



AĞUSTOS

ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

ÇUKUROVA UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION JOURNAL

AĞUSTOS 2023 AUGUST 2023 ISSN: 1302-9967 E-ISSN: 2149 116X VOL: 52 NO:2

'23

ISSN 1302-9967

E-ISSN 2149-116X

**Çukurova Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi**

**Çukurova University
Faculty of Education Journal**

CİLT/VOLUME: 52

SAYI/ISSUE:2

Ağustos / August – 2023

ADANA

Çukurova University Faculty of Education Journal
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<p><u>Owner/Sahibi</u> Fulya CENKSEVEN ÖNDER, Prof. Dr. (Dean) Çukurova University, Faculty of Education 01133 Adana/TURKEY e-mail: ef@cu.edu.tr</p> <p><u>Associate Editor / Yardımcı Editör</u> Buket TURHAN TÜRKAN, Assist. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Curriculum & Instruction e-mail: bturhan@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Memet KARAKUŞ, Assoc. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Curriculum & Instruction e-mail: memkar@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Neşe CABAROĞLU, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of ELT e-mail: ncabar@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editor</u> M. Emre SEZGIN, Assist. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Computer Education and Instructional Technology e-mail: esezgin@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Ebru DERETARLA GÜL, Assoc. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Early Childhood Education e-mail: ebrudere@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Ayten Pınar BAL, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Mathematics Education e-mail: apinarbal@gmail.com</p> <p><u>Yabancı Dil Editörü / Language Editor</u> Ece YOLCU, Res. Assist. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Curriculum & Instruction e-mail: ece_duser@hotmail.com</p> <p><u>Dil Editörü / Language Editor</u> Ahmet TOGAY, Res. Assist. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Psychological Counseling & Guidance e-mail: togaypdr09@gmail.com</p>	<p><u>Baş Editör / Editor-in-Chief</u> Meral ATICI, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Psychological Counseling & Guidance e-mail: matici@cu.edu.tr</p> <p><u>Editör / Editor</u> Perihan DİNÇ ARTUT, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Mathematics Education e-mail: partut@cu.edu.tr</p> <p><u>Editör / Editor</u> Nimet KESER, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Fine Art Education e-mail: nimetkeser@gmail.com</p> <p><u>Editör / Editor</u> Özgecan TAŞTAN KIRIK, Assoc. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Science Education e-mail: ozge.deniz@gmail.com</p> <p><u>Editör / Editor</u> Ayten İFLAZOĞLU SABAN, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Classroom Teaching e-mail: iayten@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Neval AKÇA BERK, Assoc. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Social Studies Education e-mail: nakca@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Betül BALKAR, Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Educational Administration e-mail: bbalkar@cu.edu.tr</p> <p><u>Editor / Editör</u> Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK, Assoc. Prof. Dr. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Turkish Education e-mail: bkarakoc@cu.edu.tr</p> <p><u>Dil Editörü / Language Editor</u> Bilge DESTEGÜLOĞLU, Res. Assist. Çukurova University, Faculty of Education, Department of Turkish Education e-mail: bdesteguloglu@cu.edu.tr</p>
--	--

Scientific Board / Bilim Kurulu

A. Aşkıım KURT, Prof. Dr.	Anadolu University
Abbas TÜRNÜKLÜ, Prof. Dr.	Dokuz Eylül University
Ahmet IŞIK, Prof. Dr.	Kırıkkale University
Ahmet KAÇAR, Prof. Dr.	Gazi University
Alev ÖZKÖK, Assoc. Prof. Dr.	Hacettepe University
Arda ARIKAN, Assoc. Prof. Dr.	Akdeniz University
Barbara BICKEL, Emeritus, Assoc. Prof. PhD.	South Illionis University
Ebru KILIÇ ÇAKMAK, Prof. Dr.	Gazi University
Emine Gül KAPÇI, Prof. Dr.	Ankara University
Fatih ÖZMANTAR, Assoc. Prof. Dr.	Gaziantep University
Fırat SARSAR, Assoc. Prof. Dr.	Ege University
Güney HACİÖMEROĞLU, Assoc. Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart University
Iarina SAVITKAIA-BARAGHIN, Assoc Prof. PhD.	Academia de Muzica, Teatrui Arte Plastice
Maria AVGERINOÜ, PhD.	ACS Athens
Murat ALTUN, Prof. Dr.	Uludağ University
Mustafa Zülküf ALTAN, Prof. Dr.	Erciyes University
Ömer Faruk URSAVAŞ, Assoc. Prof. Dr.	Recep Tayyip Erdoğan University
Selma ELYILDIRIM, Assoc. Prof. Dr.	Gazi University
Simla COURSE, Assist. Prof. Dr.	Akdeniz University
Sinan OLKUN, Prof. Dr.	Final International University
Turan PAKER, Assoc. Prof. Dr.	Pamukkale University
Zeynep Deniz YÖNDEM, Prof. Dr.	Abant İzzet Baysal University
Ziya ARGÜN, Prof. Dr.	Gazi University

Contact / İletişim

Çukurova University Faculty of Education
01133 Adana / TURKEY

Phone : +90 322 338 64 34
Fax : +90 322 338 64 40
e-mail : ef@cu.edu.tr
web : <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cuefd>

CUFEJ is indexed the ULAKBİM, EBSCO, Emerging Sources Citation Index (ESCI), ASOS Index, Contemporary Science Association and The Central and Eastern European Online Library.

Copyright ©2023
Çukurova University Faculty of Education
All rights reserved
August – 2023

Sayı Hakemleri / Reviewers for This Issue

Alev ÜSTÜNDAĞ
Alper YONTAR
Arzu AYDOĞAN YENMEZ
Ayten Pınar BAL
Berna GÜLOĞLU
Betül KARADUMAN
Emine SAKLAN
Eren ULUÖZ
Erkan IŞIK
Esra DALKIRAN
Fatma Özlem SAKA
Feride BACANLI
Fevziye DOLUNAY CUĞ
Funda SAVAŞCI-AÇIKALIN
Gökhan ÖZDEMİR
Güliden AKIN
Gürcan ŞEKER
Halis SAKIZ
Işiner SEVER
İbrahim LİMON
İsmail ÇİMEN
Macid Ayhan MELEKOĞLU
Meliha TUZGÖL DOST
Meral GÜVEN
Mikail AYDEMİR
Neslihan GÜNEY KARAMAN
Nuray MAMUR
Oğuzhan DALKIRAN
Onur BALI
Osman Nejat AKFIRAT
Pınar FETTAHLIOĞLU
Rana YILDIRIM
Sedat ALEV
Sedat KANADLI
Serkan Volkan SARI
Sevda KATITAŞ
Sıla DOĞMAZ TUNALI
Tufan İNALTEKİN
Türker EROL
Yakup ÖZ
Yasemin KIRKGÖZ
Yelkin DİKER COŞKUN
Zübeyde ER

INDEX

1	Mathematics and Sciences Curriculum Objectives, Comparison of Textbook Questions and LGS Questions Hale SUCUOĞLU, Deniz YASEMİN & Tuğba YILMAZ	Research Article 302-350
2	Participation Rights of Transnational Immigrant and Local Children in Class Lives in Preschool Education Elif Nihan KURT & Hale KOÇER	Research Article 351-380
3	Development of Self-Determined Learning (Heutagogy) Skills Scale: Validity and Reliability Study D. Bahar ŞAHİN SARKIN & Gökçe GÜVERCİN SEÇKİN	Research Article 381-411
4	Investigation of Professional Music Education Students' Attitudes and Self-Efficacy Perceptions Towards Modal Hearing in Terms of Various Variables Emrah LEHİMLER & Üzeyir ÇINAR	Research Article 412-445
5	The Effect of Learning Strategies on Piano Performance Self-Efficacy Levels and Performance Success Özlem KANDEMİR & Tuba YOKUŞ	Research Article 446-470
6	An Evaluation of Problems Encountered by School Administrators Working at Boarding Schools Mehmet Fatih KARACABEY & Muhammet ŞIK	Research Article 471-495
7	Test of Creative Imagery Abilities (TCIA): A Study of Adaptation into Turkish Handan NARİN KIZILTAN & Birnur ERALDEMİR	Research Article 496-527
8	Relationship Between Professional Attitudes and Professional Commitment of Classroom Teachers: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy Belief Bünyamin İSPİR & Ali YILDIZ	Research Article 528-555
9	The Mediating Role of Perceived Social Support in the Relationship Between University Students' Perfectionism and Career Stress Şeyma BİLGİZ ÖZTÜRK & Hacı Arif DOĞANÜLKÜ	Research Article 556-580
10	Evaluation of an Optional English Preparatory Program with CIPP Scale Fatma Betül TEMİZ & Ahmet BAŞAL	Research Article 581-597
11	An In-Depth Investigation of Parents' Experiences about the Developmental and Diagnosis Process of Children with Specific Learning Aslı İZOĞLU TOK, Emre YILDIZ, Çiğdem KAYMAZ, Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ & Semra ŞAHİN	Research Article 598-625
12	The Effect of Crisis Counseling Course on Counseling Self-Efficacy and Readiness for Crisis Intervention Seval APAYDIN & S. Gülfem ÇAKIR ÇELEBİ	Research Article 626-643
13	The Predictive Role of Hope, Self-Efficacy and Self-Esteem on Adolescents' Career Anxiety Osman CIRCİR, Osman GÖNÜLTAŞ, Kıvanç UZUN & Özlem TAGAY	Research Article 644-666



Mathematics and Sciences Curriculum Objectives, Comparison of Textbook Questions and LGS Questions

Hale SUCUOĞLU^{a*} (ORCID ID-0000-0003-1018-1426)

Deniz YASEMİN^b(ORCID ID -0000-0002-5356-8738)

Tuğba YILMAZ^b (ORCID ID -0000-0003-1846-1350)

^aDokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İzmir/Türkiye

^b Milli Eğitim Bakanlığı, İzmir/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1187141

Article history:

Received 11.10.2022

Revised 08.05.2023

Accepted 23.05.2023

Keywords:

Mathematics Curriculum,

Sciences Curriculum,

Textbook,

LGS questions

Research Article

Abstract

This study aims to analyse Grade 8 objectives in the year 2018 Mathematics and Sciences curricula, and the compatibility between the 2021-2022 academic period textbooks of the Ministry of National Education (MEB) and the year 2019, 2020, 2021 and 2022 High School Placement Exam (LGS) questions according to Original Bloom Taxonomy. The 52 objectives specified under Grade 8 Mathematics Curriculum and the 61 objectives specified under Grade 8 Sciences Curriculum as well as the review questions at the end of modules and units of the Mathematic textbooks and Science textbooks were analysed against the 160 LGS questions posed under the science examination section in the years 2019, 2020, 2021 and 2022 in order to gather data. Analysis of Grade 8 Mathematics Curriculum has shown that largest objectives were observed in practice (f= 20) and comprehension (f= 18) stages. Analysis of Grade 8 Sciences Curriculum has shown that objectives in this domain were observed to be at knowledge stage for eight objectives, at comprehension stage for 25 objectives, at practice stage for seven objectives, at analysis stage for three objectives, at synthesis stage for eight objectives and at assessment stage for six objectives. It is found that objectives under both curricula cover multiple cognitive domain stages. Study data has led to identification of no affective objective among mathematics objectives, while two affective and two psychomotor domain objectives were identified among science objectives. Analysis of both curricula reveal that the objectives under the curricula and questions in the textbooks are supportive regarding LGS questions aimed at comprehension and practice stages, but insufficient for questions aimed at analysis and assessment stages which require higher level cognitive skills.

Matematik ve Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımları, Ders Kitabı Soruları ve LGS Sorularının Karşılaştırılması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1187141

Makale Geçmişi:

Geliş 11.10.2022

Düzeltilme 08.05.2023

Kabul 23.05.2023

Anahtar Kelimeler:

Matematik Öğretim Programı,

Fen Bilimleri Öğretim Programı,

Ders Kitabı,

LGS soruları

Öz

Bu araştırmada 2018 Matematik ve Fen Bilimleri Öğretim Programlarında yer alan 8. sınıf kazanımları, MEB tarafından hazırlanan 2021-2022 ders kitaplarında yer alan bölüm ve ünite sonu değerlendirme soruları ile 2019-2020-2021-2022 LGS soruları arasındaki uyumun Bloom Taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. 8. sınıf Matematik Öğretim Programı'ndaki 52 adet kazanım, Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda yer alan 61 adet kazanımı ile matematik ders kitabı ve fen bilimleri ders kitabındaki bölüm sonu değerlendirme soruları ve ünite değerlendirme soruları ile 2019-2020-2021-2022 yıllarında sayısal bölümde çıkan toplam 160 LGS sorusu incelenerek veriler elde edilmiştir. Araştırma sonunda Matematik Öğretim Programı 8. sınıf kazanımları incelendiğinde en fazla uygulama (f=20) ve kavrama basamağında (f=18) kazanımlarının olduğu görülmüştür. 8. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı'nda ise kazanımların en fazla kavrama (f=25) ve sonrasında bilgi ile sentez (f=8) basamaklarında olduğu tespit

* Corresponding author: hale.kasap@deu.edu.tr

Araştırma Makalesi

edilmiştir. Her iki öğretim programındaki kazanımların birden çok bilişsel alan basamağını kapsadığı belirlenmiştir. Çalışma verileri doğrultusunda matematik kazanımları arasında duyuşsal kazanım tespit edilememiş ve fen bilimleri kazanımları arasında iki duyuşsal ve iki psikomotor alan kazanımı tespit edilmiştir. Her iki öğretim programı incelendiğinde programlarda yer alan kazanımlar ile ders kitabındaki soruların, LGS sınavlarında çıkan kavrama ve uygulama basamağına yönelik soruları destekleyici nitelikte olduğu fakat üst düzey bilişsel beceri gerektiren analiz ve değerlendirme basamaklarındaki sorular için yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Introduction

Curricular carry great importance in regard of directing educational activities, ensuring standardisation in education, providing guidance for teachers and realising effective education. Many definitions are made regarding importance of curricular (Bobbitt, 2017; Demirel, 2020; Ertürk, 1994; Oliva, 2018; Tyler, 2014; Varış, 1997). As one of the first writers discussing the subject of curriculum, Bobbitt define a curriculum as "*the sum of all things children and youths need to do and experience in order to develop the skills to achieve what is needed in adult life and to become like an adult in all aspects*". Taba (mentioned by Oliva & Gordon, 2018) defines curriculum as a learning plan, and lists elements of a curriculum. Taba argues that each curriculum includes different contents varying the objectives, goals and methods of learning and teaching, and concludes by an assessment aimed to determine whether the objectives are achieved.

When some definitions of curricular from the early twenty-first century are examined, Ornstein and Hunkins (2016) defines the curriculum as "an action plan or written document including strategies required to achieve desired objectives or outputs". As mentioned by Oliva and Gordon (2018), McKiernan explains curriculum to be "related to all planning, practice, learning, assessment and research at all levels of education and schooling". In spite of the fact that definitions of curriculum have went through changes according to philosophies and theories adopted in various periods, it is seen that all share common points in educational conditions like objectives, contents, practice, experience, strategy, etc. and in assessment. Attainment are the first factor of the curriculum. Ertürk (1994) defines the attainment as "a change in behaviour or a characteristic suitable for expression as a behaviour which is set to be gained through planned and organised experiences." This includes both a focus on content and educational conditions by planning of experiences, and a focus on measurable characteristics embodied by behaviour/suitability for change in behaviour. Objectives are underlined by goal which provide a concrete and observable measure. While targets are long-term, objectives are more short-term. As it is our opinion that objectives must be expressed in observable and measurable terms, objectives are termed behavioural. Through objectives the students can display that they have achieved certain skills or knowledge, i.e. certain standards (Ellis, 2015; Ornstein & Hunkins 2016). Mager (mentioned by Oliva & Gordon, 2018) argues that objectives must define the *behaviour* showing the student has achieved the objective, the *condition* imposed upon achievement of the objective and the minimum standard *qualification* for the achievement. However, post-modern educators reject behavioural objectives as too narrow and strict. Definition of objectives in terms of behaviour limits learning as a measurable achievement. This leads to disregard of objectives like critical thought and analytic thought which focuses on higher level cognition (Oliva & Gordon, 2016).

In Turkey, students' achievement of the main objectives through suitable contents and planned educational conditions can be assessed step-by-step by suitable tools of measurement and assessment using the objective definitions under the curricular prepared by the Board of Teaching and Education of the Ministry of National Education. As objectives are factors aiming to carry current curricular to a level responding to needs of the modern times, the objectives and objectives defined in preparation of the curriculum must exactly match each other (şahin & Kurt, 2021).

The objectives defined under the curriculum and the questions prepared to measure achievement of students are prepared under certain orderings and classifications based on the education objectives (Krathwohl, 2002; Ornstein & Hunkins, 2016). Efforts towards ordering and classifying objectives were started by Bloom et al. in 1950s. It was believed objectives must be classified to improve effectiveness of education and to increase efficiency of measurement of learning outputs, and steps were taken in this direction. Among the many methods of classification, the most widely recognised one became to be the

Bloom Taxonomy, and it is seen to be utilized in the literature frequently. The cognitive domain taxonomy published by Bloom in 1956 is hierarchical, and includes six fundamental stages: knowledge, comprehension, practice, analysis, synthesis and assessment (Arı, 2013). It progresses from lower mental levels to the higher mental levels. Among these stages, knowledge, comprehension and practice stages are defined as basic skills, while analysis, synthesis and assessment stages are seen as higher-level cognitive skills (Anderson & Krathwohl, 2021). Anderson and Krathwohl (2021) has made some changes within Original Bloom Taxonomy due to the developments in education in recent years. The reason for revising the Bloom Taxonomy is given as the fact that it is one dimensional and fails to sufficiently measure higher cognitive skills. Despite the criticism, the original taxonomy in particular has been translated into many languages until today. It is among the most widely utilised taxonomies (Yurdabakan, 2012). In Turkey, the Bloom Taxonomy was translated into Turkish by many researchers (Demirel, 2020; Ertürk, 2013; zelik, 1992) and frequently used in curriculum development efforts and in scientific publications. While it is seen that many curricular prepared by the Ministry of National Education are based on the Bloom Taxonomy, no information was found regarding which taxonomy the year 2018 Mathematics Curriculum and the year 2018 Sciences Curriculum were based on, and any study has not been found according to the Bloom Taxonomy for both Mathematics and Sciences as a result of investigation in literature. Therefore, this study was conducted on basis of the Bloom Taxonomy.

One of the most important factors affecting education is teacher. The most important tool used by the teacher, in turn, is the textbook (Semerci, 2004). The content, questions and exercises in the textbooks used to practice the education activities and convey the objectives to the student must be made compatible with the objectives. In addition, it is also very important to conduct correct assessments using the correct measurement tools in accord with the assessment element in order to determine the level of achievement of the objectives of the curriculum (alışkan, 2021). In this regard, it is expected for compatibility with the general goals and objectives of the curriculum also in national level examinations conducted for placement from primary education to secondary education. It is considered that textbooks must be compatible with curricular and used in an effective manner. When preparing textbooks, questions, problems, discussion questions, open ended or multiple-choice questions, complying with the behaviour to be measured, should be selected. It should not be forgotten that it is not possible to determine student achievement of objectives by tests or questions solely measuring knowledge (Duman et al., 2001). The stage of assessment conducted using suitable tools to determine the student's achievement level of objectives provide the teacher with information regarding how to plan education conditions and whether selection of measurement tools are suitable, while also providing experts with feedback for determination of curriculum steps which require revision starting from analysis of needs. We see the acts and activities conducted under this very important assessment stage not only in schools where education and teaching activities are conducted, but also in examinations conducted on both national and international levels for student placement (Krathwohl, 2002; Sönmez, 2020).

In Turkey the practice of student selection by an examination conducted to place students in the higher level of education according to the level of success they show in an assessment examination is first implemented with the Ministry of Education Colleges in 1955, in time leading to a need for centralised examination due to increased variety and number of secondary education institutions, and in 1997 the examination system called as high-school entrance exam (LGS) was implemented. In time these examination systems passed through changes in name and content as OKS in 2005, SBS in 2009, TEOG in 2013 and LGS in 2017 (Atılđan, 2018). Ministry of National Education utilizes the questions prepared by specialists according to the objectives mentioned in curriculum in order to determine the level of the student in the scope of high-school entrance exam (LGS) so that Grade 8 students are accepted to high school. Therefore, it is important that the objectives in the curriculum complies with the learning-teaching processes, which enable students to obtain such objectives in the most correct way, and the questions asked in the examinations performed for evaluation. The other significant point hereby is the sufficiency of the questions or examples within the school textbooks while students study for exam. In order to support it, Ministry of National Education creates areas such as screening test, exercises, skill-based tests and centralised examination sample questions in EBA so that students and teachers can make benefit.

However, pandemic period indicated that there were students who could not make benefit of EBA due to internet inadequacy or technical infrastructure problems such as technological equipment inadequacy. In some studies (Karbeyaz & Kurt, 2020; Türker & Dündar, 2020; Öztürk & Çetinkaya, 2021), it came in sight that students could not make benefit of EBA due to technical and infrastructure problems as well as EBA's contribution to teacher and student. In spite of the fact that Ministry of National Education introduced TRT EBA to students in the beginning of the period in order to support the students, it is difficult to determine whether the problems of the students encountering with technical infrastructure continue after the pandemic or not. Therefore, this situation indicates the value and significance in the adequate type and quantity as convenience of objectives in the scope of Mathematic Curriculum (Ministry of National Education- MoNE, 2018) and Science Curriculum (2018) with examples and questions in Mathematic Grade 8 textbook (MoNE, 2021a) and Science Grade 8 textbook delivered by Ministry of National Education to the students free of charge.

In this context, the three dimensions of this study consist of objectives, textbooks and LGS questions. These three dimensions must be reciprocally compatible with each other. "Compatibility means presence of reciprocity and compatibility between objectives, education and assessment." (Anderson & Krathwohl, 2021, p. 14). Failure to ensure this compatibility will lead to serious problems. For example, if objectives are not compatible with the assessment method, it cannot be said the results reflect the success on the objectives. Similarly, if there is no compatibility between education and assessment, the assessment result will not affect the actual performance, no matter how high and deep the quality of education is (Anderson & Krathwohl, 2021).

There are studies which individually examine Mathematics Curriculum (MÖP) and Sciences Curriculum (SC) objectives, national level examinations and textbooks in terms of taxonomy, discussing their classification on basis of original or revised Bloom taxonomies (İskamya, 2011; Tuna & Biber, 2017). However, in general these consist of studies conducted according to revised Bloom taxonomy (Aktan, 2020; Akyürek, 2019; Arı, 2013; Bekdemir & Selim, 2008; Çelik et al., 2018; Dalak, 2015; Ekinci & Bal, 2019; Kuzu et al., 2019; Polat & Bilen, 2022; Sezer, 2018; Üredi & Ulum, 2020). In addition, the other studies on the field of Mathematics and Sciences can be classified as comparison of national and international level examination practices (Acet et al., 2021; Akyürek, 2019; Berber & Anılan, 2018; Bostan Sarioğlan et al., 2021; İncikabı et al., 2016; Kızılay, 2019; Sezer, 2018; Tunç & Baydar, 2022; Uzun et al., 2010), comparison with curricular of other countries (Bileni & Acat, 2022; Cangüven et al., 2017;; Erdoğan, 2019; Eş & Sarıkaya, 2010; Gözüm, 2013; İnce & Yıldırım, 2018; Topaloğlu & Kıyıcı, 2015), teacher and student comments regarding curricular (Çetin, 2019; Erden, 2020; Hündür, 2018; Kızıkan & Nacaroğlu, 2019; Kuzu et al., 2019; Ormancı et al., 2018; Şeker & Sert, 2021; Yüzüak & Arslan, 2021), examination and comparison of curricular of different years in regard of various aspects (Başar & Demiral, 2019; Candaş et al. 2013; Deveci, 2018; Karatay et al., 2015; Şen, 2017; Timur & Timur, 2013), and analysis and comparative analysis of the Ministry of National Education textbooks and examinations practiced in Turkey (Akçay et al., 2017; Bakır, 2018; Kahraman, 2013; Kahramanoğlu, 2013; Topak, 2017; Yücel, 2017) in general.

In conclusion, it is apparent that there is no study found in the literature which combines study of compatibility and comparison of curriculum objectives, textbook questions and LGS questions all together for Mathematics and Science courses based on the original taxonomy. In a general assessment, it is our opinion this study will make important contributions to the literature in this field. This study aims to analyse the compatibility between the Grade 8 objectives under the year 2018 Mathematics and Sciences curricular, the 2021-2022 academic year textbooks prepared by the Ministry of National Education, and the year 2019, 2020, 2021 and 2022 LGS questions according to Original Bloom Taxonomy. According to this purpose, answers are sought for research questions mentioned below:

1. What is the classification of Grade 8 objectives in Mathematics and Science Curriculum according to Bloom Taxonomy?

2. What is the classification of section and unit-end assessment questions in Mathematics and Science textbooks read in 2021-2022 academic year according to Bloom Taxonomy?

3. What is the classification of 2019-2020-2021 and 2022 LGS Mathematics and Science questions according to Bloom Taxonomy?

Method

In this section of the study, the information about research model, research data source and data analysis is given.

Research Model

This is a qualitative study conducted by document analysis. Document analysis consists of analysis of materials including information on the subject facts, which can be used as the sole data collection method or used alongside other data collection methods in qualitative studies (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Sources of Study Data

Sources of study data consist of Ministry of National Education Grade 8 Mathematics Curriculum (MoNE, 2018a) and Sciences curriculum (MoNE, 2018b), the Ministry of National Education 2021-2022 academic year Grade 8 Mathematics textbook (MoNE, 2021a) and Science textbook (MoNE, 2021b) and the year 2019, 2020, 2021 and 2022 LGS Mathematics and Science questions. The 52 objectives specified under Grade 8 Mathematics Curriculum (MoNE, 2018a) and the 61 objectives specified under Grade 8 Sciences Curriculum (MoNE, 2018b) as well as the review questions at the end of modules and units of the Mathematics textbooks and Science textbooks were analysed against the 160 LGS questions posed under the science examination section in the years 2019, 2020, 2021 and 2022 in order to gather data.

Data Collection and Analysis

As it is not mentioned to which classification the curriculum objectives belong, it is classified by investigating according to Bloom Taxonomy. Objectives in the curriculum are separated in affective and psychomotor way as well as classification of cognitive domain. Curricular, textbooks and LGS questions are utilized as individual data source in the data analysis process within the stages of document investigation. Bloom Taxonomy steps were determined by researchers as categories and objective expressions for analysis of curriculum. As a result of investigation on textbooks of Ministry of National Education within the study, at the stage of data analysis, section-end assessment questions and unit assessment questions were examined and it was found on which step they belonged. In the analysis process of LGS questions; all questions are dealt as a whole together with every choice of questions, not only as information, table, graphic, image and question root. Themes defined with cognitive domain steps are studied by categorizing as per the years at the same time. For the purpose of validity and accuracy of obtained data, the opinions are taken from Curriculum and Education Specialist (n= 3), Mathematic Specialist (n= 3), Science Specialists (n= 2) for both lessons. Objectives and information to which step questions belong are discussed individually, and the agreed and disagreed points are explained and data is prepared. The compatibility percentage between the coders are calculated for both lessons. In the analysis of qualitative data, Miles and Huberman (1994) confidence model is utilized. This model is formulated as $Confidence = \frac{Agreement}{Agreement + Disagreement} \times 100$. Compatibility between the coders are calculated as 90.3% for Mathematic objectives, 91.78% for textbook and 86.25% for LGS questions while they are calculated as 91.8% for Science objectives, 92.59% for textbook and 87.5% for LGS questions. According to the aspects mentioned by Türnüklü (2000), Keeves and Sowden mention that the confidence at the level of eighty percent is adequate.

Findings

The findings acquired were explained under three headings as the findings on the objectives in curricular as formerly specified within the scope of the descriptive analysis, the findings of the end of the chapter and unit in text books and the findings of the LGS questions.

1. Findings on Objectives under the Curriculum

Year 2018 mathematics curriculum (MC), the distribution by textbook units and cognitive stages of the grade 8 objectives were presented in Table 1 below.

Table 1.
Distribution by Textbook Units and Cognitive Stages of the Grade 8 Objectives under the Year 2018 Mathematics Curriculum (MC)

	Objectives	Cognitive Stage
UNIT 1 *Multipliers and Factors *Exponentials	M.8.1.1.1	Practice
	M.8.1.1.2	Practice
	M.8.1.1.3	Comprehension
	M.8.1.2.1.	Practice
	M.8.1.2.2.	Comprehension
	M.8.1.2.3.	Analysis
	M.8.1.2.4.	Comprehension
	M.8.1.2.5.	Comprehension
UNIT 2 *Square Root Expressions *Data Analysis	M.8.1.3.1.	Analysis
	M.8.1.3.2.	Comprehension
	M.8.1.3.3.	Comprehension
	M.8.1.3.4.	Practice
	M.8.1.3.5.	Practice
	M.8.1.3.6.	Comprehension
	M.8.1.3.7.	Practice
	M.8.1.3.8.	Knowledge/Analysis
M.8.4.1.1.	Comprehension	
	M.8.4.1.2.	Comprehension
UNIT 3 *Probability of Simple Events *Algebraic Expressions and Identities	M.8.5.1.1.	Comprehension
	M.8.5.1.2.	Comprehension
	M.8.5.1.3.	Comprehension
	M.8.5.1.4.	Comprehension
	M.8.5.1.5.	Practice
	M.8.2.1.1.	Comprehension
	M.8.2.1.2.	Practice
	M.8.2.1.3.	Comprehension
	M.8.2.1.4.	Practice
UNIT 4 *Linear Equations *Disequilibrium	M.8.2.2.1.	Practice
	M.8.2.2.2.	Knowledge/Practice
	M.8.2.2.3.	Analysis
	M.8.2.2.4.	Practice
	M.8.2.2.5.	Comprehension
	M.8.2.2.6.	Comprehension /Analysis
	M.8.2.3.1.	Comprehension
M.8.2.3.2.	Comprehension	
	M.8.2.3.3.	Practice
UNIT 5 *Triangles *Equilateralism-Paralellism	M.8.3.1.1.	Practice
	M.8.3.1.2.	Analysis
	M.8.3.1.3.	Analysis
	M.8.3.1.4.	Practice
	M.8.3.1.5.	Practice
	M.8.3.3.1.	Analysis
	M.8.3.3.2.	Comprehension/ Practice
UNIT 6	M.8.3.2.1.	Practice
	M.8.3.2.2.	Practice

	M.8.3.2.3.	Practice
*Conversion Geometry	M.8.3.4.1.	Knowledge/Comprehension/ Practice
*Geometric Objects	M.8.3.4.2.	Comprehension/ Practice
	M.8.3.4.3.	Practice
	M.8.3.4.4.	Practice
	M.8.3.4.5.	Knowledge/Comprehension/ Practice
	M.8.3.4.6.	Knowledge/Comprehension/ Practice

The descriptive values regarding Bloom taxonomy classification of grade 8 objectives under the year 2018 mathematics curriculum were presented in Table 2 below.

Table 2.
Bloom Taxonomy Classification of Grade 8 Objectives under the Ministry of National Education Mathematics Curriculum

Knowledge		Comprehension		Practice		Analysis		Synthesis		Assessment		Multiple		Total	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	18	34.61	20	38.46	6	11.53	-	-	-	-	8	15.38	52	100

When the objectives are analysed, it is seen that objectives in the practice stage (f= 20) of the mathematics curriculum (MoNE, 2018a) are in majority in comparison to other stages, and that this group of objectives comprise 38.46% of all objectives on its own. The objectives in the comprehension stage (f= 18), which are very close to practice stage in numbers, comprise 34.61% of all objectives. Thus, comprehension and practice stages together comprise 73.07% of the curriculum. When the tables are analysed, it seems like there is no objective in the knowledge stage, but in fact the multiple objectives stage includes objectives belonging to the knowledge stage. The number of objectives in the analysis stage (f=6) is quite low, while there is no objective found in the synthesis and assessment stages.

Year 2018 sciences curriculum (SC), the distribution by textbook units and cognitive stages of the grade 8 objectives were presented in Table 3 below.

Table 3.
Distribution by Textbook Units and Cognitive Stages of the Grade 8 Objectives under the Year 2018 Sciences Curriculum (SC)

	Objectives	Cognitive Stage
UNIT 1: SEASONS AND CLIMATE	F.8.1.1.1.	Comprehension
*Formation of Seasons	F.8.1.2.1.	Comprehension
*Climate and Weather Movements	F.8.1.2.2.	Knowledge
UNIT 2: DNA AND GENETIC CODE	F.8.2.1.1.	Analysis
	F.8.2.1.2.	Practice
*DNA and Genetic Code	F.8.2.1.3.	Knowledge
*Heredity	F.8.2.2.1.	Knowledge
*Mutation and Modification	F.8.2.2.2.	Comprehension
*Adaptation	F.8.2.2.3.	Assessment
*Biotechnology	F.8.2.3.1.	Comprehension
	F.8.2.3.2.	Comprehension
	F.8.2.3.3.	Comprehension
	F.8.2.4.1.	Comprehension
	F.8.2.5.1.	Analysis
	F.8.2.5.2.	Assessment
	F.8.2.5.3.	Comprehension
UNIT 3: PRESSURE	F.8.3.1.1.	Practice
	F.8.3.1.2.	Comprehension/Practice

	F.8.3.1.3.	Comprehension
UNIT 4: MATTER AND INDUSTRY	F.8.4.1.1.	Comprehension
*Periodic System	F.8.4.1.2.	Knowledge
*Physical and Chemical Changes	F.8.4.2.1.	Comprehension
*Chemical Reactions	F.8.4.3.1.	Knowledge
*Acids and Bases	F.8.4.4.1.	Knowledge
*Thermal Interactions of Matter	F.8.4.4.2.	Comprehension
*Chemical Industry in Turkey	F.8.4.4.3.	Practice
	F.8.4.4.4.	Comprehension
	F.8.4.4.5.	Practice
	F.8.4.4.6.	Assessment
	F.8.4.4.7.	Synthesis
	F.8.4.5.1.	Practice
	F.8.4.5.2.	Practice
	F.8.4.5.3.	Comprehension
	F.8.4.5.4.	Analysis
	F.8.4.6.1.	Comprehension
	F.8.4.6.2.	Synthesis
UNIT 5: SIMPLE MACHINES	F.8.5.1.1.	Comprehension
	F.8.5.1.2.	Synthesis
UNIT 6: ENERGY CONVERSIONS AND ENVIRONMENTAL SCIENCE	F.8.6.1.1.	Comprehension
	F.8.6.2.1.	Comprehension
	F.8.6.2.2.	Comprehension
	F.8.6.2.3.	Knowledge
*Food Chain and Flow of Energy	F.8.6.3.1.	Comprehension
*Energy Conversions	F.8.6.3.2.	Assessment
*Matter Cycles and Environmental Issues	F.8.6.3.3.	Assessment
*Sustainable Development	F.8.6.4.1.	Affective domain
	F.8.6.4.2.	Synthesis
	F.8.6.4.3.	Comprehension
	F.8.6.4.4.	Synthesis
	F.8.6.4.5.	Synthesis
UNIT 7: ELECTRICAL LOADS AND ELECTRICAL ENERGY	F.8.7.1.1.	Comprehension
	F.8.7.1.2.	Knowledge/Comprehension
	F.8.7.1.3.	Practice
	F.8.7.2.1.	Knowledge
	F.8.7.2.2.	Comprehension
	F.8.7.3.1.	Comprehension
*Electrical Loads and Electrification	F.8.7.3.2.	Synthesis
*Objects with Electrical Load	F.8.7.3.3.	Comprehension
*Conversion of Electrical Energy	F.8.7.3.4.	Synthesis
	F.8.7.3.5.	Assessment
	F.8.7.3.6.	Affective domain

The descriptive values regarding Bloom taxonomy classification of grade 8 objectives under the year 2018 sciences curriculum were presented in Table 4 below.

Table 4.
Bloom Taxonomy Classification of Grade 8 Objectives under the Ministry of National Education Sciences Curriculum

Knowledge		Comprehension		Practice		Analysis		Synthesis		Assessment		Multiple		Total	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
8	13.55	25	42.37	7	11.86	3	5.08	8	13.55	6	10.16	2	3.38	59	100

Descriptive analysis shows that among the objectives in scope of Grade 8 SC (MoNE, 2018) the majority belong to the comprehension stage (f= 25) (42.3%), followed by knowledge (f= 8) and synthesis (f= 8) stages with equal shares (13.5%), while practice stage (f= 7) has a share of 11.86%, assessment stage (f= 6) has a share of 10.16% and analysis stage (f= 3) has a share of 5.08%. In addition, it is found that there are 2 objectives related to the affective domain and 2 objectives related to the psychomotor domain.

It is determined that the "F.8.4.5.1. Discovers heating is connected to type, mass and/or temperature change of the matter by conducting experiments" and the "F.8.4.5.2. Discovers the heat required for change of state is connected to type and mass of the matter by conducting experiments" objectives are related to both the practice stage of cognitive classification and the psychomotor domain, while the "F.8.6.4.1. Displays care for economical use of resources" and the "F.8.7.3.6. Displays care for economical use of electricity at home" objectives are related to the affective domain.

2. Findings on the Textbook

The descriptive values regarding Bloom taxonomy classification of unit assessment questions in the Ministry of National Education grade 8 mathematics textbook were presented in Table 5 below.

Table 5.
Bloom Taxonomy Classification of Unit Assessment Questions in the Ministry of National Education Grade 8 Mathematics Textbook

Knowledge		Comprehension		Practice		Analysis		Synthesis		Assessment		Total	
f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%
29	14.00	34	16.42	132	63.76	12	5.79	-	-	-	-	207	100

2021-2022 MoNE Grade 8 mathematics textbook (MoNE, 2021) consists of 6 units. Distributions of subjects and objectives according to units are detailed under Table 1. The total of 207 in the review tests found at the end of units were analysed and it is found that majority of the question (f= 132) cover the practice stage. The questions in the practice stage on their own constitute 63.42% of all questions. It is seen the least amount questions are found in the analysis stage (f= 12), while no question was found to fall under synthesis and assessment stages. When the objectives under mathematics curriculum and the unit review questions in the textbook are assessed together they are believed to be compatible in general. A few examples from different cognitive stages were given to the questions in mathematics textbook in the following.

The 4-month gasoline and LPG usage amounts of a vehicle were given in the table below. Please find out which graphic type would be most appropriate to indicate the data in the table and make a drawing according to type of graphic you determine.

Table: Amounts of Gasoline - LPG According to Months (L)

Months	1 st Month	2 nd Month	3 rd Month	4 th Month
Gasoline	10	12	8	5
LPG	50	60	45	70



Figure 1. Example Question for Mathematics Textbook Comprehension Stage

In the sample question in Figure 1, the student is expected to choose an appropriate graphic for the situation of a problem in table and to make suitable drawing. Since the proper transformations between table and graphics are required to be done, it was determined that this question was at comprehension stage.

Which of the following is not a rational number?

- A) $\sqrt{9}$ B) $\sqrt{49}$ C) $\sqrt{169}$ D) $\sqrt{200}$

Figure 2. Example Question for Mathematics Textbook Knowledge Stage

In example question in Figure 2, the student is expected to identify square numbers and root concept and to take out square numbers from root. Due to these reasons, it was determined that the problem was at knowledge stage.

The descriptive values regarding Bloom taxonomy classification of unit assessment questions in the Ministry of National Education grade 8 sciences textbook were presented in Table 6 below.

Table 6.

Bloom Taxonomy Classification of Unit Assessment Questions in the Ministry of National Education Grade 8 Sciences Textbook

Knowledge		Comprehension		Practice		Analysis		Synthesis		Assessment		Total	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
61	45.18	57	42.22	8	5.90	5	3.70	1	0.74	3	2.22	135	100

The module review questions found at the end of 7 units of the Sciences textbook (MoNE, 2021) and the review questions across the units were analysed according to cognitive domain stages, taking multiple choice and open ended questions into individual consideration, while other questions in the modules were considered as a single question as a whole. It is found that of the total of 135 questions in the MEB Grade 8 Sciences textbook, 61 (45.18%) belong to knowledge stage, 57 (42.22%) belong to comprehension stage, 8 (5.9%) belong to practice stage, 5 (3.7%) belong to analysis stage, 1 (0.74%) belong to synthesis stage and 3 (2.22%) belong to assessment stage. As seen in Table 6, questions in the knowledge and comprehension stages are in the majority. These two stages together constitute 87.40% of all questions. For both courses the largest share is occupied by the practice stage, while it is seen that higher cognitive stages are not given a share. A few examples from different cognitive stages were given to the questions in sciences textbook below.

ASSESSMENT QUESTIONS FOR END OF CHAPTER 2

A. Complete the dotted lines in statements below with suitable concepts given. You can add appropriate supplements to the concepts.

phenotype pure seed heredity recessive gene crossbreeding genotype hybrid seed

1. The field of study which analyzes the structure, tasks of genes and how characters are passed down from generation to generation is called as
2. When the genes ensuring formation of a character are quantitatively identical, the genotype of living being becomes
3. The genotype of living being becomes when one of genes ensuring formation of a character is dominant, the other one is recessive gene.
4. The gene which does not show effect together with dominant gene is called
5. The structure of a living being is called as
- 6..... is called to obtain baby individuals by combining male and female reproduction cells in amphigenesis living beings.
7. The appearance of a living being that reveals with the effect of genotype and environmental factors is called

Figure 3. Example Chapter Question for Sciences Textbook Knowledge Stage

The example in Figure 3 is available in Unit of DNA and Genetic Code. It was determined that this chapter was at knowledge stage since the students are expected to place the concepts given cognitively and properly to the blanks in statements through identification and remembering in this chapter.

6. The pot as on the side is half filled with water. The tap on the base of the pot discharges the full pot in 16 minutes and the tap which is fixed on the wall fills the empty pot with water in 10 minutes.

Both taps open simultaneously. According to this, which of the following is true with regard to liquid pressure affecting the base of the pot?

- A. It constantly increases.
- B. It firstly increases, afterwards decreases.
- C. It firstly decreases, afterwards increases.
- D. It firstly increases, later it does not change.

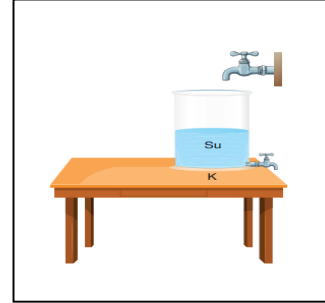


Figure 4. Example Question for Sciences Textbook Assessment Stage

The example Pressure Unit assessment questions in Figure 4 are included in chapter Ç. The cognitive stage phases that the students follow during problem solving:

Remembering the factors affecting liquid pressure on the base of the pot: Knowledge stage

Reinterpretation by internalizing the question based upon the information given: Comprehension stage

Transfer of the information to new situation: Application stage

Association by clarifying the similarities and differences between strongest distractor and the right option in detail: Analysis stage

Making evaluation and passing judgement on the conditions given in the question (the container is half filled with water and the taps given filling and emptying times are opened simultaneously) by taking criteria: Evaluation stage

Hence it was determined that this question was at evaluation stage.

3. Findings on LGS Questions

The descriptive values regarding Bloom taxonomy classification of Mathematics and Sciences LGS questions under the year 2019-2020-2021-2022 were presented in Table 7 and Table 8 below. The LGS questions which was categorized according to years were not handled as information, tables, graphics, visuals and questions, but as a whole with each question option. While it is thought that the questions considered based upon stage statements in just question root belong to a stage of cognitive area, it was concluded that when the question was considered with the options, the question could be at a different stage.

Table 7.
Bloom Taxonomy Classification of LGS Mathematics Questions by Year

Mathematics	Knowledge		Comprehension		Practice		Analysis		Synthesis		Assessment		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2019 LGS	-	-	1	5	10	50	8	40	-	-	1	5	20	100
2020 LGS	-	-	3	15	7	35	8	40	-	-	2	10	20	100
2021 LGS	-	-	2	10	9	45	8	40	-	-	1	5	20	100
2022 LGS	-	-	2	10	10	50	6	30	-	-	2	10	20	100

Analysis of LGS mathematics questions show that in the year 2019 the number of questions in the practice stage (f= 10) constitute 50% of the examination, followed by the questions in the analysis stage (f= 8) with a share of 40%. The questions in the comprehension stage (f= 1) and the assessment stage (f= 1) constitute 5% of the examination. No question was found in the knowledge and synthesis stages. In the year 2020 it is found comprehension stage (f= 3) constitute 15% of the questions, while practice stage (f= 7) constitutes 35%, analysis stage (f= 8) constitute 40%, and assessment stage (f= 2) constitutes 10%. No question in knowledge and synthesis stages was found among 2020 questions. In the year 2021 comprehension stage (f= 2) constitutes 10% of the questions, while practice stage (f= 9) constitutes 45%, analysis stage (f= 8) constitutes 40%, and assessment stage (f= 1) constitutes 5%, and no question was found in knowledge and synthesis stages. In the year 2022 it is seen that questions in practice stage (f= 10) constitute the majority of questions in the examination by a 50% share. The questions in analysis stage (f= 6) constitute 30% of the examination, while questions in comprehension stage (f= 2) and assessment stage (f= 2) constitute 10% each. Similar to other years, again no question in knowledge and synthesis stages was found among the year 2022 questions.

