamış alan notları tutularak ve oyun sırasında video kaydı alınarak elde edilmiştir. **Gözlemler 2019'un Şubat ayından Nisan ayının sonuna kadar 3 ay boyunca devam etmiştir.**

Veri toplama tekniklerinden görüşme ise yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış şeklinde iki türlü gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerdeki sorular, gözlem verilerinden ve mülteci çocukların oyunları ile ilgili çalışmalardan yola çıkılarak hazırlanmıştır (MacMillan, Ohan, Cherian ve Mutch, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşmeler farklı zamanlarda iki araştırmacı tarafından iki kez gerçekleştirilmiştir. İlk görüşme Mayıs ayında 15 çocuk ve 8 aileyle ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. İkinci görüşme ise iki hafta sonra yalnızca çocuklarla yapılmıştır. Yapılandırılmamış görüşmeler ise gözlem esnasında sohbete dayalı kurulan diyaloglar olmuştur. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin iki kez gerçekleştirilmesindeki amaç gözlemlerin geçerliliğini teyit ederek çocukların ilişkilerini kendilerinden dinlemektir. Suriyeli çocuklar ve aileleriyle yapılan görüşmeler, aynı okulda görev yapan ve iyi derecede Türkçe bilen Suriyeli öğretmenin tercümanlığıyla yürütülmüştür. Bu görüşmeler daha sonra Arapça Mütercim Tercümanlık Bölümü mezunu olan ikinci bir kişi tarafından kontrol edilmiştir.

Veri toplama tekniklerinden doküman analizi ise çocukların yapmış oldukları resimler ve araştırmacı günlüğünden oluşurken, sesli-görsel materyaller arasında çocukların oyun sırasında çekilen videoları ve fotoğrafları yer almıştır.

Veri Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Bu veri analizinde verilerin kodlanması, kodların bir araya getirilmesi ve temalara indirgenmesi şeklinde işlem basamakları takip edilmiştir (Creswell, 2018). Buna göre bu araştırmada ham veriler 30 sayfa gözlem notu, 28 adet ses kaydı, 66 adet fotoğraf, 10 adet video, 55 adet çocukların çizimleri ve 18 sayfa araştırmacı günlüğüdür. Analizin ilk aşaması bütün verilerin

kodlanma süreciyle başlamıştır. İlk olarak ham veriler arasından ses kayıtları ve videolar yazılı doküman haline getirilmiş ve bütün veriler baştan sona kodlanmıştır. Kodlama sonucunda 198 adet kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlar kendi içerisinde anlamlı ve ilişkili olacak şekilde bir araya getirilerek 14 tane kategorik kod elde edilmiştir. Bu işlemde sonra kategorik kodlar da kendi içerisinde anlamlı olacak şekilde bir araya getirilerek genel başlıklar altında toplanmış ve 4 adet tema elde edilmiştir. Bu temalar; ilişki ve iletişim, oyunlar, öğretmenin yaklaşımı ve aileler şeklinde isimlendirilmiştir. Oluşturulan bu temalar arasında bağlantılar kurulmuş ve araştırma soruları altında organize edilmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında iki araştırmacının dezavantajlı bölgelerdeki çocukların yaşantılarını ve eğitim içerisindeki sorunlarını anlama isteği yatmaktadır. Bu durum iki araştırmacının bir okulda tanışmasını sağlamış ve bu araştırmanın doğmasına vesile olmuştur.

Araştırmacılarından Handenur Kozandağı çalışma süresince öğretmen ve araştırmacı pozisyonunu korumuştur. Yedi yıllık öğretmenlik deneyimi bulunan araştırmacı, Suriyelilerin yaşadığı bir mahallede okul öncesi öğretmeni olarak yıllardır çalışmaktadır. Bu süreçte Suriyeli çocuklar ve aileleriyle önemli tecrübeler edinmiştir. Önceki yıllarda sınıfında Türkçe bilmeyen Kürt çocukların varlığı da bu deneyimi destekleyen unsur olmuştur. Kürtçe ve Arapça dilindeki temel kelimeleri öğrenmiş fakat bunun yanında okuldaki Türkçe bilen Suriyeli öğretmenden de destek almıştır. Öğretmenlik süresince çocukların ilişkilerine çok müdahale etmemiş ve aşırı kuralcı öğretmen profilinden uzak durmuştur.

Araştırmacılarından bir diğeri olan Betül Yanık Özger, okul öncesi öğretmenliği yaptığı on yıl boyunca çocukların akran kültürüne odaklanmış ve birçok etnografik çalışmalar yürütmüştür. Bu çalışmada veri toplama, analiz etme ve raporlaştırma sürecinde rolü bulunmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanmasında takip edilmesi gereken kriterler bulunmaktadır. Bunlardan ilki araştırmayla ilgili etik kuralların yerine getirilmesidir (Glesne, 2012). Bu çalışmada da çocukların ailelerinden izin alınmış ve çalışma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Çocukların ve ailelerin gizliliğini korumak adına gerçek isimler

yerine kod isimler kullanılmıştır. Diğer yandan araştırmanın okulda yapılıyor olmasından ötürü bütün yasal izinler alınmıştır.

Etik önlemlerin yanı sıra nitel bir araştırmada bulguların geçerliliği ve güvenilirliği; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirliğin uygulanmasıyla gerçekleşmektedir (Lincoln ve Guba, 1985). Bu çalışmada verilerin geçerliliği ve güvenilirliği uzun gözlemler, yoğun betimlemeler, katılımcı teyidi, anlaşılabilir bir dil kullanımı ve üçgenleme yapılarak sağlanmıştır. Verilerin güvenilirliği için kodlayıcılar arasındaki tutarlılığa bakılmış ve iki araştırmacının yapmış oldukları kodlamalar incelenmiştir. Miles ve Huberman (1994), nitel bir güvenilirlik için kodlayıcılar arasındaki uyumun en az .70 olması gerektiğini belirtmiştir. Bu araştırmadaki iki kodlayıcı arasındaki uyum .90 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Buna göre bu araştırmada Türk ve Suriyeli çocuklar beden dilini kullanarak oluşturdukları oyunlarda ilişkilerini ilerletmişler ve Suriyeli bir kız çocuğunu oyunlarda lider olarak kabul etmişlerdir. Bazı Türk ve Suriyeli çocuklar arasındaki ilişkiler zamanla yakın arkadaşlıklara dönüşürken, çocuklar arasında sosyal dışlamalar da yaşanmıştır. Çocukların oyundaki ilişkilerini şekillendiren unsurlar ise öğretmenin ve ailelerin çocuklara yönelik yaklaşımları olmuştur.

Türk ve Suriyeli Çocukların Oyunları

Okulun ilk zamanlarında Suriyeli ve Türk çocuklar aynı oyun içerisinde yer almamış ve oyun kurma girişiminde bulunmamışlardır. Fakat ilk dönemin sonlarına doğru Suriyeli ve Türk çocuklar kısa süreli de olsa birbirlerinin oyunlarına katılmaya başlamışlardır. Bu süreç okulun ikinci dönemiyle birlikte daha da ilerlemiş Suriyeli ve Türk çocuklar birbirleriyle daha sık oynamaya başlamışlardır. Çocuklar, birbirlerinin dilini bilmediği için basit kuralları olan, izleyip öğrenilebilen oyunlar üretirken, birbirlerine duygularını ifade etmek için jest ve mimiklerden faydalanmışlardır. Oyunlar arasında komik yüz ifadeleri yaparak gülüşme, gıdıklamaca, sarılıp dolaşmaca, balon sektirmece, jimnastik hareketleri yapma, sandalye kapmaca, şarkılı oyunlar, yakalamaç yer almıştır. Bununla ilişkili örnek bir durumu açıklayan gözlem notu aşağıda verilmiştir:

Diğer çocuklar deve-cüce oynarken Hatice ile Merva da kenarda sandalyeye oturmuş gülüşüyorlar. Hatice beresini takmış komiklik yapıyor Merva' ya: Dil çıkarıyor,

B. Yanık Özger ve H. Kozandağı / *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 299-326, 2021 307
kaşlarını çatıyor, gözlerini şaşkı yapıyor. Merva da aynı şekilde komik yüz ifadeleri yapıyor. Birlikte gülüşüyorlar (Gözlem, 12.03.2019).

Suriyeli ve Türk çocuklar oyunlarını öğretmenden bağımsız olarak üretirken, Suriyeli çocuklar bildikleri oyunları Türk çocuklarına öğretmek onları oyunlarına dâhil etmişlerdir. Bu oyunlarda Türk çocuklar Arapça şarkı eşliğinde Suriyeli çocukların yapmış olduğu hareketleri yapmışlar ve onların şarkılarını söylemeye çalışmışlardır. Bu durumu açıklayan gözlem ve görüşme notları aşağıda verilmiştir:

Çocuklar ele ele tutuşup daire oldular. Sonra Suriyeli çocuklar Arapça şarkı söylemeye başladılar ve Türk çocuklar da bu şarkıyı söylüyormuş gibi yaptılar. Çocuklar birlikte yapmış oldukları daireyi açıp, büzdüler. Ellerini çırpıp önce burunlarını, kulaklarını ve sonra da yanaklarını tuttular (Gözlem, 11.02.2019).

Araştırmacı- Suriyeli arkadaşlarının oyunlarına katıldığında oyunun kurallarını nasıl anlıyorsun?

Ela (Türk Çocuk)- Şimdi sandalye kapmaca oynuyorlar, onlar başka müzik söylüyorlar. Ben de onların dediklerini söylüyorum. (Görüşme, 07.05.2019)

Araştırmacı-Çocuğunuz Suriyeli çocuklarla nasıl anlaşıyor?

Emir'in annesi-El işaretleri ile, oyun tarzını mesela eliyle tarif ederek oynuyor.

Araştırmacı-Nasıl mesela?

Emir'in annesi-Mesela top oynayalım diyor. "Beşşar top" diyor. O da "Evet" diyor. Sanırım tek tük de anlıyor artık. Önceleri hiç anlamıyordu sonradan sonraya... Veyahut oradan herhangi bir oyuncak gösteriyor. "Şu şekilde yapalım." diye yerde tarif ediyor. Bazen görüyorum rastlıyorum (Görüşme, 03.05.2019).

Türk ve Suriyeli çocukların birbirleriyle iletişimi arttıkça oyunlarının sayısında artış yaşanmış, kız ve erkek çocuklar birbirinden farklı oyunlar oynamaya başlamışlardır. Türk erkek çocukları, Suriyeli erkek çocukla blok oyunları, kovalamaca, birbirine temas etmeden uçan tekme atma, yerde takla atma gibi oyunlar oynarken, kız çocukları birbirleri ile şarkılı oyunlar, gıdıklamaca, mimik yapma oyunları oynamaya başlamışlardır.

Türk ve Suriyeli Çocukların Oyundaki İlişkileri

Okulun ilk dönemleri Türk ve Suriyeli çocuklar pek fazla iletişim kurmamış ve kendi içlerinde gruplaşarak oynamışlardır. İlerleyen zamanlarda ise çocukların jest ve mimiklerini

kullanarak iletişime geçtikleri gözlenmiştir. Beden dili, çocuklar arasındaki iletişimi artırmış ve arkadaşlık ilişkisi kurmalarına yardımcı olmuştur. Bununla ilişkili çocuklarla yapılan görüşme ve gözlem notları aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı- Türk çocuklarla nasıl arkadaş oldun?

Henedi- Oyun oynarken (Görüşme, 10.05.2019)

Araştırmacı-Suriyeli çocuklardan hiç arkadaşın var mı?

Oğuz-Beşşar.

Araştırmacı-Beşşar' la nasıl arkadaş oldunuz?

Oğuz-Yakalamaç oynarken. Oyunda arkadaş olduk. (Görüşme, 07.05.2019)

Beşşar ve Emir yaklaşık bir saat boyunca hiç sıkılmadan oynadılar. Üzerinde resimler olan kartları üst üste koymuşlar ve sırayla onların hepsini yapıyorlardı. Resimdekini oluşturunca ‘Oleey’, ‘Bu kez de yaptık!’, ‘Aaaaa!’ gibi tepkiler veriyorlar, gülerken oyunlarına devam ediyorlardı. Bunların dışında aralarında pek konuşma olmamıştı. (Gözlem, 18.03.2019)

Suriyeli ve Türk çocuklar, beden dillerini kullanarak ilişkilerini ilerletirken, Suriyeli çocuklar arasından Rand oyun içerisinde liderliği üstlenmiştir. Rand, Türk ve Suriyeli çocukların birlikte oynadığı oyunlarda diğer çocukları yönlendirmiş ve oyunları yönetmiştir.

Çoğu zaman oyunu başlatan ve bitiren kişi olmuştur. Türk ve Suriyeli çocuklar oyuna girebilmek için Rand’tan izin almış ve onun oyuna kabul etmesini beklemişlerdir. Bununla ilişkili örnek bir durumu açıklayan gözlem ve görüşme notları aşağıda verilmiştir:

Çocuklar sandalyeleri dizerek sandalye kapmaca oyunu oynamaya başladılar. Türk çocuklardan Azra’da oyuna dâhil olmak istedi ve Rand’a giderek “Ben de oynamak istiyorum” dedi. Rand parmağıyla boş sandalyeyi işaret ederek oturmasını istedi. Şarkı bittiğinde Henedi boş bir sandalyeye oturacakken Rand müdahale ederek oraya Türk çocuklardan Nurdan’ın oturmasını sağladı (Gözlem, 04.02.2019).

Suriyeli çocuklardan Ayten, Beşşar, Fatma ve Rand; Türk çocuklardan Ela, Ebrar ve Hatice bugün yine deve-cüce oynadılar. Ayten sandalyede oturarak çocuklara ‘Deve-Cüce’ yönergesi veriyordu. Fakat Rand onu sandalyeden kaldırdı ve kendisi oturarak yönerge vermeye başladı. Rand oyundan yanan çocukları ‘Aaaa!’ diyerek parmağıyla işaret ediyor ve çıkmalarını istiyordu. (Gözlem,15.03.2019)

Araştırmacı-Suriyeli arkadaşlarının oyunlarında kuralları nasıl anlıyorsun?

Hatice-Bir şey anlamıyorum.

Araştırmacı-Onların oyununa katılmak için izin istiyor musun?

Hatice-Evet.

Araştırmacı-Kimden istiyorsun?

Hatice-Merve, Rand. (Görüşme, 07.05.2019)

Oyunda Rand'ın arkadaşları üzerinde kurmuş olduğu bu otorite Türk çocuklardan Ali tarafından pek kabul görmemiştir. Bazı zamanlar Ali, Rand'ın oyununa katılmayarak liderliğini kabul etmek istememiştir. Onun yerine Rand'ın ürettiği oyuna benzer bir oyun üretmiş ve diğer çocukları kendi oyununa çekmek istemiştir. Bununla ilişkili örnek bir durumu açıklayan gözlem notu aşağıda verilmiştir:

Rand, arkadaşlarıyla birlikte 'Ah Benim Turnam' oyunu oynatıyor ve yönetiyordu. Ali, Rand'ın oyununa katılmak istemeyerek çok benzer bir oyun başlattı. Türk erkek çocuklarının elinden tutarak daire oluşturdu ve "Terazi lastik jimnastik" tekerlemesini söylemeye başladı (Gözlem, 11.02.2019).

Ali, Rand'ın oyun içerisindeki üstünlüğünü kabul etmese de sınıftaki diğer Türk çocuklar bu durumu kabullenmişlerdir. Türk çocuklar, oyunda yaşadıkları sorunu, Arapça bilmeyen öğretmenin yerine, arkadaşları Rand' a şikâyet etmiş ve onun çözmesini istemişlerdir. Türk çocuklarında olduğu gibi Suriyeli çocuklar da aynı şekilde şikâyetlerini Rand'a iletmışlerdir. Rand, Türkçe bilmemesine rağmen çocukları dinlemiş, onları teselli etmiş ve el kol hareketleriyle yönlendirmiştir. Bazı zamanlar ise kendisine gelen şikâyetleri sözcülük yaparak öğretmene anlatmaya çalışmıştır. Rand'a arkadaşlarıyla olan bu ilişkisi sorulduğunda "Arkadaşlarıma yardım etmeyi çok seviyorum. O yüzden bana geliyorlar" şeklinde ifade etmiştir. Bununla ilişkili örnek bir durumu açıklayan gözlem notları aşağıda verilmiştir:

Suriyeli Fatma ve Merva oyun hamuru ile oynuyorlardı. Fatma Merva'nın hamurunu izinsiz almıştı. Merva sinirlendi ve "Raaaand! Raaaand!" seslenerek Rand' ı çağırdı. Rand hemen kızların yanına gitti. Merva, Arapça kızgın ve yüksek bir ses tonuyla Fatma'yı Rand' a şikâyet etti. Rand Merva'yı dinledikten sonra sakin bir şekilde Fatma'yı uyardı. Fatma, Merva'nın hamurunu geri verdi (Gözlem, 25.04.2019).

Türk çocuklardan Ebrar ve Azra sandalyeye oturuyorlardı. O sırada Ebrar'ın eli Azra'nın gözüne değdi. Azra eliyle gözünü tutarak bu durumu Rand ile paylaştı. Rand elini Azra'nın omzuna koydu ve onu dinledi. Sonrasında Rand öğretmenin yanına gidip Ebrar'ın Azra'nın gözüne zarar verdiğini beden diliyle anlatmaya çalıştı (Gözlem, 04.02.2019).

Rand'ın Türk çocuklarla kurduğu yakın ilişki, sınıfta tek erkek Suriyeli olan Beşşar tarafından da kurulmuştur. Okulun ilk zamanları Suriyeli kız çocuklarıyla vakit geçiren Beşşar, öğretmenin yardımıyla Türk çocuklarıyla yakınlaşmayı başarmıştır. Bu yakınlaşma zamanla daha da ilerlemiş ve Beşşar Türk erkek çocuklarının arasına kabul edilmiştir. Türk çocuklardan yalnızca biriyle kurduğu arkadaşlık diğer çocukların da onunla arkadaş olmasını sağlamıştır. Bununla ilişkili Türk erkek çocuklarıyla yapılan görüşme notları aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı- Suriyeli çocuklardan arkadaşın var mı?

Ali-Var, Beşşar.

Araştırmacı-Nasıl arkadaş oldunuz Beşşar' la?

Ali-Bahçeye çıktığımızda "Okey" diyordu, ben de tamam diyordum. Koştuk, eğlendik.

Araştırmacı- Onu anlamadığında ne yapıyorsun?

Ali- Anlamadığımda şöyle yapıyorum. (Ellerini yanlarda açıyor, dudağını büzüyor)

Araştırmacı- Beşşar ile arkadaş olmaya nasıl karar verdin?

Ali- Emir arkadaş olmaya başladı, sonra ben de dedim ki: "Ben de kanka olayım bari" dedim. (Görüşme,07.05.2019).

Beşşar, Türk erkek çocuklarıyla arkadaşlık kurduktan sonra Suriyeli kız çocuklarıyla olan oyunlarını azaltmıştır. Türk çocuklarıyla birlikte hamur oynama, kule yapma, arabaları yarışırma ve birbirlerini kovalamaca türü oyunlar oynamıştır. Yemek sırasında Türk arkadaşlarının yanına oturmayı tercih etmiş ve masada da, ayrı en hızlı içme, oyunlarına devam etmiştir. Türk erkek çocukları Beşşar'ı aralarına kabul etmiş ve oyunlarına katılması için davette bulunmuşlardır. Türk erkek çocukları yerli kültürde "arkadaş" anlamında kullanılan "ede" kelimesini Suriyeli Beşşar için de kullanmaya başlamışlardır. Beşşar'ı oyunlara ismiyle değil bu kelimeyle davet etmişlerdir. Bir süre sonra Beşşar'da Türk erkek çocuklarına bu şekilde seslenmiştir. Beşşar'ın Türk erkek grubuna dâhil olduktan sonra

Türkçe "Hayır, bak, bir dakika, onu bana ver, ne zaman bahçe gidecek" şeklinde sözcük ve basit cümleler kullanmaya başladığı gözlenmiştir. Beşşar ile ilişkili örnek bir durumu açıklayan gözlem ve görüşme notu aşağıda verilmiştir:

Türk erkek çocuklar ahşap bloklarla kule, ev, çiftlik yapıyordu. Emir, Beşşar' ı aralarına "Ede, gel hadi " şeklinde seslenerek davet etti. Beşşar oyun hamuru ile oynuyordu, hemen kaldırıp onların yanına gitti. Bloklardan alıp onlara bakarak yaptıklarının aynısını yapmaya çalıştı. Emir ise cebinden arabasını Beşşar'ın oynadığı bloklarının içinden geçirerek sürmeye başladı. Bunu yaptıktan sonra Beşşar ile gülüşüyorlardı. (Gözlem, 02.04.2019)

Araştırmacı – Beşşar sana nasıl sesleniyor?

Emir -İsmimi de söylüyor. Ede de diyor.

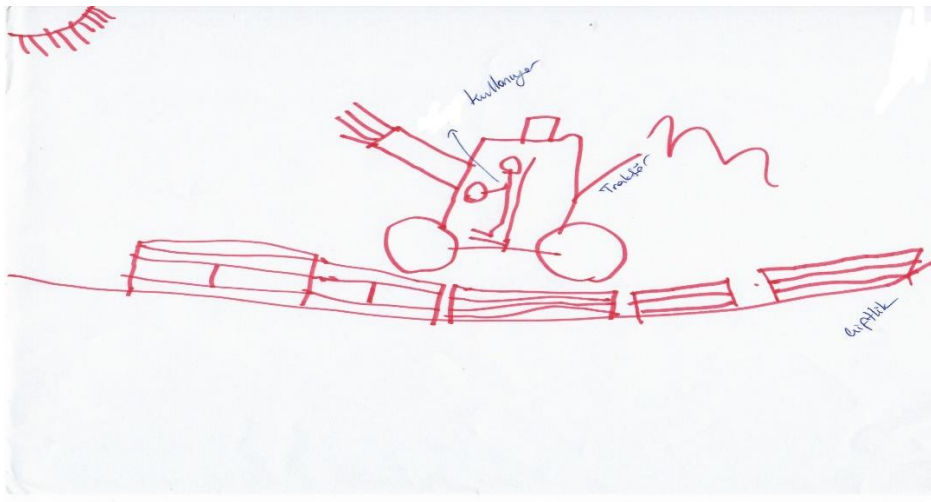
Araştırmacı- Ede ne demek?

Emir -Arkadaşım

Araştırmacı -Beşşar'a ede demesini kim öğretti?

Emir – Ali (Görüşme, 03.05.2019).

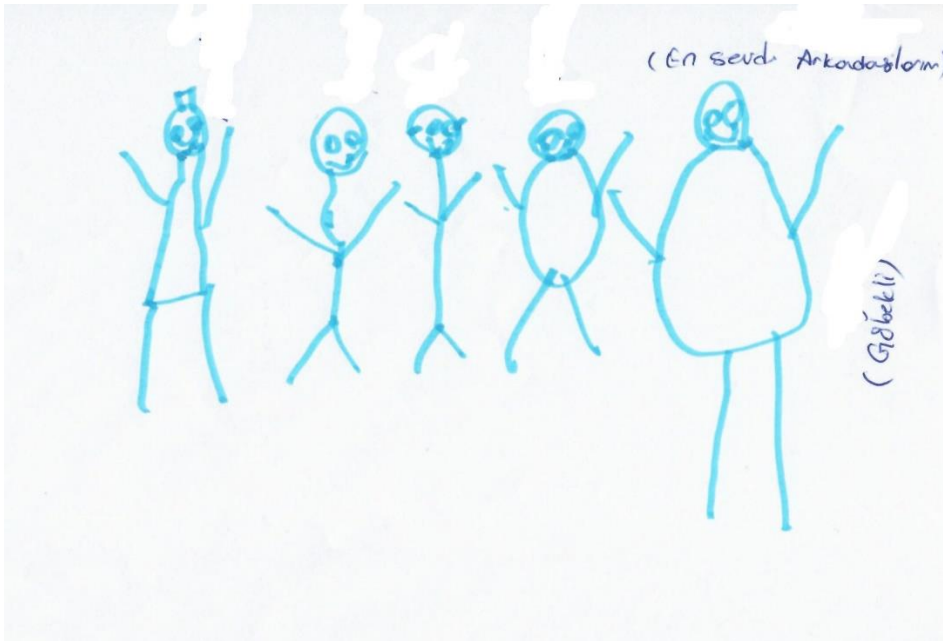
Beşşar'ın Türk erkek çocukları ile olan yakın ilişkilerini gösteren çizimler aşağıda sunulmuştur:



Şekil 1. Beşşar çiftlikte traktör kullanıyor (Emir'in çizimi)



Şekil 2. Beşşar için çizilmiş bir aslan (Mustafa'nın çizimi)



Şekil 3. Beşşar'ın sevdiği arkadaşları (Mustafa, Yusuf, Eren, Fatma, Oğuz yer almakta)

Sınıftaki Türk ve Suriyeli çocukların her zaman yakın ilişkiler kurması ve birbirlerinin oyunlarına katılmaları mümkün olmamıştır. Türk çocuklardan bazıları Suriyeli çocukları oyunlarına kabul etmemiş ve “Sen oynamıyorsun!” şeklinde iterek dışlamışlardır. Türk çocuklarla yapılan görüşmelerde Suriyeli çocuklarla neden oynamadıkları sorulduğunda onları anlamadıkları için oyuna almadıklarını dile getirmişlerdir. Buna ilişkin örnek görüşme notları aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı -Bir oyun kursaydın bu oyunda kimler yer almazdı?

Ela-Suriyeliler.

Araştırmacı-Neden?

Ela- Suriyelileri sevmiyorum.

Araştırmacı -Neden sevmiyorsun?

Ela- Çünkü onlar Türkçe konuşmıyor. Ben onların sesini duyamıyorum.

Araştırmacı – Onları anlasaydın arkadaş olmak ister miydin?

Ela- Evet. (Görüşme, 07.05.2019)

Araştırmacı- Bir oyun kursaydın bu oyunda kimler yer almazdı?

Hatice -Suriyeliler.

Araştırmacı--Neden?

Hatice -İşte, anlamıyorum.

Araştırmacı- Onları anlasaydın arkadaş olmak ister miydin?

Hatice – Evet, Merva ile. (Görüşme, 07.05.2019)

Çocuklar arasında yaşanan bu dışlamalar yalnızca Suriyeli çocuklara yönelik gerçekleşmemiştir. Bazı Türk ve Suriyeli çocuklar kendilerinden olan çocukları dışlayarak oyunlarına kabul etmemişlerdir. Oyundan dışlanan bu çocuklar aynı dili konuşmadıkları diğer grupların oyunlarına katılmışlardır. Buna göre Suriyeli yaşlıları tarafından oyundan dışlanan Suriyeli çocukların Türk çocukların oyunlarına, Türk arkadaşları tarafından oyundan dışlanan Türk çocukların ise Suriyeli çocukların oyunlarına katıldıkları gözlenmiştir. Türk çocuklardan Azra, Nurdan, Oğuz ve Ela Suriyeli çocuklarla diğer çocuklardan daha fazla iletişim kurarken, Suriyeli çocuklardan Merva ise Türk çocuklarla oyun oynamıştır. Çocuklara birlikte oynadıkları arkadaşları sorulduğunda Türk çocukları Suriyeli çocuklar arasından Merva'nın ismini, Suriyeli çocuklar ise Azra ve Nurdan'ın adlarını vermişlerdir. Buna ilişkin örnek görüşme notları aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı-Bir oyun kursaydın bu oyunda kimler yer alırdı?

Fatma-Rand, Merva, Henedi, Nurdan (Türk), Ayten.

Araştırmacı- Birlikte oynadığın Türk arkadaşın var mı?

Fatma-Nurdan, Azra. (Görüşme, 10.05.2019)

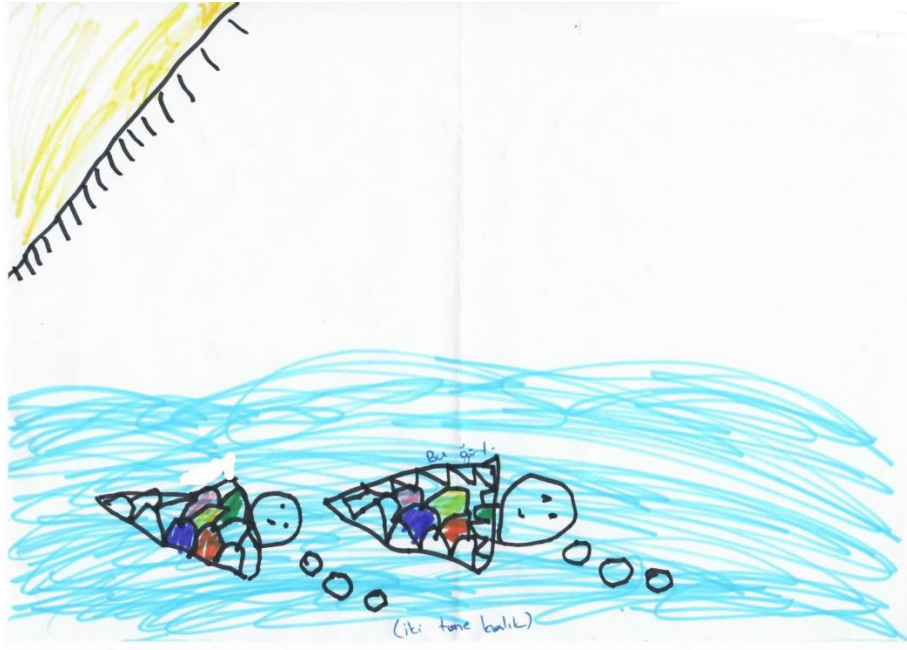
Araştırmacı- Bir oyun kursaydın bu oyunda kimler yer alırdı?

Henedi- Beşşar, Ayten, Rand, Fatma, Nurdan, Merva. (Görüşme, 10.05.2019)

Türk ve Suriyeli Çocukların Oyun İlişkilerinde Rol Oynayan Unsurlar

Türk ve Suriyeli çocukların oyun ilişkilerini şekillendiren unsurlar öğretmenin ve ailelerin Suriyeli çocuklara karşı yaklaşımı olmuştur. Öğretmenin sınıftaki bütünleştirici etkinlikleri Türk çocukların Suriyeli çocuklarla oyun ilişkisini artırırken, Türk ailelerden bazılarının Suriyeli çocuklara olumsuz bakış açısı çocukların oyun ilişkilerini zayıflatmıştır.

Öğretmenin Suriyeli çocuklara karşı ılımlı ve sevecen yaklaşımı, sınıftaki etkinliklerde çocukları bir araya getiren oyunlar planlaması olumlu ilişkilerin kurulmasında rol oynamıştır. Öğretmen Suriyeli çocuklarla yakın ilişkiler kurarken çocukların da birbiriyle yakınlaşmasını ve serbest oyunlarında da bir araya gelmesini sağlamıştır. Aşağıda Şekil 4'te Suriyeli Rand'ın öğretmeni balık olarak resimleyip sevgisini dile getirdiği çizim sunulmuştur:



Şekil 4. Rand ve öğretmeni

Öğretmen, yalnızca kendi ilişkilerini değil aynı zamanda Türk ve Suriyeli çocukların iletişimlerini ilerletmeleri için de çaba göstermiştir. Suriyeli çocuklarla ilgili olumlu

söylemlerde bulunmuş ve Türk çocukların da bu yönde düşünmesini istemiştir. Diğer yandan onların bir araya gelebilmeleri için grup etkinlikleri planlamıştır. Bunu en iyi örnekleyen sınıfta tek erkek Suriyeli olan Beşşar'ın hikâyesidir. Türkçe bilmeyen Beşşar, okul başladığı ilk günden itibaren Suriyeli kız çocuklarının evcilik türü oyunlarına katılmış ve sınıftaki Türk erkek çocuklarıyla oynama girişiminde bulunmamıştır. Beşşar'ın etkinliklerdeki renk seçimlerinin pembe ağırlıklı olması ve oyunlarda çoğunlukla bebekleri tercih etmesi öğretmenin dikkatini çekmiştir. Beşşar'ın Türk erkeklerin etkinliklerine katılmayı tercih etmediği tutulan gözlem notlarında ağırlık kazanmıştır. Buna ilişkin örnek durumu açıklayan gözlem notu aşağıda verilmiştir:

Bugün Türk erkek çocuklar kendi aralarında kurtçuluk oynadılar. Kurt sürüsü gibi uluyup durdular. Beşşar ise bu oyuna katılmayıp hiç oralı olmadı, onun yerine Barbie bebekle oynamayı tercih etti. (Gözlem, 07.03.2019)

Suriyeli Beşşar'ın sınıftaki oyun ilişkisi ve tercihleri iki araştırmacı arasında tartışma konusu olmuştur. Araştırma süresince yapılan tartışmalar ve gözlemler Beşşar'ın sınıftaki tek erkek Suriyeli olmasının oyun ilişkilerinin şekillenmesinde rol oynadığı ihtimalini gündeme getirmiştir. Bunun üzerine sınıfta Suriyeli Beşşar'ı Türk erkekleriyle bir araya getiren yapılandırılmış etkinlikler düzenlenmiştir. Öğretmen sınıfta grup etkinlikleri yaparak Beşşar'ın Türk erkekleriyle iletişime geçmesinde rol oynamıştır. Bununla ilişkili örnek bir durumu anlatan gözlem notu aşağıda verilmiştir:

Sınıfa geldiğimde Beşşar ve Emir legolarla kule yapma oyunu oynuyordu. Oyunda amaç sırayla legoyu üst üste koyup en uzun kuleyi yapmaktı. Kuleyi birlikte yaptıktan sonra bana göstermek için yanıma geldiler ve Emir 'Öğretmenim, bak birlikte yaptık biz.' şeklinde diyerek kulelerini gösterdiler. (Gözlem, 19.03.2019)

Beşşar, Emirle başlayan ilişkisinden sonra Suriyeli kız çocuklarıyla olan oyunlarını azaltmış ve Türk erkek çocuklarının oyunlarına dâhil olmaya başlamıştır. Süreç ilerledikçe Türk çocukları da Beşşar'ı aralarına kabul ederek oyunlarına davet etmişlerdir. Beşşar Türk çocuklardan Emir'i kendisine yakın arkadaş olarak seçmiş ve birbirlerini arkadaş anlamına gelen "ede" kelimesiyle çağırmaya başlamışlardır. Öğretmenin Suriyeli çocuklara olan pozitif yaklaşımı da çocukların oyun ilişkilerini değiştirmiştir.

Türk çocuklarının düşüncelerini doğrudan ya da dolaylı olarak şekillendiren bir diğer unsur aileler olmuştur. Türk ailelerden bazıları Suriyeli çocuklara karşı ön yargılı yaklaşmışlardır. Okulun ilk zamanları Türk ailelerden birisi sınıftaki Suriyeli çocuk sayısını yüksek bularak

çocuğunun kaydını başka bir okula aldırmasıdır. Buna ilişkin Türk bir babayla yapılan görüşme notları aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı- Okula gönderirken herhangi bir tereddüdünüz oldu mu?

Azra'nın Babası- Benim bir tereddüdüm olmadı ama annesinin oldu.

Araştırmacı- Ne gibi oldu?

Azra'nın Babası -Kültürel farktan dolayı. Çok farklıyız yani; onların kültürleri farklı bizimki farklı. Bizimle aynı değiller. Yaşam tarzları farklı. (Görüşme, , 03.05.2019)

Suriyeli çocuklara karşı ön yargılı olan Türk ailelerin çocukları da sınıfta dışlayıcı davranışlar sergilemişlerdir. Suriyeli çocuklarla oyun oynamak istememiş ya da hiç iletişim kurmamışlardır. Öğretmen sınıftaki bu durumu ortadan kaldırabilmek için her zaman Suriyeli çocuklarla ilgili olumlu söylemlerde bulunmuştur. Öğretmenin bu tutumu Türk çocukların Suriyeli çocuklara karşı davranışlarının değişmesinde rol oynamıştır. Türk çocuklardan Ali okulun ilk zamanlarında yalnızca Türk çocuklarıyla oynamayı tercih etmiş, sınıftaki Suriyeli çocukları isimleri anmamıştır. Bununla ilişkili örnek bir durumu açıklayan gözlem ve görüşme notları aşağıda verilmiştir:

Dün Ali oyununu bırakıp yanıma geldi ve Suriyeli çocuklardan Ayten'i "Öğretmenim, Suriyeliler bizim oyunumuzu bozuyor!" şeklinde şikâyet etti. Ben de ona o arkadaşının bir ismi olduğunu ve ondan bahsederken ismini kullanması gerektiğini söyledim. Birisinin kendisine bu şekilde davrandığı takdirde nasıl hissedeceğini sordum. (Gözlem, 06.03.2019)

Araştırmacı- Ali'nin Suriyeli çocuklarla ilişkisi nasıl?

Ali'nin annesi- Benimki fazla muhatap olmuyor. Onlarla anlaşamıyor çünkü.

Araştırmacı-Peki neden anlaşamıyor?

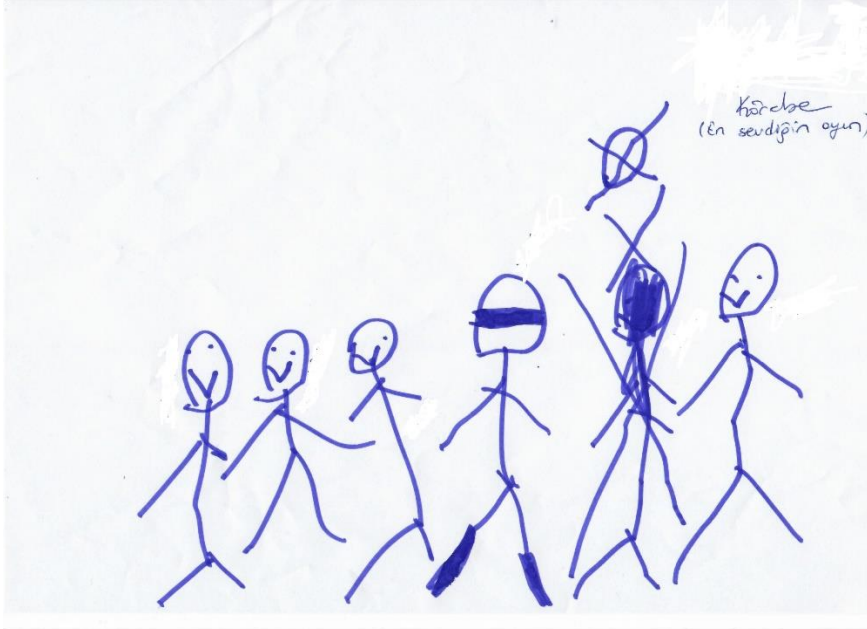
Ali'nin annesi- Bilmiyorum. Benim biraz evde de kayınbabam biraz eşim olsun savaş bitti artık Suriyeliler gitsinler gibisinden konuşuyor. Ailede çok fazla şey olmadığı için herhalde çocuklar da istemiyorlar Suriyelilerle beraber olmayı. (Görüşme, 03.05.2019)

Eren ve Ali birlikte oynarken aralarında şu şekilde konuşmalar geçti.

Eren- Ben büyüyünce asker olacağım. Çünkü Suriye' ye gidip oradaki düşmanlarla savaşacağım.

Ali- Ben de teröristlerle savaşağım. Çünkü onlar bizim paramızı azaltıyor! Özel dürbünlü silahlarla teröristleri vuracağım. (Gözlem, 20.02.2019)

Aşağıda Şekil 5'te sunulan Ali'nin çiziminde Suriyeli çocuklara yer vermediği görülmektedir:



Şekil 5. Körebe oyunu (Mustafa, Emir, Mevlüt, Nurdan, Oğuz, Yusuf yer almaktadır)

Ali, öğretmeniyle olan ilişkisine zarar gelmemesi için bir süre sonra Suriyeli çocuklara iyi davranmaya başlamış ve bunu da öğretmenine göstermiştir. Diğer çocukların Suriyeli Rand ile dalga geçtiği bir gün öğretmenine “Öğretmenim Rand ile dalga geçiyorlar. Başkalarıyla dalga geçilmesini istemem” şeklinde savunmuş ve ilerleyen zamanlarda Beşşar ile oyun arkadaşlığı kurmuştur. Ali ve sınıftaki bazı çocuklar Suriyeli akranlarıyla olan ilişkilerini ailelerine hiç bahsetmemiş ya da onlarla olan arkadaşlığını açıkça savunmuşlardır. Bununla ilişkili yapılan görüşme notları aşağıda verilmiştir:

Araştırmacı- Evde hiç Suriyeli çocuklardan bahsediyor mu?

Ali'nin annesi- Ali evde hiç bahsetmiyor. Onlarla fazla bir diyalogu olmadığı için onlar hakkında konuşmuyor (Görüşme, 03.05.2019).

Araştırmacı- Evde Suriyeli çocuklarla ilgili olumsuz yorumlar yapıyor mu?

Mustafa'nın annesi - Ben demiyorum fakat babaannesi ve anneannesinden duyuyor.

Araştırmacı- Mustafa bu konuşmalara ne tepki veriyor?

Mustafa'nın annesi -Mesela Suriyelilerin bir şeyinden, 'pis' diyorlar ya, Mustafa
"Hayır öyle değil!, Beşşar benim arkadaşım" diyor. (Görüşme, 03.05.2019)

Tartışma

Bu araştırma, bir okul öncesi sınıftaki Türk ve Suriyeli çocukların oyunlarını ve oyundaki ilişkilerini incelemiştir. Elde edilen bulgular, mülteci çocukların okulun ilk zamanları kendi gruplarıyla vakit geçirirken, ilerleyen zamanlarda Türk çocuklarının oyunlarına dâhil olduklarını, birlikte oyun ve yakın arkadaşlıklar kurabildiklerini göstermiştir. Bu durum Rogoff'un (2003; 1990), kültür ve insan gelişimi teorisine göre değerlendirildiğinde çocukların gelişimsel bir süreç gösterdiği anlaşılmaktadır. Rogoff (2003; 1990), bireyin gelişiminin katılımcı olduğu sosyokültürel aktivitelerdeki rolünün değişimiyle gerçekleştiğini vurgulamaktadır. Bu sebeple kültürel süreç içerisinde kurulan ilişki ve aktiviteler önemlidir (Rogoff, Baker- Sennett, Lacasa ve Goldsmith, 1995). Bu çalışmada da Türk ve Suriyeli çocukların sosyokültürel bir aktivite olan oyun içerisindeki rollerinde değişim gözlenmiştir. Türk ve Suriyeli çocukların birlikte oyun kurmaya başlaması, Suriyeli Rand'ın diğer çocuklar tarafından oyunda lider olarak kabul edilmesi ve Suriyeli Beşşar'ın Türk erkek çocukları grubuna dâhil olması rollerdeki bu değişimi göstermektedir.

Bu çalışmadaki Türk ve Suriyeli çocuklar ilişkilerini beden dilini kullandıkları basit kuralları olan oyunlar içerisinde iletmişlerdir. Yapılan bir çalışmada mülteci çocukların Türk çocuklarla oyun zamanı kaynaştıkları ifade edilmiştir (Çakan, Mercan ve Uzun, 2018). Rutter (2006), mülteci çocuklar için ırkçılığın olmadığı, psikososyal ihtiyaçlarının karşılandığı çevrenin önemine vurgu yapmaktadır. Bu çalışmada da oyun mülteci çocuklar için samimi bir çevrenin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Oyun, çocukların akranlarıyla etkileşim içerisine girmesine, iletişim becerilerinin artmasına ve duygusal destek sağlamasına katkı sunmaktadır (Cross, 2011). Bu çalışmada da Suriyeli Beşşar'ın Türk çocuklarının grubuna dâhil olduktan sonra Türkçe kelimelerinde artış yaşandığı gözlenmiştir.

Suriyeli ve Türk çocukların akran ilişkilerindeki ilerlemeler bir süre sonra statü ve hiyerarşi yarışlarının başlamasına neden olmuştur. Corsaro (2015), çocukların devamlı olarak birbirleriyle yarıştığını, toplumsal ve kişisel becerilerini kullanarak diğerleri üzerinde kontrol kurmaya çalıştıklarından bahsetmektedir. Bu çalışmada Suriyeli çocuklardan Rand diğer çocuklar üzerinde kontrol kurarak oyunları yönetmiş ve Türk çocuklardan Ali ile liderlik yarışına girmiştir.

Sınıftaki liderlik yarışının yanı sıra düşük statüde bulunan çocuklar da bu araştırma sürecinde öne çıkmıştır. Düşük statülü çocuklar, akranları tarafından gruba ya da oyuna alınmayarak reddedilen çocuklar olarak kabul edilmektedir (Ramsey, 1991). Reddedilmiş çocuklar, saldırgan ya da kendini geri çeken şekilde iki türlü kendini göstermektedir. Bu araştırmada Türk çocuklar tarafından reddedilen ve oyuna girmesine izin verilmeyen Suriyeli çocuklar olmuştur. Yapılan araştırmalar mülteci çocukların sosyal dışlanma ve ayrımcılığa diğer çocuklardan daha fazla maruz kaldığını göstermektedir (Berry, 1997; Guo, Maitra ve Guo, 2019; Kağnıcı, 2017; McBrien, 2005; Yanık Özger ve Akansel, 2019). Dil problemi mülteci çocukların dışlanmasına ve oyunlarda yalnız kalmasına neden olan faktörler arasında yer almaktadır (Karaağaç ve Güvenç, 2019; Peterson, Meehan, Ali ve Durrant, 2017; Troesch, Keller ve Grob, 2016; Uzun ve Bütün, 2016). Bu araştırmada da Suriyeli çocukların dil engeli Türk çocuklarla olan oyunların içeriğini kısıtlamıştır. Çocuklar daha çok beden dilini kullandıkları oyunlara ağırlık verirken, Türk çocuklardan bazıları dilini anlamadığı gerekçesiyle Suriyeli çocukları oyunda istememişlerdir. Bu durumdaki çocuklar iletişim kurabilmek için diğer çocuklarla çatışmaya girmekte ya da onlardan kendini geri çekmektedir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006). Bu araştırmada da reddedilen çocuklar kendini geri çekerek dilini bilmedikleri Suriyeli veya Türk çocukların grubuna katılmışlardır.

Oyunlarda bir araya gelen Türk ve Suriyeli çocuklar ilişkilerini ve oyunlarını kültürel unsurlar etrafında yapılandırmışlardır. Van Ausdale ve Feagin (2001) okul öncesinde yapmış oldukları araştırmalarında çocukların birbiriyle etkileşimlerinde ve oyunlarında etnik ve ırksal işaretleri kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Bu çalışmada da Türk çocukların oyunlarında Arapça şarkılar söylediği, Suriyeli çocukların yerel dilde arkadaş anlamına gelen “ede” kelimesini kullandıkları gözlenmiştir.

Çocukların akranlarıyla olan etkileşiminde öğretmenle kurulan ilişki de önem arz etmektedir. Öğretmeniyle kendini güvende hisseden, pozitif bir ilişki kurabilen çocuklar daha az saldırgan ve sosyal olabilirken, çatışmacı bir ilişki akranları da birbirinden uzaklaştırabilmektedir (Howes, Guerra, Fuligni, Zucker, Lee, Obregon ve Spivak, 2011; Howes ve Spieker, 2008). Szente, Hoot ve Taylor (2006), öğretmenin pozitif bir vücut diline sahip olmasının mülteci çocuklar açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutum düzeylerinin olumlu olduğu anlaşılmıştır (Danacı, Nuray, Çetin, Pınarcık ve Bahtiyar, 2016; Taştekin, Yükçü, İzoğlu, Güngör, Uslu ve Demircioğlu, 2016). Bu araştırmada da öğretmenin çok

kültürlü sınıfa karşı pozitif düşünce yapısı ve mülteci çocuklarla yakın ilişkiler kurması Türk çocuklarının dışlayıcı davranışlarını azaltmıştır.

Öğretmenin mülteci çocuklara olan yaklaşımının yanı sıra ailelerin tutumu da çok kültürlü sınıflarda belirleyici olmuştur. Yapılan çalışmalar yerli ailelerin sınıftaki mülteci çocuklara karşı dışlayıcı ve ayrımcı bir tutum sergilediklerini ortaya koymaktadır (Uzun ve Bütün, 2016; Yanık Özger ve Akansel, 2019). Aileler, çocuklarının mülteci çocuklarla aynı sınıfta bulunmasını istemeyerek farklı okullara göndermeyi tercih etmişlerdir (Entzinger ve Biezeveld, 2003). Bu araştırmada da Türk ailelerden bir kısmı Suriyeli çocuklara karşı ön yargılı yaklaşarak çocuklarının dışlayıcı bir tutum sergilemelerinde rol oynamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada Suriyeli ve Türk çocuklar birlikte oyun kurarak arkadaşlık ilişkilerini ilerletmişlerdir. İlerleyen ilişkiler sonucunda sosyal dışlanmalar ve liderlik yarışları ön plana çıkmıştır. Çocukların oyun ilişkilerinde rol oynayan unsurlar öğretmen ve ailelerin yaklaşımı olmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar bir okul öncesi sınıfındaki 18 çocuk ve 8 ailenin katılımıyla elde edilmiştir. Araştırmacılardan yalnızca birinin Arapça temel kelimeleri biliyor olması da bu araştırmanın sınırlılıkları arasında yer almıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sınıfta pozitif ilişkilerin gelişmesi için öğretmenler mülteci çocuklara ılımlı ve sevecen yaklaşmalıdır.
- Öğretmenler, okul başlamadan önce Türk aileleri dinlemeli ve var olan kaygılarını gidermelidir.
- Okul öncesindeki mülteci çocuklarla ilgili etnografik araştırma sayısı artırılmalıdır.

Kaynakça

- Alba, R. D. (2013). *Children of immigrants at school: A comparative look at integration in the United States and Western Europe*. New York: University Press.
- Bačáková, M. (2011). *Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic*. *Intercultural Education*, 22(2), 163-175.
- Berry, J. W. (1997). *Immigration, acculturation and adaptation*. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Bjorck-Akesson, E. M. & Brodin, J. M. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 635-646.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). California: Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (4.Baskı). M. Bütün ve S.B. Demir (Çev.). Siyasal Kitapevi: Ankara.
- Cross, M. (2011). *Children with social, emotional and behavioural difficulties and communication problems* (2th ed.). London, England: Jessica Kingsley Publishers
- Çakan, A., Mercan, M. ve Uzun, E. M. (2018). Okul öncesi kurumlarına devam eden mülteci çocukların sosyal-duygusal gelişimleri. V. Özpolat (Ed.). *Zorunlu Göçler Ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*, (s. 267-297), Samsun Valiliği Bilim Kültür Hizmeti.
- Danacı, M. Ö., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. ve Bahtiyar, M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları*. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi*, 3 (2), 73- 86.
- Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in immigrant integration: Report for the European Commission Immigration and Asylum Committee*, Rotterdam, European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
- Erickson, F. (1984). *What makes school ethnography 'ethnographic'?*. *Anthropology & Education Quarterly*, 15 (1), 51-66.
- Eslek, D. ve Irmak, T. Y. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362.

- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838-851.
- Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play: A literature review*. [Available online at: <http://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without-play-literature-review-2012.pdf>], Retrieved on December 17, 2019
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guo, Y., Maitra, S., & Guo, S. (2019). I belong to nowhere: Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89-105.
- Howard, T. C. (2001). Telling their side of the story: African-American students' perceptions of culturally relevant teaching. *The Urban Review*, 33(2), 131-149.
- Howes, C., & Spieker, S., (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment theory and research* (p.317-332), Guilford, New York, NY.
- Howes, C., Guerra, A. W., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N. B., et.al. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 399-408.
- Hoyte, F., Torr, J., & Degotardi, S. (2014). The language of friendship: Genre in the conversations of preschool children. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 20-34.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1768-1776.
- Kardeş, S. (2018). *Mülteci çocukların psikososyal gelişimine yönelik program uyarlanması*. Yayımlanmamış doktora tezi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaağaç, F.C., ve Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 532-568.

- Karakuş, M. (2019). Views of teachers and students on the problems of Syrian children in a refugee school in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 211-219.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: Strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359-369.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA.
- MacMillan, K. K., Ohan, J., Cherian, S., & Mutch, R. C. (2015). Refugee children's play: Before and after migration to Australia. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 51(8), 771-777.
- Maurice, V.J., & Roßbach, H. G. (2017). The educational system in Germany. Korntheuer, Annette, Pritchard, Paul & Maehler, Débora B. (Eds.), *In Structural context of refugee integration in Canada and Germany*, (pp. 49-58). Köln: GESIS.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- MEB, (2018). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. [Çevrim-İçi: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03122018_Ynternet_BYIteni.pdf], Erişim tarihi: 16.12.2019.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3.Baskı). S.Turan (Çev.). Nobel Yayınevi: Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mosselson, J. (2006). Roots & Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 20-29.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.
- Peterson, A., Meehan, C., Ali, Z., & Durrant, I. (2017). *What are the educational needs and experiences of asylum-seeking and refugee children, including those who are*

- 324 B. Yanık Özger ve H. Kozandağı/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 299-326, 2021
unaccompanied, with a particular focus on inclusion?. A literature review.
Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the Wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 399–407.
- Prior, M. A., & Niesz, T. (2013). Refugee children's adaptation to American early childhood classrooms: A narrative inquiry. *The Qualitative Report*, 18(20), 1-17.
- Ramsey, P. (1991). *Making friends in school: Promoting peer relationships in early childhood*. New York: Teachers College Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press: New York.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. USA: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Bakker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 67, 45-65.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peers, relationships, and interactions. W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*. (p.571-645), NY: Wiley Publishers.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead: Open University Press.
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N.İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Schachner, M. K. (2017). From equality and inclusion to cultural pluralism– evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(2), 1- 17.
- Shriberg, J. (2010). *Advancing teacher development in Colorado Refugee Education Programs*. [Available online at: <http://springinstitute.org/wp->

B. Yanık Özger ve H. Kozandağı / *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 299-326, 2021 325
<content/uploads/2016/04/executivereporttdrproject.pdf>], Retrieved on December 16, 2019.

Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.

Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, E. A. ve Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.

Tatlıcıoğlu, O. (2019). *Suriyeli çocukların iyi olma hallerinin incelenmesi: Altındağ örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Taylor, S., & Sidhu, K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.

Troesch, L. M., Keller, K., & Grob, A. (2016). Language competence and social preference in childhood: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21 (3), 167-179.

UNICEF. (2007). *Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif*. Unicef Dublin Teknoloji Enstitüsü.

UNICEF, (2016). *Türkiye'de kayıp bir kuşak oluşmasını önlemek*. [Çevrim-içi: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/10.2016_Children%20of%20Syria_revised_TR_final.pdf], Erişim tarihi: 30.01.2020.

Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.

Van Ausdale, D., & Feagin, J. (2001). *The First R: How children learn race and racism*, Lanham, Maryland : Rowman and Littlefield.

Yanık Özger, B. ve Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks,

CA: Sage.



The Plays of Syrian and Turkish Children in Preschool and their Relations in Plays

Betül YANIK ÖZGER¹ Handenur KOZANDAĞI

• **Received:** 31.01.2020 • **Accepted:** 18.05.2020 • **Online First:** 13.10.2020

Abstract

In the current study, the games of Syrian and Turkish children in a preschool classroom, the relationships they establish in these games, and the factors that play a role in this process are investigated. This study, which was designed as an ethnographic case study, was carried out in a nursery class in Kahramanmaraş with 18 children aged 5-6 and 8 parents. The data were collected over three months using observation notes, interviews, document analysis, and the researcher's diary in one of the researchers' classroom. The data obtained were analyzed by the content analysis method. According to the study results, Turkish and Syrian children improved their relations in the plays they created using body language and accepted a Syrian girl as a leader in the plays. While relations between some Turkish and Syrian children have evolved into a close friendship over time, social exclusion has also occurred among children. The approaches of teachers and families towards children were the factors that shaped the relationships of children in play.

Keywords: Syrian children, preschool education, play, ethnographic research

Cited:

Yanık Özger, B., & Kozandağı, H. (2021). The plays of Syrian and Turkish children in preschool and their relations in plays. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 299-326. doi:10.9779.pauefd.682823.

* This study was presented as an oral presentation at the International Congress on Preschool Education between October 2nd and 5th, 2019.

** Asst. Prof., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Eğitim Fakültesi, yanikbetul@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-7524-9159

***Teacher, Ökkaş Gümüşer Secondary School, handekozandagi@gmail.com, ORCID: 0000-0001-8539-7366

Introduction

Refugee children are one of the issues focused on by many countries. Turkey is home to more than one million Syrian refugee children (Ministry of Education, 2018). According to the United Nations Convention on the Rights of the Child, all children have fundamental rights, including survival, protection, and development, regardless of religion, language, and race. What is expected from countries is that refugee children, like all other children, should observe their fundamental rights and fulfill their obligations (UNICEF, 2007).

Turkey is continuing its efforts towards Syrian children, whose numbers are increasing day by day, and is taking important steps towards the education of these children (Gencer, 2017). The Ministry of National Education (MoNE) provides Syrian children with educational opportunities through the Temporary Education Centers that it has previously opened, and now continues this education in public schools. On the other hand, the protocol with the Ministry of Family, Labor, and Social Services continues to involve Syrian children in the education process (Tatlıcıoğlu, 2019). These studies have significant, if not sufficient, contributions in bringing refugee children into school. However, deficiencies in the quality and planning of the education provided to Syrian children continue to be a critical issue in this process (Özer, Komşuoğlu & Ateşok, 2016).

Educational institutions have an important role in helping refugee children participate effectively in school and solve the problems they encountered (Kardeş, 2018; Sakız, 2016). Preschool education, the primary stage of education, in particular, serves as a bridge in facilitating refugee children's adaptation to society by contributing to the development of their academic and social skills (Lunneblad, 2017; Prior & Niesz, 2013 & Schachner, 2017). However, lack of an integrated education system in many countries, such as Turkey, that facilitates the adaptation of refugee children to the school (Kağnıcı, 2017; Karakuş, 2019; UNICEF, 2016; Yanık Özger & Akansel, 2019), and lack of teachers' knowledge and equipment for the education of refugee children (Bačáková, 2011; Sağlam & Kanbur, 2017; Shriberg, 2010) eliminates the possibility of refugee children receiving equal and quality education.

Studies on refugee children are mostly one-way psychological studies, such as children's traumatic experiences and mental health (Rutter, 2006; Taylor & Sidhu, 2012). From an educational perspective, it is understood that there are few studies on refugee children, and the existing studies were on adolescents or second language acquisition (Alba,

2013). Pinson and Arnot (2007) emphasize that refugees' educational studies are limited by practical advice to young people and their teachers. Mosselson (2006) emphasizes that studies explain refugee children's perceptions in school and how they adapt to school, but without asking children about their opinions. The number of studies to make the voices of young refugee children heard is quite limited (Maurice & Roßbach, 2017; Prior & Niesz, 2013).

Rogoff (2003) points to the theory of culture and human development in understanding children's interaction with differences in race, ethnicity, and language. Adults and children of different cultures develop similar forms and social interaction styles by participating in activities within the same cultural community. According to Rogoff's (2003) theory, the individual's development takes place through the change of the participative role in socio-cultural activities. One of the socio-cultural activities in which children have a high level of interaction and connection is play. The play has an important place in children of different cultures to interact with each other to establish their language, rules, and values (Gleave & Cole-Hamilton, 2012). Playing together helps refugee and host children overcome cultural differences and become part of the group. According to Bjorck-Akesson and Brodin (2005), plays provide convenience for refugee children in adapting to the new culture and language acquisition. The games, which are also used to treat refugee children, are seen as an effective way for children to cope with difficulties (Eslek & Irmak, 2018). Based on this, plays are a fundamental tool in understanding preschool-age refugee children's experiences in Turkey with other children and the social relationships they have.

This study investigates the plays of Syrian and Turkish children in a preschool classroom, their relationships established in these plays, and the factors that play a role in this process. Therefore, children's games were observed over a long period in their natural environment. This research is important in two aspects. The first is using the ethnographic method, which gives us the voices of refugee children directly and shows their change through the sociocultural process. Secondly, the study contributes to the limited literature on refugee children of preschool age in Turkey. In line with this purpose, answers for the following questions were sought:

- What are the plays of Syrian and Turkish children in a preschool class?
- How are the relations between Syrian and Turkish children in a preschool classroom during the plays?

- What factors play a role in the plays of Syrian and Turkish children in a preschool class?

Method

Research Design

This research was designed in the form of an ethnographic case study. A case study is a detailed description and analysis of time- and space-constrained programs, individuals, or social phenomena (Merriam, 2015). An ethnographic case study is defined as long observations made in its natural environment within a given space and time frame (Erickson, 1984; Yin, 2003). The reason for the preference of the ethnographic status research in this study is the need for natural and long-time observations in understanding the plays and relationships of Syrian and Turkish children in the games. The ethnographic method is important in making young children's perspectives and voices heard (Hoyte, Torr & Degotardi, 2014). This study also focused on the plays that children set up among themselves and their relationships in this process to reveal their perspectives. This study took place in the classroom of one of the researchers, Handenur Kozandağı (teacher in the research). This has enabled researchers to see all the plays and relationships children have over a long period in their natural environment.

Study Group

Participants in the study group were selected according to the purposeful sampling method (Merriam, 2015). Accordingly, the province and schools with an intense population of Syrian refugee children were preferred. The fact that one of the researchers was working at this school was also a determining factor for the study group.

This research was carried out in a kindergarten in a secondary school in one of the central districts of the province of Kahramanmaraş, Turkey. Consisting of a single four-story building and a large garden, the school's preschool classroom is located on the building's ground floor. There are a corridor and children's lavatories in this corridor of the preschool consisting of two classrooms. Children receive education in the morning and the middle of the day.

The school is located in an area where low-wage workers in factories or construction sites live. With the migration, the neighborhood where the school is located has become a habitat for Syrian refugees, and the number of Syrian children in classrooms has increased

day by day. Eighteen five-and six-year-old children and eight families (3 of the families were Syrian and five were Turkish) participated in the study. The following table shows the characteristics of the study group:

According to Table 1, six of the study participants were Syrian, and 12 were Turkish. Of the 6 Syrian children, only 1 was a male, and 5 were girls, while 5 of the Turkish children were boys, and 7 were girls. While none of the Syrian children can speak Turkish, the children arrived in Turkey between 2012 and 2017.

Data Collection Tools and the Process

In this research, interviews, observations, document analysis and audio-visual materials were used as the data collection instruments. Observation involves the researcher keeping field notes on individuals' activities and behaviors (Creswell, 2018; Merriam, 2015). In this study, the observation method was used to understand the plays of Syrian and Turkish children and their relationships in these plays. The observations were obtained by keeping unstructured field notes and video recordings during the games. Observations continued for three months from February 2019 to the end of April 2019.

Of the data collection techniques, the interview was conducted in semi-structured and unstructured forms. The questions in the semi-structured interviews were prepared in accordance with the observation data and studies on the plays of refugee children (MacMillan, Ohan, Cherian & Mutch, 2015). Semi-structured interviews were conducted twice by two researchers at different times. The first interview took place in May, with 15 children and 8 families by audio recording. The second interview was conducted two weeks later, with only the children. Unstructured interviews were the dialogs based on conversations during the observations. The reason for performing the semi-structured interview technique two times in this research is to confirm the observations' validity and listen to the children regarding relationships. The interviews with Syrian children and their families were conducted with the translation help of a Syrian teacher who worked at the same school and has a good command in Turkish. These interviews were then checked by a second person who graduated from the Department of Translation and Interpretation in Arabic.

Of the data collection techniques, the document analysis was performed on pictures drawn by children and the researcher's diary, and audio-visual materials included videos and photographs taken during the plays of children.

Table 1. *Characteristics of the Study Group*

Code Name	Gender	Ethnicity	Ability to Speak Turkish	Year of Arrival in Turkey	Number of siblings	Place of Birth
Rand	Female	Syrian	Can't speak	2017	4	Syria
Ayten	Female	Syrian	Can't speak	2012	4	Turkey
Henedi	Female	Syrian	Can't speak	2012	4	Turkey
Fatma	Female	Syrian	Can't speak	2014	3	Syria
Beşşar	Male	Syrian	Can't speak	2012	5	Turkey
Merva	Female	Syrian	Can't speak	2012	4	Turkey
Emir	Male	Turkish	-	-	3	-
Ali	Male	Turkish	-	-	3	-
Mustafa	Male	Turkish	-	-	2	-
Yusuf	Male	Turkish	-	-	2	-
Mevlüt	Male	Turkish	-	-	3	-
Eren	Male	Turkish	-	-	2	-
Oğuz	Male	Turkish	-	-	3	-
Hatice	Female	Turkish	-	-	2	-
Ebrar	Female	Turkish	-	-	3	-
Ela	Female	Turkish	-	-	3	-
Azra	Female	Turkish	-	-	2	-

Nurdan	Female	Turkish	-	-	2	-
--------	--------	---------	---	---	---	---

Data Analysis

The data obtained in this research were analyzed by content analysis method. In this data analysis, the steps followed were the data coding, combining the codes, and reducing them to themes (Creswell, 2018). Accordingly, this research's raw data include 30 pages of observation notes, 28 audio recordings, 66 photographs, 10 videos, 55 drawings of children, and 18 pages of the researcher's diary. The first phase of the analysis started with the coding all the data. First, audio recordings and videos from raw data were transcribed, and all data were encoded from beginning to end. As a result of the coding, 198 codes were created. Fourteen categorical codes were obtained by combining these codes in a meaningful and correlational manner. After this process, categorical codes were gathered together, and four themes were obtained under general headings. These themes were called relationship and communication, plays, the teacher's approach, and families. Links between these themes were established and organized under the research questions.

Role of the Researchers

The two researchers' desire to understand children's lives in disadvantaged areas and their problems in education paved the way for this study. This led the two researchers to meet at a school and was instrumental in this research's emergence.

One of the researchers, Handenur Kozandağı, maintained the position of teacher and researcher during the study. The researcher, who has seven years of teaching experience, has been working for years as a preschool teacher in a neighborhood where Syrians live. In this process, she has gained considerable experience with Syrian children and their families. In previous years, the presence of Kurdish children who did not speak Turkish in her classroom was also the supporting factor in this experience. She learned basic Kurdish and Arabic words and has received support from a Syrian teacher who speaks Turkish. She did not interfere much in children's relationships during her teaching period and stayed away from the overly normative teacher profile.

The second researcher, Betül Yanık Özger, focused on children's peer culture during her ten years as a preschool teacher and conducted numerous ethnographic studies. In this

study, she played a role in data collection, analysis, and reporting.

Validity and Reliability

There are criteria to be followed in ensuring validity and reliability in qualitative research. The first is the fulfillment of ethical principles related to research (Glesne, 2012). In this study, permissions of the children's parents were obtained, and information was given about the study process. Code names were used instead of real names to protect the privacy of children and families. On the other hand, all legal permits were obtained since the study was carried out in a school setting.

In addition to ethical measures, the validity and reliability of the qualitative research findings are achieved through the application of plausibility, transferability, consistency, and confirmability (Lincoln & Guba, 1985). In this study, the data's validity and reliability were achieved by making long observations, intensive descriptions, participant confirmation, understandable language use, and triangulation. For the reliability of the data, the consistency between the encoders was checked, and the encodings made by the two researchers were examined. Miles and Huberman (1994) stated that the coders' minimum coherence should be .70 for qualitative reliability. The consistency between the two coders in this research was calculated as .90.

Findings

This section presents the research findings. Accordingly, Turkish and Syrian children improved their relations in the plays they created using body language and accepted a Syrian girl as a leader. While some Turkish and Syrian children have evolved into a close friendship over time, social exclusion has also occurred among children. The approaches of teachers and families towards children were the factors that shaped the relationships of children in play.

Turkish and Syrian Children's Plays

In the early days of school, Syrian and Turkish children did not participate in the same play and did not attempt to set up a game. However, towards the end of the first semester, Syrian and Turkish children began to participate in each other's plays, albeit for short periods. This process was further progressed by the second semester, and Syrian and Turkish children began to play with each other more often. Children have used gestures to express their feelings to each other while setting up plays that have simple rules, which can be learned by

watching easily since they do not know each other's language. Plays included laughing by making funny facial expressions, tickling, cuddling and walking, bouncing balloons, doing gymnastic movements, grabbing chairs, singing games, and playing catch. The observation note, describing an example case associated with this, is as follows:

While the other children play camel-dwarf, Hatice and Merva, sitting on the chairs sidelines, are laughing. Hatice, wearing her beret, makes funny faces to Merva: Sticks out her tongue, frowns, makes her eyes squint. Merva makes funny facial expressions in the same way. They're laughing together (Observation, 12.03.2019).

While Syrian and Turkish children set up their plays independently of the teacher, Syrian children taught the plays they knew to Turkish children and accepted them into their plays. In these plays, Turkish children performed the movements that Syrian children had performed, accompanied by an Arabic song, and tried to sing their songs. Observation and interview notes explaining this situation are given below:

The children held hands and circled. Then, the Syrian children started singing in Arabic, and the Turkish children pretended to be singing the same song. The children opened the circle they had built together and shrunk. They clapped their hands and held their noses first, then their ears and their cheeks (Observation, 11.02.2019)

Researcher: How do you understand the rules when you participate in your Syrian friends' plays?

Ela (Turkish Girl): Now they play grabbing chairs, they sing other music. I say what they say. (Interview, 07.05.2019)

Researcher: How does your child get along with Syrian children?

Emir's mother: He plays with hand signs, describing the style of play, for example, with his hand.

Researcher: How, for example?

Emir's mother: He says, let's play ball, for example. "Beşşar ball," he says. And he says, "Yes." I guess he understands somewhat. He didn't understand at first, then later... Or, he shows any toy there. "Let's do it this way," he says and describes it on the floor. As sometimes I see (Interview, 03.05.2019)

As Turkish and Syrian children's communication increased, there was an increase in the number of their plays, and girls and boys began to play different games. Turkish boys play

block games, chasing, flying kick without touching each other, tumbling on the ground with Syrian boys, while girls play singing games, tickling, and mimicry games with each other.

Relations between Turkish and Syrian Children in Plays

Turkish and Syrian children did not mutually communicate much and played in groups in the early years of school. Then, it was observed that children communicate using gestures. Body language increased communication between children and helped them establish a friendship relationship. Related notes about the observations and interviews with children are as follows:

Researcher: How did you become friends with Turkish children?

Henedi: While playing games (Interview, 10.05.2019)

Researcher: Do you have any friends among Syrian children?

Oğuz: Beşşar.

Researcher: How did you become friends with Beşşar?

Oğuz: While playing catch. We became friends during the play. (Interview, 07.05.2019)

Beşşar and Emir played for about an hour without getting bored. They stacked cards with pictures on them, and they took turns performing all of them. When they created the picture, they reacted with 'Oleeey,' 'We did it again!', 'Aaaaaa!', laughing and going on with their play. Other than that, there was not much conversation between them. (Observation, 18.03.2019)

Among the Syrian children, Rand took the lead in the game, while Syrian and Turkish children improved their relations by using their body language. Rand has directed other children in plays played by Turkish and Syrian children together and directed the plays. Most of the time, she was the one who started and finished the play. Turkish and Syrian children received permission from Rand to participate in the play and waited for her to accept them into the play. The observation and interview notes describing an example case associated with this are as follows:

The children started to line up chairs and play the game of grabbing chairs. Of the Turkish children, Azra wanted to join the play, went to Rand, and "I want to play too!" she said. Rand pointed her finger to the empty chair, asking her to sit down.

When the song was finished, Rand intervened while Henedi would sit in an empty chair, allowing Nurdan, one of the Turkish children, to sit there instead (Observation, 04.02.2019).

Syrian children Ayten, Beşşar, Fatma and Rand, and Turkish children Ela, Ebrar, and Hatice played camel-dwarf again today. Ayten sat in the chair, giving the children instructions for the 'Camel-Dwarf' play. However, Rand lifted her out of the chair and began to instruct by sitting down. Rand said, 'Aaaa!' to the kids that were out from the play, pointing her finger at them, and asking them to stop playing. (Observation, 15.03.2019)

Researcher: How do you understand the rules in your Syrian friends' plays?

Hatice: I don't understand anything.

Researcher: Do you want permission to participate in their plays?

Hatice: Yes.

Researcher: Who do you ask it for?

Hatice: Merve, Rand. (Interview, 07.05.2019)

This authority, established by Rand on her friends in the play, was not accepted by Ali, one of the Turkish children. Sometimes, Ali did not want to accept her leadership by not participating in Rand's play. Instead, he set up a play similar to Rand's and wanted to attract other children into his play. The observation note describing an example case associated with this is as follows:

Rand was playing and directing the play 'Ah Benim Turnam' (dancing in circles together and responding to the song's words, through respective movements) with her friends. Ali started a very similar game, unwilling to join Rand's game. Holding Turkish boys' hands, he formed a circle and began to sing the rhyme "Terazi lastik jimnastik" (Observation, 11.02.2019).

Although Ali did not accept Rand's dominance in the play, other Turkish children in the class accepted this situation. The Turkish children expressed their complaints in the play to the Rand, instead of the teacher, who did not speak Arabic and asked Rand to solve the problem they had experienced in the play. As with Turkish children, Syrian children also said their complaints to Rand. Rand listened to the children, comforted them, and guided them with hand gestures, even though he did not speak Turkish. Sometimes he tried to

explain the complaints to the teacher by acting as a spokesperson. When Rand was asked about this relationship with her friends, "I love helping my friends. So, they come to me," she said. The observation notes describing an example case associated with this are as follows:

Syrian Fatma and Merva were playing with play-dough. Fatma had taken Merva's dough without permission. Merva got angry and said, "Raaaand! Raaaand!", she called Rand. Rand immediately went to the girls. Merva made a complaint about Fatma to Rand in an angry and loud tone in Arabic. Rand calmly warned Fatma after listening to Merva. Fatma returned the dough of Merva (Observation, 25.04.2019).

The Turkish children Ebrar and Azra were sitting in chairs. At that time, Ebrar's hand touched Azra's eye. Azra shared this situation with Rand by holding her eye with her hand. Rand put her hand on Azra's shoulder and listened to her. Then, Rand went to the teacher and tried to explain in body language that Ebrar had damaged Azra's eye (Observation, 04.02.2019).

Rand's close relationship with Turkish children was also established by Beşşar, the only Syrian boy in the class. Beşşar, who spent time with Syrian girls in the early days of school, has managed to get close to Turkish children with his teacher's help. This friendship developed further over time, and Beşşar was accepted among Turkish boys. With only one of the Turkish children, his company led other children to become friends with him. The related notes of the interview with the Turkish boys are as follows:

Researcher: Do you have any friends among Syrian children?

Ali: Yes, Beşşar.

Researcher: How did you become friends with Beşşar?

Ali: When we went out to the schoolyard, he said "Okey," and I said OK. We ran and enjoyed it.

Researcher: What do you do when you don't understand him?

Ali: When I don't understand, I do this! (He opens his hands on the sides, purses his lip)

Researcher: How did you decide to become friends with Beşşar?

Ali: Emir started to be a friend, and then I said: Then, I said: "Let's be buddies."

Beşşar has become reluctant to play with Syrian girls after being friends with Turkish boys. He played with Turkish children, such as playing dough, building towers, racing cars, and chasing each other. During the lunch, he preferred to sit next to his Turkish friends and at the table, and he continued his play of the fastest drinking the Ayran. Turkish boys accepted Beşşar among them and invited him to participate in their plays. Turkish boys have also started to use the word "ede", which is used in the sense of "friend" in the native culture, for the Syrian Beşşar. They invited Beşşar to the plays with this word, not his name. After a while, Beşşar called out to Turkish boys in this way. After being included in the Turkish boys' group, Beşşar began using words and simple sentences in Turkish as "No, look, one minute, give it to me, when will we go to the schoolyard." The observation and interview notes describing an example situation associated with Beşşar are as follows:

Turkish boys were building towers, houses, and farms with wooden blocks. Emir invited Beşşar among them, calling out, "Ede, come on." Beşşar was playing with the dough; he immediately put it away and went to them. He tried to do the same by taking blocks and looking at them. Emir, on the other hand, started driving his car through the blocks where Beşşar was playing. After doing this, they were laughing with Beşşar. (Observation, 02.04.2019)

Researcher: What does Beşşar call you?

Emir: He says my name. He says 'ede' as well.

Researcher: What does 'ede' mean?

Emir: My friend

Researcher: Who taught Beşşar to say ede?

Emir: Ali (Interview, 03.05.2019)

Below are the drawings showing the close relations of Beşşar with Turkish boys:

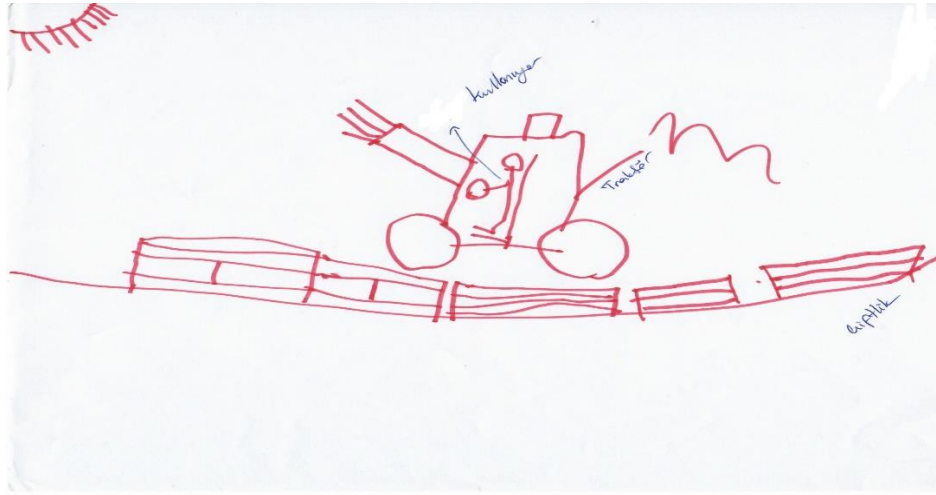


Figure 1. Beşşar drives a tractor at the farm (drawing by Emir)



Figure 2. A lion drew for Beşşar (drawing by Mustafa)



Figure 3. Close friends of Beşşar (Mustafa, Yusuf, Eren, Fatma, Oğuz)

It has not always been possible for Turkish and Syrian children in the class to form close relationships and participate in each other's plays. Some Turkish children did not accept Syrian children to their plays and rejected them by saying, "You don't play!". In interviews with Turkish children, when asked why they did not play with Syrian children, they expressed that they did not invite them to the plays since they did not understand them. Sample interview notes are given below in this regard:

Researcher: Who wouldn't be involved if you set up a play?

Ela: Syrians.

Researcher: Why?

Ela: I don't like Syrians.

Researcher: Why don't you like it?

Ela: That's because they can't speak Turkish. I can't understand them.

Researcher: Would you want to be friends if you understood them?

Ela: Yes. (Interview, 07.05.2019)

Researcher: Who wouldn't be involved if you set up a play?

Hatice: Syrians.

Researcher: Why?

Hatice: Well, I don't understand them.

Researcher: Would you want to be friends if you understood them?

Hatice: Yes, with Merva. (Interview, 07.05.2019)

These exclusions among children have not occurred exclusively towards Syrian children. Some Turkish and Syrian children have excluded some children of the same ethnicity and have not accepted them into their plays. Excluded from the plays, these children participated in the plays of other groups where they did not speak the same language. Accordingly, it was observed that Syrian children who were excluded from the play by their Syrian peers participated in the plays of Turkish children, while Turkish children who were excluded from the plays by their Turkish friends participated in the plays of Syrian children. Of the Turkish children, Azra, Nurdan, Oguz, and Ela communicated with the Syrian children more than any other child, while Merva played games with the Turkish children. When the children were asked about their friends they played with, the Turkish children gave the names of Merva among the Syrian children, and the Syrian children gave the names of Azra and Nurdan of the Turkish children. Sample interview notes are given below in this regard:

Researcher: Who would be involved if you set up a play?

Fatma: Rand, Merva, Henedi, Nurdan (Turkish), Ayten.

Researcher: Do you have any Turkish friends you play with?

Fatma: Nurdan, Azra. (Interview, 10.05.2019)

Researcher: Who would be involved if you set up a play?

Henedi: Beşsar, Ayten, Rand, Fatma, Nurdan, Merva. (Interview, 10.05.2019)

Factors that have a Role in Turkish and Syrian Children's Relations during a Play

The teacher and families' approaches towards Syrian children were the factors that shaped the relationships of Turkish and Syrian children in play. While the teacher's integrative activities in the classroom increased the relationship between Turkish and Syrian children in plays, the negative views of some of the Turkish families about playing with Syrian children weakened the children's relations in plays.

The teacher's moderate and compassionate approach to Syrian children; her planned plays to bring children together in classroom activities played a role in establishing positive

relationships. While the teacher maintained close relations with Syrian children, she also ensured the children come together in their free plays. Figure 4 below shows the drawing in which the Syrian Rand portrays her teacher as a fish and expresses her love:

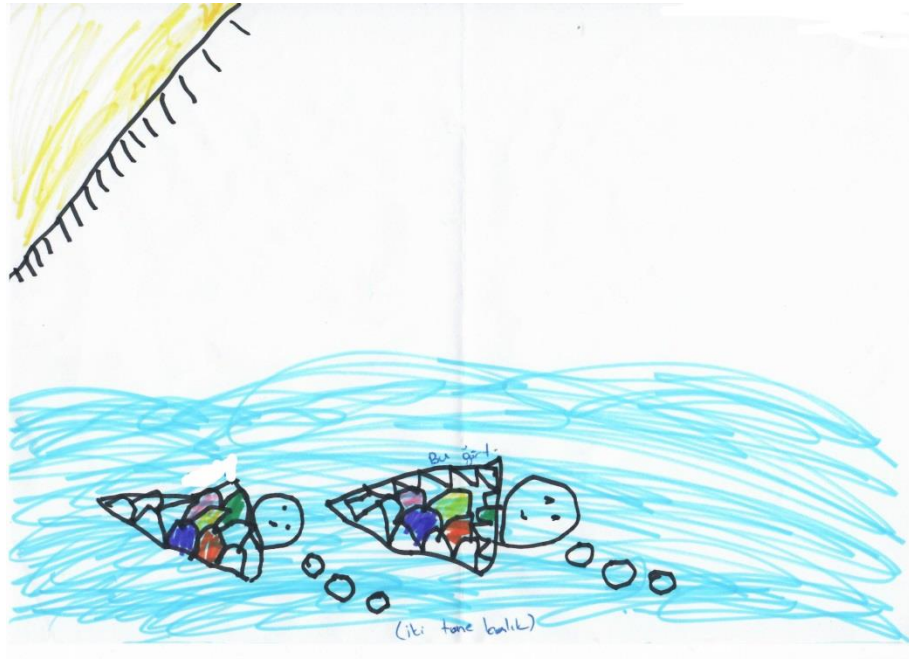


Figure 4. *Rand and her teacher*

The teacher has made efforts to improve her own relations and improve the communication of Turkish and Syrian children. She made positive statements about Syrian children and wanted Turkish children to think in this direction. On the other hand, she planned group events so that they could get together. The best example of this is the story of Beşşar, the only Syrian boy in the class. Beşşar, who does not speak Turkish, has participated in Syrian girls' domestic plays since the first day of school and has not attempted to play with Turkish boys in the class. Beşşar's choice of pink as the color in the activities and his preference for dolls at plays have attracted the teacher's attention. The observation notes showed that Beşşar did not prefer to participate in the activities of Turkish boys. The observation note explaining a related case is given below:

Today, Turkish boys played mimicking wolves among themselves. They howled like a pack of wolves. Beşşar did not participate in this play, and he chose to play with the Barbie doll instead (Observation, 07.03.2019).

The preferences of Syrian Beşşar and his relationship in plays in the classroom were debated between the two researchers. Discussions and observations during the research have raised the possibility that Beşşar being the only male Syrian in the class, played a role in shaping his relations in plays. Accordingly, structured activities were organized in the classroom that brought the Syrian Beşşar together with the Turkish boys. The teacher played a role in the communication between Beşşar and Turkish boys by making group activities in the classroom. An observation note describing an example situation associated with this is given below:

When I came to class, Beşşar and Emir were playing the tower building with Legos. The game's goal was to put the Lego pieces on top of each other to make the tallest tower. After they finished the tower together, they came and showed it to me, and Emir said 'Teacher, look, we did it together.' (Observation, 19.03.2019).

After his relationship with Emir, Beşşar began to be involved in Turkish boys' plays by playing less with Syrian girls. As the process progressed, Turkish children accepted and invited Beşşar to their plays. Beşşar selected Emir, one of the Turkish children, as a close friend, and they started calling each other with the word "ede", which means 'friend'. The teacher's positive approach to Syrian children has also changed children's play relationships.

Another factor that directly or indirectly shaped the thoughts of Turkish children was the families. Some of the Turkish families have been prejudiced against Syrian children. In the early years of school, one of the Turkish families found the number of Syrian children in the class high and enrolled their child in another school. Notes on this interview with a Turkish father are as follows:

Researcher: Did you have any hesitation in sending her to school?

Azra's father: I didn't have any doubts, but her mother did.

Researcher: What was it like?

Azra's father: Because of the cultural difference, We're so different; their culture is different, ours is different. They're not the same as us. They have different lifestyles. (Interview, 03.05.2019).

Children of Turkish families who were prejudiced against Syrian children also exhibited rejecting behavior against them in the classroom. They did not want to play games with Syrian children or had no contact with them at all. The teacher has always made

positive statements about Syrian children to eliminate this in the classroom. This attitude of the teacher played a role in changing the behavior of Turkish children towards Syrian children. Ali, one of the Turkish children, preferred to play only with Turkish children in the early days of school and did not mention the Syrian children's names in the class. The observation and interview notes describing an example case associated with this are as follows:

Yesterday Ali left his play and came to me and complained about Ayten, one of the Syrian children, "Teacher, the Syrians are ruining our play!" he said. So I told him that his friend has a name and should use it when talking about her. I asked him how he would feel if someone treated him that way (Observation, 06.03.2019)

Researcher: How is Ali's relationship with Syrian children?

Ali's mother: My boy does not play with them much. Simply, he can't get along with them.

Researcher: So why he can't get along?

Ali's mother: I don't know. My father-in-law and my husband talks at home about Syrians, by expressing that the war is over, the Syrians should go to their country. Since there's not much [positive opinions] in the family, I guess the kids don't want to play with the Syrians (Interview, 03.05.2019).

When Eren and Ali were playing together, they had conversations like this:

Eren: I will be a soldier when I grow up. Because I'll go to Syria and; fight the enemies there.

Ali: I will fight against the terrorists. That's because they're reducing our money! I'll shoot terrorists with sniper weapons (Observation, 20.02.2019).

Ali's drawing, shown in Figure 5 below, does not feature Syrian children:

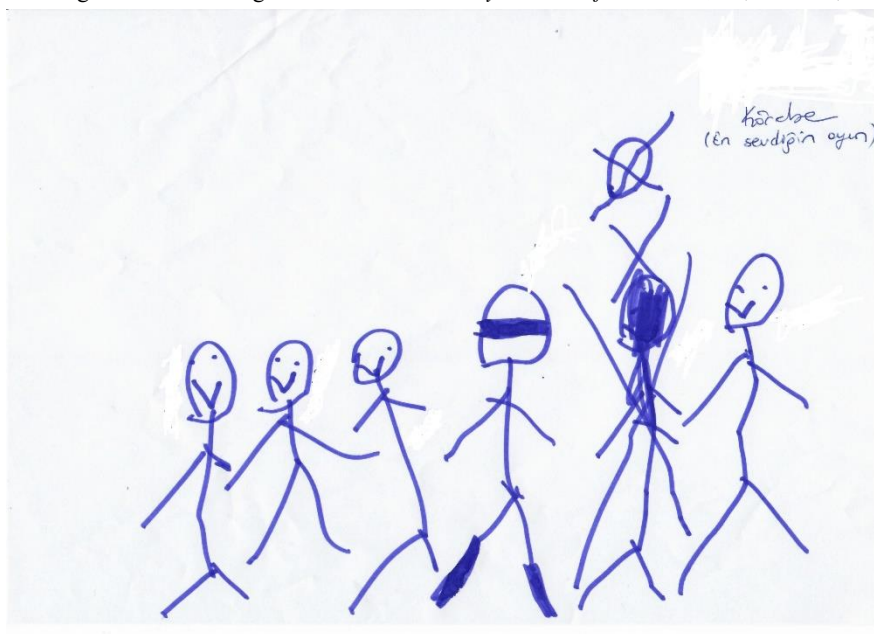


Figure 5. *The blind man's buff play (Mustafa, Emir, Mevlüt, Nurdan, Oğuz, Yusuf)*

Ali started to treat Syrian children well after a while to avoid damaging his relationship with his teacher and demonstrated this attitude. One day, when other children made fun of the Syrian Rand, he told his teacher, "Teacher, they make fun of Rand. I don't want to be made fun of others!" he said, and then established a friendship playing with Beşşar. Ali and some of the class children never mentioned their relationship with their Syrian peers to their families or defended their friendship. Interview notes related to this are as follows:

Researcher: Does he ever talk about Syrian children at home?

Ali's mother: Ali never mentions about them at home. He does not talk about them as he does not have much dialog with them (Interview, 03.05.2019)

Researcher: Are negative comments made about Syrian children at home?

Mustafa's mother: I do not say, but he hears it from his grandmother.

Researcher: How does Mustafa react to these conversations?

Mustafa's mother: For example, when one says 'filthy' about something Syrians, "No it is not! Beşşar is my friend," says Mustafa (Interview, 03.05.2019)

Discussion

This study investigated the plays and relationships between Turkish and Syrian children in a

preschool classroom. The findings showed that while refugee children spent time with their groups in the early years of school, they were involved in the plays of Turkish children later, and they were able to play together and become close friends. According to Rogoff's (2003; 1990) theory of culture and human development, it is understood that children show a developmental process. Rogoff (2003; 1990) emphasizes that the individual's development occurs through the change of his/her participative role in socio-cultural activities. Therefore, the relationships and activities established in the cultural process are important (Rogoff, Baker- Sennett, Lacasa & Goldsmith, 1995). In this study, changes in Turkish and Syrian children's roles in the play, a socio-cultural activity, were observed. The fact that Turkish and Syrian children started to play together, that Syrian Rand was accepted as the leader by other children in the plays, and that Syrian Beşşar was included in the Turkish boys' group shows this shift in roles.

Turkish and Syrian children in this research have improved their relationship in plays with simple rules in using body language. A study stated that refugee children come together with Turkish children during the playtime (Çakan, Mercan & Uzun, 2018). Rutter (2006) emphasizes the importance of refugee children's environment where there is no racism, but the psychosocial needs are met. In this research, the plays paved the way for forming a friendly environment for refugee children. Games help children to interact with their peers, increase communication skills, and provide emotional support (Cross, 2011). In this study, an increase in the Turkish vocabulary of the Syrian Beşşar was observed after his involvement in Turkish children.

Peer relations between Syrian and Turkish children led to the competition for status and hierarchy after a while. Corsaro (2015) reports that children constantly compete and try to establish control over others using their social and personal skills. In this study, Rand, one of the Syrian children, managed the plays by establishing control over the other children and entering the leadership race with Ali, one Turkish child.

In addition to the classroom's leadership race, low-status children have also come to the forefront in this research process. Low-status children are considered the children rejected by their peers by not accepting them into the group or the play (Ramsey, 1991). Abandoned children present in two forms: aggressive or withdrawn. In this study, there were Syrian children rejected and not allowed to participate in Turkish children's plays. Studies show that refugee children are more exposed to social exclusion and discrimination than other children (Berry, 1997; Guo, Maitra & Guo, 2019; Kağnıcı, 2017; McBrien, 2005,

Yanık Özger & Akansel, 2019). The language problem is among the factors causing refugee children to be excluded and left alone in plays (Karaağaç & Güvenç, 2019; Peterson, Meehan, Ali & Durrant, 2017; Troesch, Keller & Grob, 2016; Uzun & Bütün, 2016). In this study, the language barrier of Syrian children restricted the content of plays with Turkish children. While some children prefer the plays that they use body language more often, some Turkish children did not want Syrian children in their plays because they did not understand their language. Children in this situation confront or withdraw from other children to communicate (Rubin, Bukowski & Parker, 2006). In this study, the alienated children withdrew themselves and joined the group of Syrian or Turkish children with whom they did not know their language.

Turkish and Syrian children who came together in the plays structured their relations and plays around cultural elements. In their study of preschool children, Van Ausdale and Feagin (2001) have observed that children use ethnic and racial signs to interact and play with each other. In this study, it was observed that Turkish children sang Arabic songs in their plays, and Syrian children used the word "ede", which means friends in the local language.

The relationship with the teacher is also important in the interaction of children with their peers. Children that feel safe and have a positive relationship with the teacher can be less aggressive and social children, whereas a confrontational relationship can cause a distancing between the peers (Howes, Guerra, Fuligni, Zucker, Lee, Obregon & Spivak, 2011; Howes & Spieker, 2008). Szente, Hoot, and Taylor (2006) have emphasized that it is important for refugee children to have a teacher with a positive body language. The studies show that the attitudes of preschool teachers towards multicultural education are positive (Danacı, Nuray, Çetin, Pınarcık & Bahtiyar, 2016; Taştekin, Yükçü, İzoğlu, Güngör, Uslu & Demircioğlu, 2016). In this study, the teacher's positive thinking towards the multicultural class and close relations with refugee children reduced Turkish children's exclusionary behavior.

The teacher's approach to refugee children and the attitude of families were decisive in multicultural classrooms. Studies have shown that local families have an exclusionary and discriminatory attitude towards refugee children in the classroom (Uzun & Bütün, 2016; Yanık Özger & Akansel, 2019). Families chose to send their children to different schools by not wanting them to be in the same class as refugee children (Entzinger & Biezeveld, 2003). In this study, some Turkish families were prejudiced against Syrian children and played a

role in making their children exhibit an exclusionary attitude.

Conclusion and Recommendations

In this study, Syrian and Turkish children developed friendship relationships by playing together. As a result of the progress in relationships, social exclusions, and leadership races have come to the fore. The factors that play a role in children's play relationships were the teachers' and families' approaches. These results from the research were obtained with the participation of 8 families and 18 children in a preschool class. The fact that only one of the researchers knew the basic words in Arabic was one of this research's limitations. According to the results of the research, the recommendations of the study are as follows:

- For developing positive relationships in the classroom, teachers should approach refugee children modestly and affectionately.
- Teachers should listen to Turkish families and address their current concerns before school starts.
- The number of ethnographic studies on preschool refugee children should be increased.

Reference

- Alba, R. D. (2013). *Children of immigrants at school: A comparative look at integration in the United States and Western Europe*. New York: University Press.
- Bačáková, M. (2011). *Developing inclusive educational practices for refugee children in the Czech Republic*. *Intercultural Education*, 22(2), 163-175.
- Berry, J. W. (1997). *Immigration, acculturation and adaptation*. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.
- Bjorck-Akesson, E. M. & Brodin, J. M. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 635-646.
- Corsaro, W. A. (2015). *The sociology of childhood* (4th ed.). California: Pine Forge Press.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (4.Baskı). M. Bütün ve S.B. Demir (Çev.). Siyasal Kitapevi: Ankara.
- Cross, M. (2011). *Children with social, emotional and behavioural difficulties and communication problems* (2th ed.). London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- Çakan, A., Mercan, M. & Uzun, E. M. (2018). Okul öncesi kurumlarına devam eden mülteci çocukların sosyal-duygusal gelişimleri. İçinde V. Özpolat (Ed.). *Zorunlu Göçler Ve Doğurduğu Sosyal Travmalar*, (s. 267-297), Samsun Valiliği Bilim Kültür Hizmeti.
- Danacı, M. Ö., Eran, N., Çetin, Z., Pınarcık, Ö. ve Bahtiyar, M. (2016). *Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları*. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi*, 3 (2), 73- 86.
- Entzinger, H., & Biezeveld, R. (2003). *Benchmarking in immigrant integration: Report for the European Commission Immigration and Asylum Committee*, Rotterdam, European Research Centre on Migration and Ethnic Relations.
- Erickson, F. (1984). *What makes school ethnography 'ethnographic'?*. *Anthropology & Education Quarterly*, 15 (1), 51-66.
- Eslek, D. & Irmak, T. Y. (2018). Ekolojik sistemler kuramı çerçevesinde göçmen çocuklar ve oyunları üzerine bir derleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 347-362.

- Gencer, T. E. (2017). Göç ve eğitim ilişkisi üzerine bir değerlendirme: Suriyeli çocukların eğitim gereksinimi ve okullaşma süreçlerinde karşılaştıkları güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838-851.
- Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play: A literature review*. [Available online at: <http://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without-play-literature-review-2012.pdf>], Retrieved on December 17, 2019.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guo, Y., Maitra, S., & Guo, S. (2019). I belong to nowhere: Syrian refugee children's perspectives on school integration. *Journal of Contemporary Issues in Education*, 14(1), 89-105.
- Howard, T. C. (2001). Telling their side of the story: African-American students' perceptions of culturally relevant teaching. *The Urban Review*, 33(2), 131-149.
- Howes, C., & Spieker, S., (2008). Attachment relationships in the context of multiple caregivers. J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.). *Handbook of attachment theory and research* (p. 317-332), Guilford, New York, NY.
- Howes, C., Guerra, A. W., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N. B., et.al. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(4), 399-408.
- Hoyte, F., Torr, J., & Degotardi, S. (2014). The language of friendship: Genre in the conversations of preschool children. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 20-34.
- Kağnıcı, D. Y. (2017). Suriyeli mülteci çocukların kültürel uyum sürecinde okul psikolojik danışmanlarına düşen rol ve sorumluluklar. *İlköğretim Online*, 16 (4), 1768-1776.
- Kardeş, S. (2018). *Mülteci çocukların psikososyal gelişimine yönelik program uyarlanması*. Yayımlanmamış doktora tezi Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karaağaç, F.C., & Güvenç, H. (2019). Resmi ilkokullara devam eden Suriyeli mülteci öğrencilerin eğitim sorunları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 532-568.

- Karakuş, M. (2019). Views of teachers and students on the problems of Syrian children in a refugee school in Turkey. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 7(2), 211-219.
- Lunneblad, J. (2017). Integration of refugee children and their families in the Swedish preschool: Strategies, objectives and standards. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(3), 359-369.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA.
- MacMillan, K. K., Ohan, J., Cherian, S., & Mutch, R. C. (2015). Refugee children's play: Before and after migration to Australia. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 51(8), 771-777.
- Maurice, V.J., & Roßbach, H. G. (2017). The educational system in Germany. Korntheuer, Annette, Pritchard, Paul & Maehler, Débora B. (Eds.), *In Structural context of refugee integration in Canada and Germany*, (p. 49-58). Köln: GESIS
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- MEB, (2018). *Geçici koruma kapsamı altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri*. [Available online at: https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03122018_Yinternet_BYIteni.pdf], Retrieved on December 16, 2019.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (3.Baskı). S.Turan (Çev.). Nobel Yayınevi: Ankara.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Mosselson, J. (2006). Roots & Routes: A re-imagining of refugee identity constructions and the implications for schooling. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 20-29.
- Özer, Y. Y., Komsuoğlu, A. & Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(37), 34-42.

- Peterson, A., Meehan, C., Ali, Z., & Durrant, I. (2017). *What are the educational needs and experiences of asylum-seeking and refugee children, including those who are unaccompanied, with a particular focus on inclusion?. A literature review.* Canterbury: Canterbury Christ Church University.
- Pinson, H., & Arnot, M. (2007). Sociology of education and the Wasteland of refugee education research. *British Journal of Sociology of Education*, 28(2), 399–407.
- Prior, M. A., & Niesz, T. (2013). Refugee children's adaptation to American early childhood classrooms: A narrative inquiry. *The Qualitative Report*, 18(20), 1-17.
- Ramsey, P. (1991). *Making friends in school: Promoting peer relationships in early childhood.* New York: Teachers College Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context.* Oxford University Press: New York.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development.* USA: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Bakker-Sennett, J., Lacasa, P. & Goldsmith, D. (1995). Development through participation in sociocultural activity. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 67, 45-65.
- Rubin, K., Bukowski, W., & Parker, J. (2006). Peers, relationships, and interactions. W. Damon & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology.* (p.571-645), NY: Wiley Publishers.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK.* Maidenhead: Open University Press.
- Sağlam, H. İ. & Kanbur, N.İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Schachner, M. K. (2017). From equality and inclusion to cultural pluralism– evolution and effects of cultural diversity perspectives in schools. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(2), 1- 17.
- Shriberg, J. (2010). *Advancing teacher development in Colorado Refugee Education Programs.* [Available online at: <http://springinstitute.org/wp->

- <content/uploads/2016/04 /executivereporttdrproject.pdf>], Retrieved on December 16, 2019.
- Szente, J., Hoot, J., & Taylor, D. (2006). Responding to the special needs of refugee children: Practical ideas for teachers. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 15-20.
- Taştekin, E., Bozkurt Yükçü, Ş., İzoğlu, A., Güngör, İ., Işık Uslu, E. A. & Demircioğlu, H. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının ve algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-20.
- Tatlıcıoğlu, O. (2019). *Suriyeli çocukların iyi olma hallerinin incelenmesi: Altındağ örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taylor, S., & Sidhu, K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56.
- Troesch, L. M., Keller, K., & Grob, A. (2016). Language competence and social preference in childhood: A meta-analysis. *European Psychologist*, 21 (3), 167-179.
- UNICEF. (2007). *Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları hak temelli perspektif*. Unicef Dublin Teknoloji Enstitüsü.
- UNICEF, (2016). *Türkiye’de kayıp bir kuşak oluşmasını önlemek*. [Available online at: http://www.unicef.org.tr/files/bilgimerkezi/doc/10.2016_Children%20of%20Syria_revised_TR_final.pdf], Retrieved on January 30, 2020.
- Uzun, E. M. & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Van Ausdale, D., & Feagin, J. (2001). *The First R: How children learn race and racism*, Lanham, Maryland : Rowman and Littlefield.
- Yanık Özger, B. & Akansel, A. (2019). Okul öncesi sınıftaki Suriyeli çocuklar ve aileleri üzerine bir etnografik durum çalışması: Bu sınıfta biz de varız!. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 942-966.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Eğitiminde Bir Eylem Araştırması

Murat BAŞAR¹, Ahmet GÖNCÜ², Muhammet Sait BARAN³

• **Geliş Tarihi:** 10.02.2020 • **Kabul Tarihi:** 26.06.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 16.10.2020

Öz

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde veli katılımının ve karıştırılan seslerin renklendirilmesi yönteminin etkililiği ortaya konulmaya çalışıldığı bu çalışma, nitel eylem araştırması yöntemlerinden teknik işbirlikçi eylem araştırmasına göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu öğrenme güçlüğü tanısına sahip Elif ve Rıza olarak kodlanan bir erkek, bir kız öğrenci oluşturmuştur. Elif'in annesi araştırmaya gönüllü katılırken Rıza'nın annesi sağlık sorunlarını mazeret göstererek çalışmaya katılamamıştır. Öğrencilerin durumları göz önüne alınarak ve velinin sürece etkin katılımı sağlanarak "Ses Esaslı Cümle Yöntemi" ve "Açık Hece" sistemiyle ilk okuma yazma faaliyetleri yürütülmüştür. Öğrencilerin karıştırdığı ve algılamada zorluk çektiği sesler renklendirme çalışmalarıyla öğrencilere sunulmuş, bununla birlikte eko, tekrarlı ve eşli okuma yöntemleri de kullanılarak hem görsel hem de işitsel duyuları desteklenmeye çalışılmıştır. Çalışmada renk kullanımının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde görsel algı oluşturmada etkili olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte velisi de çalışmaya katılan Elif ilk okuma yazma sürecini kısa sürede tamamlamış, serbest okuma düzeyine ulaşmıştır. Velisi sürece katılmayan Rıza ise ilk okuma yazma sürecini daha uzun sürede tamamlayabilmiş ve harici desteğe ihtiyaç duyulan öğretilebilir okuma düzeyinde kalmıştır. Sonuç olarak ilk okuma yazma sürecinde öğrenci velisinin sürece katılımı ve çoklu duyuya hitap edilmesinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: öğrenme güçlüğü, veli katılımı, çoklu duyu, ilk okuma yazma

Atıf:

Başar, M., Göncü, A. ve Baran, M.S. (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde bir eylem araştırması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348.
doi:10.9779.pauefd.687030

¹Doç. Dr., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, murat.basar@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6635-4563>

²Arş. Gör., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ahmet.goncu@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1846-8122>

³Arş. Gör., Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sait.baran@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3300-8311>

Giriş

Okullarda üst sınıflarda olmasına rağmen henüz ilk okuma yazma sürecini tamamlayamamış öğrenciler görülebilmektedir. Akademik olarak yetersiz olan bu öğrencilerin aynı zamanda duygusal olarak da yıpranmış olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu süreci etkileyen çeşitli faktörler olabilir. Öğretmen tutumu, veli tutumu, duygusal travmalar veya özel eğitim gerektiren durumlar neden olarak sıralanabilir. Özel eğitim gerektiren durumlardan birisi de öğrenme güçlüğüdür.

Amerikan Psikiyatri Birliği (APA, 2014) öğrenme güçlüğü'nün belirtilerini; gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen, en az altı aydır devam eden, yavaş veya yanlış kelime okuma, okuduğunu anlamada güçlük yaşama, sayı algısında ve hesaplamada, akıl yürütmede sorun yaşama, yazmada ve yazılı anlatımda güçlük yaşama olarak sıralamıştır. Snowling ve Melby (2016) çalışmalarında öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin görsel ve işitsel algılarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Rack'a göre (2017) öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin kısa süreli bellekleri zayıftır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler kısa süreli belleğin uzun süreli belleğe aktarımında sorun yaşamakta bu nedenle de öğrendiklerini çabuk unutmaktadır. Bu belirtilere göre öğrenme güçlüğü üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; okuma güçlüğü (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak ifade edilmektedir (APA, 2014). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencide bunlardan biri veya daha fazlası bir arada bulunabilir.

Öğrenme güçlüğü, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler arasında görülme sıklığı en yüksek gruptur. MEGEP'e göre (2014) yaklaşık yedi sekiz çocuktan birisinde görülürken, Saraç'a göre (2014) her beş çocuktan birinde görülebilen bir özel gereksinim durumudur. Öğrenme güçlüğü terimi, yasal anlamda kendisine yer bulmasından itibaren 6-21 yaş arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü tanısı alma oranları %38 artmıştır (Lyon, Fletcher ve diğerleri, 2001). MEGEP (2007) öğrenme güçlüğü'nün her 6-7 öğrenciden birisinde görüldüğünü belirtirken Saraç (2014) çalışmasında her 4-5 öğrenciden birisinde görüldüğünü belirtmiştir. Öğrenme güçlüğü, yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlükler olarak tanımlanmaktadır (IDEA, 2004). Dolayısıyla; algısal güçlükler, beyindeki minimal düzeydeki işlev bozukluk ve gelişimsel dil bozuklukları öğrenme güçlüğü alanı içerisine dâhil edilmiştir. Görsel, işitsel ve motorsal bozukluklardan, zihinsel yetersizlikten, duygusal

bozukluklardan, çevresel, kültürel ve ekonomik olumsuzluklardan kaynaklanan akademik başarısızlıklar ise öğrenme güçlüğü'nün dışında kabul edilmiştir.

Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin oluşturdukları grup oldukça heterojen bir gruptur. Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerden biri yalnızca bir alanda yetersizlik gösterebilirken bir diğeri birkaç alanda birden yetersizlik gösterebilmektedir (Lerner, 2000). Öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin öncelikli sorunu düşük akademik başarıdır. Bununla birlikte diğer becerilerde de zorluklar yaşamaktadırlar (Gargiulo, 2012). Zaman, yer ve yön gibi konularda da sorunlar yaşayabilmektedirler. Örneğin fen lisesini kazanıp öğrenim gören bir öğrenci aynı sokaktaki evini bulamamaktadır veya banyoya girdiğinde dışarıdan uyarılmazsa saatlerce orada kalabilmektedir. Haftanın günlerini karıştırıp cumartesi, pazar günleri okula gelmeye çalışabilmek gibi akademik yaşantısının dışında günlük yaşamında da sorunlar yaşayabilirler.

Öğrenme güçlüğü'nün tanımının yeterince açık olmaması nedeniyle özel eğitim destek hizmetlerine ihtiyaç duyan öğrenme güçlüğüne sahip çocukların tanınması ve uygun eğitim olanaklarından yararlanması oldukça güçtür (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2007). Öğrenme güçlüğü'nün tanınması ve eğitim sürecinin düzenlenmesindeki sorunlar şöyle sıralanabilir (Scruggs ve Mastropieri, 2003): aşırı tanılama, bireysel farklılıklar, kavramsal netlik eksikliği, zekâ puanı (IQ) ve başarı farklılığını içeren konular, erken tanı yapılamaması, yasal zorunlulukların uygulanmasında karşılaşılan problemler. Bütün bu problemler bir kavram karmaşasının olduğunu ortaya koymaktadır. Oluşan bu karmaşanın ve yanılgıların giderilmesi için kavramsal bir değişimin gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunun için ilk olarak kavram yanılgılarının ayrıntılı olarak ortaya konması gerekmektedir (Coştu, Ayas, ve Ünal, 2007). Çoğunlukla bu sorun düşük akademik performans veya zihinsel bir sorun olarak algılanmaktadır. Başar ve Göncü (2018) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarından birisinin zihinsel yetersizlik olarak algılanması olduğu belirlenmiştir. Alanyazın tarandığında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüğü'nü ya da yazma güçlüğü'nü gidermeye yönelik çok sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018; Akyol ve Sever, 2018; Bienkowski, Feng, Means, 2012; Bouck, Chamberlain ve Park, 2017; Fırat ve Koçak, 2018; Jozwik ve Douglas, 2017; Kaur, Koval ve Chaney, 2017; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018) ancak çalışmalarda ilk okuma yazma sürecini içeren bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Diğer yandan Tekin (2017) ve Başar, Tekin, Doğan ve Şener (2017) çalışmalarında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci velilerinin çocuklarının

durumlarıyla ilgili bilgiye sahip olmadıklarını ve eğitimleri noktasında yetersiz kaldıklarını belirlemiştir. Bu aileler bu sorundan habersiz olarak çocuklarının durumlarına üzülmeğe ve ellerinden de başka bir şey gelmemektedir. Tekin (2017) çalışmasında birçok velinin öğretmen ve çevre tarafından dışlanma sorununu yaşadığı belirtmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin eğitiminde veli katkısı ne kadar önemliyse özel eğitim gerektiren öğrencilerin eğitiminde de veli katılımının da en az o kadar önemli olduğu bir gerçektir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim sürecine veli katılımının önemli olacağı düşünülmüştür. Deniz, Yorgancı ve Özyeşil (2009) çalışmasında öğrenme güçlüğü konusunda öğrenci velilerinin bilgilendirilmesinin yararlı olacağını belirtmiştir. Böylece velilerin çocuklarının durumlarıyla ilgili farkındalıkları oluşacak ya da gelişebilecektir. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin görsel ve işitsel algı kaynaklı sorunlar yaşaması nedeniyle görsel ve işitsel algıyı desteklemeye yönelik etkinliklere velinin de evde sınıftaki etkinliklerle uyumlu şekilde çocuğunu desteklemesi önemlidir. Okulda gerçekleştirilen etkinlikler ile evdeki etkinlikler birbiriyle uyumlu olmadığı zaman öğrencilerde daha büyük yetersizlikler ortaya çıkabilir. Örneğin öğretmenin “b” sesi için kullandığı renk ile ailenin kullandığı renk farklılaşırsa algı karmaşası ortaya çıkabilir. Bu çalışma ilk okuma yazma sürecinde velinin de çalışmalarda etkin olarak yer alması bakımından özgün bir çalışmadır. Eğer müdahaleye ilk okuma yazma döneminden başlanılamazsa öğrencilerin fonolojik farkındalığı gelişmeyeceği için akıcı okuma becerisi de kazanamayacağı söylenebilir. Saksida ve diğerleri (2016) çalışmalarında dilin fonolojik yapısını kavrayamayan öğrencilerin okuduğunu anlamada başarısız olduğu sonucuna varmıştır. Okuma becerisi, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin zorluk yaşadıkları alanların başında gelmektedir. Harf tanıma, heceleme, kelime tanıma, doğru ve akıcı çözümleme güçlüklere görülen güçlüklere (Raskind, 2001). Çözümlemede oluşan güçlüklere okuduğunu anlama becerisini de olumsuz etkilemektedir. Metni anlama, olay akışını sıralama, ana fikir bulma ve sonuç çıkarma becerilerinde problem görülebilir (Özmen, 2008). Akıcı okuma becerisi gelişmeyen öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi de gelişmez. Öğrenci velisi sürece katılmadığı zaman sistemin bir ayağı eksik kalacaktır. Velinin sürece etkin katılımı okul ile ev uyumunu sağlarken velinin özel gereksinimli çocuklarını kabullenme sürecini de hızlandıracaktır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sorunlarının giderilmesinde ilk okuma yazma sürecinden başlanılarak, dilin fonolojik yapısının kavratılması sürecinde veli katılımının etkisini ortaya koymaya yönelik bir çalışmanın yapılma ihtiyacı doğmuştur. Bu çalışmanın böyle bir ihtiyacı gidereceği düşünülmüştür.