The table, which shows the change according to the number of rooms on each storey of a hotel and the number of the storey where the rooms are located, was given as follows.

Table: Number of Rooms in Storey According to Storey Number

Storey Number (x)	Number of Room in Storey
$1 \leq x < 4$	$90 - 10x$
$4 \leq x < 7$	$50 - 5x$

Hereunder, how many more rooms are on the 2nd storey than on the 5th storey in this hotel?

- A) 40 B) 45 C) 50 D) 55

Figure 5. Example Question for 2019 LGS (Leaflet A) Application Stage

The students are expected to conclude in solution of example question in Figure 5 by replacing the storey numbers in algebraic expressions giving number of rooms. Cognitive stage phases to be followed by the students during question solution:

Remembering information: Knowledge stage

Reading table and re-interpretation by internalizing question: Comprehension stage

Transferring information to new situation: Application stage

Hence it was determined that the question was at application stage.

Two rectangular cardboards with equal lengths of long sides and which of short sides are 20 cm and 8 cm long were given in Figure I.

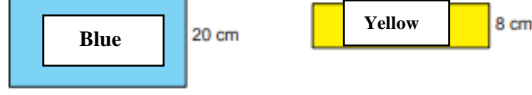


Figure I

When these cardboards are settled over and over with the long sides parallel and the yellow cardboard at the bottom as in Figure II, the long side of the blue rectangular cardboard separates the yellow rectangular cardboard as two equal parts and one of the equal parts stays under the blue rectangular cardboard.

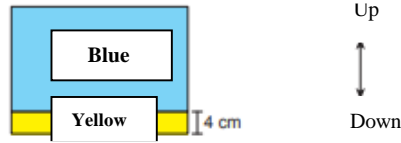


Figure II

While the cardboards are at position in Figure II, as the yellow rectangular remains constant, when the blue rectangular is moved down in x cm on yellow rectangular, whole yellow rectangular remains under blue rectangular cardboard.

According to this, which of the following is disequilibrium which shows the values that the x could take

- A) $4 \leq x \leq 16$ B) $4 \leq x \leq 20$ C) $2 \leq x \leq 16$ D) $8 \leq x \leq 20$

Figure 6. Example Question for 2021 LGS (Leaflet A) Analysis Stage

In solution of this question, the students are required to correlate between yellow and blue parts and to think / make inference about their movement. The cognitive stage phases to be followed by students during question solution:

Remembering information: Knowledge stage

Re-interpretation by internalizing question: Comprehension stage

Transferring information to new situation: Application stage

Determination of meronymy through dividing material into components: Analysis stage

Hence it was determined that the question was at analysis stage.

Table 8.

Bloom Taxonomy Classification of LGS Science Questions by Year

Sciences	Knowledge		Comprehension		Practice		Analysis		Synthesis		Assessment		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2019 LGS	-	-	10	50	-	-	7	35	-	-	3	15	20	100
2020 LGS	-	-	8	40	1	5	10	50	-	-	1	5	20	100
2021 LGS	-	-	10	50	-	-	9	45	-	-	1	5	20	100
2022 LGS	-	-	11	55	2	10	6	30	-	-	1	5	20	100

Analysis of LGS Science questions show that the year 2019 the questions are distributed as 50% in the comprehension stage ($f= 10$), 35% in the analysis stage ($f= 7$) and 15% in the assessment stage ($f= 3$), while no question was found in the knowledge, practice and synthesis stages. In the year 2020 the questions are distributed as 40% in the comprehension stage ($f= 8$), 5% in the practice stage ($f= 1$), 50% in the analysis stage ($f= 10$) and 5% in the assessment stage ($f= 1$), while there is no question found in the knowledge and synthesis stages. In the year 2021 the questions are distributed as 50% in comprehension stage ($f= 10$), 45% in the analysis stage ($f= 9$) and 5% in the assessment stage ($f= 1$), while there is no

question found in the knowledge, practice and synthesis stages. In the year 2022 the questions are distributed as 55% in the comprehension stage (f= 11), 10% in the practice stage (f= 2), 30% in the analysis stage (f= 6) and 5% in the assessment stage (f= 1), while there is no question found in the knowledge and synthesis stages in the 2022 LGS examination.

7. A clown fish living between sea anemone and its extents is given in the picture.



These anemones poison small fish that come close to it by means of stinging through using its poisonous stings on its extents and feed on these small fish. The clown fish are not affected by poison of anemone under favour of slippery mucus layer on its body surface. Therefore, clown fish freely wander among extents of anemone, hide from its enemies and feeds safely.

In relation to the situation given, which of the following inferences is incorrect?

- A) Fish with ability to be affected by poisonous stings of anemone are available among fish in environment that sea anemone lives in.
- B) The poison of sea anemone is effective in selection of type of fish living with itself.
- C) Clown fish has a non-toxic adaptation that will not be affected by poison of sea anemones.
- D) The poison of sea anemones made an observable change in phenotypes of clown fish without affecting their genotypes.

Figure 7. Example Question for 2019 LGS (Leaflet A) Comprehension Stage

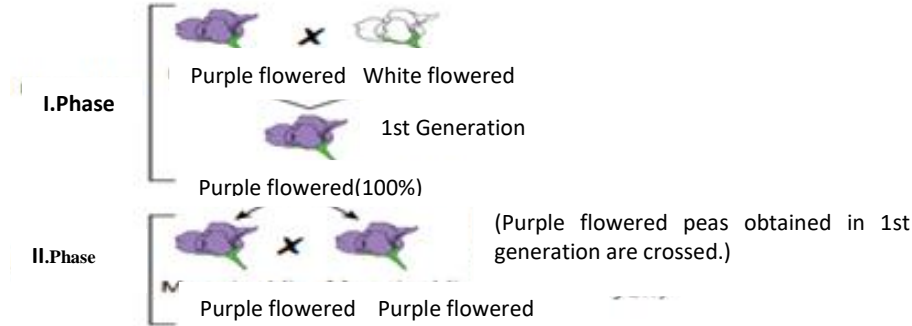
In the question in example, the students were informed with the picture that sea anemones poison small fish with their poisonous stings and feed on small fish but clown fish are not affected by poison of sea anemones as a result of coverage of mucus layer. The cognitive stage phases to be followed by students during question solution:

Remembering concepts: Knowledge stage

Re-interpretation by internalizing the situation in the question, making cause and effect relation without necessity of justification between strong distractor and correct option in whole question and making estimation through setting out from situation given: Comprehension stage (parallel displacement)

Hence it was determined that this question was at comprehension stage.

2. A researcher wants to obtain white flower pea plant in rate of 50% as a result of two-phased crossbreeding through using pea plants. The researcher makes these crossbreedings for this purpose:



The researcher observes that the white flowered peas did not reveal in rate he/she wants as a result of crossbreeding at II.phase.

According to this, which of the following can the researcher accomplish for his/her goal?

- A) Researcher should cross two of white flowered pea plants at I.phase.
- B) Researcher should cross purple flowered pea plant which was crossed at I.phase and one of purple flowered pea plants which were taken to crossbreeding at II.phase.
- C) Researcher should cross a pea plant obtained in 1st generation with a white flowered pea plant.
- D) Researcher should cross two homozygous purple flowered pea plant at II. phase.

Figure 8. Example Question for 2020 LGS (Leaflet A) Assessment Stage

In the question, it was not given to the students which of the purple and white flowered peas is the dominant character; the students were asked to reach to the result (obtainment of white flowered plant in rate of 50%) which was given at the beginning of the question by way of taking advantage of purple flowered pea amount given as a result of 1st crossbreeding.

The cognitive stage phases to be followed by students during question solution are as follows:

Remembering concepts: Knowledge

Making cause and effect relation by determining similarities and differences: Comprehension

Transferring information to new situation: Application

Explaining cause and effect relations through justification, making correlation by explaining similarities and differences between strong distractor and right option in detail: Analysis

Deciding upon the result given in the question (obtainment of white flowered pea in rate of 50%) by taking internal criterion and reaching a judgement: Assessment

Hence it was determined that this question was at assessment stage.

4. Comparison of Objectives, Textbooks and LGS Questions

The descriptive values regarding comparison of grade 8 mathematics curriculum objectives, unit assessment questions in textbook and LGS questions were presented in Table 9 below.

Table 9.
Comparison of Mathematics Curriculum Grade 8 Objectives, Textbooks and LGS Questions

	Knowledge		Comprehension		Practice		Analysis		Synthesis		Assessment		Multiple		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Objectives	-	-	18	34.61	20	38.46	6	11.53	-	-	-	-	8	15.38	52	100
Textbook	29	14.00	34	16.42	132	63.76	12	5.79	-	-	-	-	-	-	207	100
2019 LGS	-	-	1	5	10	50	8	40	-	-	1	5	-	-	20	100
2020 LGS	-	-	3	15	7	35	8	40	-	-	2	10	-	-	20	100
2021 LGS	-	-	2	10	9	45	8	40	-	-	1	5	-	-	20	100
2022 LGS	-	-	2	10	10	50	6	30	-	-	2	10	-	-	20	100

Analysis of Table 9 related to comparison of the Grade 8 objectives under mathematics curriculum (MoNE, 2018), the textbook (MoNE, 2021) and the LGS questions LGS (MoNE, 2019, 2020, 2021, 2022) shows that there is no objectives in the knowledge stage are found in the curriculum and no questions in the knowledge stage are found in the LGS questions, while the questions in the knowledge stage constitute 14.00% of the questions in the textbook. While the questions in the comprehension stage are found in percentages compatible between the textbook and the LGS questions, the comprehension stage occupies a larger share among the objectives in comparison to LGS and textbook questions. The practice stage which occupies a share of 38.46% among objectives, a share of 63.76% in the textbook and a share of minimum 35% to maximum 50% among the LGS questions, possesses compatible ratios in all three dimensions. Investigation of analysis stage show that the distribution in the textbook and among the objectives corresponds to the distribution among LGS questions. The distribution share of the analysis stage is 11.53% among the objectives and 5.79% among the textbook questions. However, LGS questions in the analysis stage constitute 40% of the questions in the years 2019, 2020 and 2021, and 30% of the questions in the year 2022. In comparison of the distribution of objectives, textbook and LGS questions it is found that there is no objectives or questions in the synthesis stage. While there are no objectives or textbook questions found in the assessment stage, it is seen that questions in the assessment stage constitute minimum 5% to maximum 10% of LGS questions.

Table 10.
Comparison of Science Curriculum Grade 8 Objectives, Textbook and LGS Questions

	Knowledge		Comprehension		Practice		Analysis		Synthesis		Assessment		Multiple		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Frequency /Percentage																
Objectives	8	13.55	25	42.37	7	11.86	3	5.08	8	13.55	6	10.16	2	3.38	59	100
Textbook	61	45.18	57	42.22	8	5.90	5	3.70	1	0.74	3	2.22	-	-	135	100
2019 LGS	-	-	10	50	-	-	7	35	-	-	3	15	-	-	20	100
2020 LGS	-	-	8	40	1	5	10	50	-	-	1	5	-	-	20	100
2021 LGS	-	-	10	50	-	-	9	45	-	-	1	5	-	-	20	100
2022 LGS	-	-	11	55	2	10	6	30	-	-	1	5	-	-	20	100

Table 10 shows the comparison of the Science Curriculum (MoNE, 2018) Grade 8 objectives, the textbook (MoNE, 2021) and the LGS questions (MoNE, 2019, 2020, 2021, 2022). Analysis of Table 10 shows that objectives in the knowledge and synthesis stages (f= 8) constitute 13.55% of the objectives, while the shares of these stages in the textbook are 45.18% for the knowledge stage (f= 61) and 0.74% for the synthesis stage (f= 1), while no question in these stages was found in the LGS examinations between years

of 2019 and 2022. The comprehension stage objectives occupy the largest share in the curriculum with 42.37% (f= 25), while the share of comprehension stage in the textbook is at the second largest ratio with 42.22% (f= 57), constituting a maximum of 55% (f= 11) of the LGS questions in the year 2022, followed by 50% (f= 10) in the years 2021 and 2019 and by 40% (f= 8) in the year 2020, between the years of 2019 and 2022. The practice stage objectives occupying a share of 11.86% (f= 7), while practice stage questions constitute 5.90% (f= 8) of the textbook questions, on the other hand constituting 5% (f= 1) of the year 2020 LGS questions and 10% (f= 2) of the year 2022 LGS questions. There are no questions in the practice stage found among the year 2019 and the year 2021 LGS questions. The analysis stage of cognitive taxonomy occupies 5.08% (f= 3) of the objectives under the curriculum, while the shares of this stage in the textbook and the LGS questions are, respectively, 3.70% (f= 5), 35% (f= 7), 50% (f= 10), 45% (f= 9) and 30% (f= 6), occupying the maximum share in the year 2020 and the year 2021. Finally, the assessment stage constituting 10.16% (f= 6) of the curriculum objectives is found to constitute 2.22% (f= 3) of textbook questions and 15% (f= 3) of the year 2019 LGS questions, while constituting a fixed share of 5% (f= 1) in the LGS questions from the year 2020 forwards. While curriculum includes 3.38% (f= 2) of multiple objectives expressions, questions of this type are not found in the textbook and among LGS questions.

Discussion & Conclusion

In this research it is aimed to examine the adaptation of grade 8 objectives which are included in Mathematics and Sciences curriculum under year 2018, chapter-end and unit-end assessment questions in textbooks that are prepared by Ministry of National Education (MoNE) in order to instruct in school year of 2021-2022 and LGS questions under years 2019-2020-2021-2022 in accordance with Bloom Taxonomy. In regard to the results gained in the research, it was seen that mathematics curriculum (MoNE, 2018a) was the objective mostly at application stage in grade 8 objectives and those objectives concentrated on the most comprehension stage after the application stage. When the tables were examined, even though it seemed that there was no objective of knowledge stage, there were actually objectives at knowledge stage among multiple objectives. The number of objectives that include analysis stage was quite a few and no objective was encountered at synthesis and assessment stages. In the field literature, it was seen that the studies where the objectives in curriculum were examined according to the original and renewed Bloom taxonomy were frequently available and the results were supportive to results of this research.

For example, in their study Çil et al.(2019) analyse the 2018 middle school mathematics curriculum and determine that majority of the objectives focus on the comprehension and practice stages of cognitive domain. In addition they have identified a limited number of objectives in the analysis and assessment stages. It is reported that there is no objective in the synthesis stage. In their research Aktan (2020) analyses Grade 1-4 objectives under Primary Education Mathematics Curriculum and determines that the objectives focus on lower level stages like comprehension, knowledge and practice. In addition, it is determined that objectives under higher level cognitive stages like analysis, synthesis and assessment are lesser in numbers. Çelik et al.(2018) identifies that objectives under the year 2018 middle school mathematics curriculum are mostly found under comprehension and practice stages in regard of cognitive domain dimension according to the Revised Bloom Taxonomy. In their study Altıparmak and Palabıyık (2019) analyse 60 objectives on basis of the Revised Bloom Taxonomy. Their analysis show that the cognitive domain dimension of these objective focus on the "comprehension" and "practice" stages.

The special objectives of "*Can develop metacognitive knowledge and skill, can consciously manage own learning processes*" and "*Can develop research, knowledge production and knowledge utilisation skills*" (MoNE, 2018a) under the mathematics curriculum emphasize the importance of raising students into innovative and creative individuals who can plan and manage their own learning processes and research, who can utilise their knowledge and direct their own learning process. This point does not support the conclusions of the study.

When the objectives in grade 8 Sciences Curriculum (MoNE, 2018b) were examined, it was seen that the objectives at comprehension stage were intense. After the comprehension stage, the knowledge and synthesis stages which are equally available in curriculum objectives come to the forefront. It was

determined that the objectives in curriculum were mostly comprised of knowledge, comprehension and synthesis stages. It was detected that minimum number of objectives after application and assessment stages were at analysis stage. In the field literature scanning made, the studies that supported this conclusion were encountered. For instance, Cangüven (2019) analyzed Grade 8 2018 SC with 61 objectives in accordance with Bloom Taxonomy and determined that the objectives were predominantly at comprehension stage, the stages of application, assessment and formation were at equal values after comprehension stage.

Cangüven et al.(2017) stated that they made evaluation on more objectives through counting some of the objectives more than once in their study that they examined SC (draft) curriculum according to YBT since multiple cognitive field stage were current within an objective expression and they determined that the objectives were mostly at comprehension stage. When Avcı et al. (2021) analyzed grade 8 objectives in curriculum under year 2018 in accordance with YBT, they stated that they also found the objectives of application and analysis stages as equal by means of determining that those objectives highly gathered at comprehension stage and afterwards this intensity was in objectives of formation stage. It was determined in thesis study that Sağlamöz (2020) analyzed the objectives of Sciences curricular at level of elementary education after 2000 according to YBT that grade 8 level objectives which were in reform-oriented programs (2013, 2017 and 2018) were predominantly at comprehension and application stage respectively. According to the current study and relevant research results, although comprehension stage is predominant in objectives, analytical thinking and creative thinking skills are emphasized within life skills included in domain-specific skills in Sciences curriculum (MoNE, 2018b).

There is more of a need for objectives covering higher level cognitive skills in order to provide students with these skills. It is our opinion that increasing the number of objectives under the analysis, synthesis and assessment stages under both curricular and addition of higher level objectives to both curricular would prove to be an effective measure to achieve the objectives and skills in question. Some objectives in curricular include many learning acts and even though it is written as a single objective, it was determined that they included multiple cognitive field stages and such objectives were expressed as multiple objectives. It was seen that multiple objectives are much more in mathematics curriculum (MoNE, 2018a) than Sciences curriculum.

For example, the objectives defined as "*M.8.1.3.8. Recognises real numbers and correlates them with rational and irrational numbers*" consists of two learning actions. This objective can be said to fall under the knowledge stage due to the element of recognition and under the analysis stage due to the element of correlation. In another example, the objective defined as "*M.8.3.4.1. Recognises right prisms, determines their basic elements, and builds and draws their development*" consists of four full actions each of which can constitute an individual objective on its own. This objective is deemed to fall under knowledge stage due to the element of recognition, under comprehension stage due to the element of determination, and under the practice due to the elements of building and drawing development. In another example, the objective defined as "*M.8.1.3.8. Recognises real numbers, and correlates them with rational and irrational numbers*" falls under the knowledge stage due to the element of recognition and under the analysis stage due to the element of correlation.

In the sciences curriculum (MoNE, 2018b), it is found that there is less rate of multiple objective. For example, the objective defined as "*F.8.3.1.2. Estimates the variables affecting liquid pressure and tests the estimates*" clearly includes two objectives despite being written down as one objective. The expression "*Estimates the variables affecting liquid pressure*" represents the comprehension stage, while the expression "*tests the estimates*" corresponds to the practice stage. In another example "*F.8.7.1.2. Classifies electrical loads and explains the effect of same and different types of electrical loads on each other*" includes two objectives despite being written down as one objective. The expression "*Classifies electrical loads*" represents the knowledge stage, while the expression "*explains the effect of same and different types of electrical loads on each other*" corresponds to the comprehension stage.

One of the most important principles to follow when defining objectives is to construct objective expression in articulated configuration rather than in overlapping form. In other words, the stage of one

objective should not cover the whole or part of another objective. One objective should start where another ends (Sönmez, 2021). Research shows that some objectives recorded as multiple objectives include multiple learning actions each of which should have been an individual objective and that these multiple objectives cover multiple cognitive stages at the same time. It is our opinion this condition can lead to difficulties for the teacher in regard of which stage to address and which methods and techniques would be appropriate for achievement of an objective. Presence of multiple objectives under curricular makes it difficult to correctly and clearly classify objectives and to compare objectives against questions.

Analysis of objectives under both courses show that there are differences between the meaning of a objective derived from the verb used in its description as a whole and the meaning derived from the entirety of the information provided in the textbook. The point differentiating such objectives from multiple objectives is the fact that they contain meaning complications and include only one verb. For example, the objectives defined as "*M.8.3.1.2. Correlates the sum and difference of the two sides of a triangle with the third side of the triangle*", "*M.8.3.1.3. Correlates the edge lengths of a triangle with the angles opposing these sides*" and "*M.8.1.3.1. Correlates full square positive integers and square roots of these integers*" are deemed to fall under analysis stage due to use of the verb "correlates". However the objective covers skills falling under comprehension stage.

When Sciences curriculum (MoNE, 2018b) was also examined, the same circumstance was encountered. The objective in curriculum "*F.8.2.1.1. Nucleotide gene establishes relation between DNA and chromosome concepts through explaining these concepts*" was discussed at analysis stage due to expression of establishment of relation. However, what is meant by this expression is the comprehension stage which is at level of establishment of cause-effect relation. When the objective is handled in full, what expected from student is to explain with his/her own expressions that the executive molecule of the cell is DNA, the chromosomes are comprised of combination of DNA and special proteins, the gene areas which have impact on hereditary characters are available in structure of DNA and the nucleotides are the smallest structural unit of DNA and they are also expected to make alignment of chromosome-DNA-gene-nucleotide from largest to smallest based upon cause-effect relation between these concepts; they are not asked to make justification by expressing cause-effect relation.

Therefore use of the verb "correlates" is aimed at the comprehension stage. In another example, the objective expressed as "*F.8.2.4.1. Explains adaptation of creatures to their environment by observation*" is deemed to fall under the comprehension stage due to use of the verb "explains". However, the act of "observation", which involves conscious monitoring, organisation of information-data in tables or graphs as needed, establishing causal relations and transfer of information, falls under the practice stage. As the practice stage also covers the comprehension stage, this objective is actually aimed at the practice stage.

In their study on sciences curriculum according to the Revised Bloom Taxonomy, zcan and Kaptan (2019) analyse 61 objectives under Grade 8 program and determine actual presence of 136 objectives. Similarly, Cangüven et al. (2017) study the year 2017 draft curriculum according to the Revised Bloom Taxonomy, finding that action based analysis reveals presence of multiple cognitive domain stages under singular objectives, that such objectives were counted twice or thrice under the research and therefore their assessments were conducted on a larger number of objectives. Taking all these points into account, it is our opinion that construction of objective expressions in articulated configuration rather than in overlapping form will benefit educators in allowing them to clearly understand the recorded objective.

Another important point is to ensure the objective expression is clear, explicit and intelligible (Sönmez, 2020). In other words, everyone should derive the same meaning from the recorded objective. However, research shows there are many instances where the objective expression indicates a certain cognitive stage, while the expected behaviour is completely different. Seen in both mathematics and science curricular, this condition prevents correct classification and ordering of objectives, as well as preventing correct organisation of the table of specifications required for review.

Demirel (2020) defines the table of specifications as representation of objective expression on a two dimensional matrix. "The table of specifications (taxonomy, classification) provides an important

alternative for these objectives. The table of specifications is similar to a touchstone. Its carefully defined terms and configuration provides high levels of accuracy for all three comparisons" (Anderson & Krathwohl, 2021, p. 14-15). The table of specifications must be prepared for each subject, whether unit-by-unit or year-by-year. The expectation from the teachers is for them to help a large majority of the students to achieve the objectives specified under the curricular and textbooks. The table of specifications will greatly facilitate this process for the teachers (Anderson & Krathwohl, 2021). In this context, it is our opinion preparation of a table of specification before LGS and distribution among teachers and students will support and facilitate student success in this examination.

Affective domain and psychomotor skills which occupy a large space among general objectives of the Turkish National Education decrease in numbers as the education process moves toward specific objectives, while cognitive domain qualifications increase in similar rates. Analysis of objectives of courses by grades show that affective characteristics and psychomotor skills decrease in even higher rates. Analysis of curricular in general show majority of objectives fall under the cognitive domain. Therefore, curricular heavily focus on academic success (cognitive domain), while not sufficiently focusing on affective domain skills, or disregarding or neglecting these skills (Yeşilyurt,2016).

It is seen that mathematics curricular (MoNE, 2018a) solely consist of cognitive objectives and include no affective objective. Affective domain objectives are not found among the curriculum objectives, despite the fact that special objectives under mathematics curriculum (2018) cover affective domain skills like.

- "Develops a positive attitude towards mathematics through mathematics learning experiences and develops a self-confident approach towards mathematical problems;"
- "Develops the characteristics of being systematic, careful, patient and responsible;"
- "Recognises the relation between mathematics, art and aesthetics;" and
- "Values mathematics in awareness of the fact that mathematics is a common human value.

It is found that the objectives defined as "*F.8.6.4.1. Displays care for economical use of resources*" and "*F.8.7.3.6. Displays care for economical use of electricity at home*" under the science curriculum (MoNE, 2018b) are related to the affective domain. While objectives including use of the verb "discern" as in the example of "*F.8.7.1.3. Discerns types of electrification by conducting experiments*" may appear to fall under affective domain due to suitability of the expression to this domain, they are deemed as cognitive domain objectives due to lack of affective accent. The approach towards the objective defined as "*F.8.6.2.1. Discerns the importance of photosynthesis in nutritional production in plants*" can vary according to the implementing teacher's understanding of the objective expression. Some teachers appreciate this objective in scope of affective domain and approach it in terms of the importance of afforestation, while some other teachers may appreciate it in the cognitive domain as an explanation of the importance of photosynthesis. Avci et al.(2021) point out the need to increase the number of affective domain objectives in the curriculum in order to support learning of cognitive domain objectives by providing positive reinforcement to interest and attitude of students towards sciences, taking advantage of the fact that affective domain supports the cognitive domain.

According to study data, no affective domain objective was found among mathematics objectives, while 2 affective domain objectives and 2 psychomotor objectives were found among science objectives. The fact that the value and qualification objectives specified under 2018 curricular and the knowledge, skills and behaviours aimed to be instilled in the students are defined in terms of cognitive domain objectives raises the question whether these curricular will be sufficient to convey our heritage in terms of our values and the qualifications in terms of our actual unity to the future generations. Therefore, it is our opinion that creation and including of more objectives focused on affective and psychomotor domains in addition to cognitive domain in construction of objectives would prove helpful for the implementing teachers. humanist psychologist Carl Rogers put special emphasis on affective education, pointing out that sincere and supportive curricular aiming to provide stakeholders with a participative and exciting

experience is key for a successful education experience. It should not be forgotten that success will follow when sufficient attention is paid to affective factors as a part of the curriculum (Ellis, 2015).

In analysis of LGS questions not only the provided information, tables, graphs, visuals and base question, but also answer choices were also taken into account as a whole for both mathematics and science questions. In the case of some questions which could be deemed to fall under the knowledge stage of the taxonomy it was found that the student could reach the correct answer at the comprehension stage by reasoning based on the answer choices, and it is our opinion it would be best to avoid steering students towards rote learning. While some question types among the science questions constructed in the form of experiment configuration with the provided materials or hypothesis generation based on the provided information could be deemed to fall under the synthesis stage on first look, it is found that the student can reach the correct answer at the analysis stage by reasoning based on the answer choices, that some questions which could be deemed to fall under practice stage are actually under the transition stage, which is the closest section of comprehension stage to practice, or fall under the analysis stage where relations between the elements are explained with reasoning.

As a result of the research, the question was not encountered at knowledge and synthesis stages of Bloom Taxonomy in questions of both mathematics and sciences. It was seen in LGS questions that the questions in each stage in mathematics approximately protected its distribution by years and the changes in rates were at minimal level. In the meantime, it is possible to make comment that distribution of question was predominantly at comprehension stage and at the very least at analysis stage and the questions of year 2022 were comparatively easier than in previous years. Yet, it is also possible to make interpretation that the year 2019 which involves the questions at the comprehension stage at the least and at the very most at the analysis stage among mathematics exams was relatively more challenging than other years.

When the objectives in curriculum of mathematics (MoNE, 2018a) and unit assessment questions in textbook are jointly considered in general, it is thought that this is coherent. It is seen that the application stage takes place in both mostly and high level cognitive stages do not take part sufficiently. When the tables are jointly examined for all dimensions, it is seen that the distributions between the objective, questions in textbook and LGS questions support each other and compatible at comprehension and application stages. Nevertheless, when the analysis stage is examined, the distribution in textbook and objectives does not meet distribution in LGS questions. While the number of objective at the analysis stage is more than the questions in textbook at the same stage, it was determined that it was relatively lesser in LGS of year 2022 than other years. Thus, other researches that will be supportive to this result are also available. Ekinci and Bal (2019) analyzed the relation between learning fields of Elementary Education Mathematics curricular and LGS Mathematics question fields of year 2018 in their research. In consequence of the research, they determined that types of LGS questions only measured the cognitive processes at application and analysis stages of Renewed Bloom Taxonomy.

It is possible to comment that LGS questions of year 2022 for sciences which include questions at comprehension stage mostly and at analysis stage to the lowest degree are relatively easier than previous years. While the questions of year 2020 where the questions are included at comprehension stage at the very least and at analysis stage mostly are comparatively more difficult than other years, it may be commented that this was not easy for the questions of year 2019 which include most questions at assessment stage in top level among stages requiring top level cognitive skill. Furthermore, no question was found at knowledge and synthesis stages in LGS Sciences questions of years 2019, 2020, 2021 and 2022. In the research that Oğuztekin and Bektaş (2022) analyzed the questions of LGS Sciences in accordance with Bloom taxonomy, while the absence of question at knowledge stage and non-placement of synthesis stage in section of findings are coherent with result of research for years 2019-2021, the questions according to years are supportive for findings of year 2020 in terms of stages where the questions are predominantly available.

When the objectives in Sciences curriculum (MoNE, 2018b) and chapter-end assessment questions are considered along with unit assessment questions in textbook, it can be mentioned that the objectives in

curriculum are congruous by the reason of that those being at comprehension stage intensively and intensity at the same stage in textbook ranking second place. However, having conglomeration in textbook at the first place at knowledge stage is remarked and it is thought that those do not show coherence with rate of knowledge stage in curriculum. It may be mentioned that adaptation could not be provided due to difference of rate at synthesis and assessment stages among top level cognitive stages. When both objectives in curriculum and questions in textbook and LGS questions are examined as a whole, it enables to make interpretation about that the objectives of curriculum and questions in textbook are supportive to questions at comprehension stage in LGS exams but this is insufficient for the questions at analysis and assessment stages which require top level cognitive skill.

As a matter of fact, in their study on opinions of Science teachers on centralised examinations, Kızkapan and Nacaroğlu (2019) has reached findings indicating textbooks remain insufficient, while in their study on opinions of teachers regarding skill based LGS questions on basic courses Erden (2020) states 58.6% of Science teachers comment the curriculum fails to provide sufficient guidance in regard of skill based questions and that 89.7% of the teachers comment the textbooks fail to provide guidance. Therefore, taking the results found in this study and the results of other studies in the field literature into account, it is our opinion the objective expressions must be constructed to focus on a single stage of cognitive domain in order enable the teachers to clearly understand the targeted cognitive stage by reading the recoded objective expression and be able to prepare appropriate education and teaching activities accordingly. It is recommended that objective expressions should be recorded in a clear, explicit and intelligible manner allowing all educators to discern the same meaning.

It is our recommendation that the table of specifications which provides a valuable tool for the teachers for easier management of the process should be prepared and distributed to teachers before LGS. The number of objectives falling under affective and psychomotor domain skills should be increased since sufficient objectives under these domains will support objectives under the cognitive domain. It is important to include larger numbers of questions and examples related to higher level cognitive domain skills in the textbooks. In addition to course subject experts and teachers, curriculum development experts and measurement experts should also be included in the study groups formed to prepare the curricular. This study is limited to subjects of mathematics and sciences. It would be important to conduct similar studies on other subjects in the LGS examinations.

Author Contribution Rates

The authors of the study contributed equally at all stages from the planning of the research to the writing of the final report.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

There was no conflict of interest in the present study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Eğitim programları eğitim faaliyetlerine yn vermesi, eğitimde standartlaşmayı sağlaması, ğretmenlere rehberlik etmesi ve etkili ğrenmelerin gerekleştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Eğitim programının nemine ilişkin birçok tanım yapılmıştır (Bobbitt, 2017; Demirel, 2020; Ertürk, 1994; Oliva, 2018; Tyler, 2014; Varış, 1997). Program alanının ilk yazarlarından biri olan Bobbitt (2017) eğitim programını “*ocuk ve gençlerin yetişkin yaşamında gerekli olanları yapabilme becerisini geliştirecek ve her açıdan yetişkinler gibi olabilmek için yapmaları ve deneyimlemeleri gereken şeylerin toplamıdır.*” şeklinde açıklamıştır. Taba (akt. Oliva & Gordon, 2018) programın öğrenme için bir plan olduğunu ifade ederek, programın öğelerini listelemiştir. Taba her programın, hedefler, amaçlar ile öğrenme ve ğretim yöntemlerini biçimlendiren farklı içerikleri içerdiğini ve hedeflere ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek amacıyla değerlendirme ile sonlandığını belirtmiştir.

Yirmi birinci yüzyılın başındaki eğitim programı tanımlarından bazıları incelendiğinde Ornstein ve Hunkins (2016), programı “istendik hedef ya da çıktılara ulaşmak için gereken stratejileri içeren bir eylem planı ya da yazılı belge” olarak tanımlamaktadır. Oliva ve Gordon’ın (2018) aktardığına göre McKiernan eğitim programını “tüm eğitim düzeylerinde, okullarda planlanan, uygulanan, öğrenilen, değerlendirilen ve araştırılanlarla ilgilidir.” şeklinde açıklar. Eğitim programı ile ilgili yapılan tanımlardaki farklılıkların dönemden döneme, benimsenen felsefelere ve kuramlara göre değerliğiğe uğramasına rağmen ortak noktalara bakıldığında programın hedef, içerik, uygulama, deneyim, strateji vb. kapsayan eğitim durumları ve değerlendirme olduğu görülmektedir. Hedefler programın ilk ögesidir. Ertürk (1994) hedefi “planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla kazandırılması kararlaştırılan, davranış değerliğiği veya davranış olarak ifade edilmeye uygun olan özellik” olarak tanımlamaktadır. Hem yaşantıların planlanması ile içerik ve eğitim durumları vurgusu taşımakta hem de davranış/davranış değerliğiğine elverişliliği somutlaştırmasıyla da ölçülebilir özellik vurgusunu içermektedir. Somut ve gözlenebilir özellik taşıması nedeniyle hedeflerin altında kazanımlar yer almaktadır. Hedefler uzun sreliyen kazanımlar daha kısa sürelidir. Kazanımların gözlenebilir ve ölçülebilir olarak ifade edilmesi gerektiğine inanılmasından dolayı kazanımlar davranışsaldır. Kazanımlar yoluyla öğrenciler, belli becerilere veya bilgiye ulaştıklarını yani standartlara ulaştıklarını gösterebilirler (Ellis, 2015; Ornstein & Hunkins 2016). Mager (akt. Oliva & Gordon, 2018) kazanımların, öğrencinin kazanıma ulaştığını gösteren *davranış*, başarı gösterdiğinde empoze edilen *durum* ve minimum düzeyde standart *yeterliliğini* tanımlaması gerektiğini ifade eder. Oysa post-modern eğitimciler davranışsal kazanımların çok dar ve sert olduğu için reddederler. Kazanımların davranışsal olarak ifade edilmesinin öğrenmeyi ölçülebilen bir başarı olarak sınırlar. Bu durum da eleştirel düşünme, analitik düşünme gibi st düzey öğrenmeyi vurgulayan kazanımların önemsenmemesine neden olmaktadır (Oliva & Gordon, 2018).

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından hazırlanmış olan ğretim programlarından yer alan kazanım ifadeleri ile asıl amaç belirlenen hedeflerin uygun içerik ve planlanmış eğitim durumları yoluyla öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığının uygun lme-değerlendirme araçları ile adım adım değerlendirmesini gerçekleştirebilmektir. Kazanımlar, mevcut ğretim programlarını çağın ihtiyaçlarına cevap verir düzeye taşımayı amaçlayan faktörler olduğu için program hazırlama sürecinde oluşturulan hedeflerin kazanımlar ile bire bir örtüşmesi gerekmektedir (şahin & Kurt, 2021). Öğretim programında yer alan kazanımlar ve öğrencilerin başarılarını ölçmek için hazırlanan sorular, ğretim hedefleri temel alınarak belli sıralama ve sınıflandırmalara göre hazırlanırlar (Krathwohl, 2002; Ornstein & Hunkins, 2016). Hedeflerin sınıflandırılmasına ve sıralanmasına yönelik çalışmalar, 1950’li yıllarda Bloom ve arkadaşları tarafından başlatılmıştır. Öğretimin daha etkili şekilde gerçekleştirilmesi ve öğrenme çıktılarının ölçmedeki etkinliğini artırmak amacıyla hedeflerin sınıflandırılması gerektiği dşnlmş ve bu yola gidilmiştir. Oluşturulan birçok sınıflama arasından en çok kabul gören Bloom Taksonomisi olmuştur ve literatürde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Bloom’un 1956

yılında yayınladığı bilişsel alan taksonomisi hiyerarşiktir ve bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı temel basamaktan oluşmaktadır (Arı, 2013). Düşük zihinsel düzeyden yüksek zihinsel düzeye doğru ilerlemektedir. Bu basamaklardan bilgi, kavrama ve uygulama basamakları temel beceriler olarak tanımlanırken, üst düzey düşünme becerileri olarak analiz, sentez ve değerlendirme basamakları görölmektedir (Anderson & Krathwohl, 2021).

Eğitimde son yıllarda ortaya çıkan gelişmeler sonucu Bloom Taksonomisi'nde Anderson ve Krathwohl (2021) tarafından bazı değişiklikler yapılmıştır. Bloom Taksonomisi'nin revize edilmesinin gerekçesi, tek boyutlu olması ve üst bilişsel becerileri yeterli şekilde ölçmemesi olarak ifade edilmiştir. Yapılan eleştirilere rağmen özellikle taksonomi günümüze kadar birçok dile çevrilmiştir. En yaygın kullanılan taksonomiler arasında yerini almıştır (Yurdabakan, 2012). Ülkemizde de Bloom Taksonomisi birçok araştırmacı (Demirel, 2020; Ertürk, 1994; Özçelik, 1992) tarafından Türkçeye çevrilmiş, program geliştirme çalışmalarında ve bilimsel yayınlarda sıkça kullanılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından birçok öğretim programında Bloom Taksonomisi'nin temel alındığı görölmeye rağmen 2018 Matematik Öğretim Programı ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programının hangi taksonomiyi temel alarak hazırlandığı hakkında bir bilgi olmamakla birlikte literatür taraması sonucunda hem Matematik hem de Fen Bilimleri dersleri için Bloom Taksonomisi temel alınarak gerçekleştirilmiş bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeplerden dolayı çalışma Bloom Taksonomisi'ne göre yapılmıştır.

Öğretimi etkileyen en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Öğretmenin kullandığı en önemli araç ise ders kitabıdır (Semerci, 2004). Öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken ve öğrencilerin kazanımları edinmelerine yönelik çalışılırken kullanılan ders kitaplarındaki içerik, soru ve alıştırmaların kazanımlara uygun olarak hazırlanmış olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra programın hedeflerine ne ölçüde ulaştığını saptamak amacıyla değerlendirme ögesine uygun şekilde doğru ölçme araçlarıyla doğru değerlendirmeler yapılması da oldukça önemlidir (Çalışkan, 2021). Bu açıdan bakıldığında ilköğretim kademesinden ortaöğretime geçişte ülke genelinde uygulanan sınavlarda da programın genel amaçlarına ve hedeflerine uygun olması beklenmektedir. Ders kitaplarının öğretim programlarına uygun olması ve etkili bir şekilde kullanılmasının gerekli olduğu düşünölmektedir. Ders kitapları hazırlanırken ölçülecek davranışın özelliğine uygun türde sorular, örneğin problemler, tartışma soruları, açık uçlu ya da çoktan seçmeli soruların da seçilmesi gereklidir. Öğrencilerin hedeflere ulaşp ulaşmadığını sadece bilgi ölçen test ya da sorularla görmenin mümkün olmadığı unutulmamalıdır (Duman vd., 2001). Kazanımların öğrencilere ne ölçüde kazandırıldığını belirlemek amacıyla uygun araçlarla gerçekleştirilen değerlendirme aşaması, bir yandan öğretmene eğitim durumlarını nasıl planladığı ve ölçme araçlarının seçiminde uygunluk olup olmadığı konusunda bilgi verirken bir yandan da uzmanlara ihtiyaç analizinden başlayarak hazırlanan programlarda revize edilmesi gereken adımların tespiti için dönüt niteliği taşımaktadır. Bu denli öneme sahip olan değerlendirme aşamasında gerçekleştirilen iş ve işlemler sadece eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütöldüğu okullarda değil gerek uluslararası gerekse ulusal düzeyde öğrenci seçimini gerçekleştirebilmek için yapılan sınavlarla karşımıza çıkmaktadır (Krathwohl, 2002; Sönmez, 2020)

Öğrencileri değerlendirme sınavına tabi tutarak gösterdikleri başarı seviyesine göre bir üst kademeye yerleştirmek amacıyla gerçekleştirilen sınav ile öğrenci seçme uygulaması ülkemizde ilk kez 1955 yılında Maarif Kolejleri ile başlamış; zamanla lise çeşitlerinin ve sayılarının artmasıyla merkezi sınav uygulaması ihtiyacı oluşmuş ve 1997 yılında Liseye Geçiş Sınavı (LGS) adıyla sınav sistemi uygulanmıştır. Zaman içerisinde bu sınavlar 2005 yılında OKS, 2009 yılında SBS, 2013 yılında TEOG ve 2017 yılında LGS olarak isim ve özellik değişimi göstermiştir (Atılğan, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin liseye yerleşmeleri için uyguladığı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) kapsamında öğrencilerin seviyesini belirlemek amacıyla, öğretim programlarında yer alan kazanımlara uygun şekilde uzmanlarca hazırlanmış soruları işe koşmaktadır. Bu nedendir ki öğretim programlarında yer alan kazanımlar ile bu kazanımların öğrencilere en doğru şekilde kazandırılmasını sağlayan öğrenme- öğretim süreçleri ve değerlendirme amacıyla gerçekleştirilen sınavlarda çıkan soruların birbiriyle uyumluluğu önem arz etmektedir. Burada önem kazanan bir diğer nokta ise öğrencilerin sınavlara hazırlanırken faydalandığı okul ders kitaplarında yer alan soruların veya örneklerin yeterliliğidir. MEB bu durumu desteklemek adına EBA'da öğrencilerin ve öğretmenlerin yararlanabileceği tarama testleri, alıştırmalar, beceri temelli testler ve merkezi sınav örnek soruları gibi alanlar oluşturmuştur. Fakat pandemi süreci göstermiştir ki internet yetersizliği veya

teknolojik araç gereç eksikliği gibi teknik alt yapı sorunları nedeniyle süreç içerisinde EBA'dan yararlanamayan öğrenciler olmuştur. Yapılan bazı çalışmalarda (Karbeyaz & Kurt, 2020; Öztürk & Çetinkaya, 2021; Türker & Dünder, 2020;) EBA'nın öğretmen ve öğrenciye katkılarının yanı sıra öğrenciler açısından teknik ve alt yapı sorunu nedeniyle yeterince yararlanamama durumu ortaya çıkmıştır. MEB bu durumda olan öğrencilere destek olmak amacıyla süreç başında öğrencileri TRT EBA ile tanıştırmış olsa da pandemi sürecinden sonra teknik alt yapı sorunu yaşayan öğrencilerin bu sorunlarının devam edip etmediğini tam olarak tespit etmek güçtür. Dolayısıyla bu durum bizi MEB tarafından öğrencilere ücretsiz olarak verilen Matematik 8. sınıf Ders Kitabı (MEB, 2021a) ve Fen Bilimleri 8. sınıf Ders Kitabı (MEB, 2021b) içerisinde yer alan örnek ve soruların, Matematik Öğretim Programı (MEB, 2018) ve Fen Bilimleri Öğretim Programı (2018) kapsamındaki kazanımlara uygun olarak, yeterli çeşit ve miktarda olmasının taşıdığı değer ve öneme götürmektedir.

Buradan yola çıkılarak bu çalışmanın üç temel boyutunu kazanımlar, kitaplar ve LGS soruları oluşturmaktadır. Bu üç boyutun da birbirleriyle karşılıklı olarak uyumlu olması gerekmektedir. "Uyumluluk, hedefler, öğretim ve değerlendirme arasında karşılıklılığın ve uyumun bulunması anlamındadır." (Anderson & Krathwohl, 2021, s. 14). Bu uyumun sağlanamaması ciddi sorunlara sebebiyet verebilir. Örneğin hedefler değerlendirmeye uyumlu değilse sonuçların ilgili hedeflere dönük başarıyı yansıttığı söylenemeyebilir. Yine aynı şekilde öğretim ve değerlendirme uyumu sağlanamazsa öğretim ne kadar kaliteli ve nitelikli olursa olsun değerlendirme sonucu ortaya çıkan performansı etkilemeyecektir (Anderson & Krathwohl, 2021).

Matematik Öğretim Programı (MÖP) ve Fen Bilimleri Öğretim Programı (FBÖP) kazanımlarını, ülke genelinde uygulanan sınavları ve ders kitaplarını ayrı ayrı taksonomik olarak inceleyen, orijinal veya revize edilmiş Bloom taksonomilerine göre sınıflandırılmasını konu alan çalışmalara rastlanmaktadır (İskamya, 2011; Tuna & Biber, 2017). Fakat bu çalışmaların genelini revize edilmiş Bloom taksonomisine göre yapılan incelemeler oluşturmaktadır. (Ari, 2013; Aktan, 2020; Akyürek, 2019; Bekdemir & Selim, 2008; Çelik vd., 2018; Dalak, 2015; Ekinci & Bal, 2019; Kuzu vd., 2019; Polat & Bilen, 2022; Sezer, 2018; Üredi & Ulum, 2020). Ayrıca Matematik ve Fen Bilimleri alanında gerçekleştirilmiş diğer çalışmaları genel olarak ulusal ve uluslararası sınav uygulamalarının karşılaştırılması (Acet vd., 2021; Akyürek, 2019; Berber & Anılan, 2018; Bostan Sarıoğlu vd., 2021; İncikabı vd. 2016; Kızılay, 2019; Sezer, 2018; Tunç & Baydar, 2022; Uzun vd., 2010), farklı ülkelerin öğretim programları ile karşılaştırılması (Bileni & Acat, 2022; Cangüven vd., 2017; Eş & Sarıkaya, 2010; Erdoğan, 2019; Gözüm, 2013; İnce & Yıldırım, 2018; Topaloğlu & Kızılcı, 2015), öğretim programlarına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri, (Çetin, 2019; Erden, 2020; Hündür, 2018; Kızkapan & Nacaroğlu, 2019; Kuzu vd., 2019; Ormancı vd., 2018; Şeker & Sert, 2021; Yüzüak & Arslan, 2021), farklı yıllarda uygulanmış programların çeşitli açılardan incelenmesi ve karşılaştırılması (Başar & Demiral, 2019; Candaş, vd. 2013; Deveci, 2018; Karatay vd., 2015; Şen, 2017; Timur & Timur, 2013), MEB kitaplarının ve ülkemizde uygulanan sınavların incelenmesi ya da karşılaştırılması olarak incelenmesi (Akçay vd., 2017; Bakır, 2018; Kahraman, 2013; Kahramanoğlu, 2013; Topak, 2017; Yücel, 2017) şeklinde gruplamak mümkündür.

Sonuç olarak görülmektedir ki alan yazında Bloom taksonomisini temel alarak hem öğretim programlarındaki kazanımların hem ders kitaplarında yer alan soruların hem de LGS sorularının uyumunun ve karşılaştırmasının Matematik ve Fen Bilimleri dersleri için birlikte yürütüldüğü bir çalışmaya rastlanmamıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde çalışmanın alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada 2018 Matematik ve Fen Bilimleri Öğretim Programlarında yer alan 8. sınıf kazanımları ve MEB tarafından hazırlanan 2021-2022 ders kitaplarında yer alan bölüm ve ünite sonu değerlendirme soruları ile 2019-2020-2021-2022 LGS soruları arasındaki uyumun Bloom Taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Matematik ve Fen Bilimleri Öğretim Programlarında yer alan 8. sınıf kazanımlarının Bloom Taksonomisine göre sınıflandırması nasıldır?

2. 2021-2022 Eğitim-öğretim yılında okullarda okutulan Matematik ve Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan bölüm ve ünite sonu değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırması nasıldır?

3. 2019-2020-2021 ve 2022 LGS Matematik ve Fen Bilimleri sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırması nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, araştırmanın veri kaynaklarına, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, doküman analizi ile gerçekleştirilmiş nitel bir çalışmadır. Doküman analizi, araştırılacak olgular ile ilgili bilgileri içeren materyallerin analizini kapsamakla birlikte nitel araştırmalarda tek başına veri toplama yöntemi olarak da kullanılabilirdiği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

Araştırma Verilerinin Kaynağı

Araştırma verilerinin kaynağını Milli Eğitim Bakanlığı 8. sınıf Matematik Öğretim Programı (MEB, 2018a) ve Fen Bilimleri Öğretim Programı (MEB, 2018b), 2021-2022 MEB 8. sınıf Matematik ders kitabı (MEB, 2021a) ve Fen Bilimleri ders kitabı (MEB, 2021b) ile 2019, 2020, 2021 ve 2022 LGS Matematik ve Fen Bilimleri soruları oluşturmuştur. 8. sınıf Matematik Öğretim Programındaki (MEB, 2018a) 52 adet kazanım, Fen Bilimleri Öğretim Programında (MEB, 2018b) yer alan 61 adet kazanımı ile Matematik ders kitabı ve Fen Bilimleri ders kitabındaki bölüm sonu değerlendirme soruları ve ünite değerlendirme soruları ile 2019-2020-2021-2022 yıllarında sayısal bölümde çıkan toplam 160 LGS sorusu incelenerek veriler elde edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretim programındaki kazanımların hangi sınıflamaya ait olduğu belirtilmediği için Bloom Taksonomisine göre incelenerek sınıflandırılmıştır. Öğretim programındaki kazanımlar bilişsel alan sınıflamasının yanı sıra duyuşsal ve psikomotor olarak da ayrılmıştır. Doküman incelemesinin aşamaları içerisinde yer alan verilerin analiz edilmesi sürecinde öğretim programları, ders kitapları ve LGS soruları tek başına ayrı ayrı veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Öğretim programları analizi için Bloom Taksonomisi basamakları birer kategori ve kazanım ifadeleri tema olarak araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Çalışmanın MEB ders kitapları incelenmesi sonucunda verilerin analizi aşamasında bölüm sonu değerlendirme soruları ile ünite değerlendirme soruları incelenmiş ve hangi basamağa ait olduğu tespit edilmiştir. LGS sorularının analizi sürecinde de tüm sorular sadece verilen bilgi, tablo, grafik, görsel ve soru kökü olarak değil her bir soru şıklarıyla birlikte bir bütün olarak ele alınmıştır. Aynı zamanda yıllara göre kategorize edilerek bilişsel alan basamaklarıyla adlandırılan temalarla çalışılmıştır. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması amacıyla her iki ders için eğitim programları ve öğretim alan uzmanları (n= 3), matematik konu alanı uzmanları (n= 3) ve fen bilimleri konu alanı uzmanlarından (n= 2) görüşler alınmıştır. Kazanım ve soruların hangi basamağa ait olduğuna yönelik elde edilen bilgiler tek tek tartışılmış ve uzlaşılan ve görüş ayrılığı yaşanan noktalar açıklanarak veriler düzenlenmiştir. Her iki ders için kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi hesaplanmıştır. Nitel verilerin analizinde Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik modeli kullanılmıştır. Bu model Güvenilirlik= Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 olarak formüle edilmektedir. Kodlayıcılar arası uyum matematik dersi kazanımları için: %90,3, ders kitabı için: %91.78, LGS için: %86.25 olarak hesaplanırken fen bilimleri dersi kazanımları için: %91.8, ders kitabı için: %92.59 ve LGS soruları için: %87.5 olarak hesaplanmıştır. Türnüklü'nün (2000) aktardığına göre Keeves ve Sowden yüzde seksen düzeyindeki güvenilirliğin yeterli olduğunu belirtmektedirler.

Bulgular

Elde edilen bulgular betimsel analiz kapsamında önceden belirlenen Şekilde ğretim programlarındaki kazanımlara ait bulgular, ders kitaplarındaki bölüm ve ünite sonu değerlendirme sorularına ait bulgular ve LGS sorularına ait bulgular olmak üzere üç başlık altında açıklanmıştır.

1. Öğretim Programındaki Kazanımlara Ait Bulgular

2018 Matematik ğretim Programı (MP) 8. sınıf kazanımların ders kitabındaki ünitelere göre dağılımı ve bilişsel alan basamakları aşağıdaki Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

2018 Matematik ğretim Programı (MP) 8. sınıf Kazanımların Ders Kitabındaki nitelere Göre Dağılımı

	Kazanımlar	Bilişsel Alan
ÜNİTE 1 *arpanlar ve Katlar *sl Sayılar	M.8.1.1.1	Uygulama
	M.8.1.1.2	Uygulama
	M.8.1.1.3	Kavrama
	M.8.1.2.1.	Uygulama
	M.8.1.2.2.	Kavrama
	M.8.1.2.3.	Analiz
	M.8.1.2.4. M.8.1.2.5.	Kavrama Kavrama
ÜNİTE 2 *Kareköklü İfadeler *Veri Analizi	M.8.1.3.1.	Analiz
	M.8.1.3.2.	Kavrama
	M.8.1.3.3.	Kavrama
	M.8.1.3.4.	Uygulama
	M.8.1.3.5.	Uygulama
	M.8.1.3.6.	Kavrama
	M.8.1.3.7.	Uygulama
	M.8.1.3.8. M.8.4.1.1. M.8.4.1.2.	Bilgi/Analiz Kavrama Kavrama
ÜNİTE 3 *Basit Olayların Olma Olasılığı *Cebirsel İfadeler ve zdeŐlikler	M.8.5.1.1.	Kavrama
	M.8.5.1.2.	Kavrama
	M.8.5.1.3.	Kavrama
	M.8.5.1.4.	Kavrama
	M.8.5.1.5.	Uygulama
	M.8.2.1.1.	Kavrama
	M.8.2.1.2.	Uygulama
	M.8.2.1.3. M.8.2.1.4.	Kavrama Uygulama
ÜNİTE 4 *Doğrusal Denklemler *EŐsitsizlikler	M.8.2.2.1.	Uygulama
	M.8.2.2.2.	Bilgi/Uygulama
	M.8.2.2.3.	Analiz
	M.8.2.2.4.	Uygulama
	M.8.2.2.5.	Kavrama
	M.8.2.2.6.	Kavrama/Analiz
	M.8.2.3.1. M.8.2.3.2.	Kavrama Kavrama

	M.8.2.3.3.	Uygulama
ÜNİTE 5	M.8.3.1.1.	Uygulama
	M.8.3.1.2.	Analiz
	M.8.3.1.3.	Analiz
	M.8.3.1.4.	Uygulama
	M.8.3.1.5.	Uygulama
	M.8.3.3.1.	Analiz
	M.8.3.3.2.	Kavrama/Uygulama
ÜNİTE 6	M.8.3.2.1.	Uygulama
	M.8.3.2.2.	Uygulama
	M.8.3.2.3.	Uygulama
	M.8.3.4.1.	Bilgi/Kavrama/Uygulama
	M.8.3.4.2.	Kavrama/Uygulama
	M.8.3.4.3.	Uygulama
	M.8.3.4.4.	Uygulama
	M.8.3.4.5.	Bilgi/Kavrama/Uygulama
M.8.3.4.6.	Bilgi/Kavrama/Uygulama	

2018 Matematik Öğretim Programı 8. sınıf kazanımlarının Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmasına ilişkin betimsel değerler aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

2018 Matematik Öğretim Programı (MÖP) 8. sınıf Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Betimsel Değerler

Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme		Çoklu		Toplam	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
-	-	18	34,61	20	38,46	6	11,53	-	-	-	-	8	15,38	52	100

Kazanımlar incelendiğinde Matematik Öğretim Programında (MEB, 2018a) uygulama basamağındaki (f= 20) kazanımların diğer basamaklara göre ağırlıkta olduğu, tek başına tüm kazanımların %38.46’sını oluşturduğu görülmektedir. Uygulama basamağına çok yakın sayıda olan kavrama basamağına (f= 18) ait kazanımlar tüm kazanımların %34.61’ini oluşturmaktadır. Programın %73,07’lik kısmını kavrama ve uygulama basamakları birlikte oluşturmaktadır. Tablolar incelendiğinde bilgi basamağına ait kazanım yok gibi görünse de aslında çoklu kazanımlar arasında bilgi basamağına yer alan kazanımlar bulunmaktadır. Analiz basamağına (f= 6) kapsayan kazanım sayısı ise oldukça az olmakla birlikte sentez ve değerlendirme basamaklarında kazanıma rastlanmamaktadır.

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı (FBÖP) 8. sınıf kazanımların ders kitabındaki ünitelere göre dağılımı ve bilişsel alan basamakları aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı (FBÖP) 8. sınıf Kazanımların Ders Kitabındaki Ünitelere Göre Dağılımı

	Kazanımlar	Bilişsel Alan	
ÜNİTE 1: MEVSİMLER VE İKLİM	F.8.1.1.1.	Kavrama	
	*Mevsimlerin Oluşumu	F.8.1.2.1.	Kavrama
	*İklim Ve Hava Hareketleri	F.8.1.2.2.	Bilgi
ÜNİTE 2: DNA VE GENETİK KOD	F.8.2.1.1.	Analiz	
	F.8.2.1.2.	Uygulama	
	*DNA ve Genetik Kod	F.8.2.1.3.	Bilgi
	*Kalıtım	F.8.2.2.1.	Bilgi
	*Mutasyon ve Modifikasyon	F.8.2.2.2.	Kavrama

*Adaptasyon	F.8.2.2.3.	Değerlendirme	
*Biyoteknoloji	F.8.2.3.1.	Kavrama	
	F.8.2.3.2.	Kavrama	
	F.8.2.3.3.	Kavrama	
	F.8.2.4.1.	Kavrama	
	F.8.2.5.1.	Analiz	
	F.8.2.5.2.	Değerlendirme	
	F.8.2.5.3.	Kavrama	
ÜNİTE 3: BASINÇ	F.8.3.1.1.	Uygulama	
	F.8.3.1.2.	Kavrama/uygulama	
	F.8.3.1.3.	Kavrama	
ÜNİTE 4: MADDE VE ENDÜSTRİ	F.8.4.1.1.	Kavrama	
	F.8.4.1.2.	Bilgi	
	F.8.4.2.1.	Kavrama	
	*Periyodik Sistem	F.8.4.3.1.	Bilgi
	*Fiziksel ve Kimyasal Değişimler	F.8.4.4.1.	Bilgi
	*Kimyasal Tepkimeler	F.8.4.4.2.	Kavrama
	*Asitler ve Bazlar	F.8.4.4.3.	Uygulama
	*Maddenin Isı ile Etkileşimi	F.8.4.4.4.	Kavrama
	*Türkiye’de Kimya Endüstrisi	F.8.4.4.5.	Uygulama
		F.8.4.4.6.	Değerlendirme
		F.8.4.4.7.	Sentez
		F.8.4.5.1.	Uygulama
		F.8.4.5.2.	Uygulama
		F.8.4.5.3.	Kavrama
		F.8.4.5.4.	Analiz
	F.8.4.6.1.	Kavrama	
	F.8.4.6.2.	Sentez	
ÜNİTE 5: BASİT MAKİNELER	F.8.5.1.1.	Kavrama	
	F.8.5.1.2.	Sentez	
ÜNİTE 6: ENERJİ DÖNÜŞÜMLERİ VE ÇEVRE BİLİMİ	F.8.6.1.1.	Kavrama	
	F.8.6.2.1.	Kavrama	
	F.8.6.2.2.	Kavrama	
	F.8.6.2.3.	Bilgi	
	*Besin Zinciri ve Enerji Akışı	F.8.6.3.1.	Kavrama
	*Enerji Dönüşümleri	F.8.6.3.2.	Değerlendirme
	*Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları	F.8.6.3.3.	Değerlendirme
	*Sürdürülebilir Kalkınma	F.8.6.4.1.	Duyuşsal alan
		F.8.6.4.2.	Sentez
		F.8.6.4.3.	Kavrama
	F.8.6.4.4.	Sentez	
	F.8.6.4.5.	Sentez	
ÜNİTE 7: ELEKTRİK YÜKLERİ VE ELEKTRİK ENERJİSİ	F.8.7.1.1.	Kavrama	
	F.8.7.1.2.	Bilgi/kavrama	
	F.8.7.1.3.	Uygulama	
	F.8.7.2.1.	Bilgi	
	*Elektrik Yükleri ve Elektriklenme	F.8.7.2.2.	Kavrama
	*Elektrik Yüklü Cisimler	F.8.7.3.1.	Kavrama
	*Elektrik Enerjisinin Dönüşümü	F.8.7.3.2.	Sentez
	F.8.7.3.3.	Kavrama	

	F.8.7.3.4.	Sentez
	F.8.7.3.5.	Değerlendirme
	F.8.7.3.6.	Duyuşsal alan

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı 8. sınıf kazanımlarının Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmasına ilişkin betimsel değerler aşağıdaki Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı (FBÖP) 8. sınıf Kazanımlarının Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Betimsel Değerler

Bilgi	Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme		Çoklu		Toplam		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
8	13.55	25	42.37	7	11.86	3	5.08	8	13.55	6	10.16	2	3.38	59	100

Yapılan betimsel analiz sonucunda 8. sınıf FBÖP (MEB, 2018b) kapsamında yer alan kazanımların kavrama basamağının (f= 25) ağırlıkta olduğu (%42.3), daha sonra sırasıyla bilgi (f= 8) ve sentez basamaklarının (f= 8) eşit olduğu (%13.5), uygulama basamağının (f= 7) %11.86 oranda, değerlendirme basamağının (f= 6) %10,16 oranda, analiz basamağının (f=3) %5,08 oranda yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca 2 tane duyuşsal ve 2 tane psikomotor alana yönelik yazılmış olan kazanımların mevcut olduğu tespit edilmiştir.

Kazanımların içerisinde yer alan "F.8.4.5.1 Isınmanın maddenin cinsine, kütesine ve/veya sıcaklık değişimine bağlı olduğunu deney yaparak keşfeder" ve "F.8.4.5.2 Hal değiştirmek için gerekli ısının maddenin cinsi ve kütesineyle ilişkili olduğunu deney yaparak keşfeder" kazanımlarının hem bilişsel sınıflamanın uygulama basamağına hem de psikomotor alana, "F.8.6.4.1 Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir" ve "F.8.7.3.6 Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir" kazanımlarının ise duyuşsal alana yönelik yazılmış olduğu tespit edilmiştir.

2. Ders Kitaplarına Ait Bulgular

MEB 8. sınıf matematik kitabındaki ünite değerlendirme sorularının Bloom taksonomisine göre sınıflandırılmasına ilişkin betimsel değerler aşağıdaki Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

MEB 8. sınıf Matematik Kitabındaki Ünite Değerlendirme Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Betimsel Değerler

Bilgi	Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme		Toplam		
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
29	14.00	34	16.42	132	63.76	12	5.79	-	-	-	-	207	100

2021-2022 MEB 8. sınıf matematik ders kitabı (MEB, 2021) 6 üniteden oluşmaktadır. Ünitelere göre konu başlıkları ve kazanım dağılımlarına Tablo 1'de yer verilmiştir. Ders kitabının ünite sonu değerlendirme testlerindeki toplamda 207 soru incelenmiş ve soruların çoğunun uygulama basamağına (f= 132) kapsadığı saptanmıştır. Uygulama basamağındaki sorular tek başına tüm soruların %63.42'sini oluşturmaktadır. En az analiz basamağında (f= 12) soruya yer verildiği görülürken sentez ve değerlendirme basamaklarında sorulara yer verilmediği saptanmıştır. Matematik Öğretim Programındaki kazanımlara ve ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularına birlikte bakıldığında ise genel olarak uyumlu olduğu düşünülmektedir. Aşağıda matematik ders kitabındaki sorulara farklı bilişsel basamaklardan birkaç örnek verilmiştir.

Aşağıdaki tabloda, bir aracın 4 aylık benzin ve LPG kullanım Miktarları verilmiştir. Tablodaki verilerin en uygun hangi grafik türü ile gösterilebileceğini bulunuz ve belirlediğiniz grafik türüne bir çizim yapınız.

Tablo: Aylara Göre Benzin LPG Miktarları (L)

Aylar	1.Ay	2.Ay	3.Ay	4.Ay
Benzin	10	12	8	5
LPG	50	60	45	70



Şekil 1. Matematik Ders Kitabı Kavrama Basamağına Ait Örnek Soru

Şekil 1’de bulunan örnek soruda öğrenciden tablo hâlinde bir problem durumuna uygun grafiği seçmesi ve doğru çizimi yapması beklenmektedir. Tablo ve grafikler arasında uygun dönüşümler yapılabilmesi gerektiği için bu sorunun kavrama basamağında olduğu tespit edilmiştir.

Aşağıdaki sayılardan hangisi rasyonel sayı değildir?

- A) $\sqrt{9}$ B) $\sqrt{49}$ C) $\sqrt{169}$ D) $\sqrt{200}$

Şekil 2. Matematik Ders Kitabı Bilgi Basamağına Ait Örnek Soru

Şekil 2’de bulunan örnek soruda öğrenciden tam kare sayıları ve kök kavramını tanıması ve tam kare sayılar kök dışına çıkarması beklenmektedir. Bu sebeplerden dolayı sorunun bilgi basamağında olduğu tespit edilmiştir.

MEB 8. sınıf fen bilimleri kitabındaki bölüm sonu ve ünite değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi’ne göre sınıflandırılmasına ilişkin betimsel değerler aşağıdaki Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

MEB 8. sınıf Fen Bilimleri Kitabındaki Bölüm Sonu ve Ünite Değerlendirme Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Betimsel Değerler

Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme		Toplam	
f	%	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%
61	45.18	57	42.22	8	5.90	5	3.70	1	0.74	3	2.22	135	100

Fen bilimleri ders kitabında (MEB, 2021) yer alan 7 ünitenin bölüm sonu değerlendirme soruları ile ünite değerlendirme soruları bilişsel alan basamaklarına göre incelenmiş olup çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular ayrı ayrı incelemeye alınırken ilgili bölümlerdeki diğer sorular ise bütün haliyle tek bir soru olarak ele alınmıştır. MEB fen bilimleri 8. sınıf ders kitabındaki 135 adet sorunun 61’i (%45.18) bilgi, 57’si (%42.22) kavrama, 8’i (%5.9) uygulama, 5’i (%3.7) analiz, 1’i (%0.74) sentez ve 3’ü (%2.22) değerlendirme basamağında bulunmaktadır. Tablo 6’da görüldüğü üzere bilgi ve kavrama basamakları ağırlıktadır. Bu iki basamak birlikte tüm soruların %87.40’ını oluşturmaktadır. Hem matematik hem de fen bilimleri dersi için üst düzey bilişsel basamaklara yer verilmediği görülmektedir. Aşağıda fen bilimleri ders kitabındaki sorulara farklı bilişsel basamaklardan birkaç örnek verilmiştir.

2.BÖLÜM SONU DEĞERLENDİRME SORULARI

A. Aşağıdaki ifadelerde bulunan noktalı yerleri, verilen kavramlardan uygun olanlarla tamamlayınız.

fenotip	saf döl	kalıtım	çekinik gen	çaprazlama	genotip	melez döl
---------	---------	---------	-------------	------------	---------	-----------

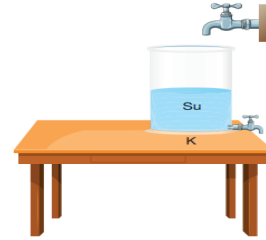
- 1.Genlerin yapısını, görevlerini ve karakterlerin nesilden nesile aktarıldığını inceleyen bilim dalına denir.
- 2.Bir karakterin oluşmasını sağlayan genler birbirinin aynısı olduğunda canlının genotipi olur.
- 3.Bir karakterin oluşmasını sağlayan genlerden biri baskın, diğeri çekinik gen olduğunda canlının genotipi olur.
- 4.Baskın genle birlikte olduğunda etkisini göstermeyen gene denir.
- 5.Bir canlının gen yapısına adı verilir.
- 6.Eşeyli üreyen canlılarda erkek ve dişi üreme hücrelerinin birleştirilerek yavru bireyler elde edilmesine denir.
- 7.Bir canlının genotipinin ve çevresel faktörlerin etkisiyle ortaya çıkan dış görünüşüne denir.

Şekil 3. Fen Bilimleri Ders Kitabı Bilgi Basamağına Ait Örnek Bölüm Sorusu

Şekil 3'te bulunan örnek *DNA ve Genetik Kod* ünitesinde yer almaktadır. Bu bölümde öğrenciler bilişsel olarak verilen kavramları tanıma ve hatırlama ile ifadelerde boş bırakılan yerlere uygun olacak şekilde yerleştirmesi beklendiği için bu bölümün bilgi basamağında olduğu tespit edilmiştir.

6. Yandaki şekilde verilen kap yarısına kadar suyla doludur. Kapın tabanındaki musluk tamamen dolu kabı 16 dk.da boşaltmakta, duvara sabitlenmiş musluk ise boş kabı 10 dk.da doldurmaktadır. Her iki musluk aynı anda açılıyor. Buna göre kapın tabanına etki eden sıvı basıncıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A.Sürekli artar.
- B.Önce artar, sonra azalır.
- C.Önce azalır, sonra artar.
- D.Önce artar, sonra değişmez.



Şekil 4. Fen Bilimleri Ders Kitabı Değerlendirme Basamağına Ait Örnek Soru

Şekil 4'te bulunan örnek Basınç ünitesi değerlendirme soruları Ç bölümü içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin soru çözümü esnasında takip edecekleri bilişsel basamak aşamaları:

Kapın tabanındaki sıvı basıncını etkileyen faktörleri hatırlama: Bilgi basamağı

Verilen bilgilerden yola çıkarak soruyu özümseyerek yeniden yorumlama: Kavrama basamağı

Bilgileri yeni duruma transfer etme: Uygulama basamağı

En güçlü çeldirici ile doğru seçenek arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayrıntılı açıklayarak ilişkilendirme: Analiz basamağı

Soruda verilmiş olan koşulları (kapın yarısına kadar suyla dolu olması ve doldurma ile boşaltma süreleri verilen muslukların aynı anda açılması) ölçüt olarak değerlendirme yapması ve bir yargıya varması: Değerlendirme basamağı

Dolayısıyla bu sorunun değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir.

3. LGS Sorularına Ait Bulgular

2019-2020-2021-2022 matematik ve fen bilimleri LGS sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılmasına ilişkin betimsel değerler Tablo 7 ve Tablo 8'de sunulmuştur. Yıllara göre kategorize edilen LGS soruları sadece verilen bilgi, tablo, grafik, görsel ve soru kökü olarak değil her bir soru şıklarıyla birlikte bir bütün olarak ele alınmıştır. Sadece soru kökünde yer alan basamak ifadelerine dayanarak ele alınan soruların bilişsel alanın bir basamağına ait olduğu düşünülürken şıklarla birlikte ele alındığında sorunun farklı bir basamakta yer alabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7.

LGS Matematik Sorularının Yıllara Göre Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Betimsel Değerler

Matematik	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2019 LGS	-	-	1	5	10	50	8	40	-	-	1	5	20	100
2020 LGS	-	-	3	15	7	35	8	40	-	-	2	10	20	100
2021 LGS	-	-	2	10	9	45	8	40	-	-	1	5	20	100
2022 LGS	-	-	2	10	10	50	6	30	-	-	2	10	20	100

LGS matematik soruları incelendiğinde 2019 yılında uygulama basamağındaki soruların (f= 10) sınavın %50' sini oluşturduğu, bu sıralamayı %40 oranla analiz basamağındaki soruların (f=8) takip ettiği görülmektedir. Kavrama (f= 1) ve değerlendirme basamaklarındaki (f= 1) sorular ise sınavın %5'lik kısmını kapsamaktadır. Bilgi ve sentez basamağında soruya rastlanmamıştır. 2020 yılında kavrama basamağı (f= 3) soruların %15'ini, uygulama basamağı (f= 7) soruların %35'ini, analiz basamağı (f= 8) soruların %40'ını, değerlendirme basamağı (f= 2) ise soruların %10'unu oluşturmuştur. 2020 sorularında bilgi ve sentez basamağında soru yer almamıştır. 2021 yılında soruların %10'unu kavrama basamağı (f= 2), %45'ini uygulama basamağı (f= 9), %40'ını analiz basamağı (f= 8), %5'ini ise değerlendirme basamağı (f= 1) oluşturmuş, bilgi ve sentez basamaklarında soruya rastlanmamıştır. 2022 yılında ise uygulama basamağındaki soruların (f= 10) sınavın %50'sini oluşturarak yoğunlukta olduğu görülmektedir. Analiz basamağındaki sorular (f= 6) sınavın %30'unu oluştururken, kavrama (f= 2) ve değerlendirme (f= 2) basamağındaki sorular ise %10 oranında yer almaktadır. 2022 sorularında da diğer yıllarda olduğu gibi bilgi ve sentez basamağında soruya rastlanmamıştır.

1. Bir otelin her katındaki oda sayısının, odaların bulunduğu katın numarasına göre değişimini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo: Kat Numarasına Göre Kattaki Oda Sayısı

Kat Numarası (x)	Kattaki Oda Sayısı
$1 \leq x < 4$	$90 - 10x$
$4 \leq x < 7$	$50 - 5x$

Buna göre bu otelde 2. kattaki oda sayısı 5. kattaki oda sayısından kaç fazladır?

A) 40 B) 45 C) 50 D) 55

Şekil 5. 2019 LGS (A Kitapçığı) Uygulama Basamağına Ait Örnek Soru

Şekil 5'teki örnek sorunun çözümünde öğrencilerden kat numaralarını oda sayılarını veren cebirsel ifadelerde yerine koyarak sonuca ulaşmaları beklenmektedir. Öğrencilerin soru çözümü esnasında takip edecekleri bilişsel basamak aşamaları:

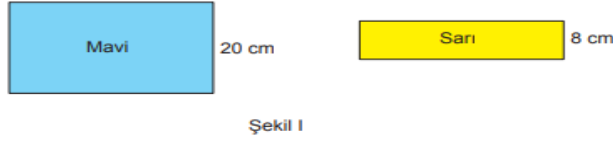
Bilgileri hatırlama: Bilgi basamağı

Tablo okuma ve soruyu özümseyerek yeniden yorumlama: Kavrama basamağı

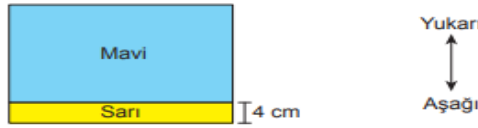
Bilgileri yeni duruma transfer etme: Uygulama basamağı

Dolayısıyla sorunun uygulama basamağında olduğu tespit edilmiştir.

5.Uzun kenarlarının uzunlukları birbirine eşit, kısa kenarlarının uzunlukları 20 cm ve 8 cm olan dikdörtgen şeklindeki iki karton Şekil I’de verilmiştir.



Bu kartonlar Şekil II’deki gibi uzun kenarları paralel olacak ve sarı karton altta kalacak biçimde üst üste yerleştirildiğinde mavi dikdörtgenin uzun kenarı, sarı dikdörtgeni iki eş parçaya ayırmakta ve eş parçalardan biri mavi dikdörtgenin altında kalmaktadır.



Kartonlar Şekil II’deki konumlarındayken sarı dikdörtgen sabit kalmak üzere mavi dikdörtgen sarı dikdörtgenin Üzerinde aşağıya doğru x cm hareket ettirildiğinde sarı dikdörtgenin tamamı mavi dikdörtgenin altında kalmaktadır.

Buna göre x 'in alabileceği değerleri cm cinsinden gösteren eşitsizlik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) $4 \leq x \leq 16$ B) $4 \leq x \leq 20$ C) $2 \leq x \leq 16$ D) $8 \leq x \leq 20$

Şekil 6. 2021 LGS (A Kitapçığı) Analiz Basamağına Ait Örnek Soru

Bu sorunun çözümünde öğrencilerden sarı ve mavi parçalar arasında ilişki kurmaları ve birbirine göre hareketini düşünmeleri/çıkarmaları gerekmektedir. Öğrencilerin soru çözümü esnasında takip edecekleri bilişsel basamak aşamaları:

Bilgileri hatırlama: Bilgi basamağı

Soruyu özümseyerek yeniden yorumlama: Kavrama basamağı

Bilgileri yeni duruma transfer etme: Uygulama basamağı

Materyalin bileşenlerine ayrılarak parça-bütün ilişkisinin belirlenmesi: Analiz basamağı

Dolayısıyla bu sorunun analiz basamağında olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 8.

LGS Fen Bilimleri Sorularının Yıllara Göre Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılmasına İlişkin Betimsel Değerler

Fen Bilimleri	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2019 LGS	-	-	10	50	-	-	7	35	-	-	3	15	20	100
2020 LGS	-	-	8	40	1	5	10	50	-	-	1	5	20	100
2021 LGS	-	-	10	50	-	-	9	45	-	-	1	5	20	100
2022 LGS	-	-	11	55	2	10	6	30	-	-	1	5	20	100

LGS fen bilimleri soruları incelendiğinde 2019 yılında çıkan soruların kavrama basamağında (f= 10) %50, analiz basamağında (f= 7) %35 ve değerlendirme basamağında (f= 3) %15 oranda dağılım gösterdiği belirlenmiş olup bilgi, uygulama ve sentez basamaklarında ise soruya rastlanmamıştır. 2020 yılında yer alan soruların %40’ı kavrama (f= 8), %5’i uygulama (f= 1), %50’si analiz (f= 10), %5’i değerlendirme (f= 1) şeklinde dağılım gösterdiği ve bilgi ile sentez basamağında soruya rastlanmadığı; 2021 yılında %50

kavrama (f= 10), %45 analiz (f= 9), %5 değerlendirme (f= 1) dağımlarıyla beraber bilgi, uygulama, sentez basamaklarında soruya rastlanmadığı; 2022 yılında ise soruların %55 oranda kavrama (f= 11), %10 oranda uygulama (f= 2), %30 oranda analiz (f= 6), %5 oranda değerlendirme (f= 1) basamaklarında dağılım gösterdiği ve 2022 LGS'de de bilgi ile sentez basamaklarında soruya rastlanmadığı belirlenmiştir.

7.Resimde bir deniz anemonu ile onun uzantıları arasında yaşayan palyaço balığı verilmiştir.



Bu anemonlar, uzantıları üzerinde bulunan zehirli iğnelerini kullanarak yakınlarına kadar gelen küçük balıkları sokup zehirler ve onlarla beslenebilir. Palyao balıkları, vücut yüzeyindeki kaygan mukus tabakası sayesinde anemonun zehrinden etkilenmez. Böylece, palyaço balıkları anemonun uzantıları arasında rahatça dolaşır, düşmanlarından saklanır ve güvenli şekilde beslenir.

Verilen durumla ilgili olarak aşağıdaki çıkarımlardan hangisi yanlıştır?

- A)Deniz anemonunun yaşadığı ortamdaki balıklar arasında, anemonun zehirli iğnelerinden etkilenme özelliği farklı olan balıklar vardır.
- B)Deniz anemonunun zehri, kendisiyle birlikte yaşayan balık türünün seiliminde etkili olmuştur.
- C)Palyao balıkları, deniz anemonunun zehrinden etkilenmeyecek bir adaptasyona sahiptir.
- D)Deniz anemonlarının zehri, palyaço balıklarının genotipini etkilemeden fenotiplerinde gözlemlenebilir bir değişiklik yapmıştır.

şekil 7. 2019 LGS (A Kitapçığı) Kavrama Basamağına Ait rnek Soru

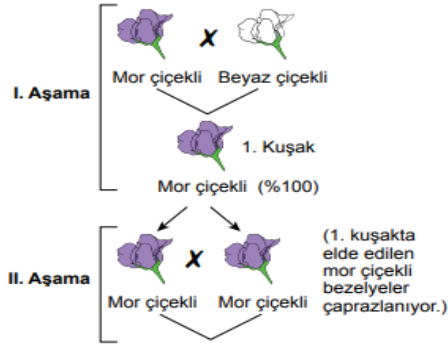
Örnekteki soruda öğrencilere görsel ile deniz anemonlarının zehirli iğneleri ile küçük balıkları zehirleyip onlarla beslendiği fakat palyaço balıklarının mukus tabakasıyla kaplı olması sonucu deniz anemonlarının zehrinden etkilenmedikleri bilgisi verilmiştir. Öğrencilerin soru zm esnasında takip edecekleri bilişsel basamak aşamaları:

Kavramları hatırlama: Bilgi basamağı

Sorudaki durumu özümseyerek yeniden yorumlama, sorunun tamamında ve güçlü eldirici ile doğru seçenek arasında gerekçelendirmeye ihtiyaç duymadan sebep-sonuç ilişkisi kurma ve verilen durumdan yola çıkıp tahminde bulunma: Kavrama basamağı (teleme yapma)

Dolayısıyla bu sorunun kavrama basamağında olduğu tespit edilmiştir.

2. Bir araştırmacı bezelye bitkilerini kullanarak yaptığı iki aşamalı çaprazlama sonucunda %50 oranında beyaz çiçekli bezelye bitkisi elde etmek istiyor. Araştırmacı bu amaçla şu çaprazlamaları yapıyor:



Araştırmacı II. aşamadaki çaprazlama sonucunda beyaz çiçekli bezelyelerin istediği oranda ortaya çıkmadığını gözlemliyor.

Buna göre araştırmacı aşağıdakilerden hangisini yaparsa amacına ulaşabilir?

- A) I. aşamadaki beyaz çiçekli bezelye bitkilerinden iki tanesini çaprazlamalı.
- B) I. aşamada çaprazlanan mor çiçekli bezelye bitkisi ile II. aşamada çaprazlamaya alınan mor çiçekli bezelye bitkilerinden birini çaprazlamalı.
- C) 1. kuşakta elde ettiği bir bezelye bitkisi ile beyaz çiçekli bir bezelye bitkisini çaprazlamalı.
- D) II. aşamada homozigot mor çiçekli iki bezelye bitkisini çaprazlamalı.

Şekil 8. 2020 LGS (A Kitapçığı) Değerlendirme Basamağına Ait Örnek Soru

Soruda öğrencilere mor ve beyaz çiçekli bezelyelerden hangisinin baskın karakter olduğu verilmemiş; öğrencilerin 1. çaprazlama sonucunda verilen mor çiçekli bezelye oranından yararlanarak sorunun başında verilmiş olan sonuca %50 oranında beyaz çiçekli bezelye elde edilmesi) ulaşmaları istenmiştir. Öğrencilerin soru çözümünü esnasında takip edecekleri bilişsel basamak aşamaları şu şekildedir:

Kavramları hatırlama: Bilgi

Benzerlik ve farklılıkları belirleyerek neden-sonuç ilişkisi kurma: Kavrama

Bilgiyi yeni duruma transfer etme: Uygulama

Neden-sonuç ilişkilerini gerekçelendirerek açıklama, güçlü çeldirici ile doğru seçenek arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayrıntılı açıklayarak ilişkilendirme: Analiz

Soruda verilmiş olan sonucu %50 oranında beyaz çiçekli bezelye elde edilmesi) iç ölçüt olarak karar verme, yargıya varma: Değerlendirme

Dolayısıyla bu sorunun değerlendirme basamağında olduğu tespit edilmiştir.

4. Kazanımlar, Ders Kitapları ve LGS Sorularının Karşılaştırılması

8. sınıf Matematik Öğretim Programı kazanımları, ders kitabındaki ünite değerlendirme soruları ve LGS sorularının karşılaştırılmasına ilişkin betimsel değerler aşağıdaki Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

8. sınıf Matematik Öğretim Programı Kazanım, Ders Kitabı ve LGS Sorularının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel Değerler

	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme		Çoklu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanımlar	-	-	18	34.61	20	38.46	6	11.53	-	-	-	-	8	15.38	52	100
Ders Kitabı	29	14.00	34	16.42	132	63.76	12	5.79	-	-	-	-	-	-	207	100
2019 LGS	-	-	1	5	10	50	8	40	-	-	1	5	-	-	20	100
2020 LGS	-	-	3	15	7	35	8	40	-	-	2	10	-	-	20	100
2021 LGS	-	-	2	10	9	45	8	40	-	-	1	5	-	-	20	100
2022 LGS	-	-	2	10	10	50	6	30	-	-	2	10	-	-	20	100

Matematik Öğretim Programı (MEB, 2018a) 8. sınıf kazanım, ders kitabı (MEB, 2021) ve LGS (MEB, 2019, 2020, 2021, 2022) sorularının karşılaştırılmasına ait Tablo 9 incelediğinde öğretim programında bilgi basamağında kazanıma ve LGS’de bilgi basamağında soruya rastlanmazken ders kitabında ise %14,00 oranında bilgi basamağında soruya yer verildiği görülmektedir. Kavrama basamağındaki sorular ders kitabı ve LGS sorularında genel olarak uyumlu yüzdelerle sahip olsa da kavrama basamağı kazanımlar arasında LGS ve kitap sorularına göre daha fazla yer tutmaktadır. Kazanımlar arasında %38,46, ders kitabında %63,76, LGS’de ise en az %35 ve en fazla %50 oranında yer verilen uygulama basamağı ise her üç boyutta da uyumlu oranlara sahiptir. Analiz basamağı incelendiğinde ders kitabı ve kazanımlardaki dağılımın LGS sorularındaki dağılımı karşılar nitelikte olmadığı görülmektedir. Analiz basamağında kazanımlar %11.53, ders kitabındaki sorular ise %5.79 oranında dağılım göstermektedir. Fakat LGS’de 2019-2020-2021 yıllarında %40, 2022’de %30 oranında analiz basamağında soruya yer verilmiştir. Kazanımlar, ders kitabı soruları ve LGS dağılımlarına bakıldığında sentez basamağında yer alan kazanım ve soruya yer verilmediği görülmüştür. Kazanımlar ve ders kitabındaki sorular arasında değerlendirme basamağına hiç yer verilmemişken, LGS’de en az %5 en fazla %10 olacak şekilde değerlendirme basamağında soru tespit edilmiştir.

8. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımları, ders kitabındaki bölüm sonu ve ünite sonu değerlendirme soruları ile LGS sorularının karşılaştırılmasına ilişkin betimsel değerler aşağıdaki Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Fen Bilimleri Öğretim Programı 8. sınıf Kazanım, Ders Kitabı ve LGS Sorularının Karşılaştırılmasına İlişkin Betimsel Değerler

	Bilgi		Kavrama		Uygulama		Analiz		Sentez		Değerlendirme		Çoklu		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kazanımlar	8	13.55	25	42.37	7	11.86	3	5.08	8	13.55	6	10.16	2	3.38	59	100
Ders Kitabı	61	45.18	57	42.22	8	5.90	5	3.70	1	0.74	3	2.22	-	-	135	100
2019 LGS	-	-	10	50	-	-	7	35	-	-	3	15	-	-	20	100
2020 LGS	-	-	8	40	1	5	10	50	-	-	1	5	-	-	20	100
2021 LGS	-	-	10	50	-	-	9	45	-	-	1	5	-	-	20	100
2022 LGS	-	-	11	55	2	10	6	30	-	-	1	5	-	-	20	100

Tablo 10’da Fen Bilimleri Öğretim Programı (MEB, 2018b) 8. sınıf kazanım, ders kitabı (MEB, 2021) ve LGS (MEB, 2019, 2020, 2021, 2022) sorularının karşılaştırılması yer almaktadır. Tablo 10 incelediğinde öğretim programında bilgi ve sentez basamaklarında %13.55 (f= 8) oranda kazanım yer alırken ders

kitabında bu oranların sırasıyla bilgi basamağında %45.18 (f= 61) ve sentez basamağında %0.74 (f= 1) olduğu ve 2019-2022 yılları arasındaki LGS'de bu basamaklarda soru sorulmadığı görülmektedir. Öğretim programında en yüksek oranda bulunan kavrama basamağı kazanımları %42.37 (f= 25) iken ders kitabında bu oranın %42.22 (f= 57) olup en yüksek ikinci sırada bulunduğu ve 2019-2022 yılları arası LGS sorularında ise %55 (f= 11) ile en fazla 2022 yılında, sonrasında sırasıyla 2021 ve 2019 yıllarında %50 (f= 10) ve 2020 yılında %40 (f= 8) oranda bulunduğu görülmektedir. Öğretim programında %11.86 (f= 7) oranda yer alan uygulama basamağı kazanımları ders kitabında %5.90 (f= 8) oranda soru ile karşımıza çıkmakta iken 2020 LGS'de %5 (f= 1) ve 2022 LGS'de %10 (f= 2) oranda yer tutmaktadır. 2019 ve 2021 LGS sorularında uygulama basamağında soruya yer verilmemiştir. Bilişsel alan sınıflamasının analiz basamağı öğretim programında %5.08'lik (f=3) kazanım miktarı ile karşımıza çıkmakta iken bu oranlar ders kitabı ve LGS sorularında sırasıyla %3.70 (f= 5), %35 (f= 7), %50 (f= 10), %45 (f= 9) ve %30 (f= 6) oranlarda olup en fazla 2020 ve 2021 yıllarında yer aldığı görülmektedir. Son olarak öğretim programı kazanımlarında %10.16 (f= 6) oranda bulunan değerlendirme basamağı ders kitabında %2.22 (f= 3) ve 2019 LGS'de %15 (f= 3), 2020 yılından günümüze kadar sınav sorularında %5 (f= 1) oranlarında eşit olduğu görülmektedir. Öğretim programında %3.38 (f= 2) oranla çoklu kazanım ifadeleri bulunmakta iken ders kitabı ve LGS sorularında bu tarz sorulara rastlanmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma 2018 Matematik ve Fen Bilimleri öğretim programlarında yer alan 8. sınıf kazanımları ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okullarda okutulmak üzere MEB tarafından hazırlanan ders kitaplarında yer alan bölüm sonu ve ünite sonu değerlendirme soruları ile 2019-2020-2021-2022 LGS soruları arasındaki uyumun Bloom Taksonomisine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Matematik Öğretim Programı (MEB, 2018a) 8. sınıf kazanımlarında en fazla uygulama basamağındaki kazanımın olduğu, kazanımların uygulama basamağından sonra en çok kavrama basamağında yoğunlaştığı görülmüştür. Tablolar incelendiğinde bilgi basamağına ait kazanım yok gibi görünse de aslında çoklu kazanımlar arasında bilgi basamağında yer alan kazanımlar bulunmaktadır. Analiz basamağını kapsayan kazanım sayısı ise oldukça az olmakla birlikte sentez ve değerlendirme basamaklarında kazanıma rastlanmamıştır.