Amaç

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel ve işitsel algı kaynaklı sorunlarını veli katılımıyla gidermek amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel ve işitsel algı sorunlarını giderme etkinlikleri kapsamında "renk" kullanımının nasıl bir etkisi vardır?

2- Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilk okuma yazma beceresi, yer, yön ve zaman kavramı edinmeyle ilgili sorunları gidermede veli katılımının nasıl bir etkisi olmuştur?

Yöntem

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin görsel ve işitsel algı yetersizliği kaynaklı okuma sorunlarını gidermek amacıyla “renk kullanımı”, “Açık Hece Sistemi” ile ilk okuma yazma sürecinin yürütülmesi ve öğrenci velilerinin sürece katılımının etkisini ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden teknik/bilimsel işbirlikçi eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Teknik/bilimsel işbirlikçi eylem araştırması, araştırmacı rehberliğinde ve yoğun bir etkileşim içinde uygulamanın gerçekleştiği bir yöntemdir. Araştırmacı uzmanlığı çerçevesinde sorunlara müdahale etmektedir. Teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırmalarında sürecin betimlenmesi önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Johnson (2014) eylem araştırmalarının, eğitim uygulamalarında ve bu uygulamalar sonunda etkili eğitim ortamlarının oluşturulmasında kullanılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada da öğretmen, öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere yönelik ilk okuma yazma öğretimi etkinliklerini araştırmacılar rehberliğinde yürütmüş, araştırmacılar aynı zamanda öğretmenlere teknik destek sağlamışlardır. Buna göre araştırmacılar karıştırılan sesleri (b-d) gibi farklı renklere boyayarak görsel algı oluşturma, eko, eşli, tekrarlı okuma, işlemlerin başlangıç ve bitiş noktalarında görsel sembol oluşturma gibi etkinlikleri gerçekleştirmede, örneğin ses, hece, kelime, cümle ve metin öğretiminin başlangıcı gibi dikkat edilmesi gereken noktalarda örnek uygulama da yapmışlardır. Daha sonra öğretmen sürece devam etmiştir. Örneğin ünsüz sesin önüne gelen ünlü sese göre isim aldığı kavratmak, hece aşamasında “el” yerine “le” hecesinin öncelikle kavratılması gibi örnek etkinlikler yapılmıştır. Sürece öğrenci velisi de katılmıştır. Uygulayıcının gerçekleştirdiği etkinlikleri çalışmaya katılan veli de evde tekrarlamıştır. Velinin sesleri yanlış tanıtması gibi ortaya çıkabilecek durumlar uygulayıcıyla önceden görüşülmüş, hatalar en aza indirilmeye çalışılmıştır. Uygulayıcı seslerin algılanması gibi bu süreçte

karşılaştıkları sorunları araştırmacılara iletmiştir. Araştırmacılar sorunu yerinde incelemiş, gerekli müdahaleyi veya açıklamayı uygulayıcıya ve veliye yapmışlardır. Çalışmalarda bir sonraki aşamaya geçilmesi araştırmacılar ve öğretmenin ortak kararıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrenci ses, hece, kelime, cümle ya da metin aşamasına, Akyol'un (2011) uyarladığı yanlış analiz envanterindeki öğretilbilir düzeye ulaşmışsa yeni bir aşamadaki etkinlik planında yer alan etkinlikler uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, **2017-2018 öğretim yılında** Uşak ili merkezinde yer alan bir ilkokulda öğrenim gören, öğrenme güçlüğü tanısı almış bir erkek ve bir de kız olmak üzere iki öğrenci, aileleri ve öğretmeni oluşturmuştur. Öğretmenin çalışmaya istekli ve yatkın olması ve öğrencilerin öğrenme güçlüğü tanısı almış olması belirtilen okulun ilgili sınıfının seçilme nedeni olmuştur.

Öğrenciler ikinci sınıfta öğrenim görmekte ve henüz ilk okuma yazma sürecini tamamlayamamış yalnızca 1. grup harflerin ilki olan "e" sesini tanıyabilmektedir. Etik kurallar gereği kız öğrenci Elif, erkek öğrenci Rıza olarak kodlanmıştır. Elif birinci sınıfı başka bir ilkokulda tamamlamış, ikinci sınıfın başında şu an öğrenim gördüğü sınıfa gelmiştir. Rıza birinci sınıfın birinci dönemini farklı bir ilkokulda tamamlamış birinci sınıfın ikinci döneminin yarısından itibaren mevcut sınıfa katılmıştır.

İlk okuma yazma sürecinde öğrencilerden Elif'in b-d, c-ç ve m-n seslerini karıştırdığı tespit edilmiştir. Rıza'nın ise b-d, b-p ve m-n seslerini karıştırdığı tespit edilmiştir. Renklendirme bu sesler için kullanılmıştır. Aynı zamanda her iki öğrencide de zaman, yer ve yön sorunu bulunmaktaydı.

Eylem Süreci

Araştırmacılar çalışma grubunda yer alan okula giderek uygulamaya başlamışlardır. Öğrenci ve velileri yakından tanımak ve araştırmacılara karşı olumsuz tutum ve çekinme içinde olmamaları için öğrencilerle, eğitsel oyun oynama, şarkı söyleme, söyleşi yapma gibi ortak etkinlikler düzenlenmiştir. Veli ve öğretmenle durum değerlendirmesi yapılarak süreç hakkında bilgi verilmiştir. Ardından sınıf öğretmeni ve veli ile birlikte bir plan hazırlanmıştır. Hazırlanan plan doğrultusunda öğretmen ve veliye yapmaları gerekenler açıklanmıştır. Yapılan etkinlikler ve uygulamalar sonucunda öğrencinin kaydettiği gelişim; öğretmen, veli ve araştırmacılar tarafından her hafta kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlardan öğretmen, veli ve araştırmacılar dışında kimsenin bilgisi olmamıştır. Öğrenci isimleri

kodlanmıştır. Bu sayede öğrencilerle ve veliyle güvene dayalı iletişim kurulmuştur. Araştırmacılar uygulama sürecini ilgili öğrencilere ve sınıfta öğrenim gören diğer öğrencilere hissettirmeden gözlemiştir. Etkinlikler öğrencilerin normal eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul bitiminde destek eğitim odasında araştırmacıların desteğiyle sınıf öğretmeni tarafından velinin de katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma 12 haftalık süre olarak planlanmıştır. Ancak öğrencilerin çok fazla aile içi şiddet, aile bölünmüşlüğü gibi travmatik olay yaşaması nedeniyle 2017-2018 öğretim yılı boyunca devam etmiştir. Uygulanan etkinlikler evde veli tarafından eşgüdümlü olarak tekrarlanmıştır. Böylelikle veli etkin olarak öğrenme öğretme sürecine katılmıştır. Her iki öğrencide görülen sorunlardan yer, yön ve zaman kavramlarındaki problemler Elif'in annesinin katılımıyla çözülmeye çalışılmıştır. Elif'in annesi ile birlikte zamana yönelik bir plan geliştirilmiştir. Pazartesi okulun başlangıç günü, salı annenin dizi izlediği gün, çarşamba resim kursu, perşembe Elif'in izlediği çizgi film günü, Cuma bayraklı gün, cumartesi semt pazarının olduğu gün, Pazar anne ve kardeş ile gezmeye gidildiği gün olarak kodlanmıştır. Elif çalışmanın başlangıcında günleri ve zamanı karıştırdığı için cumartesi ve pazar okula gelmek için erkenden uyanıyordu. Yer ve yön kavramları için ise evlerinin sokağından itibaren okula gittiği yolda her dönüş yerinde bakkal, elektrik direği, evin önündeki ağaç gibi bir görsel işaret gösterilmiştir. Elif ilk bir hafta okula anne ile gidip gelmiştir. Anne her dönüşte bir görsel işaret etmiştir. Sonraki bir aylık süreçte anne Elif'i uzaktan takip etmiştir. Rıza'nın velisi ise sağlık sorunlarını neden göstermesi nedeniyle bu sürece aktif katılamamıştır.

Çalışma kapsamında öğrencilere öncelikle ilk okuma yazma öğretimi yapılmıştır. Şu anda programda "Ses Esaslı Cümle Yöntemi" uygulanmaktadır. Bu yönetime paralel olarak süreç "Kapalı Hece Sistemine" göre yürütülmektedir. Önce "e" sesi sonra da "l" sesi verilmektedir. İlk hece olarak "el" hecesi oluşturulmaktadır. "el" hecesi kapalı bir hece olup Türkçe'nin yapısına uygun değildir. Kapalı hece sistemine göre göre öğrenciler sesleri kavramak yerine ezberlemektedir (Başar, Karasu ve Şener, 2016). TDK (2016) Türkçede ünsüz harfler kendinden sonraki gelen ünlü harfle birleşerek hece oluşturmaktadır, denilmektedir. Bu nedenle Türkçenin yapısına uygun olması nedeniyle ilk okuma yazma çalışmalarında açık hece sistemi kullanılmıştır. Başar, Doğan, Şener, Karasu ve Yurttaş (2015) çalışmasında, ilk okuma yazma sürecinin açık hece sistemiyle yürütülmesinin öğrencilerin kavrama ve okuduğunu anlama becerisine katkı yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Açık hece sistemi "Ba Hece Yöntemine" göre daha az zaman gerektirmekte ve TDK yazım

kılavuzuna (2016) göre Türkçenin yapısına uygun olması nedeniyle tercih edilmiştir. Bu süreçten itibaren araştırmacılar, danışmanlık amacıyla haftada bir saat okullara giderek çalışmaları incelemiştir ve süreci değerlendirmiştir. Süreçte yapılan etkinlikler ve karşılaşılan sorunlar, gözlemler yarı yapılandırılmış formlara aktarılmıştır. Elde edilen bilgiler çalışmanın yapıldığı dönemde ilkokul birinci sınıfta görevli beş sınıf öğretmeniyle değerlendirilmiştir.

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler öncelikle öğrenilmiş çaresizlikten kurtarılmaya çalışılmıştır. Öğrenilmiş çaresizlik yaşayan öğrenciler yetersizlik sergileyerek kendisini öğrenmeye kapatabilmektedir. Başar ve Batur, (2018) çalışmasında duygusal sorun yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlamada sorun yaşadığını tespit etmiştir. Bek ve Şen (2012) çalışmasında öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmen, çevre ve farklı etkenler tarafından duygusal olarak yıpratıldığını belirtmiştir. Süreç esnasında Elif'in görsel sanatlara yönelik ilgisinin ve yeteneğinin olduğu, Rızanın ise dramaya yatkınlığı görülmüştür. Öğrenciler ilkokul döneminde olması nedeniyle Erikson'un kişilik gelişim dönemlerinden "Üretkenlik ve çalışkanlık" dönemindedir (Senemoğlu, 2005). Bu kapsamda üretkenlik ve çalışkanlığını sağlama, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde "Sosyal Kabul" ihtiyacını giderebilmek amacıyla sınıf öğretmeniyle görüşülerek Elif resim kursuna yönlendirilmiştir. Rıza'ya ise sınıf içinde drama etkinliklerinde görev verilmiştir. Öğrenci etkinliğe katılarak hem meşgul olmuş hem de etkinlikte başarılı olmuştur. Bu durum da öğrencilere duygusal destek oluşturmuştur. Bu süreçle birlikte velilerin sürece katılımı velilerin çocuklarının durumlarını anlama ve kabullenme sürecini hızlandırmıştır.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan her iki öğrenci için açık hece ile ilk okuma yazma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin öncelikle karıştırdığı sesler farklı renklere boyanmıştır. Örneğin "b" sesi baharla özdeşleştirilerek sekil 1'de görüldüğü gibi yeşil renge boyanmıştır. Ses ya da harf; eko, eşli, tekrarlı, ahenkli okuma yaptırılarak hem görsel hem de işitsel farkındalık oluşturulmuştur. Öğrencilere tüm okumaları sesli yaptırılmıştır. Sesli okuma aşamasında diyaloglu okumalar yapılmış ve bu okumalarda Hacivat Karagöz figürlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin disgrafi sorunu için öncelikle karıştırdığı sesler renklendirilerek dikkat etmesi sağlanmıştır. Yanlış yazdıkları ses, hece ve kelimelerin doğrusu hep aynı renk kalemle yazdırılmıştır. Defterlerinin başlangıç noktaları hep aynı renge boyanmıştır. Satırlar boldlanarak satır ve çizgi takibi yapılması kolaylaştırılmıştır. Öğrenci satırın veya sayfanın ortasından başladığında hemen uyarılmıştır. Öğrenciye kelimelerin doğrusu hep aynı renk kartona yazılarak öğrenciye gösterilmiştir. Kelimelerin

M, Başar, A, Göncü ve M.S., Baran/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348, 2021 335 arasında boşluk bırakmadan binişik yazmaya karşı kelimeler arasına kalem konularak kelimeler arası boşluk oluşturulmuştur. Kelimeyi heceden ayırma yanlışına karşı ayrı yazılan kelimelerin doğrusu hep aynı renk kalem ve aynı renk fon kartonuna yazılarak gösterilmiştir. Öğrenci yanlış yazdığı kelimenin anlamını bilmiyorsa anlamı verilmiş ve kelime cümle içinde kullanılmıştır. Öğrencinin de kelimeyi cümlede kullanarak yazması sağlanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin ilk okuma yazma sürecindeki gelişimleri, öğretmen, veli ve araştırmacı tarafından gözlem formuyla toplanmıştır. Gözlem formu hazırlanırken, sınıf öğretmenliği, özel eğitim ve ölçme değerlendirme uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların uzlaşma sağladığı maddeler gözlem formuna alınmıştır. Gözlem formu, sesi tanıma, yazma, diğer seslerden ayırt etme, heceleri tanıma, yazma, kelime aşamasında kelimeleri okuma, yazma diğer kelimelerden ayırt etme, cümle aşamasında cümleleri okuma, yazma, cümleleri dikte etme bölümlerinden oluşmuştur. Metin aşaması ise metni okuma yazma, okuduğu metni diğer metinlerle ilişkilendirme olarak değerlendirilmiştir.

Serbest okuma döneminde ise Akyol'un (2011) Harris ve Sipay (1990), Ekwall ve Shanker (1988) ve May'den (1986) yararlanarak uyarladığı "Yanlış Analizi Envanteri" ne göre puanlama yapılmıştır. Bu yanlış analiz envanterine göre üç düzey bulunmaktadır.

1- Öğrencinin öğretmen veya velinin yardımına ihtiyaç duymaksızın okuma ve okuduğunu anladığı serbest düzeydir.

2- Öğrencinin öğretmenin veya velinin yardımıyla istenilen düzeyde hedefe uygun okumanın yapıldığı öğretim düzeyidir.

3- Öğrencinin pek çok okuma yanlışı yaptığı ve okuduğunun az bir oranını anlayabildiği endişe düzeyidir.

Öğrencilerin yazı yazma süreci Çok Boyutlu Okunaklılar Ölçeği ile değerlendirilmiştir.

Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği

Yıldız, (2013), Yıldız ve Ateş, (2010), Yıldız, Yıldırım ve Ateş (2009) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçekte yazı okunaklığı, eğim, boşluk, satır ve çizgi takibi, boyut ve biçim takibi olarak beş boyutta değerlendirilmiştir. 1 Yeterli, 2 Kısmen Yeterli, 3 yetersiz olarak üç kategoride değerlendirilmiştir.

Görüşme ve öğrenci durumunu değerlendirme

Çalışmanın yürütüldüğü süreçte, zaman zaman öğretmen, öğrenciler ve velilerle birlikte sohbet tarzında iletişimi güçlendirmek amacıyla, görüşülmüştür. Bu sohbetlere zaman zaman da Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanından bir uzman da katılmıştır. Öğrenci resim alanında gelişim gösterdikçe aldığı hazzı okuma yazma çalışmalarına da yansıtma gayretinde olmuştur. Öğrencinin aileyle ilgili tutum ve davranışları, Elif'in okul dışında anne ve kardeşe karşı evdeki davranışları, öğrenme öğretmeye yönelik ilgi düzeyi, aile bölünmüşlüğüyle ilgili yaşadığı travmaların etkisi konuşulmuştur. Rıza'nın annesi sürece katılmadığı için Rıza'nın okuldaki durumu, okula, arkadaşlarına karşı tutumları konuşulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan sınıflarda gerçekleştirilen kalem tutma etkinlikleri yapılandırılmış formlarla haftalık ve aylık olarak takip edilmiştir. Elde edilen veriler akademisyenlerle birlikte betimsel analize tabi tutulmuştur.

Öğrencilerin sesli okuma hatalarını belirlemede Başar, Şener ve Karasu'nun (2016) çalışması ile Başar, Batur ve Karasu'nun (2014) çalışmasında belirlediği sesli okuma hataları temel alınmıştır. 1 Yeterli, 2 Kısmen Yeterli, 3 Yetersiz olarak üç kategoride değerlendirilmiştir.

Öğrencilerden elde edilen verilerden uzmanların uyuşum sağladığı veriler araştırmanın bulgularına alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin renk kullanımının öğrencinin karıştırdığı sesleri ayırt etme sürecine etkisi tablo 1'de gösterilmiştir.

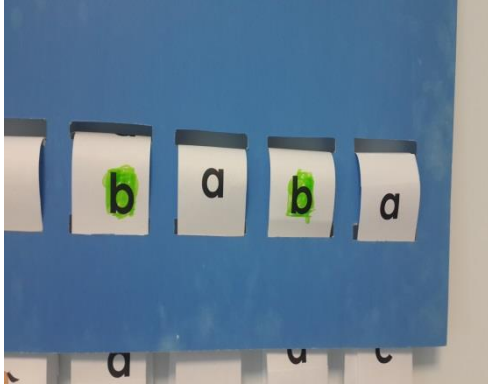
Tablo 1. *Renk Kullanımının Sürece Etkisi*

Öğrenci	Karıştırdığı Sesler	Uygulanan Etkinlikler	Süreç Sonunda Ulaştığı Seviye
Elif	b-d, c-ç, m-n	Renklendirme, eko, tekrarlı, eşli okuma ve seslendirme, dokunma	Serbest Okuma Düzeyi
Rıza	b-d, b-p, m-n	Renklendirme, Eko, tekrarlı, eşli okuma ve seslendirme etkinlikleri	Öğretilebilir Düzey

Tablo 1’de de görüldüğü gibi ilk okuma yazma sürecinde her iki öğrencinin de üç grup yani altı sesi bir birine karıştırmaktadır. Birbirine karıştırılan seslere yönelik renklendirme çalışması yapılmıştır. Öncelikle “b” sesinden başlanılmış ve “b” sesi için sınıfta öğretmen ve evde anne tarafından aynı renk kullanılmıştır. Bir ses kavratılmadan sesi okuma yazma, diğer sesler içinde tanıma, hece ve kelimeleri doğru okuma yazma gerçekleşmeden bir başka ses verilmemiştir. Şekil 1’de görüldüğü gibi renk ile görsel uyaranlar sunulurken diğer yandan eko, tekrarlı, eşli okuma ile işitsel farkındalık oluşturulmuştur. Elif, veli desteği ile daha kısa sürede sesleri kavrarken Rıza’nın kavrama süreci uzun olmuştur. İlk okuma yazma süreci tamamlandığında serbest okuma dönemine geçilmiş ve ilk metinde tüm b ve d harfleri vurgulanmıştır. İlk okuma yazma sürecinde kullanılan renklerin aynısı birinci metinde öncelikle b harfi bahar ile özdeşleştirilerek yeşil renk ile d harfi ise pembe renk ile vurgulanarak görsel farkındalık oluşturulmuştur. Sesler eko, tekrarlı ve eşli okuma yöntemleriyle desteklenmiştir. Renklendirilme sayısı sonraki metinlerde kademeli olarak azaltılmıştır. Elif, sürece velisinin de katılması sayesinde metni ikinci okuyuşunda karıştırdığı her harf ikilisi için karıştırma sorununu çözmüştür. Öğrenci takıldığı zaman renk vurgusu yapıldığında sesi hemen hatırlamıştır.

Sürecin başında Rıza, sadece “e” sesini tanıyabiliyorken ilk okuma yazma sürecinde “Ses Esaslı Cümle Yöntemine” yola çıkarak anlamsız hece ve kelime ve cümlelerin oluşturmadan, Türkçe’nin yapısına uygun olan “Açık Hece Sistemi” uygulanmıştır. Ses, hece, kelime, cümle ve metin dönemleri bu sisteme göre yürütülmüştür. Rıza, b-d harflerini beşinci metnin sonunda karıştırmadan okuyabilmiştir. b-d harflerinin karıştırılma sorunu giderildikten sonra c-ç harflerine geçilmiştir. Elif, c-ç harflerini karıştırma sorununu üçüncü metinden sonra gidermiştir. Rıza ise c-ç harflerini altıncı metinde karıştırmadan okuyabilmiştir. Çalışmada, “mavi” renginin ilk harfi ‘m’ olması nedeniyle ‘m’ harfi için mavi renk, n harfi için narın kırmızıyla özdeşleştirilerek kırmızı renk kullanılmıştır. Elif, m-n harflerini metni ikinci okumadan sonra karıştırmadan okuyabilmiştir. Rıza ise m-n harflerini dördüncü okumada da karıştırınca Rıza için ‘m’ harfi görünümünde ‘mandalinalı’ pasta yaptırılarak tattırılmıştır. Rıza m-n harfini beşinci okumada karıştırmadan okuyabilmiştir. Şekil 2’de görüldüğü gibi görme, işitme, dokunma, gibi etkinliklere yer verilerek öğrencilerin tüm duyularına hitap edilmeye çalışılmıştır. Bu etkinlikler ilk okuma yazma döneminde öğrencinin sesi tanımasında etkili olmuştur. Öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde patlak sesleri (p,ç,t,k) daha iyi kavradıkları tespit edilmiştir. Öğrenme

güçlüğü kaynaklı görsel algıdaki yetersizliği gidermede renk kullanımının etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Eylem sürecinde Elif'in resim yapmaya ilgisi keşfedilmiştir. İlgili kurumlara yönlendirilerek öğrencinin bu alanda gelişimi sağlanmıştır.



Şekil 1. Kelime Oluşturma



Şekil 2. Dokunma Etkinliği

Araştırmanın ikinci sorusu olan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilk okuma yazma ile ilgili sorunlarını gidermede veli katılımının sürece etkisi tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Veli Katılımının Sürece Etkisi

Öğrenci	Veli Katılımı	İlk Okuma Yazma Tamamlama Süresi	Eşlik Eden Öğrenme Güçlüğü Özellikleri	Süreç Sonunda
Elif	Anne katıldı	12 hafta	Yer yön ve zaman kavramı giderildi	Serbest Okuma Düzeyi/ Çok az sayıda basit yazım yanlışları görülmüştür. Öğretilebilir Düzey/Yazım hatası, kelime yazımlarında hece düşürme ve tasarlama hatası görülmüştür
Rıza	Veli Katılmadı	24 hafta	Zaman kavramı giderildi	

Elif'in annesi çalışmaya katılırken Rıza'nın annesi bazı sağlık sorunlarını mazeret göstererek çalışmaya katılmayı reddetmiştir. Bölünmüş aile yapısı nedeniyle Elif'in çok fazla sayıda travma yaşaması, Rıza'nın çok sık hasta olma durumu ve Rıza'nın annesinin çalışmaya katılmaması çalışma sürecini uzatmıştır. Elif on ikinci haftanın sonunda ilk okuma yazma sürecini tamamlarken sürece velisi katılmayan Rıza ise yirmi dördüncü haftanın sonunda ilk okuma yazma sürecini tamamlamıştır. Elif ilk okuma yazma sürecinden sonra serbest okuma düzeyine ulaşmışken Rıza öğretilebilir düzeyde kalmıştır. Elif çalışma sürecinin sonunda öğretmen, veli ya da iyi okuyan birisinin yardımına ihtiyaç duymadan okuyabilmektedir. Velisi çalışmaya katılmayan Rıza ise sürecin sonunda öğretmen, veli ya da iyi okuyan birisinin yardımına ihtiyaç duyarak okuyabilmiştir.

Bir aylık sürecin sonunda Elif yer, yön ve zaman kavramlarını doğru olarak kullanmaya başlamıştır. Ancak aynı soruna sahip olan Rıza bir dönem boyunca günleri ayırt edememiştir. Anne sürece katılmadığı için ortak etkinlik geliştirilememiştir. Rıza, öğretmenin de şartsız kabul etmesi, teneffüslerde özel ilgilenmesi, Rıza'ya uygun etkinlikler düzenlemesiyle birinci dönemin sonunda zaman kavramı edinebilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Velisi sürece katılan Elif, ilk okuma yazma sürecini daha kısa sürede bitirmiş, öğretmen veya annesinin yardımına ihtiyaç duymadan serbest okuma düzeyine ulaşmıştır. Velisi sürece katılmayan Rıza ilk okuma yazma sürecini daha uzun sürede tamamlayabilmiş ve annesinin, öğretmenin yardımına ihtiyaç duyduğu öğretilebilir okuma düzeyinde kalmıştır. Velinin sürece etkin katılımı öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin eğitimlerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Benze şekilde Tekin (2017) çalışmasında veli eğitiminin ve velinin sürece katılımının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğrenme öğretme ve kabullenme sürecinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sugeçti de (2019) çalışmasında aileleri tarafından ilgilenilen öğrencilerin eğitim hayatında zorlukları daha rahat aştığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitim sürecine veli katılımının süreci olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Öğrenciler ilk okuma yazma sürecini beklenenden daha kısa sürede tamamlamıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde patlak sesleri daha iyi kavradıkları belirlenmiştir. Bu durum patlak seslerin söylenişinde sesin patlaması nedeniyle dil, dudak ve kulağın çoklu duyuyu harekete geçmesinden kaynaklanabilir. Sesi söyleme esnasında dudağın titreşmesi dokunma duyusunu da etkilemektedir. Bu durumunda öğrenme

güçlüğü yaşayan öğrencilerin eğitiminde çoklu duyuya hitap etmenin önemini ortaya koyduğu söylenebilir. Böylece dilin fonolojik yapısını daha iyi kavrayabilirler. Begeney ve Martens (2006) çalışmasında ilk okuma yazma sürecinde amacın dilin fonolojik yapısını kavratmak olduğunu belirtmiştir. Owens (2008) çalışmasında seslerin, hecelerin ve sözcüklerin yapılarını belirlemek için konuşma dilindeki sesleri bireysel tanıma becerisini fonolojik farkındalık olarak ifade belirtmiştir.

İlkokuma yazma sürecinde kelime aşamasında öğrencinin günlük yaşamında yer alan, yaşamının bir parçası haline gelmiş varlıkların ismi öncelikle oluşturulmuştur. Öğrencinin bilmediği, görmediği kelimeler, tek başına bir anlam içermeyen “elle” gibi kelimeler oluşturulmamıştır. Böylelikle somut işlemler dönemindeki öğrencinin okuduğunu anlamlandırabildiği belirlenmiştir. Yine cümle döneminde öğrenciye anlamsız cümle kurulmamıştır. “Ela on yılan al”, “Keke keke un ekle.” gibi cümleler oluşturulmadığı için öğrenci cümleyi ezberlemek yerine anlamlandırmıştır. Açık hece yönteminin öğrenme gücüne sahip öğrencilere için ilk okuma yazma öğretimi sürecinde kullanılabilir etkili bir yöntem olduğu sonucuna varılmıştır.

Seslerin renklere boyanmasının ve eko, eşli, tekrarlı okumanın görsel ve işitsel farkındalık oluşmasında etkili olduğu belirlenmiştir. Eko, eşli, tekrarlı okumanın, altı dakika yönteminin öğrenme gücüne sahip öğrencilere işitsel algılarının desteklenmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin diyaloglu okumalarda daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir. Öğrenme gücüne sahip öğrencilere sesli okuma yaptırmanın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Begeney ve Martens (2006) ilk iki sınıfta sesli okumanın esas olduğunu belirtmektedir. Öğrencilerin ilk okuma yazma sürecinde yaptıkları yazım hataları hep aynı renk ile vurgulanmıştır. Öğrencilerin yazacağı satırlar ve başlangıç noktaları öğrencinin tercih ettiği hep aynı renk ile boldlanmıştır. Bu sayede öğrenciler satır başlangıcından başlayarak satır çizgisinde yazdıkları görülmüştür.

Öneriler

Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1-Öğrenme gücüne sahip öğrencilerin görsel ve işitsel algıdaki yetersizliğini gidermede renk kullanımı etkili olmuştur. Öğrenme gücüne sahip öğrencilerin öğretmenleri ve aileleri, öğrencilerin, somutlaştırma ve kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarımı

M, Başar, A, Göncü ve M.S., Baran/ *Pamukkale Üniversitesi Eēitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348, 2021 341
saēlayabilmek için karıştırdıkları harfleri tanıma, rakamları ve işlemleri kavramasına yönelik renk kullanımı ve eko, eşli, tekrarlı okuma ile de çalışması yapılabilir.

2- Elle gerçekleştirilen etkinlikler dijital ortamda gerçekleştirilerek çoklu duyuya hitap edici etkinlikler seklinde geliştirilebilir.

3-ērenci velisi ērenme ēretme sürecine katılmalıdır. Gerçekleştirilen etkinlikler ev ile okul arasında birliktelik oluşturmalıdır.

4- ērenme glēē yaşayan ērenciler patlak sesleri (p,,t,k) daha iyi kavrayabilmektedir. ērenme glēē yaşayan ērencilerin ilk okuma yazma sürecinde patlak seslere öncelik verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik neriler

1-ērenme glēē yaşayan ērencilerin eēitiminde sorun gidermeye yönelik renme ēretme etkinlikleri hazırlanarak etkililiēi araştırılabilir.

2-Araştırma farklı yöntemler kullanılarak yapılabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması, *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H., Sever, S. (2018). Reading and writing disability and an action research: A sample from second grade, *Hacettepe University Journal of Education*, doi: 10.16986/HUJE.2018040667.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*, Beşinci Baskı (Dsm-5), Tanı ölçütleri başvuru elkitabı. (Çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Başar M., Şener N., Karasu M., (2016). *Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı ile uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*, Altın Kitaplar, 978-21-2174-4.
- Başar, M., Batur, Z. (2018). Examination of the students' mistakes of oral reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 181-189.
- Başar, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). Kukset tekniğinin öğrencilerin zıt ve eş anlamlı sözcükleri anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 909-922.
- Başar, M., Doğan, C., Şener, N., Karasu, M., Yurttaş, R. (2015) İlk okuma yazma sürecine kapalı ya da açık hece ile başlamak, *International Journal of Language Academy*, 3(4), 442-452.
- Başar, M., Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Başar, M., Tekin, A., Doğan, M. C., Şener, N. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama sürecinin incelenmesi*, VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 27-29 Nisan 2017 Çanakkale.
- Begeney, J.C., Martens, B. K. (2006). Assist in low-performing readers with a group based reading fluency intervention, *School Psychology Review*, 35, 91-107.
- Bek, H., Şen, B. (2012). *Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri, öğrenme güçlükleri* (Ed. S. Sunay Yıldırım Doğru). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bienkowski, M., Feng, M., Means, B. (2012). Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief. US Department of Education, *Office of Educational Technology* (pp. 1-57).

- M, Başar, A, Göncü ve M.S., Baran/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348, 2021 343
- Bouck, E. C., Chamberlain, C., Park, J. (2017). Concrete and app-based manipulatives to support students with disabilities with subtraction, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 317.
- Coştu, B., Ayas, A., Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.
- Deniz, M., Yorgancı, Z., Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma, *İlköğretim Online*, 8(3), 694-72-08.
- Ekwall, E. E. and Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader (3th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Fırat, T., Koçak, D. (2018) Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. U.S.A.: Guilford Press.
- Gargiulo, R. M. (2012). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality (4th ed.)*. U.S.A.: Sage Publications.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide To Developmental Remedial Methods*, New York: Longman.
- IDEA, (2004) *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of Pub.L.No.108-446*.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem Araştırması El Kitabı*, Ankara: Anı.
- Jozwik, S. L., Douglas, K. H. (2017). Effects of a technology-assisted reading comprehension strategy intervention for English learners with learning disabilities, *Reading Horizons (Online)*, 56(2), 42-63.
- Kaur, D., Koval, A., Chaney H. (2017). Potential of using Ipads as a supplement to teach math to students with learning disabilities, *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 114-121.
- Kaya, B. (2016).Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Electronic International Periodical For The Languages literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1407-1434.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.

- Kuşdemir, Y., Kurban, H., Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Lerner J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. (Eighth Edition)*. U.S.A.: Houghton Mifflin Company.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A., Olson, R. K. (2001). *Rethinking Learning Disabilities* In C. E. Finn, Jr., R. A. J.
- May, F. B. (1986). *Reading as Communication: An Interactive Approach*. USA: Merrill Publishing Company.
- MEGEP (2007). *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Ankara: MEB.
- MEGEP (2014). *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Ankara: MEB.
- Owens, R.E., Jr. (2008). *Language disorder: A Functional Approach to Assessment and Intervention (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Allyn and Bacon/Pearson.
- Özmen, R. G. (2008). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. Diken, İ. H. (Ed.) *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s.335-366). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Rack, J. P.(2017) *Dyslexia: The Phonological Deficit Hypothesis* (Fawcett,A.,Nicolson R, Edit) *Dyslexia and Children*, Roudledge, taylorfrancis.com adresinden 25.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Raskind, W.H. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability, *Learning Disability Quarterly*, 24, 141- 157.
- Saksida, A.,Iannuzzi, S., Bogliotti, C., Chaix, Y., Démonet, J.-F., Bricout, L., Ramus, F. (2016). Phonological skills, visual attention span, and visual stress in developmental dyslexia. *Developmental Psychology*, 52(10), 1503-1516.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi, Psikoloji Çalışmaları, *Studies in Psychology* 34(1), 71-77.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (2003). Issues in the identification of learning disabilities, *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 16, 1-36.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Gazi.
- Snowling, M. J., Melby-Lervag, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545.

- M, Başar, A, Göncü ve M.S., Baran/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 327-348, 2021 345
- Sugeçti, F (2019). *Yaşam Boyu ğrenme çerçevesinde İlkokulda Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımının ğrenci Başarisına Katkısına Yönelik Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Batın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK, (2016). *Türk Dil Kurumu Yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekin, A. (2017). *ğrenme Güçlüğü Yaşayan ğrencilerle İlgili Aile Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A, şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310.
- Yıldız, M., Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf ğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması, *TSA*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. (2009). Sınıf ğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 75-88.

Ek: Etkinlik Planı

Hafta	Ders	Etkinlik	Süre
1	1	Öğretmen ve veli ile görüşme	60 dakika
	2	Öğrenci velisiyle öğrencinin durumu hakkında görüşülmesi	60 dakika
	3	Velinin öğrenciyi kabul sürecini tamamlama çalışması	60 dakika
	4	Velinin öğrenciyi kabul sürecini tamamlama çalışması	60 dakika
	5	Velinin öğrenciyi kabul sürecini tamamlama çalışması	60 dakika
2	1	Öğretmen ve veliye öğrenme güçlüğüyle ilgili eğitim verilmesi	60 dakika
	2	Öğretmen ve veliye öğrenme güçlüğüyle ilgili eğitim verilmesi	60 dakika
	3	Öğretmen ve öğrenci velisiyle yapılacak etkinlikleri planlama	60 dakika
	4	Öğrenci velisinden ve öğretmenden öğrenci durumuyla ilgili geri bildirim alma	60 dakika
3	1	Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciyeye açık hece yöntemiyle l sesini tanıtmaya, yazma	60 dakika
	2	İlk açık hecenin (le) oluşturulması	60 dakika
	3	İlk kapalı hece (el) oluşturulması	60 dakika
	4	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	5	a sesini tanıtmaya, yazma	60 dakika
4	1	a sesi ile açık hece oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	2	a sesi ile kapalı hece oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	3	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	4	k sesini tanıtmaya ve kavratma	60 dakika
	5	k sesi ile açık hece oluşturma	60 dakika
5	1	K sesi ile kapalı hece oluşturma	60 dakika
	2	i sesini tanıma, yazma	60 dakika
	3	i sesi ile açık ve kapalı hece oluşturma, oluşturma, yazma	60 dakika
	4	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	5	n sesini tanıma ve yazma	60 dakika
6	1	n sesi ile açık hece oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	2	n sesi ile kapalı hece oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	3	Ela, Lale kelimesini oluşturma okuma yazma	60 dakika
	4	E, L, A, K, İ, N harflerini tanıma	60 dakika
	5	Öğrencinin yaşamında yer alan kelime oluşturma	60 dakika
7	1	O sesi ve O harfini tanıma, yazma	60 dakika
	2	Açık ve kapalı hece oluşturma okuma yazma	60 dakika
	3	Kelime oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	4	m sesi ve M harfini tanıma, okuma yazma	60 dakika
	5	n sesi ile karıştırılan m sesini renk kullanarak kavratma	60 dakika
8	1	m sesini, kavraması için çoklu duyuya hitap eden etkinlikler, m sesini mavimsiyle, n sesini kırmızı ile boyama m sesinin olduğu mandalinalı pasta tattırma, n sesi için n sesinin olduğu narlı pasta tattırma etkinliği, keçe ile yapılmış ses ve harfin üzerinde parmağını gezdirerek dokunma, etkinliği	60 dakika
	2	m sesi ile açık ve kapalı hece oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	3	Kelime oluşturma, kelime okuma yazma etkinlikleri	60 dakika
	4	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	5	u sesini U harfini kavrama, okuma, yazma	60 dakika
9	1	Açık ve kapalı hece oluşturma okuma yazma	60 dakika
	2	u sesi ile kelime oluşturma, kelime, okuma yazma etkinlikleri	60 dakika
	3	Öğrenilen diğer sesleri kullanarak kelime oluşturma etkinlikleri	60 dakika
	4	Kelime bulma oyunu oynama	60 dakika
	5	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
10	1	t sesi ve T harfini tanıma, açık ve kapalı hece oluşturarak okuma yazma	60 dakika
	2	Kelime oluşturma etkinlikleri, kelime bulma oyunu, tekrarlı okuma	60 dakika
	3	ü sesini Ü harfini tanıma, açık ve kapalı heceleri okuma yazma	60 dakika
	4	ü sesi ve Ü harfi ile kelime oluşturma, kelime tanıma, kelime yazma oyunu	60 dakika
	5	y sesini ve Y harfini tanıma, açık ve kapalı hece oluşturarak okuma yazma	60 dakika

11	1	Y sesi ve Y harfinin bulunduğu kelimeler oluşturma, kelime okuma ve yazma	60 dakika
	2	Kelime bulma, oluşturma oyunu, kelime bulma oyunu	60 dakika
	3	İlk cümleyi oluşturma (Ela al. Ali al. Oya al)	60 dakika
	4	Oya elma al, cümlesini okuma yazma cümle içinde m sesini bularak mavi ile işaretleme n sesini bularak kırmızı ile işaretleme	60 dakika
	5	ö sesi ve Ö harfini hissetme, tanıma, açık ve kapalı hece, kelime oluşturma, okuma yazma	60 dakika
12	1	ö sesinin de geçtiği cümleler kurma, okuma yazma	60 dakika
	2	r sesi ve R harfini hissetme, tanıma, açık ve kapalı hece, kelime oluşturma, okuma yazma	60 dakika
	3	r sesinin de geçtiği cümleler kurma, okuma yazma, cümle içinde r seslerini bulma, işaretleme	60 dakika
	4	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	5	ı sesi ve I harfini hissetme, tanıma, açık ve kapalı hece, kelime oluşturma, okuma yazma	60 dakika
13	1	ı sesinin de geçtiği cümleler kurma, okuma yazma, cümle içinde ı seslerini bulma, işaretleme	60 dakika
14	2	Programda ses sırasında d sesi olmasına rağmen d sesi ile ç sesi değiştirilmiştir. ç sesi de öğrencinin karıştırma ihtimalinin olduğu seslerden olduğu için sese ağırlık verilmiş ç sesi için sarı renk ile görsel algı oluşturulmuştur. ç sesi ve Ç harfini hissetme, öğrencilerin dokunma duyusuna hitap etmek için sesin maketi üzerinde parmağı gezdirmeye tanıma, açık ve kapalı hece, kelime oluşturma, okuma yazma. Hece oluşturma, kelime oluşturma, cümle oluşturma aşamasında ç sesi hep sarı renk ile boldlandı. Kelimeler ve cümleler eko, eşli, tekrarlı okuma ile okundu Evde anne de aynı işlemi yaptı.	60 dakika
	2	Cümle oluşturma, okuma yazma, ç sesinin geçtiği kelimeleri sarı renk ile işaretleme	60 dakika
	3	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
	4	s sesi ve S harfini hissetme, tanıma, açık ve kapalı hece, kelime oluşturma, okuma yazma, kelime tablosu içinde s sesinin geçtiği kelimeleri bulma oyunu	60 dakika
	5	Cümle oluşturma, okuma yazma.	60 dakika
15	1	b, sesi öğrencinin karıştırdığı seslerden birisi olduğu için sesi hissetme tanıma üzerinde biraz fazla duruldu. b sesi bahar mevsimiyle özdeşleştirilerek b sesi için yeşil renk kullanıldı	60 dakika
	2	b sesi ile açık hece, kapalı hece oluşturma çalışmaları	60 dakika
	3	b sesi ile kelime oluşturma	60 dakika
	4	b sesi ile cümle oluşturma, cümle içinde b sesi ile başlayan kelimeleri tespit etme, kelime içinde b sesini yeşil ile boldlama	60 dakika
	5	Öğretmen ve veliyle öğrencinin durumunun değerlendirmesi	60 dakika
16	1	z sesini hissetme, tanıma, hece oluşturma, kelime oluşturma, kelime içinde z sesini ve Z harfini tespit etme, kelimeleri okuma yazma etkinlikleri	60 dakika
	2	Z harfi ve z sesinin kullanıldığı kelimelerden cümleler kurma, cümleleri okuma yazma	60 dakika
	3	G sesini hissetme, tanıma, hece oluşturma, kelime oluşturma, cümleler oluşturma cümleleri okuma yazma	60 dakika
	4	Metin oluşturma çalışmaları ilk metin okuma yazma, oluşturulan metinleri Hacivat Karagöz oyunu ile okuma	60 dakika
	5	Dikte çalışması iki kelimeli basit cümlelerle.	60 dakika
17	1	d sesini tanıma hissetme, tanıma okuma yazma çoklu duyu etkinlikleri, turuncu rengi kullanma. Hece ve kelime oluşturma	60 dakika
	2	Cümle oluşturma çalışmaları. Cümle içinde d sesini doğru yazma etkinlikleri, sesin başlangıç ve bitiş yönüne koşma etkinlikleri	60 dakika
	3	D sesinin geçtiği metin oluşturma metin içinde geçen d seslerini turuncu renk ile boldlama. Metinleri okuma yazma. Dikte çalışması	60 dakika
	4	ş sesini hissetme, tanıma, hece, kelime ve cümle oluşturma	60 dakika
	5	Metin oluşturma, metin içinde kelime bulma oyunu oynama	60 dakika
18	1	Öğrencinin durum değerlendirilmesi	60 dakika
	2	c sesini tanıma, yazımını yazım yönünü belirleme, sesi pembe renk ile boldlama, açık hece, kapalı hece oluşturma	60 dakika

	3	C harfi ve c sesinin geçtiği kelimeler yazma, kelime gurupları içinde c sesi olan kelimeleri ayırt etme, Söylenen kelimeleri yazma	60 dakika
	4	Cümle oluşturma, cümleyi okuma yazma, cümle içinde c sesini tespit ederek pembe renk ile boldlama	60 dakika
	5	C harfi ve c senin geçtiği metinleri oluşturma oluşturulan metinleri Hacivat Karagöz rolleri ile okuma, yanlış okumalarda pembe kartı öğrenci kaldıracak	60 dakika
19	1	Metin dikte çalışması, ters yazma olasılığı olan harfleri tespit etme	60 dakika
	2	p sesini hissetme, tanıma, yazma, kavrama, hece oluşturma, kelime oluşturma, cümle oluşturma	60 dakika
	2	Metin oluşturma metni okuma yazma,	60 dakika
	3	Öğrencinin durumunun değerlendirilmesi	60 dakika
	4	h sesini kavrama, okuma yazma, h sesi oluşan kelime yazma, kelime içinde h sesini bulma, cümle metin oluşturma, metni okuma yazma, kelime dikte çalışması	60 dakika
	5	Öğrenilen seslerden oluşan metinleri eko, eşli, tekrarlı okuma ile okuma	60 dakika
20	1	v sesini kavrama, okuma yazma, h sesi oluşan kelime yazma, kelime içinde v sesini bulma, cümle metin oluşturma, metni okuma yazma, kelime dikte çalışması	60 dakika
	2	Öğrenilen seslerden oluşan metinleri eko, eşli, tekrarlı okuma ile okuma	60 dakika
	3	Az kelimeli cümleleri dikte çalışması, hatalı yazılan sesleri daha önce belirlenen renklerle doğru olarak yazma, yazılacak satırların boldlanması	60 dakika
	4	ğ sesini tanıma hissetme, okuma yazma, kelime cümle oluşturma	60 dakika
	5	ğ sesinin geçtiği cümlelerden metin oluşturma, metni okuma yazma	60 dakika
21	1	f, sesini tanıma hissetme, okuma yazma, kelime cümle metin oluşturma	60 dakika
	2	Metni oku, eşli, tekrarlı okuma metni yazma	60 dakika
	3	j, sesini hissetme tanıma okuma, yazma. Kelime cümle metin oluşturma	60 dakika
	4	Metni sesli okuma yazma,	60 dakika
	5	Serbest okuma dönemine geçiş öğretmen, veli ile durum değerlendirmesi	60 dakika
22	1	Basit kısa metinleri okuma, metinde karıştırdığı seslerin ilk okuma yazma sürecinde renklere bağlı olarak sırası ile boldlanması, Eko, eşli, tekrarlı okuma etkinlikleri	60 dakika
	2	Karagöz Hacivat diyalog okuma. Boldlu kelime sayısını azaltma	60 dakika
	3	Boldlanmış satırlara dikte çalışması, yanlış, eksik yazılan kelimelerin hep aynı renk ile doğrusunu yazdırma	60 dakika
	4	Öğrencinin durumunu değerlendirme, aynı etkinliklerin aynı yöntemlerle evde uygulanması	60 dakika
	5	Üçüncü metni sesli olarak okuma. Boldlanmış kelime sayısını azaltarak okuma,	60 dakika
23	1	Dördüncü metni sesli olarak okuma. Boldlanmış kelime sayısını azaltarak okuma,	60 dakika
	2	Beşinci metni sesli olarak okuma. Boldlanmış kelime sayısını azaltarak okuma,	60 dakika
	3	Altıncı metni sesli olarak okuma. Boldlanmış kelime sayısını azaltarak okuma,	60 dakika
	4	Yedinci metni altı dakika yöntemiyle okuma	60 dakika
24	1	Dikte çalışması, yazım yanlışlarının belirlenmesi	60 dakika
	2	Dikte çalışmasını veli ile yapma,	60 dakika
	3	Dikte çalışmasını altı dakika yöntemine göre değerlendirme.	60 dakika
	4	Dikte çalışmalarının değerlendirilmesi	60 dakika



Action Research on Education of Students with A Learning Disability

Murat BAŞAR¹, Ahmet GÖNCÜ², Muhammet Sait BARAN³

• **Received:** 10.02.2020 • **Accepted:** 26.06.2020 • **Online First:** 16.10.2020

Abstract

This study, which aims to reveal the effectiveness of parents' participation and the method of coloring the sounds mixed in teaching the students to learn how to read and write, was designed according to the technical collaborative action research, which is one of the qualitative action research methods. The study group of the study consisted of a male and a female student coded as Elif and Rıza with the diagnosis of learning disability. While Elif's mother voluntarily participated in the study, Rıza's mother could not participate in the study by showing excuses for her health problems. The literacy activities were carried out with the "Voice-Based Sentence Method" and "Open Syllable" system, considering the students' situations and ensuring their active participation in the process. The sounds that students confused and had difficulty in perception were presented to the students with coloring studies. However, both visual and auditory senses were supported using echo, repeated, and paired reading methods. The study determined that the use of color was effective in creating a visual perception in students with learning difficulties. In this process, Elif, whose parents participated in the study, completed the literacy education process in a short time, and reached the level of free reading. Rıza, whose parents did not participate in the process, completed the literacy education process in a long time and remained at the teachable reading level that required external support. As a result, it was concluded that the students' participation and addressing multiple senses were effective in the education of students who had learning difficulties during the literacy education process.

Keywords: learning disability, parent involvement, multiple senses, literacy

Cited:

Başar, M., Göncü, A., & Baran, M.S. (2021). Action research on the education of students with a learning disability. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 327-348. doi:10.9779.pauefd.687030

¹Associate Professor, Uşak University, Faculty of Education, murat.basar@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6635-4563>

²Research Assistant, Uşak University, Faculty of Education, ahmet.goncu@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-1846-8122>

³Research Assistant, Uşak University, Faculty of Education, sait.baran@usak.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3300-8311>

Introduction

Although they are in the upper classes in schools, students who have not completed the literacy education process can be seen. It turns out that these academically insufficient students are also emotionally worn. There may be several factors that affect this process. Teacher attitude, parent attitude, emotional traumas, or situations requiring special education can be listed as the reason. One of the situations that require special education is learning disability.

The American Psychiatric Association (APA, 2014) shows signs of learning disability; despite the necessary interventions, it has been listed as having slow or wrong word reading, having difficulty in understanding what has been going on for at least six months, having difficulties in number perception and calculation, reasoning, having difficulty in writing and written expression. Snowling and Melby (2016) stated that individuals who have learning disabilities have poor visual and auditory perceptions. According to Rack (2017), short-term memories of students with a learning disability are weak. Individuals with a learning disability have problems transferring short term memory to long term memory, so they quickly forget what they have learned. According to these symptoms, a learning disability is grouped under three headings. These; reading difficulties (dyslexia), written expression difficulties (dysgraphia), and mathematics difficulties (dyscalculia) are expressed (APA, 2014). One or more of them may coexist in a student with learning disabilities.

Learning disability is the highest group among individuals in need of special education. According to MEGEP (2014), it is seen in one of seven children, whereas according to Saraç (2014), it is a special need situation that can be seen in one of every five children. Since the term "learning disability" has been legally included, the rate of children diagnosed with learning disabilities between the ages of 6 and 21 has increased by 38% (Lyon, Fletcher et al., 2001). MEGEP (2007) states that learning disability is seen in one of every 6-7 students, while Saraç (2014) stated that it is seen in one of every 4-5 students. Learning difficulties are defined as difficulties in listening, thinking, speaking, reading, writing, and mathematical calculations that occur with the effect of one or more psychological processes essential in understanding and using written and spoken language (IDEA, 2004). Therefore; Perceptual difficulties, minimal dysfunction in the brain, and developmental language disorders are included in the learning disability field. Academic

failures arising from visual, auditory, and motor disorders, mental disability, emotional disorders, environmental, cultural, and economic negativities were also accepted outside of learning disabilities.

The group of students with a learning disability is very heterogeneous. While one of the students with a learning disability may show disability only in one area, another may show disability in several areas (Lerner, 2000). The primary problem of students with a learning disability is low academic achievement. However, they also experience difficulties in other skills (Gargiulo, 2012). They may also have problems with issues such as time, place, and direction. For example, a student who graduated from science high school cannot find his home on the same street or stay there for hours if he is not warned when he enters the bathroom. In addition to their academic life, they may have problems in their daily life and try to come to school on Saturdays and Sundays by mixing the days of the week.

Since the definition of learning disability is not clear enough, it is very difficult to identify children with a learning disability who need special education support services and to benefit from appropriate educational opportunities (Fletcher, Lyon, Fuchs, & Barnes, 2007). Problems in diagnosing learning disability and organizing the education process can be listed as follows (Scruggs & Mastropieri, 2003): issues including overdiagnosis, individual differences, lack of conceptual clarity, intelligence score (IQ) and success differences, early diagnosis, problems encountered in the implementation of legal obligations. All these problems reveal that concepts are complex. A conceptual change must take place to eliminate this confusion and misconceptions. First of all, misconceptions should be revealed in detail (Coştu, Ayas, & nal, 2007). Often this problem is perceived as low academic performance or a mental problem. In the study of Başar and Göncü (2018), it was determined that one of the misconceptions related to the learning disability of the classroom teachers is a mental disability. When the literature was scanned, many studies were found to meet the reading difficulties or writing difficulties of the students who had a learning disability (Akyol & Ketenoglu Kayabaşı, 2018; Akyol & Sever, 2018; Bienkowski, Feng & Means, 2012; Bouck, Chamberlain & Park, 2017; Fırat & Koçak, 2018; Jozwik & Douglas, 2017; Kaur, Koval & Chaney, 2017; Kaya, 2016; Kodan, 2016; Kuşdemir, Kurban & Bulut, 2018) but no studies involving the literacy process were encountered in the studies. On the other hand, in their studies, Tekin (2017) and Başar, Tekin, Doğan, and şener (2017) determined that the parents of students who have learning disabilities do not have information about their children's situation and are inadequate in terms of their education.

These families are upset about their child's condition, unaware of this problem, and nothing else comes to them. In his study, Tekin (2017) stated that many parents experienced exclusion by teachers and the environment. It is a fact that parental involvement is at least as important in the education of students who require special education, just as the parental contribution is important in the education of normally developing students. For this reason, it is thought that parents' participation in the education process will be important for students with a learning disability. Deniz, Yorgancı, and Özyeven (2009) stated that it would be beneficial to inform students' parents about learning disabilities. Thus, parents' awareness of their child's situation will be created or will develop. Since students with learning disabilities experience visual and auditory perception problems, parents need to support their children in activities that support visual and auditory perception in line with the activities in the classroom. When the activities carried out at school, and the activities in the home are not compatible with each other, larger disabilities may arise in the students. For example, if the teacher's color for the sound "b" and the family's color differ, perception confusion may occur. This study is original in terms of taking an active part in the literacy education process studies. Suppose the intervention cannot be started from the literacy education period. In that case, it can be said that students cannot gain fluent reading skills since their phonological awareness cannot be developed. Saksida et al. (2016) concluded that students who could not grasp the language's phonological structure failed to understand what they read. Reading skill is one of the areas where students with learning difficulties experience difficulties. Letter recognition, spelling, word recognition, and correct and fluent analysis difficulties are common difficulties (Raskind, 2001). Difficulties in the analysis also negatively affect reading comprehension. Problems can be seen in understanding the text, sorting the flow of events, finding the main ideas, and drawing conclusions (Özmen, 2008). Students who do not develop fluent reading skills cannot improve their reading comprehension skills. One foot of my site will be incomplete when the student's parent does not participate in the process. Effective participation of the parent in the process will ensure the harmony between the school and the home while speeding up the parent's acceptance of special needs children. Therefore, starting from the literacy education process in solving the problems of students who have learning disabilities, a study was needed to reveal the effect of parent participation in comprehending the phonological structure of the language. This study is thought to meet such a need.

The Current Study

In this study, which was carried out to solve students' problems with learning disabilities caused by visual and auditory perception with the participation of parents, answers to the following questions were sought.

1- What effect does the use of "color" have in the scope of the visual and auditory perception problem-solving activities of students with a learning disability?

2- What effect did parent involvement have on acquiring the literacy education skills, location, direction, and time concept of students with a learning disability?

Method

Technical/scientific collaborative action, which is one of the qualitative research methods, in this study, which was carried out to eliminate the reading problems arising from the visual and auditory perception deficiency of students with a learning disability, to carry out the literacy education process with the use of "color," "Open Syllable System" and to demonstrate the effect of student parents' participation in the process. research pattern was used. Technical/scientific collaborative action research is a method in which the application takes place under the researcher's guidance and in an intensive interaction. The researcher intervenes in the problems within the framework of his expertise. It is important to describe the process in technical/scientific/collaborative action research (Yıldırım & Şimşek, 2011). Johnson (2014) stated that action research could be used in educational practices and create effective educational environments after these practices. In this study, the teacher conducted the literacy education teaching activities for students diagnosed with learning difficulties under researchers' guidance, and the researchers also provided technical support to the teachers. Accordingly, researchers should be careful about performing activities such as creating visual perception by painting the mixed sounds (BD) in different colors, echo, paired, repeated reading, creating visual symbols at the beginning and endpoints of operations, such as the beginning of the teaching of voice, syllable, word, sentence, and text. They also made sample applications where necessary. Then the teacher continued the process. For example, exemplary activities such as comprehending that the consonant takes its name according to the vowel sound that precedes the consonant sound, and first grasp the "le" syllable instead of "el (hand)" in the syllable stage. The parents of the students also participated in the process. The parents who participated in the study of the practitioner's activities were also repeated at home. Situations that may arise, such as the parent's

misrepresentation of the sounds, were discussed with the practitioner beforehand, and mistakes were tried to be minimized. The practitioner conveyed the problems they faced in this process to the researchers, such as voices' perception. The researchers examined the problem on the spot and made the necessary intervention or explanation to the practitioner and the guardian. Moving to the next stage in the studies was carried out with the researchers' joint decision and the teacher. If the student reached the teachable level in the wrong analysis inventory adapted by Akyol (2011) to the voice, syllable, word, sentence, or text stage, the activities included in the activity plan in a new stage were applied.

Study Group

The study group of the research consisted of two students, their families and teachers, a boy and a girl diagnosed with learning disabilities, who were educated at a primary school 2nd grade in the center of Uşak in the 2017-2018 academic year. The reason why the teacher was willing and inclined to work and the students were diagnosed with a learning disability was the reason for choosing the relevant class of the school.

Students whose primary school 2nd grade can only recognize the sound of "e," which is the first of the first group of letters that have not completed the literacy education process. According to ethical rules, female student Elif is coded as male student Rıza. Elif completed the first year in another primary school, and at the beginning of the second year, she came to the class she is currently studying. Rıza completed the first semester of the first class in a different primary school and joined the current class from the second semester of the first class.

During the literacy education process, it was determined that one of the students mixed the sounds of b-d, c-ç, and m-n. It was determined that Rıza mixed b-d, b-p, and m-n sounds. Coloring is used for these sounds. At the same time, both students had time, place, and direction problems.

Process

The researchers started to go to the school in the study group and started to practice. Joint activities such as educational games, singing, and conversation with the students was organized to closely get to know the students and parents and avoid a negative attitude towards the researchers. A situation assessment was made with parents and teachers, and information was given about the process. Then, a plan was prepared with the classroom

teacher and parent. In line with the prepared plan, the things to be done to the teachers and parents were explained. The student's development as a result of the activities and applications; It is recorded every week by teachers, parents, and researchers. Nobody was aware of these records except for teachers, parents, and researchers. Student names are coded. In this way, trust-based communication was established with students and parents. The researchers observed the application process without making the students and other students studying in the classroom feel. The activities were carried out with the researchers' support in the resource room at the end of the school, with the parents' participation, with the support of the researchers, without disrupting the normal education and training activities of the students. The research is planned for 12 weeks. However, it continued throughout the 2017-2018 academic year, as students experienced traumatic events such as domestic violence and parents' divorce. Applied activities were repeated in coordination by parents at home. Thus, the parents actively participated in the teaching-learning process. Problems in the concepts of location, direction, and time were tried to be solved with the participation of Elif's mother. A time-oriented plan was developed with Elif's mother.

The days of the week are coded as follows: Monday is the starting day of the school, Tuesday is the day the mother watches the series, Wednesday is the painting course, Thursday is the cartoon day followed by Elif, Friday is the flag day, Saturday is the street market, Sunday is the day of traveling with mother and sister. Elif was waking up early to come to school on Saturday and Sunday as it mixed the days and time at the beginning of the study. For the concepts of location and direction, a visual sign such as a grocery store, electric pole, a tree in front of the house is shown in every return road on the road where the houses go to school from the street. Elif went to school with her mother for the first week. The mother pointed a visual at each turn. In the next one month period, the mother followed Elif remotely. The parent of Rıza could not actively participate in this process due to her health problems.

Within the scope of the study, students were taught first to read and write. Currently, the "Voice-Based Sentence Method" is applied in the program. In parallel with this method, the process is carried out according to the "Closed Syllable System." "E" sound is given first and then "I" sound. As the first syllable, "el (hand)" syllable is created. The "el" syllable is closed and does not correspond to the structure of Turkish. According to the closed syllable system, students memorize sounds instead of comprehending them (Başar, Karasu & Şener, 2016). TDK (2016) Consonant letters in Turkish combine with the vowel that comes after

form syllables. For this reason, an open syllable system was used in literacy education studies since it is suitable for the structure of Turkish. Başar, Doğan, Şener, Karasu, and Yurttaş (2015) concluded that conducting the literacy education process with an open syllable system contributes to students' comprehension and reading comprehension skills. The open syllable system requires less time than the “Ba Syllable Method” and has been preferred because it is suitable for the structure of Turkish, according to the TDK spelling guide (2016). Starting from this process, researchers went to schools one hour a week for consultancy purposes and examined the studies, and evaluated the process. Activities and problems encountered in the process and observations were transferred to semi-structured forms. The information obtained was evaluated with five 1st grade teachers during the study.

Students who have a learning disability are tried to be saved from learned helplessness. Students who have learned helplessness may show themselves inadequacy and turn themselves to learning. Başar and Batur (2018) found that students who had emotional problems had problems in reading comprehension. Bek and Şen (2012) stated that students with learning disabilities were emotionally abused by the teacher, the environment, and factors. During the process, it was observed that Elif had an interest and talent for visual arts and Rıza's tendency to drama. Since the students are in the primary school period, they are in the “Productivity and diligence” of Erikson's personality development periods (Senemoğlu, 2005). In this context, to ensure productivity and diligence and meet the “Social Acceptance” need in Maslow's hierarchy, Elif was directed to the painting course. Rıza was assigned to drama activities in the classroom. By participating in the activity, the student was both busy and successful in the activity. This situation has created emotional support for students. With this process, parents' involvement in the process accelerated the process of understanding and accepting their children's situation.

The literacy education method with an open syllable was used for both students with a diagnosis of learning disability. The sounds that the students first mixed in were painted in different colors. For example, sound "b" is identified with spring and painted green, as shown in figure 1. Sound or letter, echo, paired, repeated, harmonious reading was made, and both visual and auditory awareness was created. All the readings were done to the students. In the reading aloud, dialogue readings were made, and Hacivat Karagöz figures were used in these readings. The students were asked to pay attention to the distortion problem by first coloring the sounds they mix. The correct sound, syllables, and words that they wrote wrong were always printed with the same color pen. The starting points of his

notebooks are always painted in the same color. Bold lines facilitate lines and line tracking. The student is immediately warned when he starts from the middle of the line or page. The students' correct words are always written on the same color cardboard and shown to the student. Against contradictory writing, there is a space between words by leaving a space between the words, and a space between words is created. Against the mistake of separating the word from the syllable, the truth of the words written separately is always shown in the same color pen and the same color background cardboard. If the student does not know the meaning of the word he wrote wrong, it is given meaning, and the word is used in the sentence. The student is also provided to write the word using the sentence.

Data Collection Tools

The development of students in the literacy education process was collected by the teacher, parent, and researcher with an observation form. While preparing the observation form, the classroom teacher's opinions, special education, and assessment evaluation experts were consulted. The items that the experts agreed on were included in the observation form. The observation form consists of recognizing the sound, writing, distinguishing it from other sounds, recognizing syllables, writing, reading the words at the word stage, writing, distinguishing them from other words, reading the sentences at the sentencing stage, writing, dictating the sentences. The text phase was evaluated as reading and writing the text and associating it with the other texts.

In the free reading period, according to "Error Analysis Inventory" adapted by Akyol (2011), Harris and Sipay (1990), Ekwall and Shanker (1988), and May (1986). There are three levels according to this false analysis inventory.

1- It is the independent level where the student understands reading and reading without the teacher or parents' help.

2- The instructional level where the student is read according to the target at the desired level with the help of the teacher or the parent.

3- The level of anxiety that the student makes many reading mistakes and can understand a small percentage of what he/she reads.

The Multi Dimension Illegibility Scale evaluated students' writing process.

Multi Dimension Illegibility Scale

Multi Dimension Illegibility Scale developed by Yıldız, (2013), Yıldız and Ateş, (2010), Yıldız, Yıldırım, and Ateş (2009). In this scale, the text was evaluated in five dimensions as legibility, slope, space, line and line tracking, size, and shape tracking. 1 Sufficient, 2 Partially Sufficient, 3 Insufficient were evaluated in three categories.

Interview and assessment of student status

During the study, the teacher was interviewed with teachers, students, and parents in order to strengthen communication in the style of chat. From time to time, an expert from the Guidance and Psychological Counseling field also participated in these conversations. As the student improved in painting, he tried to reflect his pleasure in reading and writing. The students' attitudes and behaviors about the family, Elif's behaviors at home against the mother and sibling outside the school, the level of interest in teaching and the effects of the traumas she experienced about family division. Since Rıza's mother did not participate in the process, the situation of Rıza at school, her attitudes towards the school, and her friends were discussed.

Data Analysis

The pen-holding activities carried out in the research classes were followed up weekly and monthly with structured forms. The data obtained were subjected to descriptive analysis together with academicians. In determining students' reading aloud errors, the reading aloud determined by Başar, Şener, and Karasu (2016) and Başar, Batur, and Karasu (2014) was based on. 1 Sufficient, 2 Partially Sufficient, 3 Insufficient were evaluated in three categories. From the data obtained from the students, the data obtained by the experts were included in the research findings.

Results

The effect of color usage related to the first question of the research on the student's distinguishing sound process is shown in table 1.

Table 1. *Effect of Color Usage on the Process*

Student	Mixed Sounds	Applied Activities	Level Reached at the End of Process
Elif	b-d, c-ç, m-n	Coloring; echo, repeated, paired reading; vocalization and touch	Independent Reading Level
Rıza	b-d, b-p, m-n	Coloring; echo, repeated, paired reading and vocalization activities	Instructional Reading Level

As can be seen in Table 1, both students mix three groups, namely six voices, during the literacy education process. Coloring work has been applied for the sounds mixed with each other. First of all, it was started from the sound “b,” and the same color was used by the teacher in the classroom and the mother at home for the sound “b.” No sound was given before reading a sound without comprehending it, recognizing it in other sounds, reading and writing syllables and words correctly. As seen in Figure 1, while visual stimuli are presented with color; on the other hand, auditory awareness is created with echo, repeated, paired reading. While Elif grasped the sounds in a shorter time with her parents' support, Rıza's comprehension process was long. When the literacy education process was completed, the period of free reading was initiated, and all b and d letters were emphasized in the first text. In the first text, the same colors used in the literacy education process were first identified with the letter b in spring. Visual awareness was created by emphasizing the letter d in green and d in pink. Voices are supported by echo, repeated, and paired reading methods. The number of coloring has been gradually reduced in subsequent texts. Thanks to her parents' involvement in the process, Elif solved the problem of mixing for each letter duo in the second reading of the text. When the student was stuck, he immediately remembered the sound when the color emphasis was made.

At the beginning of the process, while Rıza can only recognize the voice of “e,” “Open Syllable System,” which is suitable for the structure of Turkish, has been applied without creating meaningless syllables and words and sentences by starting with the "Voice-Based Sentence Method" during the literacy education process. Voice, syllable, word, sentence, and text periods were carried out according to this system. Rıza was able to read the letters

b-d without mixing at the end of the fifth text. After the confusion problem of b-d letters was fixed, c-ç letters were changed. Elif resolved the problem of mixing the letters c-ç after the third text. Rıza was able to read the letters c-ç without mixing them in the sixth text. In the study, since the first letter of "blue" color is "m," blue color is used for letter "m," and pomegranate red is identified for letter n, and red color is used. Elif was able to read the letters m-n without mixing the text after the second reading. When Rıza mixed the letters m-n in the fourth reading, she made a "mandarin" cake with the letter "m" for Rıza and tasted it. Rıza was able to read the letter m-n in the fifth reading without mixing. As shown in Figure 2, activities such as sight, hearing, touch, etc. were included, and all students' senses were addressed. These activities were effective in recognizing the voice of the student in the literacy education period. It was determined that the students comprehend the p, ç, t, k sounds better during the literacy process. It was revealed that the use of color effectively eliminated the insufficiency in visual perception caused by learning difficulties. During her action, Elif's interest in painting was discovered. The student was developed in this field by being directed to the relevant institutions.



Figure 1. *Create Words*



Figure 2. *Touch Activity*

The effect of parent involvement in solving the problems related to the literacy education of students with learning disabilities, the second question of the research, is shown in Table 2.

Table 2. *Impact of Parent Participation on the Process*

Student	Parent Participation	Literacy Education Completion Time	Accompanying Learning Difficulty Features	At the End of the Process
Elif	Mother attended	12 weeks	The concept of location, direction, and time has been fixed	Independent Reading Level/ Very few simple spelling mistakes were seen.
Rıza	The parent did not participate	24 weeks	The concept of time has been fixed	Instructional Level / Spelling errors, spelling and design errors in word spelling

While Elif's mother participated in the study, Rıza's mother refused to participate in the study by showing an excuse for some health problems. Due to her divided family structure, Elif experienced a lot of trauma, Rıza was very sick, and Rıza's mother did not participate in the study, which extended her work period. While Elif completed the literacy education process at the end of the twelfth week, Rıza, whose parents did not participate, completed the literacy education process at the end of the twenty-fourth week. While Elif has reached the independent level of reading after the literacy education process, Rıza remained at a level to be taught. At the end of the work process, Elif can read without the parent's help or someone who reads well. Rıza, whose parents did not participate in the study, could read it at the end of the process, needing help from the teacher, the parent, or someone who reads well.

At the end of a month, Elif started to use the concepts of place, direction, and time correctly. However, Rıza, who has the same problem, could not distinguish between days. The joint activity could not be developed because the mother did not participate in the process. Rıza was able to acquire the concept of time at the end of the first semester, with her teacher accepting unconditionally, paying special attention during breaks, and organizing activities in line with Rıza.

Discussion and Conclusion

Elif, whose parents participated in the process, completed the literacy education process in a shorter time, and reached the level of free reading without the teacher's help or mother. Rıza, whose parents did not participate in the process, completed the literacy education process in a long time and remained at the level of teachable reading that his mother needed the teacher's help. It was concluded that the parents' effective participation in the process was effective in the education of students diagnosed with learning disabilities. In his way, Tekin (2017) concluded that parents' education and parents' participation in the process is effective in the learning, teaching, and acceptance process of students with learning disabilities. Sugeçti (2019) concluded that students interested in their families overcome difficulties in education more easily. It was concluded that parents' participation in students' education process with learning disability affects the process positively.

Students completed the literacy education process in a shorter time than expected. It was determined that students who have a learning disability better understand the burst sounds in the literacy education process. This situation may be caused by the tongue, lips, and ear activating multiple senses due to the explosion of the sound in the voices' pronunciation. The vibration of the lip during singing also affects the sense of touch. In this case, it can be said that it demonstrates the importance of addressing multiple senses in students' education with learning difficulties. Thus, they can better understand the phonological structure of the language. Begeney and Martens (2006) stated in their study that the literacy education process aims to comprehend the language's phonological structure. In his study, Owens (2008) stated the ability to recognize sounds in the spoken language to express the structure of sounds, syllables, and words as phonological awareness.

The name of the entities that have taken part in the student's daily life at the word stage during the preliminary reading and writing process has become a part of his life. Words that the student does not know or do not see, words such as "by hand" that do not contain any meaning alone, are not created. Thus, it was determined that the student in the concrete operations period could make sense of what he was reading. Again, a meaningless sentence was not established to the student in the sentence period. "Ela on yılan al (Take ten snakes of Ela)," "Keke un ekle (Add flour to the cake)." Since sentences like were not formed, the student made sense of the sentence instead of memorizing it. It was concluded that the open syllable method is an effective method that can be used to teach the students to learn how to read and write.

It has been determined that the dyeing of sounds to colors and echo, paired, and repeated reading is effective in creating visual and auditory awareness. It was concluded that reading eco, paired, repeated, and six-minute methods effectively supports auditory perceptions of students with a learning disability. It was determined that students made fewer mistakes in dialogue reading. It was concluded that having reading aloud to students who have a learning disability is effective. Begeney and Martens (2006) state that reading aloud is essential in the first two classes. The spelling mistakes students make during the literacy education process are emphasized with the same color. The lines and starting points that the students will write are filled with the same color that the student preferred. In this way, it was seen that the students wrote on the line starting from the beginning of the line.

Suggestions

Suggestions for Research Results

1-The use of color effectively eliminated the insufficiency of the students with learning disabilities in visual and auditory perception. Teachers and families of students with a learning disability can also work using color, echo, paired, and repeated reading to recognize the letters they have mixed, grasp the numbers and operations, and enable students to embody and transfer from short-term memory to long-term memory.

2- Hand-held activities can be carried out in a digital environment and can be developed in the form of activities that appeal to multiple senses.

3-Student parents should participate in the learning and teaching process. The activities carried out should form a union between the home and the school.

4- Students with a learning disability can better understand the burst sounds (p, ç, t, k). In the literacy education process of students with a learning disability, burst sounds can be given priority.

Suggestions for Researchers

1-In the education of students with learning disabilities, the effectiveness of learning and teaching activities can be investigated by preparing learning and teaching activities.

2-Research can be done using different methods.

References

- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akyol, H., Ketenoğlu Kayabaşı, Z. E. (2018). Okuma güçlüğü yaşayan bir öğrencinin okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir eylem araştırması, *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 143-158.
- Akyol, H., Sever, S. (2018). Reading and writing disability and an action research: A sample from second grade, *Hacettepe University Journal of Education*, doi: 10.16986/HUJE.2018040667.
- Amerikan Psikiyatri Birliği.(2014). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*, Beşinci Baskı (Dsm-5), Tanı ölçütleri başvuru elkitabı. (Çev. E. Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Başar M., Şener N., Karasu M., (2016). *Ses temelli cümle yöntemi ve bitişik eğik yazı ile uygulamalı ilk okuma yazma öğretimi*, Altın Kitaplar, 978-21-2174-4.
- Başar, M., Batur, Z. (2018). Examination of the students' mistakes of oral reading. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(2), 181-189.
- Başar, M., Batur, Z., & Karasu, M. (2014). Kukset tekniğinin öğrencilerin zıt ve eş anlamlı sözcükleri anlamalarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 909-922.
- Başar, M., Doğan, C., Şener, N, Karasu, M., Yurttaş, R. (2015) İlk okuma yazma sürecine kapalı ya da açık hece ile başlamak, *International Journal of Language Academy*, 3(4), 442-452.
- Başar, M., Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Başar, M., Tekin, A., Doğan, M. C., Şener, N. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama sürecinin incelenmesi*, VII. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi, 27-29 Nisan 2017 Çanakkale.
- Begeney, J.C., Martens, B. K. (2006). Assist in low-performing readers with a group based reading fluency intervention, *School Psychology Review*, 35, 91-107.
- Bek, H., Şen, B. (2012). *Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri, öğrenme güçlükleri* (Ed. S. Sunay Yıldırım Doğru). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bienkowski, M., Feng, M., Means, B. (2012). Enhancing teaching and learning through educational data mining and learning analytics: An issue brief. US Department of Education, *Office of Educational Technology* (pp. 1-57).

- M, Başar, A, Göncü ve M.S., Baran/ *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 327-348, 2021 343
- Bouck, E. C., Chamberlain, C., Park, J. (2017). Concrete and app-based manipulatives to support students with disabilities with subtraction, *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52(3), 317.
- Coştu, B., Ayas, A., Ünal, S. (2007). Kavram yanılgıları ve olası nedenleri: kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136.
- Deniz, M., Yorgancı, Z., Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma, *İlköğretim Online*, 8(3), 694-72-08.
- Ekwall, E. E. and Shanker, J. L. (1988). *Diagnosis and Remediation of the Disabled Reader (3th ed.)*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Fırat, T., Koçak, D. (2018) Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü'nün tanımına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. U.S.A.: Guilford Press.
- Gargiulo, R. M. (2012). *Special Education in Contemporary Society: An Introduction to Exceptionality (4th ed.)*. U.S.A.: Sage Publications.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to Increase Reading Ability: A Guide To Developmental Remedial Methods*, New York: Longman.
- IDEA, (2004) *Individuals with Disabilities Education Improvement Act of Pub.L.No.108-446*.
- Johnson, A.P. (2014). *Eylem Araştırması El Kitabı*, Ankara: Anı.
- Jozwik, S. L., Douglas, K. H. (2017). Effects of a technology-assisted reading comprehension strategy intervention for English learners with learning disabilities, *Reading Horizons (Online)*, 56(2), 42-63.
- Kaur, D., Koval, A., Chaney H. (2017). Potential of using Ipads as a supplement to teach math to students with learning disabilities, *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(1), 114-121.
- Kaya, B. (2016).Yazma güçlüğü olan bir ilkokul 4. sınıf öğrencisine bitişik eğik yazı öğretimi. *Electronic International Periodical For The Languages literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1407-1434.
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 523-539.

- Kuşdemir, Y., Kurban, H., Bulut, P. (2018). Yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenci ile ilgili eylem araştırması, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1190-1209.
- Lerner J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies. (Eighth Edition)*. U.S.A.: Houghton Mifflin Company.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., Schulte, A., Olson, R. K. (2001). *Rethinking Learning Disabilities* In C. E. Finn, Jr., R. A. J.
- May, F. B. (1986). *Reading as Communication: An Interactive Approach*. USA: Merrill Publishing Company.
- MEGEP (2007). *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Ankara: MEB.
- MEGEP (2014). *Sosyal ve Duygusal Gelişim* Ankara: MEB.
- Owens, R.E., Jr. (2008). *Language disorder: A Functional Approach to Assessment and Intervention (5th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Allyn and Bacon/Pearson.
- Özmen, R. G. (2008). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. Diken, İ. H. (Ed.) *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (s.335-366). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Rack, J. P.(2017) *Dyslexia: The Phonological Deficit Hypothesis*(Fawcett,A.,Nicolson R, Edit) *Dyslexia and Children*, Roudledge, taylorfrancis.com adresinden 25.05.2019 tarihinde alınmıştır.
- Raskind, W.H. (2001). Current understanding of the genetic basis of reading and spelling disability, *Learning Disability Quarterly*, 24, 141- 157.
- Saksida, A.,Iannuzzi, S., Bogliotti, C., Chaix, Y., Démonet, J.-F., Bricout, L., Ramus, F. (2016). Phonological skills, visual attention span, and visual stress in developmental dyslexia. *Developmental Psychology*, 52(10), 1503-1516.
- Saraç, S. (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi, Psikoloji Çalışmaları, *Studies in Psychology* 34(1), 71-77.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. (2003). Issues in the identification of learning disabilities, *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 16, 1-36.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Gazi.
- Snowling, M. J., Melby-Lervag, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498-545.

- Sugeçti, F (2019). *Yaşam Boyu Öğrenme Çerçevesinde İlkokulda Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımının Öğrenci Başarısına Katkısına Yönelik Bir İnceleme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Batın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK, (2016). *Türk Dil Kurumu Yazım kılavuzu*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tekin, A. (2017). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerle İlgili Aile Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A, Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklığının geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310.
- Yıldız, M., Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazım hataları bakımından karşılaştırılması, *TSA*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M., Yıldırım, K., Ateş, S. (2009). Sınıf öğretmenlerinin sınıf tahtasına yazdıkları yazıların okunaklılık bakımından öğrencilere model olmadaki uygunluğu, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 75-88.



Öğretmen Adaylarının Sosyal Adalet ve Kişisel Biriciklik Algıları ile Mültecilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Deniz GÜLER¹ Mehmet SARIÇALI² İsmail YELPAZE³

• **Geliş Tarihi:** 05.06.2020 • **Kabul Tarihi:** 26.08.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 16.10.2020

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumlarını açıklayan değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada sosyal adalet ve kişisel biriciklik algısı ile cinsiyetin mültecilere yönelik tutumun yordayıcısı olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın katılımcılarını, Türkiye'nin iki farklı üniversitesinde öğrenim gören 221 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler Sığınmacılara Yönelik Tutum Ölçeği, Sosyal Adalet Ölçeği ve Kişisel Biriciklik Algısı Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi, temel olarak aşamalı regresyon analizi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulguları mültecilere yönelik tutumun sosyal adalet algısı tarafından olumlu, kişisel biriciklik algısı ve cinsiyet (erkekler lehine) tarafından olumsuz olarak yordandığını göstermiştir. Elde edilen bulgular değişen öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi veren kurumların sorumlulukları bağlamında tartışılmıştır.

Anahtar sözcükler: mültecilere yönelik tutum, sosyal adalet algısı, kişisel biriciklik algısı, öğretmen adayı

Atıf:

Güler, D., Sarıçalı, M. ve Yelpaze, İ. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal adalet ve kişisel biriciklik algıları ile mültecilere yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 349-366.10.9779.pauefd.748523

¹ <https://orcid.org/0000-0001-6006-5795> Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, denizguler@anadolu.edu.tr

² <https://orcid.org/0000-0003-2368-8146> Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, mehmet.saricali@hotmail.com

³ <https://orcid.org/0000-0003-4428-0502> Dr. Öğr. Üyesi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, ismailyelpaze@gmail.com

Giriş

Tarih boyunca insanlar çeşitli sebeplerle doğdukları ve büyüdüğü yerleri terk edip yabancı oldukları yerlere göç etmek durumunda kalmışlardır. Göçler, yetişkinler tarafından kendilerine ve ailelerine daha iyi bir gelecek sunmak amacıyla gönüllü olarak yapılabildiği gibi savaş, çatışma ve zulüm gibi travmatik olaylar nedeniyle zorunlu olarak da gerçekleşebilmektedir.

Günlük dilde ve bilimsel çalışmalarda kendi ülkesini terk edip başka bir ülkede yaşamını devam ettirmek isteyen kişiler için genel olarak göçmen sıfatı kullanılmakla birlikte mülteci veya sığınmacı gibi çeşitli sıfatlar da kullanılmaktadır. Alanyazında mülteci ve sığınmacı kavramları sıklıkla birbiriyle karıştırılmakta ve zaman zaman birbirlerinin yerine kullanılabilir. Bu kavramlar, göç eden bireylerin gittikleri ülkede hangi yasal statüde olacakları ile ilgilidir. Mülteciler kendi ülkelerinden çeşitli sebeplerle göç etmek zorunda kalıp bir ülkeye sığınma talebinde bulunmuş ve bu talepleri gittikleri ülke tarafından onaylanmış kişilerdir. Sığınmacılar ise mülteci olmak için başvurmuş ancak henüz bu statüsü onaylanmamış kişiler olarak değerlendirilir (The United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2007). Türkiye’deki yasal düzenlemeler dikkate alındığında “sığınmacı” statüsü yerine şartlı mülteci statüsünün tanımlandığı görülmektedir. Bu statü Avrupa dışındaki ülkelere Türkiye’ye sığınmak isteyen kişilere verilebilmektedir (Resmi Gazete, 2013). Aralarındaki bu farklılığa rağmen kavram karmaşasına yol açmamak adına bu çalışmada bilimsel çalışmalarda ve günlük dilde daha yaygın olarak kullanılan “mülteci” kavramı kullanılacaktır.

Mülteciler, daha iyi bir yaşam sürmek için gönüllü olarak kendi ülkesini bırakıp başka bir ülkeye göç eden ekonomik göçmenlerden özellikle ayrılır. Çünkü ekonomik göçmenler, evlerine dönmeleri halinde devletlerinin korunmasını almaya devam edebilecekken; mülteciler zaten zulme maruz kalmaları nedeniyle ülkelerini terk ettikleri için evlerine geri dönmeleri onlar için güvenli olmayacaktır (National Child Traumatic Stress Network [NCTSN], 2005). UNHCR (2018) verilerine göre 2017 yılında zulüm, çatışma, şiddet olayları ve savaş gibi nedenlerle dünya çapında göç etmek zorunda kalan insan sayısı bir önceki yıla göre 2.9 milyon kişi artarak 68.5 milyon şeklinde rekor bir sayıya ulaşmıştır. Küresel değişkenler dikkate alındığında yakın gelecekte bu artışta bir değişiklik olabileceği öngörülmektedir (Thommessen, Corcoran ve Todd, 2015).

Türkiye son yılların en çok mülteci barındıran ülkelerinden birisi konumundadır. Son sayımlara göre Türkiye’de çoğunluğu Suriyeli olmak üzere yaklaşık dört milyon mülteci yaşamaktadır ve bunların yaklaşık 1.7 milyonunu çocuklar oluşturmaktadır. 2018-2019 öğrenim yılı itibariyle bu çocukların yaklaşık 620 bininin Türkiye’de devlet okullarına kayıtlı olduğu belirtilmektedir (UNICEF, 2018). Mültecilerin neredeyse yarısının çocuklardan oluşması, hem uyum sürecinin önemini altını çizmekte, hem de mültecilerin mülteci statüsünde buldukları ülkelerde uzun süreli kalmaları olasılığını artırmaktadır. Bu nedenle mültecilerin gerek kendi psikolojik işlevselliği gerek de toplumsal yapı ile bütünleşebilmeleri bakımından mülteci statüsünde olunan ülkedeki mültecilere yönelik tutum önemli bir belirleyicidir. Bu yönüyle Türkiye’de mülteci sayısındaki hızlı artış ile beraber, mültecilerin misafir olarak algılanma durumunun mültecilere yönelik olumsuz duygular hissetmeye doğru evrildiği belirtilmektedir (Çelik ve İçduygu, 2019).

Genel anlamıyla, mültecilere yönelik tutum, kimi zaman olumlu kimi zaman da olumsuz şekilde görülebilmektedir. Bazı bireyler kültürel çeşitliliğe daha çok önem verdikleri için mültecileri bir tehdit olarak görmeyip onlara karşı daha olumlu tutumlara sahip olabilmektedir. Hatta mültecileri ülke için bir kazanç olarak görüp onlara karşı daha anlayışlı ve toleranslı olabilmektedir (Crawley, Drinkwater ve Kauser, 2013). Buna karşın pek çok kişi de mültecilere yönelik olarak örtük ya da açık bir şekilde güvensizlik, düşmanlık ve ayrımcılık temelli tutumlar sergileyebilmektedir (Rebelo, Fernández ve Achotegui, 2018). Daha kapsamlı bir ifadeyle, bazı kişiler tarafından mülteciler toplumda yük olarak değerlendirilebilmektedir (Atkinson, 2018). Bu durumun altında yatan temel faktör, mültecilerin toplumsal kültür ve ekonomik sistem için tehdit olarak algılanmasıdır (Stephan, Ybarra ve Morrison, 2009).

Mültecilerin önemli bir bölümünün okul çağında olan çocuklardan oluştuğu göz önüne alındığında, öğretmenlerin mültecilere yönelik tutumlarının okul ortamında mülteci öğrencilere sunulacak öğretim faaliyetlerinin niteliğini etkileyebileceği düşünülmektedir. Türkiye’de yürütülen bazı çalışmalarda öğretmenlerin mültecilere yönelik olumsuz tutumlara sahip olduğunu gösteren bulgular dikkati çekmektedir (Emin, 2016; Sakız, 2016). Öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik olumsuz tutuma sahip olmaları nedeniyle onlara sunacakları öğretim faaliyetlerinin ne kadar etkili ve doyurucu olacağı oldukça düşündürücüdür. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumlarının belirleyicisi olabilecek değişkenlerin araştırılması önemlidir.

Alanyazında öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çoğunlukla sosyo-demografik olmak üzere çeşitli değişkenlerle ilişkili olduğuna yönelik çalışmalar dikkati çekmektedir. Bu çalışmalarda mültecilere yönelik tutum çok kültürlü eğitim tutumu (Akman, 2019), sınıfta mülteci öğrenci olup olmama durumu ve okul çevresinin sosyo-ekonomik düzeyi (Sağlam ve Kanbur, 2017), tanınan haklar, duygusal tepkiler ve tehdit olarak görme (Soriano ve Cala, 2019), aynı dili konuşmayan öğrencilere öğretmenlik yapmakla ilgili eğitim alıp almama, mesleki deneyim, öğrencilerin etnik kökeni ve cinsiyet (Walker, Shafer ve Liams, 2004) gibi değişkenler bağlamında incelenmiştir. Tüm bu çalışmalar mültecilere yönelik tutumu anlamada önemli bulgular ortaya koymaktadır ancak alanyazında öğretmenlerin demografik özelliklerinin dışında hangi kişilik özelliklerinin mültecilere yönelik tutumlarını açıklayabildiğini ortaya koyma anlamında yeterli çalışmanın olmaması bir kısıtlılık olarak değerlendirilmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada öğretmen adaylarının sosyal adalet ve kişisel biriciklik algıları ile cinsiyetlerinin mültecilere yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığı incelenmiştir.

Sosyal adalet algısı, kaynaklara eşit erişimin temel insan hakkı olmasına yönelik değer ve inançları tanımlamaktadır (Torres-Harding, Siers ve Olson, 2012). Benzer şekilde, sistemik boyutta fırsat eşitliğine yönelik algılar olarak değerlendirilmektedir (Inman, Luu, Pendse ve Caskie, 2015). Okullarda kültürel farklılıklarından dolayı önyargı ve ayrımcılığa maruz kalabilen öğrenci sayıları giderek arttığı için öğrencilerin sosyal adalet algılarını destekleyebilecek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin öncelikle kendi sosyal adalet algılarını geliştirmeleri gerekmektedir. Bu açıdan da öğretmen eğitimi programlarında öğretmen adaylarının sosyal adalet algılarını geliştirmeye odaklanılması, çağdaş ve demokratik bir toplum için gereklilik olarak görülmektedir (Apple, 2011; Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt ve McQuillan, 2009; Kapustka, Howell, Clayton ve Thomas, 2009). Bu bağlamda tüm farklılıklarına rağmen öğrencileri için adil bir eğitim sistemini savunan öğretmenler yetiştirilmesinin, öğretmen yetiştirme kurumlarının değişen rollerinden birisi olduğu belirtilebilir.

Sosyal adalet algısının yanında kişisel biriciklik algısının da öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumlarının bir belirleyicisi olabileceği düşünülmektedir. Alanyazında kişisel biriciklik algısı iki farklı kuramsal altyapıdan beslenmekte ve işevuruk olarak biriciklik gereksinimi (Snyder ve Fromkin, 1977) ile biriciklik algısı (Şimşek ve Yalınçetin, 2010) olmak üzere iki farklı boyutta tanımlanmaktadır. Biriciklik gereksinimi olumlu anlamda, farklı olma çabası şeklinde tanımlanmakta (Snyder ve Fromkin, 1977) ve bu

gereksinimin batı kültürlerinde daha yaygın olabileceği üzerinde durulmaktadır (Snyder ve Lopez, 2005). Biriciklik gereksiniminin incelendiği bir çalışmada, ilişkisel değişimin fazla olduğu toplumlarda biriciklik gereksiniminin sosyal bağlılığa katkı yaptığı görülmüştür (Takemura, 2014). Bir diğer çalışmada ise kişisel biriciklik algısının komplo teorisi üretmeye katkı sağladığı için bu özelliğin olumsuz boyutuna da dikkat çekilmiştir (Imhoff ve Lamberty, 2017).

Kişisel biriciklik algısı, benliğe özgü özelliklerin kabulünü kolaylaştıran kimliğin önemli bir parçası olarak betimlenmiştir (Demir, Şimşek ve Procsal, 2013; Şimşek ve Yalınçetin, 2010). Bir başka ifade ile insancı kuramlarda ve pozitif psikoloji kuramında altı çizildiği gibi, biriciklik varoluşun kabulünün önemli bir sonucudur (Koydemir, Şimşek, Kuzgun ve Schütz, 2018). Çalışmalarda, kişisel biriciklik algısının arkadaş ilişkileri ile mutluluk (Demir ve diğerleri, 2013), ihtiyaç doyumunda ebeveyn desteği ile mutluluk (Şimşek ve Demir, 2013) ve dışa dönüklük, deneyime açıklık kişilik özellikleri ile mutluluk (Koydemir, Şimşek ve Demir, 2014) arasındaki ilişkilerde aracılık rollerinin bulunduğu belirlenmiştir. Genel anlamıyla çalışmalar kişisel biriciklik algısının bireyin mutluluğunu olumlu yönde etkilemesinin yanında sosyal ilişkilerine önem vermesine, insanlara karşı daha duyarlı ve kabul edici olmasına da katkı sağladığını göstermektedir. Buradan hareketle, biriciklik algısının mültecilere yönelik tutumu olumlu yönde yordayacağı öngörülmüştür.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumları ile ilişkisi incelenen bir diğer değişken cinsiyettir. Cinsiyet, psikoloji alanyazınında en çok incelenen demografik değişkenlerden birisidir. Bireylerin kadın ya da erkek cinsiyetine sahip olma durumlarının pek çok psiko-sosyal olguda belirleyici olabileceği düşünülmekte ve bu, çok sayıda çalışma bulgusu ile desteklenmektedir. Mültecilere yönelik tutum açısından bakıldığında da cinsiyetin, tutumun biçimini ve düzeyini belirlemede etkili olabildiğini gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda genellikle erkeklerin kadınlara göre daha olumsuz tutumlara sahip olduğunu gösteren bulgular dikkati çekmektedir (Anderson, 2018; Schweitzer, Perkoulidis, Krome, Ludlow ve Ryan, 2005). Cinsiyetler açısından mültecilere yönelik tutum konusunda ortaya çıkan bu farklılığının öğretmen adayları bağlamında da incelenmesi gerekmektedir.

Sonuç olarak bu çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının sosyal adalet algıları, mültecilere yönelik tutumlarının önemli bir yordayıcısı mıdır?

2. Öğretmen adaylarının kişisel biriciklik algıları, mültecilere yönelik tutumlarının önemli bir yordayıcısı mıdır?
3. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri, mültecilere yönelik tutumlarının önemli bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın temel amacı, öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumları, sosyal adalet algıları ve kişisel biriciklik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç çerçevesinde çalışma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, Türkiye'nin iki farklı üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışmada 239 öğretmen adayından veri toplanmıştır ancak daha sonra yapılan incelemelerde ölçek setini eksik ve hatalı doldurduğu tespit edilen beş katılımcının verileri çalışmadan çıkarılmıştır. Veri toplama sürecinin ardından gerçekleştirilen analizlerde 13 katılımcıdan elde edilen veriler uç değer olduğu için çalışma dışında bırakılmıştır. Sonuç olarak çalışmanın katılımcıları yaşları 19 ile 34 ($\bar{X}=21.24$, $s=1.81$) arasında değişen toplam 221 (176 kadın, 45 erkek) öğretmen adayından oluşturulmuştur. Katılımcılarından 59'u (%27) matematik öğretmenliği, 58'i (%26) sınıf öğretmenliği, 43'ü (%20) Türkçe öğretmenliği, 39'u (%18) okul öncesi öğretmenliği, 14'ü (%6) İngilizce öğretmenliği ve sekizi (%3) Fransızca öğretmenliği programında öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Sığınmacılara yönelik tutum ölçeği

Öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumunu belirlemek için Sığınmacılara Yönelik Tutum Ölçeği (SYTÖ) kullanılmıştır. SYTÖ, Pederson, Attwell ve Heveli (2005) tarafından bireylerin sığınmacılara yönelik genel tutumlarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Yelpeze ve Güler (2018) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin orijinali 18 maddeden oluşurken uyarlama çalışmaları sırasında madde sayısı 11'e indirilmiştir. Beşli Likert türündeki bu ölçekten alınan puanların yükselmesi, sığınmacılara yönelik olumsuz tutumun arttığına işaret etmektedir. Yapı geçerliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen

doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler ($\chi^2/sd=1.70$, RMSEA=.04 NFI=.94 CFI=.97 IFI=.97 AGFI=.94 ve GFI=.96) dikkate alınarak ölçeğin iyi uyum gösterdiği belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen analizlerde Cronbach Alfa içtutarlık katsayısı .85 ve test-tekrar test katsayıları .52 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada da Cronbach Alfa katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Tüm bu sonuçlar ölçeğin öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumunu ölçmek amacıyla kullanılabilir, güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir.

Sosyal adalet ölçeği

Orijinali Torres-Harding ve diğerleri (2012) tarafından geliştirilen Sosyal Adalet Ölçeği bireylerin sosyal adalete yönelik algılarını çok boyutlu olarak değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek Sosyal Adalete Yönelik Tutum, Algılanan Davranışsal Kontrol, Özel Normlar ve Davranışı Sergileme Eğilimi olarak isimlendirilen dört alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek 7'li Likert türündedir ve ölçekten alınan puanların yüksekliği bireylerin sosyal adalet algılarının hem ayrı ayrı tüm boyutlar hem de toplam olarak yükseldiğine işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Cirik (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Türkçe formun yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen değerler ($\chi^2/sd=2.72$, GFI=.90, AGFI=.88, RMSEA=.05, NFI=.96, NNFI=.97, CFI=.97 ve SRMR=.04) göz önüne alınarak ölçeğin iyi uyum gösterdiği vurgulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla yapılan analizlerde ise ölçeğin toplam ve alt boyutları açısından Cronbach Alfa katsayılarının .84 ile .94 arasında değiştiği görülmüştür. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayılarının .82 ile .90 arasında değiştiği belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar, ölçeğin öğretmen adaylarının sosyal adalet algılarını belirlemek amacıyla kullanılabilir güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada sosyal adalet ölçeğinden elde edilen toplam puanlar üzerinde işlemler gerçekleştirilmiştir.

Kişisel biriciklik algısı ölçeği

Kişisel Biriciklik Algısı Ölçeği, Şimşek ve Yalınçetin (2010) tarafından geliştirilmiş beş maddeli ve beşli Likert türünde bir ölçme aracıdır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi bireylerin kendilerini biricik olarak algılama düzeylerinin de arttığına işaret etmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu ve toplam varyansın %57.33'ünü açıkladığını göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen sonuçlardan ($\chi^2/sd = 0.30$, GFI = 1.00, AGFI = 1.00, SRMR = .008, RMSEA = .000

ve CFI = 1.00) yola çıkarak ölçeğin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu belirtilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen test-tekrar test analizinden elde edilen katsayı .80 ve Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ise .81'dir. Bu çalışmada ise Cronbach Alfa katsayısı .62 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen güvenilirlik katsayısı görece düşük olmasına rağmen ölçeğin öğretmen adaylarının kişisel biriciklik algılarını değerlendirme konusunda yeterli bir güvenilirliğe sahip olduğu düşünülmüştür. Çünkü alanyazında .60 ile .70 arasındaki Cronbach alfa katsayılarının kabul edilebilir bir güvenilirliğe işaret ettiği belirtilmektedir (Ursachi, Horodnic ve Zait, 2015).

Kişisel bilgi formu

Çalışmada katılımcıların sosyo-demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Formda katılımcıların cinsiyetlerini, yaşlarını, öğrenim gördükleri üniversite, fakülte ve lisans programını belirlemeye yönelik maddeler yer almaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri, *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Etik Kurulu onayının (Tarih: 04.05.2020; Rapor No: E.17786)* ardından Türkiye'nin iki farklı üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından çevrimiçi anket aracılığı ile toplanmıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılara sosyal medya platformları ve e-posta adresleri üzerinden çevrimiçi ankete katılma daveti gönderilmiştir. Davette katılımcılara aydınlatılmış onam formu kapsamında çalışmanın amacı, veri toplama süreci ve dayandığı etik ilkeler açıklanmıştır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğrenciler ölçek setini doldurmuşlardır.

Çalışmanın verileri "IBM SPSS Statistics 22" paket programı aracılığı ile analiz edilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Katılımcıların sosyal adalet algılarının, kişisel biriciklik algılarının ve cinsiyetlerinin mültecilere yönelik tutumları üzerindeki yordayıcılığı ise aşamalı regresyon analizi ile belirlenmiştir. Analizlerde anlamlılık değeri .05 olarak kabul edilmiştir.

Regresyon analizi gerçekleştirilmeden önce verilerin bazı sayıltıları karşılama düzeyleri kontrol edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle uç değer gösteren verilerin tespiti için Mahalanobis uzaklık değerleri hesaplanmıştır. Analiz sonucunda 13 veri, ölçüt değerinin ($\chi^2(3)=7.82, p=.05$) üzerinde değere sahip olduğu için analiz dışı bırakılmıştır. Daha sonra verilerin normal dağılım durumlarını incelemek için çarpıklık ve basıklık değerleri

hesaplanmıştır. Çarpıklık değerlerinin $-.41$ ile $.09$ arasında ve basıklık değerlerinin $-.72$ ile $-.18$ arasında değiştiği görülmüştür. Pek çok araştırmacı tarafından, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında değişmesi halinde çalışmanın verilerinin normal dağılım gösterdiği belirtilmektedir (Trochim ve Donnelly, 2006; Gravetter ve Wallnau, 2014).

Son olarak analizlerden önce regresyonun en önemli sayıltısı olan değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı kontrol edilmiştir. Bu kapsamda öncelikle değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelenmiş ve değişkenlerin birbiriyle anlamlı ancak çok yüksek olmayan bir ilişkiye sahip oldukları görülmüştür. Aynı amaçla ayrıca varyans büyütme faktörü (VIF) ve tolerans değerleri incelenmiştir. Alanyazında VIF değerlerinin 10'dan küçük (Myers, 1990) ve tolerans değerlerinin de $.1$ 'den büyük olması (Tabachnick ve Fidell, 2001) halinde değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu olmadığı belirtilmektedir. Mevcut çalışmada VIF değerlerinin 1.04 ile 1.07 arasında değiştiği ve dolayısıyla 10'dan büyük değerin olmadığı görülmüştür. Ayrıca tolerans değerlerinin de $.93$ ile $.96$ arasında değiştiği ve tüm değerlerin $.1$ 'den oldukça büyük olduğu gözlenmiştir. Tüm bu sonuçlar dikkate alındığında değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı ve regresyon için gerekli sayıltıların karşılandığı görülerek çalışmanın bulguları elde edilmiştir.

Bulgular

Regresyon analizinden önce değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson Momentler korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Momentler Korelasyon Katsayıları (n=221)*

	1	2	3
1. Mültecilere yönelik tutum	-		
2. Sosyal adalet algısı	$-.29^{**}$	-	
3. Kişisel biriciklik algısı	$.18^{**}$	$.20^*$	-

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 1'de görüldüğü gibi, mültecilere yönelik tutumun sosyal adalet algısı ile olumsuz yönde ($r = -.29$, $p < .01$) ve kişisel biriciklik algısı ile olumlu yönde ($r = .18$, $p < .01$) ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle sosyal adalet algısı olumlu yönde arttığında mültecilere yönelik olumsuz tutumda azalma olduğu; kişisel biriciklik algısı arttığında ise

mültecilere yönelik olumsuz tutumun da arttığı anlaşılmaktadır. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları incelendikten sonra aşamalı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada cinsiyet dummy değişken olarak analize dahil edilmiştir. Bu kapsamda kadın değişkeni “0” erkek değişkeni “1” olarak atanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Katılımcıların Mültecilere Yönelik Tutum Düzeylerinin Yordayıcılarına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Mode	Değişkenler	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR^2	F
1	Sabit	55.54	4.01		13.85***	.29	.08	.08	20.06***
	Sosyal adalet algısı	-.13	.03	-.29	-4.48***				
2	Sabit	48.10	4.43		10.85***	.37	.13	.05	16.89***
	Sosyal adalet algısı	-.15	.03	-.33	-5.10***				
	Kişisel biriciklik algısı	.51	.15	.23	3.56***				
3	Sabit	44.65	4.61		9.70***	.40	.15	.02	13.50***
	Sosyal adalet algısı	-.14	.03	-.29	-4.55***				
	Kişisel biriciklik algısı	.56	.14	.25	3.87***				
	Cinsiyet (erkek)	3.14	1.29	.16	2.44*				

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

Gerçekleştirilen regresyon analizi sonucunda üç modelinde anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p < .001$). Tablo 2 incelendiğinde, mültecilere yönelik tutumun %8’ini sosyal adalet algısının, %5’ini kişisel biriciklik algısının ve son olarak %2’sini cinsiyetin açıkladığı görülmektedir. Son modele göre sosyal adalet algısının ($\beta = -.29$), kişisel biriciklik algısının ($\beta = .25$) ve cinsiyetin ($\beta = .16$) birlikte mültecilere yönelik tutumun %15’ini anlamlı bir şekilde yordadığı ($F_{(3-220)} = 13.50$, $p < .001$) anlaşılmaktadır. Ayrıca cinsiyetin mültecilere yönelik tutumu erkekler lehine yordadığı gözlenmektedir. Sığınmacılara yönelik tutum ölçeğine göre puanların yükselmesi tutumun olumsuzlaşmasına işaret ettiği için elde edilen bulguları bu bağlamda değerlendirmek gerekmektedir. Bu kapsamda bulgular mültecilere yönelik tutumu sosyal adalet algısının olumlu, kişisel biriciklik algısının ve erkek cinsiyetinin olumsuz olarak yordadığını göstermiştir.

Tartışma

Bu çalışmada, öğretmen adaylarında mültecilere yönelik tutumun sosyal adalet ve kişisel biriciklik algıları ile cinsiyetleri tarafından yordanıp yordanmadığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda beklenenin aksine kişisel biriciklik algısının mültecilere yönelik tutumun olumsuz bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Buna karşın sosyal adalet algısı ve cinsiyet açısından beklendik sonuçlara ulaşılmıştır.

Bu çalışmada kişisel biriciklik algısının mültecilere yönelik tutumu olumsuz yönde yordaması, bu değişkenin başkalarına yönelik şefkat algısı ile olumlu yönde ilişkili olduğunu gösteren çalışma bulgusuyla (Demir, Haynes, Sanchez ve Parada, 2019) zıt yöndedir. Bu bakımdan biriciklik algısı genel anlamda bir duyarlık algısıyla olumlu yönde ilişkili olsa da daha spesifik bir boyutta mültecilere yönelik tutumla olumsuz yönde ilişkilidir. Bunun yanında biriciklik algısına yönelik çalışmaların büyük çoğunluğu biriciklik algısı ile mutluluk arasında olumlu ilişkilerin olduğunu (Demir ve diğerleri, 2013; Şimşek ve Demir, 2013) göstermektedir. Bu yönüyle biriciklik algısının daha ziyade hedonik iyi oluşu artırdığı ileri sürülebilir.

Hedonik açıdan bakıldığında mülteciler, refahın paylaşılması yönüyle bir tehdit olarak algılanıyor olabilir. Kişisel biriciklik algısı ile görece örtüşen bir yapı olan biriciklik gereksinimi üzerine gerçekleştirilen bir çalışma bulgusu, biriciklik gereksinimindeki artışın komplo teorileri üretmeye katkı sağlayabildiğini göstermektedir (Imhoff ve Lamberty, 2017). Bu açıdan biriciklik algısının mültecilere yönelik çeşitli olumsuz algıları tetiklemiş olabileceği öne sürülebilir. Ayrıca elde edilen bu bulgu, pozitif kavramların bazı durumlarda kişisel iyi oluşun ötesinde toplumsal ve küresel barış anlamında kişisel özelliklere yeterince katkı yapamayabileceği kuramsal görüşüyle (Cohrs, Christie, White ve Das, 2013) örtüşmektedir. Biriciklik algısı ile benzer bir kişilik özelliği olarak görülebilecek olan benlik saygısına ilişkin yapılan bir çalışmada da paralel olarak, benlik saygısı arttıkça mültecilere yönelik olumsuz tutumun da arttığı bulunmuştur (Pedersen ve diğerleri, 2005). Tüm bunlar düşünüldüğünde biriciklik algısının hedonik iyi oluşa katkısının ötesinde mültecilere yönelik tutum gibi toplumsal sorunlar bağlamında olası etkilerine yönelik yeni çalışmalara gereksinim vardır.

Çalışma kapsamında kişisel biriciklik algısının yanında sosyal adalet algısının mültecilere yönelik tutuma katkı yapabileceği öngörülmüştür. Bu öngörü çalışma bulgularıyla doğrulanmıştır. Son yıllarda öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında kazandırılması gereken öğretmen temel yeterlikleri arasında sosyal adalet algı ve

360 D. Güler, M. Sarıçalı ve İ. Yelpeze/ *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 349-366, 2021
yeterliliklerine de yer verildiği dikkati çekmektedir (Baldwin, Buchanan ve Rudisill, 2007; Cochran-Smith, 2010; McDonald ve Zeichner, 2008).

Genel anlamda sosyal adaletin, hangi kültürel farklılıklara sahip olduğuna bakılmaksızın tüm bireylerin kaynaklara ulaşım açısından eşit haklara sahip olması gerektiğine yönelik değer ve inançlar ile haksızlığa maruz kalan birey ve grupların hakkını arama yönündeki yeterlik algısı ve davranışları içeren bir kişisel özellik olduğu belirtilebilir (Torres-Harding ve diğerleri, 2012). Bu anlamda sosyal adalet algısının yükselmesinin toplumda önyargı ve ayrımcılık içeren uygulamalara en çok maruz kalan gruplardan olan mültecilere yönelik olumlu tutumları artırması beklenmektedir. Doğrudan öğretmen adaylarının sosyal adalet algıları ile mültecilere yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak öğretmenlerle yürütülen bir çalışmada elde edilen, öğretmenlerin çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile mülteci öğrencilere yönelik tutumları arasında paralellik olduğuna ilişkin bulgunun (Akman, 2019) mevcut çalışmada elde edilen bulguları desteklediği belirtilebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu erkek cinsiyetinin mültecilere yönelik tutumun olumsuz bir yordayıcısı olmasıdır. Genel anlamda erkekler ve kadınlar arasında özellikle bilişsel ve duygusal yaşantılar açısından farklılıklar olabileceği, uzun yıllardır üzerinde çalışılan ve kabul gören bir olgudur. Nitekim bu çalışmada da benzer bir bulgu ortaya çıkmıştır. Daha önce gerçekleştirilen pek çok çalışmada da bu çalışmada elde edilen bulguları destekler şekilde, erkeklerin mültecilere yönelik tutumunun daha olumsuz olduğu (Anderson, 2018; Pedersen ve diğerleri, 2005) ve paralel olarak algılarının kadınlara göre daha çok ayrımcılık ve önyargı içerdiği (Schweitzer ve diğerleri, 2005) ortaya çıkmıştır. Buna karşın öğretmenlerle yürütülen ve mültecilere yönelik tutum kapsamında mülteci öğrencilerle çalışma konusundaki yeterlik algısının değerlendirildiği bir çalışmada ise erkek öğretmenlerin yeterlik algılarının daha yüksek olduğuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Sağlam ve Kanbur, 2017). Ancak genel anlamda mültecilere yönelik tutumu göstermediği için bu bulgunun erkeklerin mültecilere yönelik tutumunun daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanması mümkün görülmemektedir. Dolayısıyla erkek cinsiyetinin mültecilere yönelik tutumun olumsuz bir yordayıcısı olması beklendiktir ve bu bulgu çeşitli çalışma bulgularıyla desteklenmektedir.

Sınırlıklar ve Öneriler

Bu çalışma ilişkisel tarama modelinde niceliksel veriler ortaya koymaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumları konusunda derinlemesine bilgi elde etmek için gözlem ve görüşmeye dayalı çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Çalışma iki üniversitenin eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla ileriki çalışmalarda Türkiye'deki eğitim fakültelerinin tamamını temsil edebilecek bir örneklem yöntemi benimsenerek, öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumları incelenebilir. Bu şekilde, elde edilecek sonuçların genellenebilirliği artırılabilir.

Bu çalışmada kişisel biriciklik algısının mültecilere yönelik tutumu olumsuz yordadığı yönündeki bulgunun gelecek çalışmalarda daha ayrıntılı açıklanmasına gereksinim vardır. Bu doğrultuda kişisel biriciklik algısı ile mültecilere yönelik tutum ilişkisinde hedonik ve eudonomik motivasyonların aracılık rolleri incelenebilir.

Bu çalışmaya göre öğretmen adaylarının mültecilere yönelik tutumlarının en önemli yordayıcısı sosyal adalet algılarıdır. Bu çalışmanın bulguları öğretmen yeterlikleri konusundaki çağdaş yaklaşımla bütünleştirildiğinde, öğretmen eğitimi veren kurumların sosyal adalet konusunda olumlu algı ve davranış gelişimini destekleyecek planlı eğitimler ve uygulamalar gerçekleştirmesine ihtiyaç olduğu belirtilebilir. Çünkü sosyal adalet konusundaki algıları olumsuz ve yeterlikleri düşük olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının da olumsuz olacağı çalışma bulguları ile ortaya koyulmuştur. Tutumları olumsuz olan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik yürüttükleri eğitim faaliyetlerinde başarılı olma olasılıklarının azalacağı düşünülmektedir.