Alan yazında öğretim programındaki kazanımların orijinal veya yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelendiği çalışmaların sıklıkla yer aldığı ve çıkan sonuçların bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Örneğin; Çil ve diğerleri (2019), yaptıkları araştırmalarında 2018 Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı kazanımlarını incelemişler ve kazanımların bilişsel süreç boyutunda anlamak ve uygulamak basamaklarında yoğunlaştığını belirlemişlerdir. Ayrıca çözümlmek ve değerlendirmek basamaklarında sınırlı sayıda kazanım tespit edilmiştir. Yaratmak basamağında ise hiçbir kazanımın olmadığını belirtmişlerdir. Aktan (2020) ise araştırmasında ilkökul Matematik Öğretim Programındaki 1-4. sınıf ders kazanımlarını incelemiş ve kazanımların anlama, hatırlama ve uygulama gibi alt düzey basamaklarda yoğunlaştığını belirlemiştir. Ayrıca analiz, yaratma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel basamakları içeren kazanımların az olduğunu saptamıştır. Çelik ve diğerleri (2018), 2018 Ortaokul Matematik Öğretim Programında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilişsel süreç boyutu açısından anlama ve uygulama basamaklarında ağırlıkta olduğunu tespit etmiştir. Altıparmak ve Palabıyık (2019), yaptıkları çalışmalarında 60 kazanımı yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak incelemiştir. Yapılan analizler sonucunda kazanımların bilişsel bilgi boyutunun "anlama" ve "uygulama" basamaklarında biriktiği görülmüştür.

Matematik Öğretim Programında yer alan özel amaçlarında "Üstbilişsel bilgi ve becerilerini geliştirebilecek, kendi öğrenme süreçlerini bilinçli biçimde yönetebilecektir.", "Araştırma yapma, bilgi üretme ve kullanma becerilerini geliştirebilecektir." (MEB, 2018a) maddeleri ile öğrencinin kendi öğrenme sürecini düzenlemesi, araştırmayı planlama, yürütme, öğrendiklerini kullanma, yaratıcı, yenilikçi, kendi öğrenmelerini yönlendirebilen öğrenciler olarak yetiştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Bu vurgu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte değildir.

8. sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programındaki (MEB, 2018b) kazanımlar incelendiğinde kavrama basamağındaki kazanımların ağırlıkta olduğu görülmüştür. Kavrama basamağından sonra program

kazanımlarında eşit oranda yer alan bilgi ve sentez basamakları gelmektedir. Programdaki kazanımların en fazla bilgi, kavrama ve sentez basamaklarından oluştuğu belirlenmiştir. Uygulama ve değerlendirme basamaklarından sonra en az kazanım sayısının analiz basamağında yer aldığı tespit edilmiştir. Yapılan alan yazın taramasında bu sonucu destekler nitelikte çalışmalara rastlanmıştır. Örneğin Cangüven (2019), 61 kazanıma sahip 8. sınıf 2018 FBÖP'ünü Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (YBT) göre incelemiş ve kazanımların ağırlıklı olarak anlama basamağında olduğunu, uygulama ile değerlendirme ve yaratma basamaklarının da anlama basamağından sonra ve eşit değerlerde yer aldığını belirlemiştir.

Cangüven ve diğerleri(2017), 2017 FBÖ (taslak) programını YBT'e göre inceledikleri çalışmalarında bir kazanım ifadesi içerisinde birden fazla bilişsel alan basamağı bulunması sebebi ile bazı kazanımların birden fazla kez sayılarak daha fazla kazanım sayısı üzerinden değerlendirme yaptıklarını belirtmişler ve kazanımların ağırlıklı olarak anlama basamağında olduğunu tespit etmişlerdir. Avcı ve diğerleri(2021), 2018 programında yer alan 8. sınıf kazanımlarını YBT'e göre incelediklerinde kazanımların yüksek oranda anlama basamağında toplandığını ve sonrasında ağırlığın yaratma basamağına ait kazanımlarda olduğunu tespit ederek uygulama ve çözümlenme basamaklarına ait kazanımları da eşit oranda bulduklarını belirtmişlerdir. Sağlamöz (2020), 2000 sonrası ilköğretim seviyesindeki Fen Bilimleri dersi öğretim programları kazanımlarını YBT'e göre incelediği tez çalışmasında reform temelli öğretim programlarında (2013, 2017 ve 2018) yer alan 8. sınıf düzeyi kazanımların ağırlıklı olarak sırasıyla anlama ve uygulama basamağında yer aldığı belirtilmiştir.

Mevcut çalışma ve ilgili araştırma sonuçlarına göre kavrama basamağının kazanımlarda ağırlıkta olmasına rağmen Fen Bilimleri Öğretim Programında (MEB, 2018b) alana özgü becerilerde yer alan yaşam becerileri içerisinde analitik düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerine vurgu yapılmaktadır. Bu becerilerin kazandırılması için de üst düzey bilişsel beceri içeren kazanımlara daha fazla ihtiyaç vardır. Her iki öğretim programı içerisinde yer alan analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki kazanımların sayısının artırılması ve üst seviyedeki kazanımların programa eklenmesinin söz konusu hedeflere ve becerilere ulaşmak için etkili bir adım olacağı düşünülmektedir.

Programlarda yer alan bazı kazanımların birçok öğrenme eylemini içerdiği, tek bir kazanım olarak yazılmış olmasına rağmen birden çok bilişsel alan basamağını kapsadığı belirlenmiş olup böyle kazanımlar çoklu kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Matematik Öğretim Programında (MEB, 2018a) çoklu kazanımların Fen Bilimleri Öğretim Programına göre daha fazla yer aldığı görülmüştür. Örneğin, "M.8.1.3.8. Gerçek sayıları tanır, rasyonel ve irrasyonel sayılarla ilişkilendirir." iki eğitsel eylemden oluşmuştur. Burada "tanır" ifadesi sebebiyle bilgi, "ilişkilendirir" ifadesi sebebiyle analiz basamağında bulunduğu söylenebilir. Bir başka örnek incelendiğinde "M.8.3.4.1. Dik prizmaları tanır, temel elemanlarını belirler, inşa eder ve açınımını çizer." kazanımının ayrı ayrı birer kazanım olabilecek şekilde tam dört eylemden oluştuğu görülmektedir. Bu kazanımın "tanır" ifadesi sebebiyle bilgi, "belirler" ifadesi sebebiyle kavrama, "inşa eder ve açınımını çizer" ifadeleri sebebiyle uygulama basamağına aittir. Yine başka bir örneğe bakıldığında "M.8.1.3.8. Gerçek sayıları tanır, rasyonel ve irrasyonel sayılarla ilişkilendirir." kazanımı "tanır" ifadesi sebebiyle bilgi basamağında, "ilişkilendirir" ifadesi sebebiyle analiz basamağında yer almaktadır.

Fen Bilimleri Öğretim Programında (MEB, 2018b) ise daha az oranda çoklu kazanımın yer aldığı tespit edilmiştir. Örneğin "F.8.3.1.2.Sıvı basıncını etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminleri test eder" kazanımına bakıldığında tek bir kazanım olarak yazılmış olmasına rağmen iki kazanım içerdiği görülmektedir. "Tahmin eder" ifadesi kavrama basamağını temsil etmekte iken "tahminleri test eder" ifadesi uygulama basamağına denk gelmektedir. Diğer bir örnek ise "F.8.7.1.2.Elektrik yüklerini sınıflandırarak aynı ve farklı cins elektrik yüklerinin birbirine etkisini açıklar" kazanımı tek bir kazanım olarak yazılmış olmasına rağmen iki kazanım içerdiği görülmektedir. "Elektrik yüklerini sınıflandırarak" ifadesi bilgi basamağını temsil ederken "açıklar" ifadesi kavrama basamağına denk gelmektedir.

Kazanımlar yazılırken uyulması gereken ilkeler arasında en önemlilerinden biri kazanım ifadelerinin binişik değil bitişik olarak yazılması gerektiğidir. Yani bir kazanımın basamağı başka bir kazanımın kapsadığı alanı ya da bir kısmını içermemelidir. Birinin bittiği yerden diğeri başlamalıdır (Sönmez, 2021). Yapılan araştırmada çoklu kazanımlar olarak ifade edilen bazı kazanımların aslında tek başlarına birer kazanım

olması gereken birçok eğitsel eylemi birlikte içerdiği ve birçok bilişsel basamağı birlikte kapsadığı görülmüştür. Bu durumun bir kazanımın gerçekleştirilmeye çalışılması durumunda hangi basamağa hitap edileceği, hangi uygun yöntem ve tekniklerin kullanılabilceği konusunda öğretmenlere sıkıntı oluşturabileceği düşünülmektedir. Çoklu kazanımların programlarda yer alması bu çalışma sürecinde kazanımların doğru ve net bir şekilde sınıflandırılmasını ve kazanımlar ile soruların karşılaştırılmasını zorlaştırmıştır.

Her iki dersin kazanımları incelendiğinde bazı kazanımlar yazılırken kullanılan fiilden dolayı ifade edilen anlam ile kazanım bütün olarak ele alındığında ve ders kitabında yer verilen bilgiler dikkate alındığında ifade edilmek istenen anlamın farklı olduğu belirlenmiştir. Bu kazanımları çoklu kazanımlardan ayıran unsur anlam karmaşası içermesi ve tek bir fiilden oluşmasıdır. Örneğin; "M.8.3.1.2. Üçgenin iki kenar uzunluğunun toplamı ve farkı ile üçüncü kenarın uzunluğunu ilişkilendirir.", "M.8.3.1.3. Üçgenin kenar uzunlukları ile bu kenarların karşısındaki açıların ölçülerini ilişkilendirir.", "M.8.1.3.1. Tam kare pozitif tam sayılarla bu sayıların karekökleri arasındaki ilişkiyi belirler." kazanımları ilişkilendirir ifadesi sebebiyle analiz basamağında kabul edilmiştir. Fakat yapılması istenen kavrama düzeyindeki becerilerdir.

Fen Bilimleri Öğretim Programı (MEB, 2018b) incelendiğinde de aynı durumla karşılaşılmıştır. Programdaki "F.8.2.1.1. Nükleotid, gen, DNA ve kromozom kavramlarını açıklayarak bu kavramlar arasında ilişki kurar" kazanımı ilişki kurar ifadesinden dolayı analiz basamağında alınmıştır. Ancak bu ifade ile kastedilen sadece neden-sonuç ilişkisi kurabilmesi seviyesindeki kavrama basamağıdır. Kazanımın tamamına bakıldığında öğrenciden beklenen hücrenin yönetici molekülünün DNA olduğunu, kromozomların DNA ve özel proteinlerin bir araya gelmesiyle oluştuğunu, DNA'nın yapısında kalıtsal özelliklere etki eden gen bölgelerinin bulunduğunu ve nükleotidlerin ise DNA'nın en küçük yapı birimi olduğunu kendi ifadeleri ile açıklayarak bu kavramlar arasında sebep-sonuç ilişkisine dayalı olarak büyükten küçüğe doğru kromozom-DNA-gen-nükleotid sıralamasını yapmasıdır; neden-sonuç ilişkisini açıklayarak gerekçelendirmesi değildir. Dolayısıyla ilişki kurar fiili ile kastedilen kavrama basamağıdır. Yine başka bir örneğe bakıldığında "F.8.2.4.1. Canlıların yaşadıkları çevreye uyumlarını gözlem yaparak açıklar" kazanımı açıklar ifadesinden dolayı kavrama basamağında alınmıştır. Fakat gözlem yapmak ifadesi bilinçli bir şekilde takip etme, bilgileri-verileri ihtiyaç halinde tablo ve grafiğe dönüştürme, sebep-sonuç ilişkisini kurabilme ve bilgileri transfer etme, yapma halindeki uygulama basamağındadır. Uygulama basamağı da kavrama basamağını kapsadığı için bu kazanımla ifade edilmek istenen uygulama basamağıdır.

Özcan ve Kaptan (2019), öğretim programını fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisi'ne göre inceledikleri çalışmalarında 8. sınıfta yer alan 61 kazanımın çözümlenmesini yaparak 136 kazanım belirlemişlerdir. Aynı şekilde Cangüven ve diğerleri(2017), 2017 taslak programı YBT'e göre incelemişler ve eylem bazlı incelediklerinde bir kazanımın içinde birden fazla bilişsel alan basamağı bulunduğunu ve çalışmalarında bu kazanımların iki veya üç kez sayıldığını, bu nedenle de daha fazla kazanım üzerinden değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Tüm bunlar dikkate alındığında kazanımlar yazılırken binmiş değil bitişik olarak, tek bir fiil ile ifade edilerek yazılmasının eğitimcilere kazanımı okuduklarında net olarak anlamaları konusunda yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Dikkat edilmesi gereken bir diğer ilke kazanım ifadesinin açık, net ve anlaşılır olmasıdır (Sönmez, 2020). Yani kazanımlardan herkes aynı anlamı çıkarmalıdır. Fakat yapılan araştırmada görülmektedir ki ifade olarak farklı bir bilişsel basamağı işaret eden fakat gösterilmesi beklenen davranışın aslında farklı olduğu birçok kazanım vardır. Hem matematik hem de fen bilimleri kazanımları için geçerli olan bu durumun kazanımların doğru bir şekilde sınıflandırılmasının ve sıralanmasının önüne geçmekle birlikte değerlendirme için gerekli olan belirtke tablosunun doğru şekilde oluşturulmasına engel olacağı düşünülmektedir.

Demirel (2020) belirtke tablosunu programın içeriği ile kazanım ifadelerinin iki boyutlu bir tabloda gösterilmesi olarak tanımlamaktadır. "Belirtke tablosu (taksonomi, sınıflama) bu karşılaştırmalar için önemli bir alternatif sağlar. Belirtke tablosu mihenk taşına benzer. Onun dikkatle tanımlanmış terimleri ve düzenleniş biçimi her üç karşılaştırmada da yüksek duyarlılık sağlar" (Anderson & Krathwohl, 2021, s. 14-15). Belirtke tablosu ister ünite ünite ister yıllık olarak her konu alanı için hazırlanmalıdır. Öğretmenlerden beklenen öğretim programları ve ders kitaplarıyla birlikte onlara verilen hedefleri öğrencilerin büyük bir

çoğunluğuna kazandırmalarıdır. Belirtke tablosu bunu sağlamada öğretmenlere büyük kolaylık sağlayacaktır (Anderson & Krathwohl, 2021). Bu açıdan bakıldığında LGS öncesinde bir belirtke tablosunun hazırlanıp öğretmenler ve öğrenciler ile paylaşılmasının öğrencilerimizin bu sınavda başarıya ulaşmalarını destekleyici ve kolaylaştırıcı bir adım olacağı düşünülmektedir.

Türk Milli Eğitimi'nin genel amaçlarında ağırlıkta olan duyuşsal özellikler ve psiko motor beceriler özel amaçlara doğru inildikçe azalmakta; bilişsel yeterlilikler ise aynı ölçüde artmaktadır. Derslerin sınıflara göre belirlenen amaçlarına baktığımızda; duyuşsal özellikler ve devinişsel becerilerin daha da azaldığı görülmektedir. Öğretim programları genel olarak incelendiğinde kazanımların ağırlıklı olarak bilişsel alana yönelik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğretim programlarında akademik başarı (bilişsel alan) üzerinde ciddi bir biçimde durulurken, duyuşsal alan becerileri üzerine yeterince durulmamış ya göz ardı edilmiş ya da unutulmuştur (Yeşilyurt, 2016).

Matematik Öğretim Programının (MEB, 2018a) sadece bilişsel kazanımlardan oluşmakta olduğu ve programda hiç duyuşsal kazanıma yer verilmediği görülmüştür. Oysa Matematik Öğretim Programı (2018) özel amaçları arasında;

- “Matematiği öğrenmede deneyimleriyle matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirerek matematiksel problemlere öz güvenli bir yaklaşım geliştirecektir.”
- “Sistemli, dikkatli, sabırlı ve sorumlu olma özelliklerini geliştirebilecektir.”
- “Matematiğin sanat ve estetikle ilişkisini fark edebilecektir.”
- “Matematiğin insanlığın ortak bir değeri olduğunun bilincinde olarak matematiğe değer verecektir. 'gibi duyuşsal beceriler üzerinde durulmasına rağmen kazanımlar arasında duyuşsal alan kazanımı yer almamaktadır.

Fen Bilimleri Öğretim Programında (MEB, 2018b) ise kazanımlar içerisinde yer alan “F.8.6.4.1 Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir” ve “F.8.7.3.6 Evlerde elektriği tasarruflu kullanmaya özen gösterir” kazanımlarının duyuşsal alana yönelik yazılmış olduğu belirlenmiştir. Fark eder ifadesinin yer aldığı kazanımlar “F.8.7.1.3.Deneyler yaparak elektriklenme çeşitlerini fark eder” örneğinde olduğu gibi ifadenin alana uygunluğundan dolayı duyuşsal alan gibi görülmesine rağmen duyuşsal yüklemesi olmadığı için bilişsel alan kazanımı olarak değerlendirilmiştir. “F.8.6.2.1.Bitkilerde besin üretiminde fotosentezin önemini fark eder” kazanımının alanı, uygulama yapan öğretmenlerin kazanım ifadesini algılama biçimine bağlı olarak farklılık gösterebilir. Bazı öğretmenler duyuşsal alan çerçevesinde algılayıp ağaç dikmenin önemi açısından değerlendirirken bazı öğretmenler de fotosentezin önemini açıklar gibi bilişsel alan çerçevesinde değerlendirebilir. Avcı ve diğerleri(2021), duyuşsal öğrenmelerin bilişsel alanı desteklemesi sebebiyle öğrencilerin fen bilimleri dersine yönelik ilgi ve tutumlarının olumlu yönde geliştirilerek bilişsel alan öğrenmelerini desteklemesi için programda duyuşsal alana ait kazanım sayısının artırılmasına ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Çalışma verileri doğrultusunda matematik kazanımları arasında duyuşsal kazanım tespit edilememiş ve fen bilimleri kazanımları arasında 2 duyuşsal ve 2 psikomotor alan kazanımı tespit edilmiştir. 2018 öğretim programlarında belirtilmiş olan, öğrencilere kazandırmaya çalıştığımız değerlerimiz ve yetkinliklerin; program ile kazandırmaya çalıştığımız bilgi, beceri ve davranışların ağırlıklı olarak bilişsel alana yönelik kazanımlarla ifade edilmesiyle öz mirasımız olan değerlerimizi yarınlara aktarmaya ve eylemsel bütünlüklerimiz olan yetkinliklerin de mirasımızın hayata katılmasını sağlamada yeterli olacak mı sorusunu akla getirmektedir. Dolayısıyla kazanımlar yazılırken bilişsel alanın yanı sıra duyuşsal ve psikomotor alana yönelik kazanımlar oluşturulup programa daha yüksek oranda yansıtılmasının uygulayıcı olan öğretmenlere yardımcı olacağı düşünülmektedir. İnsancıl psikolog Carl Rogers özellikle duyuşsal eğitime önem vermiş, samimi ve destekleyici olup kişisel gelişim, ilgilere dayalı katılım ve öğrenme coşkusunu amaçlayan programların başarılı bir öğretimsel deneyimin kilit noktası olduğunu belirtmiştir. Unutulmamalıdır ki duyuşsal faktörler programın bir parçası olarak yeterince dikkate alındığında başarı da bunu takip edecektir (Ellis, 2015).

LGS soruları değerlendirilirken hem matematik hem fen bilimleri soruları için sadece verilen bilgi, tablo, grafik, görsel ve soru kökü olarak değil her bir soru şıklarıyla birlikte bir bütün olarak ele alınmıştır.

Taksonominin bilgi basamağında olduğu dşnleebilecek bazı soruların ise Őıklarında ğrencinin çıkarım yapması gerekeceği için doğru cevaba kavrama basamağında ulaşabildiği tespit edilmiş ve öğrencilerin bilgiyi ezberlemeye yneltmemesinin doğru bir yaklaşım olduğu düşünülmüştür. Fen bilimleri soruları içerisinde yer alan, verilen malzemeler ile deney düzeneği oluşturma ya da verilen bilgiye göre kurulan hipoteze dayalı bazı soru türlerinin ilk bakışta sentez basamağında düşünülmesi muhtemel iken ğrencinin Őıkları incelerken analiz basamağında doğru cevabı bulabildiği veya bir ölçüte göre yorumlama yaparak değerlendirme basamağına ulaşabildiği; uygulama basamağında olduğu dşnleebilecek bazı soruların ya kavrama basamağının uygulamaya en yakın olan öteleme basamağında olduğu ya da öğeler arası ilişkilerin gereklendirilerek aıklanığı analiz basamağında olduğu belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda hem matematik hem fen bilimleri sorularında Bloom Taksonomisi'nin bilgi ve sentez basamaklarında soruya rastlanmamıştır. LGS sorularında matematikte yıllara göre her basamakta yer alan soruların yaklaşık olarak dağılımını koruduğu ve oranlardaki değişikliklerin minimal seviyede olduğu görülmüştür. Bununla birlikte soru dağılımının en fazla kavrama basamağında ve en az analiz basamağında yer aldığı ve 2022 yılı sorularının önceki yıllara göre nispeten daha kolay olduğu yorumunu yapmak mümkün olmaktadır. Yine matematik sınavları arasında en az kavrama ve en fazla analiz basamağında soru içeren 2019 yılının ise diğer yıllara göre nispeten daha zorlayıcı olduğu yorumunu yapmak mümkün olmaktadır.

Genel olarak Matematik ğretim Programındaki (MEB, 2018a) kazanımlara ve ders kitabındaki ünite değerlendirme sorularına birlikte bakıldığında ise uyumlu olduğu düşünülmektedir. Her ikisinde de en fazla yeri uygulama basamağı tutmaktadır ve st düzey bilişsel basamaklara yeteri kadar yer verilmediği görülmektedir. Tablolar tüm boyutlar için birlikte incelendiğinde ise kavrama ve uygulama basamaklarında kazanım, ders kitabındaki sorular ve LGS soruları arasındaki dağılımların birbirlerini destekledikleri ve uyumlu oldukları görülmektedir. Fakat analiz basamağı incelendiğinde ders kitabı ve kazanımlardaki dağılım LGS sorularındaki dağılımı karşılar nitelikte olmamaktadır. Analiz basamağındaki kazanım sayısı ders kitabındaki aynı basamaktaki sorulara göre daha fazla iken LGS'de 2022 yılında diğer yıllara göre nispeten daha az olarak belirlenmiştir.-Nitekim bu sonucu destekleyecek başka araştırmalarda mevcuttur. Ekinci ve Bal (2019), araştırmalarında ilköğretim Matematik Dersi ğretim programları öğrenme alanları ile 2018 yılı "Liseye Geçiş Sınavı" matematik soru alanları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda LGS soru tiplerinin, Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin sadece uygulama ve analiz etme basamaklarındaki bilişsel süreçleri ölçtüğünü belirlemişlerdir.

Fen bilimlerinde ise en fazla kavrama basamağında ve en az analiz basamağında soru içeren 2022 yılı LGS sorularının önceki yıllara göre nispeten daha kolay olduğu yorumunu yapmak mümkündür. En az kavrama basamağında ve en çok analiz basamağında soruların yer aldığı 2020 yılı soruları ise diğer yıllara göre nispeten daha zorlayıcı iken st düzey bilişsel beceri gerektiren basamaklar arasında en st seviyede yer alan değerlendirme basamağında en fazla soru içeren 2019 yılı soruları için de kolay olmadığı yorumu yapılabilir. Ayrıca 2019, 2020, 2021 ve 2022 yılları LGS Fen Bilimleri sorularında bilgi ve sentez basamaklarında soruya rastlanmamıştır. Oğuztekin ve Bektaş'ın (2022) 2018-2021 LGS Fen Bilimleri sorularını Bloom Taksonomisi'ne göre inceledikleri araştırmada bilgi basamağına yönelik sorunun bulunmaması ve bulgular kısmında sentez basamağına yer verilmemesi 2019-2021 yılları için çalışma sonucu ile uyumlu iken yıllara göre soruların ağırlıklı olarak bulunduğu basamaklar açısından ise 2020 yılı bulguları destekleyici niteliktedir.

Fen Bilimleri ğretim Programında (MEB, 2018b) yer alan kazanımlar ve ders kitabındaki bölüm sonu değerlendirme soruları ile ünite değerlendirme soruları birlikte ele alındığında programdaki kazanımların yoğun Şekilde kavrama basamağında olması ve ders kitabında ise aynı basamaktaki yoğunluğun ikinci sırada yer alması nedeniyle uyumlu oldukları söylenebilir. Fakat ders kitabındaki yığılmanın ilk sırada bilgi basamağında olması dikkat çekmekte ve programdaki bilgi basamağı kazanımları oranı ile uyumluluk göstermedikleri düşünülmektedir. st düzey bilişsel basamaklar arasında yer alan sentez ve değerlendirme basamaklarındaki oran farkı nedeniyle de uyumun yakalanamadığı söylenebilir. Hem programda yer alan kazanımlar hem ders kitabındaki sorular hem de LGS soruları bütün olarak incelendiğinde program kazanımları ile ders kitabındaki soruların LGS sınavlarında çıkan kavrama

basamağına yönelik soruları destekleyici olduğu fakat st düzey bilişsel beceri gerektiren analiz ve değerlendirme basamaklarındaki sorular için yetersiz olduğu yorumunu yapmaya imkân vermektedir.

Nitekim Kızkapan ve Nacaroğlu (2019), fen bilimleri ğretmenlerinin merkezi sınavlarla ilgili görüşlerini araştırdıkları çalışmada ders kitaplarının yetersiz kaldığı yönünde bulgulara ulaşmış ve Erden (2020), LGS sınavında temel derslerde çıkan beceri temelli sorulara ilişkin ğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmasında Fen Bilimleri dersi ğretmenlerinin %58.6'sının beceri temelli sorulara yönelik programın yeterli rehberlik yapamadığını ve %89.7'nin de ders kitaplarının rehberlik edemediğini belirtmiştir.

Dolayısıyla bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ve alan yazında gerçekleştirilmiş çalışmaların sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin kazanımları okuduklarında ifade ettiği bilişsel alan basamağını net biçimde anlayarak eğitim-ğretim faaliyetlerini en uygun şekilde hazırlayabilmeleri için kazanımların bilişsel alanın tek bir basamağına yönelik olarak yazılması gerekmektedir. Tüm eğitmcilerin okuduklarında aynı anlamı çıkaracakları açık, net ve anlaşılır kazanımların yazılması önerilmektedir.

LGS öncesinde belirtke tablosunun oluşturulup öğretmenlerin süreci daha kolay yönetebilmeleri açısından değerli olduğu için öğretmenlerle paylaşılması önerilmektedir. Duyuşsal ve psikomotor alan becerilerini içeren kazanımların yeterliliği bilişsel alan kazanımlarını destekleyeceği için bu alanlardaki kazanım sayılarının arttırılması gerekmektedir. Ders kitaplarında bilişsel alanın st düzey beceri gerektiren soru ve örnekler daha yüksek oranda yer verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretim programları hazırlanırken konu alanı uzmanı ve konu alanı ğretmenlerinin yanı sıra program geliştirme uzmanı ve lme değerlendirme uzmanlarının da çalışma gruplarında mutlaka yer alması gerekmektedir. Bu alışma matematik ve fen bilimleri ile sınırlandırılmıştır. LGS sınavında yer alan diğer dersler için de bu tarz araştırmaların yapılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın planlanmasından sonuç raporunun yazılmasına kadar tüm aşamalarda eşit bir şekilde katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde' yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Mevcut araştırmada herhangi bir çıkar atışması bulunmamaktadır.

References

- Acet, İ., Acet, A., & Kurnaz, M. A. (2021). 8. sınıf Fen Bilimleri ğretim Programının ve 2019, 2020 yıllarına ait lgs sorularının solo taksonomisine göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 279–297 DOI: 10.33418/ataunikkefd.835873
- Akçay, B., Akçay, H., & Kahramanoğlu, E. (2017). Ortaokul Fen Bilimleri ders kitaplarının Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 521–549. DOI: 10.19171/uefad.368965
- Akıncı, B. (2020). *Fen Bilimleri dersi ğretim programı ve lme değerlendirme araçlarının akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesine (ABİDE) göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi
- Aktan, O. (2020). İlkokul Matematik ğretim Programı dersi kazanımlarının Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15–36. <https://doi.org/10.9779/pauefd.523545>
- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının Fen Bilimleri dersi ğretim programı ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Altaylı zgl, D., & Polat, K. (2021). Öğretmen adaylarının ortaokul matematik dersi kazanımlarını Yenilenmiş Bloom Taksonomisine yerleştirebilme ve soru yazabilme becerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 304–328. <https://doi.org/10.35675/befdergi.781416>
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., (Eds.) Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2021). *ğrenme ğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama* (D. A. zelik, ev.). Pegem Akademi.
- Arı, A. (2013). Bilişsel alan sınıflamasında Yenilenmiş Bloom, SOLO, Fink, Dettmer Taksonomileri ve uluslararası alanda tanınma durumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 259–290. <https://doi.org/10.12780/UUSB164>
- Arı, A., & İnci, T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8/4, 17–50. Doi: 10.12780-uusb.75570-202537
- Atılđan, H. (2018). Türkiye’de kademeler arası geçiş: Dn-bugünü ve bir model nerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1–18. <https://doi.org/10.12984/egeed.363268>
- Atılđan, H. (Ed.) (2011). *Eğitimde lme ve değerlendirme* (5. Bs.). Anı Yayıncılık.
- Avcı, F., Demirci, H., & Özyalçın, B. (2021). 2018 Fen Bilimleri ğretim Programı kazanımlarının konu alanları ve sınıf düzeyi açısından Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 643–660. <https://doi.org/10.24315/tred.689366>
- Bakır, E. (2018). *Fen Bilimleri ders kitapları ünite sonu değerlendirme çalışmalarının yapısal ve bilişsel özellikleri açısından incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Başar, T., & Demiral, . (2019). 2013, 2017 ve 2018 Fen Bilimleri dersi ğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261–292.
- Bekdemir, M., & Selim, Y. (2008). Revize edilmiş Bloom Taksonomisi ve Cebir ğrenme alanı örneğinde uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 185–196.
- Berber, A., & Anılan, B. (2018). Son on yıldıki ortaöğretime geçiş sınavlarındaki fen bilimleri alan soruları ile ilgili ğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27). DOI: 10.7827/TurkishStudies.14601

- Bilen, Ö., & Acat, M. B. (2022, May). *Türkiye ve Tayvan'ın ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması*. In *4 th International Congress on Multidisciplinary Social Sciences* (p. 290). <http://www.icmuss.org/wp-content/uploads/2022/05/icmuss-Tam-Metinler-Kitabi-2-1.pdf>
- Birgin, O. (2016). Matematik eğitiminde teoriler. E. Bingölbali, S. Arslan, & İ. Ö. Zembat (Ed.), *Bloom taksonomisi içinde* (ss. 839–860). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı* (M. E. Rüzgar, Çev.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bostan Sarioğlu, A., Dolu, G., & Sevim, N. (2021). Sekizinci sınıf merkezî sınavlardaki fen sorularının TIMSS-2019 bilişsel alanlara göre analizi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(3), 514–533. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.973021>
- Candaş, B., Kırık, Z., Kılıç, A., Güven, O., & Özmen, H. (2013). 2013 ve 2018 Fen Bilimleri öğretim programlarının genel eğilimler ve yaklaşımlar açısından karşılaştırılması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1668–1697. <http://dx.doi.org/10.23891/efdyu.2019.176>
- Cangüven, H. D., Öz, O., & Sürmeli, H. (2017). Türkiye Hong Kong Fen eğitimi karşılaştırılması. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2(2), 21-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoeec/issue/33670/373326>
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G., & Avcı, G. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı 2017 fen bilimleri taslak programının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 2, 62–80. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ijoeec/issue/33670/373329>
- Cangüven, H.D. (2019). *2013-2018 Fen Bilimleri öğretim programlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Çalışkan, İ. (2021). Öğretimi değerlendirme. H. Sucuoğlu, & M. Gökdağ Baltaoğlu (Ed.), *Eğitimde Program geliştirme içinde* (ss. 1–22). Lisans Yayıncılık.
- Çelik, S., Kul, Ü., & Çalık Uzun, S. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775–795. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.37322-431437>
- Çetin, B. Ş. (2019). *Matematik öğretmenlerinin 2018 LGS sistemine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Dalak, O. (2015). *TEOG sınav soruları ile 8. sınıf öğretim programlarındaki ilgili kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya* (29. bs.). Pegem Akademi Yayınları.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye’de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799–825. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.342260>
- Duman, F. G. (2019). *Türkiye ile Güney Kore'nin fen bilimleri öğretim programlarının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eraylı M., & Özkan, M. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu: Matematik 1–8*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(3), 9–18. <https://doi.org/10.18506/anemon.462717>
- Ellis, A. K. (2015). *Eğitim programı modelleri*. (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.

- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270–292. <https://dergipark.org.tr/pub/egitim>
- Erdoğan, Y. (2019). *Türkiye'nin (2018) fen bilimleri dersi öğretim programı ile Japonya'nın (2008) fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Meteksan A.Ş.
- Eş, H., & Sarıkaya, M. (2010). Türkiye ve İrlanda fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 9(3), 1092–1105. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8594/106896>
- Fer, S. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve kuramsal temellere bakış*. Pegem Akademi Yayınları.
- Gözüm, A. İ. C. (2013). Türkiye ve İsveç fen öğretimi programlarının karşılaştırılması. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 17–52. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kujs/issue/30861/333949>
- Hündür, T. (2018). *Fen bilimleri öğretmenleri ile 8. sınıf öğrencilerinin mevcut sınav sistemine (teog) yönelik görüşlerinin incelenmesi (Kars ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kafkas Üniversitesi.
- İnce, M., & Yıldırım, C. (2018). Kanada ve Türkiye 5. sınıf fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 154–162. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kebd/issue/67221/1049145>
- İncikabı, L., Pektaş, M., & Süle, C. (2016). Ortaöğretime geçiş sınavlarındaki matematik ve fen sorularının PISA problem çözme çerçevesine göre incelenmesi. *Journal of Kırsehir Education Faculty*, 17(2).
- İskamya, U. (2011). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının soru sorma tercihleri ile ortaöğretim kurumları giriş sınavlarında sorulan soruların Bloom taksonomisine göre analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kablan, Z. (2019). Hedef belirleme: Bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlar. H. şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme kavramlar yaklaşımlar* içinde (ss. 19–67). Anı Yayıncılık.
- Kablan, Z., Baran, T., & Hazer, Ö. (2013). İlköğretim matematik 6-8 öğretim programında hedeflenen davranışların bilişsel süreçler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 14(1), 347–366. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1490671>
- Kahraman, E. (2013). *6. 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji derslerinde yer alan kavramların öğretmen kılavuzu kitapları, ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları ve seviye belirleme sınavı analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Kahramanoğlu, E. (2013). *İlköğretim fen ve teknoloji ders kitaplarının Bloom taksonomisi açısından değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Karatay, R., Timur, S., & Timur, B. (2013). 2005 ve 2013 yılı fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(15), 233–264. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.709>
- Karbeyaz, A., & Kurt, M. (2020). Covid-19 sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) ile ilgili öğretmen tutumları: Bir karma yöntem çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 84, 39–66. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71841/1152843>
- Kızılay, E. (2019). *2015 yılı Teog ve Pisa sınavları fen bilimleri sorularının öğretim ilkeleri bağlamında değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Kızıkan, O., & Nacarodđlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701–719. E-ISSN: 2149-3871
- Krathwohl, D., R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–264. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2

- Kuzu, O., Çil, O., & Şimşek, A. S. (2019). 2018 Matematik dersi öğretim programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 129–147. <https://doi.org/10.17556/erziefd.482751>
- Kuzu, Y., Kuzu, O., & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS sistemlerinin öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmen velilerin görüşleri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112–130. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.559002>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Matematik Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Fen Bilimleri Öğretim Programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın soru kitapçıkları (Sayısal) ve cevap anahtarları*. <https://www.meb.gov.tr/01062019-tarihinde-yapilan-sinavla-ogrenci-alacak-ortaogretim-kurumlarına-iliskin-merkezi-sinav-soru-ve-cevap-anahtarları/duyuru/18776>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın soru kitapçıkları (Sayısal) ve cevap anahtarları*. <https://www.meb.gov.tr/20062020-tarihinde-gercekleştirilen-sinavla-ogrenci-alacak-ortaogretim-kurumlarına-iliskin-merkezi-sinav-soru-kitapçıkları-ve-cevap-anahtarları/duyuru/21169>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın soru kitapçıkları (Sayısal) ve cevap anahtarları*. <https://www.meb.gov.tr/06062021-tarihinde-uygulanan-sinavla-ogrenci-alacak-ortaogretim-kurumlarına-iliskin-merkezi-sinavin-soru-kitapçıkları-sayısal-ve-sozel-ve-cevap-anahtarları/haber/23363/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021a). *Matematik 8. sınıf ders kitabı*. Çağlayan Matbaası.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021b). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri 8. sınıf ders kitabı*. Adım Adım Matbaa Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Sınavla öğrenci alacak ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınavın soru kitapçıkları (Sayısal) ve cevap anahtarları*. <https://www.meb.gov.tr/05062022-tarihinde-uygulanan-sinavla-ogrenci-alacak-ortaogretim-kurumlarına-iliskin-merkezi-sinavin-soru-kitapçıkları-sayısal-ve-sozel-ve-cevap-anahtarları/haber/26520/tr>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.
- Oğuztekin, E., & Bektaş, O. (2023). 2018-2021 yılları arasında yayımlanan LGS fen bilimleri dersine yönelik soruların Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 227–245. <https://doi.org/10.34056/aujef.1108229>
- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). *Program geliştirme* (K. Gündoğdu, Çev. Ed.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Oral, B., & Yazar, T. (2020). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ormancı, Ü., Çepni, S., & Ülger, B. B. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin ortaöğretime geçiş ortak sınavları hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1–15. <https://doi.org/10.31805/acjes.422031>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Eğitim programı temeller ilkeler ve sorunlar* (A. Arı, Çev. Ed.). Eğitim Yayınevi.
- Özcan, C., & Kaptan, F. (2019). 2018 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2).

- Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138–151. <https://doi.org/10.24315/tred.469584>
- Özçelik, D. A. (1992). *Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemi)* (3. Bs.). ÖSYM.
- Öztürk, B., & Çetinkaya, A. (2021). Pandemi döneminde bir eğitim aracı olarak televizyon: TRT EBA TV. *İnönü Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi (İNİF E-Dergi)*, 6(1), 140–162. <https://doi.org/10.47107/inifedergi.886813>
- Polat, M., & Bilen, E. (2022). TEOG ve LGS Merkezi sınav fen sorularının bilişsel süreç boyutunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ile değerlendirmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 7(1), 45–72.
- Saban, Y., Aydoğdu, B., & Elmas, R. (2015). 2005 ve 2013 fen bilgisi öğretim programlarının 4. ve 5. sınıf düzeylerinin bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(32), 62–85.
- Sağlamöz, F. (2020). *2000 sonrası ilköğretim düzeyindeki fen bilimleri dersi öğretim programları kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi (2005-2013-2017-2018)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Savaş, Y. ve Yıldırım, M. (2022). Fen Bilimleri öğretim programlarına (2013–2021) ilişkin bir meta-sentez çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 92–124.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 28(1), 49–54.
- Sezer, A. (2018). *Fen bilimleri dersi sınav soruları ve merkezi sınav sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisi, TIMMS ve PISA açısından analizi (Kırıkkale ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı* (19. bs). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2021). *Eğitim bilimine giriş* (16. Bs.). Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). *Örnekleriyle eğitimde program geliştirme*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. E. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. V. Sönmez (Ed), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 1–24). Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahin, H., & Kurt, A. (2021). Eğitimde program geliştirme sürecinde temel kavramlar. H. Sucuoğlu ve M. Gökdag Baltaoğlu (Ed). *Eğitimde program geliştirme* içinde (s.1-22). İstanbul: Lisans Yayıncılık
- Şeker, F., & Sert, H. (2021). Fen eğitimi kapsamında sekizinci sınıf öğrencilerinin ortaöğretime geçiş sınav sistemi değişiklikleri hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 11(1), 159-183. DOI: 10.23863/kalem.2021.188
- Şen, Ö. (2017). Matematik dersi ortaokul öğretim programlarının karşılaştırılması: 2009-2013-2017. *Current Research in Education*, 3(3), 116-128.
- Topak, B. N. (2017). *Ortaokul Fen Bilimleri ders kitaplarının bilimin doğası açısından incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Topaloğlu, M. Y., & Kıyıcı, F. B. (2015). Fen Bilimleri programlarının karşılaştırılması: Türkiye ve Avustralya. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(2), 344-363. DOI: 10.14686/buefad.v4i2.1082000266
- Tuna, A. & Biber, A. Ç. (2017). Ortaokul Matematik kitaplarındaki öğrenme alanları ve Bloom Taksonomisine Göre karşılaştırmalı analizi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 36 (1), 161-174. DOI: 10.7822/omuefd.327396

- Tunç, M. P., & Baydar, O. (2022). TEOG, LGS ve TIMSS matematik sorularının MATH Taksonomisine göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 20–53. <https://doi.org/10.35675/befdergi.745365>
- Türker, A., & Dündar, E. (2020). Covid-19 Pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) zerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise ğretmenlerinin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323–342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(24), 543–559. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10372/126941>
- Tyler, R. W. (2014). *Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Usluoğlu, B. & Toptaş, V. (2020). Investigation of unit evaluation questions in elementary school 1st and 2nd grade mathematics textbooks according to Revised Bloom Taxonomy. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 136–148. DOI: 10.38089/ekvad.2020.9
- Uzun, S., Bütüner, S. ., & Yiğit, N. (2010). 1999-2007 TIMSS fen bilimleri ve matematik sonuçlarının karşılaştırılması: Sınavda en başarılı ilk beş lke-Türkiye rneği. *İlköğretim Online*, 9(3), 1174–1188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8594/106902>
- redi, L., & Ulum, H. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 432–447. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.693392>
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler-Teknikler* (7. bs.). Alkım Yayıncılık.
- Yeşilyurt, E. (2016). Toplumsal sorunların zmne katkısı ve karşılaşılan engeller açısından duyuşsal alanın değerlendirilmesi, *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 237–308.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yurdabakan, İ. (2012). Bloom'un revize edilen taksonomisinin eğitimde lme ve değerlendirmeye etkileri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(2).
- Yücel, M. (2017). *Ortaokul 5. ve 6. sınıf fen Bilimleri ders kitaplarının belirli kriterler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Amasya.
- Yüzüak, A. V., & Arslan, T. (2021). Liselere geçiş sınavına ilişkin Fen Bilimleri ğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 805-819. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-847653>



Participation Rights of Transnational Immigrant and Local Children in Class Lives in Preschool Education*

Elif Nihan KURT^a (ORCID ID - 0000-0001-8831-0860)

Hale KOÇER^{b**} (ORCID ID - 0000-0002-1585-9120)

^aAkdeniz University, Institute of Educational Sciences, Antalya/Türkiye

^b Akdeniz University, Faculty of Education, Antalya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1261482

Article history:

Received 07.03.2023

Revised 04.05.2023

Accepted 23.06.2023

Keywords:

Transnational Immigrant Children,
Child Participation,
The Right to Participate,
Pre-school Education.

Research Article

Abstract

The purpose of this research is to examine the perceptions of transnational immigrant and local children attending pre-school education in Turkey regarding their right to participate in classroom life and their participation in classroom life according to teachers' views. In this research, sequential explanatory design merging model, which is one of the mixed research methods, was used. The study group consists of 41 children, 21 of whom are transnational immigrants, 20 of whom are local, attending a pre-school under the Directorate of National Education of Antalya, where immigrant children are dense and 9 teachers of these children. The Right to Participate in Pre-school Classes Scale was applied to measure the perceptions of pre-school children in the study group about their right to participation. Semi-Structured Interviews were conducted with teachers to get information about children's participation in classroom life. In the analysis of the quantitative data of the research, Mann Whitney U-Test was used and qualitative data were analyzed with descriptive analysis. The results of the analysis showed that there was no significant difference between the scores of transnational immigrant children and local children on the Right to Participate in Pre-school Classes Scale. According to the teachers' views, it was determined that transnational immigrant children participated in play activities in the classroom more than other activities. It has been found that the participation of transnational immigrant children who speak Turkish in classroom life is similar to that of local children. The research findings were discussed based on the relevant literature. The implications of research findings for future theoretical and applied research are presented.

Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Ulus Aşırı Göçmen ve Yerel Çocukların Sınıf Yaşantılarına Katılım Hakları

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1261482

Makale Geçmişi:

Geliş 07.03.2023

Düzeltilme 04.05.2023

Kabul 23.06.2023

Anahtar Kelimeler:

Ulus Aşırı Göçmen Çocuklar,
Çocuk Katılımı,
Katılım Hakkı,
Okul Öncesi Eğitim.

Öz

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de okul öncesi eğitime devam eden ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarına ilişkin algılarını ve öğretmen görüşlerine göre sınıf yaşantılarına katılımlarını incelemektir. Bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden birleştirme deseni kullanılmıştır. Çalışma grubu, Antalya Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı göçmen çocukların yoğun olduğu bir anaokuluna devam eden 21 ulus aşırı göçmen, 20 yerel olmak üzere 41 çocuk ve bu çocukların öğretmeni 9 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubundaki okul öncesi çocukların katılım haklarına ilişkin algılarını ölçmek için Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği uygulanmıştır. Çocukların sınıf yaşantılarına katılımlarına ilişkin bilgi almak için öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizinde Mann Whitney U-Testi kullanılarak ve nitel veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçları ulus aşırı göçmen çocuklar ve yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı fark

*This study was produced from the master's thesis written by the first author under the supervision of the second author.

**Corresponding Author: halekocer@hotmail.com

olmadığını göstermiştir. Öğretmen görüşlerine göre, ulus aşırı göçmen çocukların sınıfta oyun etkinliklerine diğer etkinliklerden daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Türkçe bilen ulus aşırı göçmen çocukların sınıf yaşantılarına katılımlarının yerel çocuklarına benzer olduğu bulunmuştur. Araştırma bulguları ilgili literatüre dayanılarak tartışılmıştır. Bulgularının gelecek teorik ve uygulamalı araştırmalara ilişkin doğurguları sunulmuştur.

Introduction

Throughout history, migration has occurred for various reasons, including political, economic, religious, wars, natural disasters, drought, and other similar reasons. The IOM Glossary on Migration (2009) defines migration as “the movement of persons away from their place of usual residence, either across an international border or within a state.” In general, migrants are people who leave their country of residence to settle, work, or stay temporarily in another country. Children who migrate with their families or alone are also considered migrants. This definition includes a variety of labels, such as refugees, asylum seekers, economic migrants, and children migrating with their families or alone (Reynolds, 2008).

Since the last years of the last century, globalization, economic difficulties, famine, war, and drought have led to an increase in international migration (Castles, 1999; Deniz & Özgür, 2010). With globalization, new definitions of migration have emerged. One such definition is transnational immigration. Transnational immigration differs from international migration in that individuals or groups who engage in transnational immigration maintain strong social ties to their home country while also integrating into their new country of residence. This is done by creating a continuous and active social network between the source and destination countries (Erder, 2010; Faist, 2003; Yüksek, 2003).

Economic, political, educational, and other migrants who move from their country of citizenship to another country bring their past knowledge and experiences with them. They also carry back to their home country the experiences they have gained in their new country of residence (Levitt & Lamba-Nieves, 2011). This creates a continuous and dynamic interaction between the countries and societies through immigration, thus shaping the destinies of countries together (Deniz & Özgür, 2010).

Researchers mostly agree that migration has a significant impact on children, regardless of the type or form of migration (Kaştan, 2015). For instance, a study of British Bangladeshi children in London found that they were often labeled as “foreigners” by members of the local community, even though they had been born and raised in the UK (Zeitlyn & Mand, 2012). Furthermore, this study also found that children's migration experiences were often determined by the opportunities available to their families, rather than by the children's own choices. Families do not often consult with their children before making the decision to migrate, which could be a disruptive experience for children who may have to leave their friends behind (Atasü Topçuoğlu, 2019; Orellana et al., 2001). In response to the challenges facing migrant children, some international and national institutions such as UNESCO have taken steps to protect their rights. The Convention on the Rights of the Child, adopted by the United Nations General Assembly in 1989, guarantees that all children enjoy all rights and freedoms without discrimination (Atasü-Topçuoğlu, 2019). This convention has been ratified by 196 countries, including Turkey, pursuant to the Parliamentary Approval Law (dated 9 December 1994 and numbered 4058), which entered into force on 4 May 1995 (Gender Responsive Budgeting, 2021). Several fundamental rights and freedoms are specified in the convention. Among these, education, a fundamental right that should be enjoyed by people of all ages, has a very important place in facilitating the adaptation of immigrants to the receiving country while minimizing racism and prejudice against them (Baker, 2011).

School is a formal institution of learning that plays a crucial role in the development of children. It provides them with the opportunity to learn the local language, make friends, and adjust to their new environment. For immigrant children, school can be a lifeline, helping them to overcome the challenges of being in a new country (Çakırer-Özservet, 2015). A study by Çalhan and Kolukırık (2020) found that attending school can help immigrant children become more resilient. The study found that peer groups, teachers, and school clubs can all play a role in helping children develop resilience. However, the study

also found that simply attending school is not enough. Children must be able to participate fully in their educational environment to access their right to education. Zeitlyn and Mand's (2012) study examined the classroom participation of transnational immigrant children and found that they rarely had the opportunity to leave activities they did not enjoy or to exit the classroom at will. This finding highlights the contradiction that although children gain access to education, they may lose their right to self-determination. Consequently, it is crucial for transnational immigrant children not only to attend school but also to have a say in matters that affect them within the classroom. This includes having the opportunity to make choices, plan actions, and participate in decisions related to their school life. In light of this, it was necessary to investigate the participation of transnational immigrant children in pre-school institutions in Turkey, which offer opportunities for individuals to become more effective in life. The aim of this investigation was to understand the extent to which these children can exercise their agency in the classroom and actively participate in their education.

The United Nations Convention on the Rights of the Child upholds the right to participate, which entails "the child's free expression of his or her views, in all matters that concern him/her, in accordance with his/her age and maturity level" (UNICEF Convention on the Rights of the Child, 2021). Participation involves a decision-making process in which children exercise their agency, either individually or collectively, on matters that impact their lives (Alderson, 2008; Hill et al., 2004). Bellamy (2003) argues that participation is the essence of democracy and serves as a measure of its efficacy. In this context, the participation of immigrant children is based on universal principles of human rights, which are integral to democratic societies. As such, the participation of transnational immigrant children in their education and classroom life is not only a matter of individual agency, but also a fundamental aspect of ensuring their human rights and promoting democratic values (Atasü Topçuoğlu, 2019). Given the importance of participation for transnational immigrant children, it is imperative for states to safeguard their rights and facilitate their participation in decision-making mechanisms pertaining to issues that directly or indirectly affect them socially (Atasü Topçuoğlu, 2019). Within this context, there is a requirement to assess whether transnational immigrant children have been able to exercise their right to participate in the educational services provided to them and to identify the factors that may prevent them from accessing their participation rights.

The majority of practical and theoretical research on migrant children in Turkey has been centered on the integration of refugee children with temporary protection status into the Turkish education system, (Bozkurt et al., 2021; Mercan Uzun & Bütün, 2016; Nizamoğlu, 2022; Orman & Aydemir, 2022; Sakız, 2016; Taş, 2021; Turan & Ersoy, 2019) as well as on the teaching of the Turkish language (İşgüzel & Baldık, 2019; Temiz, 2020; Turan & Fansa, 2021). UNESCO (1998) considers asylum seekers as a disadvantaged group (Kahraman & Kahraman, 2017) due to their lower economic and social integration into the host society based on factors such as their economic status, gender, ethnicity, language, religion, or political status. This group's disadvantageous characteristics result from having severed their ties with their home countries due to the threats they face. As of 2011, individuals under temporary protection status who arrived in Turkey as part of the Syrian migration are included in this group (Orman & Aydemir, 2022). Transnational immigrants are able to adapt to their destination country by maintaining an active and continuous social network between their source and destination countries (Erder, 2010; Faist, 2003; Yüksek, 2003). Although individuals in the transnational immigrant group have different circumstances than asylum seekers, they are often categorized together as "migrant children," which can lead to generalizations and a lack of differentiation between disadvantaged situations. Little research in Turkey has so far examined the participation of transnational immigrant children in education, with Atasü Topçuoğlu's (2019) review study being the only one available. Therefore, it is crucial to investigate the rights of transnational immigrant and local children to participate in preschool education in Turkey. Although all children under temporary protection status should have the right to participate in matters concerning them regardless of whether they are asylum seekers, refugees, transnational immigrants, or local children, this research excludes asylum-seeking children under temporary protection status. The investigation of the participation rights of children whose parents and/or grandparents migrated to a country for economic, political, educational, or other

reasons (Levitt & Lamba-Neives, 2011) aims to eliminate the potential impact of asylum seekers' disadvantages on their right to participate. Identifying transnational immigrant children's perceptions of participation rights in their classroom experiences and determining the factors that affect their access to these rights can guide studies to promote children's rights and provide democratic educational environments, which is a fundamental principle of preschool education. Furthermore, this can also help identify the current state of participation rights for migrant children and guide future studies toward resolving the issues they face when adapting to school and society. Determining the participation status of transnational immigrant children in the classroom is also crucial for creating more inclusive opportunities to ensure effective participation, a priority emphasized in the Turkish Ministry of National Education's Preschool Education Program (2013).

Purpose of the Study

This research aimed to explore how transnational immigrant and local children attending preschool education in Turkey perceive their classroom participation rights and their actual participation, as evaluated by their teachers. The study aimed to answer the following research questions:

- Is there a significant difference in the scores from the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS) between transnational immigrant and local children in the study group?
- How do teachers describe the participation of transnational immigrant and local children in the classroom?

Method

Research Model

The study used a combination design of both quantitative and qualitative research methods, referred to as a mixed research method (Creswell, 2017). The quantitative part employed a descriptive research model, while the qualitative part employed a descriptive phenomenology model. Descriptive research aims to provide detailed descriptions of events or situations (Başol, 2008).

Study Group

The research was conducted on a sample consisting of 41 children, including 21 transnational immigrants and 20 local children, and nine teachers. The children were attending an independent kindergarten under the Ministry of National Education in the Konyaaltı District of Antalya during the spring semester of the 2021-2022 academic year. The study group was selected through the convenient sampling method. Table 1 provides the age and gender breakdown of the transnational and local children in the sample.

Table 1

Descriptive Statistics for Transnational Immigrant Children and Local Children in The Study Group

	Group	N	%
Gender	Female	21	44.7
	Male	20	42.6
Age	5-years-old	27	57.4
	6-years-old	14	29.8
Preschool Child	Local	20	42.6
	Transnational Immigrant	21	44.7

As seen in Table 1, there were 21 girls and 20 boys, with 20 being local children and 21 transnational immigrant children. Among these preschool children, 27 were 5 years old (57.4%) and 14 were 6 years old (29.8%).

Data Collection Tools

Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS)

To assess the participation rights of preschool children in the study group, the researchers employed the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS). This assessment tool was originally developed by Koran (2017) for schoolchildren in Cyprus and was later adapted by Şallı İdare (2018) for preschool children in Turkey. The adapted version contains 23 items and two main dimensions with seven subdimensions, similar to the original scale.

According to Şallı İdare's (2018) study, a confirmatory factor analysis (CFA) was applied to assess the suitability of the factor structure of the original RPPCS for preschool children in Turkey. The CFA results indicated that the adapted scale for preschool children in Turkey had a high degree of fit to the original scale's factor structure ($\chi^2= 296.65$, $df= 224$, $p < .0001$; $RMSEA= 0.023$, $90\% CI= 0.018-0.028$; $CFI= 0.97$; $TLI(NNFI)= 0.97$). The factor loadings for all dimensions were above 0.32, leading the researcher to conclude that the adapted RPPCS is a valid and reliable measurement tool for preschool children in Turkey (Şallı İdare, 2018).

Semi-structured Interview Form (SSIF)

To determine the views of the teachers in the study group on the participation of transnational immigrant and local children in the classroom, a semi-structured interview form was used for the qualitative dimension of the study. A semi-structured interview is an interview technique in which half of the questions are predetermined and half are open-ended. This allows the interviewer to ask new questions based on the responses of the interviewee and to tailor the interview to the specific situation (Tanrıoğen, 2014).

The SIFF was developed using the item statements from Koran's (2017) RPPCS as a foundation. As a result, the questions in the semi-structured interview closely resembled those in Koran's (2017) scale. Prior to creating the SIFF, the researcher conducted classroom observations of the children in the study group.

Personal Information Form

The Personal Information Form was designed to collect data about the children's grade levels, ages, genders, and their parents' countries of origin.

Data Collection Process

The researcher administered the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS) by Şallı İdare (2018) individually to the students in a distraction-free room. For children whose native language was not Turkish, bilingual university students were used as translators to verbally communicate with them.

Qualitative data were collected through semi-structured online interviews with 9 teachers in the sample. The researcher who observed the classrooms conducted the interviews and recorded them in written form on a computer. Before the interviews, the researcher explained the purpose and process to the teachers and determined the most suitable time frame. The interviews with each teacher lasted approximately 45 minutes.

Ethical Principles

First, written approval was obtained from the Akdeniz University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee for the research (decision no. 07.04.2022-334016). Additionally, permission was obtained from the Antalya Provincial Directorate of National Education.

Then, the administrators of the preschool education institution were informed about the research, and an informed consent form explaining the purpose and method of the study was sent through the administrators to the parents of all transnational immigrant children enrolled in the institution. The children of the families who agreed to participate in the study were included in the study.

To ensure a focused and reassuring environment for the survey, necessary preparations were made, and besides parental consent, the willingness of the children to participate was taken into consideration.

During the implementation process, the researchers followed the introduction and game activities recommended by Şallı İdare (2018) to create a comfortable environment for the children. The researchers also informed the children that they could leave the application halfway if they wanted. All children who participated in the study completed the application without any problems. At the end of the application, the children were thanked for their participation.

As for the interviews with the teachers, their participation was voluntary, and they determined the time and format of the interview. Researchers also informed teachers that they could end the interview at any time. To ensure privacy, no video or audio recordings were taken, and only written records were kept. The researchers assured the teachers that their names would not be used in any publication and their statements would only be used for scientific purposes.

Data Analysis

The Mann-Whitney U test was applied to the scores of transnational (21 children) and local children (20 children) on the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS). It was used to test whether the scores obtained from two unrelated samples, such as transnational and local preschool children, in the study group of this research differed significantly from each other (Büyüköztürk, 2002).

Descriptive analysis techniques were used to analyze qualitative data (Yıldırım & Şimşek, 2013). In the analysis of qualitative data, the original data obtained from the interviews were adhered to as much as possible, and direct quotations were made from the statements of the teachers participating in the study. The data obtained from the interviews were explained under the same themes as the areas covered in the semi-structured interview form.

Qualitative data collection methods were used to gather the opinions of teachers, and the resulting data was subjected to descriptive analysis. The approach recommended by Yıldırım and Şimşek (2013) was utilized for this type of analysis. In this process,

- To ensure the internal validity of the study, the fundamental elements of child participation were identified by reviewing relevant literature. Additionally, the interview form was developed using the items from the scale utilized in the quantitative part of the study.
- In order to enhance the validity of the study, the researcher conducted classroom observations for four weeks before developing the interview form. This ensured that the questions asked during the interviews pertained to both the classroom experiences and the participation of children, as witnessed and not witnessed by the researcher.
- The researcher established credibility by engaging in long-term interactions with teachers and children through observations conducted over a four-week period in the classroom setting.
- The statements recorded in the interview form were processed into themes (participation in activities, participation in play, participation in sharing activities and participation in classroom rules) inspired by the subdimensions of the scale from which the questions were derived.
- No changes were made in the presentation of the research data. Clarifications that do not affect the meaning but are necessary for understanding the statements are enclosed in parentheses.

Findings

This section begins by presenting the results of a comparison between the scores of transnational immigrant children and local children on the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS). Following this, a descriptive analysis is presented that explores teachers' perspectives on the participation of transnational immigrant children and local children in the classroom with respect to the right to participate.

Findings Related to the Comparison of the Scores of Transnational Immigrant Children and Native Children on the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS)

The descriptive statistics of the scores of the transnational immigrant and local preschool children in the study group on the RPPCS are presented in Table 2.

Table 2.
Results of Descriptive Statistics for The Scores of The Transnational Immigrants and Local Preschool Children in The Study Group on the RPPCS

Variables	Min.	Max.	\bar{X}	S	Kurtosis	Skewness
Total Score	1.00	19.00	8.54	4.51	0.551	-0.355
Participation in activities	0.00	11.00	4.24	2.54	0.438	-0.195
Participation in play	0.00	7.00	2.37	1.46	0.884	1.183
Participation in sharing activities	0.00	6.00	1.02	1.42	0.369	2.405
Participation in classroom rules	0.00	3.00	0.90	0.86	0.689	-0.120

The Mann-Whitney U test was used to examine whether there was a statistically significant difference between the total scores and subdimensions of the RPPCS scores of the transnational immigrant and local preschool children in the study group. The findings are presented in Table 3.

Table 3.
Mann-Whitney U Test Results Applied to Transnational Immigrant and Local Preschool Children's RPPCS Total Scores and Subscales Scores

		N	Mean rank	Rank sum	U	p
Total Score	Local	20	24.30	486.00	144.00	0.084
	Transnational	21	17.86	375.00		
Participation in activities	Local	20	24.05	481.00	149.00	0.109
	Transnational	21	18.10	380.00		
Participation in play	Local	20	23.63	472.50	157.50	0.160
	Transnational	21	18.50	388.50		
Participation in sharing activities	Local	20	22.68	453.50	176.50	0.340
	Transnational	21	19.40	407.50		
Participation in classroom rules	Local	20	20.60	412.00	202.00	0.824
	Transnational	21	21.38	449.00		

$p > .05$

As seen in Table 3, the Mann-Whitney U test was employed to examine the data and determine if there was a statistically significant difference between the total scores and sub-dimension scores of the RPPCS for transnational immigrant and local preschool children. The results showed a statistically significant difference between transnational immigrant and local preschool children's RPPCS total scores ($U = 144.00$, $p = 0.084$, $p > .05$), as well as in the scores for activities dimension ($U = 149.00$, $p = 0.109$, $p > .05$), learning centers/outdoor play dimension ($U = 157.50$, $p = 0.160$), classroom rules dimension ($U = 202.00$, $p = 0.824$, $p > .05$) and sharing activities dimension ($U = 176.50$, $p = 0.340$, $p > .05$).

Teachers' Views on the Participation of Transnational Immigrant Children and Local Children in Classroom Experiences within the Scope of the Right to Participate

This section includes teachers' statements regarding the participation of transnational immigrant and local children in their classrooms in accordance with the right to participate. The teachers' opinions were gathered through interviews where they were asked to reflect on the items in the sub-dimensions of the RPPCS applied to the children. These opinions were presented under the titles of Participation in Activities, Participation in Play, Participation in Sharing Activities, and Participation in Rules. To protect the anonymity of the children, the abbreviation TMC (transnational immigrant children) followed by a

number and LC (local children) followed by a number were used instead of their names. For the teachers, the abbreviation T followed by a number was used.

Participation in Activities

During the interviews, despite the explanation provided to the teachers on the “child's right to participate” and the definition of child participation in accordance with the UNCRC, some teachers initially expressed confusion between “child participation” and “children meeting the requirements of activities prepared by the teachers.”

(T3): *They all participate in the activities; I don't have any child who doesn't participate. All three of them actively participate. But of course, depending on their interests, there are activities that they participate in more intensely and more reluctantly. TMC12 but since he does not speak Turkish, he is weak in Turkish language activities, he gets distracted easily. He doesn't listen, he doesn't like it very much, but he still participates as much as he can...*

(T5): *TMC8 participates, but TMC11 does not participate very willingly. It feels like a chore to him.*

During the interviews, the researcher used various questions that emphasized the right to participate (such as "Does the child provide suggestions for activities?" "Does the child express when they do not want to participate?" "Does the child initiate activities on their own?"), which led to teachers' statements related to the focus of the study. Some of the teachers stated that local children in their classrooms were more active in initiating and shaping an activity:

(T1): *LC25 is very participative, she does what she wants to do. LC25 expresses very easily, TMC1 is a little more hesitant. But there are also things LC25 wants to do and does.*

(T3): *LC22 and LC28 come directly and say (what they want to do), and they talk. They say things like "I'm uncomfortable, I don't like it, I like this, I don't like that, should we do this tomorrow", they suggest activities... TMC12 does not do it. He goes along with what is being done, but he does not express such an opinion.*

(T6): *...I mean TMC14 does not do much (does not initiate activities or make suggestions). Well, he does, but if he is doing something, for example, painting, he comes and shows it. In the classroom, I get the children's opinions, I tell them what we are going to do that day, and then I ask them if there is anything they would like to do. For example, they like to go out in the garden. Then TMC14 does not respond, but LC29 and LC23 do. They give ideas like let's go to the garden or let's stay in class.*

Some teachers noted that transnational immigrant children tend to express themselves more when they do not want to participate in certain activities:

(T7): *They do... They also say it in the activities if they don't want to do it... TMC2 doesn't say much, but if he does not want to do it, he shows it with his actions.*

Some teachers expressed that both transnational immigrant children and local children were similar in expressing their preferences and desires in their participation in activities.

(T4): *Exactly. They express their opinion (TMC 20, LC39, LC40, LC41). When they don't want to do it, I somehow say, "Let's do it, let's develop our finger muscles, let our brain work, let our mind work, wow..."*

(T9): *TMC21 does it a lot (expresses his/her desire to do/not do the activities), and TMC19 expresses it with body language. He tries to express his wishes like this with a few words in Turkish. "He doesn't want to do it. I will do it", we progressed a little more in this way. If LC31 does not want to do something, she says "I will not do it like this" or if she wants to do something, she says "I am doing it".*

Local children, according to the teachers' explanations, did not have difficulty expressing their requests and suggestions for classroom activities, and were described as participative and proactive: “they are participative, they do what they want to do” (T1), “they tell us if we should do this tomorrow, they suggest activities” (T3). On the other hand, some teachers stated that transnational immigrant

children hesitated or did not express themselves as much, and followed what was being done without expressing their own opinions. For transnational immigrant children, there were statements such as “they hesitate” (T1), “they do not express much” (T7), “they follow what is done, they do not express an opinion themselves” (T3). However, both groups of children expressed their preferences when there were activities they did not want to participate in, and even transnational immigrant children who did not speak Turkish used body language to communicate their reluctance to participate in certain activities.

Participation in Play

During the interviews, teachers provided explanations about the participation of transnational immigrant and local children during the “playtime” in the school program. They also shared their approach to children during this time.

(T8): ... *At the start of the day, I always trained them to wait for me at the desk for a chat. ...*

Teachers stated that some transnational immigrant children have difficulties in participating in play activities due to social interaction issues with their peers during playtime, as they do not have “control” over the situation.

(T7): *Not so much in the activities because I am more in control, but especially when they are playing games, they don't let them in because they don't get along. Because they don't understand, they don't want to deal with it, the child is not that patient.*

(T6): *TMC14 had a bit of a hard time getting into the game activities. I am talking about free time, not during activity time. In free time, it is necessary to push him a little bit by saying "Come on TMC14, do you want to play with him". You know, you need to involve him, otherwise he doesn't do much on his own, he doesn't try to participate.*

The teachers emphasized the role of language in transnational immigrant children's selection of playmates during playtime. According to their statements, transnational immigrant children who speak Turkish play with children in both groups, while those who do not speak Turkish prefer to play with other transnational immigrant children who speak their language. While there were no expressions indicating that local children played alone, some transnational immigrant children were observed to play alone.

(T7): *TMC2 speaks only Russian. The others, for example, do not speak Russian at all in the class (TMC6, TMC5, TMC4, TMC6 also speak Turkish). They always speak Turkish. But those two always speak Russian. Since they can both communicate in Russian, they sit next to each other while playing games or doing activities. For Turkish-speaking children (TMC3, TMC4, TMC5, TMC6), there was no difference, they could easily participate in every activity, in every game.*

(T2): *The biggest reason why TMC7 is in my class is TMC9. They speak the same language (TMC7, TMC9).*

(T3): *TMC12 is a child who needs guidance. A child in need of guidance. ...Also, as I said, TMC12 doesn't speak Turkish, so he sometimes says things in Russian to her. And ... because he understands him, he feels closer to him.*

(T9): *These two (TMC15 and TMC21) usually spend time together.*

(T6): *TMC14's best friend (also a transnational immigrant child) left school. He used to play with him, for example, but then he had to play by himself.*

(T5): ... *Other than that, TMC11 plays more on her own in game activities or in free time. TMC8 (speaks Turkish) is better in that regard... TMC8 doesn't have any (problem) but TMC11 has a language problem. TMC11 cannot fully express herself in Turkish, but in terms of speaking.*

(T9): *TMC19 moves to a corner of the table for all activities. Takes the toy and moves to a corner of the classroom...*

According to the teachers' explanations regarding how children create and choose their own play activities, both transnational immigrant children and local children are described as active participants.

(T3): *LC28 makes up games, joining other kids... TMC12 says "let's play again, let's do it again" with a sign.*

(T8): *LC26 and TMC10 have good communication with friends. They participate, they love. They create and maintain games. They share. So they're nice, they're liked in their circle of friends...*

(T4): *When other children want to play with toys, TMC20 prefers to draw and playing with dough. But TMC20 is also a good game-maker. He is very good at playing house, doing...*

(T5): *In free time, anyone can do whatever they want (referring to TMC8 and TMC11). TMC8 plays games, manages his friends. If he wants to do something, TMC8 does it, so he doesn't let anything stand in his way.*

Participation in Sharing Activities

During the observations in T1's classroom, the researcher noticed that a traffic rules poster with English writings was hanging on the classroom board and asked why the poster was in English and why it was prepared.

(T1): *It was about my eTwinning project. We also had foreign partners. So we proceeded with the project in English. I think it benefited the children. We also organized events, trips, invitations, and so on...*

In response to the researcher's question about whether having transnational immigrant children in the class influenced the implementation of an international project, T1 answered as follows:

(T1): *I try to organize an eTwinning project every year. Because I like to do it myself and because I think it contributes to my development, I do different studies first for myself and for my class.*

When asked whether she took the opinions of the children in participating in the project, determining the topic, and planning the project, she answered "No, I choose it myself" (T1).

During the interview, T3 was asked about the involvement of transnational immigrant children in the preparations for the 23 April National Sovereignty and Children's Day show, and whether they shared their opinions: "So how do transnational immigrant children participate in the 23 April ceremonies? Do they express their opinions during the planning of the show?" T3 responded as follows:

(T3): *No. We are preparing something together (with teachers).*

(T5): *She cannot decide for herself anyway (TMC11). In the classroom, she expects me to do things. If I tell her to do something, she does it. Otherwise, she doesn't want to do anything on her own, she expects directives or help.*

The teacher coded T6 was asked how the classroom party planning that the researcher witnessed during the observations was carried out and about children's participation in this process. The teacher's statements on this topic are as follows:

(T6): *Yes, yes, the kids wanted a costume party, right? It's not something we do all the time, but when we finished the outcomes and indicators in the program, I wanted to do something nice like this for the children. And at that time there was preparation for the end-of-the-year show, the children were overwhelmed. Yes, TMC14 did not express his opinion, but he had a lot of fun too.*

Participation in Rules

During the teachers' explanations on how transnational immigrant children and local children follow and set rules in their classrooms, it was noted that some teachers preferred to set the rules by themselves and communicate them to the children. Others allowed children to contribute to the rule-setting process, while some teachers reported that they established the rules collaboratively with the children.

(T7): *Well, I set the rules well and I expect the children to follow them. If they don't, I don't want to interrupt what I want to do just because a few children are doing it wrong. I explain to them how to behave, and I exclude the ones who don't follow them from that activity. Or I don't know, I've just come up with such a solution. But I see that they are respecting the rules, they are not doing anything very dangerous, and I keep an eye on them. I don't sit in the corner and stay there all the time; I follow the children standing up all the time.*

(T1): *Well, at the beginning of the year we sit down with the children, I explain to them the rules. I lay down the main rules, and they add their own rules.*

(T3): *At the beginning of the school year, we decide together with the children. Then they give their opinions, but if you ask who adheres to the rules the most, it is the foreign children.*

Based on the teachers' responses, local children tend to be more actively involved in setting classroom rules, whereas transnational immigrant children are more likely to follow the rules established by the teachers or other children. The teachers believe that the language barrier can limit transnational immigrant children's ability to effectively participate in rule-setting activities. As a result, these children may be less vocal and more passive in establishing rules.

(T2): *TMC7 (when the rules were set) was not here anyway. TMC9 didn't say anything; they couldn't speak (the language) at all. But they followed the rules. Because they are more rule-oriented. They have internalized the rules. Transnational immigrant children are a little bit stricter about the rules than the locals.*

(T3): *TMC12 did not express opinions. TMC12 didn't speak Turkish anyway. He doesn't express an opinion much. But LC22 does. So does LC28.*

(T4): *LC41 likes to express his opinion a lot. LC39 doesn't really express much. If you ask him, he'll tell you. LC40 is like that too. If you ask TMC20, he never says anything.*

(T6): *None. He did not say anything. He did not express an opinion (TMC14). But he follows the rules, so he understands. Both LC29 and LC23 express an opinion. If there is a rule they do not like, they speak up about it.*

(T8): *TMC17 was not present at the beginning of the year. But he doesn't express it because he doesn't speak Turkish. If he doesn't like something, he can use body language to communicate. He can give you the silent treatment.*

According to the teachers' reports, transnational immigrant children's compliance with the rules may be influenced by the education they received from their families or their minority status in the classroom.

(T1): *They internalize the rules more. You know, if we set a rule in the classroom, they don't break it no matter what. How should I put it? They always follow the rules. As I said, this may be due to the upbringing of the mother or the fact that they are the minority in the class.*

Discussion and Conclusions

The objective of this research was to examine the participation rights and classroom experiences of preschool children, both transnational immigrant and local, in Turkey, based on their teachers' viewpoints. The outcomes of the Mann-Whitney U test indicated that there was no significant disparity between the two groups regarding their scores on the Right to Participate in Preschool Classes Scale (RPPCS). These results imply that whether a child was transnational immigrant or local did not affect their understanding of participation rights in the study. Additionally, the RPPCS scores for both groups were generally within the normal range, indicating that there were no substantial deviations (Table 2). The analysis results showed that both transnational immigrant and local children in the study group scored below the average scores that could be obtained from the RPPCS, suggesting that preschool children in general, regardless of their migrant status, have limited access to participation rights. This

finding supports the primary focus of this study in line with Article 12 of UNCRC. The study's results are consistent with previous research that used the assessment tool RPPCS to evaluate the participation rights of local children enrolled in preschool education institutions in Türkiye (Koran, 2017; Şallı İdare, 2018). These studies found that children were more listeners and implementers of their teachers' decisions than decision-makers and participants, and that teachers did not involve children in the decision-making process and did not consult their opinions (Koran & Avcı, 2017). Another study by Tozduman Yaralı and Güngör Aytar (2017) found that most children expected teachers to prepare activities for them and preferred more free time and playing games with the teacher rather than being forced to do activities. Eight out of ten children (80%) responded to the question "What do teachers do?" by stating that "They prepare activities for us." Such observations suggest that children have a strong desire to be more involved in classroom activities and decision-making processes.

At the start of the interviews, the researcher provided an explanation of the child's right to participate as stated in Article 12 of the UNCRC. However, it is worth noting that some teachers seemed to interpret participation as merely following the teacher's instructions. When asked about how children exercise their right to participate in classroom activities, some teachers responded with phrases such as "he has no problem" or "he participates reluctantly", specifically referring to the children in the study group. These findings suggest that teachers may not see children as capable of initiating and directing activities, which contradicts the principles outlined in Article 12. The teachers' statements in this study align with the quantitative results, which indicated that transnational immigrant children in the study had lower scores on the participation in Activities subscale of the RPPCS (18.10) compared to local children (24.05). A similar study by Zeitlyn and Mand (2012) examined the participation of Bangladeshi transnational immigrant children in the classroom environment in London and found that these children had limited opportunities to leave an activity they did not enjoy or to leave the classroom on their own terms. These findings suggest that transnational immigrant children may not be exercising their right to participate in activities according to their preferences.

Teachers also noted an interesting difference in the way local and transnational immigrant children communicated their preferences about classroom activities. Local children were reported to express what they wanted to do, while transnational immigrant children tended to express more about what they did not want to do. This could potentially be linked to differences in language development between the two groups, as children aged 5-6 may not have fully developed their ability to express their thoughts and feelings through language. However, it is important to emphasize that this study did not include any measures to assess the language development of preschool children, so caution is advised when interpreting these findings. As a matter of fact, Parekh (2002) asserts that for the expectations of transnational immigrant children to be met and their problems to be resolved, it is essential for them to acquire proficiency in the language of the society in which they reside. Children who do not speak Turkish fluently may encounter challenges in expressing their thoughts and emotions freely, participating in decision-making processes related to their own lives at school, and seeking information, all of which are crucial for promoting their participation rights. Language barriers can be a significant obstacle to child participation, as they disrupt the interaction between the adult and the child, impeding the child's ability to express themselves and communicate effectively (Skivenes & Strandbu, 2006). According to Skivenes and Strandbu (2006), foreign concepts, grammatical structures, and sentence length are some of the factors that contribute to the disruption in interaction, making language and communication skills the most fundamental challenge to children's participation. This lack of interaction was also noted in a study by Saneka (2014).

Teachers specifically emphasized that the ability to speak Turkish was essential for transnational immigrant children to participate in activities. This supports the findings and interpretations mentioned above. The teachers believed that there was no difference in the participation levels of native children and Turkish-speaking transnational immigrant children.

The results of this study demonstrated that transnational immigrant children and local children were more likely to make their own choices in their play. According to the teachers' statements, both

transnational immigrant children and local children are active in setting up games and choosing the materials in their games. These findings support the outcomes of the play subdimension of the RPPCS administered to children in the quantitative dimension of the study. We could argue that free play in education programs are activities that are suitable for the participation of transnational immigrant children, as they give children the opportunity to choose play materials and games. In their research, Zeitlyn and Mand (2012) found that transnational immigrant children showed more participation in semi-structured lessons and games. The consistency between our findings and those of Zeitlyn and Mand (2012) may be attributed to the fact that free play allows for more open nonverbal communication channels and that children's intrinsic motivation during free play is a universal phenomenon.

Teachers mentioned that the choice of friends was an important factor in children's participation in games and that transnational immigrant children's knowledge of the language of the community played a decisive role in this regard. According to teachers, Turkish-speaking migrant children play with all the children in the class, while non-Turkish-speaking children play only with children who speak their own language. Some children who do not speak Turkish may prefer to play alone. In one example, a transnational immigrant child avoided playing with local children due to a misunderstanding arising from the children's inability to communicate verbally. According to Atasü Topçuoğlu (2019), an important participation skill that children should acquire is the ability to be included in a group and communicate with the group. Alderson (2008) also stated that child participation involves the child's speaking, thinking, and decision-making processes. It is possible to interpret that children's inability to express themselves verbally reduces their interaction with their peers (Saneka, 2014; Skivenes & Strandbu, 2006) and plays an inhibiting role in their play together. The limited interaction of transnational children with other children in their play, as mentioned in the teachers' opinions, is believed to have no role in the scores obtained in the quantitative dimension of the study.

The qualitative findings from the teachers' observations in this study further support the quantitative results that there is no significant difference between the participation of transnational immigrant children and local children in sharing activities. Both groups of children were reported to have limited participation in activities such as ceremonies, entertainment, and projects in the classroom. These results are consistent with the sharing activities dimension of the RPPCS scale, indicating that neither group of children is more or less likely to participate in such activities. Overall, these findings contribute to a more comprehensive understanding of the participation rights of transnational immigrant and local children in preschool education. As understood from the teachers' statements, sharing activities are planned by teachers and children are expected to perform the actions required by these activities. Only one teacher stated that they planned the "costume party" together with the children, which was also witnessed by the researcher during the classroom observations. According to this teacher, the sharing activity was planned because it was the end of the year and the children were feeling "overwhelmed" with all the end-of-year activities. The teacher explained that the reason for the children's high level of participation in the sharing activity was due to the removal of the 'obstacle' posed by the current educational program. However, Koran and Gürkan (2014) analyzed the preschool education program in terms of children's right to participate, concluding that the program provided sufficient opportunities for children to exercise their right to participate and included no elements that would go against their participation. One explanation for this discrepancy could be that some teachers may not have fully comprehended the principles outlined in the Ministry of National Education Preschool Education Programs (2013).

It is interesting that in the teachers' statements about the participation of transnational immigrant children and local children in establishing rules, some of the teachers stated that only they set the classroom rules. These results support the fact that there were no statistical differences between the participation of transnational and immigrant children in defining the rules in the quantitative dimensions of the study. This could mean that neither transnational immigrant children nor local children participate in establishing classroom rules. Research shows that teachers with autocratic attitudes do not set classroom rules together with children (Şişlioğlu, 2022). Uçuş and Şahin (2012)

suggest that the reason for the low level of children's participation in the process of determining the rules is teachers' fear of losing their authority in the classroom and causing chaos in the classroom. If teachers have authoritarian attitudes, it can be assumed that children in the classroom show similar attitudes towards participation in the rules, regardless of whether they are transnational immigrants or locals.

According to the study findings, some teachers preferred to let children contribute to the rule-setting process by adding their own rules, while others reported collaborating with children to establish rules. However, the data revealed that the participation of both transnational immigrant and local children in setting classroom rules was minimal. Additionally, teachers who acknowledged children's involvement in rule-setting noted that it was mostly local children who expressed their opinions during this process. Based on the teachers' statements, transnational immigrant children are perceived to be more compliant with rules than local children. Teachers explained that the limited verbal expression abilities of transnational immigrant children may hinder their effectiveness in establishing rules. These findings align with previous research, which has suggested that children's language skills can be an important factor affecting their participation in classroom activities (Saneka, 2014; Skivenes & Strandbu, 2006).

Overall, there seem to be no significant differences between transnational immigrant and local children's total and subdimension scores on the RPPCS scale, except for the subdimension of participation in rule setting. Local children scored higher in all subdimensions and the overall total, except for the subdimension of participation in classroom rules, which were supported by teachers' views on children's participation in classroom experiences. This study is a pioneering work that contributes significantly to the literature on the participation rights of both local and transnational children in preschool education. However, further research is needed to confirm these findings on a larger quantitative sample, employing a mixed-method approach. We also recommend that future studies should expand upon the findings presented here by investigating the factors that contribute to children's participation in the classroom.

The valuable insights gained during this research have practical implications for preschool education that extend beyond theoretical considerations, raising awareness among policymakers, teachers, and parents on how to promote children's participation in the classroom. As Turkey has become a multicultural society with increasing numbers of immigrant movements in recent years, it is imperative for preschool education programs to prioritize issues related to inclusive education and the right to participate. By promoting the principles of the UNCRC, preschool education can provide a foundation for children's lifelong learning and engagement in their communities.

Contribution of Authors

The authors have made an equal contribution to this study.

Ethical Statement

"All guidelines mentioned in the Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions have been followed in this study, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" listed in the second part of the directive have been committed.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflict of interest with any institution or individual relevant to the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Tarih boyunca insanlar siyasi, ekonomik, dini, savaşlar, doğal afetler, kuraklık ve benzerleri nedenlerle göç etmişlerdir. Göç Terimleri Sözlüğü'nde (2009) göç, "uluslararası bir sınırın geçilmesi veya aynı devlet içinde yer değiştirilmesinin doğurduğu nüfus hareketi" olarak tanımlanmaktadır. Genellikle ekonomik nedenlerle yaşadığı ülkeyi terk ederek başka bir ülkeye yerleşmek, çalışmak veya geçici süre kalmak amacıyla yer değiştirerek başka bir ülkeye yasal olarak giriş yapan insanlar göçmen, aileleriyle ya da tek başlarına göç eden çocuklar ise göçmen çocuk olarak tanımlanmaktadır. Bu tanım mülteciler, sığınmacılar, ekonomik göçmenler, ailesiyle ya da yalnız göç eden çocuklar gibi çeşitli adlandırmaları da kapsamaktadır (Reynolds, 2008). Geçen asrın son yıllarından beri dünyada yaşanan küreselleşme ve ekonomik zorluklar, kıtlık, savaş, kuraklık gibi nedenler uluslararası göçte giderek daha fazla artışa neden olmuştur (Castles, 1999; Deniz & Özgür; 2010). Küreselleşmeyle birlikte göç olgusuna yeni tanımlar eklenmiştir. Bu tanımlardan biri, bu araştırmanın problemi ile ilgili olan ulus aşırı göçtür. Ulus aşırı göç, insanların kaynak ve hedef ülke arasında sürekli ve aktif bir sosyal ağ oluşturmalarıyla birey ya da grupların gittiği ülkeye hızla uyum sağlayarak kendi ülkeleriyle sosyal bağlarını kopardığı uluslararası göçten ayrılmaktadır (Erder, 2010; Faist, 2003; Yüksek, 2003). Ekonomik, politik, eğitim vb. nedenlerle vatandaşı oldukları ülkelerinden başka bir ülkeye göç eden bireyler, geçmişten getirdikleri birikimlerini göç ettikleri ülkeye taşımakta, aynı zamanda göç ettikleri ülkede edindikleri deneyimleri de kendi ülkelerine taşımaktadırlar (Levitt & Lamba-Neives, 2011). Bu durum, göç veren ve göç edilen ülkeler ve toplumlar arasında devamlı ve dinamik bir etkileşim oluşturmakta; böylece ülkelerin kaderleri birlikte şekillenmektedir (Deniz & Özgür, 2010).

Göçün türü ya da şekli farklılıklar gösterse de insanların çeşitli nedenlerle yaptıkları göç hareketinin en çok çocukları etkilediği konusunda araştırmacılar aynı görüşü paylaşmaktadırlar (Kaştan, 2015). Nitekim, Zeitlyn ve Mand'ın (2012), Londra'da İngiliz Bangladeşli çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocuklar etnik kimlikleri, dinleri, cinsiyetleri, yaşları, işleri, dilleri ve arkadaşlık ilişkileri yönünden yerel halka mensup bireylerin kendilerine "yabancı" nitelendirmesinin yapıldığını belirtmişlerdir. Üstelik maruz kaldıkları göç hareketi çocukların inisiyatifleri dışında, onlara başkalarının sunduğu olanaklarla belirlenmektedir. Aileler göç kararı alırken genelde çocukların fikrini sormamaktadırlar (Atasü Topçuoğlu, 2019; Orellana vd., 2001). Dolayısıyla, göçmen çocukların haklarının korunması için UNESCO başta olmak üzere bazı uluslararası ve ulusal kurumlar önlemler almışlardır. Göç türü ya da biçimi ne olursa olsun, göçmen çocukların korunması, uluslararası insan hakları hukukunun bir gereği olarak görülmektedir (Atasü-Topçuoğlu, 2019). 1989 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından kabul edilen Çocuk Hakları Sözleşmesi, tüm çocukların ayırım yapılmaksızın tüm hak ve özgürlüklerden yararlanabilmelerini güvence altına almıştır. Türkiye'de, sığınmacı ya da mülteci ayırımı yapmaksızın çocukların hakkını tanıyan bu sözleşmeyi 9 Aralık 1994 tarihli ve 4058 sayılı TBMM Uygun Bulma Kanunu uyarınca kabul etmiş, sözleşme 4 Mayıs 1995'te yürürlüğe girmiştir (Toplumsal Cinsiyete Duyarlı Bütçeleme, 2021). Sözleşmede bir takım temel hak ve özgürlükler belirtilmiştir. Bunlar arasında her yaşta insanın temel hakkı olan *eğitim*, göçmenlerin yerleştikleri ülkeye uyumunun kolaylaştırılmasında, ırkçılık ve göçmenlere karşı ön yargının en aza indirilmesinde çok önemli bir yere sahiptir (Baker, 2011).