Son olarak çalışmada mültecilere yönelik olumsuz tutumun erkek öğretmen adaylarında daha çok ortaya çıktığı düşünüldüğünde öğretmen eğitimi veren kurumların bu konuda yürütülecek çalışmalarda erkek öğretmen adaylarının mültecilere yönelik olumlu tutum gelişimlerine yönelik özel çalışmalar yapması önerilebilir. Daha geniş bir perspektifle bakıldığında cinsiyetin mültecilere yönelik tutumda belirleyici olmasını, kültürel ve sosyolojik açıdan inceleyen çalışmalara ihtiyaç olduğu belirtilebilir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi etik kurulunun 04.05.2020 tarihli E.17786 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça

- Akman, Y. (2020). Öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları ile çokkültürlü eğitim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 247-262. doi:10.9779/pauefd.442061
- Anderson, J. (2018). Implicit and explicit attitudes towards asylum seekers in Australia: Demographic and ideological correlates. *Australian psychologist*, 53(2), 181-191.
- Apple, M. W. (2011). Global crises, social justice, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222-234. doi:10.1177/0022487110385428
- Atkinson, M. (2018). Refugee mentoring: Sharing the journey. *Peace and Conflict*, 24(3), 338-342. doi:10.1037/pac0000316
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., & Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Cirik, I. (2015). Psychometric characteristics of the social justice scale's Turkish form and a structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 23-44. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.61.2>
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445-467). USA: Springer.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377. doi:10.1086/597493
- Cohrs, J. C., Christie, D. J., White, M. P., & Das, C. (2013). Contributions of positive psychology to peace: Toward global well-being and resilience. *American Psychologist*, 68(7), 590-600. doi:10.1037/a0032089
- Crawley, H., Drinkwater, S., & Kauser, R. (2013). *Regional variations in attitudes towards refugees: Evidence from Great Britain* (No. 1326). Centre for Research and Analysis of Migration (CReAM), Department of Economics, University College London.
- Çelik, Ç. & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253-267. doi:10.1111/imig.12488

- Demir, M., Haynes, A., Sanchez, M., & Parada, J. C. (2019). Personal sense of uniqueness mediates the relationship between compassion for others and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies, 20*(6), 1751-1773.
- Demir, M., Şimşek, Ö. F., & Procsal, A. D. (2013). I am so happy 'cause my best friend makes me feel unique: Friendship, personal sense of uniqueness and happiness. *Journal of Happiness Studies, 14*(4), 1201-1224. doi:10.1007/s10902-012-9376-9
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları*. İstanbul: SETA.
- Gravetter, F. & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8. ed.). USA: Wadsworth.
- Imhoff, R. & Lamberty, P. K. (2017). Too special to be duped: Need for uniqueness motivates conspiracy beliefs. *European Journal of Social Psychology, 47*(6), 724-734. doi:10.1002/ejsp.2265
- Inman, A. G., Luu, L. P., Pendse, A. C., & Caskie, G. I. L. (2015). Graduate trainees' social justice supports, beliefs, interest, and commitment. *The Counseling Psychologist, 43*(6), 879-905. doi:10.1177/0011000015578932
- Kapustka, K. M., Howell, P., Clayton, C. D., & Thomas, S. (2009). Social justice in teacher education: A qualitative content analysis of NCATE conceptual frameworks. *Equity & Excellence in Education, 42*(4), 489-505. doi:10.1080/10665680903260101
- Koydemir, S., Şimşek, Ö. F., & Demir, M. (2014). Pathways from personality to happiness: Sense of uniqueness as a mediator. *Journal of Humanistic Psychology, 54*(3), 314-335. doi:10.1177/0022167813501226
- Koydemir, S., Şimşek, Ö. F., Kuzgun, T. B., & Schütz, A. (2018). Feeling special, feeling happy: Authenticity mediates the relationship between sense of uniqueness and happiness. *Current Psychology, 1*-11. doi:10.1007/s12144-018-9865-z
- McDonald, M. & Zeichner, K. M. (2008). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (Eds.), *Handbook of Social Justice in Education* (pp. 595-610). UK: Routledge
- Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications* (2. ed.). USA: Duxbury.

- NCTSN. (2005). *Mental health interventions for refugee children in resettlement white paper II*. [Available online at: https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/mental_health_interventions_refugee_children_resettlement.pdf], Retrieved on Jun 7, 2020.
- Pedersen, A., Attwell, J., & Heveli, D. (2005). Prediction of negative attitudes toward Australian asylum seekers: False beliefs, nationalism, and self-esteem. *Australian Journal of Psychology*, 57(3), 148 – 160. doi: 10.1080/00049530500125157
- Rebelo, M. J. d. S., Fernández, M., & Achotegui, J. (2018). Mistrust, anger, and hostility in refugees, asylum seekers, and immigrants: A systematic review. *Canadian Psychology*, 59(3), 239-251. doi:10.1037/cap0000131
- Resmi Gazete. (2013). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu*. [Çevrim-içi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>], Erişim tarihi: 07.07.2020.
- Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. İ. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.
- Schweitzer, R., Perkoulidis, S., Krome, S., Ludlow, C., & Ryan, M. (2005). Attitudes towards refugees: The dark side of prejudice in Australia. *Australian Journal of Psychology*, 57(3), 170-179. doi: 10.1080/00049530500125199
- Snyder, C. R. & Fromkin, H. L. (1977). Abnormality as a positive characteristic: The development and validation of a scale measuring need for uniqueness. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(5), 518-527. doi:10.1037/0021-843X.86.5.518
- Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2005). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Soriano, E. & Cala, V. C. (2019). What attitudes toward refugees do future european teachers have? A comparative analysis between France and Spain. *Sustainability*, 11, 66. doi:10.3390/su11110066

- Stephan, W. G., Ybarra, O., & Morrison, K. R. (2009). Intergroup Threat Theory. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 43-59). USA: Psychology Press.
- Şimşek, Ö. F. & Demir, M. (2013). Parental support for basic psychological needs and happiness: The importance of sense of uniqueness. *Social Indicators Research*, 112(3), 661-678. doi:10.1007/s11205-012-0075-z
- Şimşek, Ö. F. & Yalınçetin, B. (2010). I feel unique, therefore I am: The development and preliminary validation of the personal sense of uniqueness (PSU) scale. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 576-581. doi:10.1016/j.paid.2010.05.006
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Takemura, K. (2014). Being different leads to being connected: On the adaptive function of uniqueness in “open” societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(10), 1579-1593. doi:10.1177/0022022114548684
- Thommessen, S. A. O. T, Corcoran, P., & Todd, B. K. (2015). Experiences of arriving to Sweden as an unaccompanied asylum-seeking minor from Afghanistan: An interpretative phenomenological analysis. *Psychology of Violence*, 5(4), 374-383. doi:10.1037/a0038842
- Torres-Harding, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, 50(1), 77-88. doi:10.1007/s10464-011-9478-2
- Trochim, W. M. & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3th ed.). USA: Atomic Dog.
- UNHCR. (2007). *2006 Global trends: Refugees, asylum-seekers, returnees, internally displaced and stateless persons*. [Available online at: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/4676a71d4/2006-global-trends-refugees-asylum-seekers-returnees-internally-displaced.html>], Retrieved on Jun 02, 2020.
- UNHCR. (2018). *Global trends forced displacement 2015*. [Available online at: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>], Retrieved on July 05, 2020.

UNICEF. (2018). *Türkiye 'deki Suriyeli çocuklar*. [Çevrim-içi: <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar>] Erişim Tarihi: 03.06.2020.

Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679-686.

Walker, A., Shafer, J., & Liams, M. (2004). "Not in my classroom": Teachers' attitudes towards english language learners in the mainstream classroom. *The NABE Journal of Research & Practice*, 2(1), 130-160.

Yelpaze, İ. & Güler, D. (2018). The relationship between attitudes towards asylum seekers and compassion levels of university students. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 524-543. doi: 10.21449/ijate.444882



The Relationship between Preservice Teachers' Perceptions of Social Justice, Personal Sense of Uniqueness and Their Attitudes towards Refugees

Deniz GÜLER¹ Mehmet SARIÇALI² İsmail YELPAZE³

• Received: 05.06.2020 • Accepted: 26.08.2020 • Online First: 16.10.2020

Abstract

This study aims at examining the variables that explain preservice teachers' attitudes towards refugees. This study investigates whether the perception of social justice, personal sense of uniqueness, and gender are predictors of attitudes towards refugees within this scope. Participants in this study were 221 preservice teachers studying at various universities in Turkey. The data were collected by applying the Attitudes towards Asylum-Seekers Scale, Social Justice Scale, and Personal Sense of Uniqueness Scale. Data analysis is carried out using stepwise regression analysis. The results showed that attitude towards refugees was positively predicted by the perception of social justice, negatively by a personal sense of uniqueness and gender (in favor of males). The findings are discussed in the context of changing teacher competencies and the responsibilities of teacher education institutions.

Keywords: attitude towards refugees, perception of social justice, personal sense of uniqueness, preservice teachers

Cited:

Güler, d., Sarıçalı, M., & Yelpaze, İ. (2021). The relationship between preservice teachers' perceptions of social justice, personal sense of uniqueness, and their attitudes towards refugees. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 349-366. doi: 10.9779.pauefd.748523

¹ <https://orcid.org/0000-0001-6006-5795> Asst. Prof., Anadolu University, denizguler@anadolu.edu.tr

² <https://orcid.org/0000-0003-2368-8146> Asst. Prof., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, mehmet.saricali@hotmail.com

³ <https://orcid.org/0000-0003-4428-0502> Asst. Prof., Kahramanmaraş Sütçü İmam University, ismailyelpaze@gmail.com

Introduction

Throughout history, for various reasons, people have had the experience of leaving the place where they were born and grew up and migrated to places where they were deemed as foreigners. Some people migrate voluntarily to provide themselves and their families with a better future. There are also the ones who are forced to leave their countries by traumatic events such as a war, a conflict, or by potential persecution.

Individuals who have left their country to live in another are usually known as migrants in the daily language and scientific research. Still, there are also cases where they are called refugees or asylum seekers. In the literature, the terms refugee and asylum seeker are often confused and are sometimes used interchangeably. These concepts relate to the legal status in the country of destination of those migrant people. Refugees are the people who have been forced to migrate from their own country for various reasons and have applied for asylum and have been approved by the country they migrated to. However, asylum-seekers are individuals who have applied to become refugees but have not yet been approved for this status (The United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR], 2007). Considering the legal regulations in Turkey, in place of the status “asylum-seeker”, those, who would normally be defined as asylum-seekers by other countries, are regarded to be in the conditional refugee status. This status is given to individuals who have been seeking refuge in Turkey from all countries except for Europe (Resmi Gazete, 2013). Despite this difference between these two terms, to avoid confusion, the term “refugee”, which is more widely used in daily language and scientific research, will be used in this study.

Refugees differ from economic migrants who voluntarily leave their countries to pursue a better life for themselves and their families. The reason is that if economic migrants move back to their home countries, they will still be under state protection; on the other hand, if refugees return to their home countries, their home countries will not be safe for them because they already fled from there due to being exposed to persecution (National Child Traumatic Stress Network [NCTSN], 2005). According to the UNHCR (2018) data, the number of people worldwide who had to migrate due to persecution, conflict, violence, and war reached the record number of 68.5 million by increasing 2.9 million previous year. Considering global changes, it is not predicted that there will be a change in this increase soon (Thommessen, Corcoran, & Todd, 2015).

Turkey is amongst the countries which have admitted the highest numbers of refugees. According to the last census, approximately 4 million refugees are living in Turkey, most of whom are Syrians, and 1.7 million of them are children. As of the 2018-2019 school year, 620,000 of these children are reported to have been enrolled in state schools in Turkey (UNICEF, 2018). The fact that almost half of the refugees are children both underlines the importance of the adaptation process and the possibility of their long stay in the country where they live under the refugee status. Therefore, attitudes towards refugees in the corresponding country have an important role in their psychological functionality and in the process of their integration with the social structure. In that respect, with the rapid increase in the number of refugees, the perception that refugees are guests has started to evolve into negative feelings towards refugees (Çelik & İçduygu, 2019).

In general terms, attitudes towards refugees have sometimes been positive and sometimes negative. Some people give importance to cultural diversity, and thus, they may have more positive attitudes towards refugees and do not see them as a threat. Furthermore, because those individuals see refugees as an advantage to the country, they can be more understanding and tolerant towards refugees (Crawley, Drinkwater, & Kauser, 2013). On the other hand, some people show implicit or explicit insecurity, hostility, and discrimination towards refugees (Rebelo, Fernández, & Achotegui, 2018). More comprehensively, refugees can be considered as a burden by some people (Atkinson, 2018). The main reason behind this is that refugees are a threat to the social culture and economic system (Stephan, Ybarra, & Morrison, 2009).

Considering that a significant part of the refugees is school-age children, teachers' attitudes towards refugees are thought to affect school activities' quality to be offered to refugee students within the school environment. Some studies suggest that teachers' negative attitudes towards refugees in Turkey are worth drawing attention to (Emin, 2016; Sakız, 2016). The fact that educational activities offered to refugee students are affected in terms of how effective and beneficial they will be by their teachers' attitudes is critical. In this regard, it is important to find out the variables that affect preservice teachers' attitudes towards refugees.

There are studies in the literature pointing to the findings that the variables that affect teachers' attitudes and preservice teachers towards refugees are related to socio-demographic and other reasons. In those studies, variables have been evaluated with regards to multicultural educational attitudes (Akman, 2019), whether there are refugee students in

their classrooms or not and the socio-economic level of the school environment (Sağlam & Kanbur, 2017), granted rights, emotional reactions and seeing refugees as a threat (Soriano & Cala, 2019), whether they have been educated to teach students who speak a foreign language, professional experience, and ethnicity and gender of students (Walker, Shafer, & Liams, 2004). All these studies come up with important findings in understanding refugees' attitudes; however, the lack of studies in the literature addressing which personality characteristics of teachers besides their demographic characteristics is considered a limitation. Hence, this study examines whether potential teachers' perceptions of social justice, personal sense of uniqueness, and gender predict their attitudes towards refugees.

Perception of social justice defines the values and beliefs that relate to the fact that equal access to resources is a basic human right (Torres-Harding, Siers, & Olson, 2012). In a similar sense, it is considered as perceptions about equal opportunities in the systemic dimension (Inman, Luu, Pendse, & Caskie, 2015). As the number of students who are exposed to bias and discrimination in schools because of their cultural background is gradually increasing, there is a need for teachers who can support students' perceptions of social justice. Therefore, teachers should first develop their sense of social justice. In this respect, for a modern and democratic society, focusing on improving preservice teachers' social justice perceptions in teacher education programs is regarded as a need (Apple, 2011; Cochran-Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt, & McQuillan, 2009; Kapustka, Howell, Clayton, & Thomas, 2009). Within this context, training teachers who advocate a fair education system for their students despite all their differences can be stated as changing teacher education institutions' role.

In addition to the perception of social justice, a personal sense of uniqueness can also be a determinant of preservice teachers' attitudes towards refugees. In the literature, a personal sense of uniqueness stems from two different theoretical bases, and it is operationally defined in two dimensions; namely, as the need for uniqueness (Snyder & Fromkin, 1977) and as the perception of uniqueness (Şimşek & Yalınçetin, 2010). The need for uniqueness is positively defined as an effort to be different (Snyder & Fromkin, 1977), and is emphasized that this need may be more common in western cultures (Snyder & Lopez, 2005). A study examining the need for uniqueness found out that the need for uniqueness contributes to social connectedness in societies with high relational mobility (Takemura, 2014). In another study, the negative aspect of this feature was also emphasized,

as need for uniqueness contributes to the generation of conspiracy theories (Imhoff & Lamberty, 2017).

A personal sense of uniqueness is described as an important part of the identity that facilitates the acceptance of self-specific characteristics (Demir, Şimşek, & Procsal, 2013; Şimşek & Yalınçetin, 2010). In other words, as outlined in humanistic theories and in the positive psychology theory, uniqueness is an important result of the acceptance of existence (Koydemir, Şimşek, Kuzgun, & Schütz, 2018). In the studies, personal sense of uniqueness has been found to have mediating roles in the relations between friendship relations and happiness (Demir et al., 2013), happiness and parental support in need satisfaction (Şimşek & Demir, 2013), and happiness with personality traits of extraversion and openness to experience (Koydemir, Şimşek, & Demir, 2014). In general terms, studies show that besides positively affecting the individual's happiness, a personal sense of uniqueness contributes to social relations, making the people more sensitive and accepting towards people. From this point of view, the perception of uniqueness positively predicts refugees' attitudes.

Gender is another variable that has been examined in this study regarding its relation to the attitudes of preservice teachers towards refugees. Gender is one of the most studied demographic variables in the field of psychology. Gender is seen as a determinant in many psycho-social cases, and numerous studies support this. In terms of attitudes towards refugees, studies show that gender can effectively determine the style and level of attitudes. In those studies, findings showing that male participants generally had more negative attitudes towards refugees compared to female participants stand out (Anderson, 2018; Schweitzer, Perkoulidis, Krome, Ludlow, & Ryan, 2005). It should also be investigated whether this difference in attitudes towards refugees depending on the gender also exists amongst preservice teachers.

As a result, these following research questions have been covered in this study:

1. Are preservice teachers' perceptions of social justice an important predictor of their attitudes towards refugees?
2. Is preservice teachers' sense of uniqueness an important predictor of their attitudes towards refugees?
3. Is the gender of preservice teachers an important predictor of their attitudes towards refugees?

Method

Research Model

The main purpose of this study is to examine the relationship between preservice teachers' attitudes towards refugees, their perceptions of social justice, and personal sense of uniqueness. For that purpose, this study was carried out using the relational screening model.

Participants

Participants in this study consist of preservice teachers studying at two different universities in Turkey at the education faculties. Data are collected from 239 preservice teachers; however, the data of five participants, who were found to have completed the scale set incomplete and incorrectly, were excluded from the study. In the analysis after the data collection, since the data obtained from 13 participants were extreme values, they were excluded from the study. As a result, 221 preservice teachers (176 females, 45 males) in total as participants ranging in age from 19 to 34 ($M = 21.24$, $SD = 1.81$). Of the participants, 59 (27%) were studying in the department of teaching mathematics, 58 (26%) were studying in the department of primary school education, 43 (20%) were studying in the department of teaching the Turkish language, 39 (18%) were studying in the department of pre-school education, 14 (6%) were studying in the department of teaching the English language, and 8 (3%) were studying in the department of teaching the French language.

Data Collection Tools

The attitudes towards asylum-seekers scale-ATASS

ATASS was used to determine the attitudes of preservice teachers towards refugees. ATASS was developed by Pederson, Attwell, and Heveli (2005) to evaluate individuals' general attitudes towards asylum seekers. This scale was adapted to Turkish by Yelpaze and Güler (2018). While the original scale consists of 18 items, the number of items was reduced to 11 after the adaptation study process. An increase in this scale score, which is like a 5-point-Likert-type scale, points to an increase in negative attitudes towards asylum seekers. It was found that the scale is a good fit considering the values ($\chi^2/df=1.70$, $RMSEA=.04$ $NFI=.94$ $CFI=.97$ $IFI=.97$ $AGFI=.94$, and $GFI=.96$) obtained as a result of the confirmatory factor analysis performed to determine the construct validity. In the analyses performed to

determine the scale's reliability, Cronbach Alpha's internal consistency coefficient was calculated as .85 and test-retest coefficients as .52. In this study, the Cronbach Alpha coefficient was found as .85. All these results indicate that the scale is a reliable and valid measurement tool that can be used to measure preservice teachers' attitudes towards refugees.

Social justice scale-SJS

SJS is originally developed by Torres-Harding, Siers, and Olson (2012) to evaluate individuals' perceptions of social justice in a multi-dimensional way. The scale consists of four sub-dimensions, namely, Attitude Towards Social Justice, Perceived Behavioral Control, Subjective Norms and Behavior Tendency, and a total of 24 items. The scale is of 7-point Likert type, and high scores in this scale indicate increased perceptions of social justice both in all dimensions and in total. The Turkish adaptation of this scale was carried out by Cirik (2015). Within the evaluation of the Turkish version's construct validity, based on the values obtained as a result of the confirmatory factor analysis ($\chi^2/sd=2.72$, GFI=.90, AGFI=.88, RMSEA=.05, NFI=.96, NNFI=.97, CFI=.97, and SRMR=.04), it was emphasized that the scale is a good fit. In the current study, Cronbach Alpha coefficients ranged between .82 and .90. All these results indicate that the scale is a reliable and valid measurement tool that can be used to determine pre-service teachers' perceptions of social justice. In this study, calculations have been carried out on the total scores obtained from the social justice scale.

A personal sense of uniqueness scale (PSUS)

PSUS is a 5-item and 5-point Likert type measurement tool and is developed by Şimşek and Yalınçetin (2010). An increase in the scores obtained from the scale indicates that the participants' self-perception has also increased. Exploratory factor analysis results showed that the scale has a single factor structure and explained 57.33% of the total variance. Based on the results obtained from the confirmatory factor analysis ($\chi^2/sd = 0.30$, GFI = 1.00, AGFI = 1.00, SRMR = .008, RMSEA = .000 and CFI = 1.00), the scale has an acceptable fit. The coefficient obtained in the test-retest analysis performed to determine the reliability of the scale is .80, and the Cronbach Alpha internal consistency coefficient is .81. In the current study, the Cronbach Alpha coefficient has been calculated as .62. Although the reliability coefficient obtained was relatively low, the scale was thought to have sufficient reliability in evaluating the personal sense of uniqueness of pre-service teachers because it is

given in the literature that Cronbach alpha coefficients between .60 and .70 indicate acceptable reliability (Ursachi, Horodnic, & Zait, 2015).

Personal information form

In this study, a personal information form developed by the researchers was used to determine the participants' socio-demographic characteristics. The form entails items that would ask for the gender, age, university, faculty, and undergraduate program.

Data Collection and Analysis

After the approval of Kahramanmaraş Sütçü İmam University Ethics Committee (Report date: 04.05.2020; number: E.17786), the data were collected through an online survey from preservice teachers studying at two different universities in Turkey. To collect the data, participants were invited to participate in the online survey via social media platforms and e-mail. Within the invitation and the informed consent form, the study's purpose, the data collection process, and the ethical principles regarding the data collection were explained to the participants.

The data were analyzed using the “IBM SPSS Statistics 22” package program. The Pearson product-moment correlation coefficient was used to determine the relationships between the variables. The predictability of the participants’ perceptions of social justice, personal sense of uniqueness, and gender on their attitudes towards refugees was determined by stepwise regression analysis. The significance value was set as .05 in the analyses.

Before the regression analysis was carried out, some assumptions coverage levels of the data were checked. Following this, Mahalanobis distance values were firstly calculated to see the data showing extreme values. Based on the analysis, 13 data were excluded from the analysis because they had values above the criterion value ($\chi^2(3) = 7.82, p = .05$). After that, skewness and kurtosis values were calculated to examine the normal distribution of the data. It was observed that skewness values ranged from -.41 to .09, and kurtosis values ranged from -.72 to -.18. Many researchers stress that data show normal distribution if the skewness and kurtosis values vary between ± 2 (Trochim & Donnelly, 2006; Gravetter & Wallnau, 2014).

As the final step, before the analyses, it was checked whether there is a multicollinearity problem among the variables, which are the most important regression assumption. Within this context, the correlation coefficients between the variables were first

examined, and it was found that there were significant correlations between the variables, but the correlations were not too strong. For the same purpose, the variance inflation factor (VIF) and tolerance values were also analyzed. It is noted in the literature that if VIF values are less than 10 (Myers, 1990) and tolerance values are greater than .1 (Tabachnick & Fidell, 2001), there is no multicollinearity problem between the variables. In the current study, it was seen that VIF values ranged between 1.04 and 1.07, and therefore, there was no value greater than 10. It was also observed that the tolerance values ranged from .93 to .96, meaning that all the values were significantly greater than .1. Considering all these results, the study's findings were recorded, guaranteeing that there were no Multicollinearity problems between the variables, and the necessary assumptions were met for regression.

Results

Before the regression analysis, Pearson moments correlation coefficients were calculated to determine the relationships between the variables. The results obtained are presented in Table 1.

Table 1. *Pearson Moments Correlation Coefficients Showing the Relationship Between the Variables (n = 221)*

	1	2	3
1. Attitude towards refugees	-		
2. Perception of social justice	-.29**	-	
3. The personal sense of uniqueness	.18**	.20*	-

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$

As seen in Table 1, it was revealed that the attitude towards refugees was negatively related to the perception of social justice ($r = -.29, p < .01$) and positively related to a personal sense of uniqueness ($r = .18, p < .01$). In other words, when there was a positive increase in the perception of social justice, there was a decrease in the negative attitude towards refugees; on the other hand, when there was an increase in a personal sense of uniqueness, there was an increase in the negative attitude towards refugees. After examining the correlation coefficients between the variables, a stepwise regression analysis was performed. At this stage, gender was included in the analysis as a dummy variable. The female variable is assigned as "0" and the male variable as "1" within this context. The results obtained are shown in Table 2.

Table 2. Regression Analysis Results Regarding the Predictors of Participants' Attitudes Towards Refugees

Model	Variables	B	SH _B	β	t	R	R ²	ΔR^2	F
1	Stable	55.54	4.01		13.85***	.29	.08	.08	20.06***
	Perception of social justice	-.13	.03	-.29	-4.48***				
2	Stable	48.10	4.43		10.85***	.37	.13	.05	16.89***
	Perception of social justice	-.15	.03	-.33	-5.10***				
	The personal sense of uniqueness	.51	.15	.23	3.56***				
3	Stable	44.65	4.61		9.70***	.40	.15	.02	13.50***
	Perception of social justice	-.14	.03	-.29	-4.55***				
	The personal sense of uniqueness	.56	.14	.25	3.87***				
	Gender (male)	3.14	1.29	.16	2.44*				

Note: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

The regression analysis revealed that all three models are significant ($p < .001$). As given in Table 2, 8% of the attitude towards refugees is explained by the perception of social justice, a personal sense of uniqueness explains 5%, and finally, 2% is explained by gender. According to the last model, the perception of social justice ($\beta = -.29$), personal sense of uniqueness ($\beta = .25$), and gender ($\beta = .16$) together predict 15% of the attitude towards refugees ($F_{(3-220)} = 13.50$, $p < .001$). In addition to these, it is observed that gender predicts refugees' attitudes in favor of males. Since an increase in ATASS points' scores indicates that the attitudes towards refugees are getting negative, it is necessary to evaluate the corresponding findings in this context. Within this context, the findings show that the perception of social justice predicted attitude towards refugees predicts positively, personal sense of uniqueness, and male gender negatively.

Discussion

This study investigated whether the attitudes towards refugees of preservice teachers were predicted by their gender and perceptions of social justice and personal sense of uniqueness.

Based on the results, contrary to what was expected, it was seen that a personal sense of uniqueness was a negative predictor of the attitudes towards refugees. On the other hand, expected results were achieved regarding the variables perception of social justice and gender.

In the current study, the finding that a personal sense of uniqueness was a negative predictor of the attitudes towards refugees is contrary to the findings of a study (Demir, Haynes, Sanchez, & Parada, 2019) that this variable was associated positively with the perception of compassion towards others. In this regard, while the perception of uniqueness is positively related to a perception of sensitivity in a general sense, it is negatively related to refugees' attitudes in a more specific sense. Furthermore, most studies on the perception of uniqueness show a positive relationship between the perception of uniqueness and happiness (Demir et al., 2013; Şimşek & Demir, 2013). In this sense, it can be argued that the perception of uniqueness increases hedonic well-being.

From a hedonic perspective, refugees may be perceived as a threat to the sharing of welfare. Findings of a study on the personal sense of uniqueness and the need for uniqueness, which is a structure that coincides with the personal sense of uniqueness, show that an increase in uniqueness requirement can contribute to producing conspiracy theories (Imhoff & Lamberty, 2017). In this respect, it can be suggested that the perception of uniqueness may have triggered various negative perceptions towards refugees. Furthermore, these findings coincide with the theoretical view (Cohrs, Christie, White, & Das, 2013) that positive concepts in some cases may not contribute to personal characteristics in terms of social and global peace beyond personal well-being. In a similar study conducted on self-esteem, which can be seen as a personality trait similar to that of uniqueness, it was found that as the self-esteem increased, negative attitudes towards refugees increased (Pedersen et al., 2005).

Considering all these, there is a need for new studies on the possible effects of perception of uniqueness in the context of social problems such as attitude towards refugees beyond hedonic well-being. The study findings confirmed this prediction. It is noteworthy that in recent years, preservice teachers' social justice perceptions and competencies are among the basic competencies that should be acquired during their education (Baldwin, Buchanan, & Rudisill, 2007; Cochran-Smith, 2010; McDonald & Zeichner, 2008).

In general terms, it can be stated that social justice is a personal feature that includes values and beliefs that all individuals should have equal rights in terms of access to

resources regardless of their cultural differences, and the perception and behaviours of competence in seeking the right of individuals and groups exposed to injustice (Torres-Harding et al., 2012). In this sense, an increase in social justice perception is expected to increase the positive attitudes towards the refugees, who are most exposed to practices involving prejudice and discrimination. There have not yet been any studies directly investigating the relationship between preservice teachers' perceptions of social justice and their attitudes towards refugees. However, it can be stated that the findings obtained in a study conducted with teachers (Akman, 2019) that there is a parallel between teachers' attitudes towards multicultural education and their attitudes towards refugee students support the findings obtained in the current study.

Another finding of the current study is that the male gender is a negative predictor of refugees' attitudes. That there may be cognitive and emotional differences in general terms between males and females is a phenomenon that has been studied and accepted for many years. Indeed, a similar finding has been found in the current study as well. In many previous studies, supporting the findings of this study, males' attitudes towards refugees are more negative (Anderson, 2018; Pedersen et al., 2005). Their perceptions in parallel include more discrimination and prejudice than females (Schweitzer et al., 2005). On the other hand, in a study conducted with teachers and evaluating their perception of competence in working with refugee students within the scope of attitudes towards refugees, findings pointing to a higher perception of male teachers' competence were found (Sağlam & Kanbur, 2017). However, since those findings do not reflect the general attitudes towards refugees, it is not possible to generalize these and claim that males' attitudes towards refugees are positive. Therefore, the male gender is expected to be a negative predictor of refugees' attitudes, and this finding is supported by various study findings.

Limitations and Suggestions

This study reveals quantitative data in the relational screening model. For this reason, studies using observations and interviews can be carried out in order to obtain in-depth information about the preservice teachers' attitudes towards refugees.

The study was carried out with preservice teachers studying in the education faculties of the two universities. Thus, further studies should be conducted to represent all the education faculties in Turkey by adopting a sampling method to thoroughly examine

preservice teachers' attitudes towards refugees. In this way, the generalizability of the results can be increased.

The result of this study that a personal sense of uniqueness negatively affects refugees' attitude needs to be explained in more detail in future studies. Accordingly, the mediating roles of hedonic and eudaimonic motivations regarding the relationship between personal sense of uniqueness and the attitudes towards refugees can be examined.

According to this study, the most important predictor of preservice teachers' attitudes towards refugees is their perception of social justice. When the findings of this study are taken together with the contemporary approach to teacher competencies, it can be stated that teacher education institutions need to perform planned training and practices to support positive perception and behavior development in social justice because findings revealed that if the teachers' perceptions of social justice and social justice competencies are low, their attitudes towards refugee students will be negative. It is thought that teachers with negative attitudes towards refugees will be less likely to succeed in their educational activities for refugee students.

Finally, considering that male preservice teachers exhibit more negative attitudes towards refugees compared to their female counterparts, it can be suggested that institutions providing teacher education should put special focus on the development of positive attitudes male preservice teachers towards refugees. From a broader perspective, there is a need for studies culturally and sociologically investigating the finding that gender is a decisive factor in the attitudes towards refugees.

Ethical Approval: *This research was conducted with the permission of the Kahramanmaraş Sütçü İmam University ethics committee with the decision no E.17786 dated 04.05.2020.*

References

- Akman, Y. (2020). An analysis of the relationship between teachers' attitudes towards refugee students and their perceptions of multicultural education. *PAU Journal of Education*, 49, 247-262. doi:10.9779/pauefd.442061
- Anderson, J. (2018). Implicit and explicit attitudes towards asylum seekers in Australia: Demographic and ideological correlates. *Australian psychologist*, 53(2), 181-191.
- Apple, M. W. (2011). Global crises, social justice, and teacher education. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 222-234. doi:10.1177/0022487110385428
- Atkinson, M. (2018). Refugee mentoring: Sharing the journey. *Peace and Conflict*, 24(3), 338-342. doi:10.1037/pac0000316
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., & Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Cirik, I. (2015). Psychometric characteristics of the social justice scale's Turkish form and a structural equation modeling. *Eurasian Journal of Educational Research*, 61, 23-44. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.61.2>
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 445-467). USA: Springer.
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J., & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347-377. doi:10.1086/597493
- Cohrs, J. C., Christie, D. J., White, M. P., & Das, C. (2013). Contributions of positive psychology to peace: Toward global well-being and resilience. *American Psychologist*, 68(7), 590-600. doi:10.1037/a0032089
- Crawley, H., Drinkwater, S., & Kauser, R. (2013). *Regional variations in attitudes towards refugees: Evidence from Great Britain* (No. 1326). Centre for Research and Analysis of Migration (CReAM), Department of Economics, University College London.
- Çelik, Ç. & İçduygu, A. (2019). Schools and refugee children: The case of Syrians in Turkey. *International Migration*, 57(2), 253-267. doi:10.1111/imig.12488

- Demir, M., Haynes, A., Sanchez, M., & Parada, J. C. (2019). Personal sense of uniqueness mediates the relationship between compassion for others and subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 20(6), 1751-1773.
- Demir, M., Şimşek, Ö. F., & Procsal, A. D. (2013). I am so happy 'cause my best friend makes me feel unique: Friendship, personal sense of uniqueness and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1201-1224. doi:10.1007/s10902-012-9376-9
- Emin, M. N. (2016). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Temel eğitim politikaları [Syrian children's education in Turkey: Basic education policies]*. İstanbul: SETA.
- Gravetter, F. & Wallnau, L. (2014). *Essentials of statistics for the behavioral sciences* (8. ed.). USA: Wadsworth.
- Imhoff, R. & Lamberty, P. K. (2017). Too special to be duped: Need for uniqueness motivates conspiracy beliefs. *European Journal of Social Psychology*, 47(6), 724-734. doi:10.1002/ejsp.2265
- Inman, A. G., Luu, L. P., Pendse, A. C., & Caskie, G. I. L. (2015). Graduate trainees' social justice supports, beliefs, interest, and commitment. *The Counseling Psychologist*, 43(6), 879-905. doi:10.1177/0011000015578932
- Kapustka, K. M., Howell, P., Clayton, C. D., & Thomas, S. (2009). Social justice in teacher education: A qualitative content analysis of NCATE conceptual frameworks. *Equity & Excellence in Education*, 42(4), 489-505. doi:10.1080/10665680903260101
- Koydemir, S., Şimşek, Ö. F., & Demir, M. (2014). Pathways from personality to happiness: Sense of uniqueness as a mediator. *Journal of Humanistic Psychology*, 54(3), 314-335. doi:10.1177/0022167813501226
- Koydemir, S., Şimşek, Ö. F., Kuzgun, T. B., & Schütz, A. (2018). Feeling special, feeling happy: Authenticity mediates the relationship between sense of uniqueness and happiness. *Current Psychology*, 1-11. doi:10.1007/s12144-018-9865-z
- McDonald, M. & Zeichner, K. M. (2008). Social justice teacher education. In W. Ayers, T. Quinn & D. Stovall (Eds.), *Handbook of Social Justice in Education* (pp. 595-610). UK: Routledge
- Myers, R. (1990). *Classical and modern regression with applications* (2. ed.). USA: Duxbury.

NCTSN. (2005). *Mental health interventions for refugee children in resettlement white paper II*. [Available online at: https://www.nctsn.org/sites/default/files/resources/mental_health_interventions_refugee_children_resettlement.pdf], Retrieved on Jun 7, 2020.

Pedersen, A., Attwell, J., & Heveli, D. (2005). Prediction of negative attitudes toward Australian asylum seekers: False beliefs, nationalism, and self-esteem. *Australian Journal of Psychology*, 57(3), 148 – 160. doi: 10.1080/00049530500125157

Rebelo, M. J. d. S., Fernández, M., & Achotegui, J. (2018). Mistrust, anger, and hostility in refugees, asylum seekers, and immigrants: A systematic review. *Canadian Psychology*, 59(3), 239-251. doi:10.1037/cap0000131

Resmi Gazete. (2013). *Yabancılar ve Uluslararası Koruma Kanunu [Foreigners and International Protection Law]*. [Available online at: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/04/20130411-2.htm>], Retrieved on July 07, 2020.

Sağlam, H. İ. ve Kanbur, N. İ. (2017). Investigation attitudes towards refugee students of class teachers' in terms of several variables. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.

Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi [Immigrant children and school cultures: An integration proposal]. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81.

Schweitzer, R., Perkoulidis, S., Krome, S., Ludlow, C., & Ryan, M. (2005). Attitudes towards refugees: The dark side of prejudice in Australia. *Australian Journal of Psychology*, 57(3), 170-179. doi: 10.1080/00049530500125199

Snyder, C. R. & Fromkin, H. L. (1977). Abnormality as a positive characteristic: The development and validation of a scale measuring need for uniqueness. *Journal of Abnormal Psychology*, 86(5), 518-527. doi:10.1037/0021-843X.86.5.518

Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2005). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.

Soriano, E. & Cala, V. C. (2019). What attitudes toward refugees do future european teachers have? A comparative analysis between France and Spain. *Sustainability*, 11, 66. doi:10.3390/su11110066

- Stephan, W. G., Ybarra, O., & Morrison, K. R. (2009). Intergroup Threat Theory. In T. D. Nelson (Ed.), *Handbook of prejudice, stereotyping, and discrimination* (pp. 43-59). USA: Psychology Press.
- Şimşek, Ö. F. & Demir, M. (2013). Parental support for basic psychological needs and happiness: The importance of sense of uniqueness. *Social Indicators Research*, 112(3), 661-678. doi:10.1007/s11205-012-0075-z
- Şimşek, Ö. F. & Yalınçetin, B. (2010). I feel unique, therefore I am: The development and preliminary validation of the personal sense of uniqueness (PSU) scale. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 576-581. doi:10.1016/j.paid.2010.05.006
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4th ed.). USA: Allyn and Bacon.
- Takemura, K. (2014). Being different leads to being connected: On the adaptive function of uniqueness in “open” societies. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(10), 1579-1593. doi:10.1177/0022022114548684
- Thommessen, S. A. O. T, Corcoran, P., & Todd, B. K. (2015). Experiences of arriving to Sweden as an unaccompanied asylum-seeking minor from Afghanistan: An interpretative phenomenological analysis. *Psychology of Violence*, 5(4), 374-383. doi:10.1037/a0038842
- Torres-Harding, S. R., Siers, B., & Olson, B. D. (2012). Development and psychometric evaluation of the Social Justice Scale (SJS). *American Journal of Community Psychology*, 50(1), 77-88. doi:10.1007/s10464-011-9478-2
- Trochim, W. M. & Donnelly, J. P. (2006). *The research methods knowledge base* (3th ed.). USA: Atomic Dog.
- UNHCR. (2007). *2006 Global trends: Refugees, asylum-seekers, returnees, internally displaced and stateless persons*. [Available online at: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/4676a71d4/2006-global-trends-refugees-asylum-seekers-returnees-internally-displaced.html>], Retrieved on Jun 02, 2020.
- UNHCR. (2018). *Global trends forced displacement 2015*. [Available online at: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html>], Retrieved on July 05, 2020.

UNICEF. (2018). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar [Syrian children in Turkey]*. [Available online at: <https://www.unicefturk.org/yazi/acil-durum-turkiyedeki-suriyeli-cocuklar>] Retrieved on Jun 03, 2020.

Ursachi, G., Horodnic, I. A., & Zait, A. (2015). How reliable are measurement scales? External factors with indirect influence on reliability estimators. *Procedia Economics and Finance*, 20, 679-686.

Walker, A., Shafer, J., & Liams, M. (2004). "Not in my classroom": Teachers' attitudes towards english language learners in the mainstream classroom. *The NABE Journal of Research & Practice*, 2(1), 130-160.

Yelpeze, İ. & Güler, D. (2018). The relationship between attitudes towards asylum seekers and compassion levels of university students. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 5(3), 524-543. doi: 10.21449/ijate.444882



Özel/Üstün Yetenekli Ortaokula Devam Eden Ön Ergenler İçin Sosyal Beceri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi*

Zeynep KARATAŞ¹ Özlem TAGAY²

• **Geliş Tarihi:** 01.06.2020 • **Kabul Tarihi:** 01.10.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 13.10.2020

Öz

Bu çalışmada ön ergenlik döneminde olan ve ortaokula devam eden özel/üstün yetenekli öğrenciler için sosyal beceri ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye genelinde Çeşitli Bilim ve Sanat Merkezleri'nde eğitim gören özel/üstün yetenekli 626 gönüllü ortaokul öğrencisi ile çalışma yürütülmüş olup araştırmada üç farklı çalışma grubu kullanılmıştır. İlk grup pilot uygulamanın gerçekleştirildiği 20 öğrenciden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapıldığı 406 öğrenciden ve doğrulayıcı faktör analizinin gerçekleştirildiği üçüncü çalışma grubu ise 200 öğrenciden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmasında; geçerlik çalışmalarında açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile benzer ölçekler geçerliğinden faydalanılmıştır. Güvenirlik çalışmasında ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, madde toplam puan korelasyonu ve test yarılama teknikleri kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları incelendiğinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda 37 maddelik özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencileri için geliştirilen sosyal beceri ölçeğinin, özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Özel/üstün yetenek, ön ergen, ortaokul öğrencisi, sosyal beceri

Atıf:

Karataş, Z. ve Tagay, Ö. (2021). Özel/üstün yetenekli ortaokula devam eden ön ergenler için sosyal beceri ölçeğinin geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 367-392. doi:10.9779/pauefd.746428.

* Bu makale Burdur MAKÜ BAP Komisyonu tarafından desteklenen 0355-NAP-16 numaralı projeden üretilmiştir.

¹ Prof. Dr. Burdur MAKÜ, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl., zeynepkaratas1972@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4532-6827>

² Doç. Dr. Burdur MAKÜ, Eğitim Fak. Eğitim Bil. Böl., ozlemtagay@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-9821-5960>

Giriş

Yetenek sözcüğü herhangi bir şeyi yapabilme becerisi anlamına gelir ve dilimizde tek bir şeye işaret etmeyen geniş ve kapsayıcı bir sözcük olarak kullanılır (Bilgiç, Taştan, Kurukaya, Kaya, Avanoğlu ve Topal, 2013). Yetenek sözcüğünün zaman zaman üstün zekalı yerine kullanıldığı görülse de üstün zekalı ve özel yetenekli öğrenciler konusunda geliştirilen tanımlarda çeşitlilik olduğu gözlenirken çok az fikir birliği olduğu bilinmektedir. 1990'ların ortasında “yetenekli” terimi “üstün zekalı” ifadesinin yerine kullanılmıştır. Hatta bu dönemde öğrencileri yetenekli ve üstün yetenekli olarak ayırdıkları göze çarpmaktadır (Freeman, 2001). Gagne (1991) üstün zekalı kavramını insan yeteneğindeki ortalamanın üzerinde yetkinlik olarak tanımlarken; özel yetenek kavramını ise bireyin belirli bir alanda ortalamanın üzerindeki performansı olarak tanımlamıştır. Eyre (1999) üstün yetenek için daha basit bir tanım kullanmış ve üstün yetenekliliği akran grubundan önemli ölçüde ileri seviyeye ulaşan ve başarıma becerisine sahip olan çocuklar olarak tanımlamıştır. MEB (2018) ise özel yeteneği; kendi yaşlılarına nazaran daha hızlı öğrenen, sanat, liderlik ve yaratıcılıkta önde olan, özel akademik bir yeteneği olan, soyut kavramları anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmekten hoşlanan ve yüksek düzeyde performans gösteren bireyler” şeklinde ifade etmiştir.

Okullar normal gelişim gösteren, gelişim geriliği bulunan ve özel/üstün yetenekli öğrencilerin bir arada okuduğu kurumlardır. Bu kurumlarda farklı gelişim özelliği gösteren bu öğrencilerin etkili bir şekilde gelişimlerini desteklemek ve onlara rehberlikte bulunmak en önemli hedeflerden birisidir. Böylece bireyin hem okulda hem de sosyal yaşamda bazı beceriler sergileyebilmelerine yardımcı olmak hedeflenmektedir.

Sosyal yaşam bireylerin içinde bulunduğu durum, ortam ve şartlara uyum sağlamasını ve diğerleri ile ilişkilerinde sağlıklı ilişkiler kurmasını beraberinde getirir. Kişilerin sosyal uyumunu geliştirebilecek ve ortaya koyacak temel becerilerden bir tanesi ise sosyal beceridir. Cartledge ve Milburn (1983) sosyal beceri konusunda dört ortak öğeden söz etmiştir. Bunlar; (1) Diğerlerinin olumlu tepki vermesini sağlayacak, olumsuz gelebilecek tepkileri önleyecek ve diğerleriyle etkileşimi sağlayabilecek sosyal olarak kabul edilmiş öğrenilmiş davranışlar; (2) Çevreyi etkileyen amaca yönelik davranışlar; (3) Duruma özgü ve duruma göre değişen davranışlar; (4) Bilişsel ve duyuşsal öğeler içeren gözlenebilir ya da gözlenemeyen davranışlardır (Akt. Yüksel, 1999). Ayrıca Yüksel (1999), ifade edilen bu öğrenebilir davranışların sosyal bilgiyi alma, çözümlenme, anlama ve uygun tepkide bulunmayı kapsadığını belirtmiştir. Kişi bu davranışları göstererek çeşitli ortamlarda

diğerleri tarafından pekiştirilir. Ayrıca bu pekiştirmelerle bu davranışları sürdürmeye devam ederler. Davranış şeklinde ortaya çıkan sosyal beceriler aynı zamanda kişilerarası bir öneme de sahiptir ve çevredeki kişiler tarafından hoşlanılan ve takdir edilen davranışlardır (Bacanlı, 1999).

Sosyal beceriler bir çocuğun akademik yeteneğini ortaya çıkarmasında ve kullanabilmesinde büyük bir öneme sahiptir ve sınıf bu sosyal becerilerin geliştirilmesi için bir eğitim alanı ve bu becerilerin kullanıldığı ve ortaya koyulduğu bir arenadır (Steadly, Schwartz, Levin ve Luke, 2008). Öğrencilere eğitim süreci içerisinde sosyal beceriler kazandırılmadığı zaman okul başarısında düşmeler, kişiler arası ilişkilerde yetersizlikler ve uyum sorunları ortaya çıkabilmektedir (Akkök, 1999). Ayrıca sosyal becerilerin eksikliği durumunda bireylerin sosyal ve duyuşsal alanlarda ilişki kurmada bu ilişkileri sürdürmede ve karşılaştıkları güçlüklerle başa çıkmada sorunlar yaşayabilecekleri de belirtilmektedir (Şahin, 2001).

Sosyal becerilerdeki sorunlar yaşamın her aşamasında özellikle arkadaşları ile birlikteyken oyunda, okulda ve evde bireyi olumsuz etkileyecektir. Çalışmalar sosyal becerilerdeki yetersizliklerin bireyde ortaya çıkan öğrenme sorunları için önemli bir neden olduğunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda sosyal durumları anlayamama ya da yanlış okuma, diğerlerine, çevreye ya da doğaya duyarlı davranmama ve sosyal dışlanma ile ilgili üzüntü duymanın öğrenmede oluşabilecek yetersizlik için önemli sosyal sorunlar olduğunu belirtmişlerdir (Bryan, 1991; Akt. Seven, 2008; Samancı ve Diş, 2014). Sosyal becerinin kişiler arası ilişkilerle, benlik algısı ile akran ilişkileri ile iletişim becerileri ve akademik başarı ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Elksnin ve Elksnin, 1995). Ayrıca olumlu sosyal becerilerin sağlıklı sosyal gelişim için önemli olduğu vurgulanırken, olumlu sosyal becerileri olan çocukların benlik saygısı düzeyinin yüksek olacağı okul ve okul dışındaki akranları ile olumlu ilişkiler kuracağı belirtilmiştir. (Tagay, Baydan ve Voltan-Acar, 2010; Uysal ve Kalkan, 2015) Bunların yanı sıra çocuklukta olumlu sosyal becerilerin gençlik ve yetişkinlik yıllarındaki sosyal becerilerle de ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Tawana ve Moorc, 2011).

Özel/ üstün yetenekli öğrencilerin temel sosyal ihtiyaçları diğer öğrencilerden farklı değildir ancak bu öğrencilerin ihtiyaçları içsel ve dışsal nedenlerden dolayı farklılık gösterebilir. İçsel özelliklerle kastedilen bu öğrencilerin duyarlılık ve öz-eleştiri gibi farklı kişisel özelliklere sahip olmalarıdır. Dışsal nedenler ise diğerleri ile kurdukları etkileşimlerinde daha uyumsuz olarak algılanmaları ve başa çıkma konusunda sıkıntı yaşayabilmeleridir. Özel/üstün yetenekli olmanın doğası gereği bu öğrencilerin farklı

yaklaşımları içeren eğitimlere olan ihtiyacı artmaktadır. Bu öğrencilerin yaşadıkları içsel ve dışsal zorluklar dikkate alınarak ihtiyaçlarına yönelik eğitim programları geliştirmek ve uygulamak gerekmektedir (Cross ve Cross, 2015). Özel/üstün yetenekli öğrencilerin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri birbiriyle uyuşmayabilmektedir. Örneğin öğrencinin bilişsel gelişimi çok ilerde olduğu halde fiziksel ve sosyal-duygusal gelişimi çok ilerlememiş olabilmekte ve çevresinin kendisinden çok fazla beklentisi olmasına rağmen kendisi bu beklentiyi yerine getiremediği için zorlanmaktadır. Bu nedenle bu çocuklar yaşadıkları olumsuz durumlardan dolayı daha çok hayal kırıklığı ve öfke yaşayabilmektedirler. Hatta bu çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin bazı durumlarda yaşlılarının gerisinde kaldığı ve potansiyelleri ile yeteneklerini ortaya koyma noktasında sorun yaşadıkları görülmektedir (Silverman, 2002).

Özel/üstün yetenekli çocuklardan bazılarının arkadaşları tarafından kabul görmek adına ilgilerini ve özel yeteneklerini gizlemeye çalıştıkları ve bu sayede yalnız kalmamaya çalıştıkları gözlenmektedir. Bazıları ise farklılıkları nedeniyle dışlanmakta ve arkadaş bulmakta güçlük çekmektedir. Ayrıca özel/üstün yetenekli öğrenciler mükemmeliyetçi özellikleri nedeniyle akranları tarafından yanlış algılanmakta ve sorun yaşamaktadırlar (Akkan, 2012). Pek çok araştırmacı özel/üstün yetenekli öğrencilerin özellikle erken ergenlik döneminde duygusal ve sosyal sorunlara sahip olma konusunda daha riskli olduklarını vurgulamaktadır. Özel/üstün yetenekli öğrenciler kişilerarası çatışmalara daha duyarlıdır ve yetenekleri nedeniyle akranlarına oranla daha yüksek düzeyde strese maruz kalırlar. Bu nedenlerle daha endişeli ve daha depresif olabilmektedirler (Hallahan ve Kauffman, 2003).

Alan yazın incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrenciler üzerinde sınırlı sayıda da olsa sosyal beceri ölçek çalışmaları olduğu görülmektedir. Bu ölçek çalışmalarının normal gelişim gösteren okul öncesi (Anme, Shinohara, Sugisawa, Tanaka, Watanabe, ve Hoshino, 2013; Avcıoğlu, 2007; Gresham ve Elliot, 2008; Merrell, 2002; Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Çakan, Kılıç Çakmak, Özyürek, Gültekin Akduman, Günindi, Kutlu, Çoban, Yurt, Koğar, ve Karayol, 2014) ilkökul (Gresham ve Elliot, 1990; Karataş, Sağ ve Arslan, 2015) ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri (Gresham ve Elliot, 2008; Matson, Rotatori ve Helsel, 1983; Riggio, 1986) üzerinde olduğu görülmektedir. Bu geliştirilmiş olan ölçeklerden sadece bir ölçeğin hem normal gelişim gösteren hem de kaynaştırma öğrencilerinde kullanılabileceği belirtilmiştir (Gresham ve Elliot, 1990). Ancak ilgili yazında özel/üstün yetenekli öğrencilerin sosyal becerileri üzerinde geliştirilmiş herhangi bir ölçeğe rastlanmamıştır. Alan yazında özel/üstün yetenekli öğrencilerde kullanılabilecek bir sosyal

beceri ölçme aracının bulunmadığı görüldüğünden bu çalışma bu hali ile bir ilk olacak ve ilgili alan yazında bilgi birikimine temel oluşturacaktır. Bu doğrultuda bu çalışmanın amacı Türkiye örnekleminde kullanılabilir özel/üstün yetenekli ön ergenlik döneminde bulunan ortaokul öğrencileri için sosyal beceri ölçeği geliştirmek ve psikometrik özelliklerini incelemektir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Betimsel yöntem var olan yapıyı herhangi bir işlem yapmadan yansıtan, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alındıktan sonra 13.05.2020 tarihinde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan etik kurul onayı (GO 2020/130) alınmıştır. Çalışmaya katılmaya istekli Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) ile bu merkezlerde çalışmaya katılmaya gönüllü olan özel/üstün tanısı almış ortaokul öğrencilerinden üç ayrı grupta yer alan toplam 626 özel/üstün yetenekli öğrenciye ait bilgiler aşağıda verilmiştir.

Birinci çalışma grubu: İlk grupta yer alan 20 (12 kız, 8 erkek) öğrenci ile “özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinde kullanılabilir sosyal beceri ölçeği” nin madde havuzunu oluşturmak amacıyla odak grup görüşmeleri ve madde havuzundaki maddelerin anlaşılabilirliğini kontrol etmek için pilot uygulama yapılmıştır.

İkinci çalışma grubu: Çeşitli BİLSEM’e devam eden 406 özel/üstün ortaokul öğrencisinden oluşan ikinci çalışma grubunun verileri ile ölçeğin açılımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

İkinci çalışma grubu katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi ölçek uygulamasının açılımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik çalışmaları için oluşturulan 406 öğrenciden 178’i kız, 228’i erkektir. Bu öğrencilerden 143’ü beşinci sınıf, 72’si altıncı sınıf, 122’si yedinci sınıf ve 69’u sekizinci sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 15 farklı BİLSEM’de eğitim gördükleri de görülmektedir.

Tablo 1. İkinci Çalışma Grubunun Katılımcılarının Demografik Özellikleri

	f	%
Kız	178	43.8
Erkek	228	56.2
Toplam	406	100
5. Sınıf	143	35.2
6. Sınıf	72	17.7
7. Sınıf	122	30
8. Sınıf	69	17
Toplam	406	100
Antalya BİLSEM	49	12
Selçuklu BİLSEM	16	3.9
Denizli BİLSEM	54	13.3
Burdur BİLSEM	49	12.1
Düzce BİLSEM	17	4.2
Bursa BİLSEM	34	8.4
Konya BİLSEM	32	7.9
Isparta BİLSEM	37	9.1
Tarsus BİLSEM	18	4.4
Kahramanmaraş BİLSEM	19	4.7
Uşak BİLSEM	27	6.7
Gaziantep BİLSEM	23	5.7
Muğla BİLSEM	4	1.0
Afyonkarahisar BİLSEM	14	3.4
İzmir BİLSEM	7	1.7
Toplam	406	100

Üçüncü çalışma grubu: Çeşitli BİLSEM'e devam eden 200 özel/üstün ortaokul öğrencisinden oluşan üçüncü çalışma grubunun verileri doğrulayıcı faktör analizi için kullanılmıştır. Grubun katılımcılarının demografik özellikleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Üçüncü Çalışma Grubunun Katılımcılarının Demografik Özellikleri

	f	%
Kız	71	35.5
Erkek	129	64.5
Toplam	200	200
5. Sınıf	32	16
6. Sınıf	48	24
7. Sınıf	66	33
8. Sınıf	54	27
Toplam		
Antalya BİLSEM	31	15.5
Selçuklu BİLSEM	11	5.5
Denizli BİLSEM	26	13
Burdur BİLSEM	21	10.5
Düzce BİLSEM	6	3
Bursa BİLSEM	15	7.5
Konya Meram BİLSEM	14	7
Isparta BİLSEM	20	10
Tarsus BİLSEM	5	2.5
Kahramanmaraş BİLSEM	12	6
Uşak BİLSEM	13	6.5
Gaziantep BİLSEM	7	3.5
Muğla BİLSEM	2	1.0
Afyonkarahisar BİLSEM	10	5
İzmir BİLSEM	2	1
Toplam	200	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçek uygulamasının doğrulayıcı faktör analizi çalışmalarını için oluşturulan 200 öğrencinin 71’i kız 129’u erkektir. Bu öğrencilerden 32’si beşinci sınıf, 48’si altıncı sınıf, 66’sı yedinci sınıf ve 54’ü sekizinci sınıf öğrencisidir. Ayrıca öğrencilerin 15 farklı BİLSEM’de eğitim gördüğü görülmektedir.

Ölçek Madde Havuzunun Oluşturulma Aşamaları

Burdur Merkezdeki Alparslan Alican BİLSEM’de özel/üstün yetenekli tanısı almış ortaokul öğrencilerinden 20 öğrenciye sosyal beceri özelliklerini anlatan bir metin yazmaları istenmiştir. Bu metinleri “Sosyal beceriyi nasıl tanımlarsınız?”, “Sosyal becerisi yüksek bireylerin gösterdiği özellikler nelerdir, bu bireyler hangi sosyal davranışları daha kolay yapabilmektedir?” sorularına cevap verecek şekilde yazmaları istenmiştir. Bu metinlerden, çeşitli sosyal beceri ölçeklerindeki ifadelerden ve kuramsal çerçeve ile alan yazın da dikkate alınarak 62 sosyal beceri ifadesi oluşturulmuştur. Bu ifadelerin sosyal beceri ifadesi olup olmadığı, diğer maddelerle benzeşip benzeşmediği ve tutarlı olup olmadığına ilişkin beş alan uzmanının (Üniversitelerin Rehberlik ve Psikolojik Danışma bölümünde görev yapan üç öğretim üyesi ile Özel Eğitim Bölümlerinde görev yapan iki öğretim üyesi) görüşü alınarak ölçeğin deneme formu hazırlanmıştır. Daha sonra deneme ölçeğindeki ifadelerin anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek için aynı öğrencilerle pilot uygulama yapılmış ve anlaşılmayan maddelerin belirtilmesi istenmiştir. Bu maddelerin incelenmesi ve anlaşılmayan ifadelerin de düzenlenmesi ile ölçeğin deneme formuna son şekli verilmiştir. Bu formda 62 doğrudan puanlanan ifade bulunmaktadır.

İşlem

Bu çalışmada ön ergenlik döneminde bulunan özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin sosyal becerileri için hazırlanan 62 maddelik 4’lü Likert tipi ölçeğin deneme formu, MEB’den alınan izin doğrultusunda, Türkiye genelinde uygulamaya katılmaya gönüllü 15 BİLSEM ve o BİLSEM’lerde eğitime devam eden gönüllü ortaokul öğrencilerine uygulanmış ve uygulama sonucunda elde edilen verilere geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda 37 maddelik sekiz faktörlü asıl ölçek formu ortaya çıkarılmıştır.

Veri Toplama Araçları

KA-Si ergenler için empatik eğilim ölçeği

Benzer ölçekler geçerliği için kullanılan KA-Sİ ergenler için empatik eğilim ölçeği Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilmiştir. Altı-Onikinci sınıflara devam eden öğrencilere uygulanabilen 17 maddelik iki boyutlu bir ölçektir. Bilişsel empati boyutunda 7 madde, duygusal empati boyutunda 10 madde bulunmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam varyansın %43.588’ini açıkladığı saptanmıştır. Ölçek iki faktörlü bir yapıda olup, duygusal empati alt boyutu toplam varyansın % 33.234’ünü, bilişsel empati alt boyutu ise %10.354’ünü açıklamaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu ise ölçeğin iki faktörlü

yapısının doğrulandığını ve ölçeğin iyi uyum verdiğini göstermektedir. Güvenirlik analizinde Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, ölçeğin tümü için .87, alt boyutlar için sırasıyla .82 ve .82 olarak saptanmıştır. Ölçeğin tümü için test-tekrar test güvenirlilik katsayısı .75, alt boyutlar için sırasıyla .73 ve .69 olarak bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010). Bu çalışmanın verilerinde Cronbach Alpha değeri alt ölçeklerin sırası ile .81 ve .83 olarak bulunmuştur.

Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencileri için geliştirilen sosyal beceri ölçeğinin geçerliği kapsamında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizine başlamadan önce veri yapısının faktörleşmeye uygun olup olmadığına KMO ve Barlett's küresellik test sonuçları ile bakılmıştır. Analiz sonucunda veri yapısının faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Daha sonra açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için ise Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı, iki yarı test güvenirliliği ve test tekrar test analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısının kuramsal olarak doğrulanıp doğrulanmadığını ortaya koyabilmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bulgular

Özel/Üstün Yetenekli Ön Ergenlik Döneminde Olan Ortaokul Öğrencileri İçin Sosyal Beceri Ölçeği Geliştirme Çalışmasının Bulguları

Bu bölümde “özel/üstün yetenekli ön ergenlik döneminde olan ortaokul öğrencileri için sosyal beceri ölçeği” geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarına ait bulgulara yer verilmiştir.

Yapı Geçerliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler öncesinde verilerin faktör analizine uygunluğunu incelemek amacıyla, veri setinde uç değerler olup olmadığı z tablo değerleri ile incelenmiş ve 15 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Çok değişkenli uç değerler için Mahalanobis uzaklığı (Tabachnick ve Fidell, 2007) incelenmiş ve 1'in üzerinde değer bulunmamıştır. Böylece, açımlayıcı faktör analizi için 406 veri kullanılmıştır.

Örneklemin faktör analizine uygunluğu için hesaplanan Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı .93 olarak çıkmıştır. Barlet alan testi değeri χ^2 : 10635.941, $p < .05$ olarak anlamlı çıkmıştır. Ayrıca analizi yapılan maddelerin ortak faktör varyansının (Communalities) .416-

.731 arasında değiştiği görülmüştür. KMO değerinin, .60 değerinden büyük çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygunluğu sağlandıktan sonra faktör analizi işlemi gerçekleştirilmiştir.

İlk deneme formu olan 62 maddelik özel/üstün yetenekli ön ergenlik döneminde olan ortaokul öğrencileri için sosyal beceri ölçeğinin ilk faktör analizinde varimax döndürme işlemi sonucunda, özdeğeri 1.00'dan büyük olan ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 59.629 olan 14 faktör ortaya çıkmıştır. Varimax döndürme ile birlikte yapılan Anti-image Correlation işlemi sonucunda ise 35,51,34,4,50,49,22,14,56,44,31,58,55,17 ve 46. maddeler farklı faktörlere yakın yük verdiği için ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlem için bir madde herhangi iki faktörde aynı anda bulunuyorsa ve aralarında .10'dan az fark varsa madde ölçekten çıkartılır (Büyüköztürk, 2012) görüşü benimsenmiştir. İkinci döndürmede KMO katsayısı .921 bulunmuş, özdeğeri 1.00'dan büyük olan ve ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 58.018 olan 11 faktör ortaya çıkmıştır. Bu aşamada, 43, 18, 19 ve 13. maddeler farklı faktöre yakın yük verdiği için ölçekten çıkartılmıştır. Üçüncü döndürmede KMO katsayısı .918 olarak çıkmıştır. Döndürme sonucunda, özdeğeri 1.00'dan büyük olan ve ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 59.226 olan 11 faktör ortaya çıkmıştır. Bu işlem sonucunda, 47, 41, 29, 16, 28, 30. maddeler diğer faktörlere yakın yük verdiği için ölçekten çıkartılmıştır. Dördüncü döndürme işlemi sonucunda KMO katsayısı .918 olarak çıkmıştır. Döndürme işlemi sonucunda, özdeğeri 1.00'dan büyük olan ve ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans % 55.028 olan 8 faktör ortaya çıkmıştır. Analizler sonucunda birinci faktörde: 38, 39, 36, 37, 48, 45, 2, 12, 7, 6. maddeler, ikinci faktörde: 62, 61, 54, 53, 52. maddeler, üçüncü faktörde: 25, 24, 26, 21, 23. maddeler, dördüncü faktörde: 10, 11, 59, 42. maddeler, beşinci faktörde: 40, 57, 15, 60. maddeler, altıncı faktörde: 8, 9, 27. maddeler, yedinci faktörde: 32, 33, 20. maddeler, sekizinci faktörde: 1, 5, 3. maddeler yer almaktadır. Son olarak özel/üstün yetenekli ön ergenlik döneminde olan ortaokul öğrencileri için sosyal beceri ölçeğinde maddeler birden otuz yediye kadar sırasıyla yeniden numaralandırılarak otuz yedi madde üzerinden tekrar faktör analizi yapılmıştır. 37 maddelik özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencileri için sosyal beceri ölçeğinin faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yüklerine ait özdeğerleri, faktörlerin açıkladıkları varyanslar ve açıklanan toplam varyanslar Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. *Özel/Üstün Yetenekli Ortaokul Öğrencileri İçin Sosyal Beceri Ölçeğine Ait Özdeğerler ve Açıklanan Varyans Yüzdeleri*

Faktörler	Özdeğerler	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Açıklanan Toplam Varyans Yüzdesi
Faktör 1	9.79	14.22	14.22
Faktör 2	2.72	6.99	21.22
Faktör 3	1.69	6.99	28.21
Faktör 4	1.41	6.60	34.81
Faktör 5	1.37	5.79	40.60
Faktör 6	1.26	5.49	46.09
Faktör 7	1.08	4.85	50.94
Faktör 8	1.04	4.09	55.03

Tablo 3 incelendiğinde ölçekteki 37 maddenin özdeğeri 1'den büyük olan sekiz faktör altında toplandığı görülmektedir. Bu sekiz faktörün birlikte ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 55.03'dür. Birinci faktör ile ölçeğe ilişkin varyansın % 14.22'i; ikinci faktör ile ölçeğe ilişkin varyansın %6.99'u, üçüncü faktör ile ölçeğe ilişkin varyansın %6.99'u, dördüncü faktör ile ölçeğe ilişkin varyansın %6.60'ı, beşinci faktör ile ölçeğe ilişkin varyansın %5.79'u, altıncı faktör ile ölçeğe ilişkin varyansın %5.49'u, yedinci faktör ile ölçeğe ilişkin varyansın %4.85'i, sekizinci faktör ile ölçeğe ilişkin varyansın %4.09'u, açıklandığı söylenebilir. Etkili olan bu sekiz faktöre ait yükler Tablo 4'de gösterildiği gibi bulunmuştur.

Tablo 4'de ölçeğin sekiz faktörlü bir yapıda olduğu görülmesine karşın ilk faktörün özdeğeri 9.79 olarak bulunmuştur. Özdeğerlere göre çizilen Scree plot çizgi grafiğinde, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş gözlenmektedir. Bu durum ölçeğin genel bir faktöre sahip olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2012). Son haliyle ölçeğin birinci faktörü olan özgüven boyutunda sırasıyla; 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. maddeler, ikinci faktörü olan duyarlılık boyutunda sırasıyla: 11, 12, 13, 14, 15. maddeler, üçüncü faktörü olan öz eleştiri yapabilme boyutunda sırasıyla; 16, 17, 18, 19 ve 20. maddeler, dördüncü faktörü olan sosyal kabul boyutunda sırasıyla; 21, 22, 23, 24. maddeler, beşinci faktörü olan güvengenlik boyutunda sırasıyla; 25, 26, 27, 28. maddeler, altıncı faktörü olan nezaket kuralları boyutunda sırasıyla; 29, 30, 31. maddeler, yedinci faktörü olan mizah boyutunda sırasıyla, 32, 33, 34. maddeler ve sekizinci faktörü olan etkin dinleme boyutunda ise; 35, 36 ve 37. maddeler bulunmaktadır.

Tablo 4. Nihai Özel/Üstün Yetenekli Ön Ergenlik Döneminde Olan Ortaokul Öğrencileri İçin Sosyal Beceri Ölçeğine Ait Faktör Yükleri

No	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7	Faktör 8	Toplam
1(38)	.80								
2(39)	.78								
3(36)	.73								
4(37)	.69								
5(48)	.67								
6(45)	.66								
7(2)	.63								
8(12)	.58								
9(7)	.53								
10(6)	.48								
11(62)		.71							
12(61)		.62							
13(54)		.59							
14(53)		.57							
15(52)		.47							
16(25)			.68						
17(24)			.67						
18(26)			.64						
19(21)			.52						
20(23)			.50						
21(10)				.67					
22(11)				.65					
23(59)				.64					
24(42)				.48					
25(40)					.62				
26(57)					.59				
27(15)					.55				
28(60)					.53				
29(8)						.81			

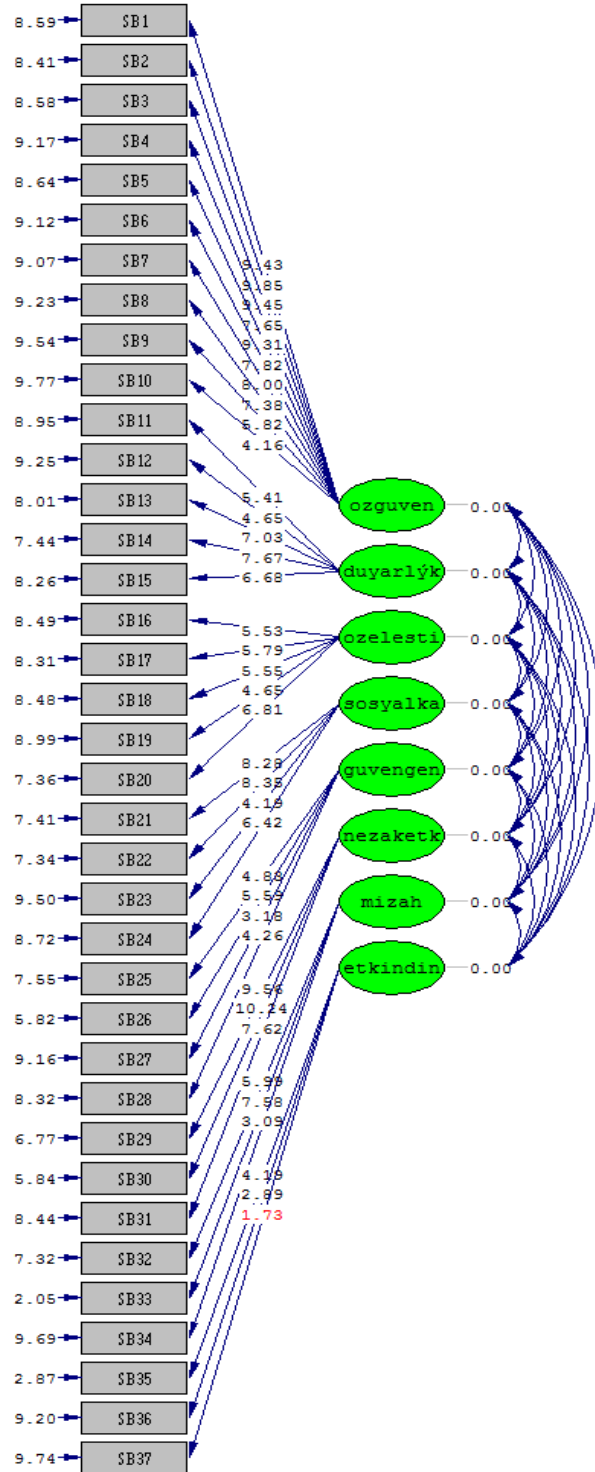
30(9)	.80								
31(27)	.41								
32(32)		.69							
33(33)		.64							
34(20)		.60							
35(1)			.63						
36(5)			.50						
37(3)			.41						
Açk.Var	%14.22	%6.99	%6.99	%6.60	%5.79	%5.49	%4.85	%4.09	%55.03
Yüz.									

* Parantez içerisinde yer alan sayılar ilk ölçek uygulama formundaki madde numaralarıdır.

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA)

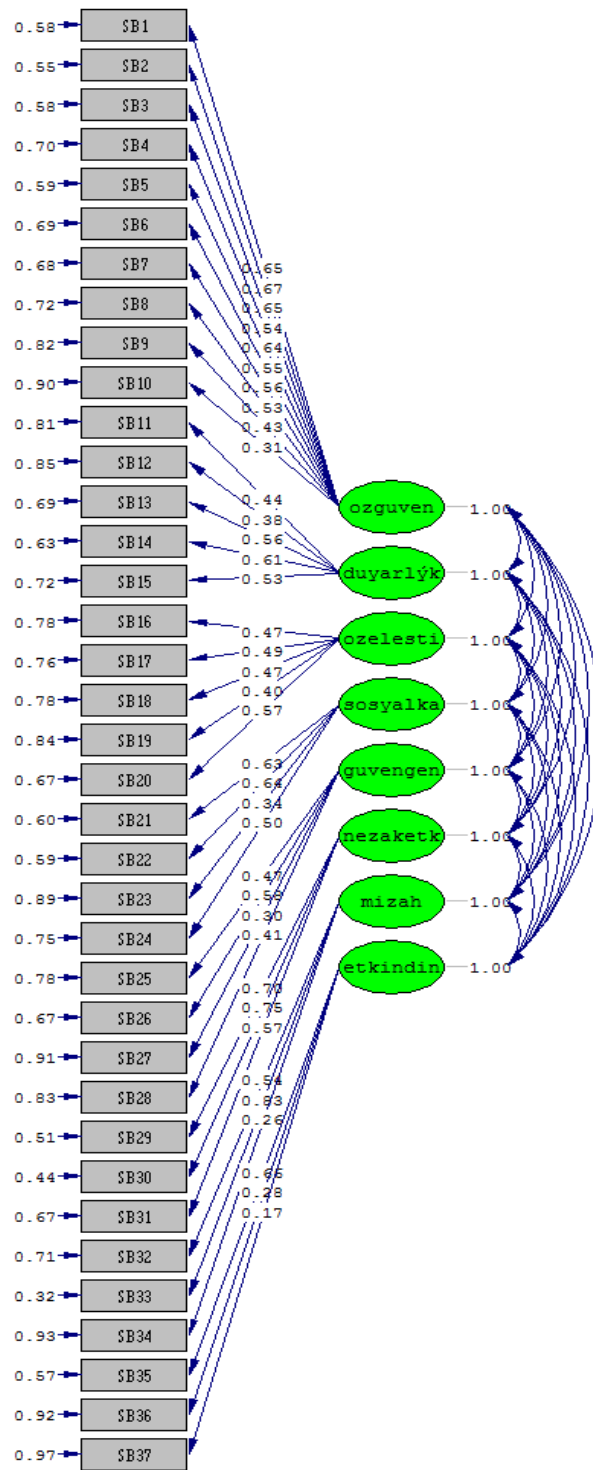
Özel/üstün yetenekli ön ergenlik döneminde olan ortaokul öğrencileri için geliştirilen ölçeğin 37 madde ve sekiz boyut olan asıl formunun veri setinin doğrulamalı faktör analizine uygunluğu incelenmiş ve uç değer gösteren 10 veri, veri setinden çıkarılmıştır. Özel/Üstün Yetenekli Ön Ergenlik Döneminde Olan Ortaokul Öğrencileri İçin Sosyal Beceri Ölçeğinin hesaplanan t değerleri Şekil 1’de verilmiştir.

Şekil 1 incelendiğinde, sadece 37. madde dışındaki bütün maddelerdeki t değerlerinin 2.89-9.85 arasında .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. 37. maddenin t değeri ise 1.73 olarak bulunmuştur. Bu değer her ne kadar 1.96 değerinden küçük olsa da ölçeğin faktör yapısını bozmamak için bu madde ölçekten çıkarılmamıştır. Ölçeğin sekiz boyutlu modeli için gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama oranlarının anlamlılık düzeyi parametre tahminleri t değerleri 1.96’yı aşarsa .05 düzeyinde ve 2.26’yı aşarsa .01 düzeyinde (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010) anlamlı olacağı belirtildiğinden bulunan değerler genelde .01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.



Şekil 1. Özel/üstün yetenekli ön ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencileri için sosyal beceri ölçeği sekiz boyutlu modeli için t değerleri

Özel/Üstün Yetenekli Ön Ergenlik Döneminde Olan Ortaokul Öğrencileri İçin Sosyal Beceri Ölçeğinin path katsayıları ve hata varyansları incelenmiş ve sonuçlar Şekil 2'de gösterilmiştir.



Chi-Square=871.17, df=601, P-value=0.00000, RMSEA=0.048

Şekil 2. Özel/üstün yetenekli ön ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencileri için sosyal beceri ölçeğinin path katsayıları

Şekil 2’de Özel/Üstün Yetenekli Ön Ergenlik Dönemindeki Ortaokul Öğrencileri İçin Sosyal Beceri Ölçeğinin path katsayılarının özgüven alt boyutu için .31 ile .67 arasında; duyarlılık alt boyutu için .44 ile .61, özeleştirici alt boyutu için .47-.57 arasında, sosyal kabul alt boyutu için .34-.63 arasında, güvengenlik alt boyutu için .30-.58 arasında, nezaket kuralları alt boyutu için .57-.75 arasında, mizah alt boyutu için .26-.84 arasında, etkin dinleme alt boyutu için .17-.66 olduğu görülmektedir. Modelin uyum indeksleri incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Özel/Üstün Yetenekli Ön Ergenlik Dönemindeki Ortaokul Öğrencileri İçin Sosyal Beceri Ölçeğinin Uyum İndeksleri

X ²	X ² /d f	p	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI	SRMR	IFI	RMSEA
871.17	1.45	.000	.71	.86	.87	.81	.78	.076	.88	.048

Tablo 5 incelendiğinde ki kare değeri ($\chi^2=871.17$, $n=200$, $sd=601$, $p=.000$) anlamlı bulunmuştur. Ki kare değeri/serbestlik derecesi oranı 1.45 olarak bulunmuştur. Büyük örneklerde bu oranın 3’ün altında olması mükemmel uyuma işaret etmektedir (Kline, 2005; Sümer, 2000; Akt. Çokluk ve diğerleri, 2010). RMSEA değeri .048 olarak bulunmuştur. Bu değer .08’den küçük olduğundan iyi uyum göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Jöreskog ve Sörbom, 1993; Akt. Çokluk ve diğerleri, 2010). Diğer değerler incelendiğinde; GFI .81, ve AGFI .78 olarak bulunmuştur. Standardize edilmiş RMR uyum değeri .076 olarak bulunmuştur. Bu değer .08’in altında ise iyi uyumu göstermektedir (Brown, 2006; Akt. Çokluk ve diğerleri, 2010). CFI ve NNFI uyum değerleri ise sırasıyla .87 ve .86 olarak bulunmuştur. Bu değerler iyi uyumu göstermektedir (Sümer, 2000; Akt. Çokluk ve diğerleri, 2010). Bu sonuçlara göre elde edilen uyum değerleri modelin iyi uyum verdiğini göstermektedir.

Benzer Ölçekler Geçerliliği

Özel/üstün yetenekli ön ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencileri için Sosyal Beceri Ölçeğinin benzer ölçekler geçerliliği KA-Si Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği ile toplam puanlar üzerinden yapılmış, korelasyon analizi sonucunda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı .67 olarak $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Güvenirlige İlişkin Bulgular**Özel/Üstün Yetenekli Ön Ergenlik Döneminde Olan Ortaokul Öğrencileri İçin Sosyal****Beceri Ölçeğinin Güvenirligine İlişkin Bulgular***Madde Toplam Puan Korelasyonu*

Madde toplam puan korelasyonu ile alt ve üst %27 grupların madde puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin korelasyon değerleri ve t testine ilişkin sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. *Madde Toplam Korelasyonu İle Alt ve Üst %27 Gruplarının Madde Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Değerleri ve t Testine İlişkin Sonuçlar*

Madde	Düzeltilmiş Madde Toplam	t
	Korelasyonları a	(Alt %27-Üst %27)b
1(38)	.59	15.52**
2(39)	.65	17.68**
3(36)	.64	17.92**
4(37)	.55	15.28**
5(48)	.53	12.44**
6(45)	.53	10.97**
7(2)	.58	14.52**
8(12)	.61	15.08**
9(7)	.42	8.73**
10(6)	.45	9.89**
11(62)	.47	10.45**
12(61)	.52	11.38**
13(54)	.55	11.19**
14(53)	.50	12.15**
15(22)	.56	13.30**
16(25)	.44	10.86**
17(24)	.37	9.44**
18(26)	.32	8.49**
19(21)	.48	11.28**
20(23)	.51	12.59**

21(10)	.46	10.36**
22(11)	.50	9.38**
23(59)	.35	6.75**
24(42)	.47	8.92**
25(40)	.44	11.95**
26(57)	.46	10.48**
27(15)	.26	6.61**
28(60)	.38	9.69**
29(8)	.37	6.89**
30(9)	.37	6.78**
31(27)	.52	10.73**
32(32)	.38	7.66**
33(33)	.45	10.86**
34(20)	.29	6.68**
35(1)	.44	11.87**
36(5)	.41	8.43**
37(3)	.42	10.32**

a n=406 b n1=n2=109 *p<.001

Tablo 6 incelendiğinde, özel/üstün yetenekli ön ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencileri için sosyal beceri ölçeğinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları .32 ile .65 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2012). Ayrıca, %27'lik alt ve üst grupların madde puanlarındaki farklara ilişkin t (sd=216) değerlerinin ise 6.61 ile 17.92 arasında değiştiği ve elde edilen t değerlerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu değerler ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğunu, yöntemsel yeterlik bakımından ayırt etmeye ve aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler olduklarını göstermektedir (Büyüköztürk, 2012).

Alt Ölçekler ve Toplam Puan Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Ölçeğin madde sayılarına, faktör puanlarının ortalama ve standart sapmalarına ve faktör puanlarına ait hesaplanan ikili korelasyonlar hesaplanmış sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Ölçeğe Ait Betimsel İstatistikler ve Alt Ölçekler İle Toplam Puan Arasındaki Korelasyon Katsayıları

Faktör	1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
1	1	.52**	.37**	.38**	.48**	.34**	.45**	.48**	.85**
2		1	.47**	.55**	.39**	.48**	.38**	.45**	.77**
3			1	.49**	.39**	.42**	.28**	.40**	.68**
4				1	.27**	.51**	.35**	.45**	.66**
5					1	.25**	.32**	.35**	.63**
6						1	.16**	.43**	.58**
7							1	.32**	.57**
8								1	.65**
Toplam									1
SBÖ									
X	31.83	16.99	16.08	14.56	13.58	11.12	10.54	10.37	125.06
S	6.14	2.76	2.89	1.80	2.14	1.37	1.57	1.46	14.44

*p<.001, n=406

Tablo 7’de görüldüğü gibi özel/üstün yetenekli ön ergenlik döneminde olan ortaokul öğrencileri için geliştirilen sosyal beceri ölçeğinin tüm alt ölçeklerinin birbirleri ile ve toplamla ilişkileri p<.001 düzeyinde yüksek derecede ve pozitif yönde anlamlı bulunmuştur. Bu da alt ölçeklerin birbirleri ile uyumlu olduğunu göstermektedir.

Cronbach Alpha İç Tutarlık Analizi

Ölçek 406 kişiye uygulanmış ölçeğin iç tutarlık analizi için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayılarına bakılmış sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8 incelendiğinde ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısının .92 olduğu görülmektedir. Alt faktörler için Cronbach Alpha değerleri özgüven için; .89, duyarlılık için; .77, öz-eleştiri yapabilme için; .72, sosyal kabul için; .70, güvengenlik için; .63, nezaket kuralları için; .70, mizah için, .62, etkin dinleme için ise .61 olarak bulunmuştur.

İki Yarı Test Güvenirliği

Test yarılama tekniği ile hesaplanan güvenirlilik katsayısı Spearman-Brown düzeltmesiyle birinci ve ikinci yarılar için .84 bulunmuştur.

Tablo 8. Ölçeğe Ait Cronbach Alpha İç Tutarlık Analizi Sonuçları

Faktörler	Cronbach Alpha Değeri
Özgüven	.89
Duyarlılık	.77
Öz-Eleştiri Yapabilme	.72
Sosyal Kabul	.70
Güvengenlik	.63
Nezaket Kuralları	.70
Mizah	.62
Etkin Dinleme	.61
Toplam SBÖ Puanı	.92

Tartışma

Bu çalışmada özel/üstün yetenekli ön ergenlik döneminde bulunan ortaokul öğrencileri için kullanılabilir bir sosyal beceri ölçeği geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışmada özel/üstün yetenekli ön ergenlik döneminde bulunan ortaokul öğrencileri için Türkiye örneğinde kullanılabilir bir sosyal beceri ölçeği geliştirilmiş ve bu ölçeğin yapı geçerliği açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri kullanılarak yapılmıştır. Sonuçlar ölçeğin sekiz faktörlü bir yapıda olduğu ortaya koymuştur. Sırası ile özgüven, duyarlılık, öz-eleştiri yapabilme, sosyal kabul, güvengenlik, nezaket kuralları, mizah ve etkin dinleme olarak adlandırılan bu sekiz faktörün birlikte ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyans % 55.03'dir. Özgüven alt boyutu ile ölçeğe ilişkin varyansın %14.22'si; duyarlılık alt boyutu ile ölçeğe ilişkin varyansın %6.99'u; öz-eleştiri yapabilme alt boyutu ile ölçeğe ilişkin varyansın %6.99'u; sosyal kabul alt boyutu ile ölçeğe ilişkin varyansın %6.60'ı; güvengenlik alt boyutu ile ölçeğe ilişkin varyansın %5.79'u; nezaket kuralları alt boyutu ile ölçeğe ilişkin varyansın %5.49'u; mizah alt boyutu ile ölçeğe ilişkin varyansın %4.85'i; etkin dinleme alt boyutu ile ölçeğe ilişkin varyansın %4.09'unun, açıklandığı görülmektedir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre, ölçeğin uyum değerleri $X^2=871.17$, $X^2/df=1.45$, $p<.000$, $NFI=.71$, $NNFI=.86$, $CFI=.87$, $GFI=.81$, $AGFI=.78$, $RMR=.050$, $SRMR=.076$, $IFI=.88$, $RMSEA=.048$ olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar ölçeğin iyi uyum verdiğini göstermektedir (Brown, 2006; Hooper, Caughlan ve Mullen, 2008; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Kline, 2005; Sümer, 2000; Akt. Çokluk ve diğerleri, 2010). Bulgular sosyal beceri ölçeğinin özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinde kullanılabilirliğini göstermektedir.

Ölçeğin hazırlanma aşamasında çeşitli odak grup görüşmeleri yapılmasının, alan yazındaki kuramsal çerçevenin titizlikle taranmasının ayrıca ölçek maddelerinin kuramsal yapıya uygun hazırlanmasının ölçeğin özel/üstün yetenekli ön ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencilerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek olmasını sağladığı söylenebilir. Ölçeğe açımlayıcı faktör analizi yapıldıktan sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılması ölçeğin geçerliğinin güçlü olmasının da bir kanıtı olarak gösterilebilir. Modelin uyum değerleri incelendiğinde modelin iyi uyum verdiği görülmektedir.

Özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencileri için Sosyal Beceri Ölçeğinin benzer ölçekler geçerliği KA-Si Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği ile yapılmış, iki ölçeğin Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı .67 olarak $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu da iki ölçeğin benzer yapıda olduğunu göstermektedir.

Ölçek için yapılan güvenilirlik analizlerinde madde toplam puan ve alt üst %27 karşılaştırmasında ölçekte bulunan maddelerin geçerliklerinin yüksek düzeyde olduğu, yöntemsel yeterlik açısından ayırt edici ve aynı davranışı ölçebildikleri ortaya konulmuştur. Alt ölçeklerin birbiri ile ve toplam puanla arasındaki ilişkiler anlamlı bulunmuştur. Ayrıca yapılan iç tutarlık analizinde ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Alt faktörler için yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık analizinde Cronbach Alpha değerleri alt faktörler için sırasıyla; .89, .77, .72, .70, .63, .70, .62, .61 olarak bulunmuştur. Test yarılama tekniği ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise Spearman-Brown düzeltmesiyle birinci ve ikinci yarılar için .84 olarak bulunmuştur.

Bu geçerlik ve güvenilirlik sonuçları göz önüne alındığında ölçeğin özel/üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinde kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı (Ek.1) olduğu söylenebilir.

Sonuç

Sonuç olarak; bu çalışmada Türkiye örnekleminde kullanılabilecek özel/üstün yetenekli ön ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencileri için geçerli ve güvenilir bir sosyal beceri ölçeği geliştirilmiştir. Özel/üstün yetenekli ön ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencileri için geliştirilen sosyal beceri ölçeği sekiz faktörlü bir ölçektir. Ölçek alt boyutları ile kullanılabileceği gibi ölçekten toplam puan da alınabilir. Ölçekte ters puanlanan madde olmayıp ölçekten en düşük 37, en yüksek 148 puan alınabilir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri artmaktadır.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre bazı öneriler sıralanabilir: Çalışmada özel/üstün yetenekli ön ergenlik dönemindeki ortaokul öğrencileri ile çalışılmıştır. Alan yazında

özel/üstün yetenekli ilkökul ve lise öğrencileri için de sosyal beceri ölçeği bulunmadığı görüldüğünden bu yaş grupları ile de ölçek geliştirme çalışmalarının yaygınlaştırılması sağlanabilir. Ayrıca BİLSEM'lere devam eden öğrencilere yönelik sosyal beceri eğitimleri artırılabilir ve bu eğitimlerde geliştirilen sosyal beceri ölçeği kullanılabilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları şunlardır; çalışmada Türkiye genelindeki çalışmaya katılmaya gönüllü Bilim ve Sanat Merkezleri ve merkezlerde eğitim gören çalışmaya katılmaya istekli ortaokul öğrencileri alınmıştır. Dolayısı ile bu çalışma bu öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır. Ayrıca çalışmanın bazı verileri araştırmacılar tarafından değil Türkiye'de farklı illerdeki BİLSEM'lere ölçekler kargo ile gönderilerek toplanmıştır. Bu da çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Çalışma için 13.05.2020 tarihinde Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulundan GO 2020/130 karar sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Akkan, H. (2012). *Üstün zekalı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi anne-baba el kitabı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Anme T., Shinohara R., Sugisawa Y., Tanaka E., Watanabe T., & Hoshino T. (2013). Validity and reliability of the social skill scale (SSS) as an index of social competence for preschool children. *Journal of Health Science*, 3(1), 5-11.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 Yaş). *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. İçinde Y. Kuzgun (Ed.) *İlköğretimde rehberlik* (s. 171-188.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O. ve Topal, T. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (17. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 163-172.
- Çokluk, Ö, Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Elksnin L.K., & Elksnin, N. (1995), *Assessment and instruction of social skills*. San Diego CA: Singular Publishing Group.
- Eyre, D. (1999) Ten years of provision for the gifted and talented in Oxfordshire ordinary schools: insights into policy and practice. *Gifted and Talented International*, 14, 12-

- Freeman, J. (2001) Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world. A report for the DfES. <http://www.joanfreeman.com/mainpages/freepapers.htm>.
- Gagné, F. (1995) From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
- Gresham, F. M, & Elliot, S. N. (2008). *SSIS Social skills improvement system: rating scales manual*. Minneapolis: Pearson.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karataş, Z., Sağ, R., & Arslan, D. (2015). Development of social skill rating scale for primary school students-teacher form (SSRS-T) and analysis of its psychometric properties. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1447-1453.
- Kaya, A. ve Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21(4), 335-340.
- Merrell, K. W. (2002). *School social behavior scales*, (2th ed.). Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- MEB (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Sayı: 30471.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A. ve diğerleri. (2014). (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 37-46.
- Riggio, R.E. (1986) The assessment of basic social skills. *Journal of Personality and*

- Samancı, O. ve Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590.
- Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 151-174.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-40). Waco, TX: Prufrock Press.
- Steadly, K.M., Schwartz, A., Levin, M.A., & Luke, S.D. (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for Education*, 3(2), 1-8.
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-19.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon Publishers.
- Tagay, Ö., Baydan, Y. ve Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.
- Tawana, B.B.S., & Moorc, K.A. (2011). What works for promoting and enhancing positive social skills: Lessons from experimental evaluations of programs and interventions. *Child Trends, March*, 1-12.
- Uysal, A. ve Kaya-Balkan, İ. (2015) Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.
- Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11),37-47.

Ek 1. Özel/Üstün Yetenekli Ön Ergenlik Dönemindeki Ortaokul Öğrencileri İçin Sosyal Beceri Ölçeği

Yönerge: Değerli öğrenciler, aşağıda sizinle ilgili bazı cümleler sıralanmıştır. Lütfen her bir cümleyi okuyup bu ifadeleri ne sıklıkta gösterdiğinizi “hiç bir zaman (1)”, “ara sıra (2)”, “sık sık (3)”, “her zaman (4)” seçeneklerinden en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Teşekkür ederiz.

		Hiçbir zaman	Ara sıra	Sık sık	Her zaman
1	Yeni bir ortama girdiğimde tanımadığım kişilerle kolaylıkla tanışırım				
2	Yeni girdiğim bir ortama kolaylıkla uyum sağlarım				
3	Tanımadığım ortamda düşüncelerimi ifade etmek konusunda kendime güvenirim				
4	Topluluk önünde rahat konuşurum				
5	Yaşıtlarıma göre daha öz-güvenli biriyim				
6	Kolay arkadaş edinirim				
7	Düşüncelerimi kolaylıkla ifade ederim				
8	Çevremdekilerle kolaylıkla anlaşırım				
9	Benden büyük olsa bile başkalarıyla rahat iletişim kurarım				
10	Başkalarını kolaylıkla ikna ederim				
11	Olumsuz olaylara olumlu açıdan yaklaşırım				
12	Olaylara farklı açılardan bakarım				
13	Çevremdeki olaylara duyarlıyım				
14	Arkadaşlarımı olumlu davranmaya teşvik ederim				
15	Sorun çözümünde arkadaşlarıma ara buluculuk yaparım				
16	Gerektiğinde eleştirildiğim yönlerimi değiştiririm				
17	Eleştirilere açık biriyim				
18	Kendimi eleştiririm				
19	Arkadaşlarımla çalışırken hatalarımı görürüm				
20	Kendi yanlışlarımı açıkça ifade ederim				
21	Eşyalarımı gerektiğinde diğerleri ile paylaşırım				
22	Gerektiğinde arkadaşlarıma yardım ederim				
23	Herkesi farklı özelliklerine (ırk, renk, dil, din, ekonomik durum, fiziksel özellikler gibi) bakmaksızın olduğu gibi kabul ederim				
24	Arkadaşlarımla başarılarını takdir ederim				
25	Başkaları ile aynı fikirde olmadığımı söylerim				
26	Bana haksız davranıldığını düşündüğümde bunu uygun şekilde ifade ederim				
27	Kuralları gerektiğinde sorgularım				
28	Yaşıtlarıma göre daha olgun olduğumu düşünürüm				
29	Gerektiğinde teşekkür ederim				
30	Gerektiğinde özür dilerim				
31	Gerektiğinde günaydın, merhaba, iyi akşamlar derim				
32	Esprileri kolaylıkla anlarım				
33	Ortama uygun espriler yaparım				
34	Esprili ortamları severim				
35	Birisi ile konuşurken onu dikkatle dinlerim				
36	Konuşurken karşıdaki kişi ile kolaylıkla göz teması kurarım				
37	Karşımdaki kişinin beden dilinden duygularını anlarım				



Development of the Social Skills Scale for Talented/Gifted Pre-adolescents Attending Middle School and Investigation of its Psychometric Properties*

Zeynep KARATAŞ¹ Özlem TAGAY²

• **Received:** 01.06.2020 • **Accepted:** 01.10.2020 • **Online First:** 13.10.2020

Abstract

This study aims to develop the social skills scale for gifted/talented students attending middle school and pre-adolescent. Several Science and Art Centers (SAC) throughout the country studying in Turkey's private 626 gifted middle school students is voluntary work was carried out by three different working groups used in the research. The first group consists of 20 students on whom the pilot application was conducted. The second study group consisted of 406 students in which validity and reliability studies were conducted and the third study group in which confirmatory factor analysis was carried out consists of 200 students. The scale development study, exploratory and confirmatory factor analysis, and similar scales validity were used as validity studies. Cronbach Alpha internal consistency coefficient, item-total score correlation, and split-half techniques were used as reliability studies. As a result of the study's validity and reliability analysis, it was seen that the 37 items of the social skill scale developed for talented/gifted middle school students were a valid and reliable scale that could be used in talented/gifted middle school students.

Keywords: Talented/gifted, pre-adolescent, middle school student, social skill

Cited:

Karataş, Z., & Tagay, Ö. (2021). Development of the social skills scale for talented/gifted pre-adolescents attending middle school and investigation of its psychometric properties. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 367-392. doi:10.9779/pauefd.746428

*This article has been produced from the project numbered 0355-NAP-16 supported by the Burdur MAKÜ BAP Commission.

¹Prof. Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Education Faculty, Educational Sciences Department, zeynepkaratas1972@hotmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-4532-6827>

² Doç. Dr. Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Education Faculty, Educational Sciences Department, ozlemtagay@gmail.com, <http://orcid.org/0000-0002-9821-5960>

Introduction

The word “talent” means the ability to do anything and is used as a broad and inclusive word in our language that does not refer to a single thing (Bilgiç, Taştan, Kurukaya, Kaya, Avanoğlu & Topal, 2013). Although the word “talented” is sometimes used interchangeably with the word “gifted,” it is known that there is a considerable variety in the definitions of gifted and talented students. Yet, there is little consensus on a common definition. In the mid-1990s, the term "talented" was used instead of the word "gifted." In this period, sometimes, students were divided into two groups as talented and gifted (Freeman, 2001). While Gagne (1991) defines the concept of “gifted” as above average competence in human ability, he defines the concept of “special talent” as an individual's performance above the average in a particular area. Eyre (1999) used a simpler definition for giftedness and defined giftedness as children who have reached a significantly advanced level than the peer group and can succeed. The Ministry of National Education (2018) described special talent as “individuals who learn faster than their peers, are prominent in art, leadership, and creativity, have a special academic ability, can understand abstract concepts, enjoy acting independently in their areas of interest, and show high performance.”

Schools are institutions where mainstream students, students with developmental retardation, and talented/gifted students study together. One of the most important goals of these institutions is to support the effective development of these students, who show different developmental characteristics and guide them. Thus, it is aimed to help the individual to exhibit some skills both at school and in social life.

Social life requires individuals to adapt to their current situation, environment, and conditions and establish healthy relationships. One of the basic skills that can develop and reveal people's social cohesion is a social skill. Cartledge and Milburn (1983) mentioned four common elements of social skills. These are (1) socially accepted learned behaviors that will make others react positively, prevent negative reactions, and foster interaction with others; (2) Goal-oriented behaviors affecting the environment; (3) Situation-specific behaviors; (4) Observable or unobservable behaviors that contain cognitive and affective elements (as cited in Yüksel, 1999). In addition, Yüksel (1999) stated that these learnable behaviors include receiving social information, analyzing, understanding, and reacting appropriately. By showing these behaviors, the person is reinforced by others in various environments. Besides, with these reinforcements, they continue to maintain these behaviors. Social skills that emerge in the form of behaviors also have interpersonal

importance and are behaviors that are liked and appreciated by the people around (Bacanlı, 1999).

Social skills are of great importance for a child to reveal and use his/her academic ability. The classroom is an educational field for developing these social skills and an arena where these skills are used and demonstrated (Steadly, Schwartz, Levin & Luke, 2008). When students are not imparted with social skills during the education process, decreases in school achievement, inadequacies in interpersonal relationships, and adaptation problems may occur (Akkök, 1999). It is also stated that individuals may have difficulties establishing relationships in social and affective areas in case of a lack of social skills, maintaining these relationships, and coping with the challenges they encounter (Şahin, 2001).

Problems in social skills will negatively affect the individual at every stage of life, especially when they are with their friends, at play, school, and at home. Studies reveal that insufficiencies in social skills are an important reason for learning problems that occur in individuals. In these studies, it has been stated that inability to understand or misreading social situations, not being sensitive to others, environment, or nature, and feeling sad about social exclusion are important social problems that may cause failure to learn (Bryan, 1991; as cited in Seven, 2008; Samancı & Diş, 2014). It has been stated that social skills are related to interpersonal relationships, self-perception, peer relations, communication skills, and academic achievement (Elksnin & Elksnin, 1995). Also, while it is emphasized that positive social skills are important for healthy social development, it is stated that children with positive social skills will have a high level of self-esteem and will establish positive relationships with their peers outside and inside the school (Tagay, Baydan & Voltan-Acar, 2010; Uysal & Kalkan, 2015). Furthermore, it is emphasized that positive social skills in childhood are also related to social skills in adolescence and adulthood (Tawana & Moorc, 2011).

The basic social needs of talented/gifted students are not different from other students, but these students' needs may differ due to internal and external reasons. What is meant by internal characteristics is that these students have different personal characteristics, such as sensitivity and self-criticism. External causes are that they are perceived as more incompatible in their interactions with others and may have difficulties coping. Due to the nature of being talented/gifted, these students' need for training that includes different approaches increases. Considering the internal and external difficulties that these students experience, it is necessary to develop and implement training programs for their needs (Cross & Cross, 2015). The physical, cognitive, social, and emotional development of

talented/gifted students may not comply with each other. For example, although the student's cognitive development is very advanced, his/her physical and social-emotional development may not be very advanced. Although his/her environment has too many expectations from him/her, he/she has difficulty because she cannot fulfill these expectations. Thus, these children may experience more frustration and anger due to the negative situations they experience. It is seen that these children's social, emotional development lags behind their peers in some cases and they have problems demonstrating their potential and abilities (Silverman, 2002).

It is observed that some talented/gifted children try to hide their interests and special abilities to be accepted by their friends and thus try not to be alone. Others are excluded due to their differences and have difficulty making friends. Besides, their peers misunderstand talented/gifted students and have problems due to their perfectionist characteristics (Akkan, 2012). Many researchers emphasize that talented/gifted students are riskier about having emotional and social issues, especially in the period of early adolescence. Talented/gifted students are more sensitive to interpersonal conflicts and are exposed to higher stress levels than their peers due to their abilities. For these reasons, they can be more anxious and more depressed (Hallahan & Kauffman, 2003).

When the literature is reviewed, there are studies on the development of scales to evaluate mainstream students' social skills, albeit limited in number. These scale development studies have been conducted on mainstream pre-school children (Anme, Shinohara, Sugisawa, Tanaka, Watanabe & Hoshino, 2013; Avcıoğlu, 2007; Gresham & Elliot, 2008; Merrell, 2002; Ömeroğlu, Büyüköztürk, Aydoğan, Çakan, Kılıç Çakmak, Özyürek, Gültekin Akduman, Günindi, Kutlu, Çoban, Yurt, Koğar & Karayol, 2014), primary school students (Gresham & Elliot, 1990; Karataş, Sağ & Arslan, 2015), middle and secondary school students (Gresham & Elliot, 2008; Matson, Rotatori & Helsel, 1983; Riggio, 1986). It has been stated that only one of these developed scales can be used with mainstream students and inclusive students (Gresham & Elliot, 1990). However, there is no scale developed to be used to evaluate the social skills of talented/gifted students in the relevant literature. Since it is seen that there is no social skill measurement tool that can be used with talented/gifted students in the literature, this study will be first in this regard. It will form the basis of a body of knowledge in the relevant literature. In this connection, the purpose of the current study is to develop a social skills scale to be used with talented/gifted pre-adolescents in Turkey and to analyze its psychometric properties.

Method

Research model

The current study employed the descriptive survey method. The descriptive method is used by studies aiming to reflect the existing structure as it is without any intervention and to collect data to determine certain characteristics of a group (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

Study group

After the necessary permissions were taken from the Ministry of Education, ethics committee approval (GO 2020/130) was obtained from Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee on 13.05.2020. Information about the Science and Art Centres (SAC) willing to participate in the current study and a total of 626 of talented/gifted middle school students who volunteered to participate in the study from these centers in three separate groups is given below.

First Study Group: With 20 (12 females, 8 males) students, focus-group interviews were conducted to construct the item pool for the social skills scale to be used on talented/gifted middle school students, and then piloting was performed on these students to check the comprehensibility of the items in the item pool.

Second Study Group: On the data obtained from 406 talented/gifted students attending different SACs, the exploratory factor analysis and reliability analysis of the scale were conducted.

The demographic features of the participants in the second study group are shown in Table 1.

As shown in Table 1, 178 of the 406 students used in the exploratory factor analysis and reliability studies are females, while 228 are males. Of these 406 students, 143 are fifth graders, 72 are sixth-graders, 122 are seventh graders, and 69 are eighth-graders. These students are from 15 different SACs.

Table 1. Demographic Features of the Participants in the Second Study Group

	f	%
Female	178	43.8
Male	228	56.2
Total	406	100
5. Grade	143	35.2
6. Grade	72	17.7
7. Grade	122	30
8. Grade	69	17
Total	406	100
Antalya SAC	49	12
Selçuklu SAC	16	3.9
Denizli SAC	54	13.3
Burdur SAC	49	12.1
Düzce SAC	17	4.2
Bursa SAC	34	8.4
Konya SAC	32	7.9
Isparta SAC	37	9.1
Tarsus SAC	18	4.4
Kahramanmaraş SAC	19	4.7
Uşak SAC	27	6.7
Gaziantep SAC	23	5.7
Muğla SAC	4	1.0
Afyonkarahisar SAC	14	3.4
İzmir SAC	7	1.7
Total	406	100

Third Study Group: The third study group's data consisted of 200 students attending BİLSEM were used for confirmatory factor analysis. The demographic features of the participants in the third study group are given in Table 2.

Table 2. *Demographic Features of the Participants in the Third Study Group*

	f	%
Female	71	35.5
Male	129	64.5
Total	200	200
5. Grade	32	16
6. Grade	48	24
7. Grade	66	33
8. Grade	54	27
Total		
Antalya SAC	31	15.5
Seçuklu SAC	11	5.5
Denizli SAC	26	13
Burdur SAC	21	10.5
Düzce SAC	6	3
Bursa SAC	15	7.5
Konya Meram SAC	14	7
Isparta SAC	20	10
Tarsus SAC	5	2.5
Kahramanmaraş SAC	12	6
Uşak SAC	13	6.5
Gaziantep SAC	7	3.5
Muğla SAC	2	1.0
Afyonkarahisar SAC	10	5
İzmir SAC	2	1
Total	200	100

As shown in Table 2, 71 of the 200 students used in the confirmatory factor analysis of the scale are females while 129 are males. Of these participating students, 32 are fifth graders, 48 are sixth-graders, 66 are seventh graders, and 54 are eighth-graders. These students are from 15 different SACs.

Stages Followed in the Construction of the Item Pool

A total of 20 talented/gifted middle school students attending Alparslan Alicaan SAC in the city of Burdur were asked to write a text describing the characteristics of their social skills. They were asked to write their texts to include answers to the questions "How do you define social skills?", "What are the characteristics of individuals with high social skills, which social behaviors can these individuals perform more easily?". From these texts, 62 social skill statements were created by considering the expressions in various social skill scales and the theoretical framework and literature. A draft form of the scale was prepared by taking the opinions of five field experts (three faculty members from the Guidance and Psychological Counselling Department of Universities and two faculty members from Special Education Departments) regarding whether these expressions were social skills expressions, whether they were similar to other items and whether they were consistent. A pilot study was then conducted with the same students to check whether the expressions in the draft scale were comprehensible or not, and they were asked to indicate the incomprehensible items. The draft form of the scale was finalized by examining these items and arranging incomprehensible expressions. There are 62 directly scored items in this form.

Procedure

In the current study, the draft form of the four-point Likert scale consisted of 62 items developed to evaluate the social skills of the talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period was administered to middle school students volunteered to participate in the current study from 15 SACs after the required permissions were taken from the Ministry of National Education. Then the reliability and validity analyses were conducted on the collected data. As a result of the analyses, the scale consisted of 8 factors, and 37 items were obtained.

Data Collection Tools

KA-Si empathic tendency scale for adolescents

The KA-Si empathic tendency scale for adolescents, which is used for concurrent validity, was developed by Kaya and Siyez (2010). It is a two-dimensional scale with 17 items that can be applied to students attending 6th-12th grades. There are 7 items in the cognitive empathy dimension and 10 items in the affective empathy dimension. As a result of the exploratory factor analysis, it was determined that the scale explains 43.588% of the total variance. The scale has a two-factor structure, and the affective empathy sub-dimension

explains 33.234% of the total variance and the cognitive empathy sub-dimension explains 10.354% of it. The confirmatory factor analysis result shows that the two-factor structure of the scale is confirmed, and the scale fits well. In the reliability analysis, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was determined as .87 for the whole scale and .82 and .82 for the sub-dimensions, respectively. The test-retest reliability coefficient was .75 for the whole scale, and .73 and .69 for sub-dimensions, respectively (Kaya & Siyez, 2010). In the current study's data, the Cronbach Alpha value was found to be .81 and .83, respectively, for the subscales.

Data Analysis

In this study, exploratory and confirmatory factor analyses were conducted within the context of the validity of the social skills scale developed for talented/gifted middle school students. Before starting the exploratory factor analysis, it was checked whether the data structure was suitable for factoring or not with KMO and Bartlett's test results. As a result of the analysis, it was concluded that the data structure was suitable for factoring. Then, exploratory factor analysis was applied. In order to determine the reliability of the scale, Cronbach Alpha internal consistency coefficient, split-half test reliability, and test-retest analyses were used. Confirmatory factor analysis was conducted to reveal whether the factor structure of the scale was theoretically confirmed.

Findings

Findings of the Study Conducted to Develop a Social Skills Scale (SSS) for Talented/Gifted Middle School Students in their Pre-adolescence Period

In this section, findings obtained from the reliability and validity studies of the social skills scale developed for talented/gifted middle school students in their pre-adolescence period are presented.

Findings related to Construct Validity

Exploratory Factor Analysis

An exploratory factor analysis was conducted for the construct validity of the scale. Before starting the analyses, to determine the suitability of the data for factor analysis, it was investigated whether there were outliers in the data set through the z table values. As a result, the data obtained from 15 participants were excluded from the data set. Mahalanobis distance was checked for multivariate outliers (Tabachnick & Fidell, 2007), and no value

higher than 1 was found. As a result, the data obtained from 406 students were used in the exploratory factor analysis.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient calculated for the suitability of the sample for factor analysis was found to be .93. Barlett field test value was found to be significant as χ^2 : 10635.941, $p < .05$. In addition, commonalities of the analyzed items were found to be ranging from .416 to .731. A KMO value greater than .60 indicates that the data are suitable for factor analysis (Büyüköztürk, 2012). After it was determined that the data set was suitable for exploratory factor analysis, the factor analysis was carried out.

In the first factor analysis of the first draft form consisted of 62 items of the social skills scale for talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period, as a result of the varimax rotation process, 14 factors emerged with an eigenvalue greater than 1.00 and explaining 59.629% of the total variance. As a result of Anti-image Correlation performed with Varimax rotation, items 35, 51, 34, 4, 50, 49, 22, 14, 56, 44, 31, 58, 55, 17, and 46 were removed as they yielded loadings close to each other in different factors. In this operation, if an item is present in any two factors at the same time and there is a difference of less than .10 between them, the item is removed from the scale (Büyüköztürk, 2012). In the second rotation, the KMO coefficient was found to be .921, and 11 factors emerged with an eigenvalue greater than 1.00 and explaining 58.018% of the total variance. In this stage, items 43, 18, 19, and 13 were discarded from the scale as they yielded loadings closer to each other in different factors. In the third rotation, the KMO coefficient was .918, and 11 factors emerged with an eigenvalue greater than 1.00 and explained 59.226% of the total variance. In this stage, items 47, 41, 29, 16, 28, and 30 were discarded from the scale as they yielded loadings closer to each other in different factors. In the fourth rotation, the KMO coefficient was found to be .918, and eight factors emerged with an eigenvalue greater than 1.00 and explaining 55.028% of the total variance. As a result of the analysis, the first factor was found to include the items 38, 39, 36, 37, 48, 45, 2, 12, 7, 6; the second factor was found to include the items 62, 61, 54, 53, 52; the third factor was found to include the items 25, 24, 26, 21, 23; the fourth factor was found to include the items 10, 11, 59, 42; the fifth factor was found to include the items 40, 57, 15, 60; the sixth factor was found to include the items 8, 9, 27; the seventh factor was found to include the items 32, 33, 20 and the eighth factor was found to include the items 1, 5, 3.