Çocuklar için planlı programlı eğitim yapıldığı yer okuldur. Okul, özellikle yerel dilin öğrenimi, arkadaş edinimi ve benzerleri konularda anahtar görevi görmektedir. Örneğin, göçmen çocuklarının en temel problemlerinden biri olan çevreye uyumsuzluk, okula gitme sayesinde çözülmektedir (Çakırer-Özservet, 2015). Çalhan ve Kolukırık'ın (2020) araştırmalarının sonuçları da göçmen çocukların okula devam etmelerinin orta ve yüksek düzeyde psikolojik dayanıklılıklarını artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bu araştırmada çocukların psikolojik dayanıklılıklarını geliştirmelerinde okul sayesinde sahip oldukları akran grupları, öğretmenler ve okul kulüplerinin önemli ve destekleyici faktörler olduğu görülmüştür. Göçmen çocukların okula gitmeleri önemli görülmele birlikte, yeterli değildir. Zira

çocukların eğitim hakkına ulaşması ancak eğitim ortamlarında diğer tüm haklarını da kullanabilmeleriyle mümkündür. Zeitlyn ve Mand'in (2012) ulus aşırı göçmen çocukların sınıf ortamındaki katılım durumlarını inceledikleri araştırmada, çocukların hoşlanmadıkları etkinlikten ayrılma ya da istediklerinde sınıf dışına çıkabilme fırsatına nadiren sahip oldukları saptanmıştır. Bu bulgu çocukların bir yandan eğitime erişim hakkını elde ederken diğer yandan içinde buldukları yaşantılarda söz sahibi olma hakkını kayb ettikleri çelişkisini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle, ulus aşırı göçmen çocukların yaşadıkları ülkede eğitim haklarına sahip olmalarının sadece okula devam etmeleri ile gerçekleşmeyeceği, bunun yanı sıra okul yaşantılarında inisiyatif sahibi olmalarının yani sınıf yaşantılarında kendilerini ilgilendiren konularda söz sahibi olmalarının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Dolayısıyla Türkiye'deki okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören ulus aşırı göçmen çocukların sınıf içi yaşantılarda seçim yapma, eylemlerini planlama, kendisini ilgilendiren kararlara katılma gibi bireyi yaşamda etkili kılabilecek fırsatlar sunan katılım durumlarını araştırmak ihtiyacı duyulmuştur.

Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi tarafından güvence altına alınan katılım hakkı, "çocuğun yüksek yararı gözetilerek kendini ilgilendiren her konuda, yaşı ve olgunluk derecesine uygun biçimde görüşlerini özgürce ifade etmesi" olarak tanımlanmıştır (UNICEF Çocuk Hakları Sözleşmesi, 2021). Katılım, çocukların kendi hayatlarını etkileyen konularda bireysel ya da grup olarak karar aldığı bir süreçtir (Alderson, 2008; Hill vd.; 2004). Bellamy'e (2003) göre katılım, demokrasinin anlamıdır ve aynı zamanda demokrasinin ölçülebileceği bir kıstastır. Göçmen çocuklarının katılımı ise insan haklarının evrenselliğine dayalı bir katılımdır (Atasü Topçuoğlu, 2019). Bu nedenle devletler, bünyelerindeki göçmen çocukların haklarını sağlamakla yükümlüdür. Bu çocukların sosyal anlamda kendilerini doğrudan veya dolaylı yönden etkileyen konulardaki karar alma mekanizmalarına katılımının sağlanması gerekmektedir (Atasü Topçuoğlu, 2019). Bu bağlamda, ulus aşırı göçmen çocukların kendilerine sunulan eğitim hizmetleri kapsamında katılım haklarına ulaşip ulaşmadıklarının tespit edilmesi ve bu çocukların katılım haklarına ulaşmalarını belirleyen unsurları ortaya koyma ihtiyacı doğmaktadır.

Türkiye'de göçmen çocuklarla ilgili uygulamalı ve teorik çalışmaların daha çok geçici koruma statüsü altındaki sığınmacı çocukların eğitim sistemine uyumu (Bozkurt vd., 2021; Mercan Uzun & Bütün, 2016; Nizamoğlu, 2022; Orman & Aydemir, 2022; Sakız, 2016; Taş, 2021; Turan & Ersoy, 2019) ve Türkçe öğretimi gibi konulara (İşigüzel & Baldık, 2019; Temiz, 2020; Turan & Fansa, 2021) odaklandıkları söylenebilir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) (1998)' ne göre sığınmacılar, dezavantajlı gruplar içinde yer almaktadırlar (Kahraman & Kahraman, 2017). UNESCO (1998) bu grubu, "yaşadıkları toplumda ekonomik durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dini veya politik statüleri (örneğin sığınmacılar) sebebiyle ekonomik ve toplumsal entegrasyon şartları diğer insanlara göre daha düşük olan gruplar" olarak tanımlamaktadır. Sığınmacıların dezavantajlı olma özelliklerini taşımaları, ülkelerindeki tehdit nedeniyle ülkeleri ile bağlarını koparmış olmalarından kaynaklanmaktadır. 2011 yılında yaşanan Suriye göçüyle gelen geçici koruma statüsü altındaki bireyler bu grupta sayılmaktadır (Orman & Aydemir, 2022). Ulus aşırı göçmenler ise, insanların kaynak ve hedef ülke arasında sürekli ve aktif bir sosyal ağ oluşturmaları sayesinde gittiği ülkeye uyum sağlayabilmektedirler (Erder, 2010; Faist, 2003; Yüksek, 2003). Bu gruptaki bireyler, sığınmacı bireylerden farklı koşullara sahiptir. Ancak çoğunlukla geçici koruma statüsü altındaki sığınmacı çocuklar ve ulus aşırı göçmen çocuklar, "göçmen çocuk" kategorisi içinde birlikte düşünülmektedir. Bu durumda, çok farklı etkilerin genellenmesi ya da dezavantajlı durumların ayırt edilememesi gibi sorunlarla karşılaşılabilir. Türkiye'de ulus aşırı göçmen çocukların eğitime katılımı ve benzeri konulardaki araştırmaların sayılabilecek kadar az olduğu dikkati çekmektedir. Türkiye'deki ulus aşırı göçmen çocukların katılım hakları ile ilgili sadece Atasü Topçuoğlu (2019) tarafından yapılan derleme çalışması bulunmaktadır. Görüldüğü üzere Türkiye'deki ulus aşırı göçmen çocukların eğitime katılımı ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı sayıdadır. Bu nedenlerle, bu araştırmada Türkiye'de okul öncesi eğitime devam eden ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarını araştırmak önemli ve gerekli görülmüştür. Kuşkusuz, geçici koruma statüsü altında, sığınmacı, mülteci, ulus aşırı göçmen veya yerel olmaları önemsenmeksizin tüm çocuklar kendileri ile ilgili konularda katılım haklarını elde etmelidirler. Ancak geçici koruma statüsü altındaki sığınmacı çocuklar bu araştırma kapsamında

bulunmamaktadır. Bu araştırmada anne ve/veya babası ekonomik, politik, eğitim vb. nedenlerle vatandaşı oldukları ülkelerinden başka bir ülkeye göç eden (Levitt & Lamba-Neives, 2011) çocukların katılım haklarının araştırılmasının nedeni, sığınmacı olmanın yarattığı dezavantajların katılım hakkı üzerinde olası etkisini ekarte etmek içindir. Bu bağlamda, ulus aşırı göçmen çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarına yönelik algılarının belirlenmesi ve bu çocukların katılım haklarına ulaşmalarını belirleyen unsurların ortaya konması, çocukların haklarının sağlanması ve okul öncesi eğitimin ilkelerinden olan demokratik eğitim ortamlarının sunulmasına yönelik çalışmalara rehberlik edebilir. Ayrıca, göçmen çocukların katılım haklarına yönelik mevcut durumun tespit edilmesi, çocukların okula ve topluma uyum sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümü için yapılacak çalışmalarda yol gösterici olabilir. Ulus aşırı göçmen çocukların sınıftaki katılım durumlarının belirlenmesi, MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) vurgulanan çocuğun etkin katılımını sağlamaya yönelik fırsatların kapsayıcılığının artırılmasına yönelik çalışmalar için de önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de okul öncesi eğitime devam eden ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarına ilişkin algılarını ve öğretmen görüşlerine göre sınıf yaşantılarına katılımlarını incelemektir. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Çocukların öğretmenleri ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılımlarını nasıl betimlemektedirler?

Yöntem

Araştırma Modeli

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi ile gerçekleştirilen bu araştırmada, birleştirme deseni kullanılmıştır (Creswell, 2017). Araştırmanın nicel kısmı betimsel araştırma modeliyle, nitel kısmı ise betimleyici olgubilim modeliyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma modeli olay ve durumların detaylı olarak betimlenmesi amacıyla yapılan bir araştırma modelidir (Başol, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı bahar döneminde, Antalya'nın Konyaaltı Merkez İlçesindeki Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ulus aşırı göçmen çocukların yoğun olarak devam ettiği resmi bağımsız bir anaokuluna devam eden 21 ulus aşırı göçmen, 20 yerel olmak üzere 41 çocuk ve bu çocukların öğretmeni dokuz kişiden oluşturulmuştur. Çalışma grubu elverişli örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma grubundaki ulus aşırı ve yerel çocukların yaşa ve cinsiyete göre sayısal dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışma Grubundaki Ulus Aşırı Göçmen Çocuklara ve Yerel Çocuklara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Grup	N	%
Cinsiyet	Kız	21	44.7
	Erkek	20	42.6
Yaş	5 yaş	27	57.4
	6 yaş	14	29.8
Okul Öncesi Çocuk	Yerel	20	42.6
	Ulus aşırı Göçmen	21	44.7

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bu araştırmaya 21 kız ve 20 erkek okul öncesi kuruma devam eden çocuk katılmıştır. Bu okul öncesi çocuklardan 5 yaş grubunda 27 çocuk ve 6 yaş grubunda 14 çocuk vardır. Çalışma grubuna 20 yerel ve 21 ulus aşırı göçmen okul öncesi kuruma devam eden çocuk katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (OÖSKHÖ)

Çalışma grubundaki okul öncesi çocukların sınıflarında katılım hakları Şallı İdare (2018) tarafından Türkiye’deki okul öncesi çocuklara uyarlanan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (OÖSKHÖ) kullanılmıştır. Bu ölçeğin orijinali, Kıbrıs’ta yaşayan okul çocuklar örnekleminde Koran (2017) tarafından geliştirilmiştir. Şallı İdare (2018) tarafından uyarlanan OÖSKHÖ’yü de orijinali gibi 23 madde, iki ana boyut ve yedi alt boyuttan oluşmaktadır.

Şallı İdare (2018) orijinal OÖSKHÖ’nün çocuk formunun faktör yapısının Türkiye’deki çocuklardan oluşan örnekleme uygunluğunu belirlemek için verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA sonuçları Türkiye’deki okul öncesi çocuklar örnekleminde uyarlanan ölçeğin faktör yapısının da orijinal ölçeğin faktör yapısına yüksek düzeyde uyum göstermiştir. ($\chi^2= 296.65$, $df= 224$, $p< .0001$; $RMSEA= 0.023$, $\%90 GA= 0.018-0.028$; $CFI= 0.97$; $TLI(NNFI)= 0.97$). Maddelere ilişkin faktör yüklerinin tüm boyutlar için 0.32’nin üzerinde olduğu bulunmuştur. Araştırmacı, bu bulgulara dayanarak Türkiye’deki çocuklar için uyarlanan OÖSKHÖ’nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmektedir (Şallı İdare, 2018).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (YYGF)

Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubundaki öğretmenlerin sınıflarındaki ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme formunun yarısı yapılandırılmış, yarısı yapılandırılmamış biçimde hazırlanan bir görüşme tekniğidir. Bu sayede, görüşme esnasında gerçekleşen durumlara bakılarak yeni sorular oluşturulabilmekten ve açık uçlu görüşme formu esnek şekilde hazırlanabilmektedir (Tanrıoğen, 2014).

YYGF’yi oluşturmak için Koran’ın (2017) OÖSKHÖ’ndeki madde ifadelerinden yararlanılmıştır. Dolayısıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular Koran’ın (2017) ölçeğindeki sorulara benzer şekilde ifade edilmiştir. YYGF’yi oluşturmadan önce araştırmacı çalışma grubunu oluşturan çocukların sınıflarında gözlem yapmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Bu araştırmaya katılan çocukların sınıf düzeyleri, yaşları, cinsiyetleri ve ebeveynlerinin hangi ülkeden göç ettikleri hakkındaki bilgileri içermektedir.

Veri Toplama Süreci

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği (Şallı İdare, 2018) araştırmacı tarafından uyarıcıların olmadığı bir odada öğrencilere bireysel olarak uygulanmıştır. Uygulama sırasında anadili Türkçe olmayan çocuklarla sözlü iletişim kurmak için, bir ana dili çocuğun dili, diğeri Türkçe olan iki dilli üniversite öğrencilerinin çevirmenliğine başvurulmuştur.

Nitel verileri toplamak için, sınıflarda gözlem yapan araştırmacı tarafından araştırma grubundaki 9 öğretmen ile online yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler bilgisayara seri şekilde yazılı olarak kaydedilmiştir. Görüşme öncesinde öğretmenlere görüşmenin amacı, nasıl yürütüleceği açıklanmış ve en uygun zaman dilimi belirlenmiştir. Her bir öğretmen ile görüşme yaklaşık 45 dakika sürmüştür.

Etik İlkeler

Öncelikle araştırmanın yürütülmesi için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan onay alınmıştır (07.04.2022-334016 sayılı karar). Ayrıca araştırma

verilerinin toplanacağı okul öncesi eğitim kurumunda yapılacak çalışmalar için Antalya İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır.

Sonra çalışma grubunda bulunan çocukların devam ettiği okul öncesi eğitim kurumunun yöneticileri ile görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Kurumda kayıtlı tüm ulus aşırı göçmen çocukların ebeveynlerine yönelik araştırmanın amacının ve yönteminin açıklandığı bir bilgilendirme formu yöneticiler aracılığı ile ebeveynlere gönderilmiştir. Çalışmaya katılmayı kabul eden ailelerin çocukları araştırmanın kapsamına alınmıştır. Çocuklar ile yapılacak uygulamadan önce, ölçeğin uygulanacağı ortamda odaklanmayı sağlayıcı ve aynı zamanda güven verici koşulların sağlanması için gerekli çalışmalar yapılmıştır. Aile izninin yanı sıra çocukların araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları da dikkate alınmıştır.

Uygulama sürecinde Şallı İdare (2018) tarafından önerilen tanışma ve oyun etkinlikleri uygulanmıştır. Bu aşamada çocuklara isterlerse uygulamayı yarıda bırakabilecekleri söylenmiştir. Katılım göstermek isteyen çocukla birlikte uygulama odasında gidilerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Katılmak istemeyen çocuk olmamıştır. Uygulama sonunda çocuklara teşekkür edilmiştir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde öğretmenlerin gönüllü katılımları esas alınmıştır. Görüşmenin zamanı ve biçimini öğretmenler belirlemişlerdir. Öğretmenlere istedikleri zaman görüşmeyi sonlandırabilecekleri söylenmiştir. Öğretmenlerin isteği üzerine görüntülü ya da sesli kayıt alınmamış, yalnızca yazılı kayıt alınmıştır. Öğretmenlerin isimlerinin hiçbir yerde kullanılmayacağı, açıklamalarının ise yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacağı teminatı verilmiştir.

Verilerin Analizi

Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden ulus aşırı (21 çocuk) ve yerel çocukların (20 öğrenci) aldıkları puanlara Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Mann Whitney U Testi bu araştırmanın çalışma grubundaki ulus aşırı ve yerel okul öncesi çocuklar gibi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2002).

Nitel verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel verilerin analizinde görüşmelerden elde edilen verilerin aslına olabildiğince bağlı kalınmış ve araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Görüşmeden elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan alanlarla aynı temalar altında açıklanmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin görüşleri nitel veri toplama yöntemleri ile elde edildi. Bu nitel veriler betimsel analizle incelenmiştir. Betimsel analizde Yıldırım ve Şimşek'in (2013) önerdiği yol izlenmiştir. Bu süreçte;

- Araştırmanın iç geçerliği için ilgili literatür taranarak çocuk katılımına ilişkin temel unsurlar belirlenmiştir. Ayrıca bu araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ölçeğin maddelerinden yararlanılarak görüşme formu oluşturulmuştur.
- Araştırmanın geçerliğini artırmak için ayrıca, görüşme formu geliştirmeden önce araştırmacı tarafından dört hafta süre ile sınıflarda gözlem yapılmıştır. Böylece görüşmede sorulacak soruların araştırmacının tanık olduğu ve olmadığı sınıf yaşantıları ve çocukların katılımları ile ilgili olması sağlanmıştır.
- Araştırmacının sınıf ortamında 4 hafta süreli yaptığı gözlemler yoluyla öğretmen ve çocuklar ile uzun süreli etkileşim yapılarak *inanırlık* sağlanmıştır.
- Görüşme formuna kaydedilen ifadeler, soruların oluşturulduğu ölçek alt boyutlarından esinlenen temalara (etkinliklere katılım, oyuna katılım, paylaşım etkinlikleri ve kurallara katılım) işlenmiştir.
- Araştırma verilerinin sunumunda hiçbir değişiklik yapılmamıştır. İfadelerin anlaşılması için cümlede geçmeyen ancak anlamı etkileyecek açıklamalar parantez içinde gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, önce ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden aldıkları puanların karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. Sonra da öğretmenlerin katılım hakkı kapsamında ulus aşırı göçmen çocuklar ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına ilişkin görüşlerinin betimsel analizi sunulmuştur.

Ulus Aşırı Göçmen Çocuklar ile Yerel Çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden Aldıkları Puanların Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen ve yerel okul öncesi kuruma giden çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çalışma Grubundaki Ulus Aşırı Göçmen ve Yerel Okul Öncesi Kuruma Giden Çocukların OÖSKHÖ'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Değişkenler	Min.	Max.	\bar{X}	S	Basıklık	Çarpıklık
Toplam puan	1.00	19.00	8.54	4.51	0.551	-0.355
Etkinlikler boyutu	0.00	11.00	4.24	2.54	0.438	-0.195
Oyun boyutu	0.00	7.00	2.37	1.46	0.884	1.183
Paylaşım etkinlikleri boyutu	0.00	6.00	1.02	1.42	0.369	2.405
Sınıf kuralları boyutu	0.00	3.00	0.90	0.86	0.689	-0.120

Çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen ve yerel okul öncesi çocuğun OÖSKHÖ'nden aldıkları toplam puanlar ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediği Mann-Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Ulus Aşırı Göçmen ve Yerel Okul Öncesi Çocuğun OÖSKHÖ Toplam Puanlarına ve Alt Boyutları Puanlarına Uygulanan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Toplam puan	Yerel	20	24.30	486.00	144.00	0.084
	Ulus aşırı	21	17.86	375.00		
Etkinlikler boyutu	Yerel	20	24.05	481.00	149.00	0.109
	Ulus aşırı	21	18.10	380.00		
Oyun boyutu	Yerel	20	23.63	472.50	157.50	0.160
	Ulus aşırı	21	18.50	388.50		
Paylaşım etkinlikleri boyutu	Yerel	20	22.68	453.50	176.50	0.340
	Ulus aşırı	21	19.40	407.50		
Sınıf kuralları boyutu	Yerel	20	20.60	412.00	202.00	0.824
	Ulus aşırı	21	21.38	449.00		

p> .05

Tablo 3'te görüldüğü gibi; çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen ve yerel okul öncesi çocuğun OÖSKHÖ'nden aldıkları toplam puanlar ve alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek için verilere Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi sonuçları; ulus aşırı göçmen ve yerel okul öncesi çocuğun OÖSKHÖ toplam (U= 144.00, p= 0.084, p> .05), etkinlikler boyutu (U= 149.00, p= 0.109, p> .05), öğrenme merkezleri/açık havada oyun boyutu (U= 157.50, p= 0.160), sınıf kuralları boyutu (U= 202.00, p= 0.824, p> .05) ve paylaşım etkinlikleri boyutu (U= 176.50, p= 0.340, p> .05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin Katılım Hakkı Kapsamında Ulus Aşırı Göçmen Çocuklar ile Yerel Çocukların Sınıf Yaşantılarına Katılım Durumlarına İlişkin Görüşleri

Araştırma bulgularının bu bölümünde, öğretmenlerin katılım hakkı kapsamında, sınıflarında bulunan ulus aşırı göçmen çocukların ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım durumlarına yönelik ifadelerine yer verilmiştir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde çocuklara uygulanan Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği'nin alt boyutlarında yer alan maddeleri düşünerek görüş bildirmeleri beklendiğinden, öğretmenlerin görüşleri "Etkinliklere Katılım", "Oyuna Katılım", "Paylaşım Etkinliklerine Katılım" ve "Kurallara Katılım", başlıkları altında sunulmuştur. Öğretmenlerin görüşlerine yer verilirken çocuk isimleri yerine ulus aşırı göçmen çocuklar için UGÇ kısaltması ve rakam, yerel çocuklar için YÇ kısaltması ve bir rakam kullanılmıştır. Öğretmenler için ise Ö kısaltması ve bir rakam kullanılmıştır.

Etkinliklere Katılım

Görüşmede öğretmenlere BMÇHS doğrultusunda "çocuğun katılım hakkı" ve çocuk katılımı tanımının açıklanmasının açıklanmış olmasına karşın öğretmenlerin bir kısmının, ilk etapta "çocuk katılımı" ile "çocukların öğretmenler tarafından hazırlanan etkinliklerin gereklerini yerine getirme" anlayışları arasında karmaşa yaşadıkları görülmüştür.

(Ö3): *Etkinliklere hepsi katılıyor, hani yapmayan katılmayan hiçbir çocuğum yok. Üçü de aktif katılır. Ama tabii ki hepsinin ilgi alanlarına göre daha yoğun ve daha böyle isteksiz katıldığı etkinlikler oluyor. UGÇ12 ama Türkçe olmadığı için Türkçe dil etkinliklerinde zayıftır, dikkati çabuk dağılır. Dinlemez çok hoşlanmıyor ama yine de katılır elinden geldiğince...*

(Ö5): *UGÇ8 katılıyor da UGÇ11 hani pek istekli katılmıyor. Ona angarya gibi geliyor.*

Görüşmelerde araştırmacının farklı sorularla katılım hakkı üzerine yaptığı vurgular ("Etkinliklere yönelik öneride bulunur mu? Katılmak istemediğinde bunu belirtir mi? Kendisi bir çalışma başlatır mı?" benzeri sorular) sonucunda araştırmacının amacına yönelik ifadelerle ulaşılmıştır.

Öğretmenlerden bazıları sınıflarındaki yerel çocukların bir etkinliği başlatmak ve şekillendirmede daha etkin olduğunu belirtmişlerdir:

(Ö1): *YÇ25 katılımcıdır, yapmak istediklerini yapar. YÇ25 çok rahat ifade eder, UGÇ1 biraz daha çekimser kalır. Ama YÇ25'in kendi yapmak istediği ve yaptığı şeyler de vardır.*

(Ö3): *YÇ22 ve YÇ28 direkt gelir (yapmak istediklerini) söylerler, konuşurlar. İşte rahatsız oldum, hoşlanmadım. Onu sevdim bunu sevmemdim. Yarın şunu yapalım mı gibi onlar söylerler, etkinlik önerilerinde bulunurlar... UGÇ12 bulunmuyor. Yapılana uyar ama kendisi hani öyle bir fikir belirtmez.*

(Ö6): *...Yani UGÇ14 pek yapmaz (etkinlik başlatmaz ya da öneride bulunmaz). Şey yapar ama bir şey yapıyordur mesela resim yapıyordur, onu gelip gösterir. Ben sınıfta çocukların fikrini alıyorum, o gün yapacaklarımızı anlatıyorum hani sonra da onların da yapmak istediği şeyler ı bir şey var mı diye soruyorum. Bahçeye çıkmayı çok seviyorlar mesela. O zaman UGÇ14 cevap vermez ama YÇ29'yle YÇ23 verir. Atıyorum bahçeye çıkalım ya da sınıfta kalalım gibi fikir belirtirler.*

Bazı öğretmenlerin açıklamalarına göre, ulus aşırı göçmen çocukların özellikle yapmak istemedikleri şeyler olduğunda kendilerini ifade etmeleri dikkat çekicidir:

(Ö7): *Belirtirler...Etkinliklerde de söylerler yapmak istemiyorlarsa...UGÇ2 pek söylemez ama yapmak istemiyorsa o da hareketleriyle belli eder.*

Öğretmenlerin bir kısmının açıklamalarında ise ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların etkinliklere katılımlarında isteklerini bildirme yönünden benzerlikler görülmektedir:

(Ö4): *Aynen aynen söylerler (UGÇ 20, YÇ39, YÇ40, YÇ41). Yapmak istemediklerinde hani ben bir şekilde "Hadi yapalım, parmak kaslarımız gelişsin, beynimiz çalışsın, aklımız çalışsın, vaov" derim... "*

(Ö9): *UGÇ21 çok yapar (etkinlikleri yapma/yapmama isteğini bildirir) UGÇ19 da vücut diliyle anlatır... Türkçe birkaç kelimeyle böyle anlatmaya çalışır isteklerini. "Yapmak istemiyor. Ben yapar" bu şekilde*

biraz daha ilerledik işte. YÇ31 bir şeyi istemezse "Ben bunu böyle yapmayacağım" ya da istediği bir şeyi gelip "Ben bunu yapıyorum" diye belirtir.

Öğretmenlerin açıklamalarında, yerel çocukların sınıf içi etkinliklere yönelik isteklerini ve önerilerini belirtmelerinde sorun olduğunu gösteren bir ifade bulunmamaktadır. Öğretmenler yerli çocuklar için "katılımcıdır, yapmak istediklerini yapar" (Ö1), "Yarın şunu yapalım mı gibi onlar söylerler, etkinlik önerilerinde bulunurlar" (ö3) ve benzeri ifadeler kullanmışlardır. Ulus aşırı göçmen çocuklar için ise "çekimser kalır" (Ö1), "pek söylemez" (Ö7), "yapılana uyar, kendisi fikir belirtmez" (Ö3) gibi ifadeler bulunmaktadır. Her iki gruptaki çocukların da katılmak istemedikleri etkinlikler olduğunda bunu ifade ettikleri görülmektedir. Türkçe bilmeyen ulus aşırı göçmen çocuklar beden dilleri ile de olsa katılmak istemedikleri etkinlikleri bildirmektedirler.

Oyuna Katılım

Öğretmenlerin ulus aşırı ve yerel çocukların, okul programında yer alan "oyun zamanına" katılımlarına yönelik açıklamalarında, kendilerinin bu zaman diliminde çocuklara olan yaklaşımlarına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır:

(Ö8): *...Güne başlamada, sohbet etme için, hep ben onları masa başında beklemeye alıştırdım...*

Öğretmenlerin bir kısmı oyun zamanında kendilerinin "kontrolü" olmadığı için bazı ulus aşırı göçmen çocukların oyuna katılımda arkadaş birlikteliğiyle ilgili zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

(Ö7): *Etkinliklerde daha çok kontrol bende olduğu için çok şey değil ama özellikle oyun oynarken onları pek aralarına almıyorlar çünkü anlayamıyorlar. Anlamadıkları için hani uğraşmak istemiyorlar, çocuk o kadar sabırlı değil.*

(Ö6): *UGÇ14 Yani hani biraz şeye girmekte zorlandı, oyun etkinliğine. Serbest zaman için söylüyorum bunu, etkinlik zamanında öyle değil de. Serbest zamanda "hadi UGÇ14, onunla oynamak ister misin" diye biraz ittirmek gerekiyor. Hani dâhil etmek gerekiyor, yoksa hani kendi hâlinde çok fazla şey yapmıyor, katılıyım diye uğraşmıyor.*

Öğretmenlerin açıklamalarında, ulus aşırı göçmen çocukların oyun arkadaşlarını belirlemede dilin rolüne işaret ettikleri görülmektedir. Bu ifadelerle göre Türkçe bilen ulus aşırı göçmen çocuklar iki gruptaki çocuklarla da oyun oynarlarken; Türkçe bilmeyen ulus aşırı göçmen çocuklar kendi dillerini konuşan diğer ulus aşırı göçmen çocuklarla oynamayı tercih etmektedirler. Yerel çocukların tek başına oynadıklarına ait ifadelerle rastlanmazken; ulus aşırı çocukların ise bazılarının tek başlarına oynadıkları görülmüştür:

(Ö7): *UGÇ2 sadece Rusça konuşuyor. Diğerleri mesela onlar olmazsa sınıfta hiç Rusça konuşmuyorlar (UGÇ6, UGÇ5, UGÇ4, UGÇ6 aynı zamanda Türkçe biliyor). Türkçe konuşuyorlar mutlaka. Ama o ikisi sürekli Rusça konuşuyor. İkisi de Rusça'da buluşabildikleri için oyun oynarken de ya da hep etkinliklerde de yan yana oturuyorlar. Türkçe konuşan çocuklarda (UGÇ3, UGÇ4, UGÇ5, UGÇ6) zaten bir fark yok hani onlar her etkinliğe her şeye oyuna rahatça katılıyorlardı.*

(Ö2): *Zaten ı UGÇ7'nin benim sınıfımda olmasının en büyük etkeni UGÇ9. Aynı dili konuşuyorlar (UGÇ7, UGÇ9).*

(Ö3): *UGÇ12 yönlendirilmesi gereken bir çocuk. Yönlendirilmesi ihtiyacı olan bir çocuk. ...Bir de UGÇ12 dediğim gibi Türkçe konuşmadığı için onunla arada Rusça şeyler söylüyor. Ve ... onu anladığı için o da kendisini ona daha yakın hissediyor.*

(Ö9): *Bunlar zaten ikisi (UGÇ15 ve UGÇ21) genelde hep birlikte vakit geçiriyorlar.*

(Ö6): *UGÇ14'ün en yakın arkadaşı (o da ulus aşırı göçmen çocuk imiş) okuldan ayrıldı. Hani genelde onunla oynuyordu mesela, sonra kendi kendine oynamak zorunda kaldı.*

(Ö5): ... UGÇ11 onun dışında oyunda ya da serbest zamanda daha çok kendi kendine oynar. UGÇ8 (Türkçe biliyor) o konuda daha iyidir... Zaten UGÇ8'in hiç yok (problemi) ama UGÇ11'in dil problemi var. UGÇ11 tam olarak kendini ifade edemiyor Türkçe olarak ama konuşma açısından.

(Ö9): UGÇ19 tüm etkinlikler için masanın bir köşesine geçer. Oyunağı alıp sınıfın bir köşesine geçer...

Öğretmenlerin çocukların oyun kurması, oyun materyallerini seçmelerine yönelik açıklamalarında hem ulus aşırı göçmen çocukların hem de yerel çocukların etkin olduğuna ilişkin ifadeler bulunmaktadır:

(Ö3): YÇ28 oyun kurar, diğer çocuklara katılır.... UGÇ12 "hadi bi daha oynayalım hadi bi daha yapalım" gibi onları da işaretlerle söylüyor.

(Ö8): YÇ26'la UGÇ10'nun iyidir arkadaşlarıyla iletişimi. Katılımcılar, severler. Oyun kurarlar, sürdürürler. Paylaşırlar. Yani hoş birer, arkadaş çevresinde sevilirler...

(Ö4): Diğer çocuklar oyuncak oynamak istediğinde UGÇ20 daha çok resim ve hamur oynamayı tercih ediyor. Ama UGÇ20 da iyi bir oyun kurucudur. Çok güzel evcilik kurar, şey yapar...

(Ö5): Serbest zamanda isteyen istediğini yapar (UGÇ8 ve UGÇ11'i kastederek). UGÇ8 Oyun kurar, arkadaşlarını yönetir. Bir şeyi yapmak istiyorsa UGÇ8 yapar yani, hiçbir şeyin engel olmasına izin vermez.

Paylaşım Etkinliklerine Katılım

Araştırmacı (Ö1)'in sınıfında yaptığı gözlemler sırasında sınıf panosunda İngilizce yazıları olan trafik kuralları afişinin asılı olduğunu tespit etmesi üzerine, afişin niçin İngilizce olduğunu ve neden hazırlandığını sormuştur.

(Ö1): Benim e-twinning projemle alakalıydı. İly yabancı ortaklarımız da vardı. O yüzden İngilizce olarak ilerledik projeye. Çocuklara faydası olduğunu düşünüyorum. Bununla ilgili etkinlikler, geziler, davetler falan da düzenledik...

Bunun üzerine araştırmacının yönelttiği "Peki böyle uluslararası bir proje yapmaya sınıfınızda ulus aşırı göçmen çocuklarının olması etkili oldu mu?" sorusunu ise (Ö1) şu şekilde yanıtlamıştır:

(Ö1): Ben e-twinning projesi her yıl yapmaya çalışıyorum. Bunu ben kendim yapmayı sevdiğim için hem de gelişimime katkısı olduğunu düşündüğüm için öncelikle kendim ve sınıfım adına da farklı çalışmalar yapıyorum.

Projeye katılım, konunun belirlenmesi ve projenin planlanmasında çocukların görüşlerini alıp almadığı sorulduğunda ise "Yok ben kendim seçiyorum" (Ö1) yanıtını vermiştir.

(Ö3) kodlu öğretmene 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı hazırlıkları sırasında gözlemlenen gösteri hazırlıklarıyla ilgili sorulan " Peki ulus aşırı göçmen çocukların 23 Nisan törenlerine katılımları nasıl oluyor? Gösterinin planlaması sırasında fikirlerini belirtiyorlar mı?" sorusuna (Ö3) şu şekilde yanıt vermiştir:

(Ö3): Hayır. Hep birlikte (öğretmenler ile) ortak bir şeyler hazırlıyoruz.

(Ö5): Kendisi karar veremiyor zaten (UGÇ11). Sınıfta da benden bekliyor bir şeyleri. Ben söyleyeyim de yapsın. Yoksa kendi başına pek bir şeye yanaşmıyor, direktif ya da ıı yardım bekliyor.

(Ö6) kodlu öğretmene gözlemler sırasında araştırmacının tanık olduğu sınıf partisi planlamasının nasıl gerçekleştirildiği ve çocukların bu süreçteki katılımları sorulmuştur. Ö6'nın buna yönelik ifadeleri şu şekildedir:

(Ö6): Evet evet kostüm partisi istemişti çocuklar değil mi? Her zaman yaptığımız bir şey değil ama programdaki kazanımları işte göstergeleri bitirdiğimizde çocuklara böyle bir hoşluk yapmak istedim. Bir de o ara yıl sonu gösterisine hazırlık falan vardı, çocuklar bunalmıştı... Güzel oluyor böyle şeyler ben seviyorum. İly UGÇ14 evet (fikir) belirtmedi ama çok eğlendi yani o da.

Kurallara Katılım

Öğretmenlerin sınıflarında bulunan ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların kural koyma ve kurallara uyma davranışlarına ilişkin açıklamalarında, bazı öğretmenlerin kuralları kendilerinin belirlediği ve çocuklara duyurduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler kendilerinin belirlediği kurallara çocukların da eklemeye yapmalarına olanak verdiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise kuralların kendisi ve çocuklar ile birlikte belirlediğini ifade etmişlerdir:

(Ö7): *Ee kuralları iyi belirliyorum çocukların da bunlara uymasını bekliyorum. Uymayan varsa eğer ben o yapmak istediklerimi birkaç çocuk yanlış yapıyor diye engellemek istemiyorum. Nasıl davranacaklarını söylüyorum onlara, uymayanları alıyorum o etkinlikten. Ya da ne bileyim öyle bir çözüm buldum. Ama bakıyorum uyuyorlar, çok tehlikeli bir şey yapmıyorlar, bir gözüm de orada oluyor hani. Bir köşeye oturup da sürekli ıı kalmıyorum, sürekli ayakta çocukları takip ediyorum.*

(Ö1): *11 sene başında çocuklarla otururuz, kuralların ne olduğunu açıklarım ben onlara. Belli başlı kuralları ben söylerim zaten, onlar da kendi kurallarını eklerler.*

(Ö3): *Sene başında hep birlikte karar veriyoruz çocuklarla. O zaman onlar da fikirlerini söylüyorlar ama kurallara en çok kim uyuyor dersen yabancı çocuklar daha çok uyuyor.*

Öğretmenlerin açıklamalarına göre, kuralların belirlenmesinde yerel çocuklar daha çok yer alırken, ulus aşırı göçmen çocuklar kurallara daha çok uyma davranışı göstermektedir. Öğretmenler ulus aşırı göçmen çocukların kendilerini sözel olarak anlatmalarında yaşadıkları sınırlılıktan dolayı kuralların belirlenmesinde etkin olmadıkları görüşündedirler:

(Ö2): *UGÇ7 (kuralların belirlendiği zaman) zaten yoktu. UGÇ9 belirtmedi konuşamıyorlardı ya hiç. Ama uydular yani kurallara. Çünkü onlar daha kuralcılar. Onlar kuralları içselleştirmiş. (Ulus aşırı göçmen çocuklar) kural konusunda biraz şeyler, yerlilere göre daha sertler.*

(Ö3): *UGÇ12 (görüş) belirtmedi. Zaten Türkçe konuşmuyordu UGÇ12. Pek bir konuda fikir belirtmez. YÇ22 söyler... YÇ28 de söyler.*

(Ö4): *YÇ41 belirtir çok sever fikrini söylemeyi. YÇ39 çok belirtmez ya. Ona sorarsan söyler. YÇ40 da ıı o da öyledir. UGÇ20'yi sorarsan o hiç söylemez.*

(Ö6): *Yok. Belirtmedi. Fikir de belirtmedi (UGÇ14). Ama kurallara uyar, onlar yani. YÇ29 da YÇ23 de fikir belirtir. Hoşlarına gitmeyen bir kural varsa onu da söylerler.*

(Ö8): *UGÇ17 sene başında yoktu. Ama Türkçe konuşmadığı için söylemez. Hoşuna gitmeyen bir şey varsa onu beden diliyle belli edebilir. Küsebilir.*

Öğretmenler, ulus aşırı göçmen çocukların kurallara uymaya bağlı olmalarının bu çocukların ailede aldıkları eğitimden ya da sınıf içinde azınlık olmalarından kaynaklanabileceğine yönelik görüş bildirmişlerdir.

(Ö1): *Onlar daha böyle kuralları içselleştiriyor. Hani sınıfta bir kural koyuyorsak onu ne olursa olsun bozmazlar ıı nasıl diyim kurallara hep uyarlar. Dediğim gibi bu annenin yetiştirmesinden ya da sınıfta azınlık olmalarından kaynaklı olabilir.*

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, Türkiye’de okul öncesi eğitime devam eden ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarının karşılaştırılması ve öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yaşantılarına katılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verilerine uygulanan Mann Whitney U testi sonuçları ulus aşırı göçmen çocuklar ve yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeği’nden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Bu bulgu, bu araştırmaya katılan okul öncesi çocuklarının sınıf yaşantılarına katılım haklarına ilişkin algılarında ulus aşırı göçmen çocuk veya yerel çocuk olmanın etkili olmadığını göstermektedir. Ayrıca, çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen ve yerel okul öncesi kuruma giden çocukların OÖSKHÖ toplam ve

alt boyutlara ilişkin puanların normalden çok sapma göstermediği görülmektedir (Bakınız Tablo 2). Analiz sonuçları ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların toplam ve tüm alt boyut puanlarının kendilerine uygulanan OÖSKHÖ'nden alınabilecek ortalama puanlarından düşük bulunmuştur. Bu bulgu, okul öncesi çocukların ulus aşırı göçmen ya da yerel olmaları fark etmeksizin, bu araştırmanın temel konusunu oluşturan ve BMSHS 12. maddesinde de belirtilen katılım haklarına ulaşamadıklarını düşündürmektedir. Ayrıca bu bulgular, Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden yerel çocukların sınıf yaşantılarına katılım haklarının bu çalışmada kullanılan OÖSKHÖ'nün (Şallı İdare, 2018) kullanıldığı diğer araştırmaların sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Koran, 2017; Şallı İdare, 2018). Bu bulguları çocukların karar alan ve katılım gösteren bireylerden çok öğretmenlerinin kararlarının dinleyicisi ve uygulayıcısı olduğunu, öğretmenlerin çocukları karar alma sürecine katmadığını ve görüşlerine başvurmadığını ortaya koyan önceki araştırma bulgularına benzerlik göstermektedir (Koran & Avcı, 2017). Tozduman Yaralı ve Güngör Aytaç'ın (2017) okul öncesi eğitim programında katılım hakkını incelediği çalışmada, çocuklarla yapılan görüşmelerde on çocuktan sekizinin "Öğretmenler ne yapar?" sorusuna "Bize etkinlik hazırlar." cevabını verdiği görülmüştür. Ayrıca öğretmenden beklentilerinin ne olduğu sorulduğunda öğretmenin onlarla oyun oynamasını, etkinliklere zorlamamasını ve daha çok serbest zaman planlamasını istediklerini belirtmişlerdir. Tozduman Yaralı ve Güngör Aytaç'ın (2017) araştırmalarının bulgularına dayanarak çocukların sınıf içi uygulamalarda söz sahibi olmak ve kendi kararlarını vermek istedikleri söylenebilir.

Araştırmacının öğretmenler ile yaptığı görüşmelerin başında BMÇHS 12. maddesinde yer alan çocuğun katılım hakkı üzerine açıklamalar yapmış olmasına rağmen, öğretmenlerin çocuk katılımını "çocuğun öğretmenin söylediğini yerine getirme" olarak anlamaları dikkati çekicidir. Bazı öğretmenler araştırmacının araştırma grubundaki çocukları kastederek "... günlük akıştaki etkinliklerde katılım hakkını nasıl ifade eder/gösterir?" sorusuna "sorunsuz" ya da "isteksiz katılıyor" yanıtlarını vermişlerdir. Bu bulgular, öğretmenlerin çocukları etkinlikleri başlatma ve yönlendirme yetkesinde görmediğini düşündürmektedir. Öğretmenlerin bu ifadeleri, çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen çocukların OÖSKHÖ'nün Etkinliklere Katılım Alt Ölçeği puanlarının (18.10) yerel çocukların (24.05) puanlarından daha düşük olmasına ilişkin bu araştırmanın nicel sonuçlarını desteklemektedir. Benzer şekilde Zeitlyn ve Mand (2012) Londra'da Bangladeşli ulus aşırı göçmen çocukların sınıf ortamındaki katılım durumlarını inceledikleri çalışmada, çocukların hoşlanmadıkları etkinlikten ayrılma ya da istediklerinde sınıf dışına çıkabilme fırsatına nadiren sahip olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, ulus aşırı göçmen çocukların istemedikleri etkinliklerin içinde bulunmama ya da istediği biçimde bulunma hakkını kullanmadıklarını göstermektedir.

Bu çalışmada, çocukların etkinliklere katılımına yönelik dikkat çeken başka bir bulgu ise, öğretmenler yerel çocukların daha çok yapmak istedikleri etkinlikler ile ilgili konuşmalar yaptıklarını, ulus aşırı göçmen çocukların ise yapmak istemedikleri etkinliklerle ilgili konuşmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, çalışma grubundaki ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların dil gelişimiyle ilgili olabilir. Çünkü bu çocuklar 5-6 yaşlar arasındaki henüz duygu, düşüncelerini tam olarak anlatabilme açısından gerekli dil gelişimi düzeyinde olmamalarından kaynaklanabilir. Bununla birlikte çalışma grubundaki okul öncesi çocukların dil gelişimleri hakkında bilgi veren bir ölçme yapılmadığı göz önünde bulundurularak yine de bu bulguları yorumlarken ihtiyatlı davranmakta yarar vardır. Nitekim Parekh (2002) ulus aşırı göçmen çocukların beklentilerinin gerçekleşmesi ve yaşanan sorunların çözülebilmesi için çocukların öncelikle yaşadıkları toplumun dilini iyi öğrenmesi gerektiğini ileri sürmektedir. Türkçe bilmeyen çocuklar, çocuk katılımının sağlanmasında gerekli olan fikir ve duygularını özgürce ifade edebilme, sınıfta ve okulda kendi hayatını ilgilendiren konularda karar mekanizmalarına katılma, görüşlerini ifade edebilme ve bilgiyi talep etme gibi alanlarda katılım gösterememektedir (Skivenes & Strandbu, 2006). Skivenes ve Strandbu (2006) çocukların katılımlarıyla ilgili en temel zorluğun dil ve iletişim becerilerindeki engel olduğunu belirtmektedirler. Yabancı kavramlar, gramer yapısı, cümle uzunluğu gibi faktörler yetişkin ile çocuğun etkileşimini bozmaktadır. Bu etkileşimsizlik, çocuğun kendisini ifade edememesi ile sonuçlanabilmektedir (Seneka, 2014; Skivenes & Strandbu, 2006).