Finally, the items in the social skills scale developed for talented/gifted middle school students in their pre-adolescence period were numbered from 1 to 37. A new factor analysis was run on these 37 items. The eigenvalues of the factor loadings, variances

6(45)	.66			
7(2)	.63			
8(12)	.58			
9(7)	.53			
10(6)	.48			
11(62)		.71		
12(61)		.62		
13(54)		.59		
14(53)		.57		
15(52)		.47		
16(25)			.68	
17(24)			.67	
18(26)			.64	
19(21)			.52	
20(23)			.50	
21(10)				.67
22(11)				.65
23(59)				.64
24(42)				.48
25(40)				.62
26(57)				.59
27(15)				.55
28(60)				.53
29(8)				.81
30(9)				.80
31(27)				.41
32(32)				.69
33(33)				.64
34(20)				.60
35(1)				.63
36(5)				.50
37(3)				.41

P.V.A	%14.22	%6.99	%6.99	%6.60	%5.79	%5.49	%4.85	%4.09	%55.03
-------	--------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	--------

* The numbers in the parenthesis show the number of items in the first scale application form.

Note: PVA, percentage of variance explained

Although the scale is seen to have an eight-factor structure in Table 4, the first factor's eigenvalue was found to be 9.79. In the Scree plot drawn according to the eigenvalues, it is seen that there is a high momentum fall after the first factor. This shows that the scale may have a general factor (Büyüköztürk, 2012). In the final form of the scale, the first factor, called the self-confidence dimension, include the items 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, and 10; the second factor called the affective dimension, includes the items 11, 12, 13, 14 and 15; the third factor called the self-criticizing dimension includes the items 16, 17, 18, 19 and 20; the fourth factor called the social acceptance dimension includes the items 21, 22, 23 and 24; the fifth factor called assertiveness dimension includes the items 25, 26, 27 and 28; the sixth factor called the rules of courtesy dimension includes the items 29, 30 and 31; the seventh factor called the humor dimension includes the items 32, 33 and 34 and the eighth factor called effective listening dimension includes the items 35, 36 and 37.

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

The suitability of the data set of the final form of the scale consisted of 37 items and eight dimensions. For confirmatory factor analysis was investigated and 10 data having outliers were removed from the data set. t values calculated for the social skills scale developed for talented/gifted middle school students who are in the pre-adolescence period are given in Figure 1.

When Figure 1 is examined, it is seen that t values of all the items except for the item 37 are in the range of 2.89-9.85 and significant at the level of .01. The t value of item 37 was found to be 1.73. Although this value is smaller than 1.96, this item was not discarded from the scale not to disrupt the scale's factor structure. For the eight-dimensional model of the scale, the significance level of the parameter estimates of the latent variables in explaining the observed variable is at the significance level of .05 if the t values exceed 1.96, and at the significance level of .01 if the t values exceed 2.26 (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010); thus, the values found in the current study were generally significant at the level of .01.

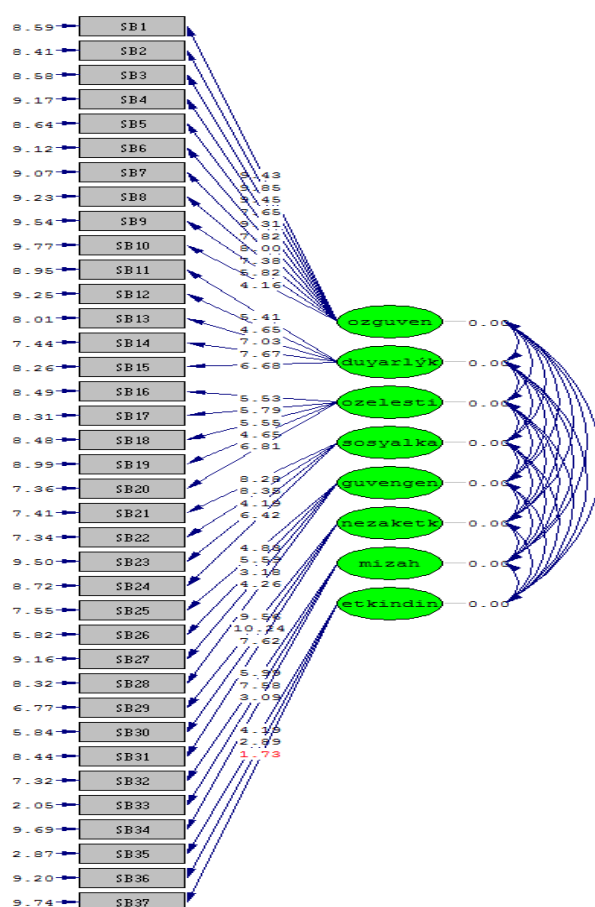


Figure 1. *t* values calculated for the eight-dimension construct of the social skills scale developed for talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period

Path coefficients and error variances of the social skills scale for talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period were examined, and the results are shown in Figure 2.

As can be seen in Figure 2, the paths coefficients for the social skills scale's sub-dimensions of self-confidence were found to be ranging from .31 to .67; they were found to be ranging from .44 to .61 for the sub-dimension of sensitivity; they were found to be ranging from .47 to .57 for the sub-dimension of self-criticism; they were found to be ranging from .34 to .63 for the sub-dimension of social acceptance; they were found to be ranging from .30 to .58 for the sub-dimension of assertiveness; they were found to be ranging from .57 to .75 for the sub-dimension of rules of courtesy; they were found to be ranging from .26 to .84 for the sub-dimension of humour and they were found to be ranging

from .17 to .66 for the sub-dimension of effective listening. The results for the goodness-of-fit indices of the model are presented in Table 5.

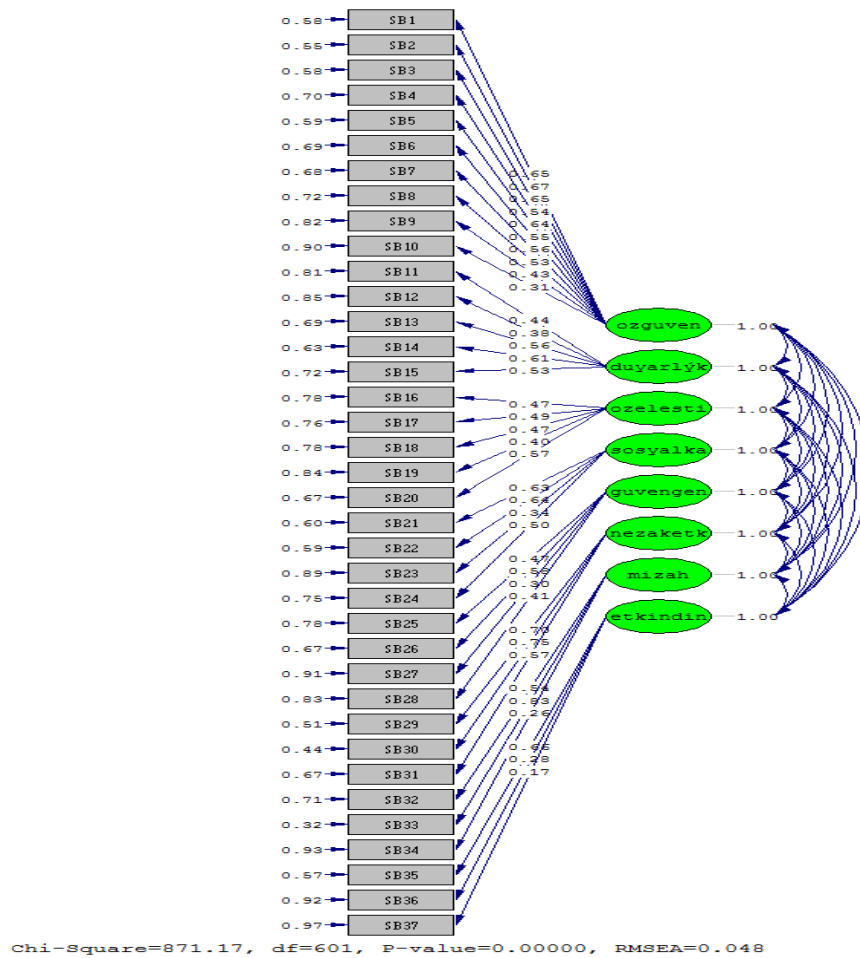


Figure 2. Path coefficients of the social skills scale for talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period

Table 5. Goodness-of-fit Indices for the Social Skills Scale for Talented/Gifted Middle School Students who in their Pre-adolescence Period

X2	X2/df	p	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI	SRMR	IFI	RMSEA
871.17	1.45	.000	.71	.86	.87	.81	.78	.076	.88	.048

As can be seen in Table 5, the chi-Square value was found to be significant ($\chi^2=871.17$, $n=200$, $df=601$, $p=.000$). The chi-Square/degree of freedom ratio was found to be 1.45. This ratio below 3 in large samples indicates a perfect fit (Kline, 2005; Sümer, 2000; as cited in Çokluk et al., 2010). RMSEA value was found to be .048. When this value

is smaller than .08, it is seen as the indicator of a good fit (Jöreskog & Sörbom, 1993; as cited in Çokluk et al., 2010). GFI value was found to be .81, and the AGFI value was found to be .78. The standardized RMR fit value was found to be .076. If this value is lower than .08, it indicates a good fit (Brown, 2006; as cited in Çokluk et al., 2010). CFI and NNFI goodness-of-fit values were found to be .87 and .86, respectively. These values indicate a good fit (Sümer, 2000; as cited in Çokluk et al., 2010). These results show that the model has a good fit.

Concurrent Validity

The concurrent validity of the social skills scale for talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period was tested on the total scores of the KA-Si Emphatic Tendency Scale for Adolescents. As a result of the correlation analysis, the Pearson Product-Moments Correlation coefficient was found to be .67, significant at the level of .001.

Findings related to Reliability

Findings related to the Reliability of the Social Skills Scale for Talented/Gifted Middle School Students who are in their Pre-adolescence Period

Item Total Score Correlation: The item-total score correlation, correlation values obtained from comparing item scores of the upper 27% and lower 27% groups, and t-test results are given in Table 6.

As can be seen in Table 6, the adjusted total correlations of the social skills scale for talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period range from .32 to .65. It can be said that items with item-total correlations of .30 and higher discriminate individuals well (Büyüköztürk, 2012). In addition, it is seen that the t ($df = 216$) values related to the differences in item scores of the upper and lower 27% groups vary between 6.61 and 17.92, and the obtained t values are significant at the level of .001. These values show that the items on the scale have high validity and that they are items to distinguish in terms of methodological efficacy and to measure the same behavior (Büyüköztürk, 2012).

Table 6. Item Total Correlation and Correlation Values Obtained from the Comparison of the Item Scores of the Upper and Lower 27% Groups and t-Test Results

Item	Corrected Item Total	t
	Correlation a	(Lower %27-Top %27)b
1(38)	.59	15.52**
2(39)	.65	17.68**
3(36)	.64	17.92**
4(37)	.55	15.28**
5(48)	.53	12.44**
6(45)	.53	10.97**
7(2)	.58	14.52**
8(12)	.61	15.08**
9(7)	.42	8.73**
10(6)	.45	9.89**
11(62)	.47	10.45**
12(61)	.52	11.38**
13(54)	.55	11.19**
14(53)	.50	12.15**
15(22)	.56	13.30**
16(25)	.44	10.86**
17(24)	.37	9.44**
18(26)	.32	8.49**
19(21)	.48	11.28**
20(23)	.51	12.59**
21(10)	.46	10.36**
22(11)	.50	9.38**
23(59)	.35	6.75**
24(42)	.47	8.92**
25(40)	.44	11.95**
26(57)	.46	10.48**
27(15)	.26	6.61**
28(60)	.38	9.69**
29(8)	.37	6.89**

30(9)	.37	6.78**
31(27)	.52	10.73**
32(32)	.38	7.66**
33(33)	.45	10.86**
34(20)	.29	6.68**
35(1)	.44	11.87**
36(5)	.41	8.43**
37(3)	.42	10.32**

a n=406 b n1=n2=109 *p<.001

Correlation Coefficients between Sub-Scales and Total Score

Binary correlations were calculated with the scale's item numbers, means, and standard deviations of factor scores and factor scores, and the results are shown in Table 7.

Table 7. *Descriptive Statistics for the Scale and Correlation Coefficients between Sub-Scales and Total Score*

Faktör	1	2	3	4	5	6	7	8	Toplam
1	1	.52**	.37**	.38**	.48**	.34**	.45**	.48**	.85**
2		1	.47**	.55**	.39**	.48**	.38**	.45**	.77**
3			1	.49**	.39**	.42**	.28**	.40**	.68**
4				1	.27**	.51**	.35**	.45**	.66**
5					1	.25**	.32**	.35**	.63**
6						1	.16**	.43**	.58**
7							1	.32**	.57**
8								1	.65**
Total									1
SSS									
X	31.83	16.99	16.08	14.56	13.58	11.12	10.54	10.37	125.06
S	6.14	2.76	2.89	1.80	2.14	1.37	1.57	1.46	14.44

*p<.001, n=406

As shown in Table 7, the correlations of the sub-scales with each other and the total score of the social skills scale for talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period were found to be highly significant ($p < .001$) and positive. This shows that the sub-scales are consistent with each other.

Cronbach Alpha Internal Consistency Analysis

The scale was administered to 406 students, and Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated for the internal consistency analysis, and the results are presented in Table 8.

Split-Half Test Reliability

The reliability coefficient calculated with the split-half technique was found to be .84 for first and second half by using the Spearman-Brown adjustment.

Table 8. *Results of the Cronbach Alpha Internal Consistency Analysis of the Scale*

Factors	Cronbach Alpha Value
Self-Confidence	.89
Sensitivity	.77
Self-Criticism	.72
Social Acceptance	.70
Assertiveness	.63
Rules of Courtesy	.70
Humour	.62
Effective Listening	.61
Total SSS Point	.92

As can be seen in Table 8, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated to be .92 for the whole scale. The Cronbach Alpha values calculated for the sub-factors are as follows: .89 for the sub-dimension of self-confidence, .77 for the sub-dimension of sensitivity, .72 for the sub-dimension of self-criticism, .70 for the sub-dimension of social acceptance, .63 for the sub-dimension of assertiveness, .70 for the sub-dimension of rules of courtesy, .62 for the sub-dimension of humor and .61 for the sub-dimension of effective listening.

Discussion

The current study aimed to develop a social skills scale to be used for talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period. In the current study, a social skills scale that can be used with talented/gifted middle school students in their pre-adolescence period in Turkey was developed, and the construct validity of this scale was tested with exploratory, confirmatory factor analysis. The results revealed that the scale has an eight-factor structure. These eight factors named self-confidence, sensitivity, self-criticism, social acceptance, assertiveness, courtesy rules, humor, and effective listening were found to explain 55.03% of the total variance together. The sub-dimension of self-confidence explains 14.22% of the total variance; the sub-dimension of sensitivity explains 6.99% of the total variance; the sub-dimension of self-criticism explains 6.99% of the total variance; the sub-dimension of social acceptance explains 6.60% of the total variance; the sub-dimension of assertiveness explains 5.79% of the total variance; the sub-dimension of rules of courtesy explains 5.49% of the total variance; the sub-dimension of humor explains 4.85% of the total variance and the sub-dimension of effective listening explains 4.09% of the total variance. As a result of the confirmatory factor analysis, the goodness-of-fit values of the scale were found to be as follows: $\chi^2=871.17$, $\chi^2/df=1.45$, $p<.000$, NFI=.71, NNFI=.86, CFI=.87, GFI=.81, AGFI=.78, RMR=.050, SRMR=.076, IFI=.88, RMSEA=.048. These results show that the scale yields a good fit (Brown, 2006; Hooper, Caughlan & Mullen, 2008; Jöreskog & Sörbom, 1993; Kline, 2005; Sümer, 2000; as cited in Çokluk et al., 2010). These findings show that the social skills scale can be used with talented/gifted middle school students.

The fact that various focus-group interviews were conducted in the preparation stage of the scale, that the theoretical framework in the literature was carefully reviewed, and that the scale items were developed in compliance with the theoretical framework made the scale valid and reliable to be used with talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period. Performing confirmatory factor analysis after the exploratory factor analysis of the scale can be shown as proof of the strong validity of the scale. When the fit values of the model are examined, it is seen that the model fits well.

The concurrent validity of the social skills scale for talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period was tested on the total scores of the KA-Si Emphatic Tendency Scale for Adolescents, and as a result of the correlation analysis, the

Pearson Product-Moments Correlation coefficient was found to be .67, significant at the level of .001. This shows that the two scales have a similar structure.

In the reliability analysis performed for the scale, it was revealed that the validity of the items in the scale was high in the comparison of the item-total score and upper and lower 27%, that they were discriminating in terms of methodological efficacy and that they could measure the same behavior. The correlations of the sub-scales with each other and with the total score were found to be significant. Moreover, in the internal consistency analysis conducted, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated to be .92 for the whole scale. In the Cronbach Alpha internal consistency analysis conducted for the sub-factors, the Cronbach Alpha values were found to be as follows; .89, .77, .72, .70, .63, .70, .62, .61. The reliability coefficient calculated with the split-half technique was .84 for the first and second half by using the Spearman-Brown adjustment.

When these validity and reliability results are considered, it can be said that the scale is a valid and reliable scale that can be used with talented/gifted middle school students (App.1).

Conclusions

In conclusion, a valid and reliable social skills scale was developed to be used with talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period in Turkey in the current study. The social skills scale developed for talented/gifted middle school students is an eight-factor scale. The scale can be used with its sub-dimensions, or a total score can be taken from the scale. The lowest score to be taken from the scale is 37, while the highest score is 148, and the scale does not have any reverse coded items. Higher scores taken from the scale indicate an increasing level of social skills.

In light of the findings of the current study, some suggestions can be made:

The current study participants are talented/gifted middle school students who are in their pre-adolescence period. As there is no social skills scale developed for talented/gifted primary and high school students, scale development studies can be conducted. Moreover, social skills training given to students attending BİLSEM can be increased, and the social skills scale developed in the current study can be used in this training.

The current study has some limitations; the present study participants are middle school students who volunteered to participate in the present study and attending Art and Science Centres, who also volunteered to participate in the present study. Thus, the current study is limited to the data obtained from these students. Moreover, some of the data were

not collected personally by the researchers but by sending the scales by mail to BILSEMs in different cities in Turkey. This is another limitation of the current study.

Ethical Approval: *This research was conducted with the permission of Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee for the current study on 13.05.2020 with decision number GO 2020/130.*

References

- Akkan, H. (2012). *Üstün zekalı 6-8. sınıf öğrencilerinin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akkök, F. (1999). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi anne-baba el kitabı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Anme, T., Shinohara R., Sugisawa Y., Tanaka E., Watanabe T., & Hoshino T. (2013). Validity and reliability of the social skill scale (SSS) as an index of social competence for preschool children. *Journal of Health Science*, 3(1), 5-11.
- Avcıoğlu, H. (2007). Sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması (4-6 Yaş). *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 87-101.
- Bacanlı, H. (1999). Sosyal beceri eğitimi. İçinde Y. Kuzgun (Ed.) *İlköğretimde rehberlik* (s. 171-188.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgiç, N., Taştan, A., Kurukaya, G., Kaya, K., Avanoğlu, O., & Topal, T. (2013). *Özel yetenekli bireylerin eğitimi strateji ve uygulama kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. (17. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cross, J. R., & Cross, T. L. (2015). Clinical and mental health issues in counseling the gifted individual. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 163-172.
- Çokluk, Ö, Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Elksnin L.K., & Elksnin, N. (1995), *Assessment and instruction of social skills*. San Diego CA: Singular Publishing Group.
- Eyre, D. (1999) Ten years of provision for the gifted and talented in Oxfordshire ordinary schools: insights into policy and practice. *Gifted and Talented International*, 14, 12-

- Freeman, J. (2001) Out-of-school educational provision for the gifted and talented around The world. A report for the DfES. <http://www.joanfreeman.com/mainpages/freepapers.htm>.
- Gagné, F. (1995) From giftedness to talent: A developmental model and its impact on the language of the field. *Roeper Review*, 18(2), 103-111.
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (2008). *SSIS Social skills improvement system: rating scales manual*. Minneapolis: Pearson.
- Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Karataş, Z., Sağ, R., & Arslan, D. (2015). Development of social skill rating scale for primary school students-teacher form (SSRS-T) and analysis of its psychometric properties. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1447-1453.
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ Çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 110-125.
- Matson, J. L., Rotatori, A. F., & Helsel, W. J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The matson evaluation of social skills with youngsters (MESSY). *Behaviour Research and Therapy*, 21(4), 335-340.
- Merrell, K. W. (2002). *School social behavior scales*, (2th ed.). Eugene, OR: Assessment-Intervention Resources.
- MEB (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Sayı: 30471.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A., et al.. (2014). (2014). Okul öncesi sosyal beceri değerlendirme ölçeği öğretmen formunun geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(8), 37-46.
- Riggio, R.E. (1986) The assessment of basic social skills. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 51(3),649-660.

Samancı, O., & Diş, O. (2014). Sosyal becerileri zayıf olan ilkokul öğrencilerinin tutum ve davranışlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 573-590.

Seven, S. (2008). Yedi-sekiz yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 151-174.

Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson & S. M. Moon (Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-40). Waco, TX: Prufrock Press.

Steadly, K.M., Schwartz, A., Levin, M.A., & Luke, S.D. (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for Education*, 3(2), 1-8.

Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-19.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon Publishers.

Tagay, Ö., Baydan, Y., & Voltan Acar, N. (2010). Sosyal beceri programının (blocks) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisi. *Mehmet Akif Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 19-28.

Tawana, B.B.S., & Moorc, K.A. (2011). What works for promoting and enhancing positive social skills: Lessons from experimental evaluations of programs and interventions. *Child Trends, March*, 1-12.

Uysal, A., & Kaya-Balkan, İ. (2015) Sosyal beceri eğitimi alan ve almayan okul öncesi çocukların, sosyal beceri ve benlik kavramı düzeyleri açısından karşılaştırılması. *Psikoloji Çalışmaları*, 35(1), 27-56.

Yüksel, G. (1999). Sosyal beceri eğitiminin üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11),37-47.



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleği Konusundaki Görüşleri ve Geleceğe Yönelik Beklentileri

Kısmet DELİVELİ¹

• **Geliş Tarihi:** 27.08.2020 • **Kabul Tarihi:** 26.11.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 27.11.2020

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki düşüncelerini, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerini, öğretmenlik mesleğine yönelik beklentilerini ve olanaklar mümkün olsa hayatta olmasını istedikleri şeylerin neler olduğunu anlamaya çalışmaktır. Çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim yöntemine göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı ve benzeşik örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. 2015-2016 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan 42 (21 kız ve 21 erkek) öğretmen adayının görüşlerine başvurulmuştur. Veriler katılımcıların yaşam öyküleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu (3 soru) ve arzu listesinde yer alan sorular (4 soru) ile toplanmış, içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleriyle analiz edilmiş; bulgular “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ve geleceğe yönelik beklentileri” olmak üzere iki temada değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinin daha çok dezavantajlı yönlerine vurgu yaptıkları, sınavla öğretmen atamalarının yapılmasını, öğretmenlik statüsünün düşük olmasını, öğretmenlerin çalışma şartlarının adil olmamasını ve lisans düzeyinde verilen eğitimin teorik olmasını eleştirdikleri anlaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltecek önlemler alınması, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, seçme/yerleştirme ve atama sınavlarının gözden geçirilmesi, lisans düzeyinde verilecek eğitimin teorik ve uygulamalı olacak şekilde yapılması önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmenliği, öğretmen adayı, öğretmenlik mesleği, beklentiler

Atıf:

Deliveli, K. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki görüşleri ve geleceğe yönelik beklentileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 393-427. doi:10.9779.pauefd.774418

¹ Kısmet Deliveli, Öğr. Gör. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3035-7505, dikismet@mu.edu.tr.

Giriş

Türkiye’de her kademedeki öğretmen ihtiyacının karşılanması için, öğretmenlik mesleğinde karar kılan gençlerin öncelikli olarak eğitim fakülteleri olmak üzere üniversiteler aracılığıyla lisans eğitimi almaları gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) da kamuda görev almak isteyen öğretmen adaylarının işvereni konumundadır. 1980’li yıllardan başlayarak Türkiye’de yeni bir yönetsel anlayışının benimsenmesinin sonucu olarak özel sektörde olduğu gibi kamuda da öğretmen istihdamında esnek istihdam modeli uygulamaktadır. Bakanlık sayıları her geçen gün artan eğitim fakültesi mezunlarının açıkta kalmalarına neden olan, stres yaratan ve arz-talep dengesini bozan “kadrolu, sözleşmeli, ücretli öğretmenlik” gibi farklı uygulamalarla öğretmen istihdamı sağlamaya çalışmaktadır (Soydan, 2012; Çinkır ve Kurum, 2017).

Bakanlıkça istihdam edilecek öğretmen adaylarının, öncelikle 4 yıllık eğitimi başarıyla bitirmeleri ve Kamu Personeli Seçme Sınavı’nda (KPSS) gerekli puanı almaları gerekmektedir. Adaylık döneminde ise atandıkları illerde Milli Eğitim Bakanlığı’na hazırlanmış olan mesleki uyum programlarına katılmaktadır (MEB, 2013). Milli Eğitim Bakanlığı’nın resmi eğitim kurumlarına aday öğretmen olarak atanmaların yetiştirme sürecine ilişkin usul ve esasları düzenleyen yönergeye göre, aday öğretmenler göreve başladıkları okullarda adaylıklarının ilk altı ayında yetiştirme sürecine tabi tutulmaktadır. Yetiştirme süreci, okul müdürü ve danışman öğretmenin sorumluluğunda “sınıf ve okul içi, okul dışı faaliyetler ile hizmet-içi eğitim seminerlerinden” oluşmaktadır (MEB, 2016a). Yetiştirme sürecinde okul yöneticileri ve danışman öğretmenleri rehberliğinde adaylar uygulamalar gerçekleştirmektedir ve bu süreçte il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin çeşitli görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (MEB, 2016b). Aday öğretmenlerin bakanlık tarafından yapılan yazılı ve sözlü sınava girebilmesi için de en az bir yıl fiilen çalışması ve performans değerlendirme sınavlarında başarılı olmaları beklenmektedir (MEB, 2015). Adayların ilk performans değerlendirme sınavı adayın eğitiminden sorumlu okul idaresi ve rehber öğretmen tarafından yapılırken, iki ve üçüncü performans değerlendirme sınavları adayın atandığı okulda yapılmaktadır (MEB, 2016a).

Adaylık sürecinde MEB’ce uygulanan aday yetiştirme programının amacı, mesleğin ilk yıllarında öğretmen adaylarının karşılaşılabilecekleri güçlükleri en aza indirmek ve mesleğe hazır oluşla ilgili bilgi ve becerilerini artırmaktır. Bu program aracılığıyla adayın gerek okul ve sınıf düzeyinde gerekse okul dışında mesleğe uyumunu sağlayacak bilgi ve

beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2016b). Adaylık süreci eğitim programlarının öğretmenlik mesleği konusunda adayların mesleğe uyum sürecine olumlu etkileri vardır ve bu süreçte adaylar mesleki anlamda yeni deneyimler kazanabilmektedir (Ingersoll ve Strong, 2011; Tunçbilek ve Tünay, 2017).

Öğretmen adaylarının kendilerini mesleğe hazır hissetmeleri için, gerek hizmet öncesi ve gerekse adaylık sürecinde iyi yetiştirilmeleri gerekir (Beare, Marshall, Torgerson, Tracz ve Chiero, 2012; Brown, Lee ve Collins, 2015). Dolayısıyla, öğretmen yetiştiren kurumlarda lisans eğitimleri sırasında öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve beceriler kazandırılırken, bilgiyi öğrenciye nasıl aktarabileceğinin öğretilmesi gereklidir. Göreve atandıktan sonra mesleğe uyumlarını sağlayacak desteklerin ise sadece adaylık süreci eğitimiyle sınırlı kalmaması, aksine uzun süreli olacak şekilde genç öğretmenlere sürekli rehberlik sağlanması önemlidir. Bu süreçte adaylara atandıkları bölgenin ve yerleşim yerinin şartlarına (okul, okul çevresi, öğrenciler, aileler vs.) nasıl uyum sağlayacakları konusunda bilgilendirmeler yapılırken, karşılaştıkları sorunların çözümünde MEB’ce destek olunmalıdır. Çünkü her bir adayın atanacağı okul bölgesinin fiziki ve sosyal yapısı (ailelerin sosyo-ekonomik durumları, bölgenin kültürel yapısı, sosyal ilişkiler vs.) okul ortamı ve çevresinin imkânları (aileler, öğrenciler, okulun maddi kaynakları, okula sunulan kaynaklar vs.) farklı olabilmektedir.

Türkiye’de mesleğe yeni atanan öğretmenler yetiştirme süreci sonunda genellikle öğretmen ihtiyacının yoğun olduğu kırsal bölgelere gönderilmektedirler. Öğrencilikten henüz çıkan aday öğretmenler hiç bilmedikleri bölgelere atandıklarında, yeni kültürel ortama ve mesleğe uyum sağlamaya çalışırken bölgenin ya da yerleşim yerine bağlı olarak farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir (Toker-Gökçe, 2013). Aday öğretmenler çoğunlukla kırsal bölgelerdeki (mezra, köy, kasaba, mahalle) okullara atandıklarında hiç alışık olmadıkları yeni bir çevreye alışırken bazı sorunlarla karşılaştıklarında, yaşam şartlarına uyum genç öğretmen açısından mesleğin cazibesinin azalmasına neden olabilmektedir. Nitekim, bu konuyu tartışan araştırmacılar (Aksoy, 2008; Başar ve Doğan, 2015; Duran, Sezgin ve Çoban, 2011; Gömleksiz, Kan, Biçer ve Yetkiner, 2010; Korkmaz, Saban ve Akbaşlı, 2004; Sarı ve Altun, 2015; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015; Yeşilyurt ve Karakuş, 2011) araştırmalarında öğretmen adaylarının hem deneyimsiz hem de farklı sosyal çevrelerden gelmiş olmalarından dolayı, mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların üstesinden gelemediklerini, mesleğe, okul ve ortama alışmada uyum sorunu yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir.

Bu araştırmacıardan, Yeşilyurt ve Karakuş (2011), köy ve kent merkezine atanan farklı branş ğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarında lisans eğitimlerini Şehir merkezlerinde alıp, fiziksel ve sosyal Şartlar açısından köy, mezra, birleştirilmiş sınıf vb. yerlerde göreve başlayan adayların bulunduğu ortama uyum sağlamada ve mesleki bilgiyi aktarmada sorunlarının olduğunu tespit etmişlerdir. Özellikle tecrübesiz olmaları nedeniyle en fazla öğrencilerle iletişim kurma, sınıfı etkili yönetme problemleri yaşadıklarını, görev yaptıkları okulda fiziksel yaşam koşullarının zorluğundan Őikyeti olduklarını belirlemişlerdir.

Öğretmenlik mesleğine uyum süreci bölgenin sosyo-ekonomik yapısına, okul ve okul çevresinin olanaklarına bağlı olarak kimi zaman sınıf öğretmenleri açısından daha zorlayıcı olabilmektedir. Kırsal bölgenin (köy, mezra gibi) yaşam koşulları, eğitim-ğretim sürecinde karşılaşılan güçlükler sınıf ğretmenlerinin ilk kez atandıkları okula ve okul çevresine uyumunu güçleştirebilmektedir. Bu konuda Korkmaz vd., (2004) göreve yeni başlayan sınıf ğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun gerek öğretmenlik mesleğine uyum sağlama ve gerekse mesleği başarılı bir Şekilde icra etmede yaşadıkları zorluklara işaret etmiştir. Aksoy (2008), branş öğretmenlerinden farklı olarak, birleştirilmiş sınıfların olduğu okullara atanan sınıf ğretmenlerinin gerek okul çevresi, gerekse okul düzeyinde farklı sorunların üstesinden gelmek zorunda kaldıklarını belirtmiştir. Taşkaya vd., (2015) kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerin karşı karşıya oldukları sorunların çok daha fazla olduğunu belirtmiş, öğretmenlerin evre (ulaşım, güvenlik, su, temizlik, sağlık hizmetinin yetersizliği) ve eğitim-ğretim (ğrenci ve velilerin eğitime ilgisizliği, oryantasyon problemi, öğretmenlerin deneyim eksikliği, ğrenci devamsızlığı, öğretmenlerin isteksizliği), özlük hakları (ğretmen sirkülasyonu-tayini, ısınma, barınma) okulların fiziki durumu ve imkanları (ısınma, donanım ve eğitim materyali eksikliği, derslik eksikliği-yetersizliği, WC olmayışı-yetersizliği vb.) gibi konularda sorunlar olduğunu dile getirdiklerini belirlemişlerdir. Duran vd. (2011), aday sınıf ğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecini inceledikleri araştırmalarında, çevreye uyum noktasında aday öğretmenlerin daha çok barınma ve alıştığı Şehir hayatından uzak olma; sonra sırasıyla, teknoloji/teknolojik gelişmeler ile sosyal faaliyetlerden, aile, arkadaş ve dostlarından uzak olma; yöre halkı ile iletişim kuramama ve beslenme gibi sorunlar yaşadıklarını; kurum kültürüne uyum ve örgütsel sosyalleşme noktasında da daha çok temel ve hazırlayıcı eğitim süreci, ailelerle iletişim, kurumsal uzmanlık alanlarını algılamada sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Sarı ve Altun (2015) göreve yeni başlayan sınıf ğretmenlerinin öğrencilerin motivasyonlarını nasıl arttıracaklarını bilmediklerini ortaya

koymuşlardır. Bu sonuçlar, mesleğe yeni başlayan branş ya da sınıf öğretmenlerinin ne tür sorunlarla karşılaştıklarının anlaşılması bakımından önemlidir. Bu konuda Başar ve Doğan (2015) ve Gömleksiz vd., (2010) mesleğin ilk yılında sorun yaşayan ve bu sorunları nasıl çözeceklerini bilemeyen ve aday öğretmenlerin motivasyonlarını kaybedip, mesleğe olan inançlarının azalabileceğine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşı karşıya kaldıkları sorunların onların meslekte kalıp kalmamasına neden olabileceği (Karge, 1993; Quaglia, 1989) düşünülürse mevcut sorunlarla baş edemeyen öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini gönüllü olarak yerine getiremeyeceği söylenebilir. Bu durum öğretmenlik mesleğini seçme konusunda gençlerin endişe duymalarına sebep olabilir.

Gençlerin öğretmenlik mesleğini seçebilmesi için öğretmenlik mesleğini daha cazip hale getirecek uygulamalar ile düzenlemelere yer verilmesi sorunların çözümüne katkı getirebilir. Buna karar verirken ise mesleğe yeni atanan/atanacak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini nasıl algıladıklarının ve mesleğe ve geleceğe yönelik beklentilerinin dikkate alınması yararlı olabilir. Yapılacak iyileştirmeler öğretmenlik mesleğini seçen/seçecek olan gençlerin mesleki yaşamlarında verimliliklerini, motivasyonlarını, tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin güçlü bir kariyer arzusu uyandıracak bir meslek haline dönüştürülmesi ve öğretmenlik mesleğinin standartlarının geliştirilmesi için öğretmenlik mesleğini seçen sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan gençlerin öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceleri ve meslek seçimine yönelik beklentileri incelenmek istenmiştir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki düşüncelerini, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerini, öğretmenlik mesleğine yönelik beklentilerini ve olanaklar mümkün olsa hayatta olmasını istedikleri şeylerin neler olduğunu anlamaya çalışmaktır. Araştırma amacına bağlı olarak aşağıdaki 4 alt probleme yanıt aranmıştır. Öğretmen adaylarının;

1. Türkiye’de öğretmenlik mesleği konusundaki düşünceleri nasıldır?
2. Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri nelerdir?
3. Gençlerin öğretmenlik mesleğini seçmesi/tercih edebilmesi için yapılması gerekenler konusunda önerileri nelerdir?
4. Beklentilerini karşılayacak her türlü olanağı elde etselerdi yaşamlarında neleri değiştirmek istedikleriyle ilgili görüşleri nasıldır?

Yöntem

Bu araştırmada bireylerin tecrübe ettikleri konuya ilişkin fenomenleri nasıl algıladıkları, ne anladıkları ve nasıl deneyimledikleri belirlenmesi hedeflendiğinden çalışma nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim yöntemine göre tasarlanmıştır (Merriam, 2014; Punch, 2014).

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde olasılıklı olmayan, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Benzeşik örnekleme yönteminin seçiminde amaç incelenecek konuya odaklanmak, çeşitliliği azaltmak, analizi basitleştirebilmek olduğundan, küçük ve homojen bir grup örneklem olarak ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın çalışma grubunu **2015-2016 yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 4. Sınıf öğrencilerinden mezuniyet aşamasında** olan 21 Erkek (E) ve 21 Kız (K) olmak üzere toplam 42 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Aşağıda çalışmaya katılan öğretmen adaylarıyla ilgili genel bilgiler paylaşılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Öğretmen Adaylarıyla İle İlgili Genel Bilgiler

Sıra No-Cinsiyet	Yaş	Kazanmak İsteği Okul/Meslek
Ö1-E	23	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Ö2-K	22	Güzel Sanatlar-Resim
Ö3-K	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö4-K	22	Tiyatro/Oyunculuk
Ö5-K	22	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Ö6-K	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö7-K	23	Sınıf Öğretmenliği
Ö8-K	22	Sosyal Hizmetler
Ö9-K	21	Sınıf Öğretmenliği
Ö10-K	21	Hemşirelik
Ö11-E	21	Sınıf Öğretmenliği
Ö12-K	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö13-E	23	Sınıf Öğretmenliği
Ö14-E	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö15-K	21	Sınıf Öğretmenliği
Ö16-K	21	Sınıf Öğretmenliği
Ö17-K	23	Sınıf Öğretmenliği

Ö18-E	21	Sınıf Öğretmenliği
Ö19-K	21	Sınıf Öğretmenliği
Ö20-E	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö21-K	20	Mimarlık
Ö22-E	23	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Ö23-K	21	Tiyatro/Oyunculuk
Ö24-K	24	Sınıf Öğretmenliği
Ö25-E	22	Milli Savunma (Askerlik)
Ö26-K	23	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Ö27-K	21	Sınıf Öğretmenliği
Ö28-E	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö29-E	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö30-K	23	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Ö31-E	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö32-E	22	Avukatlık
Ö33-E	23	Sınıf Öğretmenliği
Ö34-E	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö35-E	23	Sınıf Öğretmenliği
Ö36-E	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö37-E	23	Sınıf Öğretmenliği
Ö38-E	22	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
Ö39-E	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö40-E	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö41-E	22	Sınıf Öğretmenliği
Ö42-E	23	Sınıf Öğretmenliği

Tablo 1’de görülebileceği gibi ismi gizli tutulan her bir katılımcıya 1’den 42’ ye kadar sıra numarası verilmiş, sayıların yanlarına katılımcının cinsiyetlerini gösteren harfler (erkekler için: E, kızlar için: K harfi) ile son kısma katılımcının yaşını gösteren rakamlar eklenmiştir. Buna göre araştırmaya 6. sırada katılan 22 yaşındaki kız öğretmen adayının kazanmak istediği okul Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programı’dır.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Katılımcılarla görüşmelere başlamadan önce alan yazın taraması yapılarak

araştırmacının hazırladığı görüşme formlarındaki sorular, alanda uzman iki akademisyen tarafından incelenmiş ve soruların anlaşılabilirliği test edilmiştir. Görüşmelere geçilmeden önce, araştırmaya gönüllü olarak destek veren çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına araştırmanın amacı açıklanmıştır.

2015-2016 öğretim yılında dönem başı ve dönem sonu olmak üzere çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarıyla iki kez görüşme gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme öncesi, öğretmen adaylarına kendilerine sunulan görüşme formunda yer alan soruları samimi bir şekilde cevaplamalarının önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. İlk tur görüşmelerde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki düşüncelerini, mesleği seçme nedenlerini ortaya koyabilmek için öğretmen adaylarının 3 açık uçlu soruya yazılı olarak cevap vermeleri istenmiştir. Bu sorular:

1. Kariyer tercihi bakımından değerlendirdiğinizde Türkiye’de öğretmenlik mesleği konusundaki düşünceleriniz nelerdir? (avantaj-dezavantaj)
2. Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleriniz hakkında biraz bilgi verebilir misiniz?
3. Gençlerin öğretmenlik mesleğini seçme ya da tercih etme noktasında yöreklendirilmesi için neler yapılmasını istersiniz?

İkinci tur görüşmelerde ise öğretmen adaylarının otobiyografilerini anlatmaları ve Arzu Listesi’nde yer olan soruları cevaplamaları istenmiştir. Otobiyografiler (yaşam öyküleri) kişilerin kendi yaşamlarını nasıl deneyimledikleri ve nasıl gördüklerini anlama açısından katkı sunabilir (Kakuru ve Paradza, 2007). Yaşam öyküleri kişisel duygu ve deneyimlerin daha da netleşmesi ve bireyin yaşantısına daha fazla anlam katması anlamında yararlı olabileceği gibi, başkalarının da bireyi daha önce hiç fark edemedikleri yönlerinin anlaşılmasına hizmet edebilir (Atkinson, 2004). Ayrıca yaşam öyküleri kişilerin kendileri hakkında daha derin düşünerek geleceğe yönelik karşılaşılabilecekleri olumsuzlukları aşmalarına yardım edebilir (Yang, 2008). Eğitim araştırmalarında yaşam öyküleri öğretmenlerin bireysel olarak yaşamlarını, mesleki anlamda da kariyerlerini nasıl değerlendirdikleri ve mesleki uygulamalarına yönelik tutum, davranış ve duygularının anlaşılması amaçlı kullanılmıştır (Goodson, 1997). Kendini anlatmaya dayalı test dışı tekniklerinden biri olan ve düzenlenen yarım kalmış ifadelerden (tamamlanmamış cümlelerden) ve sorulardan oluşan Arzu (istek) Listeleri de çocuk veya gencin doyurulmamış ihtiyaçlarını, açığa vuramadığı duygularını, umut ve beklentilerini ortaya çıkarmak amacıyla tercih edilen bir yöntemdir (Karataş ve Yavuzer, 2015). Bu çalışmada öğretmen adaylarının yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri gelecekte ne tür beklentiler

içinde olduklarının anlaşılması amacıyla yaşam öyküleri incelenmek istenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının yaşam öykülerinde anlatamadıkları veya ifade edemedikleri durumları (beklentiler, hedefler) ortaya çıkartabilmek amacıyla araştırmacı öğretmen adaylarının Arzu Listesi'nde yer alan 4 açık uçlu soruya verdikleri cevapları iki tür veriyi karşılaştırmak için değerlendirmek istemiştir. Arzu Listesi'nde yer alan bu sorular:

1. İsteddiğiniz kadar paranız olsaydı ne yapardınız?
2. Her türlü olanağınız bulunsa hangi mesleği seçmek isterdiniz?
3. Masallardaki gibi bir peri 'dile benden ne dilersem' deseydi, en önemli üç dileğiniz ne olurdu?
4. Öğretmenlik mesleğinde mutlu olabilmeniz için nelerin değişmesini isterdiniz?

Veri Analizi

Nitel araştırma yaklaşımına göre tasarlanan ve sınıf öğretmenliği eğitimi programına kayıtlı son sınıf öğrencilerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde '*içerik ve betimsel analiz yöntemleri*' kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalarda katılımcıların demografik özelliklerinin ve farklı yönlerinin tasvir edilmesi, bir kişinin yaşam öyküsünün özetlenmesi gibi durumlarda betimsel analiz yöntemi kullanılabilir (Miles ve Huberman, 1994). İçerik analizinde de toplanan veriler daha ayrıntılı incelenerek ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılır. Elde edilen veriler değerlendirilirken sıklıkla tekrarlanan ya da katılımcıların yoğun vurguladıkları olgu ve olaylardan kodlar çıkarılırken, ilişkili olan verilerden (kodlardan) belirli kavramlara (kategorilere), kavramlardan temalara ulaşılır. Bu yolla katılımcı görüşlerinin muhtevası sistematik bir şekilde okuyucuya sunulmaya çalışılır (Merriam ve Grenier, 2019). Bu çalışmada da içerik analiz yöntemiyle öğretmen adaylarının aktardığı görüşlerin içeriği kodlar, temel kavramlar ve temalar altında birleştirilmiştir. Betimsel analiz yöntemi ile öğretmen adaylarının bakış açıları yansıtılırken her bir temada "Ö1, Ö2, Ö3.." şeklinde katılımcı kodu kullanılmış ve alıntılar yapılırken yaşam öykülerinden kesitler sunulmuştur.

Veriler analiz edilirken ilk olarak öğretmen adaylarının birinci ve ikinci tur görüşmeler sırasında verdikleri cevaplar; daha sonra ise 42 katılımcının görüşme formlarına aktardığı ifadeler okunurluk açısından incelenmiştir. Her bir görüşme sırasında öğretmen adaylarının görüşlerini yansıttıkları ifadeler dikkatli bir şekilde okunarak sorular bazında incelendikten sonra ortaya çıkan temalar altında kodlamalar yapılmıştır. Tablolar halinde

düzenlenen tema ve kodların frekans ve yüzdeleri de hesaplanarak öğretmen adaylarının görüşleri sistemli bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve güvenirlik

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenirlik ölçütlerini sağlamak amacıyla, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliğin sağlanmasında kullanılan “inandırıcılık (iç geçerlik), aktarılabirlik (dış geçerlik), tutarlık (iç güvenirlik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlik)” olmak üzere dört ölçüte bakılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

Inandırıcılık (iç geçerlik)

Nitel araştırmalarda araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin, çalışılan gerçeğin ortaya çıkarılmasında iç geçerlilik bakımından araştırmanın yeterliliğine bakılır. Araştırmacı bu süreçte anladığı düşündüğü olgu ve olayları gerçekçi bir biçimde sunup/sunamadığı üzerinde durmalıdır (Silverman, 2016). Bu ölçütü gerçekleştirebilmek için belirli stratejiler vardır. Araştırmanın gerçekleştirildiği durumun, katılımcıların ve temaların ayrıntılı bir şekilde betimlenmesi inandırıcılığı sağlamak için izlenen yollardan biridir. Çünkü ayrıntılı betimlemeler sunulması okuyucunun açıklamaları anlamlandırabilme fırsatı verdiği gibi, bulguların benzer durumlara uygulanabilirliği konusunda karar verme kolaylığı da sağlamaktadır (Creswell, 2014). Bir başka yol ise araştırma raporlaştırılırken, katılımcıların özellikleriyle ilgili bilgilerin verilmesidir (Johnson ve Christensen, 2008). Bu araştırmada da inandırıcılığı artırabilmek için, katılımcıların özellikleri konusunda bilgilere yer verilmiş, temalar halinde katılımcı görüşleri sunulurken betimsel bir dil kullanılmıştır.

Aktarılabirlik (dış geçerlik)

Araştırma sonuçlarının benzer durumları tekrar edilebilirliği güvenirlik kavramı ile ilişkilidir. Nitel araştırmalarda, araştırma verilerinin elde edildiği ortama benzer bir ortamın tekrar elde edilmesi mümkün olmadığından araştırmanın aktarılabirlik ölçütünün aranması gerekir (Patton, 2014). Bu ölçütün karşılanabilmesi için nitel araştırmalarda veriler detaylı bir şekilde betimlenir ve doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da aktarılabirlik ölçütünü karşılamak için veriler detaylı bir şekilde sunulurken öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşlerinden alıntılar yapılmıştır Her bir temada öğretmen adaylarının görüşleri betimsel anlatımla sunulurken, alıntılarının sonuna adayın sıra numarasını belirten ‘Ö1’ şeklinde kodlar kullanılmıştır.

Tutarlılık (içgüvenirlik)

Nitel araştırmalarda tutarlık ölçütünü karşılamak için elde edilen bulguların tamamının yorum ve genelleme yapılmaksızın okuyucuya sunulması gerekmektedir (Meriam, 2014).

Bu süreçte elde edilen veriler yorumlanırken doğru ve tutarlılık yönünden birbiriyle ilişkisi kurularak yorumlanmalıdır (Denzin ve Giardina, 2011). Bu çalışmada da tutarlılık ölçütünü karşılamak için öğretmen adaylarının kariyer tercihleri, kariyer tercih sebepleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileriyle ilgili dönem başı ve dönem sonunda verdikleri cevaplar sürekli olarak karşılaştırılarak doğru ve tutarlı olacak şekilde aktarılırken, yorum ve genelleme yapılmadan okuyucuyla paylaşılmıştır.

Teyit edilebilirlik (dış güvenirlilik)

Nitel araştırmalarda dış güvenirlilik ölçütünü sağlamak üzere katılımcı görüşlerinin doğru yansıtılabilmesi için, sonuçların objektif bir şekilde yansıtılması gerekmektedir (Creswell, 2014). Bu ölçütün sağlanabilmesi için araştırmanın katılımcılar ile araştırma kapsamında değerlendirilen veri kaynaklarının açık bir şekilde belirtilmiş olması ve araştırma sonuçlarının da şeffaf bir şekilde rapor edilmesi gerekmektedir (Connelly, 2016). Bu ölçütün sağlanması için araştırmacı kendi konumunu açık hale getirirken, verileri elde ettiği bireyler ile sosyal ortamı, süreci tanıtmalı, verilerin analizinde kullandığı kavramsal çerçevenin varsayımlarını tanımlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada araştırmacı öğretmen adaylarının görüşlerini şeffaf bir şekilde, yansıtmaya özen göstermiş, sonuçları aktarırken objektif bir tutum sergilemiştir.

Araştırmacının rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacılar araştırma süresince rolünü iyi tanımlamalı, katılımcı görüşlerini doğru yansıtılabilmek için, araştırma süresince katılımcıların görüş ve düşüncelerini doğru bir şekilde anlamaya ve aktarmaya çalışmalıdır (Punch, 2014). Bu çalışmada araştırmacı, dönem başı ve dönem sonunda yaptığı görüşmeler sırasında empatik bir bakış açısı geliştirmeye çalışmış; katılımcıların düşüncelerini ve beklentilerini doğru yansıtılabilmek için ise gerek verilerin elde edildiği süreçte ve gerekse verilerin analiz sürecinde kişisel görüş ve önyargılardan uzak bir tutum sergilemeye çalışmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ve geleceğe yönelik beklentileri” olmak üzere iki temada değerlendirilmiştir (Şekil 1). Her bir temada, alt kategoriler altında değerlendirmeler yapılırken öğretmen adaylarının görüşlerinden alıntılar aktarılmıştır.



Şekil 1. Öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi

Öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşler

Bu temada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri incelenmiş ve adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri “öğretmenlik mesleğinin sunduğu olanaklar, öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri” olmak üzere iki alt başlıkta incelenmiştir.

Öğretmenlik mesleğinin sunduğu olanaklar (a)

Öğretmenlik mesleğinin sunduğu olanaklar “mesleğin avantaj ve dezavantajları” olmak üzere iki alt boyutta değerlendirilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Öğretmenlik mesleği konusundaki düşünceleri

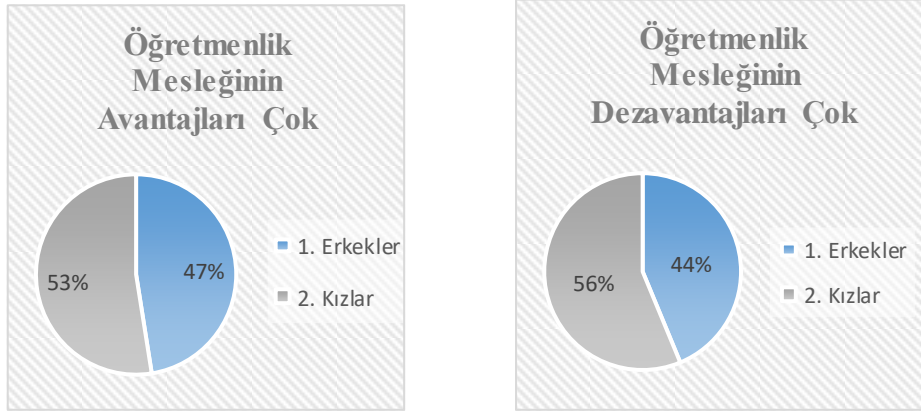
Öğretmenlik mesleği	Kadın	Frekans (f)	Erkek	Frekans (f)
Avantajlar		21		19
Değişik yerleri görme imkânı sağlaması	-		Ö1	1
Mesleki doyumunun yüksek olduğunu düşünmesi	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö12, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23	9	Ö13, Ö18, Ö28, Ö29, Ö33, Ö36, Ö37, Ö38, Ö41, Ö42	10
Çalışma saatlerinin uygun olması	Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö26, Ö27	12	Ö11, Ö14, Ö20, Ö28, Ö31, Ö34, Ö35, Ö40	8
Dezavantajlar		45		35
Atamalar az	Ö5, Ö8, Ö15, Ö16, Ö24, Ö26, Ö30	7	Ö1, Ö11, Ö31, Ö33, Ö41	5

Mezun sayısı çok olması	Ö3, Ö8	2	Ö1	1
Öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olması	Ö2, Ö7, Ö10, Ö12, Ö17, Ö19, Ö25, Ö27, Ö32	9	Ö11, Ö13, Ö14, Ö28, Ö29, Ö31, Ö33, Ö35, Ö39	9
Sınavla öğretmen ataması yapılıyor olması	Ö3, Ö4, Ö9, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21, Ö26, Ö27	9	Ö11, Ö28, Ö31, Ö38, Ö41	5
Maddi olanaklarının yetersiz olması	Ö4, Ö6, Ö10, Ö21, Ö24, Ö30	6	Ö11, Ö28, Ö33, Ö35, Ö40, Ö41, Ö42	7
Çalışma şartlarının adil olmaması	Ö4, Ö8, Ö9, Ö10, Ö21, Ö30, Ö32	7	Ö11, Ö33, Ö41, Ö42	4
Öğretmen yetiştirme programlarının sürekli değiştirilmesi	Ö5	1	-	-
Lisans düzeyinde verilen eğitimin teorik olması	Ö5, Ö7, Ö8, Ö15	4	Ö14, Ö20, Ö25, Ö31	4

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin avantajlı yönlerinden çok (kızlar, f=21, erkekler, f=19) dezavantajlı yönlerine (kızlar, f=45, erkekler, f=35) daha fazla vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Buna göre, öğretmen adaylarının öğretmenliğin “mesleki doyumunun yüksek olduğunu (kızlar, f=9, erkekler, f=10) ve çalışma saatlerinin uygun olduğunu (kızlar, f=12; erkekler f= 8) düşündükleri; sadece bir erkek öğretmen adayının da (Ö1) “değişik yerleri görme imkânı sağlaması” sağlaması sebebiyle öğretmenlik mesleğini avantajlı bulduğu anlaşılmaktadır.

Dezavantajları konusunda öne sürdükleri görüşleri incelendiğinde, sınavla öğretmen ataması yapılıyor (kızlar, f= 9; erkekler, f=5) “atamalar az (kızlar, f=7; erkekler, f= 5), mezun sayısı çok (kızlar, f= 2; erkekler, f=1) şeklinde eleştiriler getirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleğinin statüsü düşük (kızlar, f= 9, erkekler, f=9), maddi olanaklarının yetersiz (kızlar, f= 6, erkekler, f=7), çalışma şartları adil değil (kızlar, f= 7, erkekler, f=4), lisans düzeyinde verilen eğitimin teorik (kızlar, f=4; erkekler, f= 4) şeklinde sebepler ileri sürdükleri tespit edilmiştir. Bir kız öğretmen adayının da (Ö5) Öğretmen yetiştirme programlarının sürekli değiştirilmesini eleştirdiği anlaşılmıştır.

Oransal olarak değerlendirildiğinde (Şekil 2) kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin hem avantajları (% 53) ve hem de dezavantajları (%56) konusunda erkeklere (avantaj %47, dezavantaj % 44) kıyasla daha fazla görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Cinsiyetler kendi içinde değerlendirildiğinde erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin avantajlarını, kız öğretmen adaylarının da dezavantajlarını daha fazla dile getirdikleri anlaşılmıştır. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının avantaj ve dezavantajlar konusunda dile getirdikleri açıklamalarına yer verilmiştir.



Şekil 2. Mesleğin avantajları/dezavantajları konusuna yönelik görüşler

“İlkokul öğretmenimi çok seviyordum. Çocuklarla da iyi anlaştığım için bu mesleği yapabileceğimi düşünüyorum. Toplumsal saygınlık bakımından öğretmenlik mesleğini olumlu değerlendiriyorum. Kişi kendini geliştirdiği sürece bu meslek tatmin de sağlıyor. Ancak mezun olduktan sonra, mesleği yerine getiremeyeceğimizi düşündüğümüz için atanamama kaygısı taşıyoruz. Sınav hazırlığı yaptığımız için, son sınıfta arkadaşlarımızla yeterince vakit geçiremiyoruz. Bizleri her alanda donatmaları, geliştirmeliler. Mezun olduktan sonra iş bulabilme garantisi vermeliler. Çalışma koşullarımızı iyileştirmeliler” Ö8

“Öğretmenlik çocuklarla sürekli ilgilenmeyi gerektirdiğinden zor bir meslek. Ayrıca köy okullarına atanabiliyorsunuz, zor şartlar altında çalışmak zorundasınız. Diğer mesleklerde bu tür bir uygulama yok. Ancak, çocuklara bir şeyler öğretebilmek, onları geleceğe hazırlayacak davranışlar öğretebilmek gibi avantajları da var.” Ö9

“Öğretmenlerin koşullarının iyileştirilmesi, maaşlarının artırılması, doktorların aldığı düzeye getirilmesi gerekir. Böylece sınavlarda en iyi puanı alan adaylar doktorluk gibi öğretmenliği de seçebilir. Zeki öğrenciler öğretmenlik mesleğini seçerse, nitelikli insanlar/bireyler yetiştirebilir” Ö11

“Türkiye’de öğretmenliğe genel olarak rahat, çalışma saatleri az, kolay bir meslek gözüyle bakılıyor. Bu bakımdan doğru olsa da öğretmen olabilmek zor. Çünkü KPSS sınavı ve atamalarda sıkıntılar olması, öğretmen adaylarını meslekten soğutuyor.” Ö26

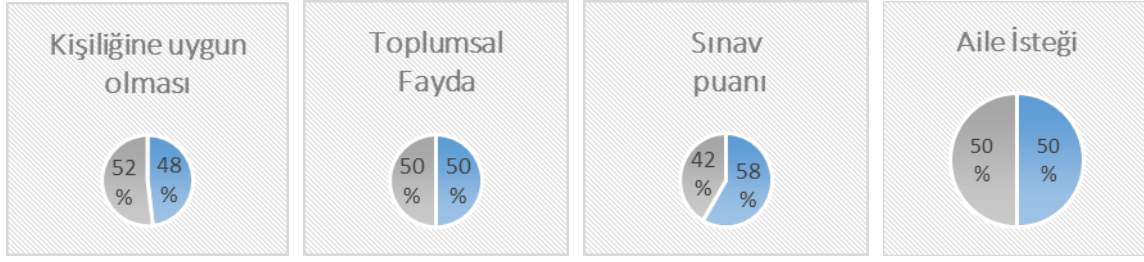
Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri (b)

Öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri dört alt boyutta incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri	Kadın	Frekans (f)	Erkek	Frekans (f)
Sınav puanının öğretmen olmaya yetmesi	Ö9, Ö17, Ö24, Ö30, Ö32	5	Ö1, Ö11, Ö14, Ö22, Ö28, Ö36, Ö42	7
Ailesi öğretmen olmasını istemesi	Ö2, Ö3, Ö5, Ö17, Ö26, Ö30, Ö32	5	Ö20, Ö22, Ö25, Ö35, Ö39	5
Öğretmenlik mesleğinin kişilik özelliklerine uygun olduğunu düşünmesi	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö15, Ö19, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27	14	Ö1, Ö11, Ö13, Ö14, Ö18, Ö25, Ö29, Ö33, Ö34, Ö37, Ö38, Ö40, Ö41	13
Topluma yararlı olmak istemesi	Ö6, Ö7, Ö16, Ö19, Ö23, Ö27, Ö30	7	Ö1, Ö18, Ö33, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38	7

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğretmen adayları, çoğunlukla (kızlar f=14, erkekler f=13) “öğretmenliği kişilik özelliklerine uygun bulduğu”, “topluma yararlı olmak istediği” (kızlar f=7, erkekler f=7) ve “ailesi öğretmen olmasını beklediği” (kızlar f=5, erkekler, f=5) için öğretmenlik mesleğini seçmeyi uygun bulmaktadır. Bu sonuçlara bakılarak öğretmen adaylarının, kişiliğine uygun olduğunu düşünerek, üniversite sınavlarında alınan puanlara bakarak, topluma faydalı olabileceğini göz önünde bulundurarak ve ailesinin yönlendirmelerini dikkate alarak öğretmenlik mesleğini seçme kararı aldıkları söylenebilir. Şekil 3’de “kızlar gri, erkekler mavi renk” renkle gösterilmiş, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri incelenmiştir.



Şekil 3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri

Şekil 3’de oransal olarak değerlendirildiğinde; kız öğretmen adaylarının öncelikle kişilik özelliklerine uygun olması sebebiyle, öğretmenlik mesleğini tercih ettiği (% 52), toplumsal fayda (%50) ve aile isteğini (%50) ikinci planda tuttukları ve son olarak sınav puanı yeterli olduğu için (%42) öğretmenlik programına kayıt olmayı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Erkek öğretmen adaylarının da, toplumsal fayda (%50) ve aile isteğini (%50) eşit oranda değerlendirdiği, ancak daha çok sınav puanının yetmesinin (%58) sebebiyle öğretmenlik programına kayıt yaptırdığı anlaşılmaktadır. Kızlarla kıyaslandığında erkek öğretmen (%48) adaylarının kişiliğine uygun olmasını öncelikli değerlendirmede anlaşılmaktadır. Aşağıda bazı öğretmen adaylarının bu konuda yaptıkları açıklamalardan alıntılar sunulmuştur.

“Kalplere dokunan hayatı değiştiren başka bir meslek düşünemiyorum. Kendimi de öğretmenlik mesleği dışında başka bir meslekte hayal edemiyorum.” Ö8

“Sınav puanıma en uygun bölüm öğretmenlik olduğu için bu mesleği seçtim. Ayrıca çalışma saatlerinin uygun olması sebebiyle (bir bayan olarak) öğretmenlik mesleğinin bana uygun olduğunu düşündüm.” Ö9

“Çocukluğun köyde geçti. Doğal olarak köy okuluna gittim. Liseyi ise ilçedeki öğretmen okulunda okudum. Lisede derslere fazla önem vermediğim için sınavlardan istediğim puanı alamadım. Öncelikle puanım buraya yetti. Puanım yüksek olsaydı büyük ihtimalle bu bölümde değildim. Ancak bu demek değil ki bölümden memnun değilim. İyi bir öğretmen olacağıma inanıyorum.” Ö11

“Öğretmen lisesi mezunuyum. Karakterime en uygun meslek olduğu için seçtim. Rehberlik servisindeki öğretmenlerimle konuşup, bu konuda karar kıldım. Öğretmenliğin maddi getirisi için seçilmemeli. Gençler ilgileri ve yetenekleri de değerlendirilerek bu mesleğe yönlendirilmeliler.” Ö18

“Çocukları sevmem ve çocuklara bir şeyleri öğretmeyi sevmem bu mesleği seçme nedenim. Öğretmenlik kutsal bir meslektir. Bireyin yetiştirilmesinde aileden sonra en önemli

kişi öğretmenlerdir. Daha güzel bir dünya için, insanlığın donanımlı, idealist öğretmenlere ihtiyacı var. Çünkü insanlık değerlerinin doğru bir şekilde kazandırılmasında öğretmenlerin büyük rolü var.” Ö27

Öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentileri

İkinci temada öğretmen adaylarının geleceğe yönelik beklentileri “mevcut olanaklar ölçüsünde öğretmen mesleğini tercih etme noktasında beklentileri ve her türlü imkân sunulsa yapmak/değiştirmek istedikleri (kendi gerçekliğiyle yüzleşme)” olmak üzere iki alt boyutta incelenmiştir (Tablo 4).

Öğretmenlik mesleğini tercih etme noktasında beklentileri (Mevcut olanaklar ölçüsünde)

İlk tur görüşmelerde öğretmen adaylarının mevcut olanaklar ölçüsünde öğretmenlik mesleğini seçme/tercih etme konusunda ne tür beklentileri olduğu anlaşılmaya çalışmıştır. Öğretmen adaylarının açıklamaları incelendiğinde mesleğe atanmadan (hizmet öncesi) ve mesleğe atıldıktan sonra (hizmet içi) bazı beklentileri olduğu anlaşılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmenlik mesleğini seçme noktasında beklentileri

Beklentileri	Kadın	Frekans (f)	Erkek	Frekans (f)
Hizmet öncesi		35		31
Eğitim fakülte kontenjanları ile atamalar orantılı bir şekilde düzenlenmeli	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö30	4	Ö1, Ö29, Ö31, Ö33	4
KPSS sınavı tek oturum halinde yapılmalı	Ö4	1	-	-
Öğretmen atamalarında KPSS sınav sistemine son verilmeli	Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö15, Ö21, Ö26, 27, Ö32	9	Ö1, Ö11, Ö18, Ö25, Ö29, Ö38, Ö41	7
Öğretmen seçiminde kişisel özelliklere bakılmalı	Ö4, Ö12	2	Ö18, Ö29	2
Öğretmen yetiştiren kurumları değerler eğitimine önem vermeli	Ö4	1	Ö14, Ö18, Ö29	3
Öğretmen yetiştiren kurumlar teorik değil uygulamaya dayalı eğitim	Ö5, Ö7, Ö8, Ö15	4	Ö14, Ö20, Ö25	3

vermeli

Mesleğini layıkıyla yerine getirebilecek öğretmenler yetiştirilmeli	Ö2, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö12, Ö15, Ö17, Ö24, Ö27,Ö32	12	Ö1, Ö11, Ö14, Ö18, Ö20, Ö22, Ö25, Ö29, Ö33, Ö36, Ö37, Ö40	12
Meslek seçiminde gençlerin tercihlerine ve fikirlerine saygı duyulmalı	Ö2,Ö6	2		

Hizmet içi		20		15
Öğretmenlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli	Ö8, Ö17, Ö30,Ö32	4	Ö11, Ö18, Ö38, Ö41, Ö42	5
Öğretmenlerin gelir seviyesi yükseltilmeli	Ö4,Ö6,Ö15,Ö17 Ö21, Ö24, Ö30	7	Ö11, Ö14, Ö28, Ö41,Ö42	5
Öğretmenlik mesleğinin saygınlığı yükseltilmeli	Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö17, Ö19, Ö21,Ö30,Ö32	9	Ö13, Ö18, Ö20, Ö28, Ö29, Ö33,Ö41	5

Tablo 4’te görülebileceği gibi öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde öğretmenlik mesleğini seçebilmeleri yönünde daha fazla beklenti içinde oldukları görülmektedir. Mesleği tercih edebilmeleri için öğretmen adaylarının, en fazla (kızlar, f=12; erkekler, f=12) “öğretmenlik mesleğini layıkıyla yerine getirebilecek öğretmenler yetiştirilmeli” şeklinde beklenti içinde oldukları anlaşılmaktadır. Sonra sırasıyla; “öğretmen atamalarında KPSS sınav sistemine son verilmeli (kızlar, f=9; erkekler, f=7); eğitim fakülteleri kontenjanları ile atamalar orantılı bir şekilde düzenlenmeli (kızlar, f=4; erkekler, f=4); öğretmen yetiştiren kurumlar teorik değil uygulamaya dayalı eğitim vermeli (kızlar, f=4; erkekler, f=3); öğretmen seçiminde kişisel özelliklere bakılmalı (kızlar, f=2; erkekler, f=2), ve öğretmen yetiştiren kurumlar değerler eğitimine önem vermeli (kızlar, f=1; erkekler, f=3)” şeklinde görüşlerini iletmışlerdir. Bu konulardan farklı olarak bir kız öğretmen adayının (Ö4), “KPSS sınavı tek oturum halinde yapılmalı”; iki kız öğretmen adayının da (Ö2,Ö6) “meslek seçiminde gençlerin tercihlerine ve fikirlerine saygı duyulmalı” şeklinde beklenti içinde oldukları belirlenmiştir.

Göreve başladıktan sonra da (hizmet içi) gerçekleşmesini istediklerin şeylerin başında en fazla öğretmenlik mesleğinin saygınlığının (kızlar, f=9; erkekler, f=5), ikinci olarak öğretmenlerin gelir seviyesinin yükseltilmesini (kızlar, f=7; erkekler, f=5) ve üçüncü

olarak öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesini (kızlar, f=4; erkekler, f=5) istedikleri anlaşılmaktadır.

Ancak oransal büyüklüklerine bakıldığında sonuçlar; kız öğretmen adaylarının (hizmet % 52, göreve başladıktan sonra:%57); erkek öğretmen adaylarına (hizmet öncesi: %48 ve göreve başladıktan sonra:% 43) kıyasla daha fazla beklentiler içinde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte cinsiyetler kendi içinde değerlendirildiğinde erkek öğretmen adaylarının (%48) göreve başlamadan önce; kız öğretmen adaylarının da göreve başladıktan sonra (%57) taleplerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Şekil 4).



Şekil 4. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi ve hizmet sonrası talepleri

Aşağıda öğretmenlik mesleğini seçme ve beklentiler noktasında bazı öğretmen adaylarının yaptıkları açıklamalardan alıntılar sunulmuştur.

“KPSS sınavı olmadan öğretmen olarak atanmak isterdim. Fakültede daha fazla uygulamalı dersler olsun isterim. Görev yaptıkları süre içinde karşılaşılabilecekleri zorluklar konusunda destekler sunulsun isterim. İyi bir öğretmen olmak, farkındalık yaratmak, bir şeyleri değiştirmek istiyorum.” Ö8

“Programda teorik dersleri azaltıp, uygulamalı derslerin artırılması, mesleğin cazip hale getirilmesi.” Ö20

“İhtiyaca göre üniversitelere öğrenci yetiştirilmeli ve mezun olduktan sonra iş garantisi olmalı. Öğretmenliğe gereken önem verilmeli. Bu mesleği gerçekten seven ve bu mesleğin önemini kavrayan farkında olan insanlar atanmalı.” Ö29

“Öğretmenlerin de en az hukuk ve tıp kadar hak ettiği yere gelmesi lazım. Hatta öğretmen eğitimi konusuna eğitime önem verilmeli. Süre ve nitelik açısından iyileştirmeler yapılmalı. Örneğin Finlandiya’da öğretmen eğitiminin süresi 8 yılken, Türkiye’de 4 yıl olması, öğretmenlik eğitime önem vermediğimizin göstergesidir.” Ö32

Olanaklar mümkün olsa hayattan beklentileri (her türlü olanaklar sunulsa yapmak/değiştirmek istedikleri: kendi gerçeğliğiyle yüzleşme) (b)

Bu başlıkta da “İstediğiniz kadar paranız olsaydı ne yapardınız?” ve “Masallardaki gibi bir peri ‘dile benden ne dilersen’ deseydi, en önemli üç dileğiniz ne olurdu?” sorularına verilen cevaplar “**bireysel hedefler**”; “Her türlü olanağınız bulunsa hangi mesleği seçmek isterdiniz?” ve “Öğretmenlik mesleğinde mutlu olabilmeniz için nelerin değişmesini isterdiniz?” sorularına verilen cevaplar da “**mesleki hedefler**” bağlamında değerlendirilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. Her türlü olanaklar sunulsa yapmak/değiştirmek istedikleri

İstekler	Kadın	Frekans (f)	Erkek	Frekans (f)
Bireysel aēıdan		55		39
Ailesini mutlu etmek (maddi/manevi anlamda)	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö10, Ö16, Ö17, Ö21, Ö30	9	Ö11, Ö13, Ö18, Ö22, Ö34, Ö35, Ö36, Ö40	8
Yaşadığı yeri (ülkeyi/şehri) değiştirmek	Ö2, Ö5, Ö15, Ö16, Ö19, Ö27	6	-	-
Farklı konularda öğrenim görmek/kendini geliştirmek	Ö3, Ö6, Ö16, Ö23, Ö26, Ö30	6	Ö1, Ö20, Ö25, Ö35	4
Başka insanlara yardımcı olmak (maddi/manevi)	Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö15, Ö16, Ö17, Ö23, Ö30	8	Ö11, Ö18, Ö29, Ö33, Ö35, Ö37, Ö40, Ö42	8
Kişilik özelliklerini değiştirmek	Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö15, Ö26	6	-	-
Fiziksel özelliklerini değiştirmek	Ö19, Ö27, Ö30	3	Ö11, Ö14, Ö18, Ö29	4
Bireysel ihtiyaēlarını karşılamak	Ö5, Ö7, Ö9, Ö10 Ö12, Ö15, Ö19, Ö21, Ö23, Ö26, Ö27	11	Ö11, Ö18, Ö22, Ö29, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö41	9
Adil bir dünyada yaşamak	Ö5, Ö7, Ö8, Ö24, Ö30, Ö32	6	Ö14, Ö25, Ö29, Ö31, Ö41, Ö42	6
Dünyayı dolaşmak	Ö6, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö32	6	-	-

Meslek seçimi açısından		61		56
Sevebileceği işi yapmak	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6, Ö12, Ö15,Ö16, Ö17, Ö21,Ö23, Ö24, Ö26,Ö30, Ö32	14	Ö1, Ö18, Ö20, Ö22,Ö25,Ö29, Ö31,Ö35,Ö36, Ö40,Ö41 Ö42	12
Ekonomik anlamda getirisi yüksek bir iş sahibi olmak	Ö4, Ö23, Ö24,Ö30,	4	Ö11, Ö25, Ö27, Ö29, Ö36, Ö37 Ö42	7
Statüsü yüksek bir iş sahibi olmak	Ö15, Ö32	2	Ö24, Ö33, Ö40	3
Kendi işini kurmak	Ö2, Ö4, Ö19, Ö23, Ö24, Ö27,Ö30	7	Ö1, Ö11, Ö18, Ö20,Ö29, Ö37, Ö41, Ö42	8
Yetersiz öğretmenlerin işine son verilmesi/emekli edilmesi	Ö12	1	Ö39	1
Öğretmenlerin mesleki standartlarının yükseltilmesi	Ö12, Ö21,Ö30	3	Ö20, Ö40, Ö41, Ö42	4
Öğretmenlerin gelirlerinin artırılması	Ö6, Ö30	2	Ö24, Ö41, Ö42	3
Öğretmenlik mesleğine daha fazla değer verilmesi	Ö7, Ö9, 019	3	-	-
Öğretmenlik mesleğini herkesin severek yapması			Ö31	1
KPSS sınavının kalkması	Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö15, Ö21, Ö24, Ö26	9	Ö1,Ö11, Ö14, Ö25, Ö29, Ö31, Ö38	7
Okulların durumunun iyileştirilmesi	Ö7, Ö21,Ö30	3	Ö42	1
Eğitim yerlerinin sevgi yerlerine dönüştürülmesi	Ö4	1	-	-
Atamaların yapılmasını	Ö26, Ö27, Ö32	3	Ö31,Ö41	2

sağlamak

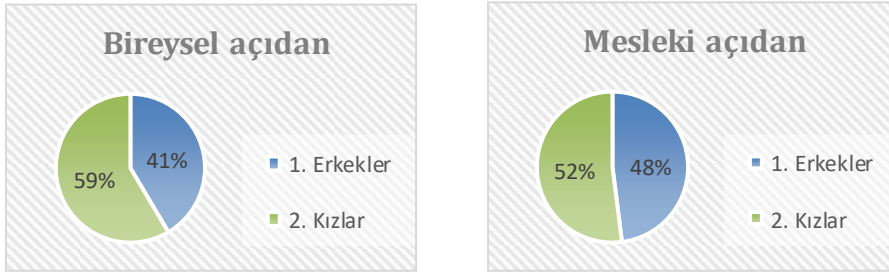
Herkesin kendi memleketine atanması	Ö23	1	-	-
Herkesin eşit/adil eğitim almasını sağlamak	Ö5, Ö7, Ö8, Ö16, Ö17, Ö23, Ö24, Ö32	8	Ö20, Ö31, Ö33, Ö34, Ö36, Ö40, Ö41	7

Tablo 5’te görülebileceği gibi, öğretmen adaylarının bireysel olarak en çok isteği şeyin ihtiyaçlarını karşılamak (kızlar, f=11; erkekler, f=9), ikinci olarak ailesini mutlu etmek (kızlar, f=9; erkekler, f=8), üçüncü olarak başka insanlara yardımcı olmak (kızlar, f=8; erkekler, f=8), dördüncü olarak adil bir dünyada yaşamak (kızlar, f=6; erkekler, f=6), beşinci olarak farklı konularda öğrenim görmek/kendini geliştirmek (kızlar, f=6; erkekler, f=4), altıncı olarak ise fiziksel özelliklerini değiştirmek (kızlar, f=3; erkekler, f=4) olduğu anlaşılmıştır. Erkeklerden farklı olarak bazı kız öğretmen adaylarının, yaşadığı yeri (ülkeyi/şehri) değiştirmek (Ö2, Ö5, Ö15, Ö16, Ö19, Ö27), kişilik özelliklerini değiştirmek (Ö3, Ö4, Ö8, Ö10, Ö15, Ö26) ve dünyayı dolaşmak (Ö6, Ö16, Ö19, Ö21, Ö23, Ö32) gibi farklı arzularının olduğu belirlenmiştir.

Olanaklar mümkün olsa (düş/hayal), mesleki açıdan gerçekleşmesini istedikleri hayallerine bakıldığında, sevebileceği işi yapmak (kızlar, f=12; erkekler, f=12), kendi işini kurmak (kızlar, f=7; erkekler, f=8) ekonomik anlamda getirisi yüksek bir iş sahibi olmak (kızlar, f=4; erkekler, f=7), statüsü yüksek bir iş sahibi olmak (kızlar, f=2; erkekler, f=3) gibi beklentiler içine girdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular bazı öğretmen adaylarının hayallerinde olmak istediği mesleği seçemeyip mevcut şartlara göre karar vermek durumunda kaldıklarını göstermektedir.

“Öğretmenlik mesleğinde mutlu olabilmeniz için nelerin değişmesini isterdiniz?” sorusuna verilen cevaplarda öğretmen adaylarının, KPSS sınavının kalkması (kızlar, f=9; erkekler, f=7), herkesin eşit/adil eğitim alması (kızlar, f=8; erkekler, f=7), öğretmenlerin mesleki standartlarının yükseltilmesi (kızlar, f=3; erkekler, f=4) öğretmenlerin gelirlerinin artırılması (kızlar, f=2; erkekler, f=3), okulların durumunun iyileştirilmesi (kızlar, f=3; erkekler, f=1); atamaların yapılması (kızlar, f=3; erkekler, f=2); yetersiz olan öğretmenlerin işine son verilmesi/emekli edilmesi, (kızlar, f=1; erkekler, f=1) gibi istekleri olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında üç kız öğretmen adayının (Ö7, Ö9, Ö19) öğretmenlik mesleğine daha fazla değer verilmesi, birer kız öğretmen adayının eğitim yerlerinin sevgi yerlerine dönüşmesi (Ö4) ve herkesin kendi memleketine atanması (Ö23) yönünde istekleri

olduğu belirlenmiştir. Sadece bir erkek öğretmen adayının da (Ö31) öğretmenlik mesleğini herkesin severek yapması yönünde arzusu olduğu anlaşılmıştır.



Şekil 5. Öğretmen adaylarının olanaklar sunulmuş olsa arzu ettiği şeyler

Şekil 5'te de görülebileceği gibi, olanaklar sunulmuş olsa kız öğretmen adaylarının bireysel arzularının (%59) ve mesleki arzularının (%52) erkek öğrencilere (bireysel %41, mesleki, %42) oranla daha fazla olduğu ve hayattan beklentilerinin daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Cinsiyetler kendi içinde değerlendirildiğinde, kızların bireysel anlamda, erkek öğretmen adaylarının mesleki anlamda, arzu ettikleri şeylerin oransal olarak daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Aşağıda alıntılar sunulmuştur.

“Sadece kitapların olduğu bir dükkân sahibi olmak ve satmak isterdim. Yani esnaf olmak isterdim. Karakter olarak duygusal biriyim. İmkânım olsa yakınlarımı mutlu etmek isterim. Bisiklet ve oltamı alıp, sakin bir deniz kasabasında yaşamak isterdim.” Ö18

“Yaşadığım yeri değiştirmek isterim. Atama yerlerinin değişmesini herkesin kendi memleketine, yaşadığı alıştığı yere atanmasını isterim.” Ö23

“Öğretmen olmak istiyorum ancak, imkânım olsa, özel bir okulda istediğim bölümü seçerdim. Psikolog olurum. Öğretmenliği istemediğim için değil, psikolog olmayı çok istediğim için. Okul sonrası iş bulma zorunluğunun ortadan kalkmasını isterdim. KPSS gibi bir zorunluluk olması, öğretmen adaylarını mutlu değil, bezgin hissettiriyor. Sürekli plan yapıp, bu planları yapmamak için güzel bahaneler üretmek gibi bir özelliğim var. Bu özelliğimi değiştirmek isterdim.” Ö26

“Muğla sınıf öğretmenliği bölümünü seçtim. Bu seçimimi yapmamdaki amacım tıpkı eski sınıf öğretmenim gibi olmak ve ideallerimi gerçekleştirmek demek isterdim ama maalesef değil. Üniversitenin ilk iki senesi açıkçası hala kendimi bu bölüme uygun hissetmiyordum. Teorik dersler sürekli ödev veren öğretmenler bana çok sıkıcı geldi. Uygulama dersleri bana ilaç gibi geldi. Staj ise benim dönüm noktam oldu. Öğretmenlik mesleğini hissettim ve bana uygun olduğunu düşünmeye başladım. Beden Eğitimi, Fen

Öğretimi, Görsel Sanatlar Eğitimi gibi uygulamalı derslerin düşünlerimi değiştirmemde katkısı oldu. Ancak imkânım olsa avukat olmayı seçerdim.” Ö32

Tartışma ve Sonuç

Nitel araştırma yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada sınıf öğretmenliği son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki düşünceleri, öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri, öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri ve olanaklar mümkün olsa hayatta olmasını istedikleri şeylerin neler olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar “öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri ve geleceğe yönelik beklentileri” olmak üzere iki temada değerlendirilmiştir.

Öğretmenlik mesleği sorumluluk ve fedakârlık gerektiren bir meslektir (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007). Bireyin içinde bulunduğu şartlar kaygı düzeyinin artmasına ve umutsuz olmalarına neden olabilmektedir (Poch, Esperanza, Villar vd., 2004). Mezuniyet sonrası istihdam, bireyi mesleğe yönlendiren koşullar ile mesleki anlamda zorlayan şartların incelenmesi (Williams ve Forgasz, 2009) adayların öğretmenlik mesleğini cazip bulacak koşullar yaratılması anlamında fikir verebilir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının fedakârlık ve sorumluluk gerektiren bir meslek olarak tanımladıkları mesleğin avantajlı yönlerinden çok dezavantajlı yönlerine vurgu yaptıkları anlaşılmıştır. Avantajlı bulma sebeplerine bakıldığında, öğretmen adaylarının, öğretmenliğin mesleki doyumunun yüksek olduğunu ve çalışma saatlerinin uygun olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Sadece bir erkek öğretmen adayının da “değişik yerleri görme imkânı sağlaması” sağlaması sebebiyle öğretmenlik mesleğini avantajlı bulduğu tespit edilmiştir. Dezavantajları konusunda “sınavla öğretmen ataması yapılıyor, atamalar az, mezun sayısı çok” şeklinde eleştiriler getirdikleri ve “öğretmenlik mesleğinin statüsü düşük, maddi olanakları yetersiz, çalışma şartları adil değil, lisans düzeyinde verilen eğitim teorik” şeklinde görüşler ilettikleri tespit edilmiştir.

Hacıömeroğlu ve Taşkın (2010) ve Ubuz ve Sarı (2008) kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğini tercih etmede önemli olduğunu, çocukları ve öğretmeyi sevdiğini söyleyen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeyi uygun bulduğunu belirlemişlerdir. Tataroğlu, Özgen ve Alkan (2011), Boz ve Boz (2008) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme nedenleri arasında çocukluk öğretmeni sevme ve seçtikleri alanı sevme olarak belirttikleri anlaşılmıştır.

Oransal olarak değerlendirildiğinde kız öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin hem avantajları (% 53) ve hem de dezavantajları (%56) konusunda erkeklere (avantaj %47,

dezavantaj % 44) kıyasla daha fazla görüş bildirdikleri anlaşılmıştır. Cinsiyetler kendi içinde değerlendirildiğinde erkek öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin avantajlarını, kız öğretmen adaylarının da dezavantajlarını daha fazla dile getirdikleri anlaşılmıştır. Nayır ve Taneri (2013) de kadın öğretmen adaylarının mesleği seçme nedenleri arasında kişisel özelliklerin ilk sırada geldiğini, kararlarında sırasıyla “çalışma koşulları ve topluma katkı sağlamanın” etkili olduğunu; benzer şekilde, erkek öğretmen adaylarının da meslek seçiminde “kişisel özellikler, çalışma koşulları, topluma katkı sağlamak” dışında hayalini gerçekleştirme gibi nedenlerinin bulunduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine bakıldığında öğretmen adaylarının “kişilik özelliklerine uygun olduğunu düşünmesi, topluma yararlı olmak istemesi, ailesinin öğretmen olması istemesi” sebebiyle öğretmenlik mesleğini seçmeyi uygun bulduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlara bakılarak öğretmen adaylarının, kişiliğine uygun olduğunu düşünerek, üniversite sınavlarında alınan puanlara bakarak, topluma faydalı olabileceğini göz önünde bulundurarak ve ailesinin yönlendirmelerini dikkate alarak öğretmenlik mesleğini seçme kararı aldıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini yerine getirirken etkili olabilmeleri için, mesleğe yönelik tutumlarının olumlu olması beklenir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının daha çok öğretmenliği “kişilik özelliklerine uygun olduğunu düşünerek, topluma yararlı olmak istedikleri için” seçtiklerini belirtmeleri öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Çakır (2005), Bulut ve Doğar (2006) da genel olarak öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu; Karacaoğlu (2008) öğretmenlik mesleği açısından yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Bu çalışmada da kız öğretmen adaylarının öncelikle kişilik özelliklerine uygun olması sebebiyle, öğretmenlik mesleğini tercih ettiği (% 52), toplumsal fayda (%50) ve aile isteğini (%50) ikinci planda tuttıkları ve son olarak sınav puanı yeterli olduğu için (%42) öğretmen okuluna kayıt olmayı tercih ettikleri anlaşılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının da, toplumsal fayda (%50) ve aile isteğini (%50) eşit oranda değerlendirdiği, ancak daha çok sınav puanının yetmesinin (%58) sebebiyle eğitim fakültesine kayıt yaptırdığı anlaşılmıştır. Kızlarla kıyaslandığında erkek öğretmen (%48) adaylarının kişiliğine uygun olmasını öncelikli değerlendirmedeği anlaşılmıştır.

Bursal ve Buldur (2016) da kızların erkek adaylara göre geleceğe yönelik mesleki beklentilerinin daha olumlu olduğunu belirlemiştir. Pektaş ve Kamer (2011) kızların

erkeklerle göre öğretmenlik mesleğine daha olumlu baktığını; Çapri ve Çelikkaleli (2008), Oral (2004) ve Şeker, Deniz ve Görgen (2005) cinsiyetin adayların yeterlik inançları üzerinde önemli etkisinin olduğunu, benzer şekilde kızlar lehine farklılaştığını tespit etmişlerdir. Beşoluk ve Horzum (2011) ve Çermik, Doğan ve Şahin (2010) erkeklerle kıyaslandığında, kızların öğretmenlik meslek seçiminde kişisel nedenlerin etkili olduğunu belirlemişlerdir. Özsoy, Özsoy, Özkara ve Memiş (2010) yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun öğretmenliği bilinçli olarak seçtiklerini; kızların seçim kararının idealizm, bilinç ve güvence boyutlarında erkeklerden yüksek olduğunu belirlemiştir.

Bu çalışmada, kız öğrencilerin kendilerini kişilik olarak uygun olarak hissetmesi, Türk toplumunun sosyal yapısıyla ilgili olabilir. Nitekim Türk toplumunda öğretmenlik mesleği, özellikle de sınıf öğretmenliği daha çok bir kadın mesleği olarak görülmekte ve sınıf öğretmenine anne gibi kutsal benzetmesi yapıldığından ve çocuk yetiştirme sorumluluğu genel olarak kadınlardan beklendiğinden, aileler kız çocuklarına sınıf öğretmenliğini daha fazla yakıştırabilmektedir.

Türkiye’de eğitim fakültesi öğrencileri MEB’in istihdam politikaları nedeniyle gelecek ve iş kaygısı yaşayabilmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırma tıp fakültesi öğrencilerine kıyasla eğitim fakültesi öğrencilerinin istihdam edilme konusunda daha fazla kaygılı olduğunu göstermiştir (Özen, Ercan, Irgil ve Sığırlı, 2010). Ayrıca eğitim fakültesi öğrencileri atanabilmek için KPSS’yi kazanmak zorunda olduklarından, zorlanmakta hatta psikolojik sorunlar yaşayabilmektedir. Hatta KPSS’yi kazanma kaygısı adayların kaygı ve umutsuzluk düzeyini büyük ölçüde artmaktadır (Tümkaya, Aybek ve Çelik, 2007). Öğretmenlerin kendilerini mesleki anlamda yeterli olduğunu hissetmesi öğrenci başarısını, öğretimin kalitesini olumlu yönde etkileyebilmektedir (Guo, Connor, Yang, Roehrig ve Morrison, 2012). Bu nedenle bireysel olarak öğretmenlerin öğretme davranışına göre kendilerini nasıl bulduklarına yönelik inançlarının incelenmesi gerekir (Cho ve Shim, 2013). Bu noktada öğretmen aday olma ümidiyle eğitim fakültesine başlayan lisans öğrencilerinin de mesleki anlamda kendilerini nasıl buldukları, onları kaygılandıran ve umutsuz olmalarına neden olan durumların incelenmesi yanında öğretmenlik mesleğine yönelik bakış açıları ve beklentilerinin değerlendirilmesi yararlı olabilir.

Bu çalışmada öğretmenlik mesleğini tercih edebilmeleri için öğretmen adaylarının, en fazla “öğretmenlik mesleğini layıkıyla yerine getirebilecek öğretmenler yetiştirilmeli” şeklinde beklenti içinde oldukları ve hizmet öncesi eğitimin önemine vurgu yaptıkları

anlaşılmaktadır. Bazı öğretmen adaylarının da “öğretmen atamalarında KPSS’ye son verilmeli; eğitim fakülteleri kontenjanları ile atamalar orantılı bir şekilde düzenlenmeli; öğretmen yetiştiren kurumlar teorik değil uygulamaya dayalı eğitim vermeli, öğretmen seçiminde kişisel özelliklere bakılmalı; öğretmen yetiştiren kurumları değerler eğitimi önem vermeli” şeklinde beklenti içinde oldukları, az sayıda öğretmen adayının da “KPSS tek oturum halinde yapılmalı, meslek seçiminde gençlerin tercihlerine ve fikirlerine saygı duyulmalı” şeklinde öneriler geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Göreve başladıktan sonra da (hizmet içi) gerçekleşmesini istedikleri şeylerin başında en fazla öğretmenlik mesleğinin saygınlığının, ikinci olarak öğretmenlerin gelir seviyesinin yükseltilmesini ve üçüncü olarak öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesini istedikleri anlaşılmıştır. Ancak oransal büyüklüklerine bakıldığında sonuçlar; kız öğretmen adaylarının hizmet öncesinde (% 52) ve göreve başladıktan sonra (%57) erkek öğretmen adaylarına (hizmet öncesi: % 48 ve hizmet içi: % 43) kıyasla daha fazla beklentiler içinde olduğu görülmüştür. Cinsiyetler kendi içinde değerlendirildiğinde erkek öğretmen adaylarının (%48) göreve başlamadan önce; kız öğretmen adaylarının da göreve başladıktan sonra (%57) taleplerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

İnsanların dışında olan ve onların çabası ile kolay kolay değiştiremeyecekleri değişkenler (yaş, cinsiyet, gelir, meslek, çalışma şartları, sahip olunan aile, statü gibi), insanların her yönden mutlu olmalarını açıklayan değişkenler olmasa da bireysel olarak iyi olmalarını açıklayan değişkenler arasında sayılmaktadır (Brief, Butcher, George ve Link, 1993).

Bu çalışmada olanaklar mümkün olsa hayattan beklentileriniz sorularına verilen cevaplar “*bireysel hedefler*” bağlamında; her türlü olanağınız bulursa hangi mesleğe seçmek isterdiniz? Öğretmenlik mesleğinde mutlu olabilmeniz için nelerin değişmesini isterdiniz? sorularına verilen cevaplar da “*mesleki hedefler*” alt boyutunda değerlendirilmiştir.

Olanaklar mümkün olsa sorusuna verilen cevaplarda öğretmen adaylarının “bireysel olarak en çok isteği şeyin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak”, sonra sırasıyla “ailesini mutlu etmek başka insanlara yardımcı olmak, adil bir dünyada yaşamak, farklı konularda öğrenim görmek/kendini geliştirmek, fiziksel özelliklerini değiştirmek” gibi arzularının/isteklerinin olduğu anlaşılmıştır. Bazı kız öğretmen adaylarının, “yaşadığı yeri (ülkeyi/şehri) değiştirmek, kişilik özelliklerini değiştirmek ve dünyayı dolaşmak gibi erkeklerden farklı arzularının olduğu belirlenmiştir. Olanaklar mümkün olsa (düş/hayal), mesleki açıdan

gerçekleşmesini istedikleri hayallerine bakıldığında, “sevebileceği işi yapmak, kendi işini kurmak, ekonomik anlamda getirisi yüksek bir iş sahibi olmak, statüsü yüksek bir iş sahibi olmak” gibi beklentiler içine girdikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgular bazı öğretmen adaylarının hayallerinde olmak istediği mesleği seçemeyip, mevcut şartlara göre karar vermek durumunda kaldıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarıyla yaptıkları araştırmalarında da Aksu, Engin-Demir, Daloğlu vd., (2010), Anılan ve Anılan (2014), Bursal ve Buldur (2013), Çermik, Doğan ve Şahin (2010) öğretmenlik programına kayıtlı öğretmen adaylarının bir kısmı için öğretmenlik mesleğinin ideal meslek olmadığını tespit etmişlerdir. Yeşilyurt ve Karakuş (2011) ise araştırmalarında, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun seçtikleri branşın kişiliklerine uygun olduğu görüşünde birleştiklerini ancak, imkan verilmesi halinde ekonomi, tıp, mühendislik, branş olarak ise matematik, Türkçe ve coğrafyayı okumak istediklerini ortaya koymuştur.

“Öğretmenlik mesleğinde mutlu olabilmeniz için nelerin değişmesini isterdiniz?” sorusuna verdikleri cevaplarda öğretmen adaylarının, “KPSS sınavının kalkması, herkesin eşit/adil eğitim almasının sağlanması, öğretmenlerin mesleki standartlarının yükseltilmesi, öğretmenlerin gelirlerinin artırılması, okulların durumunun iyileştirilmesi, öğretmen atamalarının yapılması ve yetersiz olan öğretmenlerin işine son verilmesi/emekli edilmesi” gibi istekleri olduğu anlaşılmaktadır. Bunun dışında bazı kız öğretmen adaylarının “öğretmenlik mesleğine daha fazla değer verilmesi, eğitim yerlerinin sevgi yerlerine dönüşmesi ve herkesin kendi memleketine atanması” yönünde istekleri olduğu; sadece bir erkek öğretmen adayının da “öğretmenlik mesleğini herkesin severek yapması” yönünde arzusu olduğu anlaşılmıştır.

Kız ve erkek öğretmen adaylarının bireysel ve mesleki açıdan genel istekleri yüzde olarak incelendiğinde; olanaklar sunulmuş olsa kız öğretmen adaylarının bireysel arzularının (%59) ve mesleki arzularının (%52) erkek öğrencilere (bireysel %41, mesleki, %42) oranla daha fazla olduğu ve hayattan beklentilerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyetler kendi içinde değerlendirildiğinde, kızların bireysel anlamda, erkek öğretmen adaylarının mesleki anlamda, arzu ettikleri şeylerin oransal olarak daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Öneriler

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının çoğunluğunun öğretmenlik mesleğinin daha çok dezavantajlı yönlerine vurgu yaptıkları, sınavla öğretmen atamalarının yapılmasını, öğretmenlik mesleğinin statüsünün düşük olmasını, öğretmenlerin çalışma şartlarının adil olmamasını ve lisans düzeyinde verilen eğitimin teorik olmasını eleştirdikleri anlaşılmıştır. Bu bulgulara dayanarak, öğretmenlik mesleğinin statüsünü yükseltecek önlemler alınması, öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, seçme/yerleştirme sınavlarının gözden geçirilmesi, lisans düzeyinde verilecek eğitimin teorik ve uygulamalı olacak şekilde yapılması önerilebilir. Türkiye’de öğretmenlerin işvereni konumunda olduğundan öğretmenlerin yetişme ve çalışma ölçütlerini MEB belirlemektedir. Bakanlık Eğitim fakültesi dışında, formasyon eğitimi almış olan lisans mezunlarını “kadrolu, sözleşmeli, ücretli öğretmenlik” gibi farklı uygulamalara başvurarak öğretmen olarak atayabilmektedir. Ancak statü bakımından ikilik yaratan farklı istihdam uygulamaları gençleri olumsuz etkilemektedir. Ayrıca meslek dışı kişilerin formasyon alarak öğretmen olarak atanmaları, eğitim fakülteleri kontenjanları ile atamaların orantılı bir şekilde düzenlenmeyişi, eğitim fakültesinde öğrenimlerine devam eden öğretmen adaylarının endişelenmelerine, dolayısıyla gelecek kaygısı yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının mevcut sorunlar nedeniyle atanmaya yönelik kaygılarının olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının geleceğe güvenle bakabilmeleri için Türkiye’de öğretmen istihdamında arz-talep dengesinin sağlanmasına yönelik çözümler üretilmesi önerilebilir.

Araştırmacılar “nitel, nicel ve karma araştırma desenleri” kullanarak yapacakları araştırmalarda gerek öğretmen yetiştiren fakülteler düzeyinde farklı branş öğretmen adaylarının (sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği vs.) ve gerekse mesleğe yeni başlamış aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve beklentilerini ortaya koyabilir. Gençlerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve beklentilerinin anlaşılması öğretmen yetiştirme ve öğretmen atamalarına yönelik politikaların geliştirilmesinde yol gösterici olabilir. Bu araştırma bulguları da öğretmenlik mesleğinin cazip bir meslek haline getirilmesi yönünde neler yapılması gerektiği yönünde fikir verebilir.

Kaynakça

- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma, *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 6(21), 82-108.
- Aksu, M., Engin-Demir, C., Daloglu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010). Who are future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30 (1), 91-101.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Anılan, B. ve Anılan, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliğini seçme nedenleri ve gelecek beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 51-64.
- Beare, P., Marshall, J., Torgerson, C., Tracz, S., & Chiero, R. (2012). Toward a culture of evidence: Factors affecting survey assessment of teacher preparation. *Teacher Education Quarterly*, 39, 159-173. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977361.pdf>
- Beşoluk, Ş. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 646-653. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.646>
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666>
- Bulut, H. ve Doğar, Ç.(2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.
- Bursal, M. ve Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının profillerinin değişimi: 2008-2012 yılları arasında Cumhuriyet üniversitesi örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 14-26.
- Bursal, M. ve Buldur, S. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ve geleceklerine yönelik beklentileri: Karşılaştırmalı bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 351-376.

- Boz, Y., ve Boz, N.(2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Cho, Y. & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.003>
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Creswell, J. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 27-42.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11115/132919>
- Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanmamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35. [10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s1m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s1m)
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (2011). *Qualitative inquiry and global crises*. CA: Left Coast Press.
- Deringöl, Y. (2007). Türkiye’de cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-27.
- Duran, E., Sezgin, F.ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4773/65722>
- Gömlüksiz, N., Kan, A. Ü., Biçer, S., ve Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 12-23.

- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113, 3-24. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/665816>
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç. Ş. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1),77-90.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational Research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. New York: Sage.
- Kakuru, D. M. ve Paradza, G. G. (2007). Reflections on the use of the life history method in researching rural African women: field experiences from Uganda and Zimbabwe. *Gender & Development*, 15 (2), 287-297. <https://doi.org/10.1080/13552070701391581>
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 70-97.
- Karataş, Z. ve Yavuzer, Y. (2015). *Bireyi tanımada test dışı teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karge, B. D. (1993). *Beginning teachers: In danger of attrition*. American Educational Research Association. Atlanta: GA.
- Kıroğlu, K. (2008). Eğitim bilimine giriş, Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Bir meslek olarak öğretmenlik* (344-372). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, İ., Saban, S. A., ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(55), 266-277.
- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publsing.
- Merriam, B. S. (2014). *Nitel araştırma*. S. Turan vd, (Çev). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
- MEB. (2013). *Mesleki gelişim etkinlik programı*. <http://www.mebpersonel.com/yerdegistirme/yeni-atanan-ogretmenlerin-uyum-egitimiprogrami-h89491.html>. 2013.
- MEB (2015). *Milli eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2016a). 02.03.2016 tarihli ve 2456947 sayılı makam oluru ile yürürlüğe giren aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge.
- MEB (2016b). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirmesurecine-iliskinyonergerve-yetistirme-programi/icerik/328>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nayir, K. F., ve Taneri, P. O. (2013). Karatekin Üniversitesi pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Essex: Pearson Education Limited
- Okutan, M. ve Aydoğdu, F. G. O. (2009). Adaylık eğitiminin aday öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*. 38(183), 190-201.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 88-98.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(2), 221-232.
- Özen, N. S., Ercan, I., Irgil, E. ve Sığırlı, D. (2010). Anxiety prevalence and affecting factors among university students. *Asia-Pacific Journal of Public Health*, 22(1), 127-133. <https://doi.org/10.1177/1010539509352803>
- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921. <https://hdl.handle.net/20.500.12628/1342>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. ve Demir, B. (Çev.) İstanbul: Pegem Akademi.

- Pektaş, M. ve Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-850.
- Poch, F. V., Villar, E., Caparros, B., Juan, J., Cornella, M., & Perez, I. (2004). Feelings of hopelessness in a Spanish university population: Descriptive analysis and its relationship to adapting to university, depressive symptomatology and suicidal ideation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(4), 326-334. <https://doi.org/10.1007/s00127-004-0756-2>
- Punch, K. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H.B. Arslan, Z Akyüz (Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Quaglia R. (1989). Socialization of the beginning teacher: A theoretical model from the empirical literature. *Research in Rural Education*, 5(3), 1-7.
- Sarı, M. H., ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Şeker, H., Deniz, S., ve Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M., ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı İli Örneği), *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210.
- Tataroğlu, B., Özgen, K., ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (27-29). Antalya, Turkey.
- Toker-Gökçe, A. (2013). Eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.
- Tunçbilek, M. M. ve Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427. <https://doi.org/10.17755/esosder.304683>
- Tümkiye, S., Çelik, M., ve Aybek, B. (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 77-94.

- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 113-119.
- Williams, J., & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 95-108.
<https://doi.org/10.1080/13598660802607673>
- Yang, L. (2008). The life stories of motherhood among divorced women in Taiwan. *Journal of Nursing Research*, 6(3), 220-229.
- Yeşilyurt, E., ve Karakuş, M. (2011). Öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Opinions and Expectations of Classroom Teacher Candidates about the Teaching Profession

Kısmet DELİVELİ¹

• **Received:** 27.08.2020 **Accepted:** 26.11.2020 • **Online First:** 27.11.2020

Abstract

The purpose of this study is to understand classroom teacher candidates' teaching-related opinions and expectations, reasons to prefer teaching and wishes in life. The study is based on phenomenological method as one of qualitative research approaches. The study sample was formed through purposive and homogeneous sampling. 42 senior students (21 females-21 males) who studied classroom teaching at Mugla Sıtkı Kocman University during the academic year of 2015-2016 were asked for their opinions. The data was collected through participant biographies, semi-structured 3-item interview forms and 4-question wish lists and analyzed through content and descriptive analysis. Findings were evaluated in two themes as "teacher candidates' opinions on teaching" and "future expectations". The study results reveal that the majority of the candidates emphasize mostly disadvantages of being a teacher and criticize that teachers are assigned based on an exam, teaching has a low status, working conditions are unfair, and undergraduate education is theoretical. Regarding these findings, it is recommended that precautions to raise the status of teaching profession should be taken, working conditions of teachers should be enhanced, exams for selection and assignment should be reviewed, and undergraduate education should be both theoretical and applied.

Keywords: classroom teaching, teacher candidate, teaching profession, expectation

Cited:

Deliveli, K. (2021). Opinions and expectations of classroom teacher candidates about the teaching profession. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 393-427. doi:10.9779.pauefd.774418

¹ Kısmet Deliveli, Öğr. Gör. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ORCID: 0000-0003-3035-7505, dikismet@mu.edu.tr,

Introduction

To meet the teacher requirement at every level in Turkey, young people deciding on teaching need to get a bachelor's degree from education faculties of universities. The Ministry of National Education [MoNE/MEB] is considered as the employer of teacher candidates who want to be public officials. Starting from 1980s, as a result of a new administrative approach adopted in Turkey, flexible employment model has been applied for teacher employment in public as in private sector. The Ministry employs teachers as “tenured, contracted, paid”, and it leads faculty of education graduates, whose number is increasing day by day, to be jobless, causes stress and deranges supply-demand equilibrium (Cinkir & Kurum, 2017; Soydan, 2012).

Teacher candidates to be employed by the Ministry first need to complete 4-year undergraduate study successfully and score adequately in Public Personnel Selection Examination [PPSE/KPSS]. In the probationary period, they attend vocational adjustment programs organized by the Ministry in provinces where they are appointed (MEB, 2013). According to the regulations arranging procedures and principles for the training process of those appointed as prospective teachers to public educational institutions, these teachers are subjected to training in schools where they work for the first six months of their probationary period. This period consists of “in-class, in-school and out-of-school activities together with in-service training seminars” under the responsibility of school principal and advisory teacher (MEB, 2016a). Candidates make some practices under the guidance of school administrators and advisors during this period, and in this process, provincial and district directorates of national education have various duties and responsibilities (MEB, 2016b). To take the written and oral exams organized by the Ministry, prospective teachers are expected to actually work for at least one year, and to succeed in performance evaluation exams (MEB, 2015). The first performance evaluation exam is implemented by the school administration and advisory teacher responsible for the candidate whereas the second and third exams are held in the school the candidate is appointed in (MEB, 2016a).

The purpose of the training program implemented by MEB in the probationary period is to minimize the difficulties that prospective teachers may face during the first years of profession and to increase their knowledge and skills regarding work readiness. Through this program, it is attempted to bring candidates the knowledge and skills to accommodate themselves to the profession both at school or classroom level and out of school (MEB,

2016b). Probationary period training programs have positive impacts on adaptation process of teachers who can gain new professional experiences in this process (Ingersoll & Strong, 2011; Tuncbilek & Tunay, 2017).

It is necessary for prospective teachers to be trained well both before service and during the probationary period so that they feel ready for the job (Beare, Marshall, Torgerson, Tracz, Chiero, 2012; Brown, Lee & Collins, 2015). Accordingly, teacher candidates need to be taught how to convey knowledge to students while they are given teaching-related knowledge and skills during their undergraduate study. It is also essential that young teachers should receive constant guidance for a long time, not only limited to probationary period, to support their adaptation process after they are appointed. They should be informed about how to adjust to the conditions of the region (school, neighborhood, students, parents etc.) and supported by MEB to solve the problems they encounter. It is because physical and social structure (socio-economic status of families, cultural structure, social relations etc.), school environment and facilities (parents, students, physical and other resources provided etc.) in each region are different.

In Turkey, new teachers are generally assigned in rural areas with a great need for teachers. When these fresh graduates are sent to places that they have no knowledge of, they can face various problems depending on the region while trying to adjust to the new cultural environment and the profession (Toker-Gokce, 2013). When prospective teachers are appointed to schools in rural areas (village, town, neighborhood etc.) and encounter several problems in the unfamiliar environment, adaptation to the living conditions may decrease the appeal of teaching. In fact, researchers discussing this issue point out, in their studies, that prospective teachers cannot overcome the problems they face during the first years of profession and have compliance issues regarding the profession, school and environment because they are inexperienced and come from different social environments (Aksoy, 2008; Basar & Dogan, 2015; Duran, Sezgin & Coban, 2011; Gomleksiz, Kan, Bicer & Yetkiner, 2010; Korkmaz, Saban & Akbasli, 2004; Sari & Altun, 2015; Taskaya, Turhan & Yetkin 2015; Yesilyurt & Karakus, 2011).

In their studies with different prospective branch teachers assigned in villages and cities, Yesilyurt & Karakus (2011) identified that those who received their undergraduate study in city centers and started working in villages, towns or multigrade classes etc. had trouble in adapting to the environment and conveying knowledge. The researchers also determined that, due to their lack of experience, these teachers had problems mostly in

communicating with students and managing classroom effectively, and complained about the difficulties of their school's physical conditions.

Adaptation process for teaching may become more compelling for classroom teachers depending on socio-economic structure of the region, school facilities and environment. Living conditions in rural areas and difficulties encountered in the education process sometimes make it hard for classroom teachers to adjust to their first school and its environment. In this regard, Korkmaz et al. (2004) point out the difficulties that the majority of newly appointed classroom teachers have in either adapting to teaching or practicing the profession successfully. Moreover, Aksoy (2008) indicates that, as different from branch teachers, classroom teachers assigned in schools with multigrade classes have to overcome various problems both at school and in its environment. Taskaya et al. (2015) state that classroom teachers working in rural areas face many more problems considering environment (transport, safety, water, sanity, inadequacy of health care), education (students and parents' indifference to education, orientation problem, teachers' lack of experience, absence of students, reluctance of teachers), personal rights (teacher circulation-appointment, warming, sheltering), and physical conditions and facilities of schools (heating, lack of equipment and training material, inadequacy of classrooms, absence or lack of toilets etc.).

In their study on adaptation and socializing process of prospective classroom teachers, Duran et al. (2011) determined that these teachers had environment-related adaptation problems such as sheltering and being deprived of the city life they were used to, and then, being far from technology and technological developments, social activities, family and friends, failing to communicate with locals and nourishment. As for adaptation to institutional culture and socialization, the problems were mostly related to basic and preliminary training process, communication with parents and perceiving institutional specialties. Moreover, Sari and Altun (2015) asserted that novice classroom teachers did not know how to increase student motivation.

These results are important to understand what kind of problems newly appointed branch or classroom teachers encounter. In this matter, Basar and Dogan (2015) and Gomleksiz et al. (2010) underline that prospective teachers who have problems in their first year and fail to solve them can lose their motivation and faith in the profession. Considering that problems in teachers' first years may determine whether they will stay in the profession or not (Karge, 1993; Quaglia, 1989), it can be stated that teachers failing to handle the

present problems will not perform teaching voluntarily, which may cause young people to have concerns about choosing teaching as a profession.

In order for young people to choose teaching, arrangements to make teaching more appealing can contribute to solutions. While deciding on this, it may be helpful to consider how teacher candidates perceive teaching and what they expect from the profession and future. Improvements to be made can positively affect productivity, motivation and attitude of young people who have chosen or will choose teaching as a profession. From this viewpoint, in this study, it was intended to investigate teaching-related opinions and expectations of senior classroom teaching students to make teaching a more desirable profession for a powerful career and to improve its standards.

The purpose of the study

The purpose of this study is to understand the teaching-related opinions and expectations of teacher candidates who are senior students in classroom teaching, their reasons to prefer teaching profession and what they want from life within the bounds of possibility. Depending on this purpose, answers to the following problems were sought:

1. What do teacher candidates think about the profession of teaching in Turkey?
2. What are their reasons for choosing teaching as a profession?
3. What are their suggestions to make teaching more appealing for young people?
4. If they had the opportunity, what would they change in their lives?

Method

Since it is aimed to identify how individuals perceive phenomena regarding issues they experience, what they understand and how they experience it, the study design is based on phenomenological method as a qualitative research approach (Merriam, 2014; Punch, 2014).

Participants

In the study, homogeneous sampling, one of non-probability (purposive) sampling techniques, was utilized to select the participants. Since homogeneous sampling aims to focus on the subject to be researched, reduce diversity and simplify analysis, a small and homogeneous group is taken as the sample (Yildirim & Simsek, 2018). The study sample consisted of 42 senior students (21 females - 21 males) studying classroom teaching at

Mugla Sitki Kocman University during the academic year of 2015-2016. In Table 1 below, general information on the teacher candidates participated in the study is presented.