Yukarıda sunulan bulguları ve yorumları destekleyecek şekilde, araştırma grubundaki öğretmenler de ulus aşırı göçmen çocukların etkinliklere katılımlarında Türkçe bilmelerinin önemli bir rol oynadığına

işaret etmişlerdir. Öğretmenler yerli çocuklar ile Türkçe bilen ulus aşırı göçmen çocukların etkinliklere katılımları arasında fark görmemektedirler.

Bu araştırmanın sonuçları ulus aşırı göçmen çocukların ve yerel çocukların oyunlarında daha çok kendi seçimlerini yaptıklarını göstermiştir. Öğretmenlerin ifadelerine göre, oyun kurmada ve oyunlarındaki materyallerin seçiminde hem ulus aşırı göçmen çocuklar hem de yerel çocuklar etkindirler. Bu sonuçlar, araştırmanın nicel boyutunda çocuklara uygulanan OÖSKHÖ'nün oyun alt boyutuna ilişkin sonuçlarını destekler niteliktedir. Eğitim programlarındaki serbest oyunların, çocukların oyun materyalleri ve oyunlarını seçme fırsatı vermesi nedeni ile ulus aşırı göçmen çocuklar için de katılıma elverişli etkinlikler olduğu söylenebilir. Zeitlyn ve Mand (2012) yaptıkları araştırmalarda ulus aşırı göçmen çocukların yarı yapılandırılmış dersler ve oyunlarında daha çok katılım gösterdiklerini belirlemişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları ile Zeitlyn ve Mand'ın (2012) araştırmasının sonuçlarındaki benzerliğin, serbest oyunlarda sözsüz iletişim yollarının daha açık olmasından ve serbest oyunda çocukların içinden gelen motivasyonunun evrenselliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sunulan araştırmada öğretmenler tarafından ifade edilen, çocukların oyuna katılımlarında arkadaş seçimlerine yönelik önemli bir görüş, ulus aşırı göçmen çocukların toplumun dilini bilmesinin belirleyici bir rol oynadığıdır. Öğretmenlerin ifadelerine göre Türkçe bilen göçmen çocuklar sınıftaki tüm çocuklar ile oyun oynarken, Türkçe bilmeyen çocuklar sadece kendi dillerini konuşan çocuklar ile oyun oynamaktadır. Türkçe bilmeyen bazı çocuklar ise tek başlarına oyun oynamayı tercih edebilmektedir. Verilen bir örnekte ulus aşırı göçmen çocuğun yerel çocuklarla oynamaktan kaçınması ile sonuçlanan durum çocukların sözel iletişim kuramaması nedeniyle doğan yanlış anlamadan kaynaklanmıştır. Atasü Topçuoğlu'na (2019) göre çocukların kazanması gereken önemli bir katılım becerisi gruba dâhil olabilmek ve grupla iletişim kurabilmedir. Alderson da (2008) çocuk katılımının çocuğun konuşma, düşünme ve karar verme süreçlerini kapsadığını belirtmiştir. Çocukların sözel olarak kendilerini ifade edememelerinin akranları ile etkileşimlerini azaltarak (Saneka, 2014; Skivenes & Strandbu, 2006) birlikte oyun kurmalarında engelleyici rol oynadığı yorumunu yapmak mümkündür. Bu araştırmada öğretmen görüşlerinde belirtilen, ulus aşırı çocukların oyunlarında diğer çocuklarla etkileşimlerinin sınırlı olmasının, araştırmanın nicel boyutunda elde edilen puanlar üzerinde rol oynamadığı düşünülmektedir.

Sunulan araştırmada öğretmenlerin çocuklar ile birlikte sınıf içinde yapılan tören, eğlence, proje gibi paylaşım etkinliklerine gerek ulus aşırı göçmen çocukların gerekse yerel çocukların etkin katılımlarının olmadığını gösteren ifadeleri dikkat çekici bulgulardandır. Bu bulgulara göre ulus aşırı göçmen çocuklar ile yerel çocukların sınıf yaşantılarında paylaşım etkiliklerine katılımları arasında fark görülmemektedir. Bu sonuçlar, araştırmanın nicel boyutundan elde edilen OÖSKHÖ'nün paylaşım etkinliği alt boyutuna ilişkin sonuçlarını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı üzere, paylaşım etkinlikleri öğretmenler tarafından planlamakta, çocuklardan bu etkinliklerin gerektirdiği eylemleri yapmaları beklenmektedir. Yalnızca bir öğretmen, sınıf içinde yaptığı gözlemlerde araştırmacının da tanık olduğu "kostüm partisi"ni çocuklarla birlikte planladıklarını belirtmiştir. Sözü geçen öğretmen bu paylaşım etkinliğinin planlanmasında yıl sonu olması nedeni ile "kazanımların bitmiş" olmasının ve yıl sonu etkinlikleri nedeni ile çocukların "bunalmış" olmalarının rol oynadığını ifade etmiştir. Öğretmenin açıklamasına göre, sözü geçen paylaşım etkinliğinde çocukların etkin katılımının olmasının nedeni, mevcut eğitim programı 'engelinin' ortadan kalkmasıdır. Oysa Koran ve Gürkan (2014)'ın uygulamadaki okul öncesi eğitim programını çocuğun katılım hakkına yer vermesi yönünden inceledikleri araştırmada programın çocuğun katılım hakkını kullanmasına imkân tanıdığı, katılım karşıtı herhangi bir unsur içermediği belirlenmiştir. Bu bulgular, MEB Okul Öncesi Eğitim Programları'nın (2013) ilke ve özelliklerinin öğretmenlerin bir kısmı tarafından yeterince anlaşılmadığını düşündürmektedir.

Sunulan araştırmada öğretmenlerin ulus aşırı göçmen çocukların ve yerel çocukların kullara katılımlarına ilişkin ifadelerinde, öğretmenlerin bir kısmının sınıf kurallarını yalnızca kendilerinin belirlediğini belirtmiş olmaları dikkati çekmektedir. Bu sonuçlar araştırmanın nicel boyutlarında kuralların belirlenmesinde ulus aşırı ve göçmen çocukların katılımları arasında istatistiksel olarak fark olmamasını destekler niteliktedir. Bu bulgular sınıf kurallarının konulmasında ne ulus aşırı göçmen çocukların ne de yerel çocukların katılımının olmadığı anlamına gelebilir. Yapılan araştırmalar otokratik

tutumuna sahip öğretmenlerin sınıf kurallarını çocuklar ile birlikte belirlemediklerini göstermektedir (Şişlioğlu, 2022). Uçuş ve Şahin (2012) kuralların belirlenmesi sürecinde genel olarak çocuk katılımının düşük olmasının sebebi olarak, öğretmenlerin sınıf içi otoritelerini kaybetme ve sınıfta kaos ortamı oluşmasına yönelik çekincelerini göstermektedir. Öğretmenlerin otoriter tutumlara sahip olmaları halinde sınıftaki çocukların ulus aşırı göçmen ya da yerel olmaları fark etmeksizin kurallara katılım konusunda benzer tutum gösterdikleri düşünülebilir.

Sunulan araştırmadaki öğretmenlerin bir kısmı kendilerinin belirlediği kurallara çocukların da ekleme yapmalarına olanak vermektedirler. Bazı öğretmenler ise kuralların kendisi ve çocuklar ile birlikte belirlediğini ifade etmektedirler. Bu araştırmada çocukların kurallara katılımının olduğunu ifade eden öğretmenler, sınıf kurallarının oluşturulması aşamasında görüşlerini bildiren çocukların daha çok yerel çocuklar olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ifadelerinde ulus aşırı göçmen çocuklar ise daha çok kurallara uyan çocuklar olarak görülmektedir. Bu görüşteki öğretmenler ulus aşırı göçmen çocukların kural koymada etkin olamamalarını, çocukların sözel olarak kendini ifade etmelerindeki sınırlılığa bağlamışlardır. Bu bulgular çocukların dil becerilerinin katılım durumlarının önemli bir belirleyicisi olduğu yönündeki önceki araştırma bulgularıyla desteklenmektedir (Saneka, 2014; Skivenes & Strandbu, 2006).

Bu araştırmanın sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; ulus aşırı göçmen çocuklar ve yerel çocukların Okul Öncesi Sınıfında Katılım Hakkı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ve alt boyutların puanları arasında anlamlı fark olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte, yerel çocukların OÖSKHÖ'nün genel toplam ve kurallara katılım alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında ulus aşırı göçmen çocuklardan daha yüksek puan aldıkları bulunmuştur. Buna ilaveten çocukların sınıf yaşantılarına katılımları ile ilgili öğretmen görüşleri bu nicel verileri desteklemektedir. Bu araştırmanın sonuçları yerel ve ulus aşırı çocukların katılım hakları ile ilgili literatüre, okul öncesi eğitime önemli teorik ve pratik katkılar sunmaktadır. Bu araştırma ilgili literatürde ulus aşırı göçmen ve yerel çocukların katılım haklarının karşılaştırılmasını konu edinen ilk araştırma olması nedeniyle öncü bir çalışmadır. Dolayısıyla, bu araştırmanın daha büyük nicel bir örneklem kullanılarak karma yöntemle tekrarlanması ve benzeri araştırmaların yapılması önerilmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının okul öncesi eğitime de ilgili uygulamalı çalışmalar için de doğurguları vardır. Son yıllarda giderek çok fazla göçmen hareketi nedeniyle çok kültürlü yaşamla karşılaşan Türkiye'deki okul öncesi eğitim programlarında kapsayıcı eğitime ve katılım hakkı ile ilgili konulara ağırlık verilmesinin gereği işaret edilmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Alderson, P. (2008). *Young children's rights: Exploring beliefs, principles and practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Atasü Topçuoğlu, R. (2019). Türkiye'de göçmen çocukların katılım hakkı. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 408–430. <https://doi.org/10.15869/itobiad.468025>
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters Publications.
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. O. Kılıç., & M. Cinoğlu (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 113–143). Lisans Yayıncılık.
- Bellamy, C. (2003). *The state of the world's children*. 2003. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2003>
- Bozkurt Polat, E., Özbey, S., Köyceğiz Gözeler, M., & Türkmen, S., (2021). Okul öncesi dönemdeki göçmen çocuklarda benlik algısı: Sosyal uyum ve beceri eğitiminin etkisi. *Göç Dergisi*, 8(2), 291–308. <https://doi.org/10.33182/gd.v8i2.781>
- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (11. bs.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Castles, S. (1999). International migration and the global agenda: Reflections on the 1998 UN Technical Symposium. *International Migration*, 37(1), 5–19. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00064>
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- Çakırer-Özservet, Y. (2015). Göçmen çocukların şehre uyumu ve eğitim politikası. Y. Bulut (Der.), *Uluslararası göç ve mülteci uyumu sorununda kamu yönetiminin rolü* içinde (ss. 93–112). Kocaeli Üniversitesi Umuttepe Yayınları.
- Çalhan, M., & Kolukırık, S. (2020). Eğitim sistemine katılımın dayanıklılık geliştirmedeki rolü: Suriyeli göçmen çocuklar üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 189–202. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sufesosbil/issue/54046/704345>
- Deniz, A., & Özgür, E. M. (2010). Rusya'dan Türkiye'ye uluslararası göç: Antalya'daki Rus göçmenler. *Ege Coğrafya Dergisi*, 19(1), 1–13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ecd/issue/4873/66899>
- Erder, S. (2010). Düzensiz göç, göçmen korkusu ve çelişen tepkiler. B. Pusch, & T. Wilkoszewski (Ed.), *Türkiye'ye uluslararası göç: Toplumsal koşullar-bireysel yaşamlar* içinde (ss. 41–55). Kitap Yayınevi.
- Faist, T. (2003). *Uluslararası göç ve uluslararası toplumsal alanlar*. Bağlam Yayıncılık.
- Gürkan, T., & Koran, N. (2014). 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programının çocuğun katılım hakkına yer verme durumu açısından incelenmesi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(2), 203–226. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/43257/525408>
- Göç İdaresi Başkanlığı. (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. [https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc_terimleri_sozlugu\(1\).pdf](https://www.goc.gov.tr/kurumlar/goc.gov.tr/files/goc_terimleri_sozlugu(1).pdf)
- Hill, M., Davis, J., Prout, A., & Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children & Society*, 18(2), 77–96. <https://doi.org/10.1002/chi.819>
- İşigüzel, B., & Baldık, Y. (2019). Göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımı sürecinde uygulanan eğitim ve dil politikalarının incelenmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 487–503. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nevsosbilen/issue/51363/601434>
- Kahraman, F., & Kahraman, A. B. (2017). Dezavantajlılığın çocuk halleri: Dünyada ve Türkiye'de dezavantajlı gruplarda yer alan çocukların durumu. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 8(20), 255-268. <https://shorturl.at/apAX9>

- Kaştan, Y. (2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde yaşanan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 216-229. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoses/issue/8549/614109>
- Koran, N. (2017). *Sınıflarda katılım hakkı: Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk katılımını desteklemeye yönelik anlayışları ve geliştirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Koran, N., & Avcı, N. (2017). Perceptions of prospective pre-school teachers regarding children's right to participate in classroom activities. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 1035-1059. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.3.0325>
- Levitt, P., & Lamba-Nieves, D. (2011). Social remittances revisited. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 37(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2011.521361>
- Mercan Uzun, E., & 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. <http://ijeces.hku.edu.tr/tr/pub/issue/22947/175325>
- Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). *Okul öncesi eğitimi programı*. <https://tegm.meb.gov.tr>
- Nizamoğlu, A. V. (2022). Suriyeli öğrencilerin Türk eğitim sistemine entegrasyonu ve PİKTES projesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(27) 80-100. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.27.07>
- Orellana M. F., Thorne B., Chee A., & Lam, W. S. E. (2001). Transnational childhoods: The Participation of children in processes of family migration. *Social Problems*, 48(4), 572-591. <https://doi.org/10.1525/sp.2001.48.4.572>
- Orman, D., & Aydemir, İ. (2022). Geçici koruma statüsü altında olan sığınmacı çocukların karşılaştıkları güçlükler ve gereksinimleri. *Uluslararası Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jswrpub/issue/66315/1018448>
- Reynolds, G. (2008). *The impacts and experiences of migrant children in UK secondary schools*. Sussex Centre for Migration Research. [Working Paper No 47]. University of Sussex.
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Phoenix Yayınevi.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri. *Göç Dergisi*, 3(1), 65-81. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.555>
- Saneka, N. (2014). *Barriers and bridges: Child participation, second language learning and the cognitive development of the young child* [Unpublished master's thesis]. University of South Africa.
- Skivenes, M., & Strandbu, A. (2006). A child perspective and children's participation. *Children, Youth and Environments*, 16(2), 10-27. <https://doi.org/10.1353/cye.2006.0005>
- Şallı İdare, F. (2018). *Okul öncesi eğitim ortamlarında çocuk katılımı ile ilgili çocukların ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Şişlioğlu, M. (2022). *Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile eğitim ortamlarında çocuk katılım hakkına yer verme durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Taş, P. (2021). *Türkiye'deki Suriyeli göçmen çocukların toplumsal uyumuna yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi.
- Tanrıoğan, A. (Ed.). (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.

- Temiz, D. N. (2020). Göçmen ve mülteci öğrencilere Türkçe öğretiminde okulda yapılan oryantasyon çalışmalarının rolü. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 45–59. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijolt/issue/57393/830143>
- Tozduman-Yaralı, K., & Güngör-Aytar, F. A. (2017). Okul öncesi sınıflarında çocuğun katılım hakkının çocukların ve öğretmenlerin görüşlerine göre incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29–29. <https://doi.org/10.14686/buefad.263554>
- Turan, N., & Ersoy A. F. (2019). Sığınmacı ve göçmen öğrencilerde sosyal dışlanma ve çeteleşme. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 54(2), 828–840. <http://dx.doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.19.05.1103>
- Turan, M., & Fansa, M. (2021). Göçmen çocukların Türkçe öğreniminde yaşadıkları problemler. *Milli Eğitim Dergisi, Türkiye'de ve Dünyada Göçmen Eğitimi*, 50(1), 11–26. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.958878>
- Türkiye Cumhuriyeti Dış İşleri Bakanlığı. (2021). *Çocuk hakları konusunda Türkiye'de yapılan çalışmalar*. <https://www.mfa.gov.tr>
- Uçuş, Ş., & Şahin, A. E. (2012). Çocuk hakları sözleşmesine yönelik öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 25–41.
- Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu. (2021). *Çocuk haklarına dair sözleşme*. <https://www.unicef.org>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yükseker, D. (2003, 19-20 Aralık). *Ulus ötesi göçler ve bavlul ticareti* [Sözlü Bildiri]. Uluslararası Göç ve Türkiye; Yeni Eğilimler, Sorunlar ve Çözüm Arayışları Sempozyumu. İstanbul Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Zeitlyn, B., & Mand, K. (2012). Researching transnational childhoods. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(6), 987–1006. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2012.677179>



Development of Self-Determined Learning (Heutagogy) Skills Scale: Validity and Reliability Study

D. Bahar ŞAHİN SARKIN ^{a*} (ORCID ID- 0000-0002-1155-6114)
Gökçe GÜVERCİN SEÇKİN ^b (ORCID ID- 0000-0003-0987-4815)

^aMaltepe University, Faculty of Education, İstanbul/Türkiye

^bMaltepe University, Faculty of Education, İstanbul/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1197043

Article history:

Received 31.10.2022

Revised 27.01.2023

Accepted 16.05.2023

Keywords:

Self-determined Learning,
Heutagogy,
Scale Development
Validity,
Reliability.

Abstract

The objective of this research was to create a reliable and valid measurement tool for measuring self-determined learning skills among university students. The research was conducted with the participation of 574 university students. In line with expert opinions and suggestions, 30-item trial form of the scale was developed. The collected data were subjected to Exploratory Factor Analysis (EFA) and a structure that explained 42.17% of the total variance was obtained. It has been determined that the Self-Determined Learning Skills Scale (SDLSS) consists of 22 items and four dimensions. In addition, as a result of Confirmatory Factor Analysis (CFA), it was seen that the fit indices of the scale were between excellent and acceptable values, and the four-factor structure of the scale consisting of 22 items was confirmed. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale is .86, and the reliability coefficient calculated by the split-half method is .80. To determine the distinctiveness of the items in the scale, the corrected item-total correlation was calculated, and 27% lower-upper group comparisons were made. Findings from item analysis showed that all the scale items were distinctive. As a result, it can be said that the "SDLSS" developed is a valid measurement tool and will provide reliable scores in determining self-determined learning skills.

Research Article

Öz-belirlenimli Öğrenme (Hetagoji) Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1197043

Makale Geçmiş:

Geliş 31.10.2022

Düzeltilme 27.01.2023

Kabul 16.05.2023

Anahtar Kelimeler:

Öz-belirlenimli öğrenme,
Hetagoji,
Ölçek geliştirme,
Geçerlik,
Güvenirlik.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz-belirlenimli öğrenme becerilerini geçerli ve güvenilir olarak ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma 574 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda, ölçeğin 30 maddelik deneme formu oluşturulmuştur. Toplanan veriler Açıklayıcı Faktör Analizine (AFA) tabi tutulmuş, elde edilen yapı toplam varyansın %42,17'sini açıklamaktadır. Öz-belirlenimli Öğrenme Becerileri Ölçeği'nin (ÖBÖBÖ) 22 madde ve dört boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ayrıca, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonucunda ölçeğe ilişkin uyum indekslerinin mükemmel ve kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmüş ve ölçeğin dört faktörlü ve 22 maddeden oluşan yapısı doğrulanmıştır. Ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .86, test yarılama yöntemi ile hesaplanan güvenilirlik katsayısı .80'dir. Ölçekte maddelerinin ayırt ediciliğini belirlemek için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu hesaplanmış, %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Madde analizinden elde edilen bulgular, ölçek maddelerinin hepsinin ayırt edici olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak geliştirilen "ÖBÖBÖ"nin geçerli bir ölçme aracı olduğu, öz-belirlenimli öğrenme becerilerini belirlemede güvenilir puanlar sağlayacağı söylenebilir.

Introduction

The incorporation of technology into education has engendered substantial transformations, effectively rendering conventional pedagogical approaches inadequate. As a result, there is a growing demand for a new culture of learning and teaching that better aligns with the digital age. With a vast array of easily accessible learning resources available, educators must adapt their teaching approaches accordingly. To prepare students for success in their future lives, higher education institutions must equip them with the necessary knowledge, attitudes, values, and skills. A crucial skill at the forefront of this list is the ability for learners to self-direct their learning processes, develop their learning competencies, and acquire the ability to learn how to learn.

Since March 2020, the global pandemic has brought online learning to the forefront, with learners thrust into virtual classrooms often without adequate preparation. This transition to the digital realm has highlighted the importance of both the learner's agency to remain engaged in live online courses, and their ability to continue learning effectively. Developing learning skills and the capacity to sustain this experience within an online learning environment are recognized in the literature as key components of the learner's Self-Determined Learning-Heutagogy (Hase & Kenyon, 2000) competence and skills.

Teaching, education, and pedagogy are often used interchangeably; however, in the realm of learning and teaching, the application of pedagogical principles and methods transcends the learner's life experiences, social roles, and age (Akin, 2014). Three approaches exist for approaching learning-teaching processes: pedagogy, andragogy, and heutagogy, which position the teacher and learner differently. These approaches vary in terms of how the learner and teacher are positioned in the learning process beyond focusing the learner's biological age. It is important to view all three approaches as distinct learning-teaching methodologies with unique dynamics and differences, as opposed to mere teaching methods and techniques that only reveal the dynamics of knowledge transfer between the knowledgeable and the unacquainted. Figure 1 depicts the transitions between these three approaches, defined by Blaschke (2012) as the PAH Continuum.



Figure 1. PAH Continuum According to Blaschke (2012)

In Figure 1, the pyramid has pedagogy at the base, andragogy in the middle and heutagogy at the top. From the base of the figure upwards, learner autonomy increases, and from the top to the bottom, teacher control and structuring of instruction increase. In the pedagogical approach at the first level, teachers tightly control the learning process linear path, trying to motivate learners to engage with the learning content by defining specific instructional objectives and activities along a structured. In the pedagogical approach, the teacher is in a position to determine the learning content, timing, planning,

the learner's personal experience is not referenced, teaching methods are designed in such a way that the learner is a passive recipient and the curriculum is standardised (Akin, 2014).

At the next level, the andragogical approach, the teacher aims to develop the learner's ability to manage learning, allows more freedom in directing how learning takes place than the pedagogical approach, and the course design is less structured (Blaschke, 2012). Nevertheless, the teacher continues to construct the learning experience while allowing a higher degree of autonomy for the learner and is still the primary determinant of the process. In the andragogical approach, the learning process is structured on experience rather than transmission, and teaching methods are designed in such a way that the learner is active (Knowles, 1975). The goal of the andragogical approach is for individuals to have self-directed learning skills. In fact, the prerequisite for transformative learning (Mezirow, 1985), which is the ultimate goal of adult learning, is learners with self-directed learning skills who can manage their own learning processes (Cafferella, 1993). Self-directed learning is defined as the learner, under the facilitation of the instructor, determining his/her learning needs and goals, orienting towards qualified learning resources, determining learning strategies based on these resources and making process and outcome evaluations, and acquiring meaningful learning experiences as a result of all these experiences (Cafferella, 1993; Caffarella & O'Donnell, 1987; Knowles, 1975).

Andragogy focuses on learners' ability to manage their learning processes. Heutagogy, on the other hand, emphasises on helping learners to develop and expand their learning competences, to identify learning pathways and to understand how students learn (Blaschke, 2012, 2016). In the hetagogical approach, the learner takes full control of his/her learning and has "full autonomy in deciding what and how to learn" (Blaschke, 2016, p. 3). In the hetagogic approach, the learning process is guided by learners who are proactively involved in the learning process in collaboration by creating new content/knowledge through exploration and reflection (Blaschke, 2012). heutagogy is a highly complex process that occurs in the learner's inner world and cannot be directly observed (Hase, 2014).

It is possible to define heutagogy as a reinterpretation and expansion of andragogy and to consider it as an effective approach for face-to-face, online, distance and blended learning educational designs. In this context, how the related concept was formed was analysed.

Self-determined Learning (Heutagogy): Challenging Traditional Learning and Teaching Approaches

"Heureskein" is a Greek verb meaning to discover. Parslow (2010) states that the verb "Heureskein" forms the basis of the etymology of the word "heuristic". It is thought that the word heutagogy is derived from these two words (Parslow, 2010). Parslow (2010) argues that heutagogy describes a new frame of reference that goes beyond common approaches beyond self-directed learning by utilising multimedia and online learning.

Heutagogy was first defined by Hase and Kenyon (2000) as Self-Determined Learning. The approach is based on a holistic and humanistic understanding to develop the learner's capacity and ability to learn. The learner is defined as "the main agent in their own learning that occurs as a result of personal learning" (Hase & Kenyon, 2007, p. 112). Learners have the ability to define and develop not only what to learn but also how to learn. In heutagogy learners are expected to critically question their own thinking and reflect on what and how they learn (Setlhako, 2021). The learner has "full agency over the learning environment, content and processes" (Blaschke, 2016, p. 2).

Theories such as humanism (Maslow, 1943; Rogers, 1961), constructivism (Vygotsky, 1978) and various approaches such as reflective practice (Schön, 1983), double loop learning (Argyris & Schön, 1978), andragogy (Knowles, 1975), transformative learning (Mezirow, 1985) and self-efficacy (Bandura, 1977), self-regulation (Zimmermann, 1990) have contributed to the development of Heutagogy. Therefore, the hetagogical (self-determined learning) approach, as a continuation and extension of the theories that preceded it, is recognised as a development of older theories to fit the emerging demands of the digital age (Blaschke, 2016).

Blaschke (2016) describes the basic principles of heutagogical-self-determined learning in five dimensions: human agency, capability development, self-reflection/metacognition, double-loop learning and non-linear teaching-learning. In this framework, the central principle of learner agency is centred on the assumption that human beings have the natural ability to make their own choices in life. The learner is the primary driving force of the learning process. This central principle gives the learner full authority and responsibility in the learning process and is based on the assumption that they can determine how they learn and evaluate their learning (Hase & Kenyon, 2000, 2007, 2013; Hase, 2009). Blaschke (2016) addresses the self-determined learning approach together with the context of self-determination theory (Deci & Ryan, 2002). In this context, Blaschke (2016) points out that the heutagogical approach is also intended to encourage learners' intrinsic motivation.

The second principle of heutagogy is capability development. Capability arises from a sense of self-efficacy in which learners feel confident in dealing with and performing in unfamiliar situations (Blaschke, 2016). While andragogy focuses on the development of these skills and competences, heutagogy takes students' learning one step further, focussing on developing and extending competences, teaching students to learn, thus increasing their motivation to learn, which in turn leads to the development of capability (Blaschke, 2016). Capable learners are expected to be able to adapt their knowledge and skills to new and unfamiliar situations (Blaschke, 2016).

The third principle of heutagogy is self-reflection and metacognition. This principle focuses on the need for learners to understand how they learn. Self-reflection is learners' reflection on the new knowledge they have acquired and at the same time on how they have acquired this knowledge. Schön (1983) states that those who are able to self-reflect are learners who can apply what they have learnt while making decisions (know in action), reflect on this action while performing an activity (reflect in action), in other words, learn by doing, make improvements for current and future practices with experiences (reflect in practice).

The fourth principle, double loop learning (Argyris & Schön, 1978), is highly related to self-reflection. The stages of single loop learning can be described as the path the learner takes in order to find a solution to a problem/situation, identifying a problem, then identifying potential actions and finally evaluating the results. In double loop learning, the learner is aimed to develop the ability to self-reflect and to think about ways to adapt what he/she has learnt to his/her personal beliefs and values system. The learner considers the steps taken to learn in the process and how they affect their beliefs and actions through self-reflection (Blaschke, 2016). Double loop learning is related to both behavioural and psychological levels of learners. In this process, learners challenge their prior assumptions, hence creating possibilities for transformative learning (Mezirow, 1985) to take place.

The last basic element of heutagogy expressed by Blaschke (2016) is non-linear learning. Recognising that each learner's experiences and mental models may differ, this principle treats learning as a process of discovery by the learner. In this process, the learner is the active and driving force of learning, reflecting on, reflecting and constructing new knowledge based on his/her existing meaning models and schemas.

According to Knowles (1980), the aim of education ought to be the self-actualisation of the individual; therefore, the learning process should involve the whole emotional, psychological and intellectual being. It is important to avoid considering self-determined learning (heutagogy) as a skill involving only the individual effort of learners. Heutagogy requires a holistic approach that encompasses all components of the learning process: the teacher, the curriculum, the assessment system. There is a need for all components of educational processes to have understanding and skills about heutagogy and its principles, and to address the practical implications of heutagogy in a holistic manner. In the realisation of a heutagogical learning environment, it is of decisive importance that the institution establishes and maintains a self-determined learning culture. In this framework, it is important to have components that can be effective in the development of this culture. In Table 1, seven components of learning environments designed within the framework of self-determined learning-heutagogical approach and the definitions of these components are given (Blaschke & Hase, 2015).

Table 1.
Designing for Heutagogy: Elements

Element	Description
Exploration	Non-linear searching of new paths of learning; creation of a culture of learner discovery and inquiry
Creation (Creativity)	Development of new content by building upon what has been learned
Collaboration	Working with others to build and construct new knowledge and content
Connection (Community)	Connecting with others both inside and outside of the classroom to create new networks for supporting learning; creating personal learning environments for lifelong learning
Reflection	Thinking about what has been learned and how it has been learned, as well as how this process and the new knowledge acquired influences mental models, beliefs, and values
Assessment	Considering how and whether learning has occurred both individually and as a group; establishing the means in which learning will be assessed
Openness (Sharing)	Sharing of new content with others in the community; showcasing acquisition of skills and competencies

(Source: Blaschke & Hase, 2015, p. 28)

As presented in Table 1, the basic components of constructing learning and teaching environments within the framework of the heutagogical approach are: discovery, creativity, collaboration, connection, reflection, evaluation and openness. The criterion expectations are that the learner is present in learning environments in cooperation, does not hold back from questioning in line with his/her will, pursues his/her curiosity and thinks deeply in the learning process. Hase (2014) points out that in order to structure learning environments in line with the principles of self-determined learning-heutagogy designers and practitioners should involve the learner in designing their own learning content, make the curriculum flexible, allow the learner to explore by providing a large number of resources, and develop the learner's research skills in the process. In addition, Hase (2014) points out that designers and practitioners should recognise that learning does not progress linearly as a general approach for a heutagogical learning environment, while it is also important to be able to distinguish between knowledge and skill acquisition (competencies) and deep learning, to be able to use experiential learning techniques, and to make designs to facilitate collaborative learning. In the evaluation dimension, an evaluation structure based on feedback and reflection should be established rather than a supervision and control-oriented evaluation in which the learner and the teacher negotiate together. Trusting the learner and taking learning beyond the physical and psychological boundaries of the school are also significant principles of learning environments and designs structured in line with heutagogical principles.

Self-determined learning differs from self-directed learning along the dimensions of double-loop learning (learning to learn), non-linear learning, capability development and group work. Self-directed learning is the ability to manage learning processes, but it involves a linear process. In addition, self-directed learning does not have a scope such as working with a group and sustaining it. In this context, it is possible to state that self-directed learning is a subset of self-determined learning.

Purpose and Significance of the Research

Research on self-determined learning-heutagogy in Turkey is extremely limited. The studies of Oktay (2021) and Dulkadir-Yaman (2018) were conducted on university students within the scope of distance education. Oktay (2021) states in his research that with the development of technology, learning environments and designs are not capable of meeting learner expectations and contributing to the desired extent. In this context, Oktay (2021) draws attention to the fact that learning designs should be shaped and developed in accordance with changing learner needs, and underlines that a heutagogical

approach that can provide intellectual development in the learner, centred on the learner and/or emotionally supportive should be employed. Dulkadir-Yaman (2018) reveals that learners can attain the level of self-actualisation, which is the highest level in Maslow's pyramid of needs, with the hetagogical approach. Dulkadir-Yaman (2018) emphasises that the hetagogical approach will be widely adopted due to its suitability for today's learners and learning environments, and draws attention to the need for a cultural transition process in order to implement the heutagogy approach, which emerged as a result of developments in network-based technologies and globalisation, which he describes as deconstruction. Akyıldız (2019), in his research on teachers' views on heutagogy emphasises the compatibility of 21st century learning and teaching skills with the hetagogical approach and draws attention to the need for the dissemination of the hetagogical approach. Ceylan (2019) handled Ubiquitous Learning Environments and heutagogy together in distance education processes. The common dimension of the studies on heutagogy is that they were carried out within the scope of distance education and the common recommendations are the need to disseminate the hetagogical approach and to carry out research and applications to develop the hetagogical learning skills of different age groups.

The aim of this study is to determine the self-determined learning skills of university students. It is important to develop hetagogical learning skills in all distance, online, face-to-face and blended learning environments. In the Turkish literature, there is no measurement tool for measuring self-determined learning skills. Measuring self-determined learning levels is important in terms of enabling the determination of low or high levels of hetagogical learning skills, revealing the educational environments, educational experiences, biographical experiences, curriculum elements that cause low or high levels, and structuring different components of learning-teaching processes within the framework of this approach.

Method

Research Group

This study was conducted with two different research groups consisting of 574 students studying at a university in Istanbul in the spring semester of the 2021-2022 academic year. In order to achieve maximum diversity while collecting research data, participants at different grade levels studying in different departments were reached. The frequency (f) and percentage (%) values of the study group are given in Table 2.

Table 2.

Description of the Research Group of the Research According to Statistical Procedures

Research Group	Performed Statistical Procedures	Participant	
		f	%
1st research group	Application of EFA	352	61.3
2nd research group	Application of CFA	222	38.7
Total	Reliability and item analyses	574	100

As indicated in Table 2, in the first stage, the draft scale form was applied to 352 participants for Exploratory Factor Analysis (EFA). The final scale form, which was edited and finalised according to the EFA results, was applied to another study group consisting of 222 participants. The data of all participants were used for reliability evidence and item analysis of the final scale form.

Data Collection Tool

In this section of the study, the development steps of the Self-Determined Learning Skills Scale (SDLSS) are given. The suggestions of Crocker and Algina (1986), Tezbaşaran (1997), DeVellis (2003) and Erkuş (2012) were taken into consideration in the development steps of the SDLSS. In this direction, the steps followed in the scale development process are presented respectively.

1. Defining the variable to be measured

Learning approaches were reviewed in order to reveal the self-determined learning skills of individuals while creating the SDLSS. The literature on the concept of "Heutagogy", which Hase and Kenyon (2000)

defined as a learning experience beyond the acquisition of knowledge and skills, was reviewed. Heutagogy is a learning-teaching approach in which the learner has full authority and responsibility in learning processes, aims to develop the learner's learning capacity and competence, treats learning as a discovery process, learners can develop the ability to critically question their own learning, and learn to learn. The main emphasis in heutagogy is on learner autonomy and increasing learning competences and skills. The main argument of this approach, which emphasises lifelong learning and the self-determination of the learner, is that learners know how to learn and develop their learning skills (Blaschke, 2016). It is aimed to measure the relevant features with the scale items.

2. Writing the items to be included in the scale and obtaining expert opinions

In the writing of the items that make up the SDLSS, scales dealing with individuals' learning processes (Coşkun & Demirel, 2012; Tekkol & Demirel, 2018) were used. In addition, 10 volunteer students were interviewed about their thoughts and feelings that could reveal their self-determined learning skills. At the same time, the opinions of three experts from the field of adult education were consulted. An item pool consisting of 52 items was created with reference to Blaschke and Hase's (2015) existing components in the formation of heutagogy. Then, five experts working in the fields of adult education, curriculum development and measurement and evaluation were consulted for the items and the items that were considered to be inappropriate for the purpose were eliminated. After the 30-item draft scale form was created, the items were corrected according to the grammar rules by taking the opinions of two experts from the field of Turkish Language Education, and the scale items were examined to ensure comprehensibility. For the 30 trial items in the draft scale form, a five-point Likert-type rating was prepared as never (1), rarely (2), sometimes (3), most of the time (4), and always (5).

3. Conducting a pre-test application before the application

In order to obtain information about the comprehensibility of the items and how long it could be applied, a pre-application was made with six volunteer university students. In line with the feedback from the students, it was determined that the scale instructions and items were clear and no changes were made. In order to determine the application time, the average times of the students who answered the scale in the shortest time and the students who answered the scale in the longest time were calculated from the group of 6 students. With the completion of this stage, the scale was made ready for application.

4. Statistical analyses applied to determine the psychometric properties of the scale

After the form of the SDLSS was created, data were collected from three different study groups in order to carry out validity and reliability analyses. The scale form was applied to the participants by the researchers and took approximately 15-20 minutes. In the first step, before starting the analyses, the data were examined in terms of missing values, outliers, normality and linearity. After it was decided that the data were suitable for the analyses, Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were conducted to determine the construct validity of the scale. Cronbach Alpha internal consistency and split-test reliability analyses were conducted for the reliability evidence of the scale. Item-total correlation and 27% lower and upper group values were calculated to examine the discrimination indices of the items that make up the scale. SPSS 25.0 for EFA, reliability and item analyses and LISREL 8.7 for CFA were used.

Findings

In the research, the findings related to the validity and reliability of the scale are presented under the headings.

Findings Related to the Validity of the Scale

In this study, factor analyses were conducted in order to examine the construct validity of the SDLSS. Firstly, the final scale structure was formed with the data obtained by applying the draft scale form consisting of 30 items to 352 students, and in the second stage, CFA was conducted with the data collected

from 222 students to examine whether the final scale structure was confirmed in a different research group.

1. Exploratory Factor Analysis (EFA)

There are different opinions in the literature about the sample size that should be required for EFA. Kline (1994) stated that a group of 200 participants would be sufficient to obtain reliable results in exploratory factor analysis and added that it would be more appropriate to work with large groups. Comrey and Lee (1992) stated that 200 participants is a moderate sample, 300 participants is a good sample and 500 participants is a very good sample in scale development studies. Tabachnick and Fidell (2013) emphasised that the number of items and the correlation between sub-dimensions are important in determining the sample size, and that 100-200 participants would be sufficient when the factor loadings are high and the correlation between sub-dimensions is 0.5 on average. Çokluk, Şekercioğlu, and Büyüköztürk (2012) stated that a sample size of ten times the number of items that make up the scale may be appropriate, and that the study will be appropriate if at least two of the sample size recommendations in the literature are met. When the sample size criteria are examined, it is seen that the number of participants who contributed to the study is appropriate for EFA. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) and Bartlett tests were conducted to determine the suitability of the data for factor analysis. When the literature is examined, it is accepted that KMO values between 0.50 and 0.70 are moderate, between 0.70 and 0.80 are good, between 0.80 and 0.90 are very good, and values above 0.90 are excellent (Sharma, 1996).

The KMO value calculated as 0.84 in this study shows that the sample size is at a very good level. Bartlett's test of sphericity $\chi^2= 34287.486$ ($p < .00$) is an indication that the multivariate normality assumption is met, that is, all variables and linear combinations of variables in the scale are normally distributed (Pallant, 2005). After the necessary preliminary preparations, the scale structure was revealed by using direct oblimin, one of the oblique rotation methods in EFA. It has been suggested that this method can be preferred in social sciences when it is aimed to measure phenomena that are theoretically thought to be related between sub-dimensions (Çokluk et al., 2012). According to the first results of EFA, the items were categorised under four different dimensions. The items were analysed according to whether they met the factor loading and overlap acceptance level. When an item shows a loading value above the acceptance level in two or more factors and the difference between the loading values in two or more factors is below .10, it indicates overlap (Çokluk et al., 2012). It is suggested that it would be better to start with overlapping items when deciding to remove items (Pallant, 2005; Tavşancıl, 2009). Regarding the factor loading of the items, it is suggested to take .30 as a criterion (DeVellis, 2003; Pallant, 2005; Stangor, 2010). Considering the criteria of the literature, the items with high overlap between the loadings (i6, i5, i14) were removed from the scale and the analysis was repeated, and then the items whose loadings did not meet the acceptance level (accepted as .30) (i28, i7, i26, i15, i16) were removed from the scale and the analysis was repeated. According to the EFA results, a four-dimensional structure explaining 42.17% of the variance was formed. The variance explained and eigenvalue information about the sub-dimensions of the scale are presented in Table 3.

Table 3.
Sub-dimensions of the Scale and Explained Variance Values

Sub-dimensions	Eigenvalue	Variance explained %	Total variance %
First sub-dimension	4.38	19.90	19.90
Second sub-dimension	2.18	9.93	29.83
Third sub-dimension	1.47	6.66	36.49
Fourth sub-dimension	1.25	5.68	42.17

As seen in Table 3, the first dimension contributed 19.90%, the second dimension contributed 9.93%, the third dimension contributed 6.66%, the fourth dimension contributed 5.68% to the total variance and the total contribution of the four sub-dimensions to the variance was 42.17%. According to Çokluk,

Şekercioğlu, and Büyüköztürke (2012), the variance explained between 40% and 60% in multi-factor designs in behavioural sciences is accepted as a good value. In this context, the variance explained by the four-factor structure consisting of 22 items can be accepted as a good value. Item factor loadings for the sub-dimensions of the scale are given in Table 4.

Table 4.
Item Factor Loadings of the Scale

Items	Factor1	Factor2	Factor3	Factor4
i25	.648			
i27	.643			
i30	.637			
i29	.636			
i17	.620			
i24	.580			
i18	.544			
i23*		.666		
i21*		.609		
i13*		.549		
i2*		.538		
i9*		.519		
i11*		.470		
i19*		.439		
i12			.734	
i8			.715	
i20			.570	
i22			.521	
i4				.722
i3				.642
i10				.575
i1				.508

**Indicates negative items*

As indicated in Table 4, there are seven items in the first dimension of the scale with factor loadings ranging between 0.544 and 0.648. It was determined that all items in this dimension reflected the learner's ability to develop competence in learning processes by reflecting. In the second sub-dimension of the scale, there are seven items with factor loads ranging between 0.439 and 0.666. It was determined that the items in this dimension are expressions reflecting the learner's ability to make and maintain decisions autonomously in learning processes. In the third sub-dimension of the scale, there are four items with factor loads ranging between 0.521 and 0.734. It was determined that the items in this dimension are expressions reflecting the learner's self-motivation skills in learning processes. In the fourth sub-dimension of the scale, there are four items with factor loads ranging between 0.508 and 0.722. It was thought that the items in this dimension reflected the learner's ability to determine learning methods and techniques that are good for him/her with his/her learning needs, to turn to qualified learning resources and to make self-evaluation. Considering the items gathered in the factors and the theoretical structure of the scale, the first factor was named as "Learning to Learn", the second factor as "Learner Autonomy", the third factor as "Self-motivation" and the fourth factor as "Self-direction".

2. Confirmatory Factor Analysis (CFA)

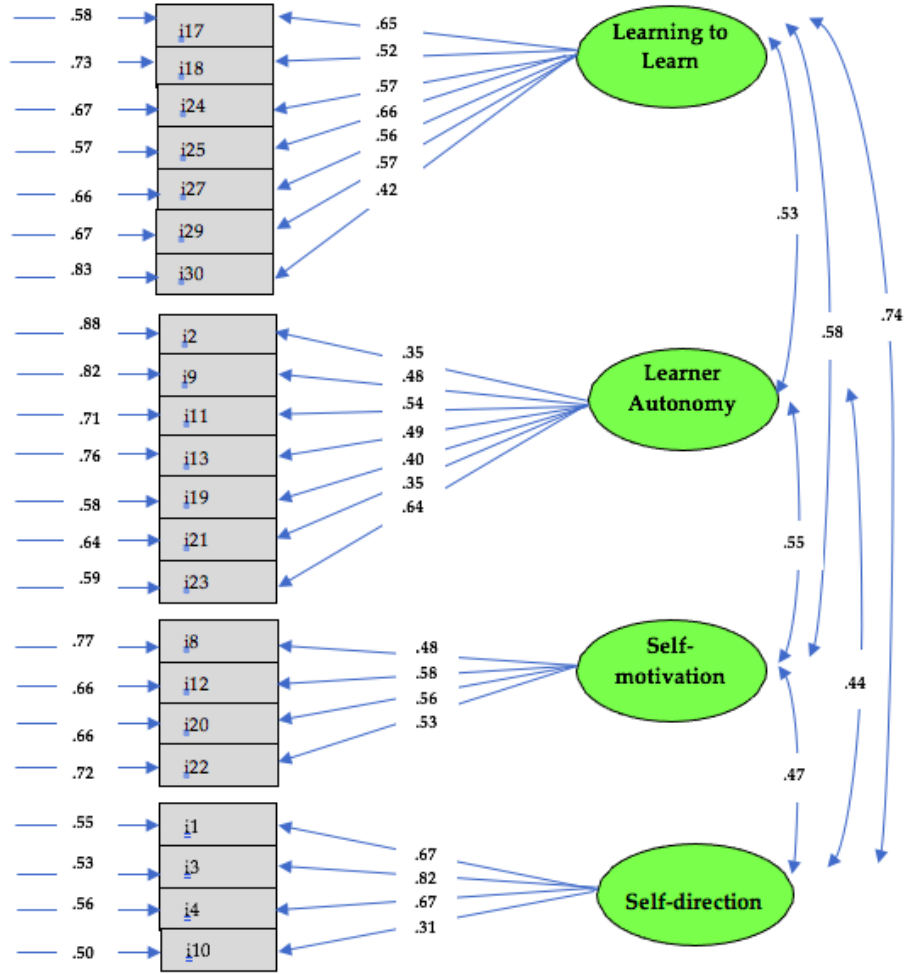
In order to determine whether the scale structure consisting of four sub-dimensions and 22 items as a result of EFA was confirmed or not and to support the construct validity of the SDLSS, CFA was applied on the data obtained from a new study group consisting of 222 participants. When the literature is analysed, there are different opinions about the appropriate sample size for CFA. Cohen and Cohen (1983) stated that a sample size of 10 times the number of items in the scale would be appropriate. MacCallum, Brown, and Sugawara (1996) stated that at least 132 participants should be provided for scales with 100 or more degrees of freedom. When the sample size criteria were analysed, it was decided that the number of participants in the study was sufficient for CFA. After deciding on the number of participants, CFA was conducted with LISREL programme. The value of χ^2 standardised according to the sample size and other fit indices should be examined before making a final decision on whether the theoretical structure consisting of four factors is confirmed by the data (Kline, 2011). In this study, the fit indices calculated as a result of CFA are presented in Table 5.