Table 1. *General Information on Teacher Candidates*

No-Gender	Age	Desired Department/Job
S1-M	23	Psychological Counseling and Guidance
S2-F	22	Fine Arts - Painting
S3-F	22	Classroom Teaching
S4-F	22	Acting
S5-F	22	Psychological Counseling and Guidance
S6-F	22	Classroom Teaching
S7-F	23	Classroom Teaching
S8-F	22	Social Services
S9-F	21	Classroom Teaching
S10-F	21	Nursing
S11-M	21	Classroom Teaching
S12-F	22	Classroom Teaching
S13-M	23	Classroom Teaching
S14-M	22	Classroom Teaching
S15-F	21	Classroom Teaching
S16-F	21	Classroom Teaching
S17-F	23	Classroom Teaching
S18-M	21	Classroom Teaching
S19-F	21	Classroom Teaching
S20-M	22	Classroom Teaching
S21-F	20	Architecture
S22-M	23	Psychological Counseling and Guidance
S23-F	21	Acting
S24-F	24	Classroom Teaching
S25-M	22	National Defense (Soldiering)
S26-F	23	Psychological Counseling and Guidance
S27-F	21	Classroom Teaching
S28-M	22	Classroom Teaching

S29-M	22	Classroom Teaching
S30-F	23	Psychological Counseling and Guidance
S31-M	22	Classroom Teaching
S32-F	22	Practice of Law
S33-M	23	Classroom Teaching
S34-M	22	Classroom Teaching
S35-M	23	Classroom Teaching
S36-M	22	Classroom Teaching
S37-M	23	Classroom Teaching
S38-M	22	Psychological Counseling and Guidance
S39-M	22	Classroom Teaching
S40-M	22	Classroom Teaching
S41-M	22	Classroom Teaching
S42-M	23	Classroom Teaching

As seen in Table 1, each participant remained anonymous and was given a sequence number from 1 to 42, next to the numbers, letters indicating participants' gender (M for males, F for females) and numbers for age were added. Based on this, for instance, 22-year female attending the study as the 6th wanted to study classroom teaching.

Data Collection Tools

Data were collected through semi-structured interview form prepared by the researcher. Before the interviews with the participants, items in the form were examined through literature review by two academicians who were experts in their field, and their intelligibility was tested. Teacher candidates who supported the study voluntarily were informed about the purpose of the study before starting the interviews.

Interviews with teacher candidates in the study sample were held twice as at the beginning and end of 2015-2016 academic year. Before each interview, it was emphasized to be important that teacher candidates should answer the questions in the form frankly.

In the first-round interviews, participants were requested to write their answers for the three open-ended questions in order to reveal their opinions on teaching and their reasons to prefer the profession. These questions were as follows:

1. Evaluating as a career choice, what do you think about teaching in Turkey?
(advantage-disadvantage)

2. Can you give some information on your reasons to prefer teaching as a profession?
3. What are the things you would like to be done in order to encourage the young to prefer teaching as a profession?

In the second-round interviews, teacher candidates were requested to tell their autobiographies and answer the questions in the Wish List. Autobiographies can contribute to understand how individuals experience and see their lives (Kakuru & Paradza, 2007). They can also help individuals give more meaning to their lives by making personal feelings and experiences more clear, and serve for others to see the individual's different features that have not been recognized yet (Atkinson, 2004). Furthermore, autobiographies can help people think more deeply about themselves and overcome the possible negativities in the future (Yang, 2008). They are used in educational studies to see how teachers evaluate their lives as an individual and their careers as a professional, and to understand their attitudes, behaviors and feelings towards professional practices (Goodson, 1997). Wish List, which is one of the non-test techniques on telling about oneself and composed of incomplete sentences and questions, is a preferred method to reveal unmet needs, undisclosed feelings, hopes and expectations of kids or young people (Karatas & Yavuzer, 2015).

In this study, autobiographies of teacher candidates were requested for investigation to understand how they evaluate their lives and what they expect from the future. Besides, to reveal situations (expectations, goals etc.) that candidates could not express or tell in their autobiographies, the researcher demanded to evaluate their responses to 4 open-ended questions in the Wish List to compare two kinds of data. These questions were as follows:

1. If you had a lot of money, what would you do?
2. If you had every opportunity, what profession would you like to choose?
3. If a fairy told you to wish anything, what would your top three wishes be?
4. To be happy in the profession of teaching, what changes would you like to see?

Data Analysis

While analyzing the data in the study, which is based on qualitative research and investigates opinions of senior students in classroom teaching program, '*content and descriptive analysis methods*' were utilized (Yildirim & Simsek, 2018). In qualitative studies, descriptive analysis can be used to describe demographic features and different aspects of participants, to summarize one's autobiography and so on (Miles & Huberman,

1994). In content analysis, the data obtained are examined more thoroughly and concepts, categories and themes explaining these data are found. During the data evaluation, codes are created from the facts and events repeated often or emphasized by the participants, and from related data (codes), specific concepts (categories); from concepts, themes are reached. In this way, the content of participants' opinions is presented to the reader systematically (Merriam & Grenier, 2019). The content of opinions expressed by teacher candidates in this study was merged under codes, basic concepts and themes through content analysis. While their perspectives were reflected through descriptive analysis, participant codes as "S1, S2, S3..." were used in each theme, and comments from their autobiographies were quoted.

In the data analysis, first, responses in the first and second interviews, then, the expressions of 42 participants in the interview forms were examined considering legibility. After expressions presenting participants' opinions during each interview were read carefully and analyzed on question basis, coding was performed under the themes revealed. To present opinions systematically; frequency and percentages of themes and codes were calculated and organized in tables.

Validity and Reliability

In order to ensure validity and reliability in this study, four criteria used in qualitative research were considered, these were "credibility (internal validity), transferability (external validity), dependability (internal reliability) and confirmability (external reliability)" (Lincoln & Guba, 1985).

Credibility (internal validity)

For internal validity in qualitative research, it is evaluated how effective the study is in revealing the fact studied and the process followed while reaching the research results. The researchers should dwell on whether they present realistically the facts and events they think to have understood in this process (Silverman, 2016). There are certain strategies to meet this criterion. To describe the situation in which the study is realized, the participants and themes in detail is one way to ensure credibility because detailed descriptions enable readers to interpret explanations and make it easy to decide on applicability of the findings in similar situations (Creswell, 2014). Another way is to give information about the characteristics of participants while reporting the study (Johnson & Christensen, 2008). In order to increase credibility in this study, information on participant features was included, and a descriptive language was used while presenting participant opinions in themes.

Transferability (external validity)

Repeatability of research results in similar situations is related to the concept of validity. As, in qualitative studies, it is not possible to create an environment similar to the one in which the research data is obtained, it is necessary to look for transferability (Patton, 2014). To meet this criterion, data is described in detail, and direct quotations are included in qualitative research (Yildirim & Simsek, 2018). In this study, opinions of teacher candidates on the subject were quoted while presenting the data in detail to ensure transferability (external validity). As opinions of teacher candidates were presented descriptively in each theme, codes as ‘S1’ were used at the end of the quotations to indicate the participant.

Dependability (internal reliability)

For dependability (internal reliability) in qualitative research, all the findings obtained need to be presented to the reader without interpretation or generalization (Meriam, 2014). The data obtained should be interpreted by relating accuracy and consistency (Denzin & Giardina, 2011). In order to ensure dependability (internal reliability) in this study, participants’ responses about career choices, reasons and profession-related expectations at the beginning and end of the academic year were compared constantly, narrated accurately and consistently, and shared with the reader without being interpreted or generalized.

Confirmability (external reliability)

In order to ensure external reliability in qualitative studies, the results need to be reflected objectively so that participant opinions will be represented accurately (Creswell, 2014). Moreover, it is necessary to specify clearly the participants and data resources evaluated within the scope of the study, and to report research results transparently (Connelly, 2016). For this criterion to be met, as researchers make their position clear, they should introduce the social environment and process with the individuals from whom they obtain data, and define assumptions of the conceptual framework that they use in data analysis (Yildirim & Simsek, 2018). The researcher, in this study, was attentive to reflect opinions of teacher candidates transparently, and to adopt an objective attitude while presenting the results.

The role of the researcher

Researchers, in qualitative studies, should define their role during the research clearly and try to understand and present participants’ opinions and thoughts in a proper way to reflect them accurately (Punch, 2014). In this study, the researcher endeavored to develop an empathetic viewpoint during the interviews held at the beginning and end of the year and

exhibit an attitude-free from personal opinions and prejudices during both data collection and analysis processes so as to truly reflect opinions and expectations of the participants.

Findings

The findings of this study are evaluated in two themes as “teaching-related opinions and future expectations of teacher candidates” (Figure 1). In each theme, comments of teacher candidates are cited as evaluations are made under subcategories.

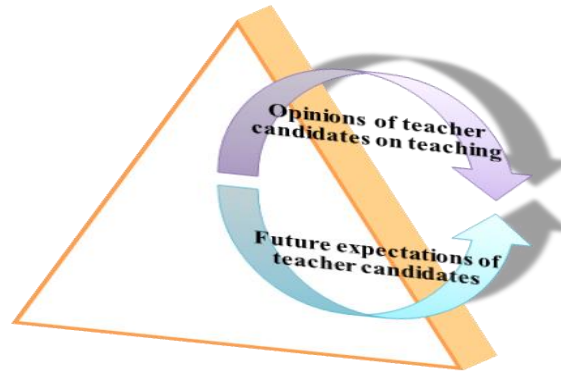


Figure 1. *Evaluation of teacher candidates' opinions*

Opinions on teaching profession

Opinions of teacher candidates on teaching were investigated under two subheadings as “opportunities that teaching offers” and “reasons to choose teaching as a profession”.

Opportunities that teaching offers (a)

Opportunities offered by teaching were evaluated in two sub-dimensions as “advantages and disadvantages of the profession” (Table 2).

Table 2. *Teaching-related opinions*

Teaching profession	Female	Frequency (f)	Male	Frequency (f)
Advantages		21		19
It offers the opportunity to see different places	-		S1	1
Professional satisfaction is high	S2, S6, S7, S8, S12, S16, S19, S21, S23	9	S13, S18, S28, S29, S33, S36, S37, S38, S41, S42	10

Working hours are convenient	S3, S4, S5, S7, S9, S15, S16, S19, S21, S23, S26, S27	12	S11, S14, S20, S28, S31, S34, S35, S40	8
Disadvantages		45		35
The number of appointments is low	S5, S8, S15, S16, S24, S26, S30	7	S1, S11, S31, S33, S41	5
The number of graduates is high	S3, S8	2	S1	1
The status of teaching as a profession is low	S2, S7, S10, S12, S17, S19, S25, S27, S32	9	S11, S13, S14, S28, S29, S31, S33, S35, S39	9
Teachers are appointed based on an exam	S3, S4, S9, S15, S17, S19, S21, S26, S27	9	S11, S28, S31, S38, S41	5
Financial benefits are inadequate	S4, S6, S10, S21, S24, S30	6	S11, S28, S33, S35, S40, S41, S42	7
Working conditions are unfair	S4, S8, S9, S10, S21, S30, S32	7	S11, S33, S41, S42	4
Teacher training programs are changed constantly	S5	1	-	-
Undergraduate education is theoretical	S5, S7, S8, S15	4	S14, S20, S25, S31	4

It is observed in Table 2 that teacher candidates emphasize the disadvantages (females, f=45; males, f=35) of teaching more than the advantages (females, f=21; males, f=19). It appears that they find teaching advantageous because “they think that professional satisfaction is high” (females, f=9; males, f=10), and “working hours are convenient” (females, f=12; males f=8); and only one male candidate (S1) indicates that “it offers the opportunity to see different places”.

Considering the opinions on disadvantages, teacher candidates make criticisms such as “teachers are appointed based on an exam” (females, f=9; males, f=5), “the number of appointments is low” (females, f=7; males, f= 5), “the number of graduates is high” (females, f=2; males, f=1). In addition, they state reasons like “the status of teaching as a profession is low” (females, f=9; males, f=9), “financial benefits are inadequate” (females, f=6; males, f=7), “working conditions are unfair” (females, f=7; males, f=4), “undergraduate education is theoretical” (females, f=4; males, f=4), and only one female candidate (S5) complains that teacher training programs are changed constantly.

When evaluated in percentage (Figure 2), compared to males (advantage 47%, disadvantage 44%), female candidates expressed more opinions on both advantages (53%) and disadvantages (56%) of teaching. When genders are evaluated within themselves, it is revealed that males mostly mentioned advantages whereas females mentioned disadvantages. Relevant comments of some teacher candidates are presented below.

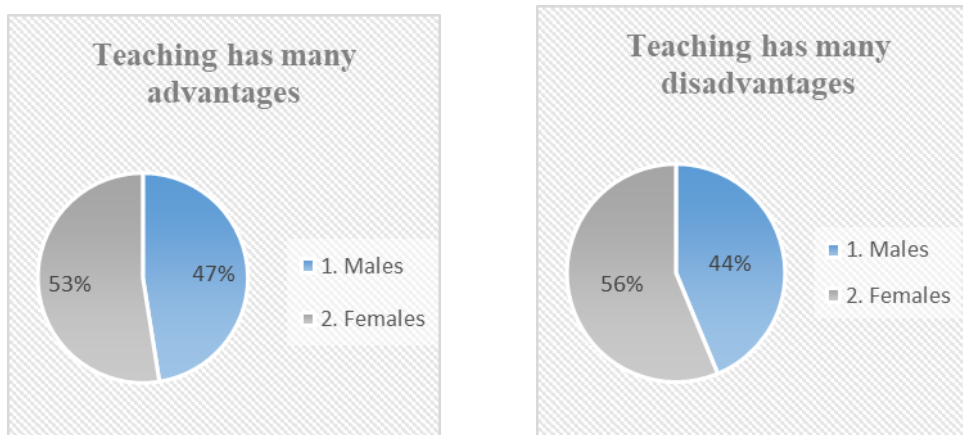


Figure 2. Opinions on advantages and disadvantages of the profession

“I used to love my class teacher very much. I think I can do this job as I also get on well with kids. I consider teaching positively in terms of social respectability. As long as you improve yourself, this profession ensures satisfaction. However, we are anxious about not being appointed after graduation as we think we won’t be able to perform the job. As we study for the exam, we cannot spend enough time with friends in our last year. They should equip and improve us, and guarantee employment upon graduation. They should also improve working conditions” S8

“Teaching is hard as it requires taking care of children all the time. Also, you may be appointed to village schools, and you have to work under difficult conditions. It does not

apply to other professions. However, it also has advantages like teaching kids something and preparing them for the future.” S9

“It is necessary that conditions of teachers should be improved, salaries should be increased and brought to the level of doctors’. In this way, candidates with the highest scores in the exam may choose teaching like medicine. If smart students prefer teaching, they can raise quality individuals.” S11

“In Turkey, teaching is mostly seen as comfortable, easy and having fewer working hours. Even if that’s true, it is difficult to become a teacher because KPSS exam and problems in appointments disincite teacher candidates.” S26

Reasons to choose teaching as a profession (b)

Why candidates choose to be teachers were investigated in four sub-dimensions (Table 3).

Table 3. Reasons to choose teaching as a profession

Reasons to choose teaching as a profession	Female	Frequency (f)	Male	Frequency (f)
My exam score was enough to be a teacher	S9, S17, S24, S30, S32	5	S1, S11, S14, S22, S28, S36, S42	7
My parents wanted me to be a teacher	S2, S3, S5, S17, S26, S30, S32	5	S20, S22, S25, S35, S39	5
I think teaching fits my personality	S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S12, S15, S19, S21, S23, S24, S26, S27	14	S1, S11, S13, S14, S18, S25, S29, S33, S34, S37, S38, S40, S41	13
I want to be useful to society	S6, S7, S16, S19, S23, S27, S30	7	S1, S18, S33, S35, S36, S37, S38	7

As seen in Table 3, teacher candidates find teaching profession appropriate because “they think teaching fits their personality” (females f=14, males f=13), “they want to be useful to society” (females f=7, males f=7), and “their families wanted them to be teachers” (females f=5, males f=5)”. Regarding these results, it can be stated that candidates decide on

teaching considering their characteristics, scores in the exams, social benefits, and family demands. In Figure 3, where females are represented in gray and males in blue, reasons for choice of profession are examined in percentage.

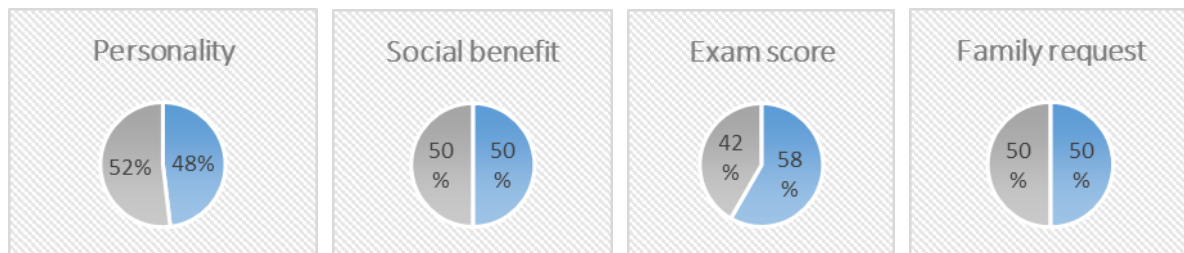


Figure 3. *Teacher candidates' reasons to choose teaching as a profession*

When evaluated in percentage, it is revealed that female candidates prefer teaching program considering their personality first (52%), then, social benefits (50%) and family requests (50%), and finally, exam scores (42%). As for males, they enrolled in teaching program by evaluating social benefits (50%) and family requests (50%) equally; however, the reason was mostly the adequacy of their exam score (58%). Unlike females, males (48%) did not primarily focus on personality. Relevant comments of some candidates are cited below.

"I cannot think of another profession that touches hearts and changes lives, and I cannot imagine myself in a profession other than teaching." S8

"I chose this profession because it was the best option based on my exam score. Also, I thought it's suitable for me (as a female) because working hours are convenient." S9

"I spent my childhood in a village; naturally, I went to a village school. Then, I studied at teacher training high school in the district. I couldn't get the score I wanted in the exams as I didn't pay attention to lessons. I wouldn't be in this program if I had scored higher. However, it doesn't mean I'm not pleased. I believe I will be a good teacher." S11

"I'm a graduate of teacher training high school. I chose it because it is the most appropriate profession for my personality. I talked to the guidance counselors at school and made my decision. Teaching should not be chosen for financial benefit. Young people should be led to this profession considering their interests and abilities." S18

"That I like kids, and I like teaching something to kids is the reason for me to choose this profession. Teaching is a sacred job. Teachers are the most important people after parents in raising individuals. For a better world, humanity needs equipped and idealistic teachers because they play an important role to bring in human values properly." S27

Expectations of teacher candidates for the future

Future expectations of candidates were investigated under two sub-dimensions as “what they expect while choosing teaching (under existing conditions)” and “what they would like to do or change if they were given the opportunity (facing personal facts)” (Table 4).

What they expect by choosing teaching profession (Under existing conditions)

In the first-round interviews, what kind of expectations that teacher candidates have, under the present conditions, regarding their profession choice was inquired. When comments of the candidates were analyzed, it was revealed that they had some expectations before being appointed (pre-service) and after entering the profession (in-service) (Table 4).

Table 4. *What they expect while choosing teaching profession*

Expectations	Female	Frequency (f)	Male	Frequency (f)
Pre-service	35		31	
The quota of education faculties and appointments should be balanced	S3, S5, S7, S8, S30	4	S1, S29, S31, S33	4
KPSS should be a one-session exam	S4	1	-	-
Appointment system based on KPSS should be ended	S3, S7, S8, S9, S15, S21, S26, S27, S32	9	S1, S11, S18, S25, S29, S38, S41	7
Personal characteristics should be considered in teacher selection	S4, S12	2	S18, S29	2
Teacher training institutions should care about values education	S4	1	S14, S18, S29	3

Education in teacher training institutions should be based on practice instead of theory	S5, S7, S8, S15	4	S14, S20, S25	3
Teachers who can duly perform their job should be trained	S2, S5, S7, S8, S10, S12, S15, S17, S24, S27, S32	12	S1, S11, S14, S18, S20, S22, S25, S29, S33, S36, S37, S40	12
Preferences and opinions of young people should be respected in profession choice	S2, S6	2	-	-
In-service		20		15
Working conditions should be improved	S8, S17, S30, S32	4	S11, S18, S38, S41, S42	5
Salaries of teachers should be increased	S4, S6, S15, S17, S21, S24, S30	7	S11, S14, S28, S41, S42	5
Prestige of teaching should be raised	S7, S8, S9, S10, S17, S19, S21, S30, S32	9	S13, S18, S20, S28, S29, S33, S41	5

As it can be seen in Table 4, teacher candidates have more expectations considering their profession choice in the preservice period. For most candidates (females, f=12; males, f=12), “teachers who can duly perform their job should be trained”. Then, they state, in the following order, that “appointment system based on KPSS should be ended (females, f=9; males, f=7); “the quota of education faculties and appointments should be balanced” (females, f=4; males, f=4); “education in teacher training institutions should be based on practice” (females, f=4; males, f=3), “personal characteristics should be considered in teacher selection” (females, f=2; males, f=2); and “teacher training institutions should care

about values education” (females, f=1; males, f=3). As distinct from these, one female (S4) expects that “KPSS should be a one-session exam”, and two females (S2, S6) express that “preferences and opinions of young people should be respected in profession choice”.

As for in-service expectations, candidates would like, first, the prestige of teaching to be raised (females, f=9; males, f=5); second, salaries to be increased (females, f=7; males, f=5); and third, working conditions to be improved (females, f=4; males, f=5).

Considering the percentages, it is observed that female candidates (pre-service 52%, in-service 57%) have more expectations compared to males (pre-service 48%, in-service 43%). Besides, when genders are evaluated within themselves (Figure 4), male candidates (48%) have higher demands for pre-service and female candidates for in-service (57%).



Figure 4. Pre-service and in-service expectations of teacher candidates

Comments of candidates on profession choice and expectations are cited below.

“I wish to be appointed as a teacher without KPSS. I’d like more applied courses in the faculty. I’d also like teachers to be supported for difficulties they face while working. I want to be a good teacher, create awareness and change something.” S8

“There should be less theoretical and more applied courses in the program, and the profession should be made more appealing.” S20

“Students should be trained at universities based on the need, and employment should be guaranteed after graduation. Teaching should be given due importance. People who really love this job and understand its importance should be appointed.” S29

“Teaching should be valued as it deserves, at least as much as law and medicine. Teacher training should be given more importance. Improvements should be made in terms of quality and duration. For instance, in Finland, teacher training takes 8 years while it takes 4 years in Turkey, and it shows that we don’t care enough about it.” S32

What they would like to do or change if they were given the opportunity (facing personal facts) (b)

Under this title, responses to “if you had a lot of money, what would you do?” and “if a fairy told you to wish anything, what would your top three wishes be?” are evaluated as “*personal wishes*”; and responses to “if you had every opportunity, what profession would you like to choose?” and “to be happy in the profession of teaching, what changes would you like to see?” as “*professional wishes*” (Table 5).

Table 5. *What they would like to do or change if they were given every opportunity*

What they'd want if they had opportunity	Female	Frequen cy (f)	Male	Freque ncy (f)
Personally		55		39
To make their family happy (materially and spiritually)	S2, S3, S5, S7, S10, S16, S17, S21, S30	9	S11, S13, S18, S22, S34, S35, S36, S40	8
To change where they live (country/city)	S2, S5, S15, S16, S19, S27	6	-	-
To study different subjects/ improve themselves	S3, S6, S16, S23, S26, S30	6	S1, S20, S25, S35	4
To help others (materially and spiritually)	S3, S4, S7, S8, S15, S16, S17, S23, S30	8	S11, S18, S29, S33, S35, S37, S40, S42	8
To change personal characteristics	S3, S4, S8, S10, S15, S26	6	-	-
To change physical characteristics	S19, S27, S30	3	S11, S14, S18, S29	4
To meet personal needs	S5, S7, S9, S10, S12, S15, S19,	11	S11, S18, S22, S29, S33, S34,	9

	S21, S23,S26,S27		S35, S36, S41	
To live in a fair world	S5, S7, S8, S24, S30, S32	6	S14, S25, S29, S31, S41, S42	6
To travel the world	S6, S16, S19, S21, S23, S32	6	-	-
Professionally		61		56
To do a job they love	S2, S3, S4, S6, S12, S15, S16, S17, S21, S23, S24,S26,S30,S32	14	S1, S18, S20, S22, S25, S29, S31, S35, S36, S40, S41, S42	12
To have a profession with a high financial gain	S4, S23, S24, S30	4	S11, S25, S27, S29, S36, S37 S42	7
To have a profession with a high prestige	S15, S32	2	S24, S33, S40	3
To set up their own business	S2, S4, S19, S23, S24, S27, S30	7	S1, S11, S18, S20, S29, S37, S41, S42	8
That inadequate teachers should be retired or dismissed	S12	1	S39	1
That professional standards of teachers should be raised	S12, S21, S30,	3	S20, S40, S41, S42	4
The incomes of the teacher should be increased	S6, S30	2	S24, S41, S42	3
That teaching should be valued more	S7, S9, 019	3	-	-

That teaching is performed with love by everyone			S31	1
That KPSS exam should be abolished	S3,S7,S8,S9,S10, S15,S21,S24,S26	9	S1, S11, S14, S25, S29, S31, S38	7
That conditions of schools should be improved	S7, S21, S30	3	S42	1
That places of education should be places of love	S4	1	-	-
That appointments should be ensured	S26, S27, S32	3	S31, S41	2
That everyone is appointed to their hometown	S23	1	-	-
That equal/fair education is ensured for everyone	S5, S7, S8, S16, S17,S23,S24,S32	8	S20, S31, S33, S34, S36, S40, S41	7

As it is observed in Table 5, what teacher candidates want most is to meet their personal needs (females, f=11; males, f=9), then, to make their family happy (females, f=9; males, f=8), to help others (females, f=8; males, f=8), to live in a fair world (females, f=6; males, f=6), to study different subjects or improve themselves (females, f=6; males, f=4), and to change their physical appearances (females, f=3; males, f=4). Furthermore, some females, as distinct from males, have different wishes such as to change where they live (city or country) (S2, S5, S15, S16, S19, S27), to change their characteristics (S3, S4, S8, S10, S15, S26) and to travel the world (S6, S16, S19, S21, S23, S32).

As for their professional wishes or dreams, they want to do a job they can love (females, f=12; males, f=12), to set up their own business (females, f=7; males, f=8), to have a high-income profession (females, f=4; males, f=7), and to have a high-status profession (females, f=2; males, f=3). These findings suggest that some candidates could not choose their dream job but had to make a decision considering the existing conditions.

Regarding the responses to the question of what changes they would want to happen to be happy in the profession of teaching, it is inferred that teacher candidates would like

that KPSS exam is abolished (females, f=9; males, f=7), everyone receives equal/fair education (females, f=8; males, f=7), working standards of teachers are enhanced (females, f=3; males, f=4), teacher salaries are increased (females, f=2; males, f=3), conditions of schools are improved (females, f=3; males, f=1), appointments are ensured (females, f=3; males, f=2), and inadequate teachers are retired or dismissed (females, f=1; males, f=1). In addition, three female candidates (S7, S9, S19) state that teaching should be valued more, one female (S4) thinks that places of education should be turned into places of love, another one (S23) would like that everyone is appointed to their hometown, and only one male (S31) wishes that teaching would be performed with love by everyone.

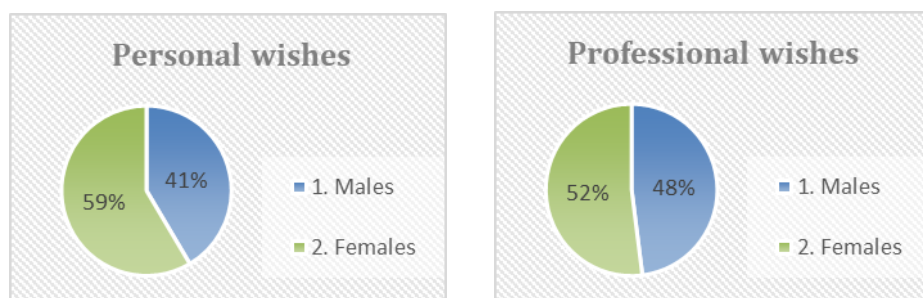


Figure 5. What teacher candidates would want if given the opportunity

It can be inferred from Figure 5 that, compared to males (personal 41%, professional 42%), female candidates have more personal (59%) and professional wishes (52%) and higher expectations. When evaluated on gender basis, females have more personal wishes whereas males have more professional ones. Comments of some teacher candidates on what they would like to change personally and professionally are cited below.

“I’d like to have a store with books only. I’d like to sell them; I mean I wanted to be a shopkeeper. I’m an emotional person. If I had the chance, I’d like to make people I love happy. I also would like to live in a quite coastal town with my bike and fishing rod.” S18

“I’d want to change where I live. I’d like places of appointment to be changed, and everyone to be appointed to their hometowns, where they are used to living.” S23

“I want to be a teacher but if I had the chance, I’d choose the department I want at a private university. I’d be a psychologist. It’s not that I don’t want teaching but I want to be a psychologist more. I wish that there were no employment problems after graduation. An obligation like KPSS does not make teacher candidates happy but exhausted. I have a feature... I always make plans but I never put them into actions by making very good excuses. I’d want to change that.” S26

“I chose classroom teaching at Mugla University. I’d want to say that my aim was to be just like my class teacher and realize my dreams, but unfortunately, it’s not. To be honest, for the first two years, I still didn’t feel belonged to this program. Theoretical courses, instructors giving assignments all the time... It was too boring. But then, applied courses were like medicine, and the internship was my milestone. I felt teaching, and I thought it fit me. Applied courses like physical education, science and visual arts contributed to my change of heart, but if I had the chance, I’d choose to be a lawyer.” S32

Discussion and Conclusion

In this study where qualitative approach was adopted, it was aimed to understand the teaching-related opinions and expectations of teacher candidates who are senior students in classroom teaching, their reasons to prefer teaching profession and what they want from life within the bounds of possibility. Results obtained were evaluated in two themes as “teaching-related opinions” and “future expectations of teacher candidates”.

Teaching requires responsibility and sacrifice (Özbek, Kahyaoglu & Özgen, 2007). The conditions that individuals are in may cause their anxiety levels to increase and the individuals to become hopeless (Poch, Esperanza, Villar et al., 2004). Employment after graduation, investigation of circumstances leading individuals to a profession and compelling them professionally (Williams & Forgasz, 2009) may provide insight to create conditions for candidates to find teaching appealing. This study reveals that teacher candidates emphasize disadvantages of teaching, described as a profession requiring sacrifice and responsibility, over its advantages. When it comes to the reasons for teaching to be advantageous, candidates think that professional satisfaction of teaching is high, and working hours are convenient. Only one male thinks that teaching is advantageous because “it offers the chance to see different places”. Regarding disadvantages, candidates have criticisms such as “teachers are appointed based on an exam, the number of appointments is low, and the number of graduates is high”. They also state that “teaching has a low status, its financial benefits are inadequate, working conditions are not fair, and undergraduate education is theoretical”.

According to Hacıomeroglu and Taskin (2010) and Ubuz and Sari (2008), personal characteristics are important for profession choice, and teacher candidates who say that they love kids and teaching find it appropriate as a profession. Boz and Boz (2008) and

Tataroglu, Ozgen, and Alkan (2011) state the reasons for candidates to prefer teaching as love for their childhood teacher and love for the field.

The evaluation in percentage reveals that female candidates, compared to males (advantage 47%, disadvantage 44%), expressed more opinions both for advantages (53%) and disadvantages (56%) of teaching. The evaluation within genders presents that males mention advantages whereas females mention disadvantages more. Nayir & Taneri (2013) identified that among the reasons of female candidates for choosing the profession, personal characteristics come first, and “working conditions and contribution to society” are respectively effective in their decisions; male candidates have the same reasons, but realizing their dreams is also a factor.

When candidates’ reasons are evaluated overall, it is observed that they find it appropriate to choose teaching because “they think it fits their personality; they want to be beneficial to the society, and their families want them to be teachers”. Regarding these results, it can be stated that teacher candidates decide to choose teaching as a profession by considering personal characteristics, exam scores, social benefits and family guidance.

To be effective in teaching, teachers are expected to have positive attitude towards teaching. Some teacher candidates in this study indicate that teaching “fits their personality” and helps them “be useful to society”, which can be interpreted as positive attitude. Bulut and Dogar (2006) and Cakir (2005) present that teacher candidates generally have positive attitudes towards the profession, and Karacaoglu (2008) asserts that their sense of competence for teaching is at a high level.

This study reveals that female candidates prefer teaching program considering their personality first (52%), then, social benefits (50%) and family requests (50%), and finally, exam scores (42%). Males enroll in teaching program by evaluating social benefits (50%) and family requests (50%) equally, but the reason is mostly the adequacy of their exam score (58%). Unlike females (52%), personality is not their primary concern (48%).

According to Bursal and Buldur (2016), females have more positive future expectations related to profession, and as Pektas and Kamer (2011) state, females look at teaching more positively. Moreover, Capri and Celikkaleli (2008), Oral (2004) and Seker, Deniz, and Gorgen (2005) identify that gender has an important effect on candidates’ belief incompetence, and similarly, it differs in favor of females. Furthermore, Besoluk and Horzum (2011) and Cermik, Dogan, and Sahin (2010) determine that personal reasons are

effective in choices of females. The study conducted by Özsoy, Özsoy, Özkara and Memis (2010) reveals that a great majority of candidates choose teaching consciously, and decision of females are at a higher level than that of males in idealism, consciousness and assurance.

That females feel themselves suitable for the job personally may be related to social structure of Turkish society. As a matter of fact, teaching, especially classroom teaching- is considered more as a female profession in Turkish society, and families associate their daughters with classroom teaching more as classroom teachers are sacred like mothers, and childrearing is generally expected from women.

Faculty of education students in Turkey can have future and employment anxiety due to employment policies of the Ministry. A relevant study reveals that faculty of education students are more concerned about being employed compared to medical students (Özen, Ercan, Irgil & Sigirli, 2010). In addition, as faculty of education students have to get a high score in KPSS to be appointed, they have difficulty and may even have psychological problems. The concern for KPSS increases anxiety and despair of candidates considerably (Tumkaya, Aybek & Celik, 2007). That teachers feel competent professionally can affect student success and quality of education positively (Guo, Connor, Yang, Roehrig & Morrison, 2012). Therefore, it is necessary to investigate individually the beliefs of teachers considering how they find themselves in teaching (Cho & Shim, 2013). At this point, it may be useful to evaluate viewpoints and expectations of undergraduate students studying in the faculty of education in the hope of being a teacher besides examining how they find themselves professionally, and what concerns or drives them to despair.

As the study reveals, in order to choose teaching as a profession, candidates mostly expect that “teachers to duly perform their job should be trained”, and put an emphasis on the importance of pre-service training. Furthermore, some candidates propose that “appointment system based on KPSS should be ended, the quota of education faculties and appointments should be balanced, education in teacher training institutions should be based on practice instead of theory, personal characteristics should be considered in teacher selection, and teacher training institutions should care about values education”. A small number of candidates suggest that “KPSS should be a one-session exam, and preferences and opinions of young people should be respected in profession choice”.

When it comes to the expectations of the candidates after going into the profession (in-service), they would like, first, the prestige of teaching to be raised; second, salaries to be increased; and third, working conditions to be improved. On the other hand, considering the

percentages, it is observed that female candidates (pre-service 52%, in-service 57%) have more expectations than males (pre-service 48%, in-service 43%). Besides, on gender basis, males (48%) have higher demands for pre-service and females for in-service (57%).

Variables that are beyond individuals' control and cannot be changed easily by their attempts (age, gender, income, profession, working conditions, family, status etc.) are considered among the variables expressing personal well-being even though they are not the variables expressing happiness in every way (Brief, Butcher, George & Link, 1993).

In this study, responses to "if you had a lot of money, what would you do?" and "if a fairy told you to wish anything, what would your top three wishes be?" are evaluated as "*personal wishes*"; and responses to "if you had every opportunity, what profession would you like to choose?" and "to be happy in the profession of teaching, what changes would you like to see?" as "*professional wishes*".

As regards to wishes of teacher candidates, if they were given every opportunity, what they want most is to meet their personal needs, then, to make their family happy, to help others, to live in a fair world, to study different subjects or improve themselves, and to change their physical appearances. It is also observed that some females, as distinct from males, have different wishes such as to change where they live (city or country), to change their characteristics and to travel the world.

As for professional wishes or dreams, they want to do a job they can love, to set up their own business, to have a high-income profession, and to have a high-status profession. These findings suggest that some candidates could not choose their dream job but had to make a decision considering the existing conditions.

In their studies with teacher candidates, Aksu, Engin-Demir, Daloglu et al., (2010), Anilan and Anilan (2014), Bursal and Buldur (2013), Cermik, Dogan and Sahin (2010) realize that teaching profession is not ideal for some candidates enrolled in teaching program. Yesilyurt and Karakus (2011) assert, in their study, that the great majority of teacher candidates have the same opinion on that the field they have chosen fits their personality; nevertheless, if they were given the chance, they would study economics, medicine, engineering, and as for branch, they would choose math, Turkish and geography.

Responding to the question of what changes they would want to see to be happy in the profession of teaching, teacher candidates state their demands such as that "KPSS exam is abolished, everyone receives equal/fair education, working standards of teachers are

enhanced, teacher salaries are increased, conditions of schools are improved, appointments are ensured, and inadequate teachers are retired or dismissed”. Additionally, some females would like that “teaching is valued more, places of education are turned into places of love, everyone is appointed to their hometown”, and only one male wishes that “teaching would be performed with love by everyone”.

When personal and professional wishes are examined in percentage, it is observed that compared to males (personal 41%, professional 42%), females have more personal (59%) and professional wishes (52%) and higher expectations. Based on gender evaluation, females have more personal wishes whereas males have more professional ones.

Recommendations

At the end of the study, it was revealed that the majority of teacher candidates mostly emphasized disadvantages of teaching, and criticized that teacher appointments were based on an exam, teaching was a low-status profession, working conditions were unfair, and undergraduate education was theoretical. Based on these findings, it is recommended that precautions to raise the status of teaching as a profession should be taken, working conditions of teachers should be enhanced, exams for selection/placement and appointment should be reviewed, and undergraduate education should be both theoretical and applied. Considered as the employer of teachers in Turkey, the Ministry of National Education (MoNE) determines the criteria for training and working of teachers. Through various implementations such as “tenured, contracted, paid”, the Ministry also employs teachers who lacks a degree from the faculty of education but attends a pedagogical formation program. However, different employment practices creating disunion in terms of status affect young people adversely. Moreover, that individuals who are not from the field are appointed as teachers by receiving formation education, and quotas of education faculties and the number of appointments are not balanced causes future anxiety in teacher candidates studying at faculties of education. It has been identified, in this study, that teacher candidates have worries about appointments because of the existing problems. Regarding this finding, in order for teacher candidates to be confident about the future, solutions to ensure supply-demand equilibrium in teacher employment of Turkey can be suggested.

In studies to be conducted through “qualitative, quantitative and mixed research design”, researchers can reveal attitudes and expectations of both teacher candidates who study different branches (classroom teaching, preschool teaching, Turkish language teaching, science teaching etc.) in teacher training faculties and prospective teachers who

have just started the profession. Understanding attitudes and expectations of young people can be a guide to improve policies for teacher training and appointment. These research findings can also provide insight for what needs to be done to make teaching more appealing.

References

- Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma, *Eğitim Bilim ve Toplum Dergisi*, 6(21), 82-108.
- Aksu, M., Engin-Demir, C., Daloglu, A., Yıldırım, S. ve Kiraz, E. (2010). Who are future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30 (1), 91-101.
<https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.06.005>
- Anılan, B. ve Anılan, H. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretmenliğini seçme nedenleri ve gelecek beklentileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 51-64.
- Beare, P., Marshall, J., Torgerson, C., Tracz, S., & Chiero, R. (2012). Toward a culture of evidence: Factors affecting survey assessment of teacher preparation. *Teacher Education Quarterly*, 39, 159-173. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977361.pdf>
- Beşoluk, Ş. ve Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.
- Brief, A. P., Butcher, A. H., George, J. M., & Link, K. E. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 646-653. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.646>
- Brown, A. L., Lee, J., & Collins, D. (2015). Does student teaching matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and preparedness. *Teaching Education*, 26(1), 77-93. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.957666>
- Bulut, H. ve Doğar, Ç.(2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 13-27.

- Bursal, M. ve Buldur, S. (2013). Fen bilgisi öğretmen adaylarının profillerinin değişimi: 2008-2012 yılları arasında Cumhuriyet üniversitesi örneği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2(4), 14-26.
- Bursal, M. ve Buldur, S. (2016). İlköğretim öğretmen adaylarının meslek tercih nedenleri ve geleceklerine yönelik beklentileri: Karşılaştırmalı bir analiz. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 351-376.
- Boz, Y., ve Boz, N.(2008). Kimya ve matematik öğretmen adaylarının öğretmen olma nedenleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 137-144.
- Cho, Y. & Shim, S. S. (2013). Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 32, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.12.003>
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing*, 25(6), 435-437.
- Creswell, J. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri*. (Gözden Geçirilmiş 2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (9), 27-42.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çermik, H., Doğan, B. ve Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11115/132919>
- Çinkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanmamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35. [10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s1m](https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c3s1m)
- Denzin, N. K., & Giardina, M. D. (2011). *Qualitative inquiry and global crises*. CA: Left Coast Press.
- Deringöl, Y. (2007). Türkiye’de cumhuriyet döneminden günümüze ilköğretim öğretmenleri yetiştirilmesinin tarihsel boyutu ve eğitimcilerin görüşlerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 17-27.

- Duran, E., Sezgin, F.ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4773/65722>
- Gömlüksiz, N., Kan, A. Ü., Biçer, S., ve Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 12-23.
- Guo, Y., Connor, C. M., Yang, Y., Roehrig, A. D. & Morrison, F. J. (2012). The effects of teacher qualification, teacher self-efficacy, and classroom practices on fifth graders' literacy outcomes. *The Elementary School Journal*, 113, 3-24. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/665816>
- Hacıömeroğlu, G. ve Taşkın, Ç. Ş. (2010). Fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları (OFMA) eğitimi bölümü Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1),77-90.
- Ingersoll, R. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Education Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational Research: quantitative, qualitative, and mixed approaches*. New York: Sage.
- Kakuru, D. M. ve Paradza, G. G. (2007). Reflections on the use of the life history method in researching rural African women: field experiences from Uganda and Zimbabwe. *Gender & Development*, 15 (2), 287-297. <https://doi.org/10.1080/13552070701391581>
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(1), 70-97.
- Karataş, Z. ve Yavuzer, Y. (2015). *Bireyi tanımda test dışı teknikler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karge, B. D. (1993). *Beginning teachers: In danger of attrition*. American Educational Research Association. Atlanta: GA.
- Kıroğlu, K. (2008). Eğitim bilimine giriş, Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Bir meslek olarak öğretmenlik* (344-372). Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, İ., Saban, S. A., ve Akbaşı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(55), 266-277.

- Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: Sage Publsing.
- Merriam, B. S. (2014). *Nitel araştırma*. S. Turan vd, (Çev). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B., and Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers
- MEB. (2013). *Mesleki gelişim etkinlik programı*. <http://www.mebpersonel.com/yer-degistirme/yeni-atanan-ogretmenlerin-uyum-egitimiprogrami-h89491.html>. 2013.
- MEB (2015). *Milli eğitim bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği*. 17 Nisan 2015 tarih ve 29329 sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2016a). 02.03.2016 tarihli ve 2456947 sayılı makam oluru ile yürürlüğe giren aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge.
- MEB (2016b). *Aday öğretmen yetiştirme programı*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirmesurecine-iliskinyonerger-ve-yetistirme-programi/icerik/328>
- Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2th ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nayir, K. F., ve Taneri, P. O. (2013). Karatekin Üniversitesi pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7th ed.). Essex: Pearson Education Limited
- Okutan, M. ve Aydoğdu, F. G. O. (2009). Adaylık eğitiminin aday öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*. 38(183), 190-201.
- Oral, B. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 15, 88-98.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(2), 221-232.
- Özen, N. S., Ercan, I., Irgil, E. ve Sığırlı, D. (2010). Anxiety prevalence and affecting factors among university students. *Asia-Pacific Journal of Public Health*,22(1),127-133. <https://doi.org/10.1177/1010539509352803>

- Özsoy, G., Özsoy, S., Özkara, Y. ve Memiş, A. D. (2010). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler. *İlköğretim Online*, 9(3), 910-921. <https://hdl.handle.net/20.500.12628/1342>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Bütün, M. ve Demir, B. (Çev.) İstanbul: Pegem Akademi.
- Pektaş, M. ve Kamer, S. T. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(4), 829-850.
- Poch, F. V., Villar, E., Caparros, B., Juan, J., Cornella, M., & Perez, I. (2004). Feelings of hopelessness in a Spanish university population: Descriptive analysis and its relationship to adapting to university, depressive symptomatology and suicidal ideation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(4), 326-334. <https://doi.org/10.1007/s00127-004-0756-2>
- Punch, K. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. D. Bayrak, H.B. Arslan, Z Akyüz (Çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Quaglia R. (1989). Socialization of the beginning teacher: A theoretical model from the empirical literature. *Research in Rural Education*, 5(3), 1-7.
- Sarı, M. H., ve Altun, Y. (2015). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 213-226.
- Şeker, H., Deniz, S., ve Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.
- Soydan, T. (2012). Eğitimin yapısal dönüşümü bağlamında öğretmenlerin istihdamı: istihdam biçimi farklılıkları üzerine öğretmen ve yönetici görüşlerine dayalı bir araştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 1-13.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M., ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı İli Örneği), *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210.
- Tataroğlu, B., Özgen, K., ve Alkan, H. (2011). Matematik öğretmen adaylarının öğretmenliği tercih nedenleri ve beklentileri. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (27-29). Antalya, Turkey.
- Toker-Gökçe, A. (2013). Eğitim fakültesi mezunu sınıf öğretmenlerinin adaylık dönemlerinde yaşadıkları mesleki sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.

- Tunçbilek, M. M. ve Tünay, T. (2017). MEB aday öğretmen yetiştirme süreci uygulamasının ilgili tarafların bakış açısıyla değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(61), 412-427. <https://doi.org/10.17755/esosder.304683>
- Tümkiye, S., Çelik, M., ve Aybek, B. (2011). Lise öğrencilerinde boyun eğici davranışlar, otomatik düşünceler, umutsuzluk ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(2), 77-94.
- Ubuz, B. ve Sarı, S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 113-119.
- Williams, J., & Forgasz, H. (2009). The motivations of career change students in teacher education. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 37(1), 95-108. <https://doi.org/10.1080/13598660802607673>
- Yang, L. (2008). The life stories of motherhood among divorced women in Taiwan. *Journal of Nursing Research*, 6(3), 220-229.
- Yeşilyurt, E., ve Karakuş, M. (2011). Öğretmenlerin adaylık sürecinde karşılaştıkları problemler. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 261-293.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



The Effects of the Social Problem-Solving Program on Adolescents in Institutional Care*

Ayşegül ERÇEVİK¹, Serhat ARMAĞAN KÖSEOĞLU²

• **Received:** 06.02.2020 • **Accepted:** 26.04.2020 • **Online First:** 09.10.2020

Abstract

This study included a quasi-experimental design with pre and post-test control groups to examine the effectiveness of the Social Problem-Solving Program (SPSP) on adolescents in institutional care. Data from 12 adolescents in the institutional care of the Turkish Provincial Directorate of Family and Social Policies in Amasya, six of them were in the experimental, and the rest of them were in the control group are presented. The Interpersonal Problem-Solving Inventory (IPSI) was used as a measuring tool. The SPSP was applied in 10 sessions, 90 minutes a day per week. In the analysis to identify the effects of the SPSP, it was found that the experimental group's approach to the problem negatively has decreased significantly, and constructive problem-solving and insistent-persevering approach scores have increased significantly after the program. Nevertheless, there are no effects on a lack of self-confidence and unwillingness to take responsibility. Based on this information, although it is seen that SPSP's social problem-solving of the adolescent in institutional care have significant contributions; it is thought that repeating the research in larger samples may yield more effective results, organizing training to understand and express emotions in the schools where they receive education, and increasing the number of sessions can contribute positively to their social problem-solving skills.

Keywords: adolescent in institutional care, social problem-solving, the social problem-solving program, children in need of protection.

Cited:

Erçevik, A., & Köseoğlu, S. A. (2021). The effects of the social problem-solving program on adolescents in institutional care. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 428-448. doi:10.9779/pauefd.685393.

*This study relies on the Ayşegül Erçevik's Ph.D. dissertation which supervised by the S. Armağan Köseoğlu, accepted on November 27, 2018 İstanbul University-Cerrahpasa, Institute of Graduate Studies, İstanbul, Turkey.

¹ Dr., Amasya University, aysegulercevik@amasya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3697-458X

² Assoc. Prof. Dr., İstanbul University-Cerrahpasa, armagany@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7794-9650

Introduction

In most circumstances requiring protection is caused by unstable poorly-resourced economics (Han, Ssewala, & Wang, 2013). Recently increasing economic crises have been among the most important reasons for the protection of children in Turkey. Other causes are child maltreatment, parental illness, parental death, divorce, move from country to urban areas, and also migration between countries because of war (Foster, & Sherr, 2007; Kesen, & Deniz, 2005; Nyoni, Nabunya, & Ssewamala, 2019; Okawa et al., 2011). Requiring protection has some risks and adverse effects on children. Such children have been through noticeable negative experiences and grown-up without their parents, who have an important people in one's growth, which causes stress on them (Levey et al., 2016; Okawa et al., 2011). Therefore, adolescents in institutional care constitute a group that is considered "students at risk" in the literature review. The conducted studies revealed that they have many disadvantages compared to their peers who live with parents. It is reported that the average of their academic achievement, self-esteem, social skill, and adaptation levels are lower than that of their peers (Sloutsky, 1997), whereas the levels of pessimism, anxiety, depression, and hopelessness are higher than that of their peers (Cluver, & Gardner, 2007; Tümkaya, 2005). Foster and Sherr (2007) stated that being in need raises risks like child labor, child maltreatment, drug and alcohol abuse, etc. These risks affect children in need of protection's views, quality, and skills of life negatively.

World Health Organization (WHO) states life skills facilitate adaptation to life. Life skills are positive and adaptive skills for an individual coping with daily life needs and challenges effectively. WHO refers to 3 main components of life skills. These are *coping*, *communication*, *interpersonal skills*, and *problem-solving skills* (WHO, 2003, p. 9). These skills are noted to be interrelated and crucial skills that children and adolescents take an active position against the difficulties of life (WHO, 2003).

Researchers point out that children in need of protection are in a more disadvantaged position against the situations they encounter in their daily lives. The high child-to-caregiver ratio causes children to need protection to have minimal contact with caregivers (Merz, & McCall, 2010). In Turkey, children in institutional care communicate with people in charge of these children, called teachers, and 3-4 caregivers who deal with ten children. This, as a result, limits the chances to observe different role models for coping with the

problems encountered in social life and is not as effective as positive parental assistance in social issues. Social problem-solving is an important domain of life skills.

Many researchers have discussed the concept of problem-solving. Heppner and Petersen (1982, p. 580-581) stated that the problem's concept was first seen as questions to be with mathematical theorems and rules. They added that life problems are different and more complicated from laboratory problems. A problem is an inconsistency between the individual's current state and the desired state. This inconsistency results from various barriers to the way individuals try to achieve their goals (D'Zurilla, & Nezu, 2006, p. 4). Problem-solving is considered a cognitive skill, involves applying the rules learned through previous experiences, finding and implementing new solutions to problems or obstacles encountered in life (Korkut, 2002).

According to the social problem-solving theory, social problem-solving refers to adapting individuals to the social environment in real life. It is highlighted that as it is likely that an individual is affected by all of the personal, interpersonal, and social problems., these domains should be taken into consideration in problem-solving. The approaches to cope with difficulties under stressful situations consist of two general but partially independent dimensions. These dimensions are referred to as *problem orientation* and *problem-solving styles*.

The problem orientation dimension involves individuals' perceptions of problems and their skills against problems. It is stated that individuals with a positive attitude towards problem and their problem-solving skills tend to solve problems rationally (rational problem-solving) or in a planned manner, whereas individuals who have negative attitudes have impulsivity-carelessness or avoidance style (D'Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, Nezu, & D'Zurilla, 2013).

Problem-solving styles are cognitive-behavioral activities that occur when an individual attempts to solve or deal with a problem. These are *rational* or *planned problem-solving*, *avoidance problem-solving*, *impulsivity-carelessness problem-solving* (D'Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, 2004). It is stated that individuals with a *rational problem-solving style* can implement their effective problem-solving skills systematically to difficult circumstances. Individuals with *impulsivity-carelessness styles* are sudden and inobservant while solving a problem. These individuals who constitute the limited number of alternatives for problem solutions apply the first solution to their minds. Individuals with *avoidance problem-solving style* are more likely to postpone the problem-solving and, if

possible, expect the problems to be solved spontaneously or by others (D’Zurilla, & Nezu, 2006; D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2004).

Children in institutional care have poor problem-solving skills (Lata, & Shukla, 2012), and they are reported to have more problems, especially with their peers (Salifu Yendork, & Somhlaba, 2015). In a study conducted by Karabulut and Ulucan (2011, p. 234), it was found that children in institutional care with the highest average scores belong to hasty (impulsivity-carelessness) problem-solving orientation. In Bedel and Işık’s study (2015), it was found that level of social problem-solving differed in terms of having both parents and being a single parent, and it is stated that individuals with a single parent adopted a more negative orientation to problem-solving. Moreover, it is indicated that traumas experienced in childhood affect the individual’s problem-solving processes negatively (Dereli-İman, 2015).

Although it is emphasized that there are many disadvantages for adolescents in institutional care, the studies to reduce such disadvantages are limited. Besides, there are limited researches about social problem skills on children in need of protection. Therefore, it is thought that there is a need for studies that will increase the adaptation level of individuals in need of protection. Based on these considerations, the Social Problem-Solving Program (SPSP), which was created to improve adolescents’ social problem-solving skills in institutional care, is examined.

Hypotheses

1. There are no significant differences between the experimental and control groups’ pre-test scores of Interpersonal Problem-Solving Inventory’ sub-scales (IPSI).
2. There are significant differences between the experimental group’s pre and post-tests of IPSI’ sub-scales on behalf of post-test scores.
3. There are no significant differences between the control group’s pre and post-test scores of the IPSI’s sub-scales.
4. There are significant differences between the experimental and control groups’ post-test scores of IPSI’ sub-scales on behalf of the experimental group.

Method

This study was designed based on the quasi-experimental pattern to analyze the effectiveness of the SPSP for improving the level of social problem-solving skills of adolescents in institutional care. A quasi-experimental pattern with pre and post-test control

group is a commonly used pattern within the experimental designs. This pattern includes a comparison between a group who was exposed to the intervention and a group who was not to determine the effect of the intervention (Campbell, & Stanley, 1963, p. 12).

Participants

This study was conducted in institutions affiliated to the Provincial Directorate of Family and Social Policies in Amasya in the 2017-2018 academic year. After obtaining official permission from The Ministry of Family and Social Policies, researchers reached 38 voluntary adolescents, which form the population of the intended study. After administering the IPSI on the population, nine of the participants were considered ineligible, where 5 would have had to leave because they were about to be at the age of 18, and 4 were adolescents with special needs not involved in the experimental and control groups. The participants were disturbed into the groups considering IPSI's sub-scales scores, gender, and institutional criteria (child home, children's home site). Each group was initially composed of 10 participants. Each member was informed about the group process and asked about their consent for voluntary participation. One participant from the experimental group reported that he did not want to be in the group process two weeks after the start of the process, and 1 of them frequently discontinued; 2 of them were reported as they were with special needs when in the group process progress, because of using the matching procedure for sampling same number of participants excluded from data analysis. Since the sample of the adolescents was composed of 12 participants, 6 of whom are in the experimental and 6 of whom are in the control group. There are three girls (50%) and three boys (50%) in the experimental group, and the average age is 16.5 ($SD= 1.05$). Besides, there are three girls (50%) and three boys (50%) in the control group, and the average age is 15.83 ($SD=0.98$).

Data Collection Tool

Interpersonal problem-solving inventory (IPSI)

In the current study, the IPSI was used as a data collection tool to examine the effectiveness of the SPSP. IPSI was developed by Çam and Tümkaya (2007) to assess the problem-solving skills of the adult sample, was found valid and reliable to be applied to the adolescent sample by Çam and Tümkaya (2008). IPSI is a five-point Likert scale (*1 disagree strongly, 2 agree a little, 3 agree, 4 agree mostly, 5 agree strongly*) consisting of 50 items and 5 sub-scale. The sub-scales consist of *approaching problems in a negative way* (APNW), *constructive problem-solving* (CPS), *lack of self-confidence* (LSC), *unwilling to take responsibility* (UTR), and *insistent-persevering approach* (IPA). Scale's internal

consistency of scales varies between .67-89, whereas the test-retest stability factors vary between .67-84.

Procedure

After composing groups, SPSP consisting of 10 sessions, was applied one day per week. The last two sessions were applied three days apart in the same week. In the last session, IPSI (Çam, & Tümkaya, 2007) was used as a post-test. Post-tests of the control group were conducted in-premises within the same week.

In the creation process of the SPSP, the literature review was done, and the program had been created based on social problem-solving theory. Creative drama activities were used in the warm-up and closing activities of sessions. An expert appraised session; after that, the sessions' final state was formed based on suggestions. The SPSP was applied between April-July 2018.

Social problem-solving program

SPSP for adolescents in institutional care was applied in 10 sessions based on the social problem-solving pattern. Sessions were applied for 90 minutes a day per week. Creative drama and psychodrama activities were used in the warm-up and closing activities. Sessions are listed as follows:

1st session Introduction and structuring: This session included activities for group members to meet each other and make decisions about the group processes rules.

2nd session Our Problems: The concept “problem” was defined; members stated problems in their lives and the degree of influence of those problems in this session. Only 3 of the group members joined this session.

3rd session Our Problems and The Steps We are Using for Solution: Since the previous session was joined by few members of groups, defining the concept of problem, expressing life problems, and their degree of influence in terms of the problem was repeated. Then, the problem-solving process was described through examples.

4th session Our Attitudes: In this session, the participants were asked to express their common problem responses. Afterward, they determined their problem-solving orientations and styles through the information given to them. The group leader made them think about problem-solving behaviors through 3 different cases in which each of them were included one problem-solving style.

5th session The Problem, Thoughts, and Emotions: ABC model was received by example cases and asked them to do the process for their life. Then rational beliefs, emotions, and rational thinking rules were received.

6th session Separation of Facts from Assumptions and Emotion Management: A photograph of a man's was used to make the members think about who he was and what his characteristics were like. Then the correct information was given about him. Hypothetic thinking was received via members' thoughts and real information about him. This process was repeated with a sample case.

7th session Describing Problems: This session included describing their problems correctly without assumptions, emotions, and thinking solutions.

8th session Generating Solutions: Visualization was used to make members think that their specific problem would be solved. With the help of this, they feel to generate solutions by using brainstorming.

9th session Evaluating Solutions and Developing Action Plan: Criteria for evaluating solutions were received and asked to assess solutions generated in the previous session. Members chose the resolution, which was thought to be the most effective, and they set up an implementation plan.

10th session Letter from The Future and Farewell: A letter with their comments and experiences during the group process was asked. The group leader wanted them to visualize their last day in the institution in Turkey and made them think about their first day in their own home, then asked them to write a letter from that day to the present time. Finally, IPSI was applied to members, and sessions were ended with a farewell.

Statistical Analyses

The obtained data were analyzed using SPSS 20.0 software. The independent variable of the study is the scores from ten sessions SPSP. In contrast, the dependent variable is the IPSI's sub-scales scores, and both administered for the adolescents in institutional care. Non-parametric techniques were used in the data analysis due to the number of participants in groups. Fagerland (2012) stated that Wilcoxon-Mann-Whitney Tests are useful studies with small samples. Wilcoxon- Mann-Whitney Test gives powerful results for studies with small sample size, like 4-6 participants (Zimmerman, 2000). Considering these opinions, the Wilcoxon Signed Rank Test was used to compare pre and post-test scores for intra-group scores, and for the intergroup scores, the Mann-Whitney U test was used. In line with

Büyüköztürk (2011, p.27) to examine the effectiveness of the SPSP's, Mann Whitney U Test is used to compare the difference between “*difference scores between pre-tests and post-test scores of experimental group and difference scores between pre-tests and post-test scores of control groups*”

Results

This section presents the mean and standard deviations for scores of the experimental and control groups in IPSI's sub-scales scores', statistical results of the hypothesized tested.

Table 1. Mean and the Standard Deviations of Groups' Pre-Tests and Post-Tests Scores

Sub-scales	Score	N	Pre-test		Post-test	
			Mean	SD	Mean	SD
APNW	Experimental	6	41.00	7.16	29.17	3.60
	Control	6	40.67	10.56	41.50	9.97
	Total	12	40.83	8.60	35.33	9.62
CPS	Experimental	6	45.50	6.28	60.67	10.05
	Control	6	47.00	9.36	46.50	10.56
	Total	12	46.25	7.64	53.58	12.30
LSC	Experimental	6	16.67	3.14	16.17	2.32
	Control	6	15.00	4.05	16.33	6.06
	Total	12	15.83	3.56	16.25	4.37
UTR	Experimental	6	13.83	2.71	14.17	2.71
	Control	6	15.50	4.81	13.33	6.02
	Total	12	14.67	3.82	13.75	4.47
IPA	Experimental	6	16.33	2.07	23.17	3.43
	Control	6	19.00	2.28	21.50	3.45
	Total	12	17.67	2.50	22.33	3.39

Note: APNW: Approaching Problems in a Negative Way, CPS: Constructive Problem-Solving, LSC: Lack of Self-Confidence, UTR: Unwilling to Take Responsibility and IPA Insistent-Persevering Approach.

1st Hypothesis: There are No Significant Differences Between The Experimental and Control Groups' Pre-Test Scores of IPSI' Sub-Scales.

Table 2. Results of Mann Whitney U Tests on Pre-test Scores

Sub-scales	Group	N	Mean Ranks	Sum of ranks	U	z	p
APNW	Experimental	6	6.92	51.5	15.5	.40	.69
	Control	6	6.08	36.5			
	Total	12					
CPS	Experimental	6	6.58	39.5	17.5	-.08	.94
	Control	6	6.42	38.5			
	Total	12					
LSC	Experimental	6	7.17	43	14	-.65	.52
	Control	6	5.83	35			
	Total	12					
UTR	Experimental	6	6.5	39	18	.00	1
	Control	6	6.5	39			
	Total	12					
IPA	Experimental	6	4.58	27.50	6.5	-1.88	.06
	Control	6	8.42	50.50			
	Total	12					

The statistical analysis of differences between the sub-scales of IPSI's pre-test scores on the experimental and control groups are shown in the Table 2. There are no significant differences between the pre-test scores of APNW ($U=15.5$, $z=.40$, $p> .05$), CPS ($U=17.5$, $z= -.08$, $p> .05$), LSC ($U=14$, $z=-.65$, $p> .05$), UTR ($U=18$, $z=.00$, $p> .05$) and IPA ($U=6.5$, $z= -1.88$, $p> .05$) which are sub-scales of IPSI of the experimental and control groups ($p > .05$).

2nd Hypothesis: There are Significant Differences Between The Experimental Group's Pre-Test and Post-Tests of IPSI' Sub Scales on Behalf of Post-Test Scores.

Table 3. Results of Wilcoxon's Signed Ranks Tests on the Experimental Group's Pre and Post-Test Scores

Sub-scales	Score	Ranks	N	Mean Ranks	Sum of ranks	Z	p
APNW	APNW Post-test experimental-APNW Pre-test Experimental	Negative Ranks	6	3.50	21.00	-2.20	.03
		Positive Ranks	0	.00	.00		
		Equal Ranks	0				
		Total	6				
CPS	CPS Post-test experimental-CPS Pre-test Experimental	Negative Ranks	0	.00	.00	-2.20	.03
		Positive Ranks	6	3.50	21.00		
		Equal Ranks	0				
		Total	6				
LSC	LSC Post-test experimental-LSC Pre-test Experimental	Negative Ranks	3	3.00	9.00	-.41	.69
		Positive Ranks	2	3.00	6.00		
		Equal Ranks	1				
		Total	6				
UTR	UTR Post-test experimental-UTR Pre-test Experimental	Negative Ranks	2	2.50	5.00	.00	1.00
		Positive Ranks	2	2.50	5.00		
		Equal Ranks	2				
		Total	6				
IPA	IPA Post-test experimental-IPA Pre-test Experimental	Negative Ranks	0	.00	.00	-2.21	.03
		Positive Ranks	6	3.50	21.00		
		Equal Ranks	0				
		Total	6				

Table 3 indicates the result of the analysis differences between the pre-test and post-test scores on the IPSI's sub-scales of the experimental groups. While there are significant differences on behalf of the post-tests in *APNW* ($z=-2.20$, $p< .05$), *CPS* ($z=-2.20$, $p< .05$) and *IPA* ($z=-2.21$, $p< .05$) on sub-scale of the experimental group; there is no statistically

significant difference between the pre-test and post-test scores of *LSC* ($z=-.41$, $p> .05$) and *UTR* ($z=.00$, $p> .05$). According to this, after the SPSP has been applied, it can be said that the levels of *CPS* and *IPA* have increased and the *APNW* levels of adolescents in need of protection in the experimental group have decreased.

3rd Hypothesis: There are No Significant Differences Between The Control Group's Pre-Test and Post-Test Scores of The IPSI's Sub-Scales.

Table 4. Results of Wilcoxon's Signed Ranks Tests on the Control Group's Pre-test and Post-Test Scores

Subscales	Score	Ranks	N	Mean Ranks	Sum of ranks	Z	p
APNW	APNW Post-test	Negative Ranks	2	2.75	5.50	-.54	.59
	control -	Positive Ranks	3	3.17	9.50		
	APNW Pre-test	Equal	1				
	Control	Total	6				
CPS	CPS Post-test	Negative Ranks	4	2.50	10.00	-.69	.49
	control –	Positive Ranks	1	5.00	5.00		
	CPS Pre-test	Equal	1				
	Control	Total	6				
LSC	LSC Post-test	Negative Ranks	3	2.00	6.00	-.41	.68
	control –	Positive Ranks	2	4.50	9.00		
	LSC Pre-test	Equal	1				
	Control	Total	6				
UTR	UTR Post-test	Negative Ranks	5	3.00	15.00	-.95	.34
	control –	Positive Ranks	1	6.00	6.00		
	UTR Pre-test	Equal	0				
	Control	Total	6				
IPA	IPA Post-test	Negative Ranks	1	2.00	2.00	-1.51	.13
	control –	Positive Ranks	4	3.25	13.00		
	IPA Pre-test	Equal	1				
	Control	Total	6				

In Table 4, the differences between the IPSI's sub-scales pre-test and post-test scores of the control group were evaluated. There are no statistically significant differences between the pre-test and post-test scores between *APNW* ($z=-.54, p> .05$), *CPS* ($z=-.69, p> .05$), *LSC* ($z=-.41, p> .05$), *UTR* ($z=-.95, p> .05$) and *IPA* ($z=-1.51, p> .05$) sub-scale on the control group's IPSI.

4th Hypothesis: There are Significant Differences Between The Experimental and Control Groups' Post-Test Scores of IPSI' Sub-Scales on Behalf of The Experimental Group.

Table 5. Results of Mann Whitney U Tests on Post-test Scores of Groups.

Sub-scales	Group	N	Mean	Sum	U	Z	p
			Ranks	of ranks			
APNW	Experimental	6	3.50	21.00	.00	-2.88	.004
	Control	6	9.50	57.00			
	Total	12					
CPS	Experimental	6	9.00	54.00	3.00	-2.42	.016
	Control	6	4.00	24.00			
	Total	12					
LSC	Experimental	6	6.42	38.50	17.50	-.08	.936
	Control	6	6.58	39.50			
	Total	12					
UTR	Experimental	6	8.50	51.00	6.00	-1.93	.053
	Control	6	4.50	27.00			
	Total	12					
IPA	Experimental	6	8.50	51.00	6.00	-1.93	.053
	Control	6	4.50	27.00			
	Total	12					

In Table 5, there is the evaluation of the differences between the groups' post-test and pre-test scores' difference scores on the sub-scales of the IPSI. According to the findings, there were significant differences on behalf of the experimental group's difference scores in the *APNW* ($U= .00, z=-2.88 p<.01$) and *CPS* ($U=3.00, z= -.2.42, p< .05$) sub-scales

of the IPSI, while there were no statistically significant differences between the difference scores on the experimental and control groups in the *LSC* ($U=17.50$, $z=-.08$, $p> .05$), *UTR* ($U=6.00$, $z=-1.93$, $p> .05$) and *IPA* sub-scales ($U=6.00$, $z=-1.93$, $p> .05$). Additionally, Table 5 indicates that the adolescents in institutional care with the SPSP compared with the control group, the *APNW* levels decreased, and the *CPS* levels increased.

Discussion

According to the current study results, the SPSP has significant effects on adolescents in institutional care's social problem-solving skills; their *APNW* has decreased while their *CPS* and *IPA* have increased. However, there were no significant effects on their *LSC* and *UTR*.

Adolescence is a life period that is commonly experienced different problems such as depression, anxiety, and substance abuse are common, and that stress is experienced intensively. In this period, it is emphasized that parents' support and monitoring them have protective effects on problematic behaviors (Fletcher, Steinberg, & Williams-Wheeler, 2004; Pettit et al., 2001). In the studies carried on adolescents who have to be grown up without the support and control of their parents, it has been observed that they experience these problems at a higher rate compared to their peers who live with their parents at home (Atwine, et al., 2005; Kortenkamp, & Ehrle, 2002; Shin, 2005; Vorria et al., 2006). Besides, the majority of adolescents in institutional care come from traumatic experiences. Separation from parents can be considered as major trauma, and experiences such as violence in the family, divorce, abandonment, financial inadequacies, negligence, and abuse also have important effects on them (Erol, Şimşek, & Münir, 2010; Roy, Rutter, & Pickles, 2000). It is indicated that such destructive experiences in childhood can be negatively reflected in individuals' problem-solving skills. These experiences negatively affect the problem-solving steps, thereby causing non-functional problem-solving styles (Dereli- İman, 2015).

In psychoeducation assessment and treatment studies based on social problem-solving approach, it is indicated that a positive view both in the problems and individuals' thoughts about themselves, others, and lives are as important as in cognitive structuring in the problem-solving process (Palermo et al., 2016, p. 5). It is stated that in social problem-solving, negative approaches to the problem and impulsive-carelessness and avoidance styles are important predictors of parameters such as adaptation problem, depression, anxiety, alcohol use, and aggression (Anderson, Goddard, & Powell, 2011; Bell, & D'Zurilla, 2009; Chang, D'Zurilla, & Sanna, 2009; McMurrin, Blair, & Egan, 2002). It is

found that positive approaches to the problem, on the other hand, are important predictors of subjective well-being, social competence, and functional coping strategies. (De la Fuente et al., 2018; Erözkan, 2013). Therefore, it is considered that the effects such as increasing the positive approaches to the problem, supporting the constructive problem-solving style, and reducing negative approach to the problem of SPSP applied to the adolescents in institutional care may be protective against the risks that may arise in the present or future. In a study conducted by Bedel and Arı (2011), it was found that the program based on social problem-solving reduced the levels of *APNW* and increased the levels of *CPS* and *IPA* of adolescents staying in the orphanage. However, there were no effects on the sub-scales of *LSC* and *UTR*.

In the studies conducted on the adolescents in institutional care, it is known that the self-confidence of these individuals is lower compared with their peers living with their parents (Asif, 2017; Fawzy, & Fouad, 2010; Priyanka, Parasar, & Dewangan, 2018; Youngleson, 1973). The self-confidence of adolescents in institutional care may be negatively affected due to their traumatic experiences. In many studies, it is stated that traumatic stories in childhood have an important connection with the level of self-confidence (Baydemir et. al., 2014; Mohammadzadeh et al., 2018; Toker et al., 2011).

Children in need of protection's complying with social rules and school rules, absenteeism, attention, and homework problems are common (Kortenkamp, & Ehrle, 2002; Şimşek, et al., 2008; Zetlin, Weinberg, & Shea, 2010). According to Durualp and Çiçekoğlu (2013), it is stated that the rate of the groups whose academic success is average and low is 45%, and the rate of non-attendance to school rate is 21%. Although these findings are not a direct indicator of the attitudes towards homework assignments in the present study, it is thought that it explains their negative attitudes towards it. It was seen that teachers' attendance, success, and problems had an important role among the problems addressed by the participants during the study. It is assumed that these negative attitudes towards homework may be an indicator of the lack of change, especially in *UTR* scores of the adolescents in institutional care.

In cognitive-behavioral therapy approaches, homework assignments are important instruments used in individual and group therapy. As they are used to examine the cognition that causes a negative approach to the problem and to create alternatives for changing these cognitions. Also, homework assignments are used to help the individuals' mastering these skills which they need in their daily life (Beck, & Tompkins, 2007; Dobson, & Dozois,

2010, p. 11). It was found that the counselees' willingness about the homework assignments had effects on increasing the positive results of the therapy (Neimeyer et al., 2008). Therefore, it is thought that in this study, the lack of opportunity to gain more experience via homework assignments negatively affected the role of the SPSP's role in reducing *LSC* and *UTR* styles.

Conclusion

In conclusion, the SPSP is thought to be effective in reducing the *APNW*, which expresses the attitude towards the problem, increases the *IPA*, and develops the *CPS* skills, which are accepted as functional problem-solving styles for the lives of the individuals. Also, it is considered necessary to increase the number of sessions and experience opportunities for social problem-solving to affect *LSC* and *UTR* levels due to the negative effects of the need for protection. Based on this information, limitations, and recommendations for future researches are as follows:

- The loss of participants and experiments with the small sample is among the limitations of this study. The groups in bigger sizes can give us powerful results; however, participants' loss is a common problem in psychological studies.
- It is observed that adolescents in need of protection had difficulty in expressing their feelings and thoughts during the program process. School counselors working in schools or social workers should conduct studies on recognizing, understanding and expressing individuals' emotions in institutional care before therapy-based groups.
- It is observed that studies in the child welfare area based on social problem-solving therapy are limited. Therefore, it is suggested that experimental studies based on social problem-solving therapy will provide more information about the effects of the approach on children in institutional care sample.
- It is suggested that the number of sessions in social problem-solving programs to be organized can be increased, which will develop the effectiveness in all scales of social problem-solving by facilitating the learning of problem-solving processes and techniques.

References

- Atwine, B., Cantor-Graae, E., & Bajunirwe, F. (2005) Psychological distress among AIDS orphans in rural Uganda. *Social Science and Medicine*, 61, 555–564.
- Anderson,R.J., Goddard, L., & Powell, J.H. (2011). Social problem-solving and depressive symptom vulnerability: The importance of real-life problem-solving performance. *Cognitive Therapy Research*, 35, 48-56.
- Asif, A. (2017). *Self-esteem and depression among orphan and non-orphan children*. Dubai UAE: MedCrave Group.
- Baydemir, C., Açıkgöz, A., Derince, D., Kaya, Y., Ongun, E., & Kok, H. (2014). The effect of childhood trauma life on self-esteem in school of health students in a province of western Turkey. *Life Science Journal*, 11(11), 749-158.
- Beck, S.J., & Tompkins, M.A. (2007). Cognitive therapy. In N. Kazantzis, & L. L’Abate (Eds.) *Handbook of homework assignment in psychotherapy* (pp.51- 65). New York: Springer.
- Bedel, A., & Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.
- Bedel, A., & Işık, E. (2015). A comparison of interpersonal problem solving and life satisfaction level between students with single parents and two parents. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 70-85.
- Bell, A.C., & D’Zurilla, T.J. (2009). The influence of social problem-solving ability on the relationship between daily stress and adjustment. *Cogn Ther Res*, 33, 439- 448.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C.(1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin Company.
- Chang, E.D., D’Zurilla, T.J., & Sanna, L.J. (2004). Introduction: Social problem solving for real world. In E.D. Chang, T.J. D’Zurilla, & L.J. Sanna (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training* (pp. 1-10). Washington DC: APA.

- Cluver, L., & Gardner, F. (2007). Risk and protective factors for psychological well-being of children orphaned by AIDS in Cape Town: A qualitative study of children and caregivers' perspectives. *AIDS Care*, 19(3), 318-325. DOI: 10.1080/09540120600986578
- Çam, S., ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-111.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.
- De la Fuente, A., Chang, E.C., Cardenoso, O., & Chang, O.D. (2018). Examining coping strategies used by Spanish female social work students: Evidence for importance of social problem solving abilities. *Social Work Education*, 37(7), 1-17. DOI: 10.1080/02615479.2018.1504913
- Dereli-İman, E. (2015). Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile empatik eğilim, sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişki. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 235-256.
- Dobson, K.S., & Dozois, D.J.A. (2010). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. In K.S. Dobson (Eds.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (3.ed.) (pp. 3-38). New York: The Guilford Press.
- Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29-46.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E.C.Chang, T.J. D'Zurilla ve L.J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research and training* (pp.11-27). Washington DC: APA.
- D'Zurilla, T.J., & Nezu, A.M. (2006). *Solving life's problems: A 5-step guide to enhanced well-being*. Springer Publishing Company.
- Erol, N., Şimşek, Z., & Münir, K. (2010). Mental health of adolescents reared in institutional care in Turkey: Challenges and hope in the twenty-first century. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 19(2), 113-124.

- Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 731-745.
- Fagerland, M. W. (2012). t tests, non-parametric tests, and large studies-a paradox of statistical practice? *BMC Medical Research Methodology*, 12(78), 1-7.
- Fawzy, N., & Fouad, A. (2010). Psychosocial and developmental status of orphanage children: Epidemiological study. *Current Psychiatry*, 17(2), 41-48.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796.
- Foster, G., & Sherr, L. (2007). Vulnerability and resilience of children and youth. *Vulnerable Children and Youth Studies [Editorial]*, 1(1),1-1. DOI:10.1080/17450120600793645
- Han, C., Ssewamala, F. M., & Wang, J. S. (2013). Family economic empowerment and mental health among AIDS-affected children living in AIDS-impacted communities: Evidence from a randomised evaluation in southwestern Uganda. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67(3), 225-230.
- Heppner, P. P., & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personel problem solving inventory. *Journal of Conselling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Karabulut, E. O., & Ulucan, H. (2011). Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 227-238.
- Kesen, N. F., & Deniz, M. E. (2005). Yetiştirme yurtlarında kalan ergenlerin kuruluşa geliş nedenlerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 185-198.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kortenkamp, K., & Ehrle, J. (2002). The well-being of children involved with child welfare system: A national review. *New Federalism: National survey of America's families*, Series B, No. B-43. Assessing the new federalism: An Urban Institute Program to assess changing social policies.

- Lata, S., & Shukla, A. (2012). The effects of social skills training on young orphan girls. *Social Science International*, 28(1), 27-40.
- Levey, E. J., Oppenheim, C. E., Lange, B. C., Plasky, N. S., Harris, B. L., Lekpeh, G. G. et. al. (2016). A qualitative analysis of factors impacting resilience among youth in post-conflict Liberia. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10(1), 10-26.
- McMurrin, M., Blair, M., & Egan, V. (2002). An investigation of correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.
- Merz, E. C. & McCall, R. B. (2010). Behaviour problems in children adopted from psychosocially depriving institutions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 459–470.
- Mohammadzadeh, M., Awang, H., Shahar, H.K., & Ismail, S. (2018). Emotional health and self-esteem among adolescents in Malaysian orphanages. *Community Mental Health Journal*, 54, 117-125. DOI 10.1007/s10597-017-0128-5.
- Neimeyer, R.A., Kazantzis, N., Kassler, D.M., Baker, K.D., & Fletcher, R. (2008). Group cognitive behavioural therapy for depression outcomes predicted by willingness to engage in homework, compliance with homework, and cognitive restructuring skill acquisition. *Cogn Behav Ther*, 37, 199-215.
- Nezu, A.M. (2004). Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior Therapy*, 35, 1-33.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M., & D’Zurilla, T.J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Company.
- Nyoni, T., Nabunya, P., & Ssewamala, F. M. (2019). Perceived social support and psychological wellbeing of children orphaned by HIV/AIDS in Southwestern Uganda. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 14(4), 351-363. DOI: 10.1080/17450128.2019.1634855.
- Okawa, S., Yasuoka, J., Ishikawa, N., Poudel, K.C., Ragi, A., Jimba, M. (2011). Perceived social support and the psychological well-being of AIDS orphans in urban Kenya. *AIDS Care*, 23(9), 1177–1185.

- Palermo, T.M., Law, E.F., Bromberg, M., Fales, J., Eccleston, C., & Wilson, A.C. (2016). Problem solving skills training for parents of children with chronic pain: A pilot randomized controlled trial. *Pain, 157*(6), 1213-1223.
- Pettit, G.S., Laird, R.D., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Criss, M.M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Dev., 72*(2), 583-598.
- Priyanka, Parasar, A., & Dewangan, R.L. (2018). A comparative study of self-esteem and level of depression in adolescents living in orphanage home and those living with parents. *International Journal of Humanities and Social Science Research, 4*(2), 51-53.
- Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2000). Institutional care: Risk from family background or pattern of rearing? *J Child Psychol Psychiatry, 41*(2), 239-149.
- Salifu Yendork, J., & Somhlaba, N.Z. (2015). Problems, coping, and efficacy: An exploration of subjective distress in orphans placed in Ghanaian orphanages, *Journal of Loss and Trauma, 20*(6), 509-525, DOI: 10.1080/15325024.2014.949160
- Shin, S.H. (2005). Need for and actual use of mental health service by adolescents in the child welfare system. *Children and Youth Services Review, 27*(10), 1071-1083.
- Sloutsky, V.M. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6 and 7 years old children: A contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development, 20*(1), 131-151.
- Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D. & Özer Özcan, Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi; ulusal örnekleme karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(3), 235-246.
- Toker, T., Tiryaki, A., Özçürümez, G., & İskender, B. (2011). The relationship between traumatic childhood experiences and proclivities towards substance abuse, self-esteem and coping strategies. *Turkish Journal of Psychiatry, 22*(2), 1-9.
- Tümkiye, S. (2005). Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 445-459.
- WHO (2003). *Skills for health: Skills based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. Retrieved from

http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4_health_03.pdf on July 14, 2017.

- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidoui, J. , Kapakki,M., Dunn, J.,Van IJzendoorn, M.H., et.al. (2006). The development of adopted children after institutional care: A follow up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1246-1253.
- Youngleson, M.L. (1973). The need to affiliate and self-esteem in institutionalized children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(22), 280-286.
- Zetlin, A., Weinberg, L., & Shea, N.M. (2010). Caregivers, school liaisons, and agency advocates speak out the educational needs of children and youths in foster care. *Social Work*, 55(3), 245-254. DOI: 10.1093/sw/55.3.245.
- Zimmerman, D. W. (2000). Statistical significance levels of nonparametric tests biased by heterogeneous variances of treatment groups, *The Journal of General Psychology*, 127(4), 354-364. DOI: 10.1080/00221300009598589.



Sosyal Problem Çözme Programı'nın Kurum Bakımındaki Ergenlere Etkileri*

Ayşegül ERÇEVİK¹, Serhat ARMAĞAN KÖSEOĞLU²

• **Geliş Tarihi:** 06.02.2020 • **Kabul Tarihi:** 26.04.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 09.10.2020

Öz

Ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanan bu araştırma Sosyal Problem Çözme Programı'nın (SPÇP) kurum bakımındaki ergenler üzerindeki etkililiğini incelemektedir. Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda kalan 6'sı deney ve 6'sı kontrol grubunda olmak üzere 12 kurum bakımındaki ergenden elde edilen veriler sunulmuştur. Ölçme aracı olarak Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE) kullanılmıştır. Hazırlanan SPÇP haftada bir gün 90 dakika olmak üzere 10 oturumda gerçekleştirilmiştir. Uygulanan SPÇP' nin etkilerini tespit etmek üzere yapılan analizde, deney grubunun probleme olumsuz yaklaşımlarının program sonrasında anlamlı derecede azaldığı, yapıcı problem çözme ve ısrarcı-sebatkar yaklaşım puanlarının ise anlamlı derecede arttığı bulunmuştur. Bununla birlikte kendine güvensizlik ve sorumluluk almama boyutlarında herhangi bir etkiye rastlanmamıştır. Bu bilgilere dayanarak SPÇP' nin kurum bakımındaki ergenlerin sosyal problem çözme becerileri anlamlı katkılarının olduğu görülmekle birlikte; araştırmanın daha büyük örneklemelerde tekrarlanmasının daha güçlü sonuçlar verebileceği, korunma ihtiyacı olan ergenlerin öğrenim gördükleri okullarda duyguları anlama ve ifade etme eğitimleri düzenlenmesine ihtiyaç duyulduğu ve oturum sayılarının artırılmasının sosyal problem çözme becerilerine olumlu katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: kurum bakımındaki ergenler, sosyal problem çözme, sosyal problem çözme programı, korunma ihtiyacı olan çocuklar.

Atıf:

Erçevik. A. ve Köseoğlu, S. A. (2021). Sosyal problem çözme programı'nın kurum bakımındaki ergenlere etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 428-448. doi:10.9779/pauefd.685393.

* Bu çalışma Ayşegül Erçevik'in İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü'nde Doç. Dr. S. Armağan Köseoğlu danışmanlığında 27 Kasım 2018'de kabul edilen doktora tezine dayanmaktadır.

¹ Dr., Amasya Üniversitesi, aysegulercevik@amasya.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3697-458X

² Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, armagany@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7794-9650

Giriş

Korunma ihtiyacı olma durumu çoğunlukla zayıf ekonomik kaynaklara sahip olan ülkelerde ortaya çıkmaktadır (Han, Ssewala ve Wang, 2013). Son yıllarda artan ekonomik krizler Türkiye’de de çocukların koruma altına alınmasının en önemli nedenleri arasında yer almaktadır. Diğer nedenler ise; çocuğa kötü muamele, ebeveynin hastalığı, ebeveynin ölümü, boşanma, köyden kente göçlerin yanında savaş nedeniyle ülkeler arasında ortaya çıkan göçlerdir (Foster ve Sherr, 2007; Kesen ve Deniz, 2005; Nyoni, Nabunya ve Sswamala, 2019; Okawa ve diğ., 2011). Korunma ihtiyacı olma durumu çocuklar üzerinde bazı riskler ve negatif etkiler yaratmaktadır. Bu çocuklar önemli olumsuz yaşantılara maruz kalmış, gelişimde önemli olan bakım veren kişiden yani ebeveynlerinden mahrum kalmanın yol açtığı stres ile büyümüşlerdir (Levey ve diğ., 2016; Okawa ve diğ., 2011). Literatür incelendiğinde, korunma ihtiyacı olan çocuklar “risk altındaki öğrenciler” grubunda yer almaktadır. Yapılan çalışmalarda aile yanında yaşamakta olan akranlarına göre birçok dezavantaja sahip oldukları ifade edilmektedir. Akademik başarı, öz saygı, sosyal beceri ve uyum düzeyi ortalamalarının akranlarından daha düşük olduğu (Sloutsky, 1997); karamsarlık, anksiyete, depresyon ve umutsuzluk düzeyi ortalamalarının akranlarından daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Cluver ve Gardner, 2007; Tümkeya, 2005). Foster ve Sherr (2007) korunma ihtiyacı olmanın çocuk işçiliği, fiziksel ve cinsel istismar, madde ve alkol kullanımı gibi riskleri arttırdığını ifade etmektedir. Bu riskler korunma ihtiyacı olan çocukların yaşama bakış açılarını, yaşam kalitesini ve becerilerini olumsuz etkilemektedir.

Dünya Sağlık Örgütü’ne (DSÖ) göre yaşama uyum sağlamayı kolaylaştırıcı beceriler yaşam becerileri olarak ifade edilmektedir. Yaşam becerileri, bireyin günlük yaşamının gereklilikleri ve zorlukları ile etkili olarak başa çıkmaya yarayan olumlu ve uyum sağlayıcı becerilerdir. DSÖ tarafından yapılan sınıflandırmaya göre yaşam becerileri 3 grup altında ifade edilmektedir. Bunlar *başa çıkma*, *iletişim ve kişilerarası ilişkiler* ve *problem çözme becerileridir* (WHO, 2003, s. 9). Bu becerilerin birbirleriyle ilişkili olduğu ifade edilmekte, çocuk ve gençleri yaşamın zorlukları karşısında etkili bir biçimde konumlanmalarını sağlayacak önemli beceriler olduğu belirtilmektedir (WHO, 2003).

Korunmaya ihtiyacı olan çocukların günlük yaşamda karşılarına çıkan durumlara karşı daha dezavantajlı bir konumda oldukları araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir. Bakım veren kişi başına düşen çocuk sayısının yüksek olmasının korunma ihtiyacı olan çocukların bakıcılarla iletişimlerinin düşük düzeyde olmasına neden olmaktadır (Merz ve

McCall, 2010). Türkiye’de kurum bakımı altındaki çocuklar, kendileri gibi yaklaşık 10 çocukla ilgilenen öğretmenler ve 3-4 bakıcıyla iletişim kurmaktadır. Bu durum sosyal yaşamda karşılaşılan problemlere dair model alma yaşantılarını kısıtlamakta ve ebeveyn varlığının sağladığı olumlu etkiyi yaratamamaktadır. Sosyal problem çözme yaşam becerileri içinde önemli bir alandır.

Problem çözme kavramı birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. Heppner ve Petersen (1982, ss. 580-581) problemin ilk olarak matematiksel teoremler ve kurallar yardımıyla çözülmesi istenen sorular olarak görüldüğünü ifade etmiştir. Gerçek yaşam problemlerinin laboratuvar problemlerinden farklı ve daha karmaşık olduğunu eklemiştir. Problem, bireyin mevcut durumu ile olmak istediği durum arasındaki tutarsızlıktır. Bu tutarsızlık bireylerin hedeflerine ulaşmaya çalışırken yollarına çıkan çeşitli engellerin varlığından kaynaklanmaktadır (D’Zurilla ve Nezu, 2006, s. 4). Problem çözme ise yaşamda karşılaşılan sorun ya da engelleri çözmek için önceki yaşantılar yoluyla öğrenilen kuralların uygulanmasını ve yeni çözüm yolları bulabilmeyi içeren bilişsel bir beceridir (Korkut, 2002).

Sosyal problem çözme teorisine göre, sosyal problem çözme bireyin gerçek yaşamındaki sosyal çevresine adaptasyonu ile ilgilidir. Bireyin kişisel, kişilerarası ve toplumsal sorunların tamamından etkileneceği düşüncesinden hareketle problem çözme sürecinde bu alanların dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır. Stresli durumlarda ortaya çıkan problemlerle başa çıkma girişimleri iki genel, ancak birbirinden kısmen bağımsız boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar *problem yönelimi* ve *problem çözme stili* olarak ifade edilmiştir.

Problem yönelimi boyutu, bireyin karşısına çıkan problemler ve problem çözme becerilerine ilişkin algılarını içermektedir. Probleme ve problem çözme becerilerine ilişkin olumlu bir tutuma sahip olan bireylerin akılcı ya da planlı problem çözme eğiliminde olduklarını (akılcı problem çözme), probleme olumsuz yönelen bireylerin ise, dürtüsel-dikkatsiz ya da kaçınan stile sahip oldukları ifade edilmektedir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, Nezu ve D’Zurilla, 2013).

Problem çözme stilleri ise; bireyin bir problemi çözme ya da onunla başa çıkma girişiminde bulunduğu ortaya çıkan bilişsel-davranışsal aktivitelerdir. Bunlar; *akılcı ya da planlı problem çözme*, *kaçınan problem çözme* ve *dürtüsel-dikkatsiz problem çözmedir* (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004; Nezu, 2004). *Akılcı problem çözme stiline* sahip bireylerin etkili problem çözme becerilerini sistemli bir şekilde problem durumlarına

uygulayabildikleri ifade edilmektedir. *Dürtüsel-dikkatsiz stile* sahip bireyler ise problem çözerken fevri ve dikkatsizdirler. Problemin çözümü için sınırlı sayıda alternatif oluşturan bu bireyler, aklına ilk geleni uygulamaktadırlar. *Kaçınan problem çözme stiline* sahip bireyler ise, daha çok problemi çözmeyi erteleme eğilimindedirler ve mümkün olduğunca problemlerin kendiliğinden ya da başkaları tarafından çözümlerini beklerler (D’Zurilla ve Nezu,2006; D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2004).

Kurum bakımındaki çocukların problem çözme becerileri zayıftır (Lata ve Shukla, 2012) ve özellikle akranlarıyla daha fazla problem yaşadıklarını belirtmektedir (Salufi Yendork ve Somhlaba, 2015). Karabulut ve Ulucan (2011, s.234) tarafından yapılan bir çalışmada kurum bakımındaki çocukların en yüksek puan ortalamalarının aceleci (dikkatsiz-dürtüsel) problem çözme yaklaşımına ait olduğu görülmüştür. Bedel ve Işık (2015) tarafından yapılan bir çalışmada da tek ebeveyni olma ve iki ebeveyni olma açısından sosyal problem çözme düzeylerinin farklılaştığı tespit edilmiş, tek ebeveyni olan bireylerin problem çözmeye daha olumsuz bir yaklaşım benimsediği ifade edilmiştir. Ayrıca çocukluk döneminde yaşanan travmaların bireylerin problem çözme süreçlerini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Dereli İman, 2015).

Yapılan araştırmalarda korunmaya ihtiyacı olan çocukların birçok dezavantajının varlığı vurgulanmasına rağmen, korunmaya ihtiyacı olan çocukların bu dezavantajlarını azaltmaya yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Ek olarak, korunma ihtiyacı olan çocukların sosyal problem çözme becerilerini inceleyen araştırmalar sınırlıdır. Bu nedenle korunmaya ihtiyacı olan bireylerin uyum düzeylerini arttıracak araştırmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncelerden hareketle bu çalışmada kurum bakımındaki ergenlerin sosyal problem çözme becerilerini arttırmak amacıyla oluşturulan Sosyal Problem Çözme Programı’nın etkililiği sınanmıştır.

Hipotezler

1. Deney ve Kontrol gruplarının Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE) alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı fark yoktur.
2. Deney grubunun KPÇE alt boyutları ön test ve son test puanları arasında son test puanları lehine anlamlı fark vardır.
3. Kontrol grubunun KPÇE alt boyutları ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark yoktur.
4. Deney ve Kontrol grubunun KPÇE alt boyutları son test ve ön test puan farkları arasında deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Yöntem

Bu araştırma kurum bakımındaki ergenlerin sosyal problem çözme düzeylerini geliştirmek amacıyla hazırlanan Sosyal Problem Çözme Programları'nın etkililiğini sınamak üzere deneysel modelde tasarlanmıştır. Deneysel modeller içerisinde öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen yaygın olarak kullanılan bir desendir. Bu desen X'in yani müdahalenin etkisini belirlemek amacıyla, X uygulanan grubun uygulanmayan gruba karşılaştırılmasını içerir (Campbell ve Stanley, 1963, s. 12).

Katılımcılar

Bu araştırma, 2017-2018 eğitim öğretim yılında Amasya Aile ve Sosyal Politikalar İl Müdürlüğü'ne bağlı kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'ndan resmi izinler alındıktan sonra, araştırmacılar amaçlanan çalışmanın katılımcılarını belirlemek üzere 38 ergene ulaşmışlardır. KPÇE uygulamaları sonrasında, katılımcılardan 5'i 18 yaşına geldiklerinde kurumdan ayrılacağı ve 4'ü özel eğitime ihtiyaç duyan birey olduğundan deney ve kontrol gruplarına alınmamıştır. Katılımcılar KPÇE'nin alt boyutlarından elde edilen puanlar, cinsiyet ve kurum kriterine (çocuk evi, çocuk evleri sitesi) dikkate alınarak gruplara ayrılmıştır. Her iki grup da başlangıçta 10 katılımcıdan oluşturulmuştur. Her üye grup süreci hakkında bilgilendirilmiş ve gönüllü katılımları için onayları alınmıştır. Deney grubundan 1 katılımcı grup süreci başladıktan iki hafta sonra katılmak istemediğini bildirmiş ve 1 katılımcı da sıklıkla devamsızlık göstermiş, 2 üyenin de grup süreci devam ederken özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olduğu bildirilmiştir. Eşleştirme yöntemi kullanıldığından aynı sayıda kontrol grubu katılımcısı veri analizine dahil edilmemiştir. Bu nedenle çalışma grubu 6 Deney ve 6 Kontrol grubuna alınan toplam 12 ergenden oluşturulmuştur. Deney grubunda 3 kız (%50) ve 3 erkek (%50) bulunmaktadır ve yaş ortalamaları 16.5'tir ($ss=1.05$). Kontrol grubunda ise; 3 kız (%50) ve 3 erkek (%50) bulunmaktadır ve yaş ortalamaları 15,83'tür ($ss=.98$).

Veri Toplama Araçları

Kişilerarası problem çözme envanteri (KPÇE)

Mevcut çalışmada, SPÇP'nin etkililiğini sınamak üzere Kişilerarası Problem Çözme Envanteri (KPÇE) (Çam ve Tümkaya, 2007) kullanılmıştır. Çam ve Tümkaya (2007) tarafından yetişkin örnekleme problem çözme becerilerini değerlendirmek için geliştirilen bu ölçek, Çam ve Tümkaya (2008) tarafından ergenler örnekleminde geçerli ve güvenilir bulunmuştur. KPÇE 50 madde ve 5 alt boyuttan oluşan beşli likert tipinde (1 hiç uygun

değil, 2 biraz uygun, 3 uygun, 4 çoğunlukla uygun, 5 tamamıyla uygun) bir ölçektir. Alt boyutları ise; *problem olumsuz yaklaşım* (POY), *yapıcı problem çözme* (YPÇ), *kendine güvensizlik* (KG), *sorumluluk almama* (SA) ve *ısrarcı-sebatkar yaklaşımdır* (ISY). Ölçeğin alt boyutlarını iç tutarlılığı .67-89 arasında değişmekte iken; test tekrar test kararlılık katsayıları .67-84 arasında değişmektedir.

İşlem

Gruplar oluşturulduktan sonra 10 oturumdan oluşmakta olan SPÇP haftada bir oturum olmak üzere uygulanmıştır. Son iki oturum aynı hafta 3 gün ara ile gerçekleştirilmiştir. Son oturumda KPÇE (Çam ve Tümkaya, 2007) son test olarak uygulanmıştır. Aynı hafta içerisinde kontrol grubunda yer alan korunma ihtiyacı olan ergenlerin kaldıkları evler ziyaret edilerek kontrol grubunun son test uygulamaları gerçekleştirilmiştir.

SPÇP'nın hazırlanması sürecinde literatür incelemesi yapılmış ve program sosyal problem çözme teorisi temel alınarak hazırlanmıştır. Oturumlarda ısınma ve kapanış etkinliklerinde yaratıcı drama etkinliklerinden faydalanılmıştır. Program daha sonra uzman değerlendirmesine tabi tutulmuş, öneriler sonrası son hali oluşturulmuştur. SPÇP Nisan-Haziran 2018 arasında uygulanmıştır.

Sosyal problem çözme programı

Kurum bakımdaki ergenler için hazırlanan SPÇP sosyal problem çözme modeline dayandırılarak yapılandırılmış 10 oturumdan oluşmaktadır. Oturumlar haftada bir gün olmak üzere, 90 dakika süreyle uygulanmıştır. Isınma ve kapanış etkinliklerinde yaratıcı drama ve psikodrama etkinliklerinden faydalanılmıştır. Oturumlar şu şekilde sıralanmaktadır:

1. *oturum Tanışma ve Yapılandırma:* Bu oturum grup üyelerinin birbirleriyle tanışması ve grup sürecinin kurallarına karar vermelerini içeren aktivitelerden oluşturulmuştur.

2. *oturum Problemlerimiz:* Bu oturumda problem kavramı tanımlanmış, üyeler yaşamlarındaki problemleri ve bu problemlerin onları etkileme derecesini ifade etmişlerdir. Bu oturuma yalnızca 3 grup üyesi katılmıştır.

3. *oturum Problemlerimiz ve Çözüm İçin Kullandığımız Aşamalar:* Bir önceki oturumda grup üyelerinin çok azının katılması nedeniyle problem kavramının tanımlanması, yaşam problemlerinin ifade edilmesi ve bu problemlerin katılımcıları etkileme derecesi konuları tekrarlanmıştır. Daha sonra, problem çözme süreci örneklerle ifade edilmiştir.

4. *oturum Tutumlarımız*: Bu oturumda katılımcılardan ortak bir problem karşısındaki tepkilerini ifade etmeleri istenmiştir. Bunun ardından, verilen bilgiler doğrultusunda kendi problem çözme yönelimlerini ve stillerini incelemeleri istenmiştir. Grup lideri her biri bir problem çözme stilini içeren 3 farklı vakanın problem çözme davranışları hakkında düşünmelerini istemiştir.

5. *oturum Problem, Düşünceler ve Duygular*: ABC modeli örnek vakalar üzerinden anlatılmış ve bu süreci kendi yaşamları için tekrarlamaları istenmiştir. Sonrasında akılcı inançlar, duygular ve akılcı düşünme kuralları aktarılmıştır.

6. *oturum Gerçekleri Varsayımlardan Ayırma ve Duygu Yönetimi*: Bir fotoğraf kullanılarak üyelerin fotoğraftaki kişinin kim olduğu ve kişisel özelliklerinin neler olduğu hakkında düşünmeleri istenmiştir. Daha sonra fotoğraftaki kişi hakkındaki doğru bilgiler aktarılmıştır. Varsayımsal düşünceler üyelerin düşünceleri ve gerçekler üzerinden anlatılmıştır. Bu süreç örnek bir olay üzerinden tekrarlanmıştır.

7. *oturum Problemi Tanımlama*: Bu oturum problemleri varsayımlar, duygular ve çözümler düşünmeden doğru bir şekilde tanımlamayı içermiştir.

8. *oturum Çözümler Üretme*: Üyelerin belirledikleri bir problemlerinin çözüldüğünü düşünmeleri ve bu duygular ile beyin fırtınası yöntemiyle çözümler üretmeleri için zihinde canlandırma kullanılmıştır.

9. *oturum Çözümlerin Değerlendirilmesi ve Hareket Planı Geliştirme*: Grup üyelerine çözümleri değerlendirme kriterleri aktarılmış ve bir önceki oturumda ürettikleri çözümleri değerlendirmeleri istenmiştir. Üyeler en etkili olduğunu düşündükleri çözümü seçmişler ve bir hareket planı oluşturmuşlardır.

10. *oturum Gelecekte Mektup ve Vedalaşma*: Üyelerden grup süreci hakkındaki yorumlarını ve deneyimlerini içeren bir mektup yazmaları istenmiştir. Grup lideri üyelerin kurumdaki son günleri ve kendi evlerindeki ilk günlerini zihinlerinde canlandırmalarını istemiştir. Daha sonra o günden şimdiye bir mektup yazmalarını istemiştir. Son olarak, üyelere KPÇE uygulanmış ve vedalaşma ile oturumlar sonlandırılmıştır.

İstatistiksel Analiz

Elde edilen veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Çalışmanın bağımsız değişkeni kurum bakımındaki ergenlere uygulanan SPÇP ve bağımlı değişkeni KPÇE' nin alt boyutlarından elde edilen puanlardır. Verilerin çözümlenmesinde

deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcı sayısı sebebiyle Non-Parametrik teknikler kullanılmıştır. Fagerland (2012) Wilcoxon- Mann Whitney U testlerinin küçük örneklemlerle araştırmalarda etkili testler olduğunu belirtmektedir. Wilcoxon- Mann Whitney U testleri 4-6 gibi küçük örneklemlerle araştırmalarda güçlü sonuçlar vermektedir (Zimmerman, 2000). Bu görüşler göz önüne alındığında, deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarının grup içi karşılaştırmalarını yapmak amacıyla Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve gruplar arası karşılaştırmalar için de Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Büyüköztürk'ün (2011, s. 27) önerileri doğrultusunda, deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark puanları ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark puanları arasındaki farkı karşılaştırmak için Mann Whitney U Testi kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test ölçümlerinden elde edilen KPÇE alt boyutları puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları ve test edilen hipotezlerin istatistiksel sonuçları sunulmuştur.

Tablo 1. Grupların Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Alt Boyutlar	Puan	N	Ön test		Son test	
			Ort.	Ss	Ort.	ss
POY	Deney	6	41.00	7.16	29.17	3.60
	Kontrol	6	40.67	10.56	41.50	9.97
	Toplam	12	40.83	8.60	35.33	9.62
YPÇ	Deney	6	45.50	6.28	60.67	10.05
	Kontrol	6	47.00	9.36	46.50	10.56
	Toplam	12	46.25	7.64	53.58	12.30
KG	Deney	6	16.67	3.14	16.17	2.32
	Kontrol	6	15.00	4.05	16.33	6.06
	Toplam	12	15.83	3.56	16.25	4.37
SA	Deney	6	13.83	2.71	14.17	2.71
	Kontrol	6	15.50	4.81	13.33	6.02
	Toplam	12	14.67	3.82	13.75	4.47
ISY	Deney	6	16.33	2.07	23.17	3.43
	Kontrol	6	19.00	2.28	21.50	3.45
	Toplam	12	17.67	2.50	22.33	3.39

Not: POY: Probleme Olumsuz Yaklaşım, YPÇ: Yapıcı Problem Çözme, KG: Kendine Güvensizlik, SA: Sorumluluk Almama ve ISY: Israrcı-Sebatkar Yaklaşım

Birinci Hipotez: Deney ve Kontrol Gruplarının KPÇE Alt Boyutları Ön Test Puanları**Arasında Anlamlı Fark Yoktur.**

Tablo 2. Ön Test Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
POY	Deney	6	6.92	51.5	15.5	.40	.69
	Kontrol	6	6.08	36.5			
	Toplam	12					
YPÇ	Deney	6	6.58	39.5	17.5	-.08	.94
	Kontrol	6	6.42	38.5			
	Toplam	12					
KG	Deney	6	7.17	43	14	-.65	.52
	Kontrol	6	5.83	35			
	Toplam	12					
SA	Deney	6	6.5	39	18	.00	1
	Kontrol	6	6.5	39			
	Toplam	12					
ISY	Deney	6	4.58	27.50	6.5	-1.88	.06
	Kontrol	6	8.42	50.50			
	Toplam	12					

Deney ve Kontrol gruplarının KPÇE alt boyutları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını belirlemek üzere yapılan değerlendirmeye ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir. Deney ve Kontrol gruplarının KPÇE alt boyutları POY ($U=15.5$, $z=.40$, $p> .05$), YPÇ ($U=17.5$, $z= -.08$, $p> .05$), KG ($U=14$, $z=-.65$, $p> .05$), SA ($U=18$, $z=.00$, $p> .05$) ve ISY ($U=6.5$, $z= -1.88$, $p> .05$) ön test puanları arasında anlamlı farklara rastlanmamıştır.

İkinci Hipotez: Deney Grubunun KPÇE Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puanları**Arasında Son Test Puanları Lehine Anlamlı Fark Vardır.**

Tablo 3. Deney Grubun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
POY	POY son test deney- POY Ön test deney	Negatif Sıralar	6	3.50	21.00	-2.20	.03
		Pozitif Sıralar	0	.00	.00		
		Eşit	0				
		Toplam	6				
YPÇ	YPÇ son test deney- YPÇ Ön test deney	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.20	.03
		Pozitif Sıralar	6	3.50	21.00		
		Eşit	0				
		Toplam	6				
KG	KG son test deney- KG Ön test deney	Negatif Sıralar	3	3.00	9.00	-.41	.69
		Pozitif Sıralar	2	3.00	6.00		
		Eşit	1				
		Toplam	6				
SA	SA son test deney- SA Ön test deney	Negatif Sıralar	2	2.50	5.00	.00	1.00
		Pozitif Sıralar	2	2.50	5.00		
		Eşit	2				
		Toplam	6				
ISY	ISY son test deney- ISY Ön test deney	Negatif Sıralar	0	.00	.00	-2.21	.03
		Pozitif Sıralar	6	3.50	21.00		
		Eşit	0				
		Toplam	6				

Tablo 3 deney grubunun KPÇE alt boyutları ön test ve son test puanları arasındaki farkı belirlemek üzere yapılan değerlendirmeye ilişkin bulguları içermektedir. Deney grubunun *POY* ($z=-2.20$, $p< .05$), *YPÇ* ($z=-2.20$, $p< .05$) ve *ISY* ($z=-2.21$, $p< .05$) alt boyutlarında son test lehine anlamlı farklara rastlanırken; *KG* ($z=-.41$, $p> .05$) ve *SA* ($z=.00$, $p> .05$) boyutları ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklara rastlanmamıştır. Buna göre; uygulanan SPÇP sonrasında deney grubunda yer alan korunma ihtiyacı olan ergenlerin *YPÇ* ve probleme *ISY* düzeylerinin arttığı, *POY* düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Üçüncü Hipotez: Kontrol Grubunun KPÇE Alt Boyutları Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Anlamlı Fark Yoktur.

Tablo 4. Kontrol Grubun Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	P
POY	POY son test	Negatif Sıralar	2	2.75	5.50	-.54	.59
	kontrol-	Pozitif Sıralar	3	3.17	9.50		
	POY Ön test	Eşit	1				
	Kontrol	Toplam	6				
YPÇ	YPÇ son test	Negatif Sıralar	4	2.50	10.00	-.69	.49
	kontrol -	Pozitif Sıralar	1	5.00	5.00		
	YPÇ Ön test	Eşit	1				
	Kontrol	Toplam	6				
KG	KG son test	Negatif Sıralar	3	2.00	6.00	-.41	.68
	kontrol -	Pozitif Sıralar	2	4.50	9.00		
	KG Ön test	Eşit	1				
	Kontrol	Toplam	6				
SA	SA son test	Negatif Sıralar	5	3.00	15.00	-.95	.34
	kontrol -	Pozitif Sıralar	1	6.00	6.00		
	SA Ön test	Eşit	0				
	Kontrol	Toplam	6				
ISY	ISY son test	Negatif Sıralar	1	2.00	2.00	-1.51	.13
	kontrol -	Pozitif Sıralar	4	3.25	13.00		
	ISY Ön test	Eşit	1				
	Kontrol	Toplam	6				

Tablo 4'te Kontrol grubunun KPÇE alt boyutlarının ön test ve son test puanları arasındaki farklar değerlendirilmiştir. Kontrol grubunun KPÇE alt boyutları *POY* ($z=-.54$, $p>.05$), *YPÇ* ($z=-.69$, $p>.05$), *KG* ($z=-.41$, $p>.05$), *SA* ($z=-.95$, $p>.05$) ve *ISY* ($z=-1.51$, $p>.05$) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılara rastlanmamıştır.

Dördüncü Hipotez: Deney ve Kontrol grubunun KPÇE alt boyutları son test puanları arasında Deney grubu lehine anlamlı fark vardır.

Tablo 5. Grupların Son Test puanlarına İlişkin Mann Whitney U Sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	N	S.O.	S.T.	U	Z	p
POY	Deney	6	4.00	24.00	3.00	-2.42	.02
	Kontrol	6	9.00	54.00			
	Toplam	12					
YPÇ	Deney	6	8.67	52.00	5.00	-2.09	.04
	Kontrol	6	4.33	26.00			
	Toplam	12					
KG	Deney	6	6.83	41.00	16.00	-.33	.75
	Kontrol	6	6.17	37.00			
	Toplam	12					
SA	Deney	6	7.33	44.00	13.00	-.81	.42
	Kontrol	6	5.67	34.00			
	Toplam	12					
ISY	Deney	6	7.67	46.00	11.00	-1.13	.26
	Kontrol	6	5.33	32.00			
	Toplam	12					

Tablo 5'te Deney ve Kontrol gruplarının KPÇE alt boyutları son test ve ön test puanlarının fark puanlarına ilişkin değerlendirmeye yer verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, KPÇE alt boyutlarından *POY* ($U=3.00$, $z=-2.42$, $p<.05$) ve *YPÇ* ($U=5.00$, $z=-2.09$, $p<.05$) alt boyutlarında deney grubu fark puanları lehine anlamlı farklılara rastlanırken ($p<.05$), *KG* ($U=16.00$, $z=-.33$, $p>.05$), *SA* ($U=13.00$, $z=-.81$, $p>.05$) ve *ISY* ($U=11.00$, $z=-1.13$, $p>.05$) alt boyutlarında deney ve kontrol grupları fark puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Ek olarak, Tablo 5 uygulanan SPÇP' nin deney grubundaki kurum bakımı alan ergenlerin, kontrol grubuyla karşılaştırıldığında, *POY* düzeylerinin düştüğü ve *YPÇ* düzeylerinin arttığı söylenebilir.

Tartışma

Mevcut araştırmanın sonuçlarına göre, SPÇP'nin kurum bakımdaki ergenlerin sosyal problem çözme becerilerine anlamlı etkileri tespit edilmiştir; ergenlerin POY düzeyleri azalırken, YPÇ ve ISY düzeyleri artış göstermiştir. Bununla birlikte KG ve SA düzeylerinde anlamlı etkileri bulunmamıştır.

Ergenlik dönemi depresyon, anksiyete, madde kullanımı gibi sorunların yaygın olarak görüldüğü, yaşam stresinin yoğun olarak deneyimlendiği bir dönem olarak görülmektedir. Bu dönemde ebeveynin destek ve kontrol davranışlarının problem davranışlarda koruyucu etkileri olduğu vurgulanmaktadır (Fletcher, Steinberg, ve Williams-Wheeler, 2004; Pettit ve diğ., 2001). Ebeveynlerin destek ve kontrolünden yoksun bir şekilde büyümek zorunda kalan korunma ihtiyacı olan ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda, ebeveynleri ile yaşayan yaşlılarıyla karşılaştırıldıklarında bu sorunları daha yüksek oranda yaşadıkları bulunmuştur (Atwine ve diğ., 2005; Kortenkamp ve Ehrle, 2002; Shin, 2005; Vorria ve diğ., 2006). Bunun yanında korunmaya ihtiyacı olan ergenlerin birçoğunun travmatik yaşantıları bulunmaktadır. Anne babadan ayrı olmak başlıca bir travma sayılabileceği gibi, aile içi şiddet, boşanma, terk, maddi yetersizlikler, ihmal ve istismar gibi yaşantılar da onlar üzerinde önemli etkiler bırakmaktadır (Erol, Şimşek ve Münir, 2010; Roy, Rutter ve Pickles, 2000). Çocukluk döneminde bu gibi örseleyici yaşantıların, bireylerin problem çözme becerilerine olumsuz bir şekilde yansıtıldığı belirtilmektedir. Bu yaşantılar problem çözme basamaklarını olumsuz etkilemekte, dolayısıyla işlevsel olmayan problem çözme stillerinin kullanılmasına neden olmaktadır (Dereli- İman, 2015).

Sosyal problem çözme yaklaşımını temele alan psikoeğitim ve sağaltım çalışmalarında problem çözme sürecinde bilişsel yapılanma kadar; problemlere, bireyin kendisi, diğerleri ve yaşam hakkındaki düşüncelerinde de pozitif bir bakış açısının önemli olduğu belirtilmektedir (Palermo ve diğ., 2016, s. 5). Sosyal problem çözümede probleme olumsuz yönelimin ve dürtüsel-dikkatsiz ve kaçınan stillerin uyum, depresyon, anksiyete, alkol kullanımı, saldırganlık gibi değişkenlerinin önemli yordayıcıları olduğu ifade edilmektedir (Anderson, Goddard ve Powell, 2011; Bell ve D'Zurilla, 2009; Chang, D'Zurilla, ve Sanna, 2009; McMurrin, Blair ve Egan, 2002). Probleme olumlu yönelim ise; öznel iyi oluş, sosyal yetkinlik ve işlevsel baş etme stratejilerinin önemli yordayıcılarından olduğu bulunmuştur (De la Fuente ve diğ., 2018; Erözkan, 2013). Dolayısıyla kurum

bakımındaki ergenlere uygulanan SPÇP'nin probleme olumlu yönelimi arttırması, "yapıcı problem çözme" stilini desteklemesi ve "probleme olumsuz yönelimi" azaltması gibi etkilerinin mevcut ya da gelecekte ortaya çıkabilecek risklere karşı koruyucu olabileceği düşünülmektedir. Bedel ve Arı (2011) tarafından yapılan bir çalışmada, uygulanan sosyal problem çözme yaklaşımı temelli programın yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin POY düzeylerini azalttığı, YPÇ ve ISY düzeylerini arttırdığı bulunmuştur. Ancak KG ve SA boyutlarında herhangi bir etkiye rastlanmamıştır.

Kurum bakımındaki ergenler üzerinde yapılan çalışmalarda bu bireylerin özgüvenlerinin aileleriyle yaşayan akranlarına göre düşük olduğu bilinmektedir (Asif, 2017; Fawzy ve Fouad, 2010; Priyanka, Parasar ve Dewangan, 2018; Youngleson, 1973). Kurum bakımındaki ergenlerin deneyimledikleri örseleyici yaşantıları nedeniyle kendilerine güven düzeyleri olumsuz bir şekilde etkilenmiş olabilir. Birçok çalışmada çocukluk çağındaki travmatik öykülerin bireylerin kendilerine güven düzeyleri ile önemli ilişkilerinin olduğu ifade edilmektedir (Baydemir ve diğ., 2014; Mohammadzadeh ve diğ., 2018; Toker ve diğ., 2011).

Korunma ihtiyacı olan çocukların sosyal kurallara ve okul kurallarına uyma sorunları, devamsızlık, dikkat ve ödev sorunları yaygındır (Kortenkamp ve Ehrle, 2002; Şimşek ve diğ., 2008; Zetlin, Weinberg ve Shea, 2010). Durualp ve Çiçekoğlu (2013), akademik başarı düzeyi orta ve altında olan grubun yaklaşık %45 olduğu, aynı zamanda okula devam etmeme oranının ise %21 olduğu ifade edilmektedir. Bu bulgular korunmaya ihtiyacı olan ergenlerin mevcut çalışmadaki ödevlere ilişkin tutumun doğrudan bir göstergesi olmasa da bu olumsuz tutumlarını açıkladığı düşünülmektedir. Çalışma sırasında katılımcıların ele aldığı problemler arasında devam, başarı ve öğretmenlerle yaşanan sorunların önemli yer tuttuğu görülmüştür. Ödevle ilişkin bu olumsuz tutumların çalışmaya katılan kurum bakımındaki ergenlerin özellikle sorumluluk almama (SA) puanlarında değişim olmayışına ilişkin bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir.

Bilişsel davranışçı terapi uygulamalarında ev ödevleri hem bireysel hem de grupta danışma süreçlerinde kullanılan önemli bir tekniktir. Çünkü ev ödevleri probleme olumsuz yönelime neden olan bilişlerin incelenmesinde, bu bilişlerin değiştirilmesi için alternatiflerin oluşturulmasında kullanılmaktadır. Ek olarak, ev ödevleri bireyin günlük yaşamında ihtiyaç duyduğu bu becerilerde ustalaşmasını sağlamak için kullanılır (Beck ve Tompkins, 2007; Dobson ve Dozois, 2010, p. 11). Danışanların ödevler konusundaki istekliliğinin terapinin pozitif sonuçlarını arttırıcı etkileri olduğu bulunmuştur (Neimeyer ve diğ., 2008). Dolayısıyla bu çalışmada ev ödevleri yoluyla daha fazla deneyim kazanılması olanağı

eksikliğini, SPÇP'nin KG ve SA stillerinden azaltılmasındaki rolünü olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Sonuç

Sonuç olarak; SPÇP'nin problemlere karşı tutumu ifade eden *POY*'un azaltılmasında, *ISY*'nin artırılmasında ve bireyin yaşamı için işlevsel bir problem çözme stili olarak kabul edilen *YPC* becerilerinin geliştirilmesinde etkili bulunduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte korunma ihtiyacı olma durumunun yarattığı olumsuz etkiler nedeniyle *KG* ve *SA* düzeylerine etki etmek için oturum sayısının ve sosyal problem çözmeye ilişkin deneyim imkanlarının artırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bilgilerden hareketle, sınırlılıklar ve gelecekteki yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler şunlardır:

- Katılımcı kaybı ve küçük örneklemler bir deney oluşu bu araştırmanın sınırlılıkları arasındadır. Daha büyük örneklemeler daha güçlü sonuçlar vermektedir ancak katılımcı kaybı psikolojik araştırmaların ortak bir problemidir.
- Korunma ihtiyacı olan ergenlerin program sürecinde duygu ve düşüncelerini ifade ederken güçlük yaşadıkları gözlenmiştir. Okul psikolojik danışmanları ya da sosyal çalışmacıların terapi temelli grup çalışmalarından önce korunma ihtiyacı olan bireylere duyguları tanıma, duyguları anlama ve ifade etme konusunda çalışmalar düzenlemeleri önerilebilir.
- Çocuk refahı alanındaki çalışmalarda sosyal problem çözme terapisini temele alan çalışmaların sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Bu nedenle sosyal problem çözme terapisini temele alan deneysel çalışmaların, kurum bakımındaki çocuklar üzerinde yaklaşımın etkilerine ilişkin daha fazla bilgi sunacağı düşünülmektedir.
- Düzenlenecek sosyal problem çözme programlarında oturum sayılarının artırılmasının, problem çözme süreci ve tekniklerinin öğrenimini kolaylaştırarak sosyal problem çözmenin tüm boyutlarında etkililiği arttıracığı düşünüldüğünden önerilmektedir.

Kaynakça

- Atwine, B., Cantor-Graae, E., & Bajunirwe, F. (2005) Psychological distress among AIDS orphans in rural Uganda. *Social Science and Medicine*, 61, 555–564.
- Anderson,R.J., Goddard, L., & Powell, J.H. (2011). Social problem-solving and depressive symptom vulnerability: The importance of real-life problem-solving performance. *Cognitive Therapy Research*, 35, 48-56.
- Asif, A. (2017). *Self-esteem and depression among orphan and non-orphan children*. Dubai UAE: MedCrave Group.
- Baydemir, C., Açıkgöz, A., Derince, D., Kaya, Y., Ongun, E., & Kok, H. (2014). The effect of childhood trauma life on self-esteem in school of health students in a province of western Turkey. *Life Science Journal*, 11(11), 749-158.
- Beck, S.J., & Tompkins, M.A. (2007). Cognitive therapy. In N. Kazantzis, & L. L’Abate (Eds.) *Handbook of homework assignment in psychotherapy* (pp.51- 65). New York: Springer.
- Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.
- Bedel, A., & Işık, E. (2015). A comparison of interpersonal problem solving and life satisfaction level between students with single parents and two parents. *Journal of Theoretical Educational Science*, 8(1), 70-85.
- Bell, A.C., & D’Zurilla, T.J. (2009). The influence of social problem-solving ability on the relationship between daily stress and adjustment. *Cogn Ther Res*, 33, 439- 448.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneysel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C.(1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Houghton Mifflin Company.
- Chang, E.D., D’Zurilla, T.J., & Sanna, L.J. (2004). Introduction: Social problem solving for real world. In E.D. Chang, T.J. D’Zurilla, & L.J. Sanna (Eds.), *Social Problem Solving: Theory, Research and Training* (pp. 1-10). Washington DC: APA.

- Cluver, L., & Gardner, F. (2007). Risk and protective factors for psychological well-being of children orphaned by AIDS in Cape Town: A qualitative study of children and caregivers' perspectives. *AIDS Care*, 19(3), 318-325. DOI: 10.1080/09540120600986578
- Çam, S., ve Tümkaya, S. (2007). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri'nin (KPÇE) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 95-111.
- Çam, S. ve Tümkaya, S. (2008). Kişilerarası Problem Çözme Envanteri lise öğrencileri formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-17.
- De la Fuente, A., Chang, E.C., Cardenoso, O., & Chang, O.D. (2018). Examining coping strategies used by Spanish female social work students: Evidence for importance of social problem solving abilities. *Social Work Education*, 37(7), 1-17. DOI: 10.1080/02615479.2018.1504913
- Dereli-İman, E. (2015). Ergenlerin çocukluk örselenme yaşantıları ile empatik eğilim, sosyal sorun çözme becerileri arasındaki ilişki. *PEGEM Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(3), 235-256.
- Dobson, K.S., & Dozois, D.J.A. (2010). Historical and philosophical bases of the cognitive-behavioral therapies. In K.S. Dobson (Eds.), *Handbook of cognitive-behavioral therapies* (3.ed.) (pp. 3-38). New York: The Guilford Press.
- Durualp, E., ve Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin yalnızlık düzeylerinin internet bağımlılığı ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29-46.
- D'Zurilla, T.J., Nezu, A.M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E.C.Chang, T.J. D'Zurilla ve L.J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research and training* (pp.11-27). Washington DC: APA.
- D'Zurilla, T.J., & Nezu, A.M. (2006). *Solving life's problems: A 5-step guide to enhanced well-being*. Springer Publishing Company.
- Erol, N., Şimşek, Z., & Münir, K. (2010). Mental health of adolescents reared in institutional care in Turkey: Challenges and hope in the twenty-first century. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 19(2), 113-124.

- Erözkan, A. (2013). İletişim becerileri ve kişilerarası problem çözme becerilerinin sosyal yetkinliğe etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 731-745.
- Fagerland, M. W. (2012). t tests, non-parametric tests, and large studies-a paradox of statistical practice? *BMC Medical Research Methodology*, 12(78), 1-7.
- Fawzy, N., & Fouad, A. (2010). Psychosocial and developmental status of orphanage children: Epidemiological study. *Current Psychiatry*, 17(2), 41-48.
- Fletcher, A.C., Steinberg, L., & Williams-Wheeler, M. (2004). Parental influences on adolescent problem behavior: Revisiting Stattin and Kerr. *Child Development*, 75(3), 781-796.
- Foster, G., & Sherr, L. (2007). Vulnerability and resilience of children and youth. *Vulnerable Children and Youth Studies [Editorial]*, 1(1),1-1. DOI:10.1080/17450120600793645
- Han, C., Ssewamala, F. M., & Wang, J. S. (2013). Family economic empowerment and mental health among AIDS-affected children living in AIDS-impacted communities: Evidence from a randomised evaluation in southwestern Uganda. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67(3), 225-230.
- Heppner, P. P., & Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personel problem solving inventory. *Journal of Conselling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Karabulut, E. O. ve Ulucan, H. (2011). Yetiştirme yurdunda kalan öğrencilerin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 227-238.
- Kesen, N. F. ve Deniz, M. E. (2005). Yetiştirme yurtlarında kalan ergenlerin kuruluşa geliş nedenlerinin incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 185-198.
- Korkut, F. (2002). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 177-184.
- Kortenkamp, K., & Ehrle, J. (2002). The well-being of children involved with child welfare system: A national review. *New Federalism: National survey of America's families, Series B, No. B-43. Assessing the new federalism: An Urban Institute Program to assess changing social policies.*

- Lata, S., & Shukla, A. (2012). The effects of social skills training on young orphan girls. *Social Science International*, 28(1), 27-40.
- Levey, E. J., Oppenheim, C. E., Lange, B. C., Plasky, N. S., Harris, B. L., Lekpeh, G. G. et. al. (2016). A qualitative analysis of factors impacting resilience among youth in post-conflict Liberia. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 10(1), 10-26.
- McMurrin, M., Blair, M., & Egan, V. (2002). An investigation of correlations between aggression, impulsiveness, social problem-solving, and alcohol use. *Aggressive Behavior*, 28, 439-445.
- Merz, E. C. & McCall, R. B. (2010). Behaviour problems in children adopted from psychosocially depriving institutions. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 459-470.
- Mohammadzadeh, M., Awang, H., Shahar, H.K., & Ismail, S. (2018). Emotional health and self-esteem among adolescents in Malaysian orphanages. *Community Mental Health Journal*, 54, 117-125. DOI 10.1007/s10597-017-0128-5.
- Neimeyer, R.A., Kazantzis, N., Kassler, D.M., Baker, K.D., & Fletcher, R. (2008). Group cognitive behavioural therapy for depression outcomes predicted by willingness to engage in homework, compliance with homework, and cognitive restructuring skill acquisition. *Cogn Behav Ther*, 37, 199-215.
- Nezu, A.M. (2004). Problem solving and behavior therapy revisited. *Behavior Therapy*, 35, 1-33.
- Nezu, A.M., Nezu, C.M., & D’Zurilla, T.J. (2013). *Problem-solving therapy: A treatment manual*. New York: Springer Publishing Company.
- Nyoni, T., Nabunya, P., & Ssewamala, F. M. (2019). Perceived social support and psychological wellbeing of children orphaned by HIV/AIDS in Southwestern Uganda. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 14(4), 351-363. DOI: 10.1080/17450128.2019.1634855.
- Okawa, S., Yasuoka, J., Ishikawa, N., Poudel, K.C., Ragi, A., Jimba, M. (2011). Perceived social support and the psychological well-being of AIDS orphans in urban Kenya. *AIDS Care*, 23(9), 1177-1185.

- Palermo, T.M., Law, E.F., Bromberg, M., Fales, J., Eccleston, C., & Wilson, A.C. (2016). Problem solving skills training for parents of children with chronic pain: A pilot randomized controlled trial. *Pain, 157*(6), 1213-1223.
- Pettit, G.S., Laird, R.D., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Criss, M.M. (2001). Antecedents and behavior-problem outcomes of parental monitoring and psychological control in early adolescence. *Child Dev., 72*(2), 583-598.
- Priyanka, Parasar, A., & Dewangan, R.L. (2018). A comparative study of self-esteem and level of depression in adolescents living in orphanage home and those living with parents. *International Journal of Humanities and Social Science Research, 4*(2), 51-53.
- Roy, P., Rutter, M., & Pickles, A. (2000). Institutional care: Risk from family background or pattern of rearing? *J Child Psychol Psychiatry, 41*(2), 239-149.
- Salifu Yendork, J., & Somhlaba, N.Z. (2015) Problems, coping, and efficacy: An exploration of subjective distress in orphans placed in Ghanaian orphanages, *Journal of Loss and Trauma, 20*(6), 509-525, DOI: 10.1080/15325024.2014.949160
- Shin, S.H. (2005). Need for and actual use of mental health service by adolescents in the child welfare system. *Children and Youth Services Review, 27*(10), 1071-1083.
- Sloutsky, V.M. (1997). Institutional care and developmental outcomes of 6 and 7 years old children: A contextualist perspective. *International Journal of Behavioral Development, 20*(1), 131-151.
- Şimşek, Z., Erol, N., Öztop, D. ve Özer Özcan, Ö. (2008). Kurum bakımındaki çocuk ve ergenlerde davranış ve duygusal sorunların epidemiyolojisi; ulusal örnekleme karşılaştırmalı bir araştırma. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(3), 235-246.
- Toker, T., Tiryaki, A., Özçürümez, G., & İskender, B. (2011). The relationship between traumatic childhood experiences and proclivities towards substance abuse, self-esteem and coping strategies. *Turkish Journal of Psychiatry, 22*(2), 1-9.
- Tümkiye, S. (2005). Ailesi yanında ve yetiştirme yurdunda kalan ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 445-459.
- WHO (2003). *Skills for health: Skills based health education including life skills: An important component of a Child-Friendly/Health-Promoting School*. [Available

online at: http://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4_health_03.pdf], Retrieved on July 14, 2017.

- Vorria, P., Papaligoura, Z., Sarafidou, J., Kapakki, M., Dunn, J., Van IJzendoorn, M.H., et.al. (2006). The development of adopted children after institutional care: A follow up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(12), 1246-1253.
- Youngleson, M.L. (1973). The need to affiliate and self-esteem in institutionalized children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26(22), 280-286.
- Zetlin, A., Weinberg, L., & Shea, N.M. (2010). Caregivers, school liaisons, and agency advocates speak out the educational needs of children and youths in foster care. *Social Work*, 55(3), 245-254. DOI: 10.1093/sw/55.3.245.
- Zimmerman, D. W. (2000). Statistical significance levels of nonparametric tests biased by heterogeneous variances of treatment groups, *The Journal of General Psychology*, 127(4), 354-364. DOI: 10.1080/00221300009598589.



Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeği Geliştirme Çalışması*

Türkan ÇELİK¹

• *Geliş Tarihi:* 06.03.2020 • *Kabul Tarihi:* 03.11.2020 • *Çevrimiçi Yayın Tarihi:* 03.11.2020

Öz

Bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının Web 2. 0 araçları kullanım yetkinliğini tespit etmek için Likert tipi bir ölçme aracını geliştirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda literatür taraması yapılarak 50 maddelik bir deneme formu hazırlanmıştır. Form uzman görüşüne sunulup gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 2019-2020 öğretim yılında 409 öğretmen ve öğretmen adayına uygulanmıştır. Araştırma örnekleminde elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ve Lisrel paket programları kullanılarak açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi, madde analizleri, madde toplam korelasyonu ve Cronbach Alpha testleri gerçekleştirilmiştir. DFA aşaması için Gaziantep Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Trabzon Üniversite'nde öğrenim gören 338 farklı branştan öğretmen ve öğretmen adayına ölçeğin AFA süreci sonundaki form uygulanmıştır. Geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonrasında 50 madde olarak hazırlanan ölçeğin 39 madde ve tek boyutlu yapısı ile geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulguları elde edilmiştir.

Anahtar sözcükler: Web 2. 0 araçları, ölçek geliştirme, öğretmen adayları, Web 2. 0 kullanım yetkinliği.

Atıf:

Çelik, T. (2021). Web 2.0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. doi:10.9779.pauefd.700181

¹ Dr. Öğrt. Üyesi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Kilis, Türkiye, turkancelik@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8380-9419.

Giriş

Günümüzde yeni teknolojiler her alanda olduğu gibi eğitim ortamlarında da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Öyle ki yeni teknolojilerle bilgi, dar ve kısıtlı alanlardan sıyrılarak her ortama ve herkese kolaylıkla sunulabilmektedir. Hatta kişiler artık bilginin sadece tüketicisi değil, sanal ortamlarda üreticisi pozisyonlarına geçme imkanına da sahip olmaktadır (Çelik, 2019; Telli Yamato, 2014). Nitekim internet teknolojilerindeki hızlı gelişmelerle birlikte oluşan Web 2.0 araçları interaktif öğrenme imkanları sunarak, zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamları ve içerikleri tasarlanmasına imkân tanımaktadır.

Eğitim ortamlarında kullanımı gittikçe yaygınlaşmaya başlayan Web 2.0 araçları ikinci nesil web ortamı olmakla bilinmekte olup (Chiou, 2011) kişilerin eş zamanlı etkileşerek iş birliği içinde bilgi, içerik vb. üretmesine ve paylaşmasına imkân tanımaktadır (Hulburt, 2008; Hung ve Yuen, 2010; McLoughlin ve Lee, 2007; O'Reilly, 2007). Eski zamanlardan beri eğitim ortamlarına eşlik eden teknolojik araçlar önceleri kara tahta, tebeşir, kitap, dergi vb. araçlar iken, günümüzde projeksiyon cihazı, Powerpoint sunuları, akıllı tahta gibi araçlara yeni gelişmelerle birlikte internet ve Web (Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0, Web 4.0) teknolojileri de eklenmiştir. Bu süreçle birlikte öğretmenler Facebook, Blog, Wiki gibi uygulamaların (Chou, 2011) yanı sıra Web 2.0 teknolojileri üzerinde oluşturulmuş farklı araçlar da kullanabilmektedirler. Günümüz öğretmenlerinin birçok derse rahatlıkla uyarlayabileceği Web 2.0 uygulamaları ilgili literatürden (Benzer, 2017; Gününç, 2017; Eşgi ve Kocadağ Ünver, 2018; Kazancı ve Dönmez, 2013; Orhan Göksün ve Aşkın Kurt, 2018; Önal, 2018; Şahin, 2013; Tatlı, 2017) de faydalanılarak Tablo 1'de kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 1 dikkate alındığında öğrenme süreçlerini daha verimli hale getirecek öğrenciyi aktif kılacak Web 2.0 uygulamaları dikkatleri çekmektedir. Her derste rahatlıkla kullanılabilen bu uygulamalar öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif yaşantı fırsatı da sunabilmektedirler. Öyle ki günümüzde eğitim ortamları öğretmen merkezli bir konumdan öğrenci merkezli bir konuma geçmiştir. Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda tasarlanan yeni öğretim ortamlarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemli araçlarından olan Web 2.0 uygulamaları öğrencinin öğrenme süreçlerinde aktif ve katılımcı rolünün yanında yapılandırmacı anlayışı da desteklemektedir.

Tablo 1. Öğretmen eğitiminde ve MEB'deki derslerle bütünleştirilebilecek dijital uygulamalar

Kategoriler	WEB 2.0 Uygulamaları
Zihin Haritası Uygulamaları	Wisemapping, Pooppet, SpiderScribe, Mindmeister, MindMaple Lite, Inspiration 9, Gocongr, Coggle, Mindomo
Pano Oluşturma Uygulamaları	Padlet, Blendspase, Lino it, Wordle, Bubble, RealtimeBord
Poster ve Karikatür Oluşturma Uygulamaları	Word Art, Canva, Make Beliefs Comix, Toondoo, Sketch toy, Face Your Manga
Hikâye ve Kitap Yazma Uygulamaları	Pixton, Storyjumper, Storyboard That, Storybird, Wattpad, Joomag.
Not Alma ve Blog Oluşturma Uygulamaları	Evernote, Trello, Blogger, Tumblr, Glogster
Test ve Bulmaca Oluşturma Uygulamaları	Flippquiz, Puzzlemaker, Kahoot, Plickers, Quiziz, Socrative, Mentimeter, LearningAps CrossWordLabs, Triventy.
Sunum ve Animasyon Uygulamaları	Prezi, Powtoon, Buncee, Emaze, Vyond, Voki, Mine-İmator, Scrath.
Bilgi Afişi ve İnfografik Hazırlama Uygulamaları	Easelly, Visme, Piktochart, Venngage, Creately
Uzaktan Eğitim ve Sanal Sınıf Uygulamaları	Edmodo, Moodle, Classdojo, Remind, Beyaz Pano, Google Clasroom, Adobe Connect, Bigbluebutton, EBA.
Sanal ve Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları	Aurasma, Quiver, Morfo, Augmented Reality (AR), Nearpod, Uzay 4 D, Animal 4D
Fotoğraf, Film ve Video Düzenleme ve Tasarım Uygulamaları	Thinklink, GIMP, Mowi maker, Photostory, Safeshare, OpenShot, Filmora, Nimbb, Jing, SmartDraw, Vocaro, Davinci 15 Beta, AppInventor
Sosyal Medya Uygulamaları	Blog, Wiki, Youtube, Skype, Hangout, Whatsapp, Facebook, Instagram, WebQuest.

Dolayısıyla Web 2.0 araçlarının eğitim süreçlerinde uygulanması Vygotsky, Jean Piaget, Jerome Bruner gibi eğitimcilerin yanı sıra probleme dayalı öğrenme, bağlaşıklık öğretimi, dağıtık biliş, bilişsel esneklik teorisi, bilişsel çiraklık, durumlu öğrenme, öz-düzenleyici öğrenme gibi eğitim teorileri ile de tutarlılık göstermektedir (Gündüz, 2007). Web 2.0 araçlarının bilgiye erişme, grupla çalışma, sosyal etkileşim ve geri bildirim olanaklarını kolay hale getirmesi onların eğitim ortamlarında kullanımını cazip hale getirmiştir (Alexander, 2006; Elmas ve Geban, 2012; Horzum, 2010; McLoughlin ve Lee, 2007; Thompson, 2007). Literatürden de anlaşıldığı üzere her derse rahatlıkla entegre edilebilen Web 2.0 araçları ile bir dersin içeriği oluşturularak ona uygun öğrenme ortamları sağlanabilmektedir (Rich, 2008). Ayrıca Web 2.0 uygulamalarının derslere entegrasyonu ile aktif ve işbirlikçi öğrenme faaliyetleri (Vaughan, 2010) ve yaratıcı etkinliklerin geliştirilmesi de olanak bulmaktadır (Laru, Naykki ve Jarvela, 2012). Yine literatürdeki farklı çalışmalarda (Elswick ve Lennex, 2017; Tsarev 2017; Elmahdi, Hattami ve Fawzi, 2018; Kutlu Demir, 2018; Dellos, 2015; Graham, 2015; Wang ve Lieberoth, 2016; Zarzycka-Piskorz, 2016) da Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarında kullanımının öğrencinin; derse katılımını, dikkatini çekmesini, süreçten memnun olmasını, eğlenmesini, olumlu bağlılık hissetmesini, davranış değişikliği yaşamasını, problem çözme becerisi geliştirmesini, rekabet etme ve motive olmasını sağlamak gibi birçok açıdan katkı sunduğu görülmektedir.

Çağımızda Web 2.0 araçları kullanmanın en önemli gereklerinden biri de Aralık 2019'da Çin'in Wuhan şehrinde Covid-19 olarak adlandırılan hastalığın ortaya çıkmasıdır. Dünyada pandemi ilan edilmesine neden olan bu olay, birçok kurumun hizmetlerine dijital ortamda devam etmesine neden olduğu gibi eğitim kurumlarının da apar topar dijital araçlar yardımıyla sanal mecralara taşınmasına neden olmuştur. Bu durum eğitim süreçlerinde dijitalleşme, uzaktan eğitim, Web kullanımı gibi kavramların hayati önemini ve öğretmenler ile öğrencilerin dijital yetkinliklerini de sorgulamayı yeniden gündeme getirmiştir. Zira pandemi sürecinde eğitimin aksamadan uzaktan dijital kanallarla sağlıklı yürütülmesinin mimarları yine öğretmenler olmuştur. Dolayısıyla dijital ağlara yenilginin ve ihtiyacın en açık örneklerinin yaşandığı bu çağda dijital yetkinliğe sahip öğretmenlere ihtiyacın olduğu ortaya çıkmıştır (Geçgel, Kana ve Eren, 2020). Öğretmenlerin eğitim süreçlerinde Web 2.0 araçlarının işlevlerini, onları kullanmayı ve en önemlisi de kendi alanlarına entegre edebilecek kabiliyete yani yetkinliğe erişmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim ortamlarında öğrencilerine verimli olabilmek için öğretmenlerin

birçok konuda olduğu gibi dijital anlamda da yetkin ve donanımlı olması gerekliliği kendini hissettirmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı öğretmen ve öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarıyla içerik geliştirme çalışmalarına yönelik “Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinliği Ölçeğini-WAKYÖ” geliştirmektir. Özellikle öğretmenlerin hem yüz yüze ortamlarda hem de uzaktan eğitim süreçlerinde rahatlıkla derslerine entegre kullanabilecekleri Web araçlarını kullanabilmeleri eğitimin kalitesi açısından önem taşımakta olup, öğretmen yetiştirme sürecinde de kullanılmalıdır. Zira öğretmen eğitiminde kullanılan Web 2.0 araçları öğretmenlerin, teknolojik pedagojik ve alan bilgilerini bütünleştirme açısından da olumlu katkılar sunmaktadır (Tatlı, İpek-Akbulut ve Altınışik, 2016). Ancak öğretmenlerin güncel teknolojik araçları kapsamlı ve bilinçli kullanmalarının yolu hizmet öncesi dönemlerde aldıkları eğitimlerden geçmektedir. Öğretmen adaylarına verilen eğitimin ölçülmesinde ve öğretmen adaylarının kendilerini yetkin görüp görmediklerine yönelik bilgilerin doğru ölçme araçlarıyla tespit edilmesi gerekmektedir. Ancak eğitim fakültelerinde verilen eğitimin etkililiğinin ölçülmesinde kullanılabilecek ölçekleri içeren çalışmalar sınırlı olup, söz konusu ölçeklerde çalışılan konular şu şekildedir: Bişirici, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik (2017) Web 2.0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inancı belirlemeye yönelik; Kuzu-Demir, ve Akbulut (2017) çevrimiçi sosyal ağların öğretim amaçlı kabul ve kullanımına yönelik; Tekkurşun Demir ve Mutlu Bozkurt (2019) dijital oyun oynama tutumuna yönelik; Çam ve Uysal (2017) mobil uygulamaların eğitsel amaçlı kullanımına yönelik; Öztürk ve Horzum (2011) teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlamasına yönelik çalışmalar yapmışlardır. Aynı şekilde literatürde (Horzum ve Aydemir, 2014) Web 2.0 araçlarının eğitsel kullanım özyeterliliğine ilişkin çalışmalara da rastlanmıştır. Geliştirilen ölçme araçlarına bakıldığında Web 2.0 araçlarının öğretmen eğitiminde kullanılması sürecinde farklı noktalara odaklandıkları görülmektedir. Bu çalışmada geliştirilmek istenen ölçekle öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını derslerde kullanımına yönelik yetkinlikleri belirlenecektir. Bu açıdan sürecin kapsamlı değerlendirilmesinde geliştirilen bu ölçme aracının alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada öğretmen ve öğretmen adaylarının Web 2.0 araçları kullanım yetkinliği ölçeğine (WAKYÖ) verdikleri cevaplar dikkate alınarak güvenilirlik ve geçerlik çalışması

yapılmaya çalışılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde izlenen yol, temel alınan yöntem aşağıda açıklanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın verileri 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Güz yarı yılında toplanmıştır.

Bir ölçme aracı geliştirme sürecinde güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşmak açısından kullanılan örneklem büyüklüğü önem taşımaktadır. Çünkü örneklem grubunun yetersiz olması çalışmanın örtük yapısının belirlenmesi sürecindeki açılımlayıcı faktör analizi (AFA) ve çalışmanın diğer sonuçlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu konuda kullanılabilecek örneklem sayısının 150 (Akt. Tabachnick ve Fidell, 2001) ve 100 ile 200 arası (Kline, 1994) şeklinde olabileceğini belirten araştırmacılar olmakla beraber; sağlıklı bir faktör analizi sürecinde örneklem sayısı olarak 50'inin çok zayıf, 100'ün zayıf, 200'ün orta, 300'ün iyi, 500'ün çok iyi ve 1000 sayısının mükemmel olduğunu belirten çalışmalara da rastlanmaktadır (Comrey ve Lee, 1992). Literatürde temel ölçütün 300 olduğu belirtilmekle beraber, ölçekte yer alan madde sayısının beş veya daha sağlıklı analizler için on katı sayısında bir örneklem grubuna ulaşılması gerektiği aktarılmaktadır (Kass ve Tinsley, 1979). Benzer şekilde Comrey ve Lee (1992) de farklı bir çalışmada bir ölçme aracı geliştirme sürecinde sağlıklı sonuçlar için örneklem sayısının 300 ile 500 arası olması gerektiğini tavsiye etmektedir. Bu çalışmanın AFA aşaması için çalışmaya Kilis 7 Aralık Üniversitesi'nde öğrenim gören toplam 409 öğretmen adayı katılmıştır. 409 katılımcının 284'ü kadın, 124'ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. AFA'ya ilişkin veriler 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin sayısal veriler Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2'de görüldüğü gibi katılımcılar farklı branşlardan oluşan öğretmen ve öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının bir kısmını formasyon öğrencileri oluşturmakta olup, katılımcıların bölümlere dağılımı şu şekildedir: sosyal bilgiler (144), coğrafya (73), sınıf (72), Türkçe (46) ve okul öncesi (38) gibi alanlarda öğrenim gören bireylerden oluştuğu görülmektedir. Çalışmanın katılımcıları kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmacının veri toplama sürecinde sosyal bilgiler öğretmenliği, eğitim fakültesi öğrencileri ve formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarına ulaşılmasının daha kolay olması bu grupların örneklem içerisindeki sayılarının fazla olmasında etkili olmuştur. Daha önceden öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersinde Web 2.0 araçlarını kullanan (185) ve kullanmayan (224) tüm öğretmen adaylarına ölçek formu uygulanmıştır. Dolayısıyla rastgele seçilen 185 katılımcı Web 2.0 araçları ile içerik

hazırlayabilme eğitimi almışken, 224 kişi özel olarak böyle bir eğitim almamıştır. Toplamda 409 katılımcıyla yapılan AFA çalışmalarında katılımcılardan birinin ölçek maddelerinin çoğunu yanıtsız bırakmasından ötürü 1 tane kayıp veri olmuştur. Bu yüzden AFA çalışmaları 408 katılımcının verileri üzerinden yapılmıştır.

Tablo 2. Çalışma grubu

Katılımcı öğretmen ve öğretmen adayları	Sıklık (f)	Yüzde (%)
Sosyal bilgiler	144	35.2
Coğrafya	73	17.8
Sınıf öğretmenliği	72	17.6
Türkçe öğretmenliği	46	11.2
Okul öncesi öğretmenliği	38	9.3
Felsefe öğretmenliği	15	3.7
Biyoloji öğretmenliği	7	1.7
Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği	5	1.2
Tarih öğretmenliği	4	1.0
Moleküler biyoloji öğretmenliği	3	0.7
Sosyoloji öğretmenliği	1	0.2
Toplam	408	99.8
Kayıp veri	1	0.2
Toplam	409	100

Çalışmanın Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) aşamasında ise Gaziantep Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi ve Trabzon Üniversite'nde öğrenim gören veya öğrenimini tamamlamış 338 farklı öğretmen adayına ölçeğin AFA süreci sonundaki formu uygulanmıştır. DFA sürecine katılan katılımcıların 92'si erkek, 243'ü kadın ve diğer 3 kişi ise cinsiyetini belirtmeyenlerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Veri Toplama Süreci

Web 2.0 Araçları Kullanımı Yetkinlik Ölçeği maddeleri oluşturulmadan önce literatür taraması yapılmıştır. Web 2.0 araçlarının eğitim süreçlerinde kullanımına ilişkin makale ve ölçek geliştirme çalışmaları incelenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmen adaylarının Web 2.0

araçlarıyla hazırladıkları içerikler incelenmiştir. İncelenen içeriklerde yetkin olan öğrencilerin Web 2.0 uygulamasını daha kapsamlı ve etkili nasıl kullandığı gözlemlenmiştir. Örneğin sosyal bilgilerde dijital hikâye hazırlayan bir öğretmen adayının uygulamanın sanal sınıf özelliği ile öğrencilerini sınıfa ekleme, hikayesine; ses, görsel, metin ekleme gibi özellikleri bildiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla taranan literatür (Bışirici, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik, 2017; Kuzu-Demir ve Akbulut, 2017; Tekkurşun, Demir, ve Mutlu Bozkurt, 2019; Çam ve Uysal, 2017; Öztürk ve Horzum, 2011) ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin incelenmesi sonucu ölçeğin 50 maddelik taslak formu oluşturulmuştur. Hazırlanan form 2 alan uzmanı ve bir Türkçe eğitimi dil uzmanının görüşlerine sunulmuştur. Alınan dönütler neticesinde formda yeni düzenlemeler yapılarak ölçeğin deneme formuna son şekli verilmiştir. Kullanılacak ölçek formu 50 maddeden oluşan Web 2.0 araçları Kullanım Yetkinliğini belirlemek üzere ‘Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Sıklıkla (4), Her Zaman (5) şeklinde derecelendirilmiş beşli Likert tipinde tasarlanmıştır.

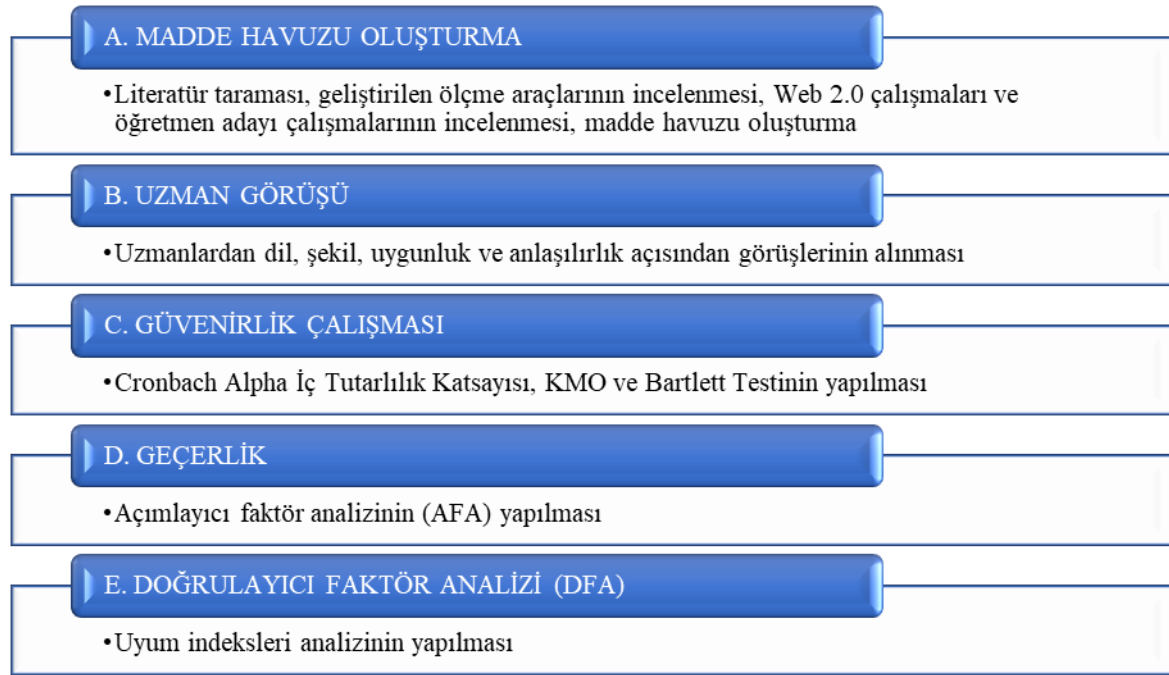
Verilerin Analizi

Ölçeğin AFA ve güvenirlik analizleri için SPSS programı; faktör yapısının doğrulanması için ise Lisrel 8.72 programı kullanılmıştır. AFA’da ölçme aracında ortaya konmak istenen yapıyı ölçmeyen veya birden fazla boyuta yük veren maddeleri ayırıştırabilme (Worthington ve Whittaker, 2006), ilgili değişkenleri az sayıda, manalı ve bağımsız faktörler haline getirme işlemleri yapılırken (Kalaycı, 2006); DFA’da ise önceden belirlenmiş bir yapının araştırma için toplanan veriler ile ne derece doğrulandığı tespit edilir. Başka bir ifade ile DFA ile hipotezleri test etmek için model ve veri uyumu ile değişkenler arasındaki ilişki incelenir (Kline, 2011; Pohlmann, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu yüzden DFA sosyal bilimlerde önceden seçilen faktör modelinin veriler ile uyumunu test etmede ve ölçme aracının yapı geçerliğini incelemede güçlü ve tercih edilen bir istatistikî tekniktir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Sümer, 2000). Bu çalışmada DFA bağlamında incelenecek olan uyum indeksleri Ki-Kare Uyum İyiliği İndeksi (Chi-Square Goodness of Fit, χ^2), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), Tucker Lewis İndeksi-TLI ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) şeklindedir. Güvenirlik çalışması kapsamında uygulanan madde analizi yöntemlerinden madde-toplam korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan

maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, .20-.30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği söylenebilir.

Madde analizinde kullanılan diğer bir yöntem alt ve üst çeyrekler t-testidir. Testin toplam puanlarına göre alt-%27 ve üst-%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanması sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Her iki analiz maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir. Cronbach Alpha test puanları arasındaki iç tutarlığı incelemek amacıyla kullanılır. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Ölçek geliştirme sürecinde gerçekleştirilen adımların özeti aşağıda şekil 1.'de sunulmuştur.



Şekil 1. WAKYÖ'nün Geliştirilmesi Sürecinde İzlenen Adımlar

Bulgular

Bu bölümde ölçek geliştirme çalışmasının analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Geçerliğe İlişkin Bulgular

Bu çalışma için toplanan verilerin veri AFA açısından uygun olup olmadığını tespit etmek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterlilik ölçümü ve Bartlett's küresellik testine

tabi tutulmuştur. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığı hakkında bilgi verir ve .60'tan yüksek çıkması beklenir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Test sonucunun anlamlı çıkması puanların normalliğinin de bir kanıtı olarak görülebilir (Büyüköztürk, 2011). Elde edilen bulgular aşağıda tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. *WAKYÖ'nün KMO ve Bartlett's Küresellik Test Sonuçları*

KMO- Örneklem Yeterlilik Ölçümü		.974
	Yaklaşık Ki-kare	20718.41
Bartlett's Küresellik Testi	Serbestlik derecesi	1225
	Anlamlılık (P)	.000

*p<.001

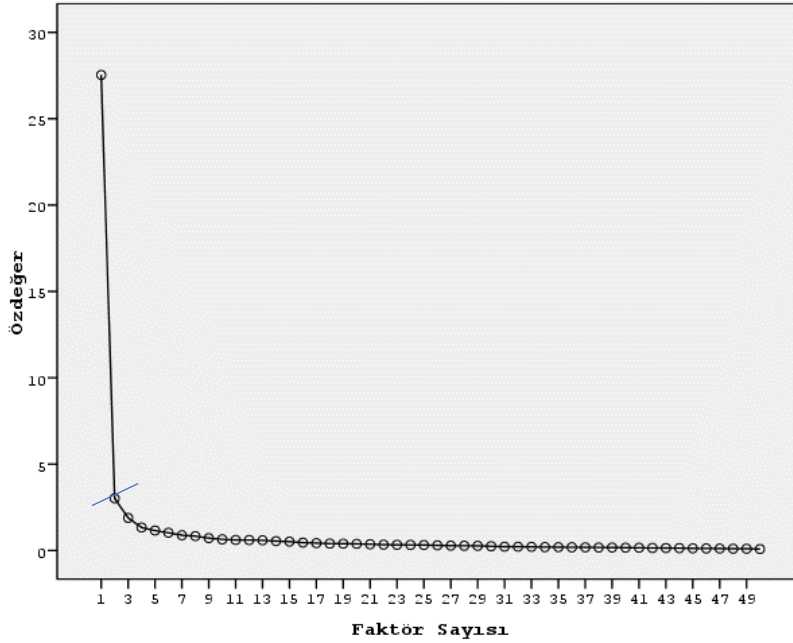
Tablo 1'de de görüldüğü üzere çalışmanın KMO değeri .97 ve Bartlett Küresellik testi sonucunda anlamlılık değeri ise $p < .01$ çıkmıştır. Bu sonuç AFA yapmak için örneklemin yeterliği olduğunu göstermektedir.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizinden önce veri setinin faktör analizi için uygunluğuna bakılması gerekmektedir. Faktör analizi öncesinde verilerin normal dağılımı için çarpıklık ve basıklık katsayılarından, çoklu bağlantı için maddeler arası korelasyon katsayılarından, doğrusallık kontrolü için korelasyon katsayılarının anlamlılığında yararlanılmıştır. Mükemmel simetrik normal dağılımda, çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfıra eşit olmakla birlikte, bir kural olarak çarpıklık ve basıklık için ± 2 arasındaki değerler normalden önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanır (Bachman, 2004). Çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde (Ek-1) her iki katsayının da maddelerin tümü için ± 2 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bir değişkenin başka bir değişken ile korelasyonu 0,90'dan büyük olması aşırı benzerlik kabul edilmekte ve çoklu bağlantı problemi olarak kabul edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ölçekteki maddeler arasındaki korelasyon katsayıları (Ek-2) incelendiğinde en yüksek korelasyon katsayısının .86 olduğu ve çoklu bağlantı sorununun olmadığı tespit edilmiştir. Katsayıların doğrusallık için kontrol noktaları örneklem sayısına göre değişmekte olup pratik çözüm olarak korelasyon katsayısının anlamlılığı ($p < .05$) dikkate alınabilir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Maddeler arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde anlamlı olmayan madde ikilisinin bulunmadığı tespit edilmiştir (Ek-2). Bu çalışmada yapılan Kaiser-Meyer-Okin'in (KMO)

ve Barlett Sphericity testleri gerçekleştirilmiş olup, KMO sonucu .97 bulunmuştur. Temelde 0 ile 1 arasında değerler alan KMO'nun değeri 1'e yaklaştıkça örneklemin yeterlilik derecesi yükselir. Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı .97, Barlett Sphericity testi değeri ise 20718.41 ($p < .01$, $sd = 1225$) bulunmuştur. Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için mükemmel uygunlukta olduğu söylenebilir. 50 maddeden oluşan ölçek maddeleri döndürme işlemine tabi tutularak faktör yüklerine bakılmış ve ölçeğin temel bileşenlerinin analizi yapılmıştır. Web 2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği'nin farklı faktörlere ayrılıp ayrılmadığının tespitinde dik döndürme tekniklerinden "Varimax" kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda aynı yapıyı ölçmeyen ve faktör yük değerleri istenen yükseklikte olmayan maddeler ölçekten ayıklanır. Büyüköztürk'e (2011) göre bu ayıklama işlemi yapılırken madde faktör yük değerlerinin .45 veya az sayıda madde olan ölçekler için .30 olması, bir maddenin birden fazla faktörde yüksek yük değerleri taşımaması, eğer bir madde iki faktörde birden bulunuyorsa aralarındaki farkın en az .10 değerinde olması, maddelerin ortak faktör varyansının .66'nın üzerinde olması dikkate alınmalıdır. Ortak faktör varyansı her maddenin tüm faktörlerdeki faktör yüklerinin kareleri toplamı ile elde edilmektedir. Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1'e yakın ya da 0.66'nın üzerinde olması iyi bir çözüm olmakla birlikte bunu karşılamak genellikle zordur. Ortak faktör varyansının yüksek olmasının, modele ilişkin açıklanan toplam varyansı artıracığı dikkate alınmalıdır (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). Faktör sayısını belirlemek için özdeğerler, yamaç birikinti grafiği ve faktörlerin açıkladıkları varyanslar arasındaki fark incelenmiştir. Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde 2. faktörden itibaren eğimin yataya döndüğü görülmektedir. Özdeğerler incelendiğinde ise birinci faktörün özdeğerinin 27.54, ikinci faktörün 3.02 olduğu ve birinci özdeğerin ikinci özdeğere oranının 8 kat daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tek faktör kuralı uygulanarak gerçekleştirilen faktör analizinde açıklanan varyans %55.07 ve iki faktör kuralı uygulanarak gerçekleştirilen faktör analizinde açıklanan varyans %61.10 olarak tespit edilmiştir.

Tek faktörlü yapı incelendiğinde (Tablo 4) en düşük faktör yükünün .46 olduğu, diğer bir ifadeyle faktör yükü .40'tan düşük madde bulunmadığı, maddelerin ortak faktör varyansları incelendiğinde 11 maddenin (m1, m2, m3, m4, m9, m16, m29, m36, m37, m38, m46) ortak faktör varyansının <.50 olduğu ve açıklanan toplam varyansın %55.07 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortak faktör varyansına sahip olan maddeden başlamak üzere söz konusu maddeler aşamalı olarak çıkarıldığında sorunlu maddelerin ortak varyansının değişmediği ve sorunlu tüm maddelerin çıkarılması gerektiği anlaşılmıştır.



Şekil 2. Faktör Özdeğerlerine İlişkin Yamaç Eğim Grafiği

Ölçekten 11 maddenin çıkarılması ile açıklanan varyansın %60.44 düzeyine ulaştığı ve 11 maddenin çıkarılması ile kalan 39 maddenin açıkladığı toplam varyansın, 50 maddeden oluşan yapıya göre daha yüksek bir varyans açıklama gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir. AFA ile elde edilen sonuçlar yamaç birikinti grafiği ve özdeğer farkına paralel bir şekilde ölçeğin tek faktörlü yapısını desteklemektedir.

Kontrol amaçlı olarak ölçeğin iki faktörlü yapısı incelenmiştir (Tablo 5). Madde eksiltmeden gerçekleştirilen AFA sonucunda ölçekteki maddelerin ait oldukları faktörlerdeki en düşük faktör yükünün .46 olduğu, diğer bir ifadeyle faktör yükü .40'tan düşük madde bulunmadığı, buna karşın iki faktördeki faktör yükleri arasındaki fark .10'dan düşük olan 5 madde (m4, m29, m33, m47, m50) bulunduğu, Maddelerin ortak faktör varyansları incelendiğinde 5 maddenin (m1, m2, m9, m16, m29) ortak faktör varyansının .50 ve altında olduğu ve açıklanan toplam varyansın %61.10 düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. En düşük ortak faktör varyansına sahip olan maddeden başlamak üzere binişik ve ortak faktör varyansı düşük maddeler aşamalı olarak çıkarıldığında sorunlu maddelerin değişmediği ve sorunlu tüm maddelerin çıkarılması gerektiği anlaşılmıştır.

Tablo 4. Web 2. 0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği tek boyutlu AFA sonuçları

Ortak							
Madde	Faktör	Faktör	Faktör	Faktör	Ortak Faktör	Faktör	Faktör
No	Yükü	Varyansı	yükü¹	Madde No	Yükü	Varyansı	Faktör yükü¹
m1	0.46	0.21		m26	0.80	0.63	0.81
m2	0.61	0.37		m27	0.72	0.52	0.74
m3	0.68	0.46		m28	0.72	0.52	0.75
m4	0.71	0.50		m29	0.69	0.48	
m5	0.78	0.61	0.78	m30	0.74	0.55	0.75
m6	0.78	0.61	0.78	m31	0.72	0.52	0.71
m7	0.81	0.65	0.82	m32	0.72	0.52	0.72
m8	0.79	0.63	0.80	m33	0.74	0.55	0.74
m9	0.70	0.50		m34	0.76	0.58	0.76
m10	0.82	0.68	0.83	m35	0.71	0.51	0.70
m11	0.77	0.60	0.78	m36	0.51	0.26	
m12	0.80	0.64	0.82	m37	0.49	0.24	
m13	0.78	0.61	0.80	m38	0.57	0.32	
m14	0.72	0.51	0.72	m39	0.79	0.62	0.80
m15	0.77	0.59	0.77	m40	0.80	0.64	0.81
m16	0.62	0.38		m41	0.80	0.65	0.82
m17	0.71	0.51	0.71	m42	0.83	0.68	0.84
m18	0.81	0.66	0.82	m43	0.77	0.60	0.76
m19	0.82	0.67	0.83	m44	0.75	0.56	0.73
m20	0.80	0.64	0.83	m45	0.72	0.52	0.71
m21	0.82	0.68	0.84	m46	0.70	0.49	
m22	0.79	0.62	0.79	m47	0.77	0.59	0.76
m23	0.80	0.64	0.80	m48	0.80	0.64	0.82
m24	0.83	0.69	0.83	m49	0.77	0.60	0.77
m25	0.76	0.58	0.74	m50	0.72	0.52	0.71
Açıklanan Toplam Varyans (%) (50 madde ile): 55.07							
Açıklanan Toplam Varyans (%) (39 madde ile): 60.44							

¹ 11 madde çıkarıldıktan sonra

Ölçekten 9 maddenin çıkarılması ile açıklanan varyansın %64.11 düzeyine ulaştığı ve 9 maddenin çıkarılması ile kalan 41 maddenin açıkladığı toplam varyansın, 50 maddeden oluşan yapıya göre daha yüksek bir varyans açıklama gücüne sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5. Web 2. 0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği iki boyutlu AFA sonuçları

Madde No	Faktör Yüğü		Ortak Faktör Varyansı	Madde No	Faktör Yüğü		Ortak Faktör Varyansı
	F1	F2			F1	F2	
m1	0.18	0.53	0.32	m26	0.72	0.36	0.65
m2	0.33	0.59	0.45	m27	0.76	0.18	0.61
m3	0.42	0.58	0.51	m28	0.76	0.17	0.61
m4	0.51	0.51	0.52	m29	0.53	0.45	0.48
m5	0.69	0.37	0.62	m30	0.68	0.33	0.57
m6	0.69	0.39	0.62	m31	0.47	0.59	0.57
m7	0.77	0.30	0.69	m32	0.63	0.36	0.52
m8	0.79	0.26	0.69	m33	0.54	0.52	0.57
m9	0.57	0.42	0.50	m34	0.61	0.46	0.58
m10	0.79	0.31	0.72	m35	0.45	0.59	0.55
m11	0.72	0.32	0.62	m36	0.06	0.80	0.64
m12	0.83	0.21	0.74	m37	0.06	0.76	0.58
m13	0.82	0.20	0.70	m38	0.16	0.75	0.59
m14	0.64	0.33	0.53	m39	0.71	0.36	0.63
m15	0.74	0.28	0.63	m40	0.73	0.35	0.66
m16	0.34	0.59	0.46	m41	0.74	0.35	0.67
m17	0.62	0.36	0.51	m42	0.75	0.37	0.70
m18	0.73	0.37	0.67	m43	0.46	0.68	0.67
m19	0.80	0.29	0.72	m44	0.39	0.74	0.70
m20	0.84	0.21	0.74	m45	0.39	0.70	0.64
m21	0.78	0.33	0.71	m46	0.33	0.75	0.66
m22	0.65	0.45	0.62	m47	0.54	0.56	0.61
m23	0.66	0.45	0.64	m48	0.73	0.35	0.66
m24	0.72	0.42	0.69	m49	0.61	0.48	0.60
m25	0.47	0.66	0.65	m50	0.48	0.58	0.55
Açıklanan Varyans (%) (50 madde ile) (%61.10)					38.48	22.62	
Açıklanan Toplam Varyans (%) (39 madde ile)							
					(%64.11)	43.29	20.82

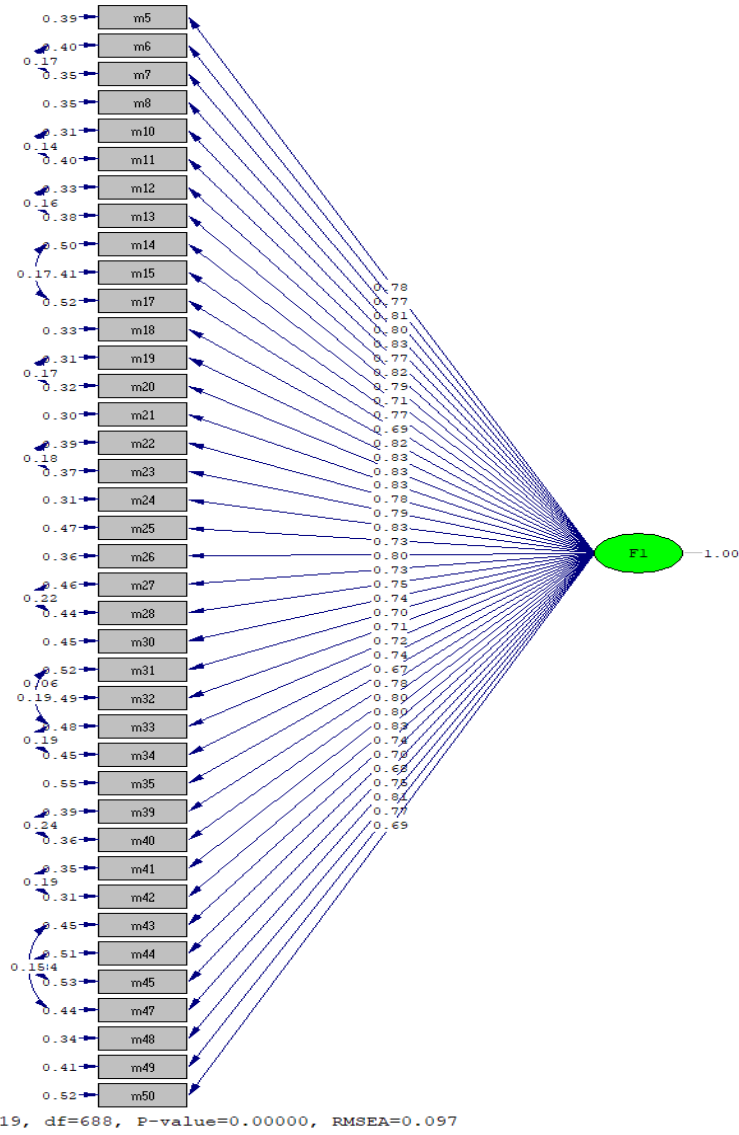
Ölçeğin tek ve iki faktörlü yapılarından elde edilen toplam varyans oranları (%60.11 ve %64.11) farkının %4 düzeyinde olduğu görülmektedir. En uygun faktör yapısının belirlenmesinde yamaç birikinti grafiği ve özdeğerin yanı sıra farklı kaynaklarda (Seçer, 2015: 85) faktör sayısının belirlenmesinde her bir faktörün toplam varyansın %5'ini açıklaması yeterli görülmüştür. Tek faktörlü yapıda elde edilen varyans oranı ile farkın %5'ten düşük ($64.10-60.44=3.67$) olduğu ve yamaç birikinti grafiği ile birlikte dikkate alındığında tek faktörlü yapının daha uygun olduğu kabul edilmiştir. AFA sonuçlarının doğrulanması için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarının da incelenmesi gerekmektedir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanımı tercih edilen oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Doğrulayıcı faktör analiziyle daha önceden doğrulanmış bir modelin doğrulanıp doğrulanmadığının test edilmesi amaçlanır. Bu yöntemle elde edilen faktör yapılarının geçerliği test edilmiş olur. Bu yönüyle DFA açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilen faktör yapılarının test edilip doğrulanmasını sağlamış olur (Özdamar, 2016). DFA sonucu WAKYÖ maddelerinin standardize edilmiş değerleri aşağıda şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3. DFA Sonucunda WAKYÖ Maddelerinin Standardize Edilmiş Değerleri.

Bu çalışmanın AFA sonuçlarının DFA'ya uygunluğu; Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation; RMSEA) ve Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi (Comparative Fit Index; CFI) ölçütleri ile test edilmiştir. Analiz sonuçlarının değerlendirilmesinde; Normlaştırılmış Ki-Kare (χ^2/sd), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA); Karşılaştırmalı Uyum Endeksi (CFI); göstergeleri kullanılmıştır. (Tabachnick ve Fidell, 2001; Sümer, 2000; Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Raykov ve Marcoulides, 2008; Schumacker ve Lomax, 1996; Kelloway, 1989; Hu ve Bentler, 1999; Kline, 2005; Thompson, 2004; Akt. Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012).



Bu çalışmaya ait DFA değerleri ve ölçüt alınan kesme noktaları aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur

Tablo 6. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları ve Kesme Noktaları

WAKYÖ İçin Uyum değerleri			
Model uyum indeksi	Kabul için kesme noktası	Modifikasyon öncesi	Modifikasyon sonrası
χ^2/df	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$	8.27	4.83
CFI	>0.90	.97	.98
REMSEA	≤ 0.10	.134	.097
TLI	>0.90	.97	.98

Tablo 6'daki doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; WAKYÖ'nün uyum indeksi değerleri modifikasyon öncesi sırasıyla; χ^2/df : 8.27; RMSEA: 0.134, CFI=.97 ve TLI .97 ve modifikasyon sonrası χ^2/df : 4.83; RMSEA: 0.097, CFI=.98 ve TLI .98 olarak bulunmuştur. Modifikasyonlar sonrası elde edilen sonuçların kabul edilebilir aralık değerleri arasında olduğu görülmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçek araştırmacı tarafından hazırlanmış olup yapılan modifikasyonlar maddelerin taşıdıkları anlamlar üzerinden "kabul edilebilir mantıksal mantığa dayandırılarak" (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) gerçekleştirilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. Kovaryans bağlantısı kurulan madde çiftleri ve mantıksal dayanak

Madde	Madde	Mantıksal dayanak
6. Web 2. 0 araçları ile etkili sunumlar hazırlayabilirim. (Prezi, Powtoon, Buncee, Emaze... gibi)	↔ 7. Web 2. 0 araçları ile bir konudaki bilgi ve kavramları zihin haritası şeklinde sunabilirim. (Wisemapping, Pooplet, SpiderScribe,Gocongr...gibi)	Görsel sunum yapabilme becerisi
10. Web 2. 0 araçları ile dijital panolar hazırlayabilirim. (Padlet, Bendspace, Lino ti...gibi)	↔ 11. Web 2. 0 araçları ile poster hazırlayabilirim. (Word art, Sketch toy...gibi)	Pano ve poster benzer beceriler gerektirmektedir.
12. Web 2. 0 araçları ile karikatür hazırlayabilirim. (Make Beliefs Comix, Toondoo...gibi)	↔ 13. Web 2. 0 araçları ile dijital hikâye oluşturabilirim. (Storyjumper, Storybird, Pixton...gibi)	Karikatürler de hikâye anlatmaktadır
14. Web 2. 0 araçları ile sanal yazarlık yapabilirim. (Wattpad, Blogger...gibi)	↔ 17. Web 2. 0 araçları ile blog oluşturabilirim. (Blogger, Tumblr... gibi)	Blog oluşturabilmek için yazarlık becerisi gereklidir.
19. Web 2. 0 araçları ile bulmaca oluşturabilirim. (Mentimeter, Flipquiz... gibi)	↔ 20. Web 2. 0 araçları ile yapboz oluşturabilirim. (Puzzlemaker, LearningApss...gibi)	Bu bütünlüğü oluşturma işlemi zihinsel beceri gerektiren bir durumdur.
22. Web 2. 0 araçları ile açık	↔ 23. Web 2. 0 araçları ile kısa	Her iki maddede

uçlu sınavlar hazırlayabilirim. (Kahoot, Socrative, Mentimeter, Quizziz... gibi)		cevaplı sınavlar hazırlayabilirim. (Kahoot, Socrative, Mentimeter, Quizziz... gibi)	sınav hazırlama becerisi yer almaktadır
27. Web 2. 0 araçları ile infografik hazırlayabilirim. (Pictochart, Venngage... gibi)	↔	28. Web 2. 0 araçları ile artırılmış gerçeklik etkinlikleri tasarlayabilirim. (Quiver, Morfo, Urasma... gibi)	İnfografikler artırılmış gerçeklik etkinlikleridir
31. Web 2. 0 araçları ile fotoğraflarımı düzenleyebilirim. (Gimps, Photostory, OpenShot... gibi)	↔	32. Web 2. 0 araçları ile filmler oluşturabilirim. (Mowimaker, Photostory... gibi)	Film ve fotoğraf oluşturma ve düzenleme görsel düzenleme becerisi gerektirmektedir
31. Web 2. 0 araçları ile fotoğraflarımı düzenleyebilirim. (Gimps, Photostory, OpenShot... gibi)	↔	33. Web 2. 0 araçları ile videolarımı düzenleyebilirim. (Mowimaker, Photostory, Safeshare, Filmora... gibi)	Görsel düzenleme yapabilme becerisi
33. Web 2. 0 araçları ile videolarımı düzenleyebilirim. (Mowimaker, Photostory, Safeshare, Filmora... gibi)	↔	34. Web 2. 0 araçları ile videolarımı istenmeyen eklentilerden arındırabilirim. (Safeshare... gibi)	Videoları istenmeyen eklentilerden arındırma video düzenleme becerisidir
39. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum zihin haritalarına video ekleyebilirim. (Wisemapping, Poplet... gibi)	↔	40. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum zihin haritalarına ses ekleyebilirim. (Wisemapping, Poplet gibi)	Her iki durumda da zihin haritasına medya eklenmektedir.
41. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum zihin haritalarına resim ekleyebilirim. (Wisemapping, Poplet...gibi)	↔	42. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum zihin haritalarına metin ekleyebilirim. (Wisemapping, Poplet...gibi)	Zihin haritalarına eklenti yapabilme becerisi

44. Web 2. 0 araçları ile derslere öğrenci katılımını sağlayabilirim.	↔	45. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum uygulamalar sayesinde dersi eğlenceli hale getirebilirim.	Derslerin eğlenceli hale getirilmesi öğrenci katılımını sağlamaktadır
43. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum uygulamaları derste kullanabilirim.	↔	47. Web 2. 0 araçları ile bir ders tasarlayabilirim.	Her iki seçenekte de ders için uygulama geliştirme

Modifikasyon öncesi DFA sonuçlarına göre faktör yüklerinin .50'nin üzerinde olduğu, X^2/df ve RMSEA uyum indeksinin kabul edilebilir düzeyde olmadığı ($>.10$) tespit edilmiştir. İstatistiksel olarak önerilen modifikasyonlara uygun olarak 14 madde çifti arasında (m6-m7, m10-m11, m12-m13, m14-m17, m19-m20, m22-m23, m27-m28, m31-m32, m31-m33, m33-m34, m39-m40, m41-m42, m43-m47, m44-m45) gerçekleştirilen kovaryans bağlantıları sonrası diğer uyum indeksleri gibi RMSEA indeksinin de kabul edilebilir seviyelere ($<.10$) ulaştığı tespit edilmiştir. Geçerlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin 39 madde ve tek faktörlü yapısı ile geçerli bir ölçek olduğu tespit edilmiştir.

Madde Analizi ve Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Bir ölçeğin geçerlik çalışmaları sonrasında güvenilirlik analizlerinin yapılması gerekmektedir. Bir testten alınan sonuçların kararlılık göstermesi ve farklı zamanlardaki uygulamalarda belirgin bir değişim göstermemesi olan güvenilirlik, testin hatalardan arınık olmasıyla da yakından ilişkilidir (Seçer, 2015). Tablo 8'de madde analizi ve güvenilirlik bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 8'deki güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı .98 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur. Ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının .30'dan yüksek (.69 ile .83 aralığında) olduğu, ölçekten herhangi bir maddenin çıkarılması durumunda Cronbach Alpha katsayısının değişmediği, tüm maddelerin alt ve üst %27'lik grupların ($n_1=n_2=110$) madde puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar, ölçekte yer alan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, ölçmek istenen davranış bakımından örnekleme ayırt ettikleri ve ölçeklerde yer alan maddelerin ölçek içinde aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler olduklarını göstermektedir.

Tablo 8. Web 2. 0 araçları kullanımı yetkinliği ölçeği madde analizi ve güvenilirliği

Madde					t					t				
No	\bar{x}	SS	r	α^1 (n1=n2=110)	Madde No	\bar{x}	SS	r	α^1 (n1=n2=110)	Madde No	\bar{x}	SS	r	α^1 (n1=n2=110)
m5	2.921.41	0.77	0.98	-26.13**	m27	2.39	1.36	0.73	0.98	-21.85**				
m6	3.111.43	0.76	0.98	-24.34**	m28	2.52	1.41	0.73	0.98	-22.70**				
m7	2.891.47	0.80	0.98	-31.44**	m30	2.61	1.37	0.74	0.98	-20.80**				
m8	2.751.47	0.79	0.98	-29.53**	m31	3.28	1.41	0.69	0.98	-18.82**				
m10	2.721.47	0.82	0.98	-33.12**	m32	2.68	1.44	0.71	0.98	-20.17**				
m11	2.841.44	0.76	0.98	-28.40**	m33	3.04	1.47	0.73	0.98	-21.81**				
m12	2.611.48	0.81	0.98	-32.04**	m34	2.92	1.51	0.75	0.98	-24.01**				
m13	2.601.50	0.78	0.98	-29.62**	m35	3.26	1.50	0.69	0.98	-19.77**				
m14	2.711.44	0.70	0.98	-21.49**	m39	2.86	1.49	0.78	0.98	-27.17**				
m15	2.801.49	0.76	0.98	-26.97**	m40	2.76	1.48	0.80	0.98	-28.04**				
m17	2.631.38	0.70	0.98	-21.67**	m41	2.85	1.50	0.81	0.98	-31.39**				
m18	2.891.60	0.80	0.98	-37.88**	m42	2.93	1.53	0.83	0.98	-31.43**				
m19	2.741.56	0.82	0.98	-36.81**	m43	3.50	1.42	0.74	0.98	-21.74**				
m20	2.651.58	0.81	0.98	-42.54**	m44	3.54	1.40	0.71	0.98	-19.38**				
m21	2.781.59	0.82	0.98	-44.20**	m45	3.58	1.36	0.69	0.98	-16.94**				
m22	3.161.53	0.78	0.98	-30.86**	m47	3.18	1.44	0.75	0.98	-21.39**				
m23	3.111.49	0.79	0.98	-30.24**	m48	2.94	1.49	0.80	0.98	-29.90**				
m24	3.071.50	0.82	0.98	-38.72**	m49	3.08	1.45	0.76	0.98	-25.94**				
m25	3.481.38	0.72	0.98	-21.85**	m50	3.24	1.47	0.69	0.98	-18.59**				
m26	2.931.44	0.79	0.98	-27.81**										

Cronbach Alpha: .98

r: Madde toplam korelasyonu**<.01

¹ Madde çıkarıldığında Cronbach Alpha

Sonuç ve Tartışma

Yeni teknolojilerin günlük hayatta kullanımı hızla yayılmaktadır. Her alanda etkisini gösteren yeni teknolojiler artık eğitim kurumlarında da oldukça önemsenmekte olup, 21. Yüzyılın öğretmen ve öğrenci nitelikleri de bu bağlamda şekillenmektedir. Özellikle Covid 19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerinin yoğunluk kazanması eğitim

kurumlarının iki önemli paydaşı olan öğretmen ve öğrencilerin dijital yetkinliklerinin sorgulanmasını gerektirmiştir. Öğretim ortamlarının mimarı veya rehberi olarak nitelendirilebilecek öğretmenlerin eğitim fakültelerinde yetiştirilirken Web 2.0 araçlarını öğretim faaliyetlerinde kullanma becerisi kazanmaları önemli olup, bu çalışmada da geliştirilmeye çalışılan ölçek ile öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliği tespit edilecektir. Yapılan literatür taramasında (Tatlı, İpek-Akbulut ve Altınışik, 2016) öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını derslere entegre bir şekilde kullanmasının onları mesleki anlamda yetkinleştirdiği bulgulanmıştır. Ayrıca literatürdeki ölçek geliştirme konuları (Bişirici, Kul, Aksu, Akaslan ve Çelik, 2017; Kuzu-Demir, ve Akbulut, 2017; Tekkurşun Demir, ve Mutlu Bozkurt, 2019; Çam, ve Uysal, 2017; Öztürk ve Horzum, 2011) ele alındığında yapılan bu çalışmayla benzer yönler bulunmakla birlikte, teknolojinin öğretmen eğitimindeki derslere entegre bir şekilde kullanımını kapsamlı ölçen bu çalışmanın alana zenginlik katacağı düşünülmüştür. Oluşturulan taslak form nihai şekli için uzman görüşüne sunulmuş olup, gelen dönütler çerçevesinde revize edilerek, öğretmen adaylarına uygulanmıştır.

Uygulamadan elde edilen veriler SPSS programında öncelikle güvenilirlik ve geçerlik açısından analiz edilmiştir. Zira geliştirilmek istenen ölçeğin homojen bir yapı sergileyip sergilemediğinin tespitinde ölçeğin Cronbach Alfa katsayısına bakılması önem taşımaktadır. Bu çalışmada da ölçeğin güvenilirlik katsayısı .98 olarak tespit edilmiştir. Ölçek çalışmalarında güvenilirlik katsayısının en az .70 ve üzeri olması beklenmekte (Landis ve Koch, 1977; Robinson, Shaver ve Wrightsman, 1991) olup, Cronbach Alfa katsayısı 0,80'in üzerinde tespit edilen ölçme araçlarının yüksek derecede güvenilir olduğu belirtilmiştir (Kalaycı 2009). Bu bağlamda geliştirilen bu ölçme aracının yüksek düzeyde güvenilir olduğu ve güvenilirliği etkileyen hususlardan da uzak olduğu söylenebilir. Öyleki soruların hatalı yazımı, yetersiz soru sayısı, anlaşılmayan sorular, homojen olmayan sorular, uygulama sürecindeki ve puanlama aşamasındaki hatalar şeklindeki tüm faktörler bir ölçeğin güvenilirliğini etkileyebilmektedir (Seçer, 2015). Çalışmanın geçerliğinin tespiti ve açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek için ise KMO ve Barlett Sphericity testleri gerçekleştirilmiş olup, KMO sonucu .97 bulunmuştur. Temelde 0 ile 1 arasında değerler alan KMO'nun değeri 1'e yaklaştıkça örneklemin yeterlilik derecesinin yükseldiği belirtilmektedir (Field, 2009). Field'e (2009) göre KMO eğer; 0.5 ile 0.7 arası ise orta, 0.7 ile 0.8 arası iyi, 0.8 ile 0.9 arası çok iyi ve 0.9'un üzerindeki değerlerin ise örneklem yeterliliği açısından mükemmel olduğu belirtilmektedir. Faktör analizi için mükemmel

uygunlukta olan veriler, döndürme işlemine tabi tutularak faktör yüklerine bakılmıştır. Bu işlemin sonucunda negatif veya faktör yük değerleri çok düşük olan maddeler ölçek dışı bırakılmıştır. Zira Büyüköztürk'e (2011) göre, faktör yükleri .30'un altında olan maddeler ölçeğe alınmayabilir. Ölçekte istenen maddelerin yük değerlerinin 0,40'a eşit veya bu değerden büyük olması istenir. Çünkü düşük veya negatif faktör yük değerlerine sahip maddeler ölçek maddelerine olumlu görüş bildirenler ile bildirmeyenleri iyi ayırt etmemektedir. Bu ölçek çalışmasında da negatif ve düşük yük değerlerine sahip maddeler ölçek dışı bırakılmıştır.

Çalışmanın faktör sayısının belirlenmesinde Horn'un Paralel Analizi ve Catell'in yamaç eğim grafiğinden faydalanmıştır. Yamaç eğim testine göre grafikteki sıradanlığın aniden bozulduğu nokta, faktör sayılarının değerini vermektedir (Field, 2009). Bu çalışmada kullanılan yamaç eğim testine göre, grafikteki eğim ikinci faktörden sonra hızla düşme göstermiştir. Bu durum yamaç eğim grafiğinin iki faktörlü bir yapı sergilediği sonucunu vermektedir. Bu sonucun ayrıca Field'in (2009) öz değer 1'den büyük olması kriterine de uyduğu tespit edilmiştir. Bu konuda literatüre bakıldığında genelde Horn'un Paralel Analizi (Horn, 1965) olarak bilinen tekniğin, bir ölçeğin boyut sayısının belirlenmesinde daha iyi sonuçlar gösterdiği belirtilmektedir (O'Connor, 2000; Piccone, 2009). Dolayısıyla paralel analizde öz değeri 1'den büyük (>1) boyutlar faktör olarak kabul edilmektedir. Bu durum ölçeğin faktör sayısının belirlenmesinde kullanılan Horn'un paralel analiz sonuçları ile Catell'in yamaç eğim testinden elde edilen sonuçların tutarlı olduğunu göstermektedir. Ancak açıklayıcı faktör analizi sonucu bulunan sonuçların doğrulayıcı faktör analizi ile desteklenmesi gerekmektedir. Gizil değişkenler ile ilgili kuramların test edilmesine dayanan ve ileri düzey araştırmalarda kullanılan Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), bu konularda güvenilir sonuçlar veren oldukça gelişmiş bir tekniktir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu yönüyle DFA, AFA sonucu elde edilen faktör yapılarının test edilip doğrulanmasını sağlamış olur (Özdamar, 2016). Bu çalışmanın doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre; WAKYÖ'nün uyum indeksi değerleri sırasıyla; χ^2/df : 4.83, RMSEA: .098, CFI: .98 ve TLI: .98 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçların kabul edilebilir aralık değerleri arasında olduğu görülmektedir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını kullanım yetkinliğinin tespitinde kullanılması amacıyla geliştirilen bu ölçme aracının 39 madde ve tek boyutlu yapısı ile güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE Review*, 41(2), 32-44.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment book*. Cambridge: Cambridge University.
- Benzer, A. (2017). *Dijital Çağda Öğretim Teknolojileri ile Türkçe Eğitimi*, Ankara: Yeni Anadolu Yayıncılık.
- Bişirici, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D. ve Çelik, S. (2017). Web 2. 0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inancı belirlemeye yönelik ölçek (W2ÖYİÖ) geliştirme çalışması, *Eğitim Teknoloji Kuram ve Uygulama*, 8 (1), 187-208.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chiou, Y. (2011). *Perceived usefulness, perceive ease of use, computer attitude, and using experience of Web 2.0 applications as predictors of intent to use Web 2.0 by pre-service teachers for teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University, Ohio.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. (2th Edition), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). A First Course in Factor Analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Çam, E. ve Uysal, M. (2017). Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 559-567.
- Çelik, T. (2019). *Bilinçli Sosyal Medya Kullanımı için Paydaşlarla El Ele*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş., (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49-52.

- Elmahdi, I., Hattami, A., & Fawzi, H. (2018). Using technology for formative assessment to improve students' learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 17(2), 182-188.
- Elmas, R., & Geban, O. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Elswick, J. & Lennex, L. (2017). Technology use in secondary chemistry and physics classrooms in Kentucky. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, TX, United States Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, VA.
- Eşgi, N. ve Kocadağ Ünver, T. (2018). *Bilişim Teknolojileri, Öğretim Teknolojileri, Materyal Geliştirme İçin Web 2. 0 Araçları*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. baskı). London: Sage
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.
- Graham, K. (2015). TechMatters: Getting into Kahoot!(s): Exploring a game-based learning system to enhance student learning. *LOEX Quarterly*, 42(3), 6-7.
- Gündüz, Ş. (2007). Öğretmen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Planlama Rehberi, H. Ferhan Odabaşı (Çeviri Ed.), *Bilgive İletişim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi: Küresel Bağlam ve Yapı* (s. 5-22), Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gününç, S. (2017). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunun Kuramsal Temelleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hartshorne, R., & Ajjan, H. (2009). Examining student decisions to adopt Web 2.0 technologies: theory and empirical tests. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2).
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Horzum, M. B. & Aydemir, Z. (2014). Web 2.0 Tools and Educational Usage Self-Efficacy: A Scale Development Study, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116 (1) 453 – 458.

- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Hung, H., & Yuen, S. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714.
- Hurlburt, S. (2008). Defining tools for a new learning space: Writing and reading class blogs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2), 182-189.
- Kalaycı, Ş. (2006), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (Ed.: Ş.Kalaycı). 2. Baskı. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kass, R. A. and Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Kazancı, A.ve Dönmez, F. İ. (2013). *OKUL 2.0 Eğitimde Sosyal Medya ve Mobil Uygulamalar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. baskı). New York, NY: Guilford.
- Kutlu Demir, Ö. (2018). *21. yüzyılda öğrenme: Web 2.0 araçlarının yetişkin Türk dil sınıflarına entegrasyonu*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Kuzu-Demir, E.B. ve Akbulut, Y. (2017). Çevrimiçi sosyal ağların öğretim amaçlı kabul ve kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 52-82.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174
- Laru, J., Naykki, P., & Jarvela, S. (2012). Supporting small-group learning using multiple Web 2.0 tools: A Case study in the higher education context. *Internet and Higher Education*, 15, 29-38.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2007). *Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era*. 24th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Singapore, Singapur Kongresine sunulmuş bildiri.

- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(3), 396-402.
- O'Reilly T. (2007). What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65, 17-37.
- Orhan Göksün, D. ve Aşkı Kurt, A., (2018). Öğretim teknolojilerinin temelleri, Kurt, A. A., (Ed.), *21. Yüzyıl Öğrenci ve Öğretmen Becerileri* (s. 95-114). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Önal, N. (2018). Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları, Önal, N. (Ed.), *Öğretimde Kullanılabilecek Teknoloji Destekli Uygulamalar*, (s.2-13). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Yayıncılık.
- Öztürk, E. ve Horzum, M. B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(3), 255-278.
- Pohlmann, J. T. (2004), Use and Interpretation of factor analysis in the journal of educational research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research*, 98(1), 14-23
- Rich, M. (2008). Millennial students and technology choices for information searching. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 73-76.
- Seçer, İ. (2015). *Pisikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve Lisrel Uygulamaları*, Anı yayıncılık, Ankara.
- Sümer, N. (2000), *Yapısal Eşitlik Modelleri*. İstanbul: Türk Psikoloji Yayınları
- Şahin, Y. L. (2013). Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Kabakçı Yurdakul, I. (Ed.), *Teknopedagojik Eğitimde Web 2. 0 araçları* (s. 163-192), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007), *Using Multivariate Statistics* (5. Ed.). Boston: Allyn And Bacon.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanılması* (4. baskı). Needham, MA: Allyn ve Bacon.

- Tatlı, Z. (2017). Kavram Öğretiminde Web 2. 0, Tatlı, Z. (Ed.), *Pixton*, (s. 262-273). Ankara: Pegem Akademi.
- Tatlı, Z., İpek-Akbulut, H. ve Altınışik, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(3), 659-678.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekkurşun Demir, G. ve Mutlu Bozkurt, T. (2019) Dijital Oyun Oynama Tutumu Ölçeği (DOOTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 1-18.
- Telli Yamamoto G. ve Karamanlı Şekeroğlu, Ö. (2014). Sosyal Medya ve Blog. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Thompson, J. (2007). Is education 1.0 ready for web 2.0 students?. *Innovate: Journal of OnlineEducation*, 3(4), No: 5.
- Tsarev, R. Y. (2017). Application of Kahoot! in education gamification. *International Journal of Advanced Studies*, 7(1), 9-17.
- Vaughan, N. (2010). Student engagement and Web 2.0: What's the connection? *Education Canada*, 50(2), 52-55.
- Wang, A. I., & Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot!. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 738). Academic Conferences International Limited.
- Worthington, R. L., ve Whittaker, T. A. (2006), Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?. *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.

Ekler (Varsa)**Ek-1: Web2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği (WAKYÖ)**

Yeni Madde No	Web2.0 Araçları Kullanım Yetkinliği Ölçeği (WAKYÖ)	1	2	3	4	5
		Hiçbir zaman	Nadiren	Ara sıra	Sıklıkla	Her zaman
1	5. Web 2. 0 araçları ile zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme ortamları tasarlayabilirim. (Örneğin Edmodo, Beyaz pano, Google Classroom... gibi)					
2	6. Web 2. 0 araçları ile etkili sunumlar hazırlayabilirim. (Prezi, Powtoon, Buncee, Emaze... gibi)					
3	7. Web 2. 0 araçları ile bir konudaki bilgi ve kavramları zihin haritası şeklinde sunabilirim. (Wisemapping, Pooplet, SpiderScribe,Gocongr...gibi)					
4	8. Web 2. 0 araçları ile animasyon etkinlikleri hazırlayabilirim. (Vyond, Voki...gibi)					
5	10. Web 2. 0 araçları ile dijital panolar hazırlayabilirim. (Padlet, Bendspace, Lino ti...gibi)					
6	11. Web 2. 0 araçları ile poster hazırlayabilirim. (Word art, Sketch toy...gibi)					
7	12. Web 2. 0 araçları ile karikatür hazırlayabilirim. (Make Beliefs Comix, Toondoo...gibi)					
8	13. Web 2. 0 araçları ile dijital hikâye oluşturabilirim. (Storyjumper, Storybird, Pixton...gibi)					
9	14. Web 2. 0 araçları ile sanal yazarlık yapabilirim. (Wattpad, Blogger...gibi)					
10	15. Web 2. 0 araçları ile yazdığım hikayelere ses ekleyebilirim. (Storyjumper.. gibi)					
11	17. Web 2. 0 araçları ile blog oluşturabilirim. (Blogger, Tumblr... gibi)					
12	18. Web 2. 0 araçları ile dijital test hazırlayabilirim. (Kahoot, Plickers, Socrative... gibi)					
13	19. Web 2. 0 araçları ile bulmaca oluşturabilirim. (Mentimeter, Flipquiz... gibi)					
14	20. Web 2. 0 araçları ile yapboz oluşturabilirim. (Pazıllmaker, LearningAps...gibi)					
15	21. Web 2. 0 araçları ile alanımda eğitsel oyun tasarlayabilirim. (Kahoot, Plickers, Socrati, Thinklink, LearningAps...gibi)					

16	22. Web 2. 0 araçları ile açık uçlu sınavlar hazırlayabilirim. (Kahoot, Socrative, Mentimeter, Quizziz... gibi)				
17	23. Web 2. 0 araçları ile kısa cevaplı sınavlar hazırlayabilirim. (Kahoot, Socrative, Mentimeter, Quizziz... gibi)				
18	24. Web 2. 0 araçları ile sınıf içi değerlendirme uygulamaları hazırlayabilirim. (Kahoot, Socrative, Mentimeter, Quizziz... gibi)				
19	25. Web 2. 0 araçları ile dersi eğlenceli hale getirebilirim.				
20	26. Web 2. 0 araçları ile bilgi afişi hazırlayabilirim. (Easelly, Visme, Creately... gibi..)				
21	27. Web 2. 0 araçları ile infografik hazırlayabilirim. (Pictochart, Venngage... gibi)				
22	28. Web 2. 0 araçları ile artırılmış gerçeklik etkinlikleri tasarlayabilirim. (Quiver, Morfo, Urasma... gibi)				
23	30. Web 2. 0 araçları ile uzaktan öğrenme etkinliklerini yönetebilirim. (Moodle, Adobe Connect... gibi)				
24	31. Web 2. 0 araçları ile fotoğraflarımı düzenleyebilirim. (Gimps, Photostory, OpenShot... gibi)				
25	32. Web 2. 0 araçları ile filmler oluşturabilirim. (Mowimaker, Photostory... gibi)				
26	33. Web 2. 0 araçları ile videolarımı düzenleyebilirim. (Mowimaker, Photostory, Safeshare, Filmora... gibi)				
27	34. Web 2. 0 araçları ile videolarımı istenmeyen eklentilerden arındırabilirim. (Safeshare... gibi)				
28	35. Web 2. 0 araçları ile ses kaydı yapabiliyim. (Vocaro gibi)				
29	39. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum zihin haritalarına video ekleyebilirim. (Wisemapping, Poplet... gibi)				
30	40. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum zihin haritalarına ses ekleyebilirim. (Wisemapping, Poplet gibi)				
31	41. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum zihin haritalarına resim ekleyebilirim. (Wisemapping, Poplet...gibi)				
32	42. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum zihin haritalarına metin ekleyebilirim. (Wisemapping, Poplet...gibi)				
33	43. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum uygulamaları derste kullanabilirim.				
34	44. Web 2. 0 araçları ile derslere öğrenci katılımını sağlayabilirim.				
35	45. Web 2. 0 araçları ile oluşturduğum uygulamalar				

	sayesinde dersi eğlenceli hale getirebilirim.					
36	47. Web 2. 0 araçları ile bir ders tasarlayabilirim.					
37	48. Web 2. 0 araçları ile bilmece etkinlikleri hazırlayabilirim. (Riddle... gibi)					
38	49. Web 2. 0 araçları ile anket oluşturabilirim. (Survey, Monkey, Jetanket... gibi)					
39	50. Web 2. 0 araçları ile bir tartışmaya katılabilirim.					



Web 2.0 Tools Usage Competence Scale Development Study

Türkan ÇELİK¹

• **Received:** 06.03.2020 • **Accepted:** 03.11.2020 • **Online First:** 03.11.2020

Abstract

This study aimed to develop a Likert type measurement tool to determine teachers' and pre-service teachers' ability while using Web 2.0 tools. For this purpose, a 50-item trial form was prepared by searching the literature. After the form was submitted to expert opinion and necessary corrections were made, it was applied to 409 teachers and pre-service teachers in the 2019-2020 academic year. The data obtained from the study sample were performed using the SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) and Lisrel package programs, applying exploratory factor analysis (EFA), confirmatory factor analysis, item analysis, item-total correlation, and Cronbach Alpha tests. For the CFA stage, the form at the end of the EFA process of the scale was applied to teachers and pre-service teachers from 338 different branches studying at Gaziantep University, Pamukkale University, and Trabzon University. After the validity and reliability analysis, it was observed that the scale, which was prepared as 50 items, is valid and reliable with 39 items and its unidimensional structure.

Keywords: Web 2.0 tools, scale development, pre-service teachers, Web 2.0 use competence.

Cited:

Çelik, T. (2021). Web 2.0 tools usage competence scale development study. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 449-478. doi:10.9779.pauefd.700181.

¹ Assistant Professor Doctor, Kilis 7 Aralık University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, Division of Social Studies Education, Kilis, Turkey, turkancelik@kilis.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-8380-9419.

Introduction

Today, new technologies are being adopted widely in educational environments, as in every field. So much so that, with new technologies, information can be easily presented to every environment and every one by getting out of narrow and restricted areas. People now can become not only consumers of information but also producers in virtual environments (Çelik, 2019; Telli Yamato, 2014). Web 2.0 tools, which have emerged with the rapid developments in internet technologies, offer interactive learning opportunities, allowing the design of learning environments and contents independent of time and space.

Web 2.0 tools, which are becoming widespread in educational environments, are the second generation web environment (Chiou, 2011). People interact simultaneously and share information, content, etc. It enables them to produce and share (Hulburt, 2008; Hung & Yuen, 2010; McLoughlin & Lee, 2007; O'Reilly, 2007). While the technological tools accompanying the educational environments since ancient times were tools such as chalkboards, chalk, books, magazines, etc., nowadays, the internet and Web (Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0, Web 4. 0) technologies, such as projection devices, Powerpoint presentations, and smartboards have been added to tools. With this process, teachers can use Facebook, Blog, Wiki (Chou, 2011), and various tools built on Web 2.0 technologies. Web 2.0 applications, which today's teachers can quickly adapt to many lessons, are available from the relevant literature (Benzer, 2017; Gününç, 2017; Eşgi ve Kocadağ Ünver, 2018; Kazancı ve Dönmez, 2013; Orhan Göksün ve Aşkı Kurt, 2018; Önal, 2018; Şahin, 2013; Tatlı, 2017) are presented in Table 1 in categories.

Considering Table 1, Web 2.0 applications that will make learning processes more efficient and activate students to draw attention. These applications, which can be practiced comfortably in every course, can also offer the student the opportunity to have an active life in the learning process. So much so that today, educational environments have moved from a teacher-centered position to a student-centered one. Web 2.0 applications, one of the essential tools of information and communication technologies in new teaching environments designed in line with the constructivist approach, support the constructivist approach and its active and participatory role in the learning processes.

Table 1. *Digital applications that can be integrated with the courses in teacher education and in MoNE*

Categories	WEB 2.0 Applications
Mind Map Applications	Wisemapping, Pooppet, SpiderScribe, Mindmeister, MindMaple Lite, Inspiration 9, Gocongr, Coggle, Mindomo
Dashboard Creation Applications	Padlet, Blendspase, Lino it, Wordle, Bubble, RealtimeBord
Poster and Cartoon Creation Applications	Word Art, Canva, Make Beliefs Comix, Toondoo, Sketch toy, Face Your Manga
Story and Book Writing Applications	Pixton, Storyjumper, Storyboard That, Storybird, Wattpad, Joomag.
Note Taking and Blogging Applications	Evernote, Trello, Blogger, Tumblr, Glogster
Test and Puzzle Building Applications	Flippquiz, Puzzlemaker, Kahoot, Plickers, Quiziz, Socrative, Mentimeter, LearningApps CrossWordLabs, Triventy.
Presentation and Animation Applications	Prezi, Powtoon, Buncee, Emaze, Vyond, Voki, Mine-İmator, Scratch.
Information Poster and Infographic Preparation Applications	Easily, Visme, Piktochart, Venngage, Creately
Distance Education and Virtual Classroom Applications	Edmodo, Classdojo, Remind, White Board, Google Clasroom, Adobe Connect, Bigblubutton, EBA.
Virtual and Augmented Reality Applications	Aurasma, Quiver, Morfo, Augmented Reality (AR), Nearpod, Space 4 D, Animal 4D
Photography, Film and Video Editing and Design Applications	Thinklink, GIMP, Mowi maker, Photostory, Safeshare, OpenShot, Filmora, Nimbb, Jing, SmartDraw, Vocaro, Davinci 15 Beta, AppInventor
Social Media Applications	Blog, Wiki, Youtube, Skype, Hangout, Whatsapp, Facebook, Instagram, WebQuest.

Consequently, the application of Web 2.0 tools in educational processes is consistent with educational theories such as problem-based learning, associative teaching, distributed cognition, cognitive flexibility theory, cognitive apprenticeship, situational learning, self-regulated learning, as well as educators such as Vygotsky, Jean Piaget and Jerome Bruner (Gündüz, 2007). Web 2.0 tools make it easy to access information; work with groups, social interaction, and feedback, making them attractive for use in educational settings (Alexander, 2006; Elmas & Geban, 2012; Horzum, 2010; McLoughlin & Lee, 2007; Thompson, 2007). As understood from the literature, course content can be created with Web 2.0 tools that can be easily integrated into each course, and learning environments suitable for it can be provided (Rich, 2008). Besides, with the integration of Web 2.0 applications into the lessons, it is possible to develop effective and collaborative learning (Vaughan, 2010) and creative activities (Laru, Naykki, & Jarvela, 2012). Again, in different studies in the literature (Elswick & Lennex, 2017; Tsarev 2017; Elmahdi, Hattami & Fawzi, 2018; Kutlu Demir, 2018; Dellos, 2015; Graham, 2015; Wang & Lieberoth, 2016; Zarzycka-Piskorz, 2016), it is recognized that the use of Web 2.0 tools in educational environments contributes in many ways, such as ensuring that students participate in the lesson, attract attention, be satisfied with the process, have fun, feel positive commitment, experience behavioral changes, develop problem-solving skills, compete and motivate.

One of the most critical requirements of using Web 2.0 tools in our era is the emergence of the disease called COVID-19 in Wuhan, China, in December 2019. This incident, which caused a pandemic's announcement, caused many institutions to maintain their digital environment services and educational institutions to move to virtual channels with digital tools. This situation brought the vital importance of digitalization, distance education, and the Web in educational processes and questioning teachers' and students' digital competencies. Because during the pandemic process, the architects of the healthy conduct of education remotely through digital channels were again teachers. Consequently, in this age, where the most obvious of defeat and the need for digital networks are experienced, a need for teachers with digital competence has emerged (Geçgel, Kana, & Eren, 2020). Teachers need to have the ability to use the functions of Web 2.0 tools in their educational processes, and most importantly, to integrate them into their fields. As in many subjects, to be productive with their students in both face-to-face and distance education environments, the necessity of being competent and equipped in the digital sense for teachers makes itself felt.

The Current Study

This study aims to develop the "Web 2.0 Tools Usage Competence Scale-WAKYÖ" for teachers' and pre-service teachers' content development studies with Web 2.0 tools. In particular, teachers can easily apply them in face-to-face environments and distance education processes. Their ability to use web tools is essential for the quality of education and should be used in the teacher training process. Because Web 2.0 tools used in teacher education also provide positive contributions in terms of integrating teachers' technological pedagogical and field knowledge (Tatlı, İpek-Akbulut, & Altınışik, 2016). Nevertheless, the way for teachers to use up-to-date technological tools comprehensively and consciously is through pre-service training. In measuring the education given to pre-service teachers and whether they consider themselves competent or not, it is necessary to determine with correct measurement tools. However, studies involving scales that can be used to measure the effectiveness of the education provided in education faculties are limited, and the subjects studied in these scales are as follows: Bişirici, Kul, Aksu, Akaslan, and Çelik (2017) Web 2.0 to determine rapid content development self-efficacy belief, Kuzu-Demir, and Akbulut (2017) for the acceptance and use of online social networks for educational purposes, Tekkurşun Demir and Mutlu Bozkurt (2019) aimed at digital game playing attitude, Çamand Uysal (2017) intended for educational use of mobile applications, and Öztürk and Horzum (2011) conducted studies for the adaptation of the technological pedagogical content knowledge scale to Turkish. Similarly, studies on Web 2.0 tools' educational self-efficacy have been found in the literature (Horzum & Aydemir, 2014). When the developed measurement tools in teacher education are considered, it is observed that they focus on different points in the process of using Web 2.0 tools. With the scale to be developed in this study, pre-service teachers' competencies for using Web 2.0 tools in lessons will be determined. In this respect, it is thought that this measurement tool developed in the comprehensive evaluation of the process will contribute to the field.

Method

In this study, a reliability and validity study was conducted by considering teachers' responses and pre-service teachers to the Web 2.0 tool usage competence scale (WAKYÖ). The path followed in the development of the scale and the method taken as a basis is described below.

Study Group

In the current study, the data were collected in the fall semester of the 2019-2020 Academic Year. In developing a measurement tool, the sample size used is essential in achieving reliable and valid results. The sample group's insufficiency may negatively affect the exploratory factor analysis (EFA) and other consequences of the study in determining the study's implicit structure. Although there are researchers who stated that the sample number that can be practiced in this regard could be between 150 (cited in Tabachnick & Fidell, 2001) and between 100 and 200 (Kline, 1994), in a healthy factor analysis process, 50 of the samples are very poor, and 100 is poor. There are also studies stating that 200 is medium, 300 is good, 500 is very good, and 1000 is perfect (Comrey & Lee, 1992). Although it is stated in the literature that the basic criterion is 300, it is noted that a sample group with five or ten times the number of items in the scale should be reached for more reliable analyzes (Kass & Tinsley, 1979). Similarly, in a different study, Comrey and Lee (1992) suggest that the sample size be between 300 and 500 for beneficial results in developing an assessment tool. For the EFA phase of this study, 409 pre-service teachers studying at Kilis 7 Aralık University participated in the study. Of the 409 participants, 284 are female, and 124 are male students. Data on EFA were collected in the fall semester of the 2019-2020 academic year. Numerical data on teachers and pre-service teachers are presented in Table 2.

As seen in Table 2, the participants consist of teachers and pre-service teachers from different branches. Some of the pre-service teachers are formation students. The distribution of the participants to the departments is as follows: It is seen that they consist of individuals who study in social studies (144), geography (73), classroom (72), Turkish (46), and preschool (38). Participants of the study were selected by an easy sampling method. Since it was easier to reach social studies teachers, education faculty students, and pre-service teachers who receive formation education during the researcher's data collection process was influential in the high number of these groups in the sample. The scale form was applied to all pre-service teachers who used Web 2.0 tools (185) and did not (224) previously in instructional technology and material design course. Thus, while randomly selected 185 participants received training to prepare content with Web 2.0 tools, 224 people did not specifically receive such training. In EFA studies conducted with 409 participants, one data was missing since one of the participants left most of the scale items unanswered. Therefore, EFA studies were conducted over the data of 408 participants.

Table 2: *Study group*

Participating teachers and pre-service teachers	Frequency (f)	Percentage (%)
Social studies	144	35.2
Geography	73	17.8
Primary School Teaching	72	17.6
Turkish Language Teaching	46	11.2
Preschool Teaching	38	9.3
Philosophy teaching	15	3.7
Biology teaching	7	1.7
Turkish Language and Literature Teaching	5	1.2
History teaching	4	1.0
Molecular biology teacher	3	0.7
Sociology teaching	1	0.2
Total	408	99.8
Missing data	1	0.2
Total	409	100

In the Confirmatory Factor Analysis (CFA) phase of the study, 338 different pre-service teachers studying or completed their education at Gaziantep University, Pamukkale University, and Trabzon University were administered the form of the scale at the end of the EFA process. Ninety-two of the CFA participants are men, 243 are women, and the other three did not indicate their gender.

Preparation of Data Collection Tool and Data Collection Process

Before creating the Web 2.0 Tools Competence Scale items, a literature review was conducted. Articles and scale development studies on the use of Web 2.0 tools in educational processes were examined. Besides, the contents prepared by pre-service teachers with Web 2.0 tools were examined. It was observed how competent students in studied contents managed to use the Web 2.0 application more comprehensively and effectively. For instance, it was observed that a pre-service teacher who prepares a digital story in social

studies knew about the virtual classroom feature of the application, adding students to the classroom, adding audio, visual, and text to his story. Therefore, the scanned literature (Bişirici, Kul, Aksu, Akaslan & Çelik, 2017; Kuzu-Demir & Akbulut, 2017; Tekkurşun, Demir, & Mutlu Bozkurt, 2019; Çam & Uysal, 2017; Öztürk & Horzum, 2011) and As a result of the examination of the interviews, a 50-item draft form of the scale was created. The prepared form was submitted to the opinions of 2 field experts and a Turkish language education expert. As a result of the feedback received, new arrangements were made in the form, and the trial form of the scale was finalized. The scale form to be used is designed in a five-point Likert type, which is graded as Never (1), Rarely (2), Occasional (3), Frequently (4), Always (5), to determine the Competence to Use Web 2.0 tools consisting of 50 items.

Data Analysis

The SPSS program was applied for EFA and reliability analyzes of the scale, and Lisrel 8.72 program was used to verify the factor structure. In EFA, it is possible to separate the items that do not measure the structure desired to be revealed in the measurement tool or to load more than one dimension (Worthington & Whittaker, 2006) and to transform the relevant variables into few meaningful and independent factors (Kalaycı, 2006), while in CFA, it is determined to what extent a predetermined structure is verified with the data collected for research. In other words, to test hypotheses with CFA, the relationship between model and data fit, and variables are examined (Kline, 2011; Pohlmann, 2004; Tabachnick & Fidell, 2007). Consequently, CFA is a powerful and preferred statistical technique in testing the compatibility of the previously selected factor model with the data and examining the construct validity of the measurement tool (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2012; Sümer, 2000). In this study, the fit indices to be studied in the context of CFA are Chi-Square Goodness of Fit (2), Comparative Fit Index (CFI), Tucker Lewis Index-TLI, and Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA). The item-total correlation, a method used within the scope of reliability study, explains the relationship between the test items' scores and the test's total score. A positive and high item-total correlation indicates that the items exemplify similar behavior, and the internal consistency of the test is high. In general, it can be assumed that items with an item-total correlation of .30 and higher discriminate individuals well, and items between .20 and .30 can be tested if deemed necessary. Another method applied in item analysis is the lower and upper quartile t-test. According to the test's total scores, the differences between the item average scores of the lower-27% and upper-27% groups are tested using the unrelated t-test. A significant difference between the groups

is evaluated as an indicator of the internal consistency of the test. Both analyzes show to what extent the items differentiate individuals in terms of measured behavior. It is used to examine the internal consistency between Cronbach Alpha test scores. The calculated reliability coefficient of .70 or higher is generally considered sufficient for the reliability of the test scores (Büyüköztürk, 2011).

The summary of the steps taken in the scale development process is presented in Figure 1 below.

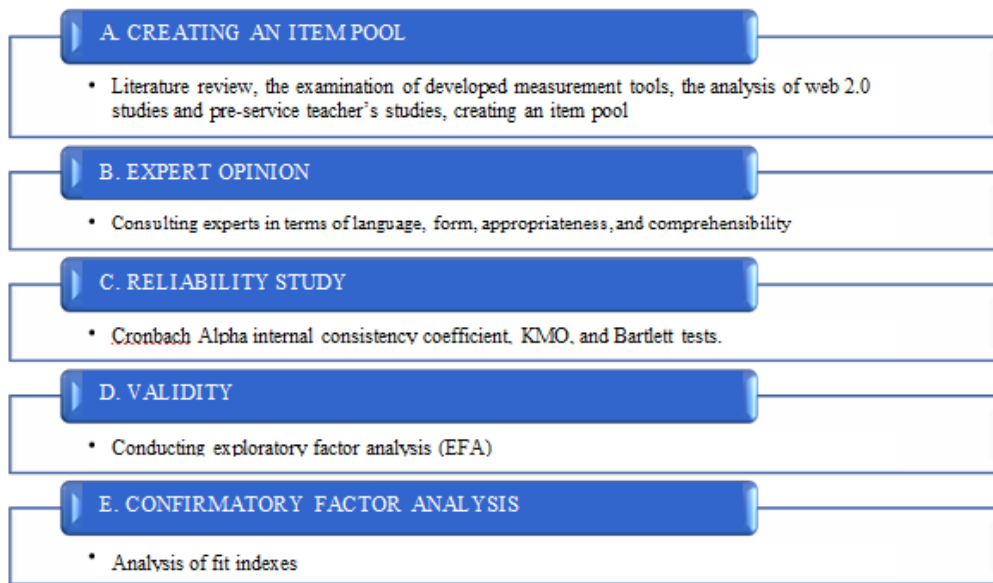


Figure 1: Steps Followed in the Development Process of WAKYÖ

Results

This section includes the findings obtained from the analysis results of the scale development study.

Findings Regarding Validity

Kaiser Meyer Olkin (KMO) sampling adequacy measurement and Bartlett's sphericity test were applied to determining whether the data collected for this study were suitable for EFA. KMO coefficient gives information on whether the data matrix is suitable for factor analysis, and it is expected to be higher than .60. Bartlett test examines whether there is a relationship between variables based on partial correlations. The significant test result can be regarded as proof of the normality of the scores (Büyüköztürk, 2011). The findings obtained are presented in Table 3 below.

Table 3. *WAKYÖ's KMO and Bartlett's Test Results of Sphericity*

KMO- Sampling Proficiency Measurement		.974
	Approximate Chi-square	20718.41
Bartlett's Sphericity Test	Degree of Freedom	1225
	Significance (P)	.000

* $p < .001$

As seen in Table 1, the KMO value of study .97 and Bartlett's Sphericity test, the significance value is $p < .01$. This result confirms that the sample is sufficient to do EFA.

Exploratory Factor Analysis (EFA)

The suitability of the data set for factor analysis should be checked before the exploratory factor analysis. Before factor analysis, skewness and kurtosis coefficients were used for normal distribution of data, inter-item correlation coefficients for multicollinearity, and correlation coefficients for linearity control. In the perfectly symmetrical normal distribution, although the coefficients of skewness and kurtosis are equal to zero, as a rule, values between ± 2 for skewness and kurtosis are interpreted as not showing a significant deviation from regular (Bachman, 2004). When the skewness and kurtosis coefficients were examined (Annex-1), both coefficients were in the range of ± 2 for all items. A variable's correlation with another variable greater than 0.90 is considered excessive similarity and is regarded as a multiple connection problem (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). When the correlation coefficients (Annex-2) between the scale items were examined, the highest correlation coefficient was .86, and there was no multicollinearity problem. The control points for the linearity of the coefficients vary according to the number of samples, and the significance of the correlation coefficient ($p < .05$) can be considered as a practical solution (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012). When the correlation coefficients between the items were examined, there was no insignificant item pair (Annex-2). In this study, Kaiser-Meyer-Olkin's (KMO) and Bartlett Sphericity tests were performed, and the KMO result was .97. Basically, as the value of KMO, which takes values between 0 and 1, approaches 1, the sample's adequacy level increases. In this study, the KMO sample fit coefficient was .97, and the Bartlett Sphericity test value was 20718.41 ($p < .01$, $sd = 1225$). According to this result, it can be said that the data are perfectly suitable for factor analysis. The scale items consisting of 50 items were subjected to the rotation, and the factor loads were analyzed, and the main components of the scale were examined. "Varimax," one of the vertical rotation techniques, was used to determine whether the Web 2.0 Tools Usage

Competence Scale was divided into different factors. As a result of the analysis, items that do not measure the same structure and whose factor load values are not at the desired height are removed from the scale. According to Büyüköztürk (2011), during this removal, item factor load values should be 30 for scales with .45 or less number of items, and an item should not have high load values in more than one factor if an item is found in both factors, the difference between them should be minimum 10, and the common factor variance of the items should be over .66. Common factor variance is obtained by the sum of squares of each item's factor loadings in all factors. It is an excellent solution to have common factor variances of items close to 1 or above 0.66, but it is often challenging to meet this. It should be noted that a high common factor variance will increase the total variance explained for the model (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012). The difference between the eigenvalues, the scree plot, and the variances explained by the factors was examined to determine the number of factors. When the sloping plot is reviewed, it is seen that the slope turns horizontal from the 2nd factor. When the eigenvalues were examined, the first factor's eigenvalue was 27.54, the second factor was 3.02, and the first eigenvalue ratio to the second eigenvalue was eight times higher. The variance explained in the factor analysis performed by applying the single factor rule was 55.07%. The variance explained in the factor analysis performed by using the two-factor rule was 61.10%.

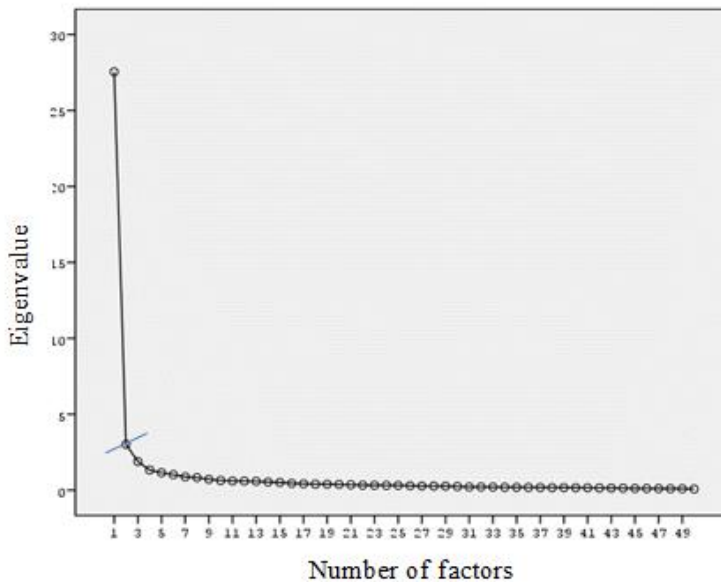


Figure 2: Slope Plot of Factor Eigenvalues

When the single-factor structure was examined (Table 4), the lowest factor load was .46; in other words, there were no items with a factor load of less than .40. When the items'

common factor variances were examined, 11 items' (m1, m2, m3, m4, m9, m16, m29, m36, m37, m38, m46) common factor variance was $<.50$, and the total variance explained was 55.07%. It was understood that when the items in question were removed gradually, starting with the item with the lowest common factor variance, the common variance of the problematic items did not change, and all problematic items should be removed. It was determined that the variance explained by removing 11 items from the scale reached 60.44% and the total variance explained by the remaining 39 items by removing 11 items had a higher variance explanation power than the structure consisting of 50 items. The EFA results support the scale's single-factor structure in parallel with the sloping plot and eigenvalue difference.

The two-factor structure of the scale was analyzed for control purposes (Table 5). As a result of the EFA, which was conducted without deleting items, it was concluded that the lowest factor load of the items in the scale was .46; in other words, there was no item with a factor load of less than .40. On the other hand, it was determined that there are 5 items (m4, m29, m33, m47, m50) with the difference between the factor loads in the two factors less than .10. When the common factor variances of the items were examined, the common factor variance of 5 items (m1, m2, m9, m16, m29) was .50 and below, and the total variance explained was 61.10%. It was recognized that when items with low overlapping and low common factor variance were removed gradually, starting from the item with the lowest common factor variance, the problematic items did not vary, and all problematic items should be removed.