Table 5.
Perfect and Acceptable Fit Values and Fit Values Calculated from CFA

Fit Indexes Examined	Criteria for Perfect Fit	Criteria for Acceptable Fit	Fit Indexes Obtained	Result
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.01	Acceptable Fit
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq .95$	.92	Acceptable Fit
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.87	Acceptable Fit
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.94	Acceptable Fit
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.92	Acceptable Fit
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.94	Acceptable Fit
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.07	Perfect Fit
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.04	Perfect Fit
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.88	Acceptable Fit
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.85	Acceptable Fit

Although the perfect and acceptable fit criteria stated in Table 5 is a controversial issue, it was created by reviewing the literature. Kline (2011) stated that a χ^2/sd value less than 2 indicates perfect fit and values between 2 and 3 indicate acceptable fit. When the AGFI (.87), GFI (.92), NNFI (.92), CFI (.94), IFI (.94) indices obtained as a result of the analysis were examined, it was determined that these values indicated acceptable fit (Bentler, 1980; Kline 2011). The values of .043 for SRMR and .067 for RMSEA indicate perfect fit (Brown & Cudeck, 1993; Hu & Bentler, 1999). The values of .85 for PGFI and .88 for PNFI meet the acceptable fit criterion (Meyers et al., 2006). According to the fit indices and criteria presented in Table 5, the four-factor model fit obtained from CFA was good and the 22-item scale structure was confirmed. As a result of CFA, modification suggestions were examined and no modification was made since there was no significant and significant change in the χ^2 value of the model (Tabachnick & Fidell, 2013). The path diagram of the scale is given in Figure 2.

As presented in Figure 2, the factor loadings of the items constituting the SDLSS vary between .31 and .82. The factor loads of 7 items in the learning to learn sub-dimension are between .42 and .66. The factor loads of 7 items in the learner autonomy sub-dimension are between .35 and .64. The factor loads of 4 items in the self-motivation sub-dimension vary between .48 and .58. The factor load of 4 items in the self-direction sub-dimension are between .31 and .67. The standardised loadings of each item are above .30.



Chi-Square=407.17, df=203, p-value=0.00, RMSEA=0.67

Figure 2. Path Diagram and Standardized Load Values of SDLSS

Findings Related to the Reliability of the Scale

In this study the scope of the reliability of SDLSS, reliability coefficients were calculated for the sub-dimensions and the whole scale using Cronbach's alpha internal consistency and test split method. The findings related to the reliability of the scale are given in Table 6.

Table 6. Reliability Estimation Method and Calculated Reliability Coefficients of the SDLSS

Dimensions	Cronbach Alpha	Test splitting
Learning to learn	.82	.74
Learner autonomy	.76	.72
Self-motivation	.86	.78
Self-direction	.84	.73
Total scale	.86	.80

As indicated in Table 6, Cronbach Alpha coefficients were calculated for the subscales and the whole scale in the first stage. Cronbach Alpha coefficient values were calculated as .82 in the learning to learn subscale, .76 in the learner autonomy subscale, .86 in the self-motivation subscale, .84 in the self-direction subscale and .86 in the whole scale. A Cronbach Alpha value of .70 and above is considered sufficient for the internal consistency of the scale (Tezbaşaran, 1997). Therefore, it was determined that the internal consistency calculated in the scale and its sub-dimensions was at a good level. In the second stage, reliability coefficients were calculated for the sub-dimensions and the whole scale with the test halving method. The correlation coefficient between the scores obtained from the two halves of the scale was calculated as .74 for the learning to learn subscale, .72 for the learner autonomy subscale, .78 for the self-motivation subscale, .73 for the self-direction subscale and .80 for the whole scale ($p < .05$). In this context, it was determined that the test split reliability of the subscales and the scale was achieved.

Findings Related to Item Analysis

The discrimination indices and corrected item-total correlations of the items in the SDLSS were determined and 27% sub-upper group comparisons were analysed. Pearson Product Moment Correlation Coefficient was calculated for the corrected item-total correlation. For the 27% sub-upper group comparison, the total scores of 574 students were ranked from low to high and an independent sample t-test was performed. The findings of the item analysis are presented in Table 7.

Table 7.
Item Analysis Findings

Item No	Groups	Mean	Standart Deviation	t value	Scale Alpha If the Item is Deleted	Adjusted Item Total Correlation
i1	Upper%27	3.56	.98	14.23	.80	.67
	Sub%27	1.86	.87			
i2	Upper%27	3.89	.96	18.20	.72	.69
	Sub%27	2.17	.81			
i3	Upper%27	4.02	1.08	13.20	.80	.63
	Sub%27	2.25	.91			
i4	Upper%27	3.68	1.15	10.43	.79	.55
	Sub%27	1.77	1.04			
i8	Upper%27	3.09	.83	12.83	.82	.58
	Sub%27	1.65	1.11			
i9	Upper%27	3.54	.77	11.56	.74	.60
	Sub%27	1.42	1.10			
i10	Upper%27	3.44	.94	14.92	.81	.62
	Sub%27	2.31	.85			
i11	Upper%27	4.20	.71	10.45	.71	.58
	Sub%27	2.35	.95			
i12	Upper%27	3.96	.77	7.51	.78	.51
	Sub%27	2.02	1.02			
i13	Upper%27	3.37	.91	9.08	.73	.46
	Sub%27	1.60	1.10			
i17	Upper%27	3.46	.93	17.11	.79	.52
	Sub%27	2.27	1.27			
i18	Upper%27	4.13	1.01	14.96	.80	.67

	Sub%27	2.08	1.05			
i19	Upper%27	3.35	1.16	15.21	.74	.63
	Sub%27	1.78	1.03			
i20	Upper%27	3.88	.82	18.78	.78	.61
	Sub%27	2.13	.78			
i21	Upper%27	4.42	.68	11.10	.72	.31
	Sub%27	2.21	.74			
i22	Upper%27	4.01	1.11	16.54	.82	.63
	Sub%27	2.23	1.08			
i23	Upper%27	3.36	1.21	12.42	.75	.66
	Sub%27	1.98	1.36			
i24	Upper%27	3.93	.93	8.34	.79	.51
	Sub%27	2.12	1.27			
i25	Upper%27	4.25	.79	9.51	.81	.48
	Sub%27	2.03	.96			
i27	Upper%27	3.56	1.31	16.11	.79	.50
	Sub%27	1.70	1.22			
i29	Upper%27	4.34	1.38	10.02	.79	.64
	Sub%27	2.35	1.29			
i30	Upper%27	4.56	.87	10.88	.80	.62
	Sub%27	2.12	.95			

As presented in Table 7, the t values (df= 336, $p < .01$) related to the differences in the item scores of the 27% sub and upper groups were found to be significant. Item total score correlation ranged between .31 and .69. Şahin and Gülleroğlu (2013) stated that item-total test correlation coefficients provide evidence as to whether the items can measure the variable to be measured by the scale well. It is expected that the item total correlation value should be .30 and above in order to distinguish the measured feature (Tavşancıl, 2009). For these reasons, it was determined that the scale items were discriminative.

Interpretation of the Scale Scores

The SDLSS consists of 22 items, 15 of which are positive and 7 of which are negative. The items are in 5-point Likert type consisting of never (1), rarely (2), sometimes (3), most of the time (4), always (5) response options. In positive statements, the answers should be scored from 1 to 5 starting from "never"; in negative statements, the answers should be scored with the opposite coding. The scale has four sub-dimensions: learning to learn, learner autonomy, self-motivation, self-direction. The lowest score that can be obtained from the scale is 22 and the highest score is 110. As the total score obtained from the scale increases, it is suggested that individuals' self-determined learning skills are high, and as the total score decreases, it is suggested that the related feature is low.

Discussion & Conclusion

In this study, a four-factor, five-point Likert scale consisting of 22 items was developed to determine the self-determined learning skills of university students. The scale has seven items in the "learning to learn" sub-dimension, seven items in the "learner autonomy" sub-dimension, four items in the "self-motivation" sub-dimension and four items in the "self-direction" sub-dimension. Validity and reliability analyses were conducted to determine whether the 30-item trial form, which was created by reviewing the necessary literature and taking expert opinions, measured the relevant feature. Firstly, EFA was conducted for the construct validity of the measurement tool. Eight items were excluded from the scale because they were overlapping and did not meet the criterion factor loading value. The remaining 22

items met 42.17% of the total variance. CFA was conducted to support construct validity. It was determined that the fit indices calculated from CFA showed acceptable and excellent fit. In this context, it was concluded that the construct validity of the scale was achieved. The reliability of the scale scores was determined by internal consistency and test split methods. The internal consistency coefficient of the scale was calculated as .86 and the reliability coefficient calculated by the test split method was calculated as .80. It was concluded that a high level of evidence was provided for the reliability of the scale. Item analysis was conducted to determine the discrimination and item-total correlation of the items in the scale. All of the items in the scale were proved to be discriminative. In line with the statistical analyses carried out to ensure the scientific and psychometric requirements of the scale, evidence was presented that the SDLSS is a measurement tool that provides valid and reliable scores.

The scale items were developed based on the fundamental literature on self-determined learning. Blaschke and Hase's (2015) dimensions of hetagogical learning environment (exploration, creativity, collaboration, connection, reflection, evaluation, sharing) and Blaschke's (2016) dimensions of self-determined learning (learner agency, capability development, self-reflection-metacognition, double-loop learning, non-linear teaching-learning) were taken as criteria. In this context, the sub-dimensions of the self-determined learning skills scale (learning to learn, learner autonomy, self-motivation, self-direction) emerged in accordance with the dimensions of both sources. For example, the learning to learn dimension overlaps with Blaschke's (2016) double-loop learning dimension. The item "In my learning processes, I can identify my skills and competencies that are open to improvement (i4)" in the learning to learn dimension is compatible with the conceptualisation of double-loop learning. The learner autonomy dimension of the scale overlaps with both the learner agency and capability development dimensions of Blaschke (2016) and the reflection dimensions of Blaschke and Hase (2015). For example, the item "I expect my teachers to set priorities about what I should learn (i2)" in the learner autonomy dimension is in a common context with the conceptualisation of the learner agency dimension as a reverse item. The self-motivation dimension of the scale overlaps with Blaschke and Hase's (2015) exploration dimension and Blaschke's (2017) non-linear learning dimensions. For example, the item "I enjoy learning by being a member of learning groups in social networks (i12)" exemplifies that both dimensions are covered. The item "Before a new learning experience, I can identify what I do not know (i1)" of the self-direction dimension of the scale overlaps with both Blaschke and Hase's (2015) reflection and Blaschke's (2016) self-reflection (metacognition) dimension.

It is thought that it would be appropriate to position self-determined learning-hetagogy as a holistic approach that emancipates the learner (Hase & Blaschke, 2021), enables the learner to competence learning skills towards self-actualisation, and enables the structuring of learning environments that are in line with 21st century learning and teaching skills. In the 21st century, it is necessary and essential for an emancipatory learning (Freire, 2008) that learners gain the skills to manage their learning processes in line with their own agency and have the ability to develop their own learning competencies. However, the expectation that the learner alone can acquire and maintain these skills is equally misleading. In this context, it is important to restructure and disseminate all components of learning and teaching processes within the framework of self-determined learning principles and approaches (Akyıldız, 2019; Dulkadir-Yaman, 2018; Oktay, 2021). Additionally, Dulkadir-Yaman (2018) pointed out that in order for the transition process towards the necessity of dissemination of hetagogical learning environments to begin, first of all, hetagogical learning environment and educational designs should be structured in line with the needs of learners. For this structuring, it is necessary and important to measure hetagogical learning skill levels.

In future studies, researches that reveal the background dynamics related to family and school experiences can be designed to identify and develop hetagogical skills. Experimental and survey studies can be conducted to develop hetagogical learning skills with inquiry-based teaching and interaction-based methods and techniques. Research can be conducted to determine whether self-determined learning skills of university students differ according to variables such as department, class, academic achievement, gender and to determine the variable that makes the difference. Self-determined learning skills in middle and older adulthood can be analysed. Face-to-face and online education designs can be designed to

develop heterogical learning skills in out-of-school learning environments. It is predicted that this developed scale will be a source for new researches to be conducted on the related subject.

Author Contribution Rates

Both authors made equal and balanced contributions to the study.

Ethical Declaration

In this research process, all the rules in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" were followed, and no activity that would violate ethical rules was carried out. Approval for the research was obtained from Maltepe University Ethics Committee with the decision 2022/15-15. All the rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were complied with and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" in the second part of the directive were carried out.

Conflict Statement

The authors declare no competing interests.

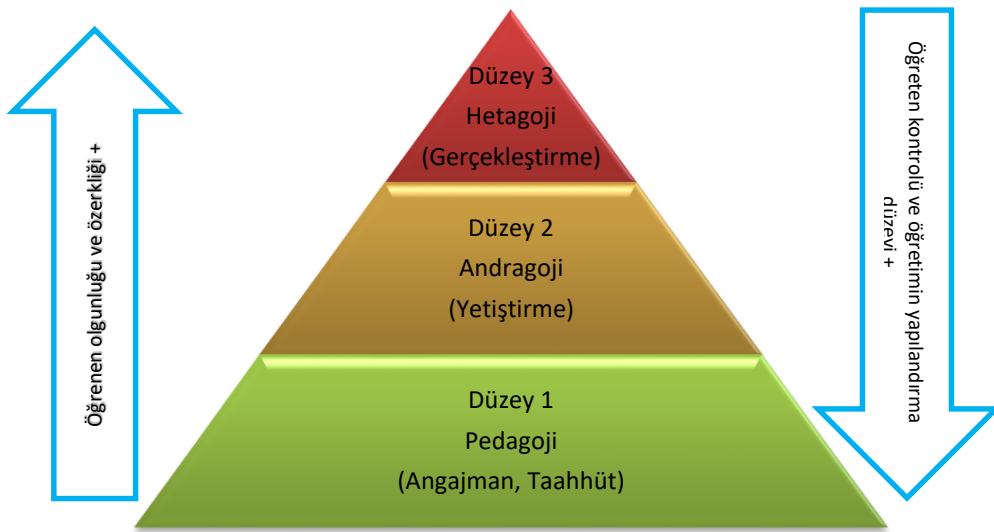
Türkçe Sürümü

Giriş

Teknoloji tabanlı değişimle birlikte pedagojik yaklaşım yetersiz kalmakta, yeni bir öğrenme-öğretme kültürü ve eğitim anlayışının gelişmesi gerekliliği giderek öne çıkan bir ihtiyaç olmaktadır. Öğrenme kaynaklarının sınırsız erişilebilirliği ve dijital ortamdaki giderek artan gelişmeler, eğitimcilerin yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarını dikkate alma ihtiyacını ve gerekliliğini doğurmuştur. Yüksek öğretim kurumlarının öğrencilere hayatta başarı için ihtiyaç olan bilgi, tutum, değerleri ve beceri sağlama gerekliliği vardır (Margarit, 2021). Bu beceri listesinin başında öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetme, öğrenmeyi öğrenme ve kendi öğrenme yetkinliklerini geliştirebilme becerileri gelmektedir.

Mart 2020 itibarıyla tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi süreci ile birlikte, çevrim içi öğrenmenin yaşamlarımızdaki konumu belki de daha önce olmadığı kadar görünür olmuştur. Öğrenenler, sınırlı hazır bulunuşlukla ekran karşısında kalmıştır. Sanal dünyanın cazibeli âlemine geçiş yapma ile çevrim içi öğrenme deneyimini oluşturan canlı derslerde kalma iradesi (agency) göstermek ya da göster(e)mek, öğrenme sürecini etkin bir şekilde sürdürebilme becerisini öne çıkarmıştır. Çevrim içi öğrenme ortamında bulunmaya devam etme iradesini göstermek ve bu deneyimi etkin bir şekilde sürdürebilmek, öğrenme becerilerini geliştirebilmek öğrenenin Öz-Belirlenimli Öğrenme-Hetagoji (Self-Determined Learning-Heutagogy) (Hase & Kenyon, 2000) yetkinliği ve becerisi ile ilişkili bir deneyim alanı olarak alanyazında karşılık bulmaktadır.

Öğretme, eğitim gibi sözcükler ile pedagoji sıklıkla eş değer olarak kullanılmaktadır. Oysa ki öğrenenin yaşam tecrübesi, sosyal rolü, yaşı ve benzeri özelliklerine bakılmaksızın, bütün sistemin pedagojik ilke ve yöntemle üzerinden aktarılmasının, öğrenme-öğretme süreçlerinde tam olarak karşılığı bulunmamaktadır (Akın, 2014). Öğrenme-öğretme süreçlerini, öğretene ve öğrenenin farklı konumlandığı pedagoji, andragoji ve hetagoji olmak üzere üç yaklaşım ile ele almak mümkündür. Bu üç yaklaşım, öğrenenin biyolojik yaşından öte, öğrenenin ve öğretene öğrenme süreçlerindeki konumlanışı bakımından farklılık göstermektedir. Her üç yaklaşım da, bilen ve bilmeyen arasındaki bilgi aktarımının dinamiklerini ortaya koyan öğretim yöntem ve tekniklerden çok daha öte, kendine özgü dinamikleri ve farkları olan, öğrenme-öğretme yaklaşımları olarak incelenmelidir. Şekil 1’de, Blaschke (2012) tarafından PAH Sürekliliği olarak tanımlanan, pedagoji, andragoji ve hetagoji yaklaşımları arasındaki geçişler görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Blaschke (2012)'e Göre PAH Sürekliliği

Şekil 1’de piramidin tabanında pedagoji, orta bölümünde andragoji ve en üst bölümde ise hetagoji yer almaktadır. Şeklin tabanından yukarı doğru öğrenen özerkliği artmakta, yukarıdan tabana doğru ise öğretene kontrolü ve öğretimin yapılandırılması artış göstermektedir. İlk seviyede yer alan pedagojik yaklaşımda, öğretmenler, yapılandırılmış, doğrusal bir yol boyunca belirli öğretim hedefleri ve etkinlikleri tanımlayarak öğrenenleri, öğrenme içeriğine katılmaya motive etmeye çalışarak öğrenme sürecini sıkı bir şekilde kontrol eder. Pedagojik yaklaşımda öğretene öğrenme içeriğini, zamanlamasını, planlamasını, belirleyici bir konumdadır, öğrenenin kişisel deneyimi referans alınmaz, öğretim yöntemleri öğrenenin pasif alıcısı olacak şekilde tasarlanmıştır ve müfredat standartlaştırılmıştır (Akin, 2014).

Bir sonraki seviyede olan andragojik yaklaşımda ise öğretene, öğrenenin öğrenmeyi yönetme becerisini geliştirmeyi hedefler, öğrenenin nasıl gerçekleştiğini yönlendirmede pedagojik yaklaşıma göre daha fazla özgürlüğe izin verir ve ders tasarımı daha az yapılandırılmıştır (Blaschke, 2012). Bununla birlikte, öğretene öğrenen için daha yüksek derecede bir özerkliğine alan açarken öğrenme deneyimini inşa etmeye devam eder ve sürecin hâlen birincil belirleyicisidir. Andragojik yaklaşımda, öğrenme süreci aktarımsal değil deneyim üzerine yapılandırılmıştır, öğretim yöntemleri öğrenenin aktif olacağı şekilde kurgulanmıştır (Knowles, 1975). Andragojik yaklaşımın hedefi bireylerin öz yönetimli öğrenme (self-directed learning) becerilerine sahip olmasıdır. Hatta yetişkin öğrenmesinin nihai hedefi olan dönüştürücü öğrenmenin (Mezirow, 1985) ön koşulu, öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönetebilen öz yönetimli öğrenme becerisine sahip öğrenenler olmasıdır (Cafferella, 1993). Öz-yönetimli öğrenme; öğrenenin, öğreticinin kolaylaştırıcılığında, öğrenme ihtiyaç ve hedeflerini belirleyip nitelikli öğrenme kaynaklarına yönelmesi, bu kaynaklardan yola çıkarak öğrenme stratejilerini belirlemesi ile süreç ve sonuç değerlendirmelerini yapabilmesi, bütün bu deneyimler sonucu anlamlı öğrenme deneyimleri edinmesi olarak tanımlanır (Cafferella, 1993; Caffarella & O'Donnell, 1987; Knowles, 1975).

Andragoji, öğrenenlerin öğrenme süreçlerini yönetme becerisine odaklanır. Hetagoji ise öğrenenlerin, öğrenme yeterliliklerini geliştirmeye ve genişletmeye, öğrenme yollarını belirlemelerine ve öğrencilerin nasıl öğrendiklerini anlamalarına yardımcı olmaya vurgu yapar (Blaschke, 2012, 2016). Hetagojik yaklaşımda, öğrenen öğrenmesinin tam kontrolünü üstlenir, “neyi ve nasıl öğreneceğine karar vermede tam özerkliğe” (Blaschke, 2016, s. 3) sahiptir. Hetagojik yaklaşımda öğrenme süreci, keşif ve yansıtma yolu ile yeni içerik/bilgi oluşturarak iş birliği içinde proaktif olarak öğrenme sürecine dâhil olan öğrenenler tarafından yönlendirilir (Blaschke, 2012). Hetagoji, öğrenenin içsel dünyasında meydana gelen, doğrudan gözlenemeyen son derece karmaşık bir süreçtir (Hase, 2014).

Hetagojiyi, andragojinin yeniden yorumlanması ile genişlemesi olarak tanımlamak ve yüz yüze, çevrim içi, uzaktan ve harmanlanmış öğrenme eğitim tasarımları için etkin bir yaklaşım olarak ele almak mümkündür. Bu bağlamda ilgili kavramın nasıl oluştuğu incelenmiştir.

Öz-belirlenimli Öğrenme (Hetagoji): Geleneksel Öğrenme ve Öğretme Yaklaşımlarına Meydan Okuma

“Heureskein” Yunanca’da keşfetmek anlamına gelen bir fiildir. Parslow (2010), “Heureskein” fiilinin -Türkçeye keşifsel/buluşsal olarak çevrilebilecek- “heuristic” kelimesinin etimolojisinin temelini oluşturduğunu ifade etmektedir. Hetagoji kelimesinin bu iki sözcükten türetildiği düşünülmektedir (Parslow, 2010). Parslow (2010) hetagojinin, multimedya ve çevrim içi öğrenmeyi de kullanarak, öz-yönelimli öğrenme (self-directed learning) gibi yaygın yaklaşımların ötesine geçerek, yeni bir referans çerçevesi tarif ettiğini öne sürmektedir.

Hetagoji ilk defa Hase ve Kenyon (2000) tarafından Öz-Belirlenimli Öğrenme (Self-Determined Learning) olarak tanımlanmıştır. Yaklaşım, öğrenenin kapasitesini ve öğrenme becerisini gelişmek için bütünsel ve hümanist bir anlayışı temel alır. Öğrenen, “kişisel öğrenmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan kendi öğrenmelerinde ana etmen” (Hase & Kenyon, 2007, s. 112) olarak tanımlanır. Öğrenenler sadece ne öğreneceklerini değil, nasıl öğreneceklerini de tanımlama ve geliştirme becerisine sahiptir. Hetagojide öğrenenlerin kendi düşüncelerini eleştirel bir şekilde sorgulamaları ve ne öğrendiği ile nasıl öğrendiğini yansıtmaları (reflect) beklenmektedir (Setlhako, 2021). Öğrenen, “öğrenme ortamı, içerikleri ve süreçleri konusunda da tam yetkiye (agency)” sahiptir (Blaschke, 2016, s. 2).

Hetagojinin gelişimine hümanizm (Maslow, 1943; Rogers, 1961), yapılandırmacılık gibi kuramlar (Vygotsky, 1978) ile yansıtıcı (reflective) uygulama (Schön, 1983), çift döngülü öğrenme (Argyris ve Schön, 1978), andragoji (Knowles, 1975), dönüştürücü öğrenme (Mezirow, 1985) ve öz yeterlilik (Bandura, 1977), öz-düzenleme (Zimmermann, 1990) gibi çeşitli yaklaşımlar katkıda bulunmuştur. Bu nedenle, Hetagojik (Öz-belirlenimli öğrenme) yaklaşımı, kendisinden önce gelen kuramların bir devamı ve uzantısı olarak, dijital çağına ortaya çıkan taleplerine uyması için eski kuramların geliştirilmesi olarak kabul edilmektedir (Blaschke, 2016).

Blaschke (2016) hetagojik-öz-belirlenimli öğrenmenin temel ilkelerini öğrenen iradesi (human agency), kabiliyet (capability) gelişimi, öz-yansıtma-üstbilgi, çift döngülü öğrenme, doğrusal olmayan öğretme-öğrenme olmak üzere beş boyutta tarif etmektedir. Bu çerçevede, merkezi bir ilke olan öğrenen iradesi, insanın yaşamında kendi seçimlerini yapabileceği doğal yeteneğine sahip olduğu kabulünü merkeze almıştır. Öğrenen, öğrenme sürecinin asli itici gücüdür. Bu merkezi ilke, öğrenme sürecinde, öğrenene tüm yetki ve sorumluluğu verir, nasıl öğreneceklerini belirleyebileceği ve öğrenmelerini değerlendirebileceği kabulüne dayanmaktadır (Hase & Kenyon, 2000, 2007, 2013; Hase, 2009). Blaschke (2016), öz-belirlenimli öğrenme yaklaşımını, öz-belirleme kuramı (self-determination theory) (Deci & Ryan, 2002) bağlamı ile birlikte ele almaktadır. Bu kapsamda, Blaschke (2016), hetagojik yaklaşımın öğrenenlerin içsel motivasyonlarını da teşvik etmeye yönelik olduğuna dikkat çekmektedir.

Hetagojinin ikinci ilkesi kabiliyet (capability) gelişimidir. Kabiliyet, öğrenenlerin alışılmamış durumlarla başa çıkma ve bu durumlarda performans gösterme konusunda kendilerine güvendikleri bir öz-yeterlilik duygusundan doğar (Blaschke, 2016). Andragoji, bu becerilerin ve yeterliliklerin geliştirilmesine odaklanırken hetagoji, öğrencilerin öğrenmesini bir adım daha ileri götürür, yeterlilikleri geliştirmeye ve genişletmeye odaklanır, öğrencilere öğrenmeyi öğretir, böylece öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırır, bu da kabiliyetin gelişmesini beraberinde getirir (Blaschke, 2016). Kabiliyetli öğrencilerden edindikleri bilgi ve becerilerini, yeni ve alışılmadık durumlara uyumlandırabilmeleri beklenir (Blaschke, 2016).

Hetagojinin üçüncü ilkesi ise öz-yansıtma (self-reflection) ve üstbilgidir. Bu ilke, öğrenenlerin nasıl öğrendiklerini anlamaları gerekliliğini odağa koymaktadır. Öz-yansıtma öğrenenlerin edindikleri yeni bilgiler ve aynı zamanda bu bilgileri nasıl edindikleri üzerine düşünceleridir. Schön (1983), öz-yansıtma yapabilenlerin, karar verirken öğrendiklerini uygulayabilen (know in action), bir etkinliği gerçekleştirirken, bu eylem üzerine düşünebilen (reflect in action), diğer bir deyişle yaparak öğrenebilen, deneyimlerle mevcut ve gelecekteki uygulamalara yönelik iyileştirmelerde bulunabilen (reflect in practice) öğrenenler olduğunu ifade etmektedir.

Dördüncü ilke olan çift döngülü öğrenme (Argyris & Schön, 1978) ise öz-yansıtma ile son derece ilintilidir. Tek döngülü öğrenme aşamaları; bir sorunu tanımlama, daha sonra potansiyel eylemleri belirleme ve son olarak sonuçları değerlendirme olmak üzere öğrenenin bir soruna/duruma çözüm bulmak için çıktığı yol olarak tarif edilebilir. Çift döngülü öğrenmede ise öğrenen, öz-yansıtma kabiliyeti ile öğrendiklerini kendi kişisel inanç ve değerler sistemi ile uyumlu hâle getirme yolları hakkında düşünme kabiliyetini de geliştirmesi hedeflenir. Öğrenen, süreç içinde öğrenmek için atılan adımlar ile, öz-yansıtma yoluyla, inançlarını ve eylemlerini de nasıl etkilediğini de dikkate alır (Blaschke, 2016). Çift döngülü öğrenme, öğrenenlerin hem davranışsal hem de psikolojik düzeyleri ile ilişkilidir. Bu süreçte, öğrenenler önceden sahip oldukları varsayımlara meydan okurlar, böylece dönüştürücü öğrenmenin (Mezirow, 1985) gerçekleşmesi için olanaklar yaratabilirler.

Blaschke (2016) tarafından ifade edilen hetagojinin son temel unsuru ise doğrusal olmayan öğrenmedir. Her öğrencinin deneyimleri ve zihinsel modellerinin farklılık gösterebileceği kabulü ile bu ilke öğrenmeyi, öğrenenin bir keşif süreci olarak ele alır. Bu süreçte, öğrenen öğrenmenin aktif ve itici gücüdür, kendi mevcut anlam modellerine ve şemalarına dayalı olarak yeni bilgilerin üzerine düşünür, yansıtır ve yeni bilgileri yapılandırır.

Knowles'a (1980) göre eğitimin amacı bireyin kendini gerçekleştirme olmalıdır; bu nedenle, öğrenme süreci tüm duygusal, psikolojik ve entelektüel varlığı kapsmalıdır. Öz-belirlenimli öğrenmeyi (hetagoji)

yalnızca öğrenenlerin bireysel çabasını içeren bir beceri olarak görmekten kaçınmak gerekir. Hetagoji, bütüncül bir yaklaşımla öğretene, öğretim programı, değerlendirme sistemi olmak üzere öğrenme sürecinin tüm bileşenlerini kapsayan bir yapıyı gerektirir. Eğitim süreçlerinin bütün bileşenlerinin hetagoji ve ilkeleri hakkında anlayış ve beceriye sahip olmasına ve bütüncül bir şekilde hetagojinin uygulamaya dair yansımalarının ele alınmasına gereksinim vardır. Hetagojik bir öğrenme ortamının gerçekleştirilmesinde, kurumun kendi belirlediği bir öğrenme kültürü oluşturması ve sürdürmesi belirleyici bir önem taşır. Bu çerçevede, bu kültürün gelişmesinde etkili olabilecek bileşenlerin olması önemlidir. Tablo 1’de, öz-belirlenimli öğrenme-hetagojik yaklaşım çerçevesinde tasarlanan öğrenme ortamlarına ilişkin yedi bileşeni ve bu bileşenlerin tanımlarına yer verilmiştir (Blaschke & Hase, 2015).

Tablo 1.
Hetagojik Öğrenme Ortamının Bileşenleri

Bileşen	Tanımı
Keşfetme (Exploration)	Yeni öğrenme yollarının araştırılması; öğrenen keşif ve sorgulama kültürünün yaratılması
Yaratıcılık (Creativity)	-Öğrenilenlerin üzerine inşa edilerek yeni içeriğin geliştirilmesi
İş birliği (Collaboration)	Yeni bilgi ve içerik oluşturmak ve inşa etmek için başkalarıyla birlikte çalışmak
Bağlantıda olma (Connection)	Öğrenmeyi desteklemek için yeni ağlar oluşturmak için sınıf içinde ve dışında başkalarıyla bağlantı kurmak; yaşam boyu öğrenme için kişisel öğrenme ortamları yaratmak
Yansıtma (Reflection)	Ne öğrendiğini ve nasıl öğrendiğini ve ayrıca bu sürecin ve edinilen yeni bilginin zihinsel modelleri, inançları ve değerleri nasıl etkilediğini düşünmek
Değerlendirme (Assesment)	Öğrenmenin hem bireysel hem de grup olarak nasıl gerçekleştiğini ve olup olmadığını dikkate alarak öğrenmenin değerlendirileceği araçların belirlenmesi
Açıklık (Paylaşımcılık) Openness (Sharing)	Yeni içeriğin topluluktaki diğer kişilerle paylaşılması; beceri ve yeterliliklerin kazanıldığını sergilemek

(Kaynak: Blaschke & Hase, 2015, s. 28)

Tablo 1’de sunulduğu gibi, öğrenme ve öğretme ortamlarının hetagojik yaklaşım çerçevesinde kurgulanmasının temel bileşenlerini; keşfetme, yaratıcılık, iş birliği, bağlantıda olma, yansıtma, değerlendirme, açıklık öğeleri oluşmaktadır. Öğrenenin iş birliği içinde öğrenme ortamlarında bulunması, iradesi doğrultusunda sorgulamaktan geri durmaması, merakının peşinden giderek, öğrenme sürecinde derinlemesine düşünmesi ölçüt beklentilerdir. Hase (2014), öğrenme ortamlarının öz-belirlenimli öğrenme-hetagoji ilkeleri doğrultusunda yapılandırmak için tasarımcı ve uygulayıcıların, öğreneni kendi öğrenme içeriğini tasarlamaya dâhil etmeyi, müfredatı esnek hâle getirmeyi, çok sayıda kaynak sağlayarak öğrenenin keşfetmesine izin vermeyi ve öğrenenin süreç içinde araştırma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Ayrıca, Hase (2014) tasarımcı ve uygulayıcıların hetagojik bir öğrenme ortamı için genel yaklaşım olarak öğrenmenin doğrusal ilerlemediğini kabul etmesi gerektiğine dikkat çekerken, bilgi ve beceri edinimi (yetkinlikler) ile derinlikli öğrenme (deep learning) arasındaki farkı ayırt edebilmesini, deneyimsel öğrenme tekniklerini kullanabilmeyi, iş birliği öğrenmeyi kolaylaştırmaya yönelik tasarımlar yapmanın da önemli olduğunu ifade etmektedir. Değerlendirme boyutunda ise öğrenen ve öğretene birlikte müzakere ettiği, denetleme ve kontrol odaklı bir değerlendirmeden öte, dönüt ve yansıtma üzerinden bir değerlendirme yapısı kurulmalıdır. Öğrenciye güven duymak ve öğrenmeyi okulun fiziksel ve ruhsal sınırları dışına çıkarmak da hetagojik ilkeler doğrultusunda yapılandırılan öğrenme ortamı ve tasarımlarının önemli ilkeleridir.

Öz-belirlenimli öğrenmenin çift-döngülü öğrenme (öğrenmeyi öğrenme), doğrusal olmayan öğrenme, kabiliyet gelişimi ve grup çalışması boyutları, öz-yönetimli öğrenmeden farklılaşmaktadır. Öz-yönetimli öğrenme, öğrenme süreçlerinin yönetme becerisi olmakla birlikte, doğrusal bir süreci içermektedir. Ayrıca özyönetimli öğrenmenin grup ile birlikte çalışma ve sürdürülebilirlik gibi bir kapsamı da bulunmamaktadır.

Bu kapsamda, öz-yönetimli öğrenmenin, öz-belirlenimli öğrenmenin bir alt kümesi niteliğinde olduğunu ifade etmek mümkündür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öz-belirlenimli öğrenme- hetagojiye ilişkin Türkiye’de yapılan araştırmalar son derece sınırlıdır. Oktay (2021) ve Dulkadir-Yaman’ın (2018) araştırmaları, uzaktan öğretim kapsamında üniversite öğrencileri ile ilgili gerçekleştirilmiştir. Oktay (2021) araştırmasında teknolojinin gelişimiyle birlikte öğrenme ortamlarının ve tasarımlarının öğrenen beklentilerini karşılayacak ve istenen ölçüde katkı sağlayacak nitelikte olmadığını ifade etmektedir. Bu kapsamda, Oktay (2021) öğrenme tasarımlarının değişen öğrenen ihtiyaçlarına uygun olarak şekillenmesi ve geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekmekte, öğrenende düşünsel gelişim sağlayabilecek, öğreneni merkeze alan ve/veya duygusal olarak destekleyen hetagojik yaklaşımın işe koşulması gerektiğinin altını çizmektedir. Dulkadir- Yaman (2018) ise hetagojik yaklaşımla öğrenenlerin Maslow’un ihtiyaçlar piramidinde en üst seviye olan kendini gerçekleştirme düzeyine gelebileceğini ortaya koymaktadır. Dulkadir-Yaman (2018) hetagojik yaklaşımının günümüz öğrenenlerine ve öğrenme ortamlarına uygunluğu nedeniyle yaygınlaşarak benimseneceğine vurgu yapmakta, ağ tabanlı teknolojilerindeki gelişmeler ile küreselleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıkan, yapısökümü olarak nitelediği hetagoji yaklaşımının uygulanabilmesi için bir kültürel geçiş sürecine gereksinim olduğuna dikkat çekmektedir. Akyıldız (2019) öğretmenlerin hetagojiye ilişkin görüşlerine yönelik kurguladığı araştırmasında, 21. yüzyıl öğrenme öğretme becerileri ile hetagojik yaklaşımın uyumuna vurgu yapmakta, hetagojik yaklaşımın yaygınlaştırılması gerekliliğine dikkat çekmektedir. Ceylan (2019) ise uzaktan eğitim süreçlerinde Ulaşılabilir Öğrenme Ortamları (Ubiquitous Learning Environments) ile hetagojiyi birlikte ele almıştır. Hetagojiye dair yapılan araştırmaların ortaklaşan boyutu uzaktan eğitim kapsamında gerçekleştirilmiş olması ve ortaklaşan önerileri ise hetagojik yaklaşımın yaygınlaştırılması, farklı yaş gruplarının hetagojik öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik araştırma ve uygulamaların gerçekleştirilmesi gerekliliğidir.

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin öz-belirlenimli öğrenme becerilerini belirlemektir. Uzaktan, çevrim içi, yüz yüze ve harmanlanmış öğrenme ortamlarının hepsinde hetagojik öğrenme becerilerinin geliştirilmesi önemlidir. Türkçe alanyazında, öz-belirlenimli öğrenme becerilerinin ölçülmesine yönelik bir ölçme aracı bulunmamaktadır. Öz-belirlenimli öğrenme düzeylerinin ölçülebilmesi, hetagojik öğrenme becerilerinin düşüklüğü ya da yüksekliğinin tespitinin yapılabilmesine, düşüklük ya da yüksekliğe neden olan eğitim ortamlarının, eğitsel yaşantıların, biyografik deneyimlerin, eğitim programı öğelerinin ortaya koyulmasına olanak sağlaması, öğrenme-öğretme süreçlerinin farklı bileşenlerinin bu yaklaşım çerçevesinde yapılandırılabilmesi bakımından önemlidir.

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İstanbul’da bulunan bir üniversitede öğrenim gören 574 öğrenciden oluşan iki farklı araştırma grubu ile yürütülmüştür. Araştırma verileri toplanırken maksimum çeşitliliğe ulaşabilmek için farklı bölümlerde öğrenim gören farklı sınıf düzeyindeki katılımcılara ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubuna ait frekans (f) ve yüzdelik (%) değerler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Araştırmanın Çalışma Grubunun İstatistik İşlemlere Göre Betimlenmesi

Çalışma Grubu	Gerçekleştirilen İstatistiksel İşlemler	Katılımcı	
		f	%
1. çalışma grubu	AFA’nın Uygulanması	352	61.3
2. çalışma grubu	DFA’nın uygulanması	222	38.7
Toplam	Güvenirlilik ve madde analizleri	574	100

Tablo 2’de belirtildiği gibi ilk aşamada, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için taslak ölçek formu 352 katılımcıya uygulanmıştır. AFA sonuçlarına göre düzenlenen ve son hâli verilen nihai ölçek formu 222 katılımcıdan oluşan bir başka çalışma grubuna uygulanmıştır. Nihai ölçek formuna ilişkin güvenilirlik kanıtı ve madde analizi için tüm katılımcılara ait veriler kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın bu başlığında Öz-belirlenimli Öğrenme Becerileri Ölçeği (ÖBÖBÖ)’nin geliştirilme adımlarına yer verilmiştir. ÖBÖBÖ’nün geliştirilme adımlarında Crocker ve Algina (1986), Tezbaşaran (1997), DeVellis (2003) ve Erkuş’un (2012) önerileri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda ölçek geliştirme sürecinde izlenen basamaklar sırasıyla sunulmuştur.

1. Ölçülecek değişkenin tanımlanması

ÖBÖBÖ oluşturulurken bireylerin öz-belirlenimli öğrenme becerilerini ortaya çıkarabilmek amacıyla öğrenme yaklaşımları incelenmiştir. Hase ve Kenyon’ın (2000) bilgi ve beceri kazanımından öteye bir öğrenme deneyimi olarak tanımladıkları “Hetagoji” kavramı ile ilgili alanyazın taranmıştır. Hetagoji, öğrenenin öğrenme süreçlerinde tam yetki ve sorumluluk sahibi olduğu, öğrenenin öğrenme kapasite ve yetkinliğinin geliştirilmesini hedefleyen, öğrenmeyi bir keşif süreci olarak ele alan, öğrenenlerin kendi öğrenmeleri üzerinde eleştirel bir şekilde sorgulama becerisini geliştirebildiği, öğrenmeyi öğrendiği öğrenme-öğretme yaklaşımıdır. Hetagojide temel vurgu öğrenen özerkliği ve öğrenme yetkinlik ve becerilerinin artmasıdır. Hayat boyu öğrenmeyi ve öğrenenin öz kararlılığını öne çıkaran bu yaklaşımın temel savı, öğrenenlerin “nasıl öğreneceklerini bilmeleri ve öğrenme becerilerinin gelişimidir (Blaschke, 2016). Ölçek maddeleri ile ilgili özelliklerin ölçülmesi hedeflenmiştir.

2. Ölçekte yer alacak maddelerin yazılması ve uzman görüşlerinin alınması

ÖBÖBÖ’yi oluşturan maddelerin yazımında bireylerin öğrenme süreçlerini ele alan ölçeklerden (Coşkun & Demirel, 2012; Tekkol & Demirel, 2018) yararlanılmıştır. Ayrıca 10 gönüllü öğrenciden öz-belirlenimli öğrenme becerilerini ortaya çıkarabilecek duygu ve düşüncelerini anlattıkları görüşmeler yapılmıştır. Aynı zamanda yetişkin eğitimi alanından üç uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Blaschke ve Hase’nin (2015) hetagojinin oluşmasında var olan bileşenleri referans alınarak 52 madden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra oluşturulan maddeler için yetişkin eğitimi, program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarında çalışan beş uzmandan görüş alınarak amacına yönelik olmadığı düşünülen maddeler elenmiştir. 30 maddelik taslak ölçek formu oluşturulduktan sonra maddeler Türkçe eğitimi alanından iki uzman görüşü alınarak dil bilgisi kurallarına göre düzeltilmiş, anlaşılabilirliğin sağlanması için ölçek maddeleri incelenmiştir. Taslak ölçek formunda yer alan 30 deneme maddesi için hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğu zaman (4), her zaman (5) olmak üzere beşli Likert türü derecelendirme hazırlanmıştır.

3. Uygulama öncesi ön deneme uygulamasının yapılması

ÖBÖBÖ’de bulunan maddelerin anlaşılabilirliği, ne kadar sürede uygulanabileceği hakkında bilgi alabilmek için gönüllü altı üniversite öğrencisi ile ön uygulama yapılmıştır. Öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda ölçek yönergesi ve maddelerin anlaşılır olduğu belirlenmiş ve değişikliğe gidilmemiştir. Uygulama süresini belirlemek için altı kişilik gruptan ölçeği