It was determined that the variance explained by removing 9 items from the scale reached 64.11%, and the total variance explained by the remaining 41 items by removing 9 items had a higher variance explanation power than the structure consisting of 50 items. It is observed that the difference in total variance rates (60.11% and 64.11%) obtained from the single and two-factor structures of the scale is at the level of 4%. In determining the most appropriate factor structure, each factor was deemed sufficient to explain 5% of the total variance in determining the number of factors in various sources (Seçer, 2015: 85) and the slope deposition chart eigenvalue. The difference between the variance ratio obtained in the single factor structure is accepted as less than 5% ($64.10 - 60.44 = 3.67$). When considered together with the slope plot graph, the single factor structure is more appropriate. Confirmatory Factor Analysis (CFA) results should also be reviewed to verify EFA results.

Table 4: Web 2.0 tool use competence scale one-dimensional EFA results

Common							
Item No	Factor Loading	Factor Variance	Factor load¹	Item No	Factor Loading	Common Factor Variance	Factor load¹
m1	0.46	0.21		m26	0.80	0.63	0.81
m2	0.61	0.37		m27	0.72	0.52	0.74
m3	0.68	0.46		m28	0.72	0.52	0.75
m4	0.71	0.50		m29	0.69	0.48	
m5	0.78	0.61	0.78	m30	0.74	0.55	0.75
m6	0.78	0.61	0.78	m31	0.72	0.52	0.71
m7	0.81	0.65	0.82	m32	0.72	0.52	0.72
m8	0.79	0.63	0.80	m33	0.74	0.55	0.74
m9	0.70	0.50		m34	0.76	0.58	0.76
m10	0.82	0.68	0.83	m35	0.71	0.51	0.70
m11	0.77	0.60	0.78	m36	0.51	0.26	
m12	0.80	0.64	0.82	m37	0.49	0.24	
m13	0.78	0.61	0.80	m38	0.57	0.32	
m14	0.72	0.51	0.72	m39	0.79	0.62	0.80
m15	0.77	0.59	0.77	m40	0.80	0.64	0.81
m16	0.62	0.38		m41	0.80	0.65	0.82
m17	0.71	0.51	0.71	m42	0.83	0.68	0.84
m18	0.81	0.66	0.82	m43	0.77	0.60	0.76
m19	0.82	0.67	0.83	m44	0.75	0.56	0.73
m20	0.80	0.64	0.83	m45	0.72	0.52	0.71
m21	0.82	0.68	0.84	m46	0.70	0.49	
m22	0.79	0.62	0.79	m47	0.77	0.59	0.76
m23	0.80	0.64	0.80	m48	0.80	0.64	0.82
m24	0.83	0.69	0.83	m49	0.77	0.60	0.77
m25	0.76	0.58	0.74	m50	0.72	0.52	0.71
Announced Total Variance (%) (with 50 items): 55.07							
Announced Total Variance (%) (with 39 items): 60.44							

¹ After 11 items are removed

Table 5. Web 2.0 tool use competence scale two-dimensional EFA results

Item No	Factor Loading			Item No	Factor Loading		Common Factor Variance
	F1	F2	Variance		F1	F2	
m1	0.18	0.53	0.32	m26	0.72	0.36	0.65
m2	0.33	0.59	0.45	m27	0.76	0.18	0.61
m3	0.42	0.58	0.51	m28	0.76	0.17	0.61
m4	0.51	0.51	0.52	m29	0.53	0.45	0.48
m5	0.69	0.37	0.62	m30	0.68	0.33	0.57
m6	0.69	0.39	0.62	m31	0.47	0.59	0.57
m7	0.77	0.30	0.69	m32	0.63	0.36	0.52
m8	0.79	0.26	0.69	m33	0.54	0.52	0.57
m9	0.57	0.42	0.50	m34	0.61	0.46	0.58
m10	0.79	0.31	0.72	m35	0.45	0.59	0.55
m11	0.72	0.32	0.62	m36	0.06	0.80	0.64
m12	0.83	0.21	0.74	m37	0.06	0.76	0.58
m13	0.82	0.20	0.70	m38	0.16	0.75	0.59
m14	0.64	0.33	0.53	m39	0.71	0.36	0.63
m15	0.74	0.28	0.63	m40	0.73	0.35	0.66
m16	0.34	0.59	0.46	m41	0.74	0.35	0.67
m17	0.62	0.36	0.51	m42	0.75	0.37	0.70
m18	0.73	0.37	0.67	m43	0.46	0.68	0.67
m19	0.80	0.29	0.72	m44	0.39	0.74	0.70
m20	0.84	0.21	0.74	m45	0.39	0.70	0.64
m21	0.78	0.33	0.71	m46	0.33	0.75	0.66
m22	0.65	0.45	0.62	m47	0.54	0.56	0.61
m23	0.66	0.45	0.64	m48	0.73	0.35	0.66
m24	0.72	0.42	0.69	m49	0.61	0.48	0.60
m25	0.47	0.66	0.65	m50	0.48	0.58	0.55
Announced Variance (%) (with 50 items) (61.10%)					38.48	22.62	
Announced Total Variance (%) (with 39 items) (64.11%)					43.29	20.82	

Confirmatory Factor Analysis (CFA)

Confirmatory factor analysis (CFA) is a highly cutting-edge technique based on testing theories about latent variables and preferred for use in advanced research (Tabachnick and Fidell, 2001). With confirmatory factor analysis, it is aimed to test whether a previously approved model is validated or not. The validity of the factor structures obtained by this method is tested. This respect enables the factor structures obtained due to CFA Exploratory Factor Analysis to be tested and verified (Özdamar, 2016). Standardized values of WAKYÖ items as a result of CFA are presented in Figure 3 below.

The conformity of this study's EFA results to CFA was tested by the Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) and Comparative Fit Index (CFI) criteria. Normed Chi-Square (2 / df), Root Mean Square of Approximate Errors (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI) indicators were applied to evaluate the analysis results. (Tabachnick and Fidell, 2001; Sümer, 2000; Brown, 2006; Jöreskog and Sörbom, 1993; Raykov and Marcoulides, 2008; Schumacker and Lomax, 1996; Kelloway, 1989; Hu and Bentler, 1999; Kline, 2005; Thompson, 2004; Akt. Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2012).

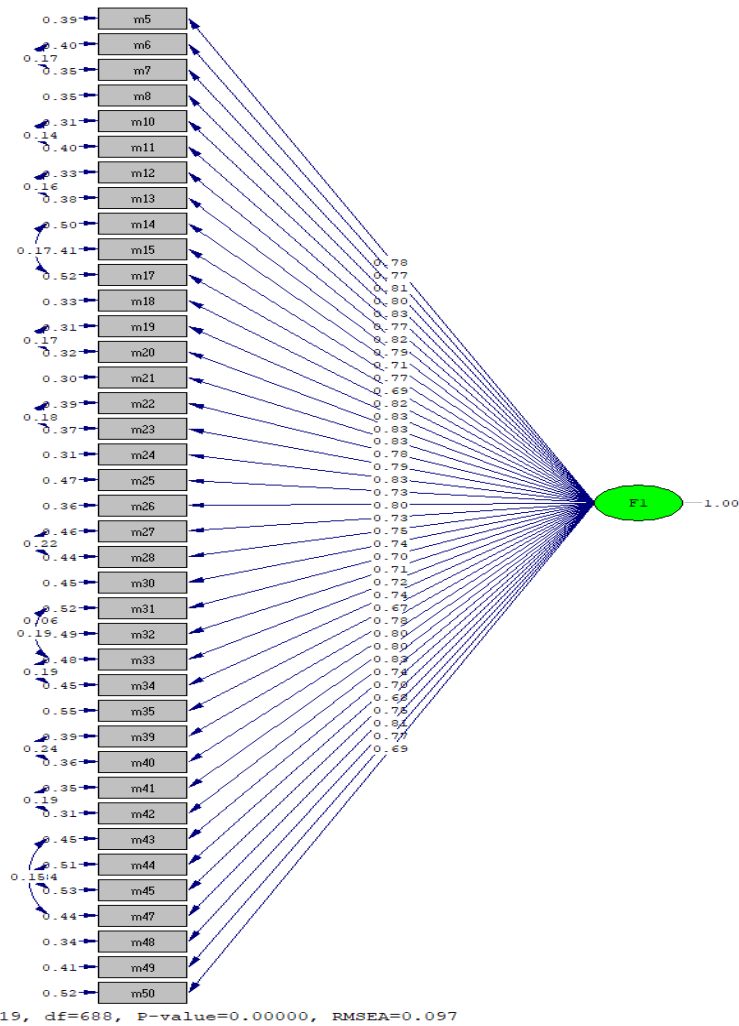


Figure 3. Standardized Values of WAKYÖ Items as a Result of CFA.

The CFA values of this study and the criterion cut points are presented in Table 6 below.

Table 6: Confirmatory Factor Analysis Results and Breakpoints

Compliance values for MWAKYÖ			
Model	Conformity	Breakpoint for	Before
Index		acceptance	modification
			After modification
χ^2/df		$2 \leq \chi^2 / df \leq 5$	8.27
CFI		> 0.90	.97
REMSEA		≤ 0.10	.134
TLI		> 0.90	.97

According to the results of the confirmatory factor analysis in Table 6, the fit index values of WAKYÖ before the modification were respectively ; χ^2 / df : 8.27; RMSEA: 0.134, CFI =.97 and TLI .97 and after modification χ^2 / df : 4.83; RMSEA: 0.097, CFI =.98 and TLI 98, respectively. It is observed that the results obtained after the modifications are within the acceptable range values. The researcher prepared the scale developed in this study, and the changes were made based on the "acceptable logic logic" (Çokluk, Şekercioğlu, & Büyüköztürk, 2012) based on the meanings of the items (Table 7).

Table 7. Covariance Linked Item Pairs And Logical Basis

Item	Item	Logical basis
6. I can prepare effective presentations with Web 2.0 tools. (Such as Prezi, Powtoon, Buncee, Emaze...)	↔ 7. With Web 2.0 tools I can present information and concepts on a topic in the form of a mind map. (Like Wisemapping, Pooplet, SpiderScribe, Gocongr...)	The ability to make a visual presentation
10. I can prepare digital boards with Web 2.0 tools. (Such as Padlet, Bendspace, Lino ti ...)	↔ 11. I can prepare posters with Web 2.0 tools. (Such as Word art, Sketch toy ...)	Clipboard and poster require similar skills.
12. I can prepare cartoons with Web 2.0 tools. (Such as Make Beliefs Comix, Toondoo ...)	↔ 13. I can create digital stories with Web 2.0 tools. (Like Storyjumper, Storybird, Pixton...)	Cartoons also tell stories
14. I can do virtual authorship with Web 2.0 tools. (Such as Wattpad, Blogger...)	↔ 17. I can create a blog with Web 2.0 tools. (Like Blogger, Tumblr...)	Writing skills are required to create a blog.
19. I can create puzzles with Web 2.0 tools. (Such as Mentimeter, Flipquiz ...)	↔ 20. I can create puzzles with Web 2.0 tools. (Such as Puzzlemaker, LearningApss ...)	The process of creating this integrity is a situation that requires mental skill.
22. I can prepare open-ended exams with Web 2.0 tools.	↔ 23. I can prepare short answer quizzes with Web 2.0 tools.	Exam preparation skills are included

(Such as Kahoot, Socrative, Mentimeter, Quizziz...)		(Such as Kahoot, Socrative, Mentimeter, Quizziz...)	in both items.
27. I can prepare infographics with Web 2.0 tools. (Like Pictochart, Venngage...)	↔	28. I can design augmented reality activities with Web 2.0 tools. (Such as Quiver, Morfo, Urasma ...)	Infographics are augmented reality events
31. I can edit my photos with Web 2.0 tools. (Such as Gimps, Photostory, OpenShot...)	↔	32. I can create movies with Web 2.0 tools. (Like Mowimaker, Photostory...)	Film and photo creation and editing requires visual editing skills
31. I can edit my photos with Web 2.0 tools. (Such as Gimps, Photostory, OpenShot...)	↔	33. I can edit my videos with Web 2.0 tools. (Such as Mowimaker, Photostory, Safeshare, Filmora...)	Visual editing skills
33. I can edit my videos with Web 2.0 tools. (Such as Mowimaker, Photostory, Safeshare, Filmora...)	↔	34. I can clean my videos from unwanted attachments with Web 2.0 tools. (Like Safeshare...)	It is the video editing ability to remove unwanted parts
39. I can add videos to mind maps that I create with Web 2.0 tools. (Like Wisemapping, Poplet...)	↔	40. I can add sounds to mind maps that I create with Web 2.0 tools. (Like Wisemapping, Poplet)	In both cases, media is added to the mind map.
41. I can add pictures to mind maps that I have created with Web 2.0 tools. (Like Wisemapping, Poplet...)	↔	42. I can add text to mind maps I have created with Web 2.0 tools. (Like Wisemapping, Poplet...)	The ability to add to mind maps
44. I can provide student participation in lessons with Web 2.0 tools.	↔	45. I can make the lesson fun thanks to the applications I have created with Web 2.0 tools.	Making lessons enjoyable provides student participation
43. I can use the applications I have created with Web 2.0 tools in the course.	↔	47. I can design a course with Web 2.0 tools.	Developing applications for the course in both options

According to the CFA results before modification, it was determined that the factor loadings were, above .50, X^2/df , and RMSEA fit index were not at an acceptable level (>.>). Between 14 item pairs (m6-m7, m10-m11, m12-m13, m14-m17, m19-m20, m22-m23, m27-m28, m31-m32, m31-m33, m33-m34) by the statistically proposed modifications, m39-m40, m41-m42, m43-m47, m44-m45), it was concluded that the RMSEA index, like the other fit indices, reached acceptable levels (<.10) after the covariance connections were performed. According to the validity analysis results, the scale was a valid scale with 39 items and a single factor structure.

Reliability Findings

After the validity studies of a scale, reliability analysis should be done. Reliability, which is that the results obtained from a test show stability and does not reveal a significant change in applications at different times, is closely related to the error-free test (Seçer, 2015). Item analysis and reliability findings are given in Table 8.

When the reliability analysis results in Table 8 were examined, the scale's Cronbach Alpha coefficient was relatively high at the .98 level. It is seen that Item-total correlations for all items in the scale were higher than .30 (ranging from .69 to .83); the Cronbach's Alpha coefficient did not change if any item was removed from the scale. The lower and upper 27% of all items ($n_1 = n_2 = 110$) t values for comparing item score averages are significant at .01 level. These results show that the scale items have high validity, differentiate the sample in terms of the desired behavior, and the items in the scales are items for measuring the same behavior in the scale.

Discussion

The use of new technologies in daily life is spreading rapidly. New technologies, which demonstrate their effectiveness in every area, are now highly appreciated in educational institutions. The qualifications of teachers and students of the 21st century are also shaped in this context. Mainly throughout the COVID 19 pandemic process, the intensity of distance education activities required questioning teachers' and students' digital competencies, two critical stakeholders of educational institutions. It is essential for teachers who can be qualified as architects or guides of teaching environments to gain the ability to use Web 2.0 tools in teaching activities. At the same time, they are being trained in education faculties, and with the scale that is tried to be developed in this study, pre-service teachers' ability to use Web 2.0 tools will be determined. In the literature review (Tatlı, İpek-Akbulut, &

Altınışik, 2016), it was found that pre-service teachers' use of Web 2.0 tools integrated into the lessons made them competent professionally. Also, considering the scale development issues in the literature (Bişirici, Kul, Aksu, Akaslan & Çelik, 2017; Kuzu-Demir, and Akbulut, 2017; Tekkurşun Demir, and Mutlu Bozkurt, 2019; Çam, and Uysal, 2017; Öztürk & Horzum, 2011), although there are related aspects to this study, it is believed that this study, which covers the use of technology in an integrated manner in teacher education lessons, will enhance the field.

Table 8. *Web 2.0 Tool Usage Competence Scale Item Analysis And Reliability*

Item No	M	Sd	r	α^1 (n1=n2=110)	t		Item No	M	Sd	r	α^1 (n1=n2=110)	t	
m5	2.92	1.41	0.77	0.98	-26.13	**	m27	2.39	1.36	0.73	0.98	-21.85	**
m6	3.11	1.43	0.76	0.98	-24.34	**	m28	2.52	1.41	0.73	0.98	-22.70	**
m7	2.89	1.47	0.80	0.98	-31.44	**	m30	2.61	1.37	0.74	0.98	-20.80	**
m8	2.75	1.47	0.79	0.98	-29.53	**	m31	3.28	1.41	0.69	0.98	-18.82	**
m10	2.72	1.47	0.82	0.98	-33.12	**	m32	2.68	1.44	0.71	0.98	-20.17	**
m11	2.84	1.44	0.76	0.98	-28.40	**	m33	3.04	1.47	0.73	0.98	-21.81	**
m12	2.61	1.48	0.81	0.98	-32.04	**	m34	2.92	1.51	0.75	0.98	-24.01	**
m13	2.60	1.50	0.78	0.98	-29.62	**	m35	3.26	1.50	0.69	0.98	19.77	
m14	2.71	1.44	0.70	0.98	-21.49	**	m39	2.86	1.49	0.78	0.98	-27.17	**
m15	2.80	1.49	0.76	0.98	-26.97	**	m40	2.76	1.48	0.80	0.98	-28.04	**
m17	2.63	1.38	0.70	0.98	-21.67	**	m41	2.85	1.50	0.81	0.98	-31.39	**
m18	2.89	1.60	0.80	0.98	-37.88	**	m42	2.93	1.53	0.83	0.98	-31.43	**
m19	2.74	1.56	0.82	0.98	-36.81	**	m43	3.50	1.42	0.74	0.98	-21.74	**
m20	2.65	1.58	0.81	0.98	-42.54	**	m44	3.54	1.40	0.71	0.98	-19.38	**
m21	2.78	1.59	0.82	0.98	-44.20	**	m45	3.58	1.36	0.69	0.98	-16.94	**
m22	3.16	1.53	0.78	0.98	-30.86	**	m47	3.18	1.44	0.75	0.98	-21.39	**
m23	3.11	1.49	0.79	0.98	-30.24	**	m48	2.94	1.49	0.80	0.98	-29.90	**
m24	3.07	1.50	0.82	0.98	-38.72	**	m49	3.08	1.45	0.76	0.98	-25.94	**
m25	3.48	1.38	0.72	0.98	-21.85	**	m50	3.24	1.47	0.69	0.98	-18.59	**
m26	2.93	1.44	0.79	0.98	-27.81	**							

Cronbach's Alpha98

r: Item total correlation ** <.01 ¹ When 1 item is removed, Cronbach Alpha

The draft form was submitted to expert opinion for its final form, and it was revised within the framework of the feedback received and applied to prospective teachers.

The data obtained from the application was analyzed primarily by reliability and validity in the SPSS program. It is essential to look at the Cronbach Alpha coefficient of the scale in determining whether the scale to be developed exhibits a homogeneous structure. In this study, the reliability coefficient of the scale was determined as .98. In scale studies, the reliability coefficient is expected to be at least .70 and above (Landis & Koch, 1977; Robinson, Shaver, & Wrightsman, 1991), and it has been stated that measurement tools with a Cronbach Alpha coefficient above 0.80 are highly reliable (Kalaycı 2009). In this context, it can be said that this measurement tool developed is highly reliable and far from the issues that affect reliability. Such that all factors such as incorrect writing of questions, insufficient number of questions, incomprehensible questions, inhomogeneous questions, errors in the application process, and scoring phase can affect the reliability of a scale (Seçer, 2015).

KMO and Barlett Sphericity tests were performed to determine the study's validity and determine the Exploratory Factor Analysis suitability, and the KMO result was .97. It is stated that as the value of KMO, which takes values between 0 and 1, approaches 1, the adequacy level of the sample increases (Field, 2009). According to Field (2009), if KMO is between 0.5 and 0.7, it is stated that it is medium, 0.7 to 0.8 is good, 0.8 to 0.9 is very good, and values above 0.9 are excellent in terms of sampling adequacy. The data, which are perfectly suitable for factor analysis, were subjected to the rotation process, and factor loadings were examined. As a result of this process, items with very low negative or factor loading values were excluded from the scale. Because, according to Büyüköztürk (2011), items with factor loads below .30 may not be included in the scale. The load values of the desired items in the scale are required to be equal to or greater than 0.40. since items with low or negative factor loadings do not differentiate well between those who express positive opinions and those who do not. In this scale study, items with negative and low load values were also excluded from the scale. In determining the survey's factor number, Horn's Parallel Analysis and Catell's slope graph were applied. According to the slope test, the point where the graph's ordinarieness suddenly deteriorates gives the factor numbers (Field, 2009). According to the slope test applied in this study, the graph's slope decreased rapidly after the second factor. This situation gives the result that the slope graph exhibits a two-factor structure. This result has also met the criteria of Field's (2009) eigenvalue being

bigger than 1. When the literature is reviewed on this subject, it is stated that the technique, generally known as Horn's Parallel Analysis (Horn, 1965), shows better results in determining the number of dimensions of a scale (O'Connor, 2000; Piccone, 2009). Accordingly, dimensions with eigenvalues greater than 1 (> 1) are considered in the parallel analysis. This situation reveals that the similar analysis results of Horn applied in determining the factor number of the scale are consistent with the results obtained from Catell's slope test. Still, the results of Exploratory Factor Analysis should also be supported by confirmatory factor analysis.

Confirmatory factor analysis (CFA), based on testing the theories about latent variables and used in advanced research, is a highly advanced technique that provides reliable results on these issues (Tabachnick & Fidell, 2001). Is a highly advanced technique that provides reliable results on these issues (Tabachnick & Fidell, 2001). In this respect, CFA enables the factor structures obtained as a result of EFA to be tested and verified (Özdamar, 2016). According to the confirmatory factor analysis results of this study, the fit index values of WAKYÖ were found as χ^2 / df : 4.83, RMSEA:.098, CFI: .98 and TLI 98, respectively. It is seen that the results obtained are within the acceptable range values. As a result, it can be assumed that this measurement tool, which was developed to use pre-service teachers' ability to use Web 2.0 tools, is reliable and valid with its 39 items and one-dimensional structure.

References

- Alexander, B. (2006). Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? *EDUCAUSE Review*, 41(2), 32-44.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical analyses for language assessment book*. Cambridge: Cambridge University.
- Benzer, A. (2017). *Dijital Çağda Öğretim Teknolojileri ile Türkçe Eğitimi*, Ankara: Yeni Anadolu Yayıncılık.
- Bişirici, S., Kul, Ü., Aksu, Z., Akaslan, D. ve Çelik, S. (2017). Web 2. 0 hızlı içerik geliştirme öz-yeterlik inancı belirlemeye yönelik ölçek (W2ÖYİÖ) geliştirme çalışması, *Eğitim Teknoloji Kuram ve Uygulama*, 8 (1), 187-208.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chiou, Y. (2011). *Perceived usefulness, perceive ease of use, computer attitude, and using experience of Web 2.0 applications as predictors of intent to use Web 2.0 by pre-service teachers for teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio University, Ohio.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. (2th Edition), Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). A First Course in Factor Analysis. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Çam, E. ve Uysal, M . (2017). Mobil Uygulamaların Eğitsel Amaçlı Kullanımı: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (9), 559-567.
- Çelik, T. (2019). Bilinçli Sosyal Medya Kullanımı için Paydaşlarla El Ele. Ankara: Pegem Akademi.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş., (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49-52.

- Elmahdi, I., Hattami, A., & Fawzi, H. (2018). Using technology for formative assessment to improve students' learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 17(2), 182-188.
- Elmas, R., & Geban, O. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Elswick, J. & Lennex, L. (2017). Technology use in secondary chemistry and physics classrooms in Kentucky. Society for Information Technology and Teacher Education International Conference, TX, United States Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Chesapeake, VA.
- Eşgi, N. ve Kocadağ Ünver, T. (2018). *Bilişim Teknolojileri, Öğretim Teknolojileri, Materyal Geliştirme İçin Web 2. 0 Araçları*, Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. baskı). London: Sage
- Geçgel, H., Kana, F. & Eren, D. (2020). Türkçe Eğitiminde Dijital Yetkinlik Kavramının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 886-904.
- Graham, K. (2015). TechMatters: Getting into Kahoot!(s): Exploring a game-based learning system to enhance student learning. *LOEX Quarterly*, 42(3), 6-7.
- Gündüz, Ş. (2007). Öğretmen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri Planlama Rehberi, H. Ferhan Odabaşı (Çeviri Ed.), *Bilgive İletişim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi: Küresel Bağlam ve Yapı* (s. 5-22), Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Gününç, S. (2017). *Eğitimde Teknoloji Entegrasyonunun Kuramsal Temelleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hartshorne, R., & Ajjan, H. (2009). Examining student decisions to adopt Web 2.0 technologies: theory and empirical tests. *Journal of Computing in Higher Education*, 21(2).
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.
- Horzum, M. B. & Aydemir, Z. (2014). Web 2.0 Tools and Educational Usage Self-Efficacy: A Scale Development Study, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116 (1) 453 – 458.

- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-634.
- Hung, H., & Yuen, S. (2010). Educational use of social networking technology in higher education. *Teaching in Higher Education*, 15(6), 703-714.
- Hurlburt, S. (2008). Defining tools for a new learning space: Writing and reading class blogs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(2), 182-189.
- Kalaycı, Ş. (2006), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. (Ed.: Ş.Kalaycı). 2. Baskı. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kass, R. A. and Tinsley, H. E. A. (1979). Factor analysis. *Journal of Leisure Research*, 11, 120-138.
- Kazancı, A.ve Dönmez, F. İ. (2013). *OKUL 2.0 Eğitimde Sosyal Medya ve Mobil Uygulamalar*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. baskı). New York, NY: Guilford.
- Kutlu Demir, Ö. (2018). *21. yüzyılda öğrenme: Web 2.0 araçlarının yetişkin Türk dil sınıflarına entegrasyonu*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Çağ Üniversitesi, Mersin.
- Kuzu-Demir, E.B. ve Akbulut, Y. (2017). Çevrimiçi sosyal ağların öğretim amaçlı kabul ve kullanımı ölçeğinin geliştirilmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 52-82.
- Landis, J. R. ve Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174
- Laru, J., Naykki, P., & Jarvela, S. (2012). Supporting small-group learning using multiple Web 2.0 tools: A Case study in the higher education context. *Internet and Higher Education*, 15, 29-38.
- McLoughlin, C. & Lee, M. J. W. (2007). *Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era*. 24th Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Singapore, Singapur Kongresine sunulmuş bildiri.

- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 32(3), 396-402.
- O'Reilly T. (2007). What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65, 17-37.
- Orhan Göksün, D. ve Aşkı Kurt, A., (2018). Öğretim teknolojilerinin temelleri, Kurt, A. A., (Ed.), *21. Yüzyıl Öğrenci ve Öğretmen Becerileri* (s. 95-114). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Önal, N. (2018). Etkinlik örnekleriyle zenginleştirilmiş eğitimde teknoloji uygulamaları, Önal, N. (Ed.), *Öğretimde Kullanılabilecek Teknoloji Destekli Uygulamalar*, (s.2-13). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Eskişehir: Nisan Yayıncılık.
- Öztürk, E. ve Horzum, M. B. (2011). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 12(3), 255-278.
- Pohlmann, J. T. (2004), Use and Interpretation of factor analysis in the journal of educational research: 1992-2002. *The Journal of Educational Research*, 98(1), 14-23
- Rich, M. (2008). Millennial students and technology choices for information searching. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 73-76.
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik Test Geliştirme ve Uyarlama Süreci SPSS ve Lisrel Uygulamaları*, Anı yayıncılık, Ankara.
- Sümer, N. (2000), *Yapısal Eşitlik Modelleri*. İstanbul: Türk Psikoloji Yayınları
- Şahin, Y. L. (2013). Teknopedagojik Eğitime Dayalı Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Kabakçı Yurdakul, I. (Ed.), *Teknopedagojik Eğitimde Web 2. 0 araçları* (s. 163-192), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007), *Using Multivariate Statistics* (5. Ed.). Boston: Allyn And Bacon.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanılması* (4. baskı). Needham, MA: Allyn ve Bacon.

- Tatlı, Z. (2017). Kavram Öğretiminde Web 2. 0, Tatlı, Z. (Ed.), *Pixton*, (s. 262-273). Ankara: Pegem Akademi.
- Tatlı, Z., İpek-Akbulut, H. ve Altınışik, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine web 2.0 araçlarının etkisi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(3), 659-678.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Tekkurşun Demir, G. ve Mutlu Bozkurt, T. (2019) Dijital Oyun Oynama Tutumu Ölçeği (DOOTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 1-18.
- Telli Yamamoto G. ve Karamanlı Şekeroğlu, Ö. (2014). Sosyal Medya ve Blog. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Thompson, J. (2007). Is education 1.0 ready for web 2.0 students?. *Innovate: Journal of OnlineEducation*, 3(4), No: 5.
- Tsarev, R. Y. (2017). Application of Kahoot! in education gamification. *International Journal of Advanced Studies*, 7(1), 9-17.
- Vaughan, N. (2010). Student engagement and Web 2.0: What's the connection? *Education Canada*, 50(2), 52-55.
- Wang, A. I., & Lieberoth, A. (2016). The effect of points and audio on concentration, engagement, enjoyment, learning, motivation, and classroom dynamics using Kahoot!. In *European Conference on Games Based Learning* (p. 738). Academic Conferences International Limited.
- Worthington, R. L., ve Whittaker, T. A. (2006), Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806-838.
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? Can games be motivating in learning grammar?. *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.



Validity and Reliability Study of Teacher Professional Motivation Scale: A Comparison of Online and Paper-Pencil Administration*

Esra KARABAĞ KÖSE¹ Erdem KARATAŞ² Mehmet KÜÇÜKÇENE³ Ali TAŞ⁴

• Received: 23.03.2020 • Accepted: 08.08.2020 • Online Firsts: 19.10.2020

Abstract

The study aims to develop a valid and reliable measurement tool that evaluates the motivational dynamics of teaching within its unique conditions, and that can be used to determine the levels of teachers' professional motivation. A total of 1054 primary, secondary, and high school teachers at three different stages were included in the study. In the final stage of the process, the confirmatory factor analysis data were collected through the online administration. The findings of the research have indicated that Teacher Professional Motivation Scale consists of four sub-dimensions as in-school factors, out-of-school factors, professional development and respectability, and physical facilities. The results of the confirmatory factor analysis revealed that the four-factor structure of the scale showed acceptable agreement. The factor structure of the paper-pencil administration was also confirmed by the online administration. The internal reliability coefficients of the sub-scales are above acceptable limits for both for paper-pencil administration and online administration. As a result, the study shows strong evidence that both the paper-pencil form and the online form of the scale are a valid and reliable assessment tool that can be used to evaluate teacher motivation in schools.

Keywords: teacher motivation, scale development, online administration, paper-pencil administration.

Cited:

Karabağ Köse, M., Karataş, E., Küçükçene, M., & Taş, A. (2021). Validity and reliability study of teacher professional motivation scale: A comparison of online and paper-pencil administration. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 479-498. doi:10.9779.pauefd.707619

*The study was presented orally at the 9th International Educational Administration Forum EYFOR-9 on November 1-4, 2018, and was supported by Kırıkkale University Scientific Research Projects Coordination Unit under the project numbered 2017/054 and completed on 12.08.2019.

¹ Assoc. Prof. Dr., Kırıkkale University, Education Faculty, Department of Educational Sciences, esrakarabag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1367-7793>

² Res. Assist., Kırıkkale University, Education Faculty, Department of Educational Sciences, erdemkaratas068@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7841-4815>

³ Res. Assist., Kırıkkale University, Education Faculty, Department of Educational Sciences, mehmetkcene@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6405-7995>

⁴ Prof. Dr, Kırıkkale University, Education Faculty, Department of Educational Sciences, atas865@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3344-3911>

Introduction

Motivation is one of the concepts that attract the attention of researchers in social sciences, such as education, psychology, sociology, and management. When the definitions of motivation are examined, it is seen that in the common denominator, the internal and external elements that reveal, guide, and determine the strength and continuity of the behavior come to the forefront (Han & Yin, 2016; Ryan & Deci, 2000; Pinder, 2014; Sieberer-Nagler, 2016). In this context, it can be said that the factors that determine human activities and practices are based on individuals' thoughts, hopes, beliefs, in other words, their desires, needs, and fears (Eren, 2004).

One of the most common approaches in conceptual and practical studies related to motivation is the distinction between intrinsic and extrinsic motivation. Intrinsic motivation is characterized by motivation elements originating from the individual. Internally motivated behaviors are about satisfaction and pleasure for their interests and performance (Deci & Ryan, 1985). Intrinsic motivation inspires actions even when there is no perceived external stimulus or reward. When they are intrinsically motivated, people engage in activities that concern them and display these behaviors freely, with a full sense of will and without the need for financial rewards or restrictions (Deci & Ryan, 1985; Stirling, 2014). Extrinsic motivation encourages actions that are inherently unsatisfactory or uninteresting but may provide benefits in perceived potential outcomes (Stirling, 2014). Extrinsic motivation can arise through incentives or external forces. Extrinsic motivation consists of effects such as punishment and reward (Mahaney & Lederer, 2006).

When the motivation literature is examined, it is seen that two basic approaches are developed as the content and process theories (Ryan & Deci, 2011). The content theories focus on the elements of motivation that are effective in guiding one's behavior; in other words, what gives motivation to individuals; the process theories address the process itself, which determines how human behavior can be guided (Koçel, 2005). The main content theories of motivation are Maslow's Hierarchy of Needs, Alderfer's ERG Theory, Herzberg's Double Factor Theory, and Success-Power Theory. In contrast, the major process theories include Vroom's Expectation Theory, Lawler, and Porter's Enhanced Expectation Theory, Reward Justice (Equality) Theory (Küçüközkan, 2016).

According to Maslow's Hierarchy of Needs, human needs are examined in five groups: physiological, security, belonging, respect, and the need for self-realization. Since the needs are realized hierarchically, it is suggested that creating a social environment for the

employees without meeting their physiological needs will not be motivating. In other words, it is important that the first step for motivation is to provide economic elements and then act for other needs (Ergeneli & Eryiğit, 2001). Alderfer's theory, which is similar to Maslow's theory, has three basic needs: the need for existence, the need for belonging, and the need for development. The need for existence includes material elements such as food and beverage, salary, and well-equipped environments; the need for belonging covers the relationships with other people around the individual; on the other hand, the need for development refers to the situation of the individual producing, putting something in the middle (Oksay, 2005). One of the leading theories that treat human behavior as a process is Vroom's Expectation theory. According to the theory, the factors affecting the behavior of an individual are influenced and determined by the conditions related to the personality and environment of the individual. In addition, people with different needs, desires, and goals make choices according to their perceptions from different behaviors that will lead them to rewards (Eren, 2004).

The concept of motivation discussed to increase the work performance of employees in the field of management is dealt with within the context of increasing the academic performance and willingness to work of students and teachers in the field of education. Teacher motivation is considered to be one of the determinants of school success (De Jesus & Lens, 2005) is one of the most studied topics in various sub-disciplines of educational sciences. In this framework, there are many studies in the teacher motivation literature aiming to reveal the relationship of the variable in question with different variables such as job satisfaction (Davis & Wilson, 2000), social communication skills (Doğan & Koçak, 2014), organizational factors and leadership (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijsel, 2011), positive psychology (Viseu, De Jesus, Russian & Canavarro, 2016).

The teaching profession shows significant differences in terms of psychological and sociological dynamics compared to many other professions. Interaction with students, colleagues, families, and other education stakeholders is one of the core competence areas of the teaching profession. It can be stated that the effect of emotional processes in the performance of the profession differentiates the dynamics of professional motivation compared to other occupations. Teachers are directly or indirectly influenced by different dynamics such as general social expectations, student and parent expectations, and expectations of senior management in terms of professional processes. According to Ng & Ng (2015), a teacher's motivation is mainly related to the teacher's personal interest and

commitment to teaching and is influenced by the work environment of students, colleagues, and management staff. The main sources of motivation such as interaction with families, students, school administrators, and other colleagues and national education policies (Börü, 2018; Karabağ-Köse, Taş, Küçükçene & Karataş, 2018) are expected to differentiate teacher motivation. Besides, it can be said that factors such as sharing education and school vision differentiate teacher motivation (Kurt, 2005). Therefore, it is important to evaluate teacher motivation beyond the general motivation processes by considering the original dynamics of the profession. On the other hand, in many empirical studies aimed at examining teacher motivation, it is seen that general motivation scales are used to evaluate teacher motivation (e.g., Akman, 2018; Aksel & Elma, 2018; Can, 2015; Güçlü, Reçepoğlu & Kılınç, 2014). A similar trend has been observed in teacher motivation surveys conducted in different countries (Lind, 2017; Nie, Chua, Yeung, Ryan & Chan, 2014), but there are limited scales developed for teacher's work-related tasks in the international literature (e.g., Fernet, Senécal, Guay, Marsh & Dowson, 2008; Roth, Assor, Kanat-Maymon & Kaplan, 2007). Fernet et al. (2008) aimed to measure teacher motivation for professional tasks such as classroom management, teaching, and assessment of students in the scale development study they prepared regarding professional tasks. Roth et al. (2007) focused on measuring teaching motivation in their studies, where teachers focused on autonomous motivation experiences. Therefore, it can be said that, beyond the limited professional duties, a professional motivation scale that addresses teacher motivation in a more general context will contribute to the related literature. It is also important to develop such a scale study sensitive to cultural context.

The concept of motivation, which is one of the most widely discussed concepts globally, is closely related to cultural and social context. The characteristics of the social structure in which emotional codes are acquired about what is valuable also shape the elements that motivate individuals. Some situations that can mobilize people in a society may not affect individuals in another society. Accordingly, it is important to evaluate the concept of motivation based on cultural, social, and institutional characteristics (Demir & Okan, 2009; Hofstede, 2001). In this context, it is thought that the study will make a unique contribution to the literature of teacher motivation in Turkish culture in terms of evaluating the original dynamics of the teaching profession in the psychological, social, cultural, and institutional sense. In the literature, the using of the adaptations of general job motivation scales in most of the studies on teacher motivation (e.g., Akman, 2018; Çivilidağ &

Şekercioğlu, 2017; Dündar, Özutku & Taşpınar, 2007; Emirbey, 2017; Güçlü et al., 2014; Yılmaz, 2009); the fact that all aspects of the school and education context are not addressed or the validity and reliability of the studies are not adequately presented in general in the case of scale development studies (e.g., Akdemir & Arslan, 2013; Bektaş, 2010; Polat, 2010) increases the importance of the study. In some scale development studies aimed at teacher motivation (e.g., Akdemir & Arslan, 2013; Ceviz, 2018; Öztürk & Uzunkol, 2013), the factors affecting teacher motivation such as macro education policies, parent and student factors were excluded. The scale development study is expected to make an original contribution to the related literature in order to evaluate the motivation elements of teachers in all aspects of school and out of school.

Another point that draws attention in the literature on the assessment of teacher motivation is that the assessment tools are designed specifically for specific areas (classroom teaching, English teaching, physics teaching, etc.) (e.g., Carson & Chase, 2009; Choi, 2014; Öztürk & Uzunkol, 2013). It is considered that these measurement tools focused on specific areas are not useful for quantitative-based relational research that requires all teachers in the school to be evaluated as a group. In this context, there are scales developed to assess teacher motivation in different cultures developed in different cultures in the international literature (Fernet et al., 2008; Roth et al., 2007). As the tools for examining teacher motivation in Turkish culture have limitations on the scope and construct validity mentioned above, the study is expected to fill a gap in the literature. Studies comparing online and classical paper-pencil administrations of measurement tools are encountered in different fields, especially in recent years, due to the widespread use of online administrations in empirical researches (Ballester-Arnal, Castro-Calvo, Gil-Julia, Giménez-García & Gil-Llario, 2019; Determann, Lambooi, Steyerberg, De Bekker-Grob & De Wit, 2017). In this regard, the comparative conduct of validity and reliability studies related to online and paper-pencil administrations is among the original contributions of the study to the relevant literature.

Considering that teaching is a unique profession that incorporates psychological, social, physical, cultural, and institutional characteristics, the aim of the study is to develop a valid and reliable measurement tool that evaluates the motivational dynamics of teaching within its unique conditions and that can be used to determine the levels of teachers' professional motivation.

Method

Participants

The population of the study consists of teachers working in primary, secondary, and high schools. Since the research was designed as a scale development study, it was aimed to reach at least ten times the number of participants for each working group reached at different stages of the research (Tinsley & Tinsley, 1987). In this context, a total of 1054 teachers were included in the study; 286 teachers for pilot applications, 345 teachers for paper-pencil tests, and 423 teachers for online administration in the validity study. The details of the study groups are given in Table 1.

Development Process of Measurement Tool

Within the framework of the study, semi-structured interviews were conducted with school principals and teachers, and the factors affecting teacher motivation were evaluated in depth from different perspectives. Scale items were prepared based on the results of the interviews and literature reviews. Accordingly, the motivation elements for the profession are defined operationally, and a comprehensive item pool consisting of 54 items, including the factors stemming from the parents, society, education policies and practices, students, teachers, and administrative elements affecting the motivation of teachers towards the profession has been created. The content validity of the items was evaluated according to the opinions of the field experts. Accordingly, some items were removed from the scale, some items were combined, and the first form of 27 items was obtained for pilot application. For the measurement tool, the pilot application was conducted with the participation of 20 teachers, and the clarity and comprehensibility of the scale items were evaluated.

Data collection was carried out with the participation of 286 primary, secondary, and high school teachers within the scope of the first stage pilot application for the measurement tool, which was finalized with the latest regulations. As a result of the first stage application, item-total correlations of the scale items were evaluated, and it was decided to exclude two items whose item-total correlation was below .30. In order to evaluate the validity and reliability of the 25-item scale, 345 teachers participated in the second stage as the paper-pencil administration. In the final stage, 423 teachers participated in the final online administration to confirm the factor model of the scale.

Table 1. *Demographic Information*

Demographic Information	Groups					
	Pilot (Sample 1)		Paper-Pencil (Sample 2)		Online (Sample 3)	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Gender						
Female	154	53.85	191	55.36	224	52.96
Male	132	46.15	154	44.64	199	47.04
Grade						
Primary School	104	36.36	137	39.71	118	27.90
Secondary School	95	33.22	114	33.04	142	33.57
High School	87	30.42	94	27.25	163	38.53
Teaching Branches						
Primary School	87	30.42	104	30.14	97	22.93
Turkish	42	14.69	61	17.68	34	8.04
Social Studies	26	9.09	24	6.96	-	-
Literature	16	5.59	-	-	16	3.78
Philosophy	-	-	8	2.32	-	-
Foreign Language	28	9.79	-	-	84	19.86
Mathematics	38	13.29	50	14.49	71	16.78
Special Training	-	-	16	4.64	-	-
Education of Religion	-	-	43	12.46	79	18.68
Information Technologies	15	5.24	-	-	-	-
Others	34	11.89	39	11.30	42	9.93
Total	286	100.0	345	100.0	423	100.0

Data Analysis

The cases of meeting the assumptions of normality and linearity of the data sets used in the study were examined. Mahalanobis distances and outliers were examined on the basis of items and scale, and kurtosis and skewness coefficients were evaluated ($-2 < z < 2$; $p < .001$).

The data distributions were found to meet the assumptions about single and multiple normalities. Principal component analysis (PCA) and confirmatory factor analysis (CFA)

studies were conducted to evaluate the construct validity of the measurement tool. The suitability of the data for factor analysis and factor extraction for PCA was evaluated with KMO and Bartlett tests. KMO (.88) and Bartlett tests ($X^2(345)=3370.16$; $p<.001$) showed that the data was suitable. Scree plot graphs were examined, and eigenvalue one was taken to evaluate the factor structure of the measurement tool. Since the sub-dimensions are theoretically related to each other, inclined rotation is preferred. The factor load value differences between the items were taken as a minimum .1, and the lowest factor load that a substance should have was accepted as .32 (Tabachnick & Fidell, 2013). For the CFA, the chi-square fit test (χ^2), which is the commonly used fit values, Goodness of Fit Index (GFI), Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI), Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), Comparative Fit Index (CFI), and Normed Fit Index (NFI) were examined (Gefen, Straub & Boudreau, 2000; McDonald & Ho, 2002). Cronbach Alpha internal consistency coefficients and correlation values between sub-dimensions were evaluated for reliability. In order to evaluate the discriminating power of the scale, the differences between the upper and lower 27% groups were examined by the MANOVA test.

Findings

In the first stage, a 27-item measurement tool that was made ready for pilot implementation was applied with the participation of 286 teachers (Sample 1). Accordingly, it was decided to exclude the 17th item (Complaints from mechanisms such as telephone, BIMER, etc. affects my motivation negatively.) and the 18th item (Over-involvement of families in this school affects my motivation negatively.) from the scale whose total item correlations remained below .30. According to the results of the first stage application, total item correlation values of 25 items that were decided to remain in the scale ranged between .32 and .62.

In the second stage, PCA was conducted on a different study group data (Sample 2) in order to evaluate the structural properties of the 25-item measuring instrument. PCA results are presented in Table 2.

When Table 2 is examined, it is seen that 25 items are divided into four different factors, which can be named as physical facilities, in-school factors, out-of-school factors, and professional respectability and development. As a result of the PCA, the item to be removed from the scale was not detected. The variance explained by each factor varies between 6.6% and 32.03%. These factors explain 58.03% of the total variance. The

corrected item-total correlations of the items and the eigenvalues of the items in each factor and the total variance explained by the factors are presented in detail in Table 2.

Table 2. *Principal Component Analysis Results*

		Items				Corrected Total Item Correlation
		1	2	3	4	
Factor 1 Physical Facilities	The quality of the physical environment in this school			.740		.511
	Availability of new technologies in this school			.764		.466
	Availability of the equipment needed in this school			.766		.491
	Number of social and sporting activities in this school			.711		.494
	Parental support in this school			.698		.601
	Socio-economic environment of this school			.672		.534
Factor 2 In-School Factors	The sincerity of the atmosphere in this school	.696				.497
	The value given to people in this school	.799				.548
	The level of appreciation of the work done in this school	.727				.618
	Students' success levels in this school	.572				.536
	The effects of my studies on students in this school	.596				.544
	The level of professional cooperation and solidarity in this school	.752				.516
	Teachers' participation in decision-making on school-related issues at this school	.817				.614
	Justice in this school	.812				.608
	Behavior of the school administrator in this school	.802				.608
	Taking into consideration the demands of course hours, watch etc. in this school	.644				.464
Factor 3 Out-of- School	Changes in educational policies and practices		.824			.377
	Training programs prepared by the Ministry		.839			.413
	Textbooks prepared by the Ministry		.749			.339

Factors	Workload of the profession	.682			.302
	Wage level I received	.618			.442
Factor 4	Respect for the profession			-	.484
				.685	
Professional Development and Respectability	Profession love			-	.447
				.717	
y	Opportunities for the personal and professional development of my profession			-	.543
	Access to publications related to my field (articles, journals, etc.)			.817	
				-	.470
				.769	
	Eigenvalues	8.01	3.07	1.78	1.65
	Explained Variance (%)	32.0	12.2	7.12	6.60
		3	8		
	Explained Total Variance (%)			58.03	

In order to evaluate the model fit of the factor structure revealed by PCA, CFA was performed on the data of the second study group consisting of 345 teachers (Sample 2) and on the third study group consisting of 423 teachers (sample 3). CFA results are given in Figure 1.

The fit values of the factor structure shown in Figure 1 show that the model fit for the paper-pencil administration [$\chi^2/df=2.17$; RMSEA=.06; GFI=.86; AGFI=.82; CFI=.90; and NFI=.83] and online administration [$\chi^2/df=4.95$; RMSEA=.07; GFI=.88; AGFI=.85; CFI=.93; and NFI=.91] is acceptable (Cole, 1987; Tabachnik & Fidell, 2013). The standardized regression weights indicating factor loads for the items ranged from .30 to .82 for paper-pencil administration and .59 to .90 for online administration.

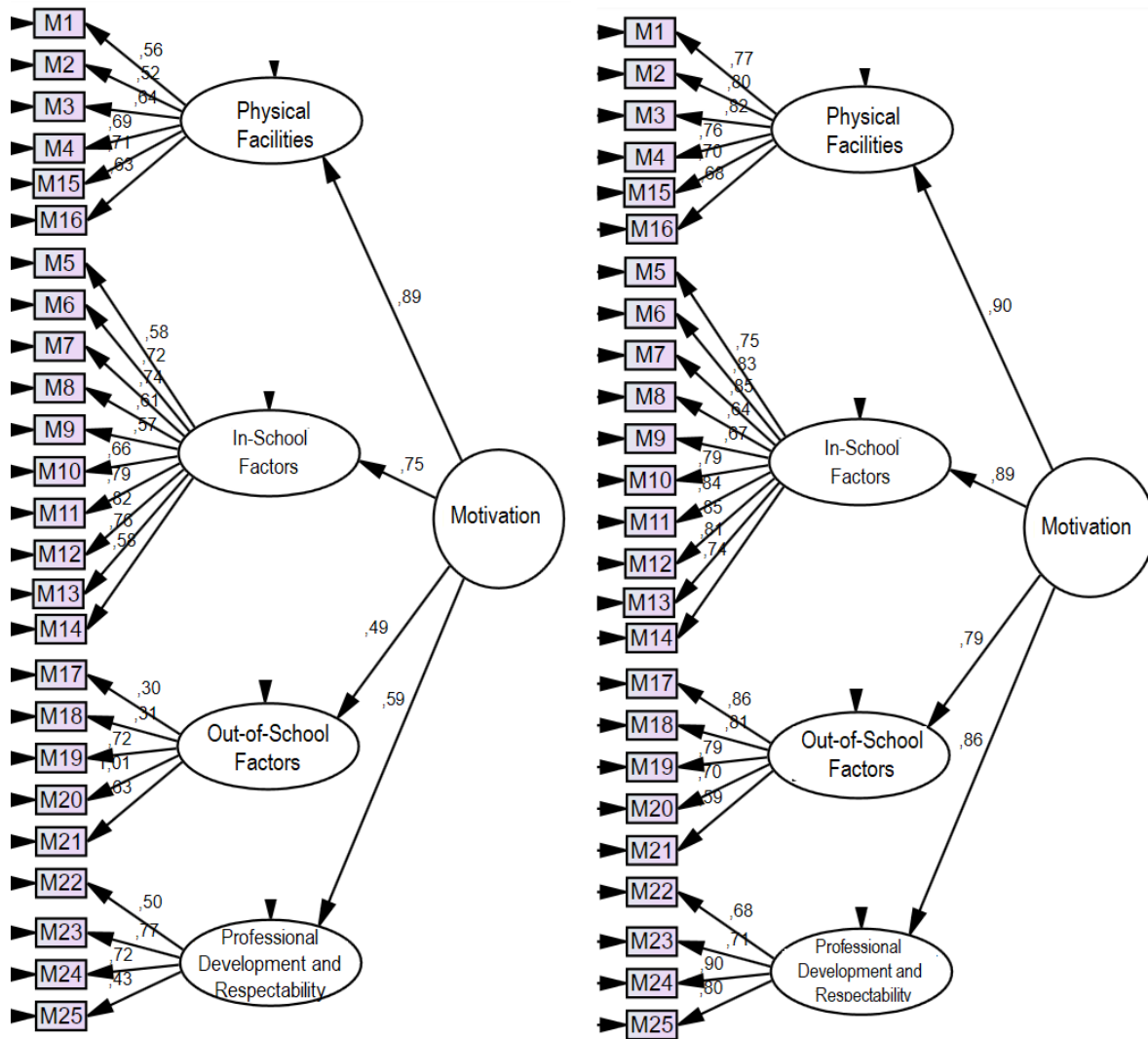


Figure 1. CFA Results for Online (left) and Paper-pen (right) Administrations

Internal consistency coefficients were examined to evaluate the reliability characteristics of the scale. Besides, correlation values between sub-factors were examined. The values related to the reliability of the scale are given in Table 3.

When Table 3 is examined, it is seen that the reliability values of the scale are above the .70 lower limit for each factor according to the final application results. Although the correlation values between the sub-factors of the scale reveal significant relationships, they do not require factor consolidation in multiple correlations ($r^2_{(max)}=.33$). On the other hand, the sub-dimensions of the scale were found to be highly correlated with the whole scale.

Table 3. Descriptive Statistics, Correlation, and Internal Consistency Coefficients

	\bar{X}	df	α	Components			
				1	2	3	4
1 Total Scale	3.70	.52	-	1			
2 In-School Factors	4.18	.62	.90	.802**	1		
3 Out-of-School Factors	2.79	.82	.81	.591**	.177**	1	
4 Professional Development and Respectability	3.70	.78	.76	.703**	.399**	.441**	1
5 Physical Facilities	3.64	.74	.78	.759**	.578**	.227**	.440**

* $p < .001$.

In order to evaluate the discriminative power of the scale, the MANOVA test was used to evaluate the multiple mean differences between the upper and lower 27% groups. Accordingly, multiple variance differences were found to be significant [$\lambda=.15$, $F(5, 123) = 136.49$, $p < .001$]. Table 4 shows the differentiation between lower and upper groups for the scale and subscales.

Table 4. Differentiation between Lower and Upper Groups

Factors	Groups	\bar{X}	df	F	p^*
In-School Factors	Lower	3.52	0.69	149.78	.000
	Upper	4.65	0.26		
Out-of-School Factors	Lower	2.17	0.53	146.34	.000
	Upper	3.52	0.71		
Professional Development and Respectability	Lower	2.96	0.74	186.89	.000
	Upper	4.45	0.48		
Physical Facilities	Lower	2.88	0.70	177.02	.000
	Upper	4.25	0.44		

$p < .01$.

As shown in Table 4, ANOVA tests for sub-factors also give meaningful results and reveal that the difference between the lower and upper groups is significant. The results show that the scale has high discriminatory power.

Scoring

Teacher Professional Motivation Scale consists of 25 items of 5-point Likert type under four factors. There are no items that need to be scored in reverse on the scale. Items 1, 2, 3, 4, 15, and 16th are the *physical facilities* sub-dimension, items 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, and 14th are the *in-school factors* sub-dimension, items 17 to 21 are the *out-of-school factors* and items 22 to 25 are the sub-dimension of *professional development and respectability*. The scores for the sub-factors can be found by the sum of the items under this factor. The scale score is obtained by summing the sub-factor scores. The total score varies between 25 and 125. The scores obtained in the present study varied between 25 and 125 for both online and paper-pencil administrations.

Discussion and Conclusion

In this study, which focuses on occupational specific factors affecting motivation, it is aimed to develop a valid and reliable measurement tool that will help to evaluate the factors that affect teachers' professional motivation. In the direction of the interviews with teachers and administrators and related literature, the factors affecting the motivation of teachers were turned into items, and the first form of the measurement tool was obtained. Data were collected from three different study groups for validity and reliability analysis of the instrument. The validity and reliability analysis carried out separately on the data collected via online and paper-pencil provide strong evidence that *Teacher Professional Motivation Scale* is a valid and reliable measurement tool that can be used by researchers and practitioners to assess teacher motivation in schools sensitive to cultural, social and institutional contexts. It is seen that the internal reliability of the scale is high, and the sub-dimensions of the scale evaluate different characteristics of integrity.

Structural analysis of the assessment tool revealed that teacher motivation could be evaluated in four sub-dimensions as in-school factors, out-of-school factors, physical facilities, and professional development and respectability. In-school factors sub-dimension is related to the elements such as teachers' professional and personal communication with the students, colleagues, and administrators and student success. Out-of-school factors sub-dimension consists of elements related to central policies such as education program, textbooks, workload, and wages. The sub-dimension of professional development and respectability evaluates teachers' perceptions of the love of the profession, respectability of the profession, and openness to development. The last sub-dimension of the measurement tool consists of the items related to physical facilities, the social support provided to the

school and the quality of the physical environment, and accessibility to equipment and educational technologies.

In studies related to teacher motivation in the literature (e.g., Akdemir & Arslan, 2013; Claeys, 2011; Kauffman, Yılmaz-Soylu & Duke, 2011; Öztürk & Uzunkol, 2013; Visser-Wijnveen, Stes & Petegem, 2012), it is observed that internal and external motivation factors are handled in close conceptual contexts. The study conducted by Akdemir and Arslan (2013) evaluates teacher motivation in the sub-dimensions of communication, professional development, institutions, and expectations. In the study conducted by Öztürk and Uzunkol (2013), teacher motivation is examined in four sub-dimensions: “positive attitude towards the profession and professional success,” “appreciation and professional happiness,” “avoidance of profession” and “internalization of the profession.” Unlike these studies, socio-economic factors and the effects of educational policies on teachers were also included in this study. Some qualitative research findings suggesting that teacher motivation is affected positively or negatively by national education policies such as the FATİH Project, 12-year compulsory education system, and curriculum studies (e.g., Ada, Akan, Ayık, Yıldırım & Yalçın, 2013; Börü, 2018; Ertürk & Aydın, 2017; Karabağ-Köse et al., 2018) contribute to this study more important. Also, it is observed that some scale studies related to teacher motivation in the literature (e.g., Bektaş, 2010; Ceviz, 2018; Polat, 2010) do not cover some contexts related to parents, students, schools, education policies, and other educational processes. When the scale studies in the literature are analyzed methodologically, it is seen that in many studies (e.g., Akdemir & Arslan, 2013; Bektaş, 2010; Polat, 2010), structural features and reliability levels of the measurement tools are not tested with strong analyzes, and in some studies, it is seen that the harmony of the conceptual models obtained is not evaluated with CFA. Therefore, it can be concluded that the scale developed in this study will fill a gap in the literature as a useful, cultural context-sensitive, valid, and reliable tool for researchers and practitioners.

Although the research focuses mainly on motivation factors specific to the teaching profession, the fact that the study groups consist of teachers working in primary and secondary schools constitutes the main limitation of the research. New research can be conducted to assess the structural differences that the assessment tool will present in teacher groups with different working conditions, such as preschool teachers, teachers working with special areas (i.e., vocational education, adult education, special education, gifted education, etc.). It is recommended that the assessment tool be used by researchers to assess teachers'

motivation for the profession in educational research. It is also a valid and reliable tool for educational administrators to assess teacher motivation for the profession.

References

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ., & Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akdemir E., & Arslan A. (2013). Development of motivation scale for teacher. *Procedian Social and Behavioral Sciences*, 106, 860-864.
- Akman, Y. (2018). Investigating the relationship between organizational justice, work motivation and teacher performance. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 164-187. doi: 10.14812/cuefd.371642
- Aksel, N., & Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüştürücü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Ballester-Arnal, R., Castro-Calvo, J., Gil-Julia, B., Giménez-García, C., & Gil-Llario, M. D. (2019). A validation study of the Spanish version of the Hypersexual Behavior Inventory (HBI): Paper-and-pencil versus online administration. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 45(4), 283-302.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776. doi: 10.12973/iji.2018.11448a
- Can, S. (2015). Investigation of the motivation level of teachers working at state schools in relation to some variables. *International Journal of Progressive Education*, 11(3), 153-161.
- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353, doi: 10.1080/17408980802301866
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.

- Choi, S. (2014). A measure of English teacher motivation: Scale development and preliminary validation. *Advanced Science and Technology Letters*, 59, 85-88 doi: 10.14257/astl.2014.59.19
- Claeys, L. (2011). *Teacher motivation to teach and to remain teaching culturally and linguistically diverse students*. Unpublished doctoral dissertation University of Texas, San Antonio.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 1019-1031.
- Çivilidağ, A., & Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 143-156. doi: 10.13114/MJH.2017.326
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353. doi: 10.1080/00098650009599442.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Demir, H., & Okan, T. (2009). Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 121-142.
- Determann, D., Lambooi, M. S., Steyerberg, E. W., De Bekker-Grob, E. W., & De Wit, G. A. (2017). Impact of survey administration mode on the results of a health-related discrete choice experiment: Online and paper comparison. *Value in Health*, 20(7), 953-960.
- Doğan, S., & Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Dündar, S., Özutku, H., & Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108.

Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.

Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

Ergeneli, A., & Eryiğit, M. (2001). Öğretim elemanlarının iş tatmini: Ankara'da devlet ve özel üniversite karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 159-178.

Ertürk, R., & Aydın B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(58), 582-603.

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. doi: 10.1177/1069072707305764

Gefen, D., Straub, D. W., & Boudreau, M. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 4(7), 1-78.

Güçlü, N., Reçepoğlu, E., & Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.

Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819, 1-18.

Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Karabağ-Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M., & Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *MAKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 255-277. doi: 10.21764/maeuefd.424729

Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M., & Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.

Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayınevi.

- Kurt, T. (2005). Herzberg in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Küçüközkan, Y. (2016). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Lind, T. C. (2017). *Relationships among principal leadership behaviors, teachers' motivation, and teacher job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, Northern University of Illinois.
- Mahaney, C. R., & Lederer, A. L. (2006). The effect of intrinsic and extrinsic rewards for developers on information systems project success. *Project Management Journal*, 37(4), 42-54.
- McDonald, R. P., & Ho, R. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Ng, C. F., & Ng, P. K. (2015). The motivation of English language teachers in a language centre. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 87-92.
- Nie, Y., Chua, B. L., Yeung, A. S., Ryan, R. M., & Chan, W. Y. (2014). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: Testing self-determination theory in a Chinese work organisation. *International Journal of Psychology*, 50(4), 245-255. doi: 10.1002/ijop.12110
- Oksay, A. (2005). *Çalışanlarda iş tatmini: Sağlık sektörü üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Öztürk, E., & Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Pinder, C. C. (2014). *Work motivation in organizational behavior*. New York: Psychology Press.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning.

- 498 E, Karabağ Köse, E, Karataş, M, Küçükçene, & A, Taş / *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 479-498, 2021
Journal of Educational Psychology, 99(4), 761-774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67, doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In C. V., R.R. & S. K. (Eds.) *Human Autonomy in Cross-cultural Context* (p. 45-64). Dordrecht: Springer.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Stirling, D. (2014). *Motivation in education*. Learning Development Institute.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Publication, Inc.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi: 10.1177/0013161X11400185
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 414-424.
- Viseu, J., De Jesus, S. N., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: a literature review. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461.
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A. S., & Petegem, P. V. (2012). Development and validation of a questionnaire measuring teachers' motivations for teaching in higher education. *Higher Education*, 64(3), 421-436. doi: 10.1007/s10734-011-9502-3
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.



Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması: Çevrimiçi ve Kâğıt Kalem Uygulamalarının Karşılaştırılması*

Esra KARABAĞ KÖSE¹ Erdem KARATAŞ² Mehmet KÜÇÜKÇENE³ Ali TAŞ⁴

• *Geliş Tarihi:* 23.03.2020 • *Kabul Tarihi:* 08.08.2020 • *Yayın Tarihi:* 19.10.2020

Öz

Bu çalışmada, öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yardım edecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırmaya toplam 1054 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmeni katılmıştır. Uygulamanın son aşamasında doğrulayıcı faktör analizi verileri çevrimiçi uygulama ile toplanmıştır. Araştırma bulguları, Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği'nin okul içi faktörler, okul dışı faktörler, mesleki gelişim ve saygınlık ve fiziki imkânlar olmak üzere dört alt boyuttan oluştuğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin dört faktörlü yapısının kabul edilebilir uyum gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kâğıt kalem testi uygulamasının ortaya koyduğu faktör yapısı çevrimiçi uygulama ile de doğrulanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç güvenilirlik katsayıları, hem kâğıt kalem uygulaması için hem de çevrimiçi uygulama için kabul edilebilir sınırların üzerindedir. Araştırma sonucunda, ölçeğin kâğıt kalem ve çevrimiçi formlarının okullarda öğretmen motivasyonunu değerlendirmek üzere kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna ilişkin güçlü kanıtlara ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: öğretmen motivasyonu, ölçek geliştirme, çevrimiçi uygulama, kâğıt kalem uygulaması

Atıf:

Karabağ Köse, E., Karataş, E., Küçükçene, M. ve Taş, A. (2021). Öğretmen mesleki motivasyonu ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması: çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498. doi:10.9779.pauefd.707619

* Bu çalışma 1-4 Kasım 2018 tarihinde 9. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu EYFOR-9'da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, Kırıkkale Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından, 2017/054 numaralı proje kapsamında desteklenmiş, 12.08.2019 tarihinde tamamlanmıştır.

¹ Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, esrakarabag@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1367-7793>

² Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, erdemkaratas068@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7841-4815>

³ Arş. Gör., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, mehmetkcene@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6405-7995>

⁴ Prof. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, atas865@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3344-3911>

Giriş

Eğitim, psikoloji, sosyoloji ve yönetim gibi sosyal bilim alanlarında araştırmacıların ilgisini en fazla çeken kavramlardan birisi motivasyon kavramıdır. Motivasyon tanımları incelendiğinde ortak paydada; insanda davranışı ortaya çıkaran, yönlendiren ve bu davranışın gücünü ve sürekliliğini belirleyen iç ve dış unsurların ön plana çıktığı görülmektedir (Han ve Yin, 2016; Ryan ve Deci, 2000; Pinder, 2014; Sieberer-Nagler, 2016). Bu bağlamda, insanın beşeri faaliyetlerini ve bir amaca yönelik hareketlerini belirleyen unsurların bireylerin düşünce, umut, inanç; başka bir deyişle kişinin arzu, ihtiyaç ve korkularından ileri geldiği söylenebilir (Eren, 2004).

Motivasyonla ilgili kavramsal ve pratik çalışmalarda en yaygın yaklaşımlardan birisi içsel ve dışsal motivasyon ayrımıdır. İçsel motivasyon, bireyden kaynaklanan motivasyon unsurları ile karakterize edilir. İçsel olarak motive edilmiş davranışlar, kendi çıkarları için ve kendi performanslarından elde edilen memnuniyet ve tatmin ile ilgilidir (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyon, algılanan dış uyaran veya ödül olmadığında bile eylemlere ilham verir. İçsel olarak motive olduklarında, insanlar kendilerini ilgilendiren faaliyetlerde bulunurlar ve özgürce, tam bir irade duygusuyla ve maddi ödül ya da kısıtlama gerekliliği olmadan bu davranışları sergilerler (Deci ve Ryan, 1985; Stirling, 2014). Dışsal motivasyon ise doğası gereği tatmin edici veya ilgi çekici olmayan, ancak algılanan potansiyel sonuçlar açısından faydalar sağlayabilecek eylemleri teşvik eder (Stirling, 2014). Dışsal motivasyon, teşvik edici unsurlar ya da dış güçler ile ortaya çıkabilir. Bu tür bir motivasyon, ceza ve ödül gibi etkilerden oluşur (Mahaney ve Lederer, 2006).

Motivasyon alanyazını incelendiğinde, kapsam ve süreç kuramları olmak üzere iki temel yaklaşımın geliştiği görülmektedir (Ryan ve Deci, 2011). Kapsam kuramları, kişinin davranışlarını yönlendirmede etkili olan motivasyon unsurlarına, başka bir deyişle nelerin bireyler üzerinde motivasyon sağladığına odaklanırken; süreç kuramları insan davranışının nasıl yönlendirilebileceğini belirleyen sürecin kendisini ele almaktadır (Koçel, 2005). Motivasyona ilişkin başlıca kapsam (içerik) kuramları; Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Alderfer'in ERG Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı ve Başarı-Güç Kuramı iken; başlıca süreç kuramları arasında Vroom'un Beklenti Kuramı, Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı, Ödül Adaleti (Eşitlik) Kuramı bulunmaktadır (Küçüközkan, 2016).

Maslow, İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı ile insan ihtiyaçlarını; fizyolojik, güvenlik, ait olma, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyacı olmak üzere beş grupta tanımlamaktadır. İhtiyaçlar hiyerarşik olarak gerçekleştiğinden dolayı, çalışanların fizyolojik ihtiyaçları karşılanmadan onlara sosyal bir ortam oluşturmanın motive edici olmayacağı ileri sürülmektedir. Başka bir deyişle, motivasyon için ilk adım ekonomik unsurların sağlanması ve daha sonra diğer ihtiyaçlar için hareket edilmesi önem arz etmektedir (Ergeneli ve Eryiğit, 2001). Maslow'un kuramı ile benzerlik gösteren Alderfer'in kuramında ise var olma ihtiyacı, aitlik ihtiyacı ve gelişme ihtiyacı olmak üzere üç temel ihtiyaç bulunmaktadır. Varoluş ihtiyacı, yeme-içme, maaş, iyi donanımlı ortamlar gibi maddi unsurları; aitlik ihtiyacı, bireyin çevresindeki diğer kişilerle olan ilişkileri; gelişme ihtiyacı ise bireyin üretme, ortaya bir şeyler koyması durumunu kapsamaktadır (Oksay, 2005). İnsan davranışını süreç olarak ele alan kuramların başında ise Vroom'un Beklenti kuramı sayılabilir. Bu kurama göre, bir davranışın ortaya koyulmasındaki unsurları bireyin kişiliği ve çevresi ile ilgili koşullar etkilemekte ve belirlemektedir. Ayrıca, farklı ihtiyaç, istek ve hedefleri olan insanlar, kendilerini ödüllere ulaştıracak farklı davranış şekillerinden kendi algılarına göre seçim yapmaktadırlar (Eren, 2004).

Yönetim alanında çalışanların iş performansını artırmaya yönelik tartışılan motivasyon kavramı, eğitim alanında ise öğrencilerin ve öğretmenlerin akademik performansını ve çalışma isteğini artırma bağlamında ele alınmaktadır. Öğretmenin mesleki bağlılığının belirleyici unsurlardan birisi olarak kabul edilen öğretmen motivasyonu (De Jesus ve Lens, 2005) eğitim bilimlerinin çeşitli alt disiplinlerinde yoğun çalışılan konulardan birisidir. Bu çerçevede öğretmen motivasyonu alanyazınında, söz konusu değişkenin iş doyumunu (Davis ve Wilson, 2000), sosyal iletişim becerileri (Doğan ve Koçak, 2014), örgütsel faktörler ve liderlik (Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma ve Geijssel, 2011), pozitif psikoloji (Viseu, De Jesus, Rus ve Canavarro, 2016) gibi farklı değişkenlerle ilişkilerini ortaya koymayı amaçlayan çok sayıda çalışma yer almaktadır.

Öğretmenlik mesleği, psikolojik ve sosyolojik dinamikleri bakımından pek çok mesleğe göre önemli farklılıklar göstermektedir. Öğrenciler, meslektaşlar, aileler ve diğer eğitim paydaşları ile etkileşim, öğretmenlik mesleğinin temel yeterlilik alanlarından birisini oluşturmaktadır. Bu bakımdan, mesleğin icrasında duygusal süreçlerin etkisinin, mesleki motivasyon dinamiklerini diğer mesleklere göre farklılaştırdığı ileri sürülebilir. Öğretmenler mesleki süreçler açısından; genel toplumsal beklentiler, öğrenci ve veli beklentileri, eğitim politikalarına bağlı olarak üst yönetimin beklentileri gibi çok farklı dinamiklerin doğrudan

veya dolaylı olarak etkisi altındadır. Ng ve Ng'ye (2015) göre bir öğretmenin motivasyonu, temel olarak öğretmenin kişisel ilgi ve öğretime olan bağlılığı ile ilgilidir ve öğrenciler, meslektaşlar ve yönetim kadrolarından oluşan çalışma ortamından etkilenir. Aileler, öğrenciler, okul yöneticileri ve diğer meslektaşlarla etkileşim, ulusal eğitim politikaları gibi temel motivasyon kaynaklarının (Börü, 2018; Karabağ-Köse, Taş, Küçükçene ve Karataş, 2018) öğretmen motivasyonunu farklılaştırması beklenmektedir. Ayrıca eğitim ve okul vizyonunun paylaşılması gibi unsurların öğretmen motivasyonunu farklılaştırdığı söylenebilir (Kurt, 2005). Dolayısıyla öğretmen motivasyonunun, genel motivasyon süreçlerinin ötesinde, mesleğin özgün dinamikleri göz önüne alınarak değerlendirilmesi önem taşımaktadır. Diğer taraftan öğretmen motivasyonunu incelemeye yönelik pek çok ampirik çalışmada öğretmen motivasyonunun değerlendirilmesinde genel iş motivasyonu ölçeklerinden yararlanıldığı görülmektedir (Akman, 2018; Aksel ve Elma, 2018; Can, 2015; Güçlü, Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Benzer bir eğilim farklı ülkelerde yürütülen öğretmen motivasyonu araştırmalarında da (Lind, 2017; Nie, Chua, Yeung, Ryan ve Chan, 2014) olmakla birlikte, uluslararası literatürde öğretmenin işle ilgili görevlerine yönelik geliştirilmiş ölçekler sınırlı da olsa yer almaktadır (Fernet, Senécal, Guay, Marsh ve Dowson, 2008; Roth, Assor, Kanat-Maymon ve Kaplan, 2007). Fernet ve arkadaşları (2008) mesleki görevlere ilişkin hazırladıkları ölçek geliştirme çalışmasında, sınıf yönetimi, öğretim, öğrencileri değerlendirme gibi mesleki görevlere yönelik öğretmen motivasyonunu ölçmeyi amaçlamışlardır. Roth ve arkadaşları (2007) ise öğretmenlerin özerk motivasyon deneyimlerine odaklandıkları çalışmalarında öğretim motivasyonunu ölçmeye odaklanmışlardır. Dolayısıyla sınırlı mesleki görevlerin ötesinde, öğretmen motivasyonunu daha genel bağlamda ele alan bir mesleki motivasyon ölçeğinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca böyle bir ölçek çalışmasının kültürel bağlama duyarlı olarak geliştirilmesi de önem taşımaktadır.

Dünyada yoğun tartışılan kavramlardan birisi olan motivasyon kavramı, kültürel ve toplumsal bağlamla yakın ilgisi olan bir olgudur. Neyin değerli olduğuna ilişkin duygusal kodların edinildiği toplumsal yapının kültürel özellikleri, bireyleri motive edecek unsurları da biçimlendirmektedir. Bir toplumda insanları harekete geçirebilecek bazı durumlar, başka bir toplumun bireyleri için aynı etkiyi göstermeyebilir. Buna göre motivasyon kavramının kültürel, toplumsal, kurumsal vb. özellikler temele alınarak değerlendirilmesi önemlidir (Demir ve Okan, 2009; Hofstede, 2001). Çalışmanın bu bağlamda, öğretmenlik mesleğinin psikolojik, toplumsal, kültürel ve kurumsal anlamda özgün dinamiklerini değerlendirmesi

bakımından, Türk kültüründe öğretmen motivasyonu alanyazınına özgün bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Alanyazında öğretmen motivasyonu ile ilgili yapılan çalışmaların pek çoğunda genel iş motivasyonu ölçeklerinin uyarlamalarının kullanılıyor olması (Akman, 2018; Çivilidağ ve Şekercioğlu, 2017; Dündar, Özutku ve Taşpınar, 2007; Emirbey, 2017; Güçlü ve diğerleri, 2014; Yılmaz, 2009), öğretmen motivasyonuna yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında ise, genel olarak okul ve eğitim bağlamının tüm yönleri ile ele alınmaması ve/veya çalışmaların geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının yeterli düzeyde sunulmaması (Akdemir ve Arslan, 2013; Bektaş, 2010; Polat, 2010) bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Öğretmen motivasyonuna yönelik bazı ölçek geliştirme çalışmalarında ise (Akdemir ve Arslan, 2013; Ceviz, 2018; Öztürk ve Uzunkol, 2013) makro eğitim politikaları, veli ve öğrenci faktörleri gibi öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler kapsam dışı tutulmuştur. Öğretmenlerin motivasyon unsurlarını, okul içi ve okul dışı tüm yönleri ile değerlendirmeyi amaçlaması bakımından bu ölçek geliştirme çalışmasının ilgili alanyazına özgün bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğretmen motivasyonunun değerlendirilmesi ile ilgili alanyazında dikkat çeken bir diğer husus ölçme araçlarının genellikle belirli alanlara (sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, fizik öğretmenliği vb.) özgü tasarlanmış olmasıdır (Carson ve Chase, 2009; Choi, 2014; Öztürk ve Uzunkol, 2013). Belirli alanlara odaklı bu ölçme araçlarının okuldaki tüm öğretmenlerin bir grup olarak değerlendirmeye alınmasını gerektiren nicel temelli ilişkisel araştırmalar için kullanışlı olmadığı düşünülmektedir. Bu bağlamda uluslararası alanyazında farklı kültürlerde geliştirilmiş genel anlamda öğretmen motivasyonu değerlendirmeye dönük ölçekler bulunmaktadır (Fernet ve diğerleri, 2008; Roth ve diğerleri, 2007). Türk kültüründe öğretmen motivasyonunun incelenmesine yönelik araçların ise yukarıda söz edilen kapsam ve yapı geçerlikleri ile ilgili sınırlılıkları dolayısıyla bu çalışmanın alanyazında bir boşluğu doldurması beklenmektedir. Özellikle son yıllarda ampirik araştırmalarda çevrimiçi uygulamaların yaygınlaşması nedeniyle, ölçme araçlarının çevrimiçi ve klasik kâğıt kalem uygulamalarının karşılaştırıldığı çalışmalara farklı alanlarda rastlanmaktadır (Ballester-Arnal, Castro-Calvo, Gil-Julia, Giménez-García ve Gil-Llario, 2019; Determann, Lambooi, Steyerberg, De Bekker-Grob ve De Wit, 2017). Mevcut çalışmada çevrimiçi ve kâğıt kalem uygulamalarına ilişkin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının karşılaştırmalı olarak yürütülmesi de çalışmanın öğretmen motivasyonu ile ilgili alanyazına özgün katkıları arasındadır.

Bu bağlamda çalışmanın amacı, psikolojik, toplumsal, fiziksel, kültürel ve kurumsal özellikleri bakımından kendine özgü mesleklerden birisi olan öğretmenliği kendi özgün şartları içinde ele alan ve öğretmenlerin mesleki motivasyon düzeylerinin belirlenmesine yardım edecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma bir ölçek geliştirme çalışması olarak tasarlandığı için, her uygulamada, uygulanan madde sayısının en az 10 katı katılımcıya ulaşmak hedeflenmiştir (Tinsley ve Tinsley, 1987). Bu kapsamda; pilot uygulamada 286, kâğıt-kalem testiyle belirlenen geçerlik çalışmasında 345 ve çevrimiçi geçerlik çalışmasında 423 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada toplam 1054 öğretmen araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırmanın çalışma gruplarına ilişkin detaylar Tablo 1’de verilmiştir.

Ölçme Aracının Geliştirilme Süreci

Ölçme aracının geliştirilme sürecinde okul müdürleri ve öğretmenlerle görüşmeler yapılmış ve öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörler farklı bakış açıları ile derinlemesine değerlendirilmiştir. Yapılan görüşmelere ve alanyazın incelemelerine dayalı olarak ölçek maddeleri hazırlanmıştır. Buna göre, mesleğe yönelik motivasyon unsurları operasyonel olarak tanımlanmış ve bu çerçevede öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyonunu etkileyen; veli, toplum, eğitim politika ve uygulamaları, öğrenci, öğretmen, yönetici vb. unsurlardan kaynaklanan faktörleri içeren 54 maddelik geniş kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarından alınan görüşler doğrultusunda maddelerin kapsam geçerliliği değerlendirilmiştir. Buna göre bazı maddeler ölçekten çıkartılmış, bazı maddeler birleştirilmiş ve pilot uygulama için 27 maddeden oluşan ilk form elde edilmiştir. Ölçme aracı için, 20 öğretmenin katılımı ile deneme uygulaması yapılmış ve ölçek maddelerinin açıklık ve anlaşılabilirliği değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Demografik Özellikler

Demografik Özellikler	Grup					
	Pilot (Örneklem 1)		Kâğıt-Kalem (Örneklem 2)		Çevrimiçi (Örneklem 3)	
	n	%	n	%	n	%
Cinsiyet						
Kadın	154	53.85	191	55.36	224	52.96
Erkek	132	46.15	154	44.64	199	47.04
Okul Türü						
İlkokul	104	36.36	137	39.71	118	27.90
Ortaokul	95	33.22	114	33.04	142	33.57
Lise	87	30.42	94	27.25	163	38.53
Branş						
Sınıf Öğretmenliği	87	30.42	104	30.14	97	22.93
Türkçe	42	14.69	61	17.68	34	8.04
Sosyal Bilgiler	26	9.09	24	6.96	-	-
Edebiyat	16	5.59	-	-	16	3.78
Felsefe	-	-	8	2.32	-	-
Yabancı Dil	28	9.79	-	-	84	19.86
Matematik	38	13.29	50	14.49	71	16.78
Özel Eğitim	-	-	16	4.64	-	-
Din Kültürü	-	-	43	12.46	79	18.68
Bilişim Teknolojileri	15	5.24	-	-	-	-
Diğer	34	11.89	39	11.30	42	9.93
Toplam	286	100.00	345	100.0	423	100.0

Yapılan son düzenlemelerle nihai şekli verilen ölçme aracı için birinci aşama pilot uygulama kapsamında, 286 ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenin katılımıyla veri toplama çalışması yürütülmüştür. Birinci aşama uygulaması sonucunda ölçek maddelerinin madde toplam test korelasyonları değerlendirilmiş ve madde toplam korelasyonu .30'un altında kalan iki maddenin ölçekten çıkartılmasına karar verilmiştir. Elde edilen 25 maddelik

ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmesini yapmak üzere 345 öğretmenin katılımı ile ikinci aşama olan kağıt-kalem uygulaması yapılmıştır. Son aşamada ise ölçeğin belirlenen faktör modelini doğrulamak üzere 423 öğretmenin katılımı ile çevrimiçi nihai uygulama gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan veri setlerinin normallik ve doğrusallık varsayımlarını karşılama durumları incelenmiştir. Maddeler bazında ve ölçek düzeyinde Mahalonobis uzaklıkları ile aykırı değer incelemeleri yapılmış, basıklık ve çarpıklık katsayıları değerlendirilmiştir ($-2 < z < 2$; $p < .001$). Veri dağılımlarının tekli ve çoklu normallik ile ilgili varsayımları karşıladığı görülmüştür. Ölçme aracının yapı geçerliğini değerlendirmek üzere, temel bileşenler analizi (TBA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) çalışmaları yapılmıştır. TBA için verinin faktör analizine ve faktör çıkarmaya uygunluğu KMO ve Bartlett testleri ile değerlendirilmiştir. KMO (.88) ve Bartlett testleri ($X^2_{(345)}=3370.16$; $p < .001$) verinin uygun olduğunu göstermiştir. Ölçme aracının faktör yapısını değerlendirmek üzere yamaç grafikleri incelenmiş ve özdeğer 1 alınmıştır. Alt boyutların kuramsal olarak birbiri ile ilişkili olması nedeniyle eğik döndürme uygulaması tercih edilmiştir. Maddeler arası faktör yük değer farkları asgari .10 olarak alınmış, bir maddenin sahip olması gereken en düşük faktör yükü ise .32 kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). DFA için sık kullanılan uyum değerleri olan ki-kare uyum testi (χ^2), iyilik uyum indeksi (GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), ve normlaştırılmış uyum indeksi (NFI) incelenmiştir (Gefen, Straub ve Boudreau, 2000; McDonald ve Ho, 2002). Güvenirlik için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları değerlendirilmiştir. Ölçeğin ayırt edicilik gücünü değerlendirmek üzere %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki farklılaşma MANOVA testi ile incelenmiştir.

Bulgular

İlk aşamada pilot uygulama için hazır hale getirilen 27 maddelik bir ölçme aracı, 286 öğretmenin (Örnekleme 1) katılımıyla uygulanmıştır. Buna göre toplam madde korelasyonu .30'un altında kalan 17. maddenin (Telefon, BİMER vb. yollarla gelen şikâyetler motivasyonumu olumsuz etkiler.) ve 18. maddenin (Bu okulda ailelerin okula aşırı müdahil olması motivasyonumu olumsuz etkiler.) ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. İlk aşama uygulama sonuçlarına göre ölçekte kalmasına karar verilen 25 maddenin madde toplam korelasyon değerleri .32 ile .62 arasında değişmektedir.

İkinci aşamada 25 maddelik ölçme aracının yapısal özelliklerini değerlendirebilmek amacıyla farklı bir çalışma grubu verisi (Örnekleme 2) üzerinde TBA yapılmıştır. TBA sonuçları Tablo 2’de yer almaktadır.

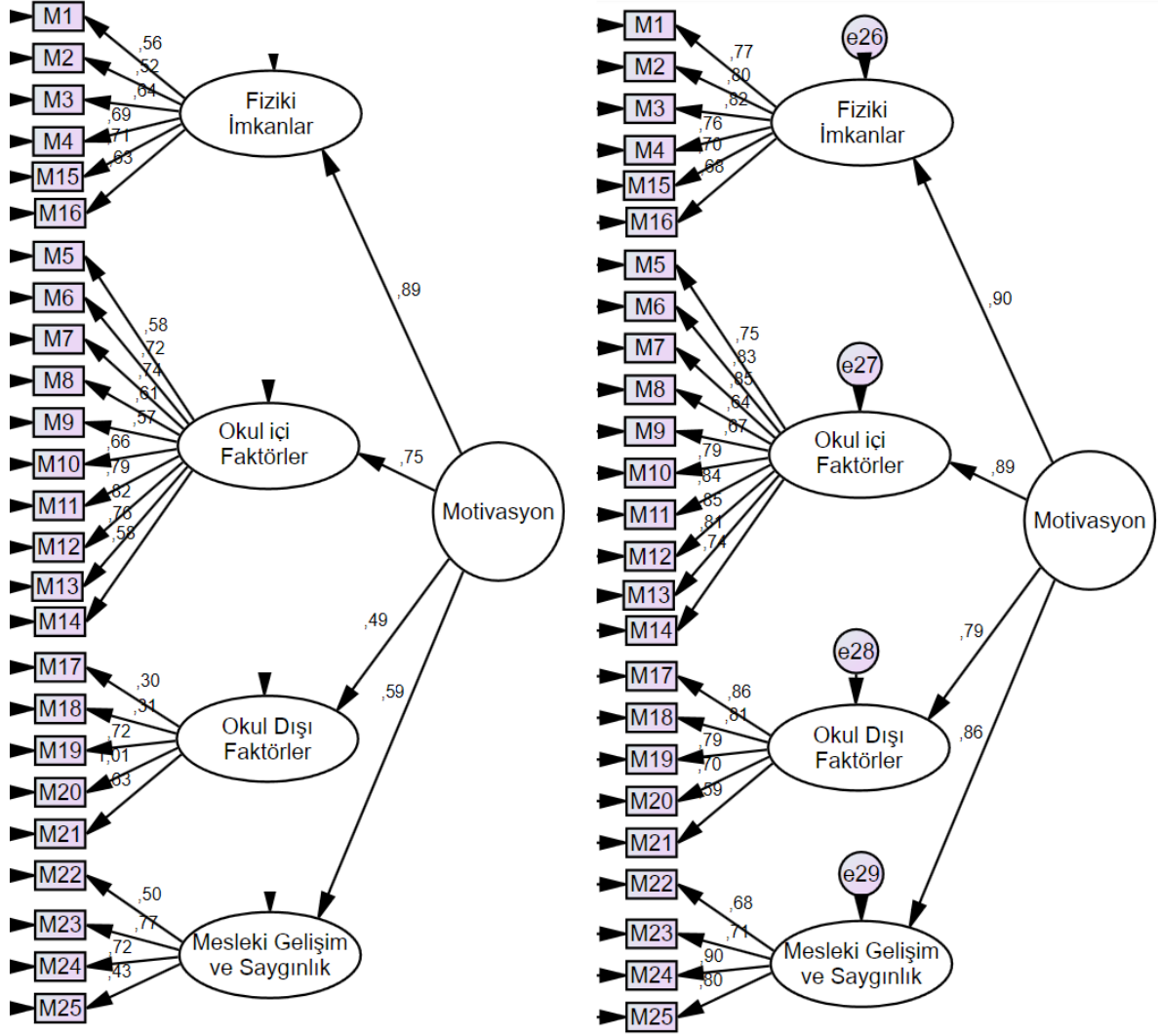
Tablo 2. *Temel Bileşenler Analizi Sonuçları*

	Maddeler				Düzeltilmiş
	1	2	3	4	Madde Toplam Korelasyonu
1. Faktör Fiziki Faktörler			.74		.511
	Fiziki ortamın niteliği		0		
			.76		.466
	Yeni teknolojilerin kullanılabilirliği		4		
			.76		.491
	İhtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği		6		
		.71		.494	
Sosyal-sportif faaliyet sayısı		1			
		.69		.601	
Velilerin okula destek sağlama durumu		8			
		.67		.534	
Okulun bulunduğu sosyoekonomik çevre		2			
2. Faktör Okul içi faktörler	Okuldaki ortamın samimiyeti	.696			.497
	Okulda insana verilen değer	.799			.548
	Yapılan çalışmaların takdir edilmesi	.727			.618
	Okulda öğrencilerin başarı durumları	.572			.536
	Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri	.596			.544
	Okuldaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	.752			.516
	Öğretmenlerin karara katılım durumu	.817			.614
	Okulda adaletin işleyişi	.812			.608
Okul yöneticilerinin davranışları	.802			.608	

	Ders saati, nöbet vb. taleplerin dikkate alınması	.644			.464
	Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	.824			.377
3. Faktör	Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	.839			.413
Okul Dışı	Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	.749			.339
Faktörler	Mesleğin iş yükü	.682			.302
	Aldığım ücret düzeyi	.618			.442
	Mesleğin saygınlığı			-.685	.484
4. Faktör	Mesleki Meslek sevgisi			-.717	.447
Mesleki	Kişisel ve mesleki gelişim imkânları			-.817	.543
Gelişim	Alanla ilgili yayınlara erişim (makale, dergi vb.)			-.769	.470
ve	Özdeğer	8.01	3.07	1.78	1.65
Saygınlık	Açıklanan Varyans (%)	32.03	12.28	7.12	6.60
	Açıklanan Toplam Varyans (%)	58.03			

Tablo 2 incelendiğinde 25 maddenin; fiziki imkânlar, okul içi faktörler, okul dışı faktörler ve mesleki gelişim ve saygınlık olarak isimlendirilebilecek 4 ayrı faktöre ayrıldığı görülmektedir. TBA sonucunda ölçekten çıkarılması gereken madde tespit edilmemiştir. Her bir faktörün açıkladığı varyans %6.6 ile %32.03 arasında değişmektedir. Söz konusu faktörler toplam varyansın %58.03'ünü açıklamaktadır. Maddelere ait düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ile her bir faktörde yer alan maddelere ilişkin özdeğerler ve faktörlerin açıkladığı toplam varyans Tablo 2'de ayrıntılı olarak sunulmaktadır.

TBA ile ortaya konulan faktör yapısının model uyumunu değerlendirmek amacıyla, hem 345 öğretmenden oluşan ikinci çalışma grubu (örneklem 2) verisi üzerinde, hem de 423 öğretmenden oluşan üçüncü çalışma grubu (örneklem 3) üzerinde DFA yapılmıştır. DFA sonuçları Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Çevrimiçi (sol) ve kağıt-kalem (sağ) uygulamalarına ilişkin DFA sonuçları

Şekil 1’de görülen faktör yapısının ortaya koymuş olduğu uyum değerleri; kağıt kalem testi için [$\chi^2/sd=2.17$; RMSEA=.06; GFI=.86; AGFI=.82; CFI=.90; ve NFI=.83] ve çevrimiçi uygulama için [$\chi^2/sd=4.95$; RMSEA=.07; GFI=.88; AGFI=.85; CFI=.93; ve NFI=.91] model uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Cole, 1987; Tabachnik ve Fidell, 2013). Maddelere ilişkin faktör yüklerini gösteren standartlaştırılmış regresyon ağırlıkları kağıt kalem uygulaması için .30 ile .82 arasında, çevrimiçi uygulama için ise .59 ile .90 arasında değişmektedir.

Ölçeğin güvenilirlik özelliklerini değerlendirmek üzere iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir. Ayrıca alt faktörler arası korelasyon değerleri incelenmiştir. Ölçek güvenilirliğine ilişkin değerler Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3. *Betimsel İstatistikler, Korelasyon ve İç Tutarlılık Katsayıları*

	\bar{X}	sd	α	Bileşenler			
				1	2	3	4
1 Tüm Ölçek	3.70	.52	-	1			
2 Okul İçi Faktörler	4.18	.62	.90	.802**	1		
3 Okul Dışı Faktörler	2.79	.82	.81	.591**	.177**	1	
4 Mesleki Gelişim ve Saygınlık	3.70	.78	.76	.703**	.399**	.441**	1
5 Fiziki İmkânlar	3.64	.74	.78	.759**	.578**	.227**	.440**

* $p < .001$.

Tablo 3 incelendiğinde, nihai uygulama sonuçlarına göre ölçeğin güvenirlik değerlerinin her bir faktör için. 70 alt sınırının üzerinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt faktörleri arasındaki korelasyon değerleri anlamlı ilişkiler ortaya koymakla birlikte, çoklu bağıntı açısından faktör birleştirmesini gerektirmemektedir ($r^2_{(max)}=.33$). Diğer taraftan ölçek alt boyutlarının ölçeğin tümü ile korelasyonu yüksek bulunmuştur.

Ölçeğin ayırt edicilik gücünü değerlendirmek üzere %27'lik alt ve üst gruplar arasındaki çoklu ortalama farklılıkları MANOVA testi ile değerlendirilmiştir. Buna göre çoklu varyans farklılıklarının anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir [$\lambda=.15$, $F_{(5, 123)}=136.49$, $p < .001$]. Ölçek ve alt ölçekler için alt ve üst gruplar arasındaki farklılaşma Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. *Alt ve Üst Gruplar Arası Farklılaşma*

Faktörler	Gruplar	\bar{X}	SD	F	p^*
Okul İçi Faktörler	Alt	3.52	0.69	149.78	.000
	Üst	4.65	0.26		
Okul Dışı Faktörler	Alt	2.17	0.53	146.34	.000
	Üst	3.52	0.71		
Mesleki Gelişim ve Saygınlık	Alt	2.96	0.74	186.89	.000
	Üst	4.45	0.48		
Fiziki İmkânlar	Alt	2.88	0.70	177.02	.000
	Üst	4.25	0.44		

 $p < .01$.

Tablo 4’te görüleceği gibi alt faktörler için yapılan ANOVA testleri de anlamlı sonuç vermekte alt ve üst gruplar arası farklılaşmanın anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Sonuçlar ölçeğin ayırt edicilik gücünün yüksek olduğunu göstermektedir.

Puanlama

Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği dört faktör altında 5’li Likert tipinde 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanması gereken madde bulunmamaktadır. 1, 2, 3, 4, 15 ve 16. maddeler *fiziki imkânlar* alt boyutunu, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14. maddeler *okul içi faktörler* alt boyutunu, 17, 18, 19, 20 ve 21. maddeler *okul dışı faktörler* ve 22, 23, 24 ve 25. maddeler *mesleki gelişim ve saygınlık* alt boyutunu oluşturmaktadır. Alt faktörlere ilişkin puanlar, bu faktör altındaki maddelerin toplamı ile bulunabilir. Ölçek puanı ise alt faktör puanlarının toplamı ile elde edilir. Ölçekten alınacak toplam puan 25 ile 125 arasında değişmektedir. Mevcut çalışmada elde edilen puanlar hem çevrim içi uygulama için hem de kâğıt kalem uygulaması için ise 25 ile 125 arasında değişkenlik göstermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğretmenlerin motivasyon düzeylerini mesleki faktörler bağlamında değerlendirmeye yardımcı olacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerle yapılan görüşmeler ve ilgili alanyazın doğrultusunda, öğretmen motivasyonunu etkileyen unsurlar maddeleştirilerek ölçme aracının ilk formu elde edilmiştir. Ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri için üç farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Çevrimiçi ve kâğıt-kalem yoluyla toplanan veriler üzerinde ayrı ayrı gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizleri, “Öğretmen Mesleki Motivasyonu Ölçeği”nin, okullarda öğretmen motivasyonunu değerlendirmek üzere araştırmacı ve uygulamacılar tarafından kullanılabilir, kültürel, toplumsal ve kurumsal bağlama duyarlı, ayırt ediciliği güçlü, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna dair güçlü kanıtlar sunmaktadır. Ölçeğin iç güvenilirliğinin de yüksek olduğu ve alt boyutlarının birbirinden farklı özellikleri bir bütünlük içinde değerlendirdiği görülmektedir.

Ölçme aracı ile ilgili yapısal analizler, öğretmen motivasyonunun; okul içi faktörler, okul dışı faktörler, fiziki imkânlar ve mesleki gelişim ve saygınlık olmak üzere dört alt boyutta değerlendirilebileceğini ortaya koymuştur. Okul içi faktörler alt boyutu öğretmenlerin okul içinde öğrenci, meslektaş ve yöneticileri ile kurmuş oldukları mesleki ve kişisel iletişim, öğrenci başarısı vb. unsurlar ile ilgilidir. Okul dışı faktörler alt boyutu; eğitim programı, ders kitapları, iş yükü, ücret gibi daha çok merkezi politikalarla ilgili

unsurlardan oluşmaktadır. Mesleki gelişim ve saygınlık alt boyutu, öğretmenlerin meslek sevgisi, mesleğin saygınlığı ve gelişime açıklığı gibi unsurlardan kaynaklanan motivasyon düzeylerini değerlendirmektedir. Ölçme aracının son alt boyutu fiziki imkânlar ise okula sağlanan sosyal destek ve fiziki ortamın niteliği ve araç gereç ve eğitim teknolojilerine ulaşılabilirlik ile ilgili maddelerden oluşmaktadır.

Alanyazındaki öğretmen motivasyonu ile ilgili çalışmalarda (Akdemir ve Arslan, 2013; Claeys, 2011; Kauffman, Yılmaz-Soylu ve Duke, 2011; Öztürk ve Uzunkol, 2013; Visser-Wijnveen, Stes ve Petegem, 2012) içsel ve dışsal motivasyon faktörlerinin birbirine yakın kavramsal bağlamlarda ele alındığı görülmektedir. Akdemir ve Arslan (2013) tarafından yapılan çalışma, öğretmen motivasyonunu; iletişim, mesleki gelişim, kurum ve beklentiler alt boyutlarında değerlendirmektedir. Öztürk ve Uzunkol (2013) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmen motivasyonu; “mesleğe yönelik olumlu tutum ve mesleki başarı”, “takdir edilme ve mesleki mutluluk”, “meslekten kaçınma” ve “mesleği özümseme” olmak üzere dört alt boyutta ele alınmaktadır. Söz konusu araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada, sosyoekonomik faktörler ve eğitim politikalarının öğretmenler üzerindeki etkileri de değerlendirme kapsamına alınmıştır. Öğretmen motivasyonunun; FATİH Projesi, 12 yıllık zorunlu eğitim sistemi, müfredat çalışmaları gibi ulusal eğitim politikalarından olumlu ya da olumsuz yönde etkilendiğini ortaya koyan bazı nitel araştırma bulguları (Ada, Akan, Ayık, Yıldırım ve Yalçın, 2013; Börü, 2018; Ertürk ve Aydın, 2017; Karabağ-Köse ve diğerleri, 2018), çalışmanın bu alandaki katkısını daha önemli hale getirmektedir. Bunun dışında alanyazında yer alan öğretmen motivasyonu ile ilgili bazı ölçek çalışmalarının (Bektaş, 2010; Ceviz, 2018; Polat, 2010) veli, öğrenci, okul, eğitim politikaları ve diğer eğitim süreçleri ile ilgili bazı bağlamları kapsamına almadığı görülmektedir. Alanyazında yer alan ölçek çalışmaları metodolojik açıdan değerlendirildiğinde, pek çok çalışmada ölçme araçlarının yapısal özelliklerinin ve güvenilirlik düzeylerinin güçlü analizlerle test edilmediği, bazı çalışmalarda ise elde edilen kavramsal modellerin uyumunun DFA ile değerlendirilmediği görülmektedir (Akdemir ve Arslan, 2013; Bektaş, 2010; Polat, 2010). Dolayısıyla bu çalışma kapsamında geliştirilen ölçeğin araştırmacı ve uygulamacılar için kullanışlı, kültürel bağlama duyarlı, geçerli ve güvenilir bir araç olarak alanyazında bir boşluğu dolduracağı çıkarımı yapılabilir. Çevrimiçi ve kağıt-kalem uygulamalarının her ikisinde de geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmesi, ölçeğin her iki yöntemle veri toplamak için kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırma genel olarak öğretmenlik mesleğine özgü motivasyon faktörlerini kapsamakla birlikte, çalışma gruplarının ilk ve orta dereceli okullar ile genel liselerde çalışan öğretmenlerden oluşması araştırmanın temel sınırlılığını oluşturmaktadır. Ölçme aracının okul öncesi öğretmenleri ve farklı alanlarda (mesleki eğitim, yetişkin eğitimi, özel eğitim, üstün yetenekliler vb.) çalışan öğretmenler gibi farklı çalışma koşullarına sahip öğretmen gruplarında ortaya koyacağı yapısal farklılıkları değerlendirmek üzere yeni araştırmalar yürütülebilir. Ölçme aracının eğitim araştırmalarında öğretmenlerin mesleğe yönelik motivasyon düzeylerini değerlendirmek üzere araştırmacılar tarafından kullanılması önerilmektedir. Ayrıca eğitim yöneticileri için de mesleğe yönelik öğretmen motivasyonunu değerlendirmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir araçtır.

Kaynakça

- Ada, Ş., Akan, D., Ayık, A., Yıldırım, İ. ve Yalçın, S. (2013). Öğretmenlerin motivasyon etkenleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 151-166.
- Akdemir E. ve Arslan A. (2013). Development of motivation scale for teacher. *Procedian Social and Behavioral Sciences*, 106, 860-864.
- Akman, Y. (2018). Investigating the relationship between organizational justice, work motivation and teacher performance. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 164-187. doi: 10.14812/cuefd.371642
- Aksel, N. ve Elma, C. (2018). Ortaokul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışları ile öğretmenlerin motivasyonu arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1252-1268.
- Ballester-Arnal, R., Castro-Calvo, J., Gil-Julia, B., Giménez-García, C., & Gil-Llario, M. D. (2019). A validation study of the Spanish version of the Hypersexual Behavior Inventory (HBI): Paper-and-pencil versus online administration. *Journal of Sex & Marital Therapy*, 45(4), 283-302.
- Bektaş, A. (2010). *İlköğretim okulu yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Börü, N. (2018). The factors affecting teacher-motivation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 761-776. doi: 10.12973/iji.2018.11448a
- Can, S. (2015). Investigation of the motivation level of teachers working at state schools in relation to some variables. *International Journal of Progressive Education*, 11(3), 153-161.
- Carson, R. L., & Chase, M. A. (2009). An examination of physical education teacher motivation from a self-determination theoretical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 335-353, doi: 10.1080/17408980802301866
- Ceviz, H. (2018). *Toplumdaki öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile öğretmenin mesleki motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.

- E, Karabağ Köse, E, Karataş, M, Küçükçene ve A, Taş / *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498, 2021 495
- Choi, S. (2014). A measure of English teacher motivation: Scale development and preliminary validation. *Advanced Science and Technology Letters*, 59, 85-88 doi: 10.14257/astl.2014.59.19
- Claeys, L. (2011). *Teacher motivation to teach and to remain teaching culturally and linguistically diverse students*. Unpublished doctoral dissertation University of Texas, San Antonio.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55(4), 1019-1031.
- Çivilidağ, A. ve Şekercioğlu, G. (2017). Çok boyutlu iş motivasyonu ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması. *Mediterranean Journal of Humanities*, 7(1), 143-156. doi: 10.13114/MJH.2017.326
- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress. *The Clearing House*, 73(6), 349-353. doi: 10.1080/00098650009599442.
- De Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134. doi: 10.1111/j.1464-0597.2005.00199.x
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Demir, H. ve Okan, T. (2009). Motivasyon üzerinde ulusal kültür etkisi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(1), 121-142.
- Determann, D., Lambooi, M. S., Steyerberg, E. W., De Bekker-Grob, E. W., & De Wit, G. A. (2017). Impact of survey administration mode on the results of a health-related discrete choice experiment: Online and paper comparison. *Value in Health*, 20(7), 953-960.
- Doğan, S. ve Koçak, O. (2014). Okul yöneticilerinin sosyal iletişim becerileri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20(2), 191-216.
- Dündar, S., Özutku, H. ve Taşpınar, F. (2007). İçsel ve dışsal motivasyon araçlarının işgörenlerin motivasyonları üzerindeki etkisi: Ampirik bir inceleme. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 107-108.

- Emirbey, A. R. (2017). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Eren, E. (2004). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ergeneli, A. ve Eryiğit, M. (2001). Öğretim elemanlarının iş tatmini: Ankara'da devlet ve özel üniversite karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 159-178.
- Ertürk, R. ve Aydın B. (2017). Öğretmenlerin iş motivasyonunu artıran ve olumsuz etkileyen durumların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(58), 582-603.
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The work tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. doi: 10.1177/1069072707305764
- Gefen, D., Straub, D. W., & Boudreau, M. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 4(7), 1-78.
- Güçlü, N., Reçepoğlu, E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). İlköğretim okullarının örgütsel sağlığı ile öğretmenlerin iş motivasyonları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 140-156.
- Han, J., & Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education*, 3(1), 1217819, 1-18.
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Karabağ-Köse, E., Taş, A., Küçükçene, M. ve Karataş, E. (2018). Öğretmen motivasyonunu etkileyen faktörlere ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *MAKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 255-277. doi: 10.21764/maeuefd.424729
- Kauffman, D. F., Yılmaz-Soylu, M. ve Duke, B. (2011). Öğretme motivasyonu ölçeğinin geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 279-290.
- Koçel, T. (2005). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Arıkan Yayınevi.

- E, Karabağ Köse, E, Karataş, M, Küçükçene ve A, Taş / *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 479-498, 2021 497
- Kurt, T. (2005). Herzberg in çift faktörlü güdüleme kuramının öğretmenlerin motivasyonu açısından çözümlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 285-299.
- Küçüközkan, Y. (2016). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Lind, T. C. (2017). *Relationships among principal leadership behaviors, teachers' motivation, and teacher job satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation, Northern University of Illinois.
- Mahaney, C. R., & Lederer, A. L. (2006). The effect of intrinsic and extrinsic rewards for developers on information systems project success. *Project Management Journal*, 37(4), 42-54.
- McDonald, R. P., & Ho, R. H. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82.
- Ng, C. F., & Ng, P. K. (2015). The motivation of English language teachers in a language centre. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2), 87-92.
- Nie, Y., Chua, B. L., Yeung, A. S., Ryan, R. M., & Chan, W. Y. (2014). The importance of autonomy support and the mediating role of work motivation for well-being: Testing self-determination theory in a Chinese work organisation. *International Journal of Psychology*, 50(4), 245-255. doi: 10.1002/ijop.12110
- Oksay, A. (2005), *Çalışanlarda iş tatmini: Sağlık sektörü üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Öztürk, E. ve Uzunkol, E. (2013). İlkokul öğretmeni motivasyon ölçeğinin psikometrik özellikleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 421-435.
- Pinder, C. C. (2014). *Work motivation in organizational behavior*. New York: Psychology Press.
- Polat, S. (2010). *Okul öncesi yöneticilerinin kullandıkları yönetsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen algıları ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning.

- Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67, doi: 10.1006/ceps.1999.1020.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. In C. V., R. R., & S. K. (Eds.) *Human Autonomy in Cross-cultural Context* (s. 45-64). Dordrecht: Springer.
- Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, 9(1), 163-172.
- Stirling, D. (2014). *Motivation in education*. Learning Development Institute.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Publication, Inc.
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi: 10.1177/0013161X11400185
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 414-424.
- Viseu, J., De Jesus, S. N., Rus, C., & Canavarro, J. M. (2016). Teacher motivation, work satisfaction, and positive psychological capital: a literature review, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2), 439-461.
- Visser-Wijnveen, G. J., Stes, A. S., & Petegem, P. V. (2012). Development and validation of a questionnaire measuring teachers' motivations for teaching in higher education. *Higher Education*, 64(3), 421-436. doi: 10.1007/s10734-011-9502-3
- Yılmaz, F. (2009). *Eğitim örgütlerinde örgüt kültürünün öğretmenlerin iş motivasyonu üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Aşağıda verilen motivasyon unsurlarının çalışma isteğinizi etkileme durumunu 1 - Çok olumsuz etkiler 5 - Çok olumlu etkiler olacak şekilde derecelendiriniz.	Çok		Çok		
	Olumsuz		Olumlu		
1. Okulumuzdaki fiziki ortamın niteliği	1	2	3	4	5
2. Okulumuzda yeni teknolojilerin kullanılabilirliği	1	2	3	4	5
3. Okulumuzda ihtiyaç duyulan araç gerecin sağlanabilirliği	1	2	3	4	5
4. Okulumuzdaki sosyal-sportif faaliyet sayısı	1	2	3	4	5
5. Okulumuzdaki ortamın samimiyeti	1	2	3	4	5
6. Okulumuzda insana verilen değer	1	2	3	4	5
7. Okulumuzda yapılan çalışmaların takdir edilme düzeyi	1	2	3	4	5
8. Okulumuzdaki öğrencilerin başarı durumları	1	2	3	4	5
9. Çalışmalarımın öğrenciler üzerindeki etkileri	1	2	3	4	5
10. Okulumuzdaki mesleki işbirliği ve dayanışma düzeyi	1	2	3	4	5
11. Okulumuzda öğretmenlerin okul ile ilgili konularda karara katılım durumu	1	2	3	4	5
12. Okulumuzda adaletin işleyişi	1	2	3	4	5
13. Okul yöneticilerimizin davranışları	1	2	3	4	5
14. Ders saati, nöbet vb. taleplerimin dikkate alınma durumu	1	2	3	4	5
15. Velilerin okula destek sağlama durumu	1	2	3	4	5
16. Okulumuzun bulunduğu sosyoekonomik çevre	1	2	3	4	5
17. Eğitim politika ve uygulamalarındaki değişimler	1	2	3	4	5
18. Bakanlıkça hazırlanan eğitim programları	1	2	3	4	5
19. Bakanlıkça hazırlanan ders kitapları	1	2	3	4	5
20. Mesleğin iş yükü	1	2	3	4	5
21. Aldığım ücret düzeyi	1	2	3	4	5
22. Mesleğin saygınlığı	1	2	3	4	5
23. Mesleğime olan sevgim	1	2	3	4	5
24. Mesleğimin kişisel ve mesleki gelişim imkânları	1	2	3	4	5
25. Alanımla ilgili yayınlara erişim imkânları (makale, dergi, kitap vb.)	1	2	3	4	5

* Ölçek atıf yapılarak akademik çalışmalarda kullanılabilir. Ölçek maddelerinin alt boyutlara göre dağılımları *Puanlama* bölümünde verilmiştir.



Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Mesleki Kararsızlıklarının Akademik Erteleme ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Abdullah GÜNEŞ¹

Fidan Korkut OWEN²

• **Geliş Tarihi:** 17.03.2020 • **Kabul Tarihi:** 01.07.2020 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 08.10.2020

Öz

Bu çalışmada Anadolu lisesi son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri alanlara, alanları seçme nedenlerine ve akademik erteleme düzeylerine göre mesleki kararsızlıklarının değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırmanın verileri üç Anadolu lisesinde eğitim gören 372 öğrenciden toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Mesleki Karar Envanteri (MKE), Akademik Erteleme Ölçeği ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veriler normal dağılmadığı için analizler Kruskal- Wallis H ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı aracılığıyla yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri alanlara göre MKE'den aldıkları toplam ve ölçeğin beş alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin alan seçme nedenlerine göre MKE'den aldıkları toplam puanlar arasında, akademik erteleme düzeylerine göre ise MKE'nin içsel ve dışsal çatışma alt boyutları dışındaki boyutlardan aldıkları puanlar ve toplam puan arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin MKE'nin dışsal çatışma alt boyutu haricindeki alt boyut puanları ve toplam puan ile akademik erteleme arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulgular, mesleki rehberlik çerçevesinde tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar sözcükler: mesleki kararsızlık, akademik erteleme, lise öğrencileri

Atıf:

Güneş, A. ve Korkut-Owen, F. (2021). Anadolu lisesi öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının akademik erteleme ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 498-528. doi:10.9779/pauefd.705018

¹ Doktora Öğrencisi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
e-mail: pdrahmedullahgunes@gmail.com (orcid.org/0000-0003-1960-4587)

² Prof.Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, İstanbul, Türkiye
e-mail: fidan.korkut@es.bau.edu.tr (orcid.org/0000-0003-0144-1521)

Giriş

Bireylerin hayat standardını belirleyen önemli unsurlardan birisi yapmış oldukları meslektir. Özellikle günümüzde yapılan meslek, ekonomik refahın ve toplum içindeki statünün belirlenmesinde önemli bir aracı rolü üstlenmektedir. Bu da meslek seçim aşamasını daha kritik hale getirmektedir. Meslek seçimi, zorlayıcı kararların verildiği, belirsizlikler içeren, hayatımız boyunca süren dinamik bir süreçtir (Amir, Gati ve Kleinman, 2008). Çağımızda meslek seçimi, gitgide zorlaşmakta ve karmaşıklaşmaktadır (Gati, Krausz ve Osipow, 1996; Kuzgun, 2000). Bu yönüyle bireyin hayat boyu hem kendi beklentilerini hem de başkalarının beklentilerini karşılayacak mesleki hedefler oluşturması ve bu hedeflere ulaşması meslek seçim sürecini çok daha dinamik bir süreç haline getirmektedir (Di Fabio, Palazzeschi, Asulin-Peretz ve Gati, 2013).

Liseden mezun olduktan sonra ne yapılacağı konusunda, özellikle üniversite eğitimini gerektiren mesleklerin seçimi konusunda kararlar vermek lise dönemindeki öğrenciler için oldukça önemlidir. Bu dönemdeki öğrenciler ilgi ve yetenekleri gibi bazı kişisel niteliklerini, mesleklerin özelliklerini, çağın gereklerini ve ülke şartlarını dikkate alarak, seçecekleri meslek hakkında karar vermek zorundadır. Meslek seçim aşamasındaki öğrenciler için okullardaki mesleki rehberlik faaliyetleri, mesleki karar verme becerilerini geliştirme yönünde katkı sağlaması açısından son derece önemlidir. Öğrencilerin bu becerilerinin geliştirilmesi, doğru meslekleri seçmeleri, başarılı nesiller oluşturulması açısından oldukça önemlidir (Çakır, 2003). Lise öğrenimi sırasında ilgi ve yeteneklerinin farkında olmayan, meslekler ve çalışma koşulları hakkında bilgi sahibi olmayan öğrencilerin, meslekler hakkında karar vermeleri son derece zor olmaktadır. Bazı öğrencilerin, meslek seçiminde güçlükler yaşamaları ve hangi mesleği yapacaklarına karar veremeyip mesleki kararsızlık yaşamaları da son derece olağandır.

Çok boyutlu olan mesleki kararsızlık kavramı, içinde birçok faktörü barındırmaktadır. Kendini tanımama, mesleki bilgi eksikliği, yakın çevre baskısı, işlevsel/akılcı olmayan düşünceler mesleki kararsızlığı etkileyen faktörlerden bazılarıdır (Çakır, 2004; Gordon, 2007). Ülkemizde ailesinin sosyo-ekonomik durumu iyi olmayan bireylerin, ekonomik koşulları dikkate alarak meslek seçme zorunluluğu hissetmeleri (Yıldırım, 2015), meslek seçimi sürecinde, kendi istekleri yerine çevresindekilerin tavsiyeleri fazlasıyla dikkate almaları (Çınar, 2011) onları mesleki kararsızlığa sürükleyebilmektedir. Araştırmacılar bu çok boyutlu yapıyı dikkate alarak mesleki

kararsızlık ile bazı psikolojik değişkenlerin ilişkilerini araştırmışlardır. İşlevsel olmayan düşünceler (Hamamcı ve Esen Çoban, 2007; Kleiman, Gati, Petterson, Sampson, Reardon ve Lenz 2004; Peterson, Sampson, Saunders ve Reardon 2000), algılanan sosyal destek (Öztemel, 2013; Yıldırım, 2015), benlik algısı (Çınar, 2011), öz yeterlilik (Crana ve Turdab, 2015; Germeijs ve Verschueren, 2006), problem çözme becerileri (Yaman, 2014), fonksiyonel olmayan mesleki düşünceler (Peterson, Sampson, Saunders ve Reardon 2000), mesleki kararsızlıkla ilişkili olarak araştırılan kavramlardan bazılarıdır. Mesleki kararsızlıkla ilgili olabilecek bir diğer kavram erteleme davranışıdır.

Yapılan çalışmalar kararsızlık gösteren bireylerin savunucu ve kaçınmacı yaklaşımlar göstererek erteleme davranışı gösterdikleri belirtilmektedir (Deveci, 2011; Gati, Krausz ve Osipow, 1996). Kararsızlık ve ertelemenin birlikte ele alındığı araştırmalarda, bu iki kavramın birbiriyle güçlü bir ilişkiye sahip olduğu ortaya koyulmuştur (Bańka ve Hauziński, 2015; Lauderdale, 2017; Lauderdale, Martin ve Moore 2019).

Birçok birey, kendilerinden beklenen sorumlulukları yerine getiremediği zamanlarda gerginlik yaşayabilmekte ve bu rahatsız edici histen kurtulmak için ise erteleme davranışı gösterebilmektedir. Steel'e (2007) göre erteleme, genellikle bireyin kendi yararına olmayacağı bilmesine rağmen yaptığı planlı bir geciktirme eylemidir. Milgram (1991), bireylerin hayatın birçok alanında erteleme davranışı gösterdiklerini ve bunun da karar vermelerini etkilediğini belirtmiştir. Bireyin, çevresiyle baş edememesine neden olan ve yetersizlik duygusu yaşatan erteleme davranışı, bireyin hayatının birçok alanında kararsızlık yaşamasına neden olmaktadır (Milgram, Tal ve Levision, 1998).

Literatürde ertelemenin kronik ve durumsal erteleme olarak sınıflandırıldığı göze çarpmaktadır (Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin, 2005). Kronik erteleme bireyin bir göreve başlamayı geciktirmesi, görevi tamamlamakta zorluk yaşaması ve bu durumu alışkanlık haline getirmesiyle ilgilidir (Diaz-Morales, Cohen ve Ferrari, 2008; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995). Durumsal erteleme ise farklı olarak bireyin yaşamın belirli anlarında göreve başlamayı geciktirmesi, görevi tamamlamakta zorluk yaşaması ve bu durumu alışkanlık haline getirmesini tanımlamaktadır (Ferrari, O'Callaghan ve Newbegin, 2005). Bu açıdan bakıldığında eğitim ortamlarında yapılan erteleme, durumsal erteleme sınıflaması içinde yer alan akademik erteledir. Akademik erteleme, okulla ilgili ev ödevlerini yapmak, projeleri yetiştirmek, sınavlara hazırlık gibi görevleri çeşitli düzeylerde geciktirme eğilimi gösterme ve sonucunda kaygının eşlik etmesi olarak tanımlanmaktadır (Day, Mensink ve O'Sullivan, 2000; Rothblum, Solomon ve Murakami 1986). Akademik erteleme

sorunlara yol açması nedeniyle, akademik erteleme davranışı araştırmacıların sıklıkla araştırma konusu olarak çalışmalarında yer verdiği bir erteleme türüdür. (Milgram, Gehrman ve Keinan, 1992).

Literatürdeki araştırmalar, akademik ertelemenin, akademik stres düzeyinin yüksekliği (Sharma ve Kaur, 2011; Tice ve Baumeister, 1997), akademik yaşam doyumunun azlığı (Balkıs, 2013); akademik başarının düşüklüğü (Dietz, Hofer ve Fries, 2007; Fritzsche, Young ve Hickson, 2003; Sweitzer, 1999; Wang ve Englander, 2010); etkili olmayan öğrenme stratejilerinin izlenmesi (Chissom ve Iran Nejad, 1992); depresyon ve kaygı düzeylerinin yüksekliği (Saddler ve Sacks, 1993; Senecal, Koestner ve Vallerand, 1995; Soloman ve Rothblum, 1984), motivasyon eksikliği (Brownlow ve Reasinger 2000; Franziska, Manfred ve Stefan, 2007, Lee, 2005), zaman yönetiminde zorlanma (McCown, Petzel ve Rupert, 1987) gibi değişkenlerle ilişkili olduğunu göstermektedir.

Akademik erteleme davranışı, kararsızlık faktörünü içinde barındıran bir kavramdır (Düşmez, 2013). Araştırma sonuçları, bireylerin yaşadıkları karar verme zorluğunun, akademik ertelemeye neden olduğunu göstermektedir (Eerde, 2003; Uzun Özer 2009). Ayrıca akademik erteleme davranışı gösteren bireylerin de karar vermeyi erteledikleri göze çarpmaktadır (Bańka ve Hauziński, 2015; Ferrari, Johnson ve McCown, 1995; Ferrari, Crum ve Pardo, 2018). Karar verme stilleri ile erteleme davranışı arasında bağ olduğunu (Balkıs, 2007; Uğurlu, 2013) gösteren araştırma sonuçlarının yanısıra karar veremememin akademik ertelemenin en güçlü yordayıcılarından biri olduğunu saptayan (Afzal ve Jami, 2018) araştırma sonuçları bulunmaktadır. Dolayısıyla alanyazında akademik erteleme ile karar verme süreçlerinin ilişkisine yönelik yayınlara rastlanmaktadır. Öte yandan akademik ertelemenin araştırmanın bağımlı değişkeni olan mesleki kararsızlıkla ilişkisine yönelik araştırmaya rastlanamamıştır. Alanyazında daha çok mesleki kararsızlığın alt boyutlarına karşılık gelecek türden sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Örneğin, mesleki kararsızlığın içsel çatışmalar alt boyutuna etki eden faktörlerden olan, kaygı durumu ile ilgili alanyazında lise öğrencileriyle yürütülen bazı araştırmalarda durumluk kaygının akademik ertelemeyi anlamlı düzeyde yordamadığı ortaya koyulmuştur (Aydoğan, 2008; Kandemir, 2012). Bunun yanında mesleki kararsızlığın dışsal çatışmalar alt boyutuna etki eden faktörlerden olan ebeveyn tutumunda otoriter tutum ile akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur (Toprakyaran 2016; Yatgın 2014). Balkıs, Duru ve Buluş, (2013) tarafından yapılan çalışmada akılcı olmayan inançlar ile akademik erteleme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda akademik erteleme

davranışının, öğrencilerde zorlanma hissine, stres ve endişeye neden olabileceği; bu etkilerin mesleki karar aşamasındaki öğrencilere olumsuz etkisinin olabileceği ve mesleki kararsızlık düzeyleri üzerinde fark yaratabileceği düşünülmektedir. Farklı düzeylerde yaşanan akademik ertelemenin mesleki kararsızlık üzerinde farklılık yaratıp yaratmadığı sorusuna bulunacak cevabın meslek seçimi ve kariyer planlama konusunda kariyer psikolojik danışmanlığı ile ilgilenen profesyonellere ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada yer verilen diğer değişkenlerle ilgili alan yazındaki çalışmalara bakıldığında, lise düzeyindeki öğrenciler arasında mesleki kararsızlık konusunda cinsiyetler arasında fark olduğunu ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Aydemir, 2017; Gati, Krausz ve Osipow 1996; Gati ve Saka 2001). Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha fazla karar verme güçlüğü yaşadıklarını belirten çalışmaların (Gati, Krausz ve Osipow, 1996; Gati ve Saka, 2001) yanı sıra aksi bulguları olan çalışmalar da bulunmaktadır (Aydemir, 2017). Watson, Creed ve Patton (2003) ise Avustralya ve Güney Afrika'daki kız ve erkek öğrencilerin sınıf düzeylerine göre kariyer kararsızlığı yaşamalarının farklılaştığı bulgusunu elde etmişlerdir. Başarı kriterine uygun olarak öğrenci kabul eden, Anadolu liselerindeki kız ve erkek öğrencilerin, mesleki kararsızlık konusunda farklılık yaşayıp yaşamadıklarının ortaya koyulmasının kariyer psikolojik danışmanlarının ve eğitimcilerin meslek seçimi ile ilgili yapacakları, tüm eğitim ve seminer faaliyetlerini cinsiyetler açısından da değerlendirebilmelerine ve eğitimlerini bu açıdan farklılaştırmalarına olanak tanıyacağı düşünülmektedir.

Mesleki kararsızlık ile ilgili olabileceği düşünülen diğer bir değişken lisede öğrenim görülen alanlardır. Türkiye'de Anadolu Lisesi öğrencileri 11. sınıftan itibaren sayısal, sözel, eşit ağırlıklı ve dil olmak üzere dört farklı alanda öğrenim görmektedirler. Lise öğrencilerindeki mesleki kararsızlığın öğrenim görülen alanlara göre farklılaştığı, sözel alanlardaki öğrencilerin en çok, yabancı dil alanındaki öğrencilerin ise en az mesleki kararsızlık yaşadıkları tespit edilmiştir (Yıldırım, 2015). Alan yazında, alan değişkeniyle yapılan çalışmaların azlığı ile öğrenim görülen alana göre mesleki kararsızlığın değişip değişmediği sorusu bu araştırmaya dahil edilmiştir.

Araştırmada ele alınan bir diğer değişken, lise öğrencilerinin öğrenim gördükleri alan tercihinin nasıl yapıldığıdır. Öğrenim görülen alanı tercih etme sürecinde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin farkında olarak sözel, sayısal, eşit ağırlıklı ve yabancı dil alanlarına yöneldikleri, bazen de çeşitli nedenlerle, ilgilerini gözardı ederek bu alanlara yöneldiklerine dair alanyazında ortaya koyulan sonuçlar mevcuttur (Berdan, 2008; Beyhan, 2010; Öksüz

2001). Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı belli bir alana duyulan ilginin kariyer kararı vermedeki önemli etmenlerden biri olduğunu belirtilmektedirler (Brown ve Lent, 1996; Lent, Brown ve Hackett, 1994). Mesleki ilgiler bireylerin çeşitli mesleğe uygun etkinliklere karşı hoşlanıp, hoşlanmama veya kayıtsız kalması ile ilgili örüntüler şeklinde ele alınmaktadır (Özyürek, 2011). Horstman, (2017) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmanın sonunda kariyer ilgilerinin kariyer kararı vermedeki en önemli etmen olduğunu saptamıştır. Bu bilgiler doğrultusunda meslek seçim sürecinin ilk aşamalarından olan öğrenim görülecek alanın tercihi bir değişken olarak, bireyin mesleki ilgisine uygun olarak yapıp yapmadığının ortaya koyulmasının, mesleki kararsızlığın anlaşılması yönünde fark yaratabileceği düşünülmektedir.

Bu kapsamda çalışmanın amacı, Anadolu lisesi son sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri alana, o alanı tercih nedenine ve akademik erteleme davranışlarının düzeyine göre mesleki kararsızlıklarının değişip değişmediğini araştırmaktır. Araştırmanın diğer amacı ise akademik erteleme ile mesleki kararsızlık arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmektir.

Yöntem

Bu araştırma ilişkisel tarama türünde niceliksel bir çalışmadır. Aşağıda evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve analizlerle ilgili bilgiler sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın ulaşılabilen evreni (Gay, Mills ve Airasian, 2010) İstanbul Avrupa yakasındaki bir ilçenin, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan toplam yedi Anadolu lisesindeki toplam 7926 öğrencidir. Çalışmanın örneklemini, bu liseler arasından elverişli örnekleme yöntemiyle seçilen, üç Anadolu lisesinde öğrenim gören 215'i (%42) kız, 157'si (%58) erkek olmak üzere toplam 372 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. **Belirlenen okullarda veri toplama çalışmalarına başlamadan önce 2018 yılının aralık ayında okulların yöneticileriyle görüşülerek kurum izinleri alınmış ve hangi sınıflarda hangi tarihlerde uygulama yapılacağı belirlenmiştir.** Veri toplama işlemi gerekli açıklamalar yapılarak gönüllü olan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. ÖSYM'nin yaptığı 2019 YKS istatistiklerinde, halen üniversitelerde öğrenim görmekte olup sınava başvuran öğrencilerin, tüm sınava giren öğrenciler arasındaki oranı %14.7' dir. Bu azımsanamayacak orandaki öğrencilerin tamamının mesleki kararsızlık nedeniyle tekrar sınava girdiği söylenemez. Fakat YÖK'ün 2018 yılında yaptığı tercih araştırmasında öğrencilerin

üniversite ve bölüm tercihlerindeki en belirleyici faktörün %25.86 ile istihdam imkanları olduğu ortaya çıkmıştır. Buradan öğrencilerin yükseköğrenim tercihlerini mesleki açıdan ele aldıkları ve gerekli gördüklerinde bu kariyer kararlarını yeniden gözden geçirmek zorunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Dolayısıyla üniversite tercihi yapmaya en yakın grup olması nedeniyle 12. sınıf öğrencileri araştırma örneklemini olarak seçilmiştir. Ulaşılan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 372 lise son sınıf öğrencisinin, alanları (Sayısal-Eşit Ağırlıklı-Dil) dikkate alınarak rastgele seçilmiştir. Araştırma örneklemini içinde sözel alandan öğrenci olmayışının ve dil alanındaki öğrenci sayısının az oluşunun nedeni, örneklemini oluşturan öğrencilerinin TEOG sınavında başarı göstermiş sayısal alana yatkın öğrenciler olmasıdır. Sayısal alandan ders seçen öğrenci sayısı 162 (%43), eşit ağırlıklı alandan ders seçen öğrenci sayısı 171 (%46) ve dil alanından tercih ders seçen öğrenci sayısı ise 39 (%11) dir. Katılımcıların 333 (%89) gibi büyük kısmının alanlarını kendileri ilgilerine ve planlarına uygun olduğu için seçtikleri görülmektedir. Ailelerinin ve öğretmenlerinin yönlendirmesi veya arkadaşlarının etkisiyle içinde buldukları alanları tercih edenleri sayısı ise 39 (%11)'dir.

Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları

Bu çalışmada iki ölçek ile kişisel bilgi formu aracılığı ile veri toplanmıştır. Her iki ölçek için de önce geliştirenlerden gerekli izin alınmıştır.

Mesleki Karar Envanteri (MKE)

Çakır (2003) tarafından lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerini ölçmek için geliştirilen ölçek beşli Likert tipine göre hazırlanmış 30 maddeden oluşmaktadır. MKE'ye uygulanan temel bileşenler analizi ile Varimax Dik Döndürme tekniği ile yapılan yapı geçerliliği sonucunda oluşturulan beş boyutun adları ve öz değerleri şu şekildedir. İç çatışmalar (İÇ) (3,24), kendini yeterince tanımama (KYT) (2,63), meslek alan bilgisi eksikliği(MABE) (2,54), meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar (MSİAOİ) (1,90), dışsal çatışmalar (DÇ) (1,83). Ölçekteki beş faktör, toplam varyansın % 40'ını açıklamaktadır (Çakır, 2003). Çakır (2003) ölçeğin iç tutarlık düzeyi için Cronbach Alfa Katsayısını 0,85 olarak bulmuştur. Test tekrar test yöntemiyle 45 öğrenciye beş hafta sonra tekrar uyguladığı ölçekten elde ettiği korelasyon katsayısı ise 0,83'tür. Ölçekten alınan yüksek puan mesleki kararsızlığı, düşük puan mesleki kararlılığı göstermektedir. Ölçeğin bu çalışma için yeniden hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,92'dir. Mesleki karar envanterinin bazı maddelerine örnekler aşağıda verilmiştir.

‘Kişiliğime en uygun olan mesleğin ne olduğunu bilmiyorum.’, ‘Alan ve meslek seçimi konusunda yeterli bilgim yok.’, ‘İlgilendiğim mesleklerin gerektirdiği eğitimler konusunda bilgim yeterli değil.’, ‘Hakkında bilgi sahibi olduğum çok az meslek var.’, ‘Hayatımdaki önemli insanların görüşleri, alan ve meslek seçmem konusunda kafamı karıştırıyor.’

Akademik Erteleme Ölçeği (AEÖ)

Çakıcı (2003) tarafından lise öğrencilerinin akademik erteleme düzeylerini ölçmek için beşli Likert tipine göre hazırlanmış olan ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Temel bileşenler analizi ile Varimax Dik Döndürme tekniği akademik erteleme ifadesi içeren 19 maddeden oluşan iki faktörlü bir akademik erteleme ölçeği elde edilmiştir. Bu faktörlerden ilki “erteleme”, ikincisi ise “düzenli ders çalışma alışkanlığı” olarak adlandırılmıştır. Bu iki faktöre ilişkin öz değerler erteleme faktörü için (7,96) ve düzenli ders çalışma alışkanlığı için (1,36) dir. Ölçeğin birinci faktörünün döndürme öncesi açıkladığı varyansın % 37 iken döndürmeler sonrası açıkladığı varyansın da % 42 olması ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilmesine işaret etmektedir. Bu nedenle Çakıcı (2003) AEÖ’nün tek boyutlu olarak da kullanılabilmesini belirtmektedir. Bu çalışmada bu açıklamaya dayanarak ölçek tek boyutlu olarak kullanılmıştır. Ölçek maddelerinin yedi tanesi olumlu ifadelerden oluştuğu için tersine puanlanmaktadır. AEÖ’nün toplamı için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .92; 17 gün arayla yapılan test-tekrar test korelasyon katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Ölçekten 19-95 arası puan alınmaktadır ve alınan yüksek puan, öğrencilerin yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı sergilediklerini göstermektedir (Çakıcı, 2003).

Cozby (2009), bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri araştırırken araştırmacıların bağımsız değişkenin farklı düzeylerinin olmasını isteyebileceklerinden söz etmektedir. Bu çalışmada bağımsız değişken olarak ele alınan akademik erteleme davranışı için öğrenciler arasında düşük, orta ve yüksek derecede erteleme davranışı gösterenler olarak gruplar oluşturabilmek amacıyla ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Bu yolun farklı çalışmalarda kullanıldığı görülmektedir (Örn., Esen ve Çelikkaleli, 2008; Namlu, 2004).

Öğrencilerin akademik ertelemeden aldıkları puanlar ortalamaları (55) ve standart sapmaları (14) dikkate alınarak üç gruba ayrılmıştır. Buna göre ölçekten ortalamanın bir standart sapma alt ve üstüne denk gelen 41 ile 69 alan öğrencilerin akademik ertelemesi orta; 40 ve altı puan alan öğrencilerin akademik ertelemesi düşük ve 70 ve üstü puan alan öğrencilerin akademik ertelemesi ise yüksek olarak belirlenmiştir. Bu çalışma için yeniden hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,89’dir. Akademik erteleme ölçeğinin bazı maddelerinden

örnekler aşağıda verilmiştir. ‘Ne zaman dersin başına otursam aklıma yapmam gereken başka işler gelir.’ , ‘Ders çalışırken bir şey yapmak, birisiyle konuşmak, çay ya da kahve içmek vb. için sık sık ara veririm.’ , ‘Ödevlerimi/projelerimi zamanında teslim ederim’, ‘Ödevlerimi/projelerimi yapmayı önemsiz gerekçelerle son güne bırakırım.’

Kişisel bilgi formu

Araştırmanın bağımsız değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formu, öğrencilerin cinsiyetlerinin, öğrenim gördükleri alanların ve bu alanı seçme nedenlerinin değerlendirildiği üç sorudan oluşmaktadır.

İşlem

Bu araştırma için farklı Anadolu liselerinde öğrenim gören öğrencilerin alanları dikkate alınarak, okul müdürlüğünün uygun gördüğü ders saatlerinde kişisel bilgi formu ve iki ölçek kullanılarak ulaşılmıştır. Okul yöneticileri ve öğrencileri araştırmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş ve gönüllülük esası belirtilerek öğrencilerin katılımları sağlanmıştır. **Veriler 2018- 2019 eğitim öğretim yılının aralık ayında toplanmıştır.**

Bu çalışmada elde edilen verilerin analizi için SPSS 18 kullanılmış, her analiz için, verilerin normalliği Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile verilerin homojenliği Levene testi ile sınanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda, verilerin varyansları homojen olsa da normal dağılım şartını sağlamadığı görüldüğü için. parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. Bu amaçla, cinsiyet (kız-erkek) ve alanı tercih nedeni (İlgim- diğer nedenlerle) değişkenlerindeki iki grubun karşılaştırılmasında bağımsız gruplar için Mann-Whitney U testi, ikiden fazla grubu olan alan (sayısal, eşit ağırlıklı ve dil) ve akademik erteleme düzeyleri (yüksek-orta-düşük) değişkenlerinde karşılaştırılmasında Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Farkın anlamlı çıktığı durumlarda farkın kaynağını anlamak için gruplar ikili olarak Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Ayrıca mesleki kararsızlık ve akademik erteleme arasındaki korelasyon için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma problemlerinin sırasına göre sunulmuştur. Tablo 1’de lise son sınıf öğrencilerin cinsiyetlerine göre Mesleki Karar Envanterinden aldıkları toplam ve alt ölçek puanlarına uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Mesleki Karar Envanterinden Aldıkları Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının U Testi Sonuçları

Ölçekler		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Toplam Puan	Erkek	157	185,78	29168,00	16765,50	,913
	Kız	215	187,02	40210,00		
İÇ	Erkek	157	189,46	29745,50	16412,50	,650
	Kız	215	184,34	39632,50		
KYT	Erkek	157	179,19	28133,00	15730,00	,262
	Kız	215	191,84	41245,00		
MAEK	Erkek	157	189,23	29709,50	16448,50	,675
	Kız	215	184,50	39668,50		
MSİAOİ	Erkek	157	193,90	30443,00	15715,50	,252
	Kız	215	181,09	38935,00		
DÇ	Erkek	157	188,74	29631,50	16526,50	,724
	Kız	215	184,87	39746,50		

İÇ: içsel çatışmalar; KYT: kendini yeterince tanımama; MAEK: Meslek ve alan bilgisi eksikliği, MSİAOİ: Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar, DÇ: Dışsal Çatışmalar

Tablo 1’ de görüldüğü gibi lise son sınıf öğrencilerin cinsiyetlerine göre MKE’den aldıkları toplam ve beş alt boyut puanlarına uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre anlamlı farklar elde edilmemiştir. Analizlere göre öğrencilerin cinsiyetlerine göre MKE’den aldıkları toplam puan ($U= 16765,00, p = >0.05$) ile içsel çatışma ($U = 16412.50, p = >0.05$), kendini yeterince tanımama ($U=15730,00, p = >0.05$), meslek ve alan bilgisi eksikliği ($U = 16448,50, p = >0.05$), meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ($U = 15715,50, p = >0.05$) ve dışsal çatışma ($U = 15730,00, p = >0.05$), alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgulara göre cinsiyetler arasında mesleki kararsızlık konusunda fark bulunmamaktadır. Tablo 2’de lise son sınıf öğrencilerin eğitim alanlarına göre Mesleki Karar Envanterinden aldıkları toplam ve alt ölçek puanlarına uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Alanlarına Göre Mesleki Karar Envanterinden Aldıkları Toplam ve Alt Ölçek Puanlarının Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler	Alan	N	Sıra ortalaması	sd	Ki kare	p
Toplam Puan	A.Sayısal	162	192,62	2	1,44	,486
	B.Eşit	171	179,24			
	C.Dil	39	192,88			
İÇ	A.Sayısal	162	196,96	2	3,40	,446
	B.Eşit	171	175,49			
	C.Dil	39	191,29			
KYT	A.Sayısal	162	195,54	2	2,80	,246
	B.Eşit	171	176,41			
	C.Dil	39	193,17			
MAEK	A.Sayısal	162	191,62	2	,745	,689
	B.Eşit	171	181,47			
	C.Dil	39	187,28			
MSİAOİ	A.Sayısal	162	178,97	2	3,57	,168
	B.Eşit	171	187,17			
	C.Dil	39	214,83			
DÇ	A.Sayısal	162	179,27	2	1,52	,466
	B.Eşit	171	190,76			
	C.Dil	39	197,83			

İÇ: içsel çatışmalar; KYT: kendini yeterince tanımama; MABE: Meslek ve alan bilgisi eksikliği, MSİAOİ: Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar, DÇ: Dışsal Çatışmalar

Tablo2' de görüldüğü gibi lise son sınıf öğrencilerinin öğrenim gördüğü alanlara göre MKE'den aldıkları toplam ve alt boyut puanlarına uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçlarına göre anlamlı farklar elde edilmemiştir. Katılımcıların MKE'den aldıkları toplam puanlar, seçtikleri alana bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir ($\chi^2(2) = 1.44; p > .05$). Ayrıca öğrencilerin içsel çatışma ($\chi^2(2) = 3.40; p > .05$); kendini yeterince tanımama ($\chi^2(2) = 2.80; p > .05$); meslek ve alan bilgisi eksikliği ($\chi^2(2) = .745, p > .05$); meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ($\chi^2(2) = 3.57, p > .05$) ve dışsal çatışmalar ($\chi^2(2) = 1.52, p > .05$) alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında da anlamlı fark bulunmamaktadır.

Lise son sınıf öğrencilerin eğitim alanlarını seçme nedenlerine göre MKE'den aldıkları toplam ve alt boyut puanlarına uygulanan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre öğrencilerin alan seçme nedenlerine göre sadece toplam puanları ($U = 5103.50, p < 0.05$)

arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. İçsel çatışma ($U = 5282,50, p > 0.05$), kendini yeterince tanımama ($U = 5446,50, p > 0.05$), meslek ve alan bilgisi eksikliği ($U = 5495,50, p > 0.05$), meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ($U = 5362,50, p > 0.05$) ve dışsal çatışma ($U = 5394,50, p > 0.05$) alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Toplam puanlara göre sıra ortalamaları dikkate alındığında ilgisi dışındaki nedenlerle alanını seçen öğrencilerin (222, 14), ilgileri doğrultusunda alan seçen öğrencilere (182,33) oranla daha fazla mesleki kararsızlık yaşadıkları görülmektedir. Tablo 3'te lise son sınıf öğrencilerinin erteleme düzeylerine göre Mesleki Karar Envanterinden aldıkları toplam ve alt boyut puanlarına uygulanan Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Akademik Erteleme Düzeylerine Göre Mesleki Karar Envanteri'nden Aldıkları Toplam ve Alt Boyut Puanlarına Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Ölçekler		N	Sıra ortalaması	sd	Ki kare	p	Anlamlı fark
MKToplam	A.Düşük	69	146,92	2	,001**	13,82	A-C
	B.Orta	243	190,82				A-B
	C.Yüksek	60	214,51				
İÇ	A.Düşük	69	158,06	2	,051	5,94	
	B.Orta	243	192,82				
	C.Yüksek	60	193,62				
KYT	A.Düşük	69	151,14	2	,001**	13,37	A-C
	B.Orta	243	188,27				A-B
	C.Yüksek	60	219,98				B-C
MABE	A.Düşük	69	148,40	2	,001**	13,92	A-B
	B.Orta	243	189,64				A-C
	C.Yüksek	60	217,60				
MSİAOİ	A.Düşük	69	154,30	2	,012*	8,83	A-B
	B.Orta	243	190,64				A-C
	C.Yüksek	60	206,75				
DÇ	A.Düşük	69	164,89	2	4,32	,115	
	B.Orta	243	193,87				
	C.Yüksek	60	181,49				

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

İÇ: içsel çatışmalar; KYT: kendini yeterince tanımama; MABE: Meslek ve alan bilgisi eksikliği, MSİAOİ: Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar, DÇ: Dışsal Çatışmalar.

Tablo 3’de görüldüğü gibi öğrencilerin MKE’den aldıkları toplam puanlar akademik erteleme düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($\chi^2 (2) = 13.82, p <.01$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla gruplara ikili olarak Mann Whitney U testi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, akademik erteleme düzeyi düşük olan öğrencilere göre ve akademik erteleme orta olan öğrencilerin, akademik erteleme düşük olan öğrencilere göre mesleki kararsızlıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Alt boyutlar açısından bakıldığında öğrencilerin MKE’nin kendini yeterince tanımama alt boyutundan aldıkları puanlar akademik erteleme düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir. ($\chi^2 (2)= 13.37, p <.01$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, akademik erteleme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilere göre ve akademik erteleme orta olan öğrencilerin, akademik erteleme düşük olan öğrencilere göre kendilerini yeterince tanımama durumunun daha yüksek olduğu görülmektedir.

Akademik erteleme düzeylerine bağlı olarak meslek ve alan bilgisi eksikliği alt boyutundan aldıkları puanlar açısından öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır ($\chi^2 (2)= 13.92, p <.01$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testinden elde edilen bulgulara göre akademik erteleme düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin, akademik erteleme düzeyi düşük olan öğrencilere göre mesleki alan bilgi eksikliğinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin MKE’nin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar alt boyutundan aldıkları puanlar akademik erteleme düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermektedir ($\chi^2 (2)=8.83, p<.05$). Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Mann Whitney U testinden elde edilen bulgulara göre akademik erteleme düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin, akademik erteleme düzeyi düşük olan öğrencilere göre meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Katılımcıların MKE’nin içsel çatışmalar alt boyutu ($\chi^2 (2)=5.94, p >.05$) ve dışsal çatışmalar alt boyutlarından ($\chi^2 (2)=4.32, p >.05$) aldıkları puanlar, akademik erteleme düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermemektedir. Bu durumda öğrencilerin

akademik erteleme düzeylerine göre mesleki kararlarla ilgili iç ve dış çatışma yaşamaları farklılaşmamaktadır.

Akademik erteleme ile ilgili elde edilen bulgular öğrencilerin Mesleki Karar Envanterinden ve Akademik Erteleme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında korelasyonun olabileceğini düşündürmektedir. Bu amaçla Tablo 4’de lise son sınıf öğrencilerinin MKE’den aldıkları toplam ve alt boyut puanları ile Akademik Erteleme Ölçeğinden aldıkları puanlar arasında hesaplanan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Akademik Erteleme Ölçeğinden Aldıkları Puanları ile Mesleki Karar Envanteri’nin Toplam ve Alt Boyutlarından Aldıkları Puanların Korelasyonları

	1	2	3	4	5	6	7
1. Acad. Procrastination	1	,23**	,14*	,18**	,21**	,23**	,06
2. CI Total		1					
3. IC			1				
4. LSK				1			
5. LOFK					1		
6. IBCC						1	
7. EC							1

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

İÇ: içsel çatışmalar; KYT: kendini yeterince tanımama; MABE: Meslek ve alan bilgisi eksikliği, MSİAOİ: Meslek Seçimine İlişkin Akılcı Olmayan İnançlar, DÇ: Dışsal Çatışmalar

Tartışma

Araştırmanın ilk bulgusuna göre cinsiyetler arasında, MKE’den aldıkları puanlar açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kız ve erkek öğrencilerin sıra ortalamaları mesleki kararsızlık düzeylerinin neredeyse aynı olduğu göstermektedir. Bu bulgunun alan yazındaki (Akkoç, 2012a; Akkoç, 2012b; Çınar, 2011; Harman, 2017; Hartman, Jenkins, Fuqua ve Sutherland, 1987; Watson ve Stead, 1994; Wilson, 2000 Yılmaz 2019) yaptıkları araştırmalar ile uyduğu görülmektedir. Öte yandan bu bulgunun alanyazındaki (Bacanlı, 2012; Bacanlı, Eşici ve Özünlü 2013, Karaca 2013; Öztemel, 2012; Yaman, 2014) bazı araştırmalardan elde edilen bulgular ile uyummadığı görülmektedir. Alanyazında mesleki

bazı kavramların cinsiyet değişkenine göre değiştiğini gösteren bazı araştırmalar mevcuttur. Örneğin mesleki olgunluk ile ilgili yapılan araştırmaların bazılarında cinsiyet değişkeni ile anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Akıntuğ ve Birol, 2011; Kutlu, 2012; Orhan ve Aydın, 2011; Orhan ve Ültanır, 2011; Sahraç, 2000; Sürücü, 2005; Ulaş ve Yıldırım, 2015; Ürün, 2010). Bunun yanında cinsiyet değişkeni ile kariyer denetim odağı ile yapılan araştırmalarda da anlamlı farklılıklar bulunmuştur. (Perry, Liu ve Griffey, 2011; Seymenler ve Siyez, 2016; Şeker, 2013; Yılmaz, 2019) Cinsiyet ile belirtilen mesleki değişkenler arasında anlamlı farklılıkların bulunmuş olması cinsiyete göre mesleki kararsızlığın değişebileceğini düşündürmüştü. Cinsiyet ile mesleki kararsızlık arasında anlamlı farklılığın bulunmaması, kız ve erkek öğrencilerin meslek seçimi ve mesleki gelişim görevlerini yerine getirme yönünde benzer sınırlılıklarının olduğu, bu durumda mesleki kararsızlık düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına neden olduğu düşünülebilir. Ayrıca elde edilen bu bulgu araştırma örneğinde yer alan öğrencilerin Anadolu liselerine sınav sonucunda yerleşmeleri ve bu başarılarını öğrenimleri boyunca sürdürerek, cinsiyetten bağımsız olarak yüksek prestijli mesleklere yönelmeyi planladıkları ve benzer düzeyde kariyer kararsızlığı yaşadıkları biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, öğrencilerin öğrenim gördükleri alanlarla mesleki kararsızlıkları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmamasıdır. Bu bulgudan hareketle araştırma örneğinde yer alan sayısal, eşit ağırlıklı ve dil alanlarından öğrencilerin öğrenim alanları ne olursa olsun yaşadıkları mesleki kararsızlıklarının benzer olduğu görülmektedir. Alan değişkeninin lise öğrenimi sırasında üniversite eğitimini düşünenler için çok belirleyici bir unsur olması (Şengün, 2013), ayrıca alan değişkeni ile mesleki kararsızlık arasında anlamlı bir farklılığın (Yıldırım, 2015) olması nedeniyle bu değişken araştırmaya dahil edilmişti. Yıldırım'ın (2015) söz konusu çalışmasında çok kararsızlık yaşayan öğrencilerin sözel alandaki öğrenciler olması, bu araştırmada ise sözel alandan öğrencinin olmaması nedeniyle bu bulgu elde edilmiş olabilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin alanlarını isteyerek tercih ettikleri gözönüne alındığında, alanlar arasında mesleki kararsızlığın farklılaşmaması anlaşılabilir görünmektedir. Bireylerin kariyer ilgileri ve seçimleri ile ilgili kuramsal çerçeve sağlayan Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı'na göre bireylerin kariyer ilgilerini, özyeterlik ve sonuç beklentileri biçimlendirmektedir (Lent, Brown ve Hackett, 1994; Lent ve Brown, 2006). Mesleki karar verebilme, bireyin meslek kararı vermede gerekli olan kendini değerlendirme, geleceğe yönelik plan yapma, hedef belirleme gibi görevleri başarıyla yerine getireceğine inancı şeklinde tanımlanmaktadır

(Taylor ve Betz, 1983). Elde edilen bu bulgu ile öğrenciler hangi alanda öğrenim görürse görsün, mesleki karar vermede benzer deneyimler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonucu Ogutu, Odera ve Maragia'nın (2017) lise son sınıf öğrencilerin özyeterlilikleriyle kariyer kararsızlıkları arasında ilişki olduğu saptayan çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre öğrencilerin öğrenim gördükleri alanı kendi ilgilerine dayanarak seçenlerin mesleki kararsızlık toplam puanları başka nedenlerle seçenlere göre daha düşüktür. Bu durum eğitim gördüğü alanı kendi isteği doğrultusunda seçenlerin daha az mesleki kararsızlık yaşadıklarını göstermektedir. Ancak öğrencilerin alanı tercih nedenleriyle ölçeğin içsel çatışma, kendini yeterince tanımama, meslek ve alan bilgisi eksikliği, meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar ve dışsal çatışma alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, Hamamcı ve Çoban (2007)'ın öğrencilerin mesleki kararsızlıklarının kendilerini yeterince tanımadan, ilgi ve yeteneklerinin farkında olmayarak, akılcı olmayan düşüncelerle yaptıkları seçimlerden kaynaklandığını gösteren araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca Öksüz (2001)'ün yaptığı çalışmada da öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini tanımadan yapmış oldukları alan seçimlerinin mesleki kararsızlığı arttırdığı yönündeki sonucu ile de uyumaktadır. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramına göre bireylerin kariyer gelişimleri sırasındaki algıladıkları kariyer destekleri veya kariyer engelleri onların öz-yetkinlik ve sonuç beklentilerini etkilemekte ve sonuç olarak onların mesleki ilgilerini üzerinde rol oynamaktadır (Brown ve Lent, 1996). Buradan hareketle, araştırma örneklemindeki öğrencilerin, karşılaştıkları çeşitli kariyer desteklerinin, ilgilerini dikkate almalarına yardımcı olduğu ve öğrenim görmeyi tercih ettikleri alanın mesleki kararlarını olumlu etkilediği; ilgileri dışındaki nedenlerle tercih yapanların ise karşılaştıkları kariyer engellerinin, ilgilerini gözardı etmelerine neden olduğu bunun da kararsızlığa etki ettiği düşünülebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu farklı akademik erteleme düzeylerine sahip öğrencilerin mesleki kararsızlık ölçeğinden aldıkları toplam puanları ile kendini yeterince tanımama, meslek ve alan bilgisi eksikliği, meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar alt boyutlarından aldıkları puanlarının farklılaştığı doğrultusundadır. Bunun yanında farklı akademik erteleme düzeyleri olan öğrencilerin içsel çatışma ve dışsal çatışma alt boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Alanyazında akademik erteleme ile mesleki kararsızlık ve alt boyutları olan kendini yeterince tanımama ve meslek ve alan bilgi eksikliği arasındaki anlamlı farklılığı destekleyecek bir bulguya rastlanamamıştır. Fakat elde

edilen bu bulgunun, Uzun Özer (2009)'in karar verme güçlüğüne, akademik erteleme nedenlerinden biri olarak çıktığı araştırma sonucuyla uyduğu görülmektedir. Ayrıca kararsızlık gösteren bireylerin savunucu ve kaçınmacı yaklaşımlar göstererek erteleme davranışı gösterdikleri sonucu ortaya koyan araştırmalar ile uyumaktadır (Deveci, 2011; Gati, Krausz ve Osipow, 1996). Bulgulara göre akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, akademik erteleme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilere göre mesleki kararsızlık puanlarının daha yüksek olması, yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin meslek seçimi gibi zorlu bir süreçte daha fazla kararsızlık yaşadıkları ile açıklanabilir. Meslek seçimi süreci içinde, mesleki gelişim görevleri yerine getirildiği takdirde mesleklerle ilgili doğru kararlar alınabildiği ileri sürülmektedir (Crites, 1969; Luzzo, 1999). Bu bulguya göre akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin meslek seçimi konusunda çeşitli mesleki gelişim görevlerini yerine getirmekte zorlandıkları düşünülebilir.

Akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, akademik erteleme düzeyi orta ve düşük olan öğrencilere göre ve akademik erteleme orta olan öğrencilerin, akademik erteleme düşük olan öğrencilere göre kendilerini yeterince tanımama alt boyut puanlarını daha yüksektir. Carney ve Wells (1995) karar verme sürecini birbiriyle ilişkili yedi evre olarak tanımlamış ve bu evrelerden ikincisini 'Kendini değerlendirme' olarak adlandırmıştır. Bu evreye göre kendini değerlendirme, kendini tanımayı içermektedir. Araştırmacılar kendini tanımada sorun yaşayan bireylerin ilgi, yetenek, değerlerinin yeterince farkında olmadıklarını ve mesleki açıdan isteklerinin ne olduğu ve isteklerine uygun hangi becerilerin gerektiği yönünde bilgilerinin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin orta ve düşük olanlara göre ve akademik erteleme orta olan öğrencilerin, akademik erteleme düşük olan öğrencilere göre ilgi, yetenek ve değerlerinin farkındalığı konusunda sınırlılıklar yaşadıkları düşünülebilir. Bunun yanında mesleki açıdan isteklerinin belirginleşmesi için çeşitli girişimlerde bulunmakta zorlandıkları da düşünülebilir. Alanyazında mesleki açıdan kendini tanıma ile ilişkilendirilen bazı değişkenlerin olduğu görülmektedir. Paloş ve Drobot (2010), aile ilgisi ve beklentisinin artması, bireyin kendini daha iyi tanımasına olumlu etkisi olduğunu belirtirken; Şenyiğit (2015) araştırmasında, öğrencilerin özsaygısı ve aile özsaygısı arttıkça, kendini tanıma düzeylerinin yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Belirtilen araştırma sonuçları dikkate alındığında, akademik erteleme düzeyi yüksek olan öğrencilerin, özsaygıları konusunda sınırlılıkları olabileceği ve düşük düzeyde aile ilgisine sahip oldukları da düşünülebilir.

Akademik erteleme düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin, akademik erteleme düzeyi düşük olan öğrencilere göre mesleki alan bilgi eksikliği puanları daha yüksektir. Meslek seçim sürecinin, öğrencilerin mesleki alan bilgisini kazanma ve mesleki alanlar ile meslekler konusunda yeterince araştırma yapma gibi süreklilik gerektiren bir süreçtir (Bandura, Barbaranelli, Capara ve Pastorelli, 2001). Akademik ertelemesi orta ve yüksek olan öğrencilerin bu görevleri yerine getirme konusunda sınırlılıklar yaşadıklarını düşünülmektedir.

Akademik erteleme düzeyleri farklı olan öğrencilerin meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar alt boyutundan aldıkları puanlar arasındaki anlamlı farklılık, akademik erteleme düzeyi orta ve yüksek olan öğrencilerin akademik ertelemesi düşük olan öğrencilere göre meslek seçiminde akılcı olmayan inançlara daha fazla sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Haycock (1993), genel erteleme davranışının, Solomon ve Rothblum (1984) ise akademik ertelemenin akılcı olmayan inançlar ile ilişkili olduğunu belirtmektedirler. Bu araştırmalar dikkate alındığında, akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin zaman, dikkat ve ilgi gerektiren meslek seçim sürecini akılcı olmayan inançlarla geçirdikleri düşünülebilir.

Bu bulgulardan hareketle akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin, gelecekte için büyük önem taşıyan meslek seçiminde, kendilerini ve mesleklerini tanıma yolunda yapmaları gereken görevleri erteledikleri ve bu yüzden mesleki kararsızlık yaşadıkları düşünülebilir. Kandemir (2010), akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin farklılıklarını araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin kişilik özelliklerinin, başarı yönelimlerinin, akademik öz yeterlilik inançlarının ve benlik saygılarının farklı düzeylerde olduğunu belirtmiştir. Bu bilgiye dayanarak araştırmada orta ve yüksek düzeyde akademik erteleme yapan öğrencilerin, bu davranış ve özelliklerini, meslek seçim sürecinde de gösterdikleri, bu yüzden de mesleki kararsızlık yaşadıkları düşünülebilir.

Bunun yanında farklı akademik erteleme düzeyleri olan öğrencilerin içsel çatışma ve dışsal çatışma alt boyutlarından aldıkları puanlar farklılaşmamaktadır. Çakır (2003), meslek seçim süreci içinde, öğrencilerin bazı çelişkili durumlar, olumsuz duygu ve düşünceler yaşamalarının kararsızlığa neden olduğunu belirtmiştir. Bu bulgudan hareketle de akademik erteleme düzeyi hangi düzeyde olursa olsun, öğrencilerin meslek kararı konusunda benzer çelişkili durumlar ve olumsuz duygu ve düşünceler yaşadıkları düşünülebilir. Çakır (2003), mesleki karar verme sürecinde olan bireylerin yakın çevrelerinin istekleriyle, kendi istek ve gereksinimlerini uzlaştıramama durumunu dışsal çatışma olarak tanımlamıştır. Bu tanımlama

doğrultusunda akademik erteleme düzeyleri hangi ölçüde olursa olsun öğrencilerin, karar verme sürecinde kendilerinden istenen istek ve beklentilerle kendi isteklerini uzlaştıramadıkları düşünülebilir.

Araştırmanın son bulgusu lise son sınıf öğrencilerinin mesleki karar envanteri toplam puanı ve dışsal çatışma haricindeki alt boyutlarından elde edilen puanlar ile akademik erteleme puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre akademik erteleme arttıkça mesleki kararsızlığın arttığı ya da akademik erteleme azaldıkça mesleki kararsızlığın da azaldığı anlaşılmaktadır. Daha önceki bulguda tartışıldığı gibi kararsızlık gösteren bireylerin daha fazla erteleme davranışı gösterdiklerine ilişkin araştırma bulguları (Afzal ve Jami, 2018; Deveci, 2011; Gati, Krausz ve Osipow, 1996; Haycock, 1993; Uzun Özer, 2009) bulunan korelasyonları destekleyici görünmektedir. Bunun yanında akademik erteleme ile aile, okul ve arkadaş baskısı olarak karakterize edilen dışsal çatışma alt boyutuyla anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Anadolu lisesi öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri alanlarına, alan tercihi nedenlerine, farklı düzeylerdeki akademik erteleme davranışına göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara dayalı olarak lise son sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarıyla başedebilmeleri için okul psikolojik danışma servislerinde yapılabileceklerle ilişkin bazı önerilerin sunulabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar grup rehberliği programlarının mesleki kararsızlığını azalttığını göstermektedir (Çakır, 2003; Doğan, 2010; Kırdök, 2010; Şeker ve Kaya, 2019). Ayrıca Hamamcı ve Hamurlu (2005), mesleki rehberlik hizmeti alan öğrencilerin, karar verme güçlüklerinin, bu hizmeti almayan öğrencilere göre daha düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuçlara dayanarak mesleki kararsızlık yaşayan öğrencilerin, ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde alanlarını seçmelerine yardımcı olmak amacıyla, okul psikolojik danışmanları tarafından verilen mesleki rehberlik çalışmalarının ve eğitimlerin artırılması oldukça faydalı olabilir. Ayrıca düzenlenen kariyer günleri, sohbet oturumları gibi faaliyetlerde, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda mesleğini seçmiş ve başarılarla imza atmış kişilerle bir araya getirilmeleri kariyer kararsızlıklarının azaltmada işe yarayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulgu yüksek düzeyde akademik erteleme davranışı gösteren öğrencilerin daha fazla mesleki kararsızlık yaşadıkları ve mesleki kararsızlığın alt boyutları açısından kendilerini yeterince tanımadıkları, meslek ve alan bilgilerinin eksik olduğu ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlara sahip oldukları

bulgusudur. Bu sonuçlara dayanarak, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının, meslek kararsızlığa olumsuz katkısının farkında olmalarını sağlayacak çeşitli grup etkinlikleri planlanabilir. Bu grup etkinlikleri akademik erteleme davranışı içinde yer alan mükemmeliyetçilik, başarısızlık korkusu, zaman yönetimi gibi kavramların erteleme davranışına neden olduğu ve mesleki gelişim görevlerini yerine getirmede de sorunlara yol açtığı yönünde farkındalık oluşturacak şekilde planlanabilir. Ayrıca grup etkinliklerinde ortaya çıkabilecek eksikliklerin giderildiği psikoeğitim materyalleri hazırlanarak gönüllü lise öğrencilerine bu eğitimler uygulanabilir. Okullarda öğrencilerin etkili kariyer kararları almalarını destekleyen önleyici hizmetlerin sunulması kritiktir. Bu nedenle akademik erteleme davranışı ile mesleki kararsızlığın alt boyutları arasında bulunan ilişkiye dayanarak, okul psikolojik danışmanlarının aileleri, öğretmenleri ve öğrencileri akademik erteleme davranışının etkileri konusunda bilgilendirmeleri, onlara ertelemeyle başa çıkma yollarını öğretmeleri önemli görünmektedir.

Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri, örneklemin sadece Anadolu lisesindeki öğrencilerden oluşmasıdır. Ülkemizde Anadolu Lisesi dışından birçok okul türü mevcuttur. Diğer okul türleriyle yapılacak araştırmalar ile mesleki kararsızlık kavramı daha ayrıntılı olarak anlaşılabilir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı İstanbul'daki tek bir ilçede yapılmış olmasıdır. Araştırmanın diğer il ve ilçeleri içine alacak şekilde genişletilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, araştırmaların yapıldığı okullarda sözel alanı seçen öğrencilerin olmamasıdır.

Kaynakça

- Ackerman, D.S. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27, 5-13.
- Afzal, S. & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 28, 51-69.
- Akkoç, F. (2012a). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının sosyo-demografik faktörlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 215-233.
- Akkoç, F. (2012b). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 49-70.
- Akıntuğ, Y. ve Birol, C. (2011). The comparative analysis of high school students towards vocational maturity levels and decision making. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 1-12.
- Amir, T., Gati, I. & Kleiman, T. (2008). Understanding and interpreting career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment* 16 , 281-309
- Aydemir, L. (2017). Lise öğrencilerinin meslek seçimindeki kararsızlıklarına etki eden faktörler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 651-664
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve özyeterliliği ile açıklanabilirliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, F. (2012). Kariyer karar verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 86-95.
- Bacanlı, F., Eşici, H. ve Özünlü M.B. (2013). Kariyer karar verme güçlüklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 198-211
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.

- Balkıs, M. (2007). The Relationships between student teachers procrastination behaviors and decision making styles. *Pamukkale University Journal of Faculty of Education*, 1, 67-83.
- Balkıs, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13, 57-74.
- Balkıs, M., Duru, E., ve Buluş, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 825-839.
- Bańka, A., & Hauziński, A. (2015). Decisional procrastination of school-to-work transition: Personality correlates of career indecision. *Polish Psychological Bulletin*, 46, 34–44, doi: 10.1515/ppb-2015-0004
- Berdan, İ.E. (2008). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin yeteneklerinin alan ve meslek seçimine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beyhan, A. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin alan tercihlerinin incelenmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Brown, S. & Lent, R. A (1996). Social cognitive framework for career choice counseling. *Career Development Quarterly*, 44, 354–366.
- Brownlow, S., & Reasinger, R, D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 15–35.
- Carney, C., & Wells, C. (1995) *Discover the career within you*. New York: Brook/Cole Publishing Company.
- Chissom, B. & Iran Nejad, A. (1992). Development of an instrument to assess learning strategies. *Psychological Reports*, 71, 1001-1002.
- Crana, C., & Turda, S. (2015). The connection between the level of career indecision and the perceived self-efficacy on the career decision-making among teenagers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209, 154 – 160

- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York: Mc Graw-Hill.
- Cozby, P.C. (2009). *Methods in behavioral research* (10 th ed.). New York, McGraw-Hill.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, M. A. (2003). *Mesleki grup rehberliği programının lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1-14.
- Çınar, Ç. (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında benlik algısının önemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Day, V., Mensink, D., & O’Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120–134.
- Deveci, F. (2011). *Ergenlerde karar verme stilleri ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Díaz-Morales, J. F., Cohen, J. R., & Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45, 554-558.
- Dietz, F., Hofer, M. & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 893–906.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment*, 21, 42-56.
- Doğan, H. (2010). *Kariyer karar verme grup rehberliği programının 9. sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlük düzeylerine etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Düşmez, İ. (2013). *Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Eerde, V.W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 3, 1401–1418.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Esen, B. Çelikkaleli, Ö. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 37-49 .
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media
- Ferrari, J. R., O’Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Ferrari, J. R., Crum, K. P., & Pardo, M. A. (2018). Decisional procrastination: Assessing characterological and contextual variables around indecision. *Current Psychology*, 37, 436,440
- Franziska, D., Manfred, H., & Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 893-906.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students career related decision making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-341.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2010). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill – Pearson.

- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: Development and validation of the study choice task inventory. *Journal of Career Assessment, 14*, 449- 471.
- Gordon, V. N. (2007). *The undecided college students: An academic and career advising challenge* (3rd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Hamamcı, Z. ve Hamurlu, M. K. (2005). Anne babaların meslek gelişimine yardımcı olmaya yönelik tutumları ve bilgi düzeylerinin çocuklarının mesleki kararsızlıkları ile ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*, 55-69.
- Hamamcı, Z. ve Esen Çoban, A. (2007). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*, 31-42.
- Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination. An investigation of the relationship between procrastination and self- efficiency beliefs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Minnesota at Twin Cities.
- Harman, E. (2017). *Lise öğrencilerinin denetim odaklarına göre mesleki olgunluklarının kariyer karar verme güçlüklerini yordama gücü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Hartman, B. W., Jenkins, S.J., Fuqua, D.R., & Sutherland, V. E. (1987). An analysis of gender differences in the factors structure of the career decision scale. *Educational and Psychological Measurement, 47* 1093- 1106.
- Horstman, J. (2017). *Comparing career decision self-efficacy among high school students. (Electronic Thesis or Dissertation)*. [Available online at: <https://etd.ohiolink.edu>], Retrieved from 02.02.2020
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışı açıklayıcı bir model*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 2*, 81-88.
- Karaca, O. (2013). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki karar verme zorluklarının farklı değişkenlerce incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

- Kleiman, T., Gati, I., Peterson, G., Sampson, J., Reardon, R. & Lenz, J. (2004). Dysfunctional thinking and difficulties in career decision making. *Journal of Career Assessment*, 12, 213-331.
- Kırdök, O. (2010). *Bilişsel bilgiyi işleme yaklaşımına göre geliştirilen mesleki karar verme programının sınanması*.Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kutlu, M. (2012). Anadolu ve genel lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre mesleki olgunluk düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 23-41.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lauderdale, S.,A. (2017). *Evaluating the distinction between aversive indecisiveness and procrastination: Relationships with anxiety, anxiety vulnerability, and personality*. Traits. Texas A&M University-Commerce, Commerce, TX.
- Lauderdale, S. A., Martin, K. J., & Moore, J. (2019). Aversive indecisiveness predicts risks for and symptoms of anxiety and depression over avoidant indecisiveness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37, 62–83.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to aca-demic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.
- 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, 79-122. doi: 10.1006/jvbe. 1994.1027
- Luzzo, D. A. (1999). Identifying the career decision-making needs of nontraditional college students. *Journal of Counseling & Development*, 77. 135-141.
- McCown, W., Petzel, T. & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.

- Milgram, N. A. (1991). *Procrastination encyclopedia of human biology*. New York, Academic Pres.
- Milgram, N. A., Gehrman, T., & Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences, 13*, 1307-1313.
- Milgram, N, Mey-Tal, G. & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*, 297-316.
- Namlu, A.G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Sosyal Bilimler Dergisi, 2*, 123-136.
- Ogutu, J.P., Odera, P. & Maragia, S.N. (2017). Self-Efficacy as a predictor of career decision making among secondary school students in busia county Kenya. *Journal of Education and Practice, 8*, 20-29.
- Orhan, A. A., (2011). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyi ile karar verme stratejileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Orhan, A. A. ve Ültanır, E. (2011). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*, 43-55.
- Öksüz, H. (2001). *Kariyer grup rehberliğinin lise öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerine uygun alan seçmelerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztemel, K. (2012). Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkiler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 459-477.
- Öztemel, K., (2013). Lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve cinsiyet. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*, 241-257.
- Özyürek, R. (2011). Sosyal bilişsel yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. (s. 220-268). Ankara: Pegem A.
- Paloş, R., & Drobot L.(2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*, 3407-3411

- Peterson, W. G., Sampson, J.P. Saunders, D. E & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, 288-298
- Perry, J. C., Liu, X. & Griffin, G. C. (2011). The career locus of control scale for adolescents: Further evidence of validity in the United States. *Journal of Career Development*, 38, 167-185.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Sahraç, Ü. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin denetim odaklarına göre bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Seymenler, S. ve Siyez, D. M. (2016). Lise öğrencilerinde kariyer denetim odağını yordayıcı değişkenler olarak toplumsal cinsiyet ve ebeveyne bağlanma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5, 286-300.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Saddler, C. D., & Sacks, L.A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, 863-871.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Sürücü, M. (2005). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunlukları ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sweitzer, N.G. (1999). *"Fiddle-dee-dee, I'll think about it tomorrow": Overcoming academic procrastination in higher education*. M.A.Thesis, Biola University: The Faculty of the Department of Education.

- Şeker, G. (2013). *Lise öğrencilerinde meslek karar verme yetkinliği ve kariyer denetim odağının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şeker, G. ve Kaya, A. (2019). Mesleki karar verme programının onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerinde etkililiğinin sınanması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 457-476.
- Şengün, G. (2013). *Lise öğrencilerinin alan seçimini etkileyen faktörlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenyiğit, K., (2015). *Meslek lisesi öğrencilerinin benlik algısı ve mesleki karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Hakkâri – Yüksekova örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8, 122-127.
- Taylor, K. M. and Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Toprakyan, S. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (2019). *YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler* [Çevrim-içi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisabilgiler06082019.pdf>], Erişim tarihi: 02.06.2020.
- Ugurlu, C.T. (2013). Effects of decision making styles of school administrators on general procrastination behaviors. *Eğilim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 253-272.

- Ulaş, Ö., ve Yıldırım, İ. (2015). Lise öğrencilerinde mesleki olgunluğun yordayıcıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 151-165.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 12-19.
- Ürün, E. (2010). *Lise öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri ile mesleki olgunlukları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Wang, Z. & Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics. what is the relative impact of procrastination? *College Student Journal*, 44, 458-471.
- Watson, M. B. & Stead, G. B. (1994). Longitudinal study of career decidedness among white South African high school students. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 261-269.
- Watson, M. & Patton, W. (2003). *Career decisional states of Australian and South African high school students*. [Available online at: <https://www.researchgate.net>] Retrieved 28.01.2020
- Wilson, L. M. (2000). *The relationship between parental attachment, career decision-making self-efficacy, gender, race and career indecision*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, The Florida State University
- Yaman, Y. D. (2014). *A study on career indecision of 11th and 12th grade students: Testing gender, career beliefs, academic self-efficacy and problem solving skills through path analysis*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yatgın, S. (2014). *Lise öğrencilerinde akademik ertelemenin algılanan anne baba tutumlarına göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya
- Yıldırım, A. (2015.) *Lise öğrencilerindeki mesleki kararsızlığın algılanan sosyal destek ve tercih edilen alana göre incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Konya
- Yılmaz, N. (2019). *Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarını açıklamada kariyer denetim odağı ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların rolü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

A, Güneş ve F, Korkut Owen / *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 499-529, 2021 529
Yükseköğretim Kurulu (2018). *Yükseköğretim kurulu tercih anketi*. [Çevrim-içi:
http://cdn.hitit.edu.tr/hitit/files/48557_1811182218898.pdf], Erişim tarihi: 02.06.2020.



Examining Career Indecision of Anatolian High School Students by Academic Procrastination and Various Other Variables

Abdullah GÜNEŞ¹ Fidan Korkut OWEN²

• Received: 17.03.2020 • Accepted: 01.07.2020 • First Online: 08.10.2020

Abstract

This study investigated whether Anatolian high school senior students' career indecision differed by their genders, academic tracks, reasons for choosing the tracks, and levels of academic procrastination. Research data were collected from 372 students attending three Anatolian high schools. Career Decision Inventory (CDI), Academic Procrastination Scale, and Personal Information Form were used to collect data. Since the data were not normally distributed, they were subjected to analysis with the Kruskal-Wallis H test and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient. According to the analysis results, there was no significant difference between students' CDI scores and its five subscales by their gender and academic tracks. Significant differences were observed between their CDI scores by choosing the tracks and between their CDI subscale scores other than internal and external conflicts and total scores by their academic procrastination levels. A significant positive relationship was found between students' scores of CDI and its subscales other than external conflicts and academic procrastination. Findings were discussed within the context of career counseling, and several recommendations were offered.

Keywords: Career indecision, academic procrastination, high school students

Cited:

Güneş, A., & Korkut-Owen, F. (2021). Examining career indecision of Anatolian high school students by academic procrastination and various other variables. *Pamukkale University Journal of Education*, 51, 498-528. doi:10.9779/pauefd.705018

¹ Doctoral Student, Bahçeşehir University, Faculty of Educational Sciences, İstanbul, Turkey
e-mail: pdrabdullahgunes@gmail.com (orcid.org/0000-0003-1960-4587)

² Prof., Bahçeşehir University, Faculty of Educational Sciences, İstanbul, Turkey
e-mail: fidan.korkut@es.bau.edu.tr (orcid.org/0000-0003-0144-1521)

Introduction

An essential element that determines individual's life standard is a career. Today's career concept assumes an important mediating role in deciding economic welfare and status within society. This makes the stage of choosing a career even more critical. Career choice is a lifelong, dynamic process involving challenging decisions and ambiguities (Amir, Gati, & Kleinman, 2008). Career choice in our age is increasingly getting more difficult and complicated (Gati, Krausz, & Osipow, 1996; Kuzgun, 2000). In this sense, how individuals set career goals, which would meet both their own and others' expectations, and achieve these goals makes career choice a much more dynamic process (Di Fabio, Palazzeschi, Asulin-Peretz & Gati, 2013).

Making decisions about what to do after graduation from high school, especially about careers requiring university education, is important for high school students. Students need to make decisions about the job they will choose in consideration of their interests and talents, characteristics of jobs, requirements of the country's era, and conditions. Career counseling activities in schools are vital for such students as they contribute to improving career decision-making skills. Students must improve such skills to choose the right career, which will lead to successful generations (Çakır, 2003). For students who are not aware of their interests and talents and not informed of jobs and working conditions, it is complicated to decide about careers. It is expected that some students have difficulty in career choice and cannot choose which vocation to take up, leading to career indecision.

As a multi-dimensional concept, career indecision involves several factors. Factors affecting career indecision include lack of self-knowledge, lack of occupational knowledge, pressure from the immediate circle, and non-functional/irrational thoughts (Çakır, 2004; Gordon, 2007). The fact that individuals whose families have low socio-economic status consider the economic conditions and feel the urge to choose a specific job (Yıldırım, 2015), pay too much attention to recommendations of others rather than their own desired in the process of career choice (Çınar, 2011) may force them toward career indecision. Researchers have investigated the relationships between career indecision and some psychological variables in consideration of this multi-dimensional structure. Variables investigated regarding career indecision include non-functional thoughts (Hamamcı and Esen Çoban, 2007; Kleiman, Gati, Petterson, Sampson, Reardon and Lenz 2004; Peterson, Sampson, Saunders & Reardon 2000), perceived social support (Öztemel, 2013; Yıldırım, 2015), perception of self (Çınar, 2011), self-efficacy (Crana & Turdab, 2015; Germeijs &

Verschueren, 2006), problem-solving skills (Yaman, 2014), and non-functional career thoughts (Peterson, Sampson, Saunders & Reardon, 2000). Another concept that may be related to career indecision is the behavior of procrastination.

Studies show that indecisive individuals exhibit defensive and avoidant approaches and, therefore, procrastinate (Deveci, 2011; Gati, Krausz & Osipow, 1996). In studies that address indecision and procrastination together, it has been shown that these two concepts are strongly correlated (Bańka & Hauziński, 2015; Lauderdale, 2017; Lauderdale, Martin, & Moore 2019).

Many individuals may get nervous when they cannot deliver their expected responsibilities and, consequently, exhibit procrastination to get rid of such disturbing feelings. According to Steel (2007), procrastination is a planned act of delay performed by an individual although they know it will not be in their own best interest. Milgram (1991) stated that individuals show procrastination behavior in several domains of life, which affects their decision-making. Causing individuals not to cope with their surroundings and make them feel incompetent, procrastination leads to indecision in many parts of their lives (Milgram, Tal, & Levison, 1998).

It is observed in the literature that procrastination is classified as chronic and situational procrastination (Ferrari, O'Callaghan, & Newbegin, 2005). Chronic procrastination is about delaying the start of a task, having difficulty completing the task, and making this situation a habit (Diaz-Morales, Cohen, & Ferrari, 2008; Ferrari, Johnson, & McCown, 1995). Situational procrastination is described as delaying the start of a task in "certain domains of life," having difficulty completing the task, and making this situation a habit (Ferrari et al., 2005). In this sense, procrastination in educational settings is academic procrastination, which refers to situational procrastination. Academic procrastination is described as tending to delay tasks such as doing homework, completing projects, and preparing for exams on various levels, accompanied by anxiety (Day, Mensink, & O'Sullivan, 2000; Rothblum, Solomon, & Murakami 1986). Since academic procrastination causes problems, it is a type of procrastination often investigated by researchers (Milgram, Gehrman and Keinan, 1992).

Research has shown academic procrastination to be correlated with several variables such as increased level of academic stress (Sharma and Kaur, 2011; Tice and Baumeister, 1997), lower satisfaction with academic life (Balkis, 2013); lower academic achievement (Dietz, Hofer, & Fries, 2007; Fritzsche, Young, & Hickson, 2003; Sweitzer, 1999; Wang &

Englander, 2010); following ineffective learning strategies (Chissom & Iran-Nejad, 1992); increased levels of depression and anxiety (Saddler & Sacks, 1993; Senecal, Koestner, & Vallerand, 1995; Soloman & Rothblum, 1984), lack of motivation (Brownlow & Reasinger 2000; Franziska, Manfred, & Stefan, 2007, Lee, 2005), and difficulty in time management (McCown, Petzel, & Rupert, 1987).

Academic procrastination is a concept that involves the factor of indecision (Düşmez, 2013). Research results have shown that decision-making difficulty leads to academic procrastination (Eerde, 2003; Uzun Özer, 2009). It is also noted that individuals who show academic procrastination also delay decision making (Bańka & Hauziński, 2015; Ferrari et al., 1995; Ferrari, Crum, & Pardo, 2018). As stated by previous research results, there is a connection between decision-making styles and procrastination (Balkıs, 2007; Uğurlu, 2013). The inability to decide is one of the strongest predictors of academic procrastination (Afzal & Jami, 2018). Hence, publications are addressing the relationship between academic procrastination and decision-making processes. However, no study addressing the relationship between academic procrastination and career indecision, which is the research's dependent variable, was observed in the literature. There is a limited number of studies that rather correspond to subscales of career indecision. For instance, regarding the anxiety, which is a factor affecting the internal conflicts subscale of career indecision, it has been shown that state anxiety does not significantly predict academic procrastination (Aydoğan, 2008; Kandemir, 2012).

On the other hand, as for parenting styles that affect the external conflicts subscale of career indecision, authoritarian parenting style has been significantly correlated with academic procrastination (Toprakyan 2016; Yatgın 2014). Balkıs, Duru, and Buluş (2013) found irrational beliefs associated considerably with academic procrastination. In line with these findings, it is thought that academic procrastination may cause uneasiness, stress, and worry among students; these factors may adversely affect students in the process of career decision-making and create a difference in their levels of career indecision. It is anticipated that the answer to whether academic procrastination on different levels makes a difference in career indecision will guide professionals engaged in career psychological counseling about career choice and career planning.

As for the studies on other variables in this research, some studies have shown a difference in career indecision levels by gender (Aydemir, 2017; Gati, Krausz, & Osipow 1996; Gati & Saka 2001). While there are studies that state boys have more difficulty

making career decisions than girls (Gati, Krausz, & Osipow, 1996; Gati & Saka, 2001), other studies achieved contradicting results (Aydemir, 2017). Watson, Creed, and Patton (2003) found that male and female students' career indecision levels differed by grade levels in Australia and South Africa. It is thought that exploring whether girls and boys attending the Anatolian high schools, which admit students according to the achievement criterion, have differences about career indecision in career indecision will allow career psychological counselors and educators to evaluate all their educational and seminar activities about career choice in consideration of genders and to differentiate their education from this aspect.

Another variable which is assumedly related to career indecision is the academic track in high school. By the 11th grade, Anatolian high school students continue to study four tracks: science, social sciences, Turkish language–mathematics, and foreign languages. It was found that career indecision among high school students differed by the academic track and that students studying social sciences had the highest levels of career indecision. In contrast, studies learning foreign languages experienced the lowest career indecision (Yıldırım, 2015). Due to the small number of studies performed with the literature's academic track variable, whether career indecision levels differ by the academic track were included in this research.

Another variable of the research is why high school students chose their current academic tracks. As concluded in the literature, some students choose social sciences, science, Turkish language-mathematics, and foreign language to consider their interests and talents while others ignore their interests for several reasons in this process (Berdan, 2008; Beyhan, 2010; Öksüz 2001). Social Cognitive Career Theory suggests that interest in a particular field is an important factor in career decision making (Brown & Lent, 1996; Lent, Brown & Hackett, 1994). Vocational interests are addressed as patterns regarding liking, disliking, or being indifferent to various career-related activities (Özyürek, 2011). Horstman (2017) found career interests to be the most critical factor in career decision making among high school students. In light of these findings, it is thought that exploring whether choosing the academic track as the first stage of career choice by one's vocational interest will create a difference in understanding the career indecision.

Accordingly, this study aimed to investigate whether Anatolian high school senior students' career indecision differed by their genders, academic tracks, reasons for choosing the tracks, and levels of academic procrastination. Another purpose of the research was to identify the relationship between academic procrastination and career indecision.

Method

This is quantitative research designed as a correlational survey study. Population and sample, measures, data collection process, and information on the analyses are presented below.

Study group

The accessible population of the research (Gay, Mills, & Airasian, 2010) was 7926 students attending seven Anatolian high schools under the District Directorate of National Education in a district on the European side of İstanbul. The research sample was composed of 215 (42%) girls and 157 (58%) boys (372 in total) studying the final year at three Anatolian high schools, which were chosen from among these seven high schools with the convenience sampling method. Before starting to collect data at the designated schools, administrators of the schools were interviewed **in December 2018** to obtain institutional permissions. It was decided in which classrooms and when the application would be performed. The data collection process was conducted with the volunteered students after the briefing on the research. According to the 2019 YKS (Higher Education Institutions Exam) statistics from ÖSYM (Student Selection and Placement Center), 14.7% of students who took the exam were already attending a university. One cannot say that all such students participated in the exam again due to career indecision. However, according to YÖK's (Council of Higher Education) choice research dated 2018, the most decisive factor in university and department choice was employment opportunities by 25.86%. Therefore, it is understood that students made their choices of higher education in terms of career and had to revisit their career choices when necessary. Hence, senior students were chosen as a research sample as they were the group who would prefer a university the soonest. Three hundred seventy-two high school senior students who volunteered and were reached were randomly selected to consider their academic tracks (Science, Turkish language-Mathematics, Foreign Languages). There were no students from the social sciences track and few students from the foreign language track because students of the research sample were successful in TEOG (Transition from Primary to Secondary Education) exam and were inclined to the academic track of science. Of the participant students, 162 (43%) chose the science track, 171 (46%) chose the Turkish language-mathematics track, and 38 (11%) chose the foreign language track. The majority (333; 89%) of the students chose their tracks by their interests and plans. 39 (11%) of them were found to have selected their tracks under their families' and teachers' guidance and their friends' influence.

Measures

Research data were collected with two scales and a personal information form. Required permissions were obtained from the developers of the two scales.

Career Decision Inventory (CDI)

This five-point, 30-item Likert scale was developed by Çakır (2003) to measure high school students' career indecision levels. The following are the five factors and their eigenvalues achieved in the construct validity of the scale performed with principal component analysis and Varimax rotation: internal conflicts (IC) (3.24), lack of self-knowledge (LSK) (2.63), lack of occupational and field knowledge (LOFK) (2.54), irrational beliefs about career choice (IBCC) (1.90), and external conflicts (EC) (1.83). Five factors of the scale explain 40% of the total variance (Çakır, 2003). Çakır (2003) found Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the scale to be 0.85. The correlation coefficient obtained with the test-retest method in the follow-up test applied to 45 students five weeks later is 0.83. Higher scores mean career indecision, while lower scores mean career decidedness. The internal consistency coefficient of the scale was recalculated for this study and found to be 0.92. Some of the items of the career decision inventory are given below: "I do not know which is the most suitable career for my personality.", "I do not have enough knowledge about choosing a field and occupation.", "My knowledge is not sufficient about training required careers of my interest.", "There are very few occupations I know of.", and "Opinions of the people in my life confuse me about my choice of field and occupation."

Academic Procrastination Scale (APS):

This five-point Likert scale developed by Çakır (2003) to measure high school students' academic procrastination levels is composed of 19 items. With principal component analysis and Varimax rotation, a two-factor academic procrastination scale consisting of 19 items involving the term "academic procrastination," was obtained. One of these factors is called "procrastination," and the other is called "regular studying habit." Eigenvalues of these factors are 7.69 and 1.36, respectively. The variance explained by the first factor was 37% before rotation, and 42% after rotation, the scale can be used with one factor. Thus, Çakır (2003) states that APS can be used as a one-factor scale. Based on this statement, the scale was used with one factor in this study. As seven of the items are positively worded, they are reverse-scored. Cronbach's Alpha reliability coefficient was found to be .92 for the whole scale, while the test-retest correlation coefficient was found to be .89 in the follow-up test

performed 17 days later. The scale's score range is 19-95 points, and higher scores refer to higher levels of academic procrastination (Çakıcı, 2003).

Cozby (2009) suggests that researchers may want an independent variable to have different levels when investigating the relationships between dependent and independent variables. In this study, mean and standard deviation values were utilized to divide students into groups of low, moderate, and high procrastination levels for academic procrastination, which is the independent variable. This method is also observed in other studies (e.g., Esen and Çelikkaleli, 2008; Namlu, 2004). The mean score (55) and standard deviation (14) of the students in the academic procrastination scale were utilized to divide them into three groups. Accordingly, the academic procrastination level of the students who scored between 41 and 69 points, which correspond to one standard deviation below and above the mean, was accepted to be moderate, the level of the students who scored 40 points and below was accepted too low, and level of the students who scored 70 points and above was accepted to be high. The internal consistency coefficient of the scale was recalculated to be 0.89 for this study. Some of the exemplary items of the scale are as follows: “Whenever I start to study, other things to do come to my mind.”, “I often have breaks to do something, talk to someone, drink a cup of tea or coffee, etc. when studying.”, “I deliver my homework/projects timely.”, “I postpone doing my homework/projects on the deadline for insignificant reasons.”

Personal information form

The researcher developed the personal information form to collect data on the independent variables of the research. It is composed of three questions that ask students' gender, academic tracts, and reasons for choosing the tracks.

Procedure

In consideration of the academic tracks of students attending three different Anatolian high schools, the data were collected with the personal information form and two scales at class hours deemed suitable by the principal's office. School administrators and students were informed of the research purpose, and participation was based on volunteering. **The data were collected in December in the academic year of 2018-2019.**

The analysis of the research data was conducted on SPSS 19. For each analysis, normality of data was tested with the Kolmogorov-Smirnov (K-S) test, and homogeneity of data was tested with Levene's test. Since it was found that the normality was not met,

although the variances of the data were homogeneous, non-parametric analyses were utilized. Accordingly, the Mann-Whitney U test was performed to compare two groups for the variables of gender (girl-boy) and reason for choosing the track (interest-other reasons), and the Kruskal-Wallis H test was used in the comparison of academic tracks (science, Turkish language-mathematics, foreign languages) and academic procrastination levels (high, moderate, low) which have more than two groups. The difference was significant; groups were compared pairwise with the Mann-Whitney U test to understand the different sources. Moreover, the Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was calculated for the correlation between career indecision and academic procrastination.

Findings

The findings of the research are presented in the order of research problems. Table 1 shows the Mann-Whitney U test results performed on participants' total and subscale scores of the Career Decision Inventory by their gender.

Table 1. Results of the Mann-Whitney U Test on Participants' Total and Subscale Scores of Career Decision Inventory by Gender

Scales	Gender	N	Mean Rank	Order Total	U	p
Total Score	Boy	157	185.78	29168.00	16765.50	.913
	Girl	215	187.02	40210.00		
IC	Boy	157	189.46	29745.50	16412.50	.650
	Girl	215	184.34	39632.50		
LSK	Boy	157	179.19	28133.00	15730.00	.262
	Girl	215	191.84	41245.00		
LOFK	Boy	157	189.23	29709.50	16448.50	.675
	Girl	215	184.50	39668.50		
IBCC	Boy	157	193.90	30443.00	15715.50	.252
	Girl	215	181.09	38935.00		
EC	Boy	157	188.74	29631.50	16526.50	.724
	Girl	215	184.87	39746.50		

IC: internal conflicts; LSK: lack of self-knowledge; LOFK: Lack of occupational and field knowledge; IBCC: irrational beliefs about career choice; EC: external conflicts

As seen in Table 1, no significant difference was found in the Mann-Whitney U test performed on participants' total and subscale CDI scores by their gender. Accordingly, there were no significant differences between students' total CDI scores ($U = 16765.00, p = >0.05$) and internal conflicts ($U = 16412.50, p = >0.05$), lack of self-knowledge ($U = 15730.00, p = >0.05$), lack of occupational and field knowledge ($U = 16448.50, p = >0.05$), irrational beliefs about career choice ($U = 15715.50, p = >0.05$), and external conflicts ($U = 15730.00, p = >0.05$) by gender. These findings indicate no difference in career indecision levels by gender. Table 2 shows the Kruskal-Wallis test results performed on participants' total and subscale scores of the Career Decision Inventory by their academic tracks.

Table 2. Results of Kruskal-Wallis Test on Participants' Total and Subscale Scores of Career Decision Inventory by Academic Tracks

Scales	Academic Track	N	Mean rank	sd	Chi-square	p
Total Score	A. Science	162	192.62	2	1.44	.486
	B. Turkish	171	179.24			
	C. Foreign	39	192.88			
IC	A. Science	162	196.96	2	3.40	.446
	B. Turkish	171	175.49			
	C. Foreign	39	191.29			
LSK	A. Science	162	195.54	2	2.80	.246
	B. Turkish	171	176.41			
	C. Foreign	39	193.17			
LOFK	A. Science	162	191.62	2	.745	.689
	B. Turkish	171	181.47			
	C. Foreign	39	187.28			
IBCC	A. Science	162	178.97	2	3.57	.168
	B. Turkish	171	187.17			
	C. Foreign	39	214.83			
EC	A. Science	162	179.27	2	1.52	.466
	B. Turkish	171	190.76			
	C. Foreign	39	197.83			

IC: internal conflicts; LSK: lack of self-knowledge; LOFK: Lack of occupational and field knowledge; IBCC: irrational beliefs about career choice; EC: external conflicts

As seen in Table 2, no significant difference was found in the Mann-Whitney U test performed on participants' total and subscale CDI scores by their academic tracks. The total CDI scores of the participants did not differ significantly by their academic tracks ($\chi^2(2) =$

1.44; $p > .05$). Furthermore, there were no significant differences between students' scores of internal conflicts ($\chi^2(2) = 3.40$; $p > .05$), lack of self-knowledge ($\chi^2(2) = 2.80$; $p > .05$), lack of occupational and field knowledge ($\chi^2(2) = .745$, $p > .05$), irrational beliefs about career choice ($\chi^2(2) = 3.57$, $p > .05$), and external conflicts ($\chi^2(2) = 1.52$, $p > .05$), either.

According to the Mann-Whitney U test results performed on students' total and subscale scores of CDI, a significant difference was only found between their total scores ($U = 5103.50$, $p < 0.05$) by their reasons for choosing the tracks. No significant difference was found between students' scores of internal conflicts ($U = 5282.50$, $p = >0.05$), lack of self-knowledge ($U = 5446.50$, $p > 0.05$), lack of occupational and field knowledge ($U = 5495.50$, $p = >0.05$), irrational beliefs about career choice ($U = 5362.50$, $p = >0.05$), and external conflicts ($U = 5394.50$, $p > 0.05$). Considering the mean ranks by total scores, the students who chose their academic tracks for other reasons than their interests (222.14) were found to have higher career indecision levels than the students who chose their academic tracks by their interests (182.33). Table 3 presents the Kruskal-Wallis test results performed on participants' total and subscale scores of the Career Decision Inventory by their procrastination levels.

As seen in Table 3, the total CDI scores of the participants differed significantly by their academic procrastination levels ($\chi^2(2) = 13.82$; $p > .01$). A pairwise Mann-Whitney U test was conducted on the groups to see between which groups the difference was. The results show that students with high and moderate academic procrastination levels were found to have higher career indecision levels than the students with low levels of academic procrastination. Regarding the subscales, the students' subscale scores of lack of self-knowledge in CDI differed significantly by academic procrastination levels ($\chi^2(2) = 13.37$, $p < .01$). According to the results of the Mann-Whitney U test performed to find between which groups the difference was, it was observed that the students with high levels of academic procrastination compared to the students with moderate and low levels of academic procrastination and the students with average levels of academic procrastination compared to the students with low levels of academic procrastination were found to have higher scores of lack of self-knowledge. There were significant differences in students' scores of lack of occupational and field knowledge by their academic procrastination levels ($\chi^2(2) = 13.92$, $p < .01$).

Table 3. Results of the Kruskal-Wallis Test on Participants' Total and Subscale Scores of Career Decision Inventory by Academic Procrastination Levels

Scales	Acad. Procrastination	N	Mean rank	sd	Chi-square	p	Significant difference
CI Total	A. Low	69	146.92	2	.001**	13.82	A-C
	B. Moderate	243	190.82				A-B
	C. High	60	214.51				
IC	A. Low	69	158.06	2	.051	5.94	
	B. Moderate	243	192.82				
	C. High	60	193.62				
LSK	A. Low	69	151.14	2	.001**	13.37	A-C
	B. Moderate	243	188.27				A-B
	C. High	60	219.98				B-C
LOFK	A. Low	69	148.40	2	.001**	13.92	A-B
	B. Moderate	243	189.64				A-C
	C. High	60	217.60				
IBCC	A. Low	69	154.30	2	.012*	8.83	A-B
	B. Moderate	243	190.64				
	C. High	60	206.75				A-C
EC	A. Low	69	164.89	2	4.32	.115	
	B. Moderate	243	193.87				
	C. High	60	181.49				

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

IC: internal conflicts; LSK: lack of self-knowledge; LOFK: Lack of occupational and field knowledge; IBCC: irrational beliefs about career choice; EC: external conflicts.

The Mann-Whitney U test results performed to find between which groups the difference showed that the students with moderate and high levels of academic procrastination were more lacking in occupational and field knowledge than the students with low levels of academic procrastination. Students' subscale scores of irrational beliefs about career choice in CDI differed significantly by their academic procrastination levels ($\chi^2(2)=8.83, p<.05$).

The Mann-Whitney U test results performed to find between which groups the difference

showed that the students with moderate and high levels of academic procrastination had higher levels of irrational beliefs about career choice than the students with low levels of academic procrastination.

Participants' scores of internal conflicts ($\chi^2(2)=5.94, p >.05$) and external conflicts ($\chi^2(2)=4.32, p >.05$) did not differ significantly by their academic procrastination levels. Accordingly, their internal and external conflicts about career choices did not vary by their academic procrastination levels.

Findings concerning the academic procrastination levels give rise to the thought that there might be a correlation between students' scores of the Career Decision Inventory and Academic Procrastination Scale. Hence, Pearson Product-Moment Correlation analysis was performed on the participants' total and subscale scores of CDI and their Academic Procrastination Scale scores, and the results are provided in Table 4.

Table 4. *Correlations between Students' Total and Subscale Scores of Career Decision Inventory and Scores of Academic Procrastination Scale*

	1	2	3	4	5	6	7
1. Acad. Procrastination	1	,23**	,14*	,18**	,21**	,23**	,06
2. CI Total		1					
3. IC			1				
4. LSK				1			
5. LOFK					1		
6. IBCC						1	
7. EC							1

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

IC: internal conflicts; LSK: lack of self-knowledge; LOFK: Lack of occupational and field knowledge; IBCC: irrational beliefs about career choice; EC: external conflicts

Discussion

According to the first finding of the research, there was no significant difference between students' CDI scores by gender. The mean ranks of the girls and boys indicate that their career indecision levels were near-identical. This finding coincides with the conclusions achieved in the literature (Akkoç, 2012a; Akkoç, 2012b; Çınar, 2011; Harman, 2017; Hartman, Jenkins, Fuqua, & Sutherland, 1987; Watson & Stead, 1994; Wilson, 2000; Yılmaz 2019). However, other findings contradict this finding (Bacanlı, 2012; Bacanlı, Eşici, & Özünlü, 2013; Karaca, 2013; Öztemel, 2012; Yaman, 2014). Studies are showing that certain concepts about careers differ by gender. For example, some of the studies on occupational maturity have achieved significant differences by gender (Akıntuğ & Birol, 2011; Kutlu, 2012; Orhan & Aydın, 2011; Orhan & Ültanır, 2011; Sahranç, 2000; Sürücü, 2005; Ulaş & Yıldırım, 2015; Ürün, 2010). Significant differences have also been found in studies on gender and career locus of control (Perry, Liu, & Griffein, 2011; Seymenler & Siyez, 2016; Şeker, 2013; Yılmaz, 2019). Significant differences between the said career variables by gender suggest that career indecision might also differ by gender. On the other hand, given that no significant difference was achieved between gender and career indecision, one can argue that there are similar limitations between female and male students about career choice and delivering the tasks of occupational development, which did not lead to any significant difference between career indecision levels in this research. It can also be inferred from this finding that the students, who were successfully admitted to Anatolian high schools after the exam, plan to continue their success throughout their education and have high prestige jobs regardless of gender in the future; therefore, experience career indecision on similar levels.

Another finding of the research is that there was no significant difference between students' career indecision levels by their academic tracks. Based on this finding, the students were found to have similar career indecision levels no matter which of academic tracks (science, Turkish language-mathematics, foreign languages) they had chosen. The reason why academic track was included in this research as one of the variables is that it is a strong determinant for high school students who plan to receive university education Alan (Şengün, 2013) and that there is a significant difference between academic track and career indecision (Yıldırım, 2015). Considering that the students with high levels of career indecision were studying in the social sciences track, this finding of the present study was achieved since no students from the social sciences track were included in the research. No

difference in career indecision levels by academic tracks seems to be understood as the participant students chose their academic tracks willingly. According to the Social Cognitive Career Theory that provides a theoretical framework for career interests and choices, individuals' career interests are shaped by their self-efficacy and outcome expectations (Lent et al., 1994; Lent & Brown, 2006). Career decision-making is described as the belief in successfully doing the tasks of self-assessment, future planning, and goal setting required in choosing a career (Taylor and Betz, 1983). This finding suggests that students have similar experiences in career decision making regardless of their academic tracks. This research result is in parallel with the study performed by Ogutu, Odera, and Maragia (2017), which found a relationship between self-efficacy and career indecision of high school senior students.

According to another finding of the research, the students who chose their academic tracks based on their interests had lower total scores of career indecision than those who decided their tracks for other reasons. It indicates that those who chose the academic tracks of their own accord experience less career indecision. On the other hand, no significant differences were found between students' scores of internal conflicts, lack of self-knowledge, lack of occupational and field knowledge, irrational beliefs about career choice, and external conflicts by their reasons for choosing their tracks. This finding coincides with the result achieved by Hamamcı and Çoban (2007). They found that their choices caused students' career indecision without sufficient knowledge of themselves, being aware of their interests and talents, and irrational thoughts.

Moreover, in support of this finding, Öksüz (2001) concluded that students who chose their academic tracks without recognizing their interests and talents increased their career indecision. Social Cognitive Career Theory suggests that career supports or career barriers perceived by individuals during their career development impact their self-efficacy and outcome expectations, therefore playing a role in their career interests (Brown and Lent, 1996). Based on these findings, one can think that various career supports helped the participants take their interests into account, and their academic track of preference positively affected their career decisions. Briefly, career barriers experienced by those who chose their tracks for other reasons caused them to ignore their interests, affecting their indecision.

As indicated by another finding of the research, the participant students had varying levels of academic procrastination. There were significant differences between their total

scores of career decision inventory and scores of lack of self-knowledge, lack of occupational and field knowledge, and irrational beliefs about career choice. On the other hand, there was no significant difference between the students' internal and external conflict scores with varying levels of academic procrastination. No finding was observed in the literature to support the considerable difference between academic procrastination and career indecision and its subscales of lack of self-knowledge and lack of occupational and field knowledge. Yet, the research result achieved by Uzun Özer (2009), who concluded decision-making difficulty to be a cause of academic procrastination, coincides with this finding. Moreover, studies showing that indecisive individuals exhibit defensive and avoidant approaches, and therefore, procrastination (Deveci, 2011; Gati et al., 1996) is also in parallel with the finding in question. The fact that the students with high academic procrastination levels had higher scores of career indecision than the students with moderate and low levels of academic procrastination can be explained with an increased level of uncertainty experienced by students who exhibit higher levels of academic procrastination during the challenging process of career choice. It is argued that the right decisions can be made about careers only if career development tasks are done in the process of career choice (Crites, 1969; Luzzo, 1999). Based on this finding, one can say that students with high levels of academic procrastination have difficulty doing various career development tasks.

The students with high academic procrastination levels compared to the students with moderate and low levels of academic procrastination and the students with average levels of academic procrastination compared to the students with low academic procrastination levels were found to have higher scores of lack of self-knowledge. Carney and Wells (1995) divided the decision-making process into seven interrelated phases and called the second one of these phases “self-evaluation.” According to this phase, self-evaluation involves self-knowledge. They stated that individuals who have a problem knowing themselves are not sufficiently aware of their interests, talents, and values. They have no adequate knowledge of what they want in terms of career and which skills their desires require. Based on this finding, one can think that the students with high levels of academic procrastination compared to the students with moderate and low levels of academic procrastination and the students with average levels of academic procrastination compared to the students with low levels of academic procrastination experienced limitations about their awareness of interests, talents, and values. They might also have difficulty making an effort to clarify their desires in terms of career. It is observed in the literature that there are several variables associated

with self-knowledge in terms of career. Paloş and Drobot (2010) state that increased attention and family expectations positively impact better self-knowledge of individuals, and Şenyiğit (2015) concluded that students' increased self-esteem and family self-esteem meant higher levels of self-knowledge. Considering the previous research results, one can argue that students with high academic procrastination levels might have limited self-esteem and low family attention levels.

The students with moderate and high academic procrastination levels were found to have higher scores of lack of occupational and field knowledge than the students with low levels of academic procrastination. Career choice is a process that requires continuity in acquiring occupational and field knowledge and investigating occupational fields about careers (Bandura, Barbaranelli, Capara and Pastorelli, 2001). It is thought that students with moderate and high levels of academic procrastination have limitations about doing such tasks.

A significant difference between the students' scores of irrational beliefs about career choice can be explained by the fact that the students with moderate and high academic procrastination levels had more irrational beliefs about academic procrastination than the students with low levels of academic procrastination. Haycock (1993) states that general procrastination is associated with irrational beliefs, while Solomon and Rothblum (1984) argue that academic procrastination is related to irrational beliefs. In consideration of these studies, one can think that students who exhibit academic procrastination behaviors come up with irrational beliefs when going through career choice, which requires time, attention, and interest.

Based on these findings, it can be argued that students who are inclined to academic procrastination postpone the tasks they have to do to know themselves and their future careers in career choice, which is of great importance for their future, therefore experiencing career indecision. In the study performed by Kandemir (2010) on students who exhibit academic procrastination behaviors, it was found that students had various levels of personality traits, achievement goals, academic self-efficacy beliefs, and self-esteem. In light of this finding, one can think that the students with moderate and high levels of academic procrastination in the research also exhibited such behaviors and traits in the process of career choice, which led to career indecision.

On the other hand, there was no significant difference between the students' internal and external conflict scores with varying levels of academic procrastination. Çakır (2003)

states that several contradicting situations, adverse feelings and thoughts of students cause indecision among students during career choice. Accordingly, it can be argued that the participant students had similarly contradicting situations, adverse feelings, and thoughts in career choice regardless of their academic procrastination levels. Çakır (2003) described the external conflict as the inability to strike a balance between one's desires and needs and the desires of their immediate circle. In line with this description, one can think that the students could not strike such a balance between others' expectations from them and their own wishes in the process of career choice regardless of their academic procrastination levels.

As the final finding of the research, a significant positive relationship was found between participants' total career decision inventory scores and scores of all subscales other than external conflicts. It is accordingly understood that career indecision increased as academic procrastination increased, and vice versa. As discussed in the case of the previous finding, research findings of indecisive individuals who exhibit more procrastination behaviors (Afzal & Jami, 2018; Deveci, 2011; Gati et al., 1996; Haycock, 1993; Uzun Özer, 2009) seem to support these correlations of the research. However, there is no significant relationship between academic procrastination and external conflicts characterized by pressure from family, school, and friends.

Conclusion and Recommendations

In this study, it was investigated whether Anatolian high school students' career indecision levels differed by their gender, academic tracks, reasons for choosing the tracks, and different levels of academic procrastination. Based on the findings, specific recommendations can be offered to school psychological counseling services so that high school senior students can cope with career indecision. Studies show that group guidance programs reduce career indecision (Çakır, 2003; Doğan, 2010; Kırdök, 2010; Şeker and Kaya, 2019). Moreover, Hamamcı and Hamurlu (2005) found that students who received career guidance services had lower career decision-making difficulty levels than students who did not receive such assistance. Accordingly, it would be useful to increase career guidance activities and training provided by school psychological counselors to help students with career indecision choose their academic tracks in line with their interests and talents. Furthermore, it is thought that bringing students in career days, conversation sessions, etc. together with individuals who chose their career by their interests and talents and have succeeded can help them reduce their career indecision.

According to another finding of the research, the students with high academic procrastination levels experienced more career indecision. They did not know themselves sufficiently, lacked occupational and field knowledge, and had irrational beliefs about career indecision. In light of these results, several group activities can be planned to enable students to be aware of academic procrastination behaviors' negative contribution to career indecision. Such group activities can be arranged to raise awareness about the fact that concepts such as perfectionism, fear of failure, and time management lead to procrastination and cause problems in doing career development tasks. Moreover, psycho-educational materials can be prepared and used with volunteer high school students in training where deficiencies that may be noticed in group activities are made up. It is critical to provide preventive services which support students' effective decision making at schools. Therefore, based on the relationship between academic procrastination and career indecision subscales, it is considered important that school psychological counselors inform families, teachers and students of the effects of academic procrastination and teach them procrastination coping styles.

A limitation of this study is that the sample was only composed of Anatolian high school students. There are other school types besides Anatolian high schools in Turkey. The concept of career indecision can be understood in more detail in research to be conducted with different school types. Another limitation is that the study was performed in one district of İstanbul. Expanding the research to other provinces and districts is considered useful. Another limitation is that there were no students from the academic track of social sciences where the study was carried out.

Kaynakça

- Ackerman, D.S. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27, 5-13.
- Afzal, S. & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioral Sciences*, 28, 51-69.
- Akkoç, F. (2012a). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarının sosyo-demografik faktörlere göre incelenmesi [A research on high school students' vocational indecision according to demographic factors]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 215-233.
- Akkoç, F. (2012b). Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıkları ile kariyer inançları arasındaki ilişki [The relationship between the vocational indecision and career beliefs of high school students]. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 49-70.
- Akıntuğ, Y. & Birol, C. (2011). The comparative analysis of high school students towards vocational maturity levels and decision making. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 1-12.
- Amir, T., Gati, I. & Kleiman, T. (2008). Understanding and interpreting career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment* 16 , 281-309
- Aydemir, L. (2017). Lise öğrencilerinin meslek seçimindeki kararsızlıklarına etki eden faktörler [Factors affecting the instability of high-school students' career preference]. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 651-664
- Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluk kaygı ve öz yeterliliği ile açıklanabilirliği* [Explanation of academic procrastination from self-esteem, state anxiety, self-efficacy]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, F. (2012). Kariyer karar verme güçlükleri ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların ilişkisi [Relationships between career decision making difficulties and irrational beliefs about career choice]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 86-95.

- Bacanlı, F., Eşici, H. & Özünlü M.B. (2013). Kariyer karar verme güçlüklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi [An examination of career decision making difficulties according to several variables]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 198-211
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72, 187-206.
- Balkis, M. (2007). The Relationships between student teachers procrastination behaviors and decision making styles. *Pamukkale University Journal of Faculty of Education*, 1, 67-83.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13, 57-74.
- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: A structural model. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 825-839.
- Bańka, A., & Hauziński, A. (2015). Decisional procrastination of school-to-work transition: Personality correlates of career indecision. *Polish Psychological Bulletin*, 46, 34-44, doi: 10.1515/ppb-2015-0004
- Berdan, İ.E. (2008). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve öğrencilerin yeteneklerinin alan ve meslek seçimine etkileri [The effects of the talents of the teachers and the students in middle school institutions on choosing branch and profession]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Beyhan, A. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin alan tercihlerinin incelenmesi [Examination of secondary school students' field choices]*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Brown, S. & Lent, R. A (1996). Social cognitive framework for career choice counseling. *Career Development Quarterly*, 44, 354-366.

- Brownlow, S., & Reasinger, R, D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 15–35.
- Carney, C., & Wells, C. (1995) Discover the career within you. New York: Brook/Cole Publishing Company.
- Chissom, B. & Iran Nejad, A. (1992). Development of an instrument to assess learning strategies. *Psychological Reports*, 71, 1001-1002.
- Crana, C., & Turda, S. (2015). The connection between the level of career indecision and the perceived self-efficacy on the career decision-making among teenagers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 209, 154 – 160
- Crites, J. O. (1969). *Vocational psychology: The study of vocational behavior and development*. New York: Mc Graw-Hill.
- Cozby, P.C. (2009). *Methods in behavioral research* (10 th ed.). New York, McGraw-Hill.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* [An examination of the general procrastination behavior and academic procrastination behavior in high-school and university student]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, M. A. (2003). *Bir mesleki grup rehberliği programının lise öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeylerine etkisi* [The effect of a career group guidance program on the career indecision level of high school students]. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakır, M. A. (2004). Mesleki karar envanterinin geliştirilmesi [The development of career decision inventory]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37, 1-14.
- Çınar, Ç. (2011). *Lise son sınıf öğrencilerinin meslek seçimi kararlarında benlik algısının önemi* [The decision of an occupational preference how importance for student's self-esteem who is in the final grade high school students]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Day, V., Mensink, D., & O’Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120–134.

- Deveci, F. (2011). *Ergenlerde karar verme stilleri ile algılanan sosyal destek düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between adolescents' decision-making styles and perceived social support]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Díaz-Morales, J. F., Cohen, J. R., & Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*, 554-558.
- Dietz, F., Hofer, M. & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 893–906.
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., Asulin-Peretz, L., & Gati, I. (2013). Career indecision versus indecisiveness associations with personality traits and emotional intelligence. *Journal of Career Assessment, 21*, 42-56.
- Doğan, H. (2010). *Kariyer karar verme grup rehberliği programının 9. sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlük düzeylerine etkisi [The effect of career decision making group guidance program on 9th grade students' career decision making difficulties]*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Düşmez, İ. (2013). *Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine etkisi [The effect of academic procrastination prevention training program based on rational emotional behavioral approach on academic procrastination behaviors of university students]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Eerde, V.W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 3*, 1401–1418.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Books.
- Esen, B. Çelikkaleli, Ö. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyal yetkinlik düzeyleri ile sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerinin incelenmesi [Investigation of relationship between social self- efficacy and state, and trait anger expression styles of university students']. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi , 3*, 37-49 .
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. Springer Science & Business Media

- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Ferrari, J. R., Crum, K. P., & Pardo, M. A. (2018). Decisional procrastination: Assessing characterological and contextual variables around indecision. *Current Psychology*, 37, 436,440
- Franziska, D., Manfred, H., & Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 893-906.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school students career related decision making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-341.
- Gay, L.R., Mills, G.E., & Airasian, P. (2010). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill – Pearson.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: Development and validation of the study choice task inventory. *Journal of Career Assessment*, 14, 449- 471.
- Gordon, V. N. (2007). *The undecided college students: An academic and career advising challenge* (3rd ed.). Springfield, IL: Charles C Thomas.
- Hamamcı, Z. & Hamurlu, M. K. (2005). Anne babaların meslek gelişimine yardımcı olmaya yönelik tutumları ve bilgi düzeylerinin çocuklarının mesleki kararsızlıkları ile ilişkisi [Relationship between level of knowledge and attitudes of parents about helping their children for career development and career indecision of their children]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 55-69.
- Hamamcı, Z. & Esen Çoban, A. (2007). Mesleki olgunluk ve mesleki kararsızlığın akılcı olmayan inançlarla ilişkisi [Vocational maturity and career indecision relations with irrational belief]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3, 31-42.

- Haycock, L. A. (1993). *The cognitive mediation of procrastination. An investigation of the relationship between procrastination and self- efficiency beliefs*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Minnesota at Twin Cities.
- Harman, E. (2017). *Lise öğrencilerinin denetim odaklarına göre mesleki olgunluklarının kariyer karar verme güçlüklerini yordama gücü [The predictive strength of career decision making difficulties on high school students' career maturity according to their levels of locus of control]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Hartman, B. W., Jenkins, S.J., Fuqua, D.R., & Sutherland, V. E. (1987). An analysis of gender differences in the factors structure of the career decision scale. *Educational and Psychological Measurement*, 47 1093- 1106.
- Horstman, J. (2017). *Comparing career decision self-efficacy among high school students. (Electronic Thesis or Dissertation)*. [Available online at: <https://etd.ohiolink.edu>], Retrieved from 02.02.2020
- Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışı açıklayıcı bir model [An explanatory model of academic procrastination]*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, M. (2012). Öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının, kaygı, başarısızlık korkusu, benlik saygısı ve başarı amaçları ile açıklanması [Explanation of students' academic procrastination behaviors with, anxiety, fear of failure self-esteem and achievement goals]. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2, 81-88.
- Karaca, O. (2013). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin mesleki karar verme zorluklarının farklı değişkenlerce incelenmesi [Research of career decision-making difficulties of computer education & instructional technology (CEIT) students]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kleiman, T., Gati, I., Peterson, G., Sampson, J., Reardon, R. & Lenz, J. (2004). Dysfunctional thinking and difficulties in career decision making. *Journal of Career Assessment*, 12, 213-331.
- Kırdök, O. (2010). *Bilişsel bilgiyi işleme yaklaşımına göre geliştirilen mesleki karar verme programının sınanması [An evaluation of the career decision making program based*

- on cognitive information processing approach].Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kutlu, M. (2012). Anadolu ve genel lise öğrencilerinin çeşitli değişkenlere göre mesleki olgunluk düzeylerinin incelenmesi [An analysis of vocational maturity levels of anatolian and general high school students in terms of some variables]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 23-41.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuramlar uygulamalar [Vocational counseling theories and practices]*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lauderdale, S.,A. (2017). *Evaluating the distinction between aversive indecisiveness and procrastination: Relationships with anxiety, anxiety vulnerability, and personality. Traits*. Texas A&M University-Commerce, Commerce, TX.
- Lauderdale, S. A., Martin, K. J., & Moore, J. (2019). Aversive indecisiveness predicts risks for and symptoms of anxiety and depression over avoidant indecisiveness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37, 62–83.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Lent, R. W. & Brown, S. D. (2006). On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 14, 12-35.
- 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, 79-122. doi: 10.1006/jvbe. 1994.1027
- Luzzo, D. A. (1999). Identifying the career decision-making needs of nontraditional college students. *Journal of Counseling & Development*, 77. 135-141.
- McCown, W., Petzel, T. & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and Individual Differences*, 8, 781-786.
- Milgram, N. A. (1991). *Procrastination encyclopedia of human biology*. New York, Academic Pres.

- Milgram, N. A., Gehrman, T., & Keinan, G. (1992). Procrastination and emotional upset: A typological model. *Personality and Individual Differences, 13*, 1307-1313.
- Milgram, N, Mey-Tal, G. & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and their parents. *Personality and Individual Differences, 25*, 297-316.
- Namlu, A.G. (2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması [Metacognitive learning strategies scale: a study of reliability and validity]. *Sosyal Bilimler Dergisi, 2*, 123-136.
- Ogutu, J.P., Odera, P. & Maragia, S.N. (2017). Self-Efficacy as a predictor of career decision making among secondary school students in busia county Kenya. *Journal of Education and Practice, 8*, 20-29.
- Orhan, A. A., (2011). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyi ile karar verme stratejileri [Vocational maturity levels and decision making strategies of high school students]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Orhan, A. A. & Ültanır, E. (2011). Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile karar verme stratejileri [Vocational maturity level and decision making strategies of high school students]. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3*, 43-55.
- Öksüz, H. (2001). *Kariyer grup rehberliğinin lise öğrencilerinin ilgi ve yeteneklerine uygun alan seçmelerine etkisi [The effect of career group guidance to high school students to choose the professional area in accordance with their interests and abilities]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztemel, K. (2012). Kariyer kararsızlığı ile mesleki karar verme öz yetkinlik ve kontrol odağı arasındaki ilişkileri [Relationships between career indecision career decision making self efficacy and locus of control]. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 459-477.
- Öztemel, K., (2013). Lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve cinsiyet [Perceived social support and gender as predictors of high school students' career decision making difficulties]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11*, 241-257.

- Özyürek, R. (2011). Sosyal bilişsel yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. [Vocational guidance and career counseling: from theory to practice] (pp. 220-268). Ankara: Pegem A.
- Paloş, R., & Drobot L.(2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 3407-3411
- Peterson, W. G., Sampson, J.P. Saunders, D. E & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, 288-298
- Perry, J. C., Liu, X. & Griffin, G. C. (2011). The career locus of control scale for adolescents: Further evidence of validity in the United States. *Journal of Career Development*, 38, 167-185.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Sahranç, Ü. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin denetim odaklarına göre bazı değişkenler açısından incelenmesi* [A Study on some variables affecting career maturity levels of high school students depending on their locus of control]. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Seymenler, S. & Siyez, D. M. (2016). Lise öğrencilerinde kariyer denetim odağını yordayıcı değişkenler olarak toplumsal cinsiyet ve ebeveyne bağlanma [Career locus of control in adolescence: the role of gender perception and attachment to parents]. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 5, 286-300.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Saddler, C. D., & Sacks, L.A. (1993). Multi-dimensional perfectionism and academic procrastination: Relationships with depression in university students. *Psychological Reports*, 73, 863-871.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.

- Sürücü, M. (2005). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunlukları ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi [High school students' vocational maturity and perceived social support level]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sweitzer, N.G. (1999). *“Fiddle-dee-dee, i’ll think about it tomorrow”*: Overcoming academic procrastination in higher education. M.A.Thesis, Biola University: The Faculty of the Department of Education.
- Şeker, G. (2013). *Lise öğrencilerinde meslek karar verme yetkinliği ve kariyer denetim odağının incelenmesi [Career decision making self-efficacy and career locus of control among high school student]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Şeker, G. & Kaya, A. (2019). Mesleki karar verme programının onuncu sınıf öğrencilerinin mesleki kararsızlık düzeyleri üzerinde etkililiğinin sınanması [Testing the effectiveness of the vocational decisionmaking program on 10th-grade students’ vocational indecision levels]. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 457-476.
- Şengün, G. (2013). *Lise öğrencilerinin alan seçimini etkileyen faktörlerin incelenmesi [Studying of factors affecting field selection of high school students]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şenyiğit, K., (2015). *Meslek lisesi öğrencilerinin benlik algısı ve mesleki karar verme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Hakkâri – Yüksekova örneği) [The research of the relationship between self-perception and career decision-making skills of vocational school students: The sample of Hakkari Yüksekova]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sharma, M., & Kaur, G. (2011). Gender differences in procrastination and academic stress among adolescents. *Indian Journal of Social Science Researches*, 8, 122-127.
- Taylor, K. M. and Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.

- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Toprakyan, S. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi [The investigation of relation between attitudes of parents of senior high school students and students' academic procrastination]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi Başkanlığı (2019). *YKS yerleştirme sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler [Numerical information on YKS placement results]*. [Çevrimiçi: <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisabilgiler06082019.pdf>], Erişim tarihi: 02.06.2020.
- Uğurlu, C.T. (2013). Effects of decision making styles of school administrators on general procrastination behaviors. *Eğitim Araştırmaları Eurasian Journal of Educational Research*, 51, 253-272.
- Ulaş, Ö., & Yıldırım, İ. (2015). Lise öğrencilerinde mesleki olgunluğun yordayıcıları [Predictors of Career Maturity among High School Students]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 151-165.
- Uzun Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü [Academic procrastination in group of high school students: frequency, possible reasons and role of hope]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4, 12-19.
- Ürün, E. (2010). *Lise öğrencilerinin kendine saygı düzeyleri ile mesleki olgunlukları arasındaki ilişki [The relationship between the self-esteem level and the vocational maturity of high school students]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Wang, Z. & Englander, F. (2010). A cross-disciplinary perspective on explaining student performance in introductory statistics. what is the relative impact of procrastination? *College Student Journal*, 44, 458-471.
- Watson, M. B. & Stead, G. B. (1994). Longitudinal study of career decidedness among white South African high school students. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 261-269.

- Watson, M. & Patton, W. (2003). *Career decisional states of Australian and South African high school students*. [Available online at: <https://www.researchgate.net>] Retrieved 28.01.2020
- Wilson, L. M. (2000). *The relationship between parental attachment, career decision-making self-efficacy, gender, race and career indecision*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Florida State University
- Yaman, Y. D. (2014). *A study on career indecision of 11th and 12th grade students: Testing gender, career beliefs, academic self-efficacy and problem solving skills through path analysis*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yatgın, S. (2014). *Lise öğrencilerinde akademik ertelemenin algılanan anne baba tutumlarına göre incelenmesi [Examination of academic procrastination among high school students in terms of perceived parental attitudes]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya
- Yıldırım, A. (2015.) *Lise öğrencilerindeki mesleki kararsızlığın algılanan sosyal destek ve tercih edilen alana göre incelenmesi [Career indecision among high school students regarding to their perceived social support and chosen field]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü. Konya
- Yılmaz, N. (2019). *Lise öğrencilerinin mesleki kararsızlıklarını açıklamada kariyer denetim odağı ile meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançların rolü [The role of career locus of control and irrational beliefs relating to career choice in explaining the career indecision of high school students]*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Yükseköğretim kurulu tercih anketi [Council of higher education preference questionnaire]*. [Çevrim-içi: <http://cdn.hitit.edu.tr/hitit/files/485571811182218898.pdf>], Erişim tarihi: 02.06.2020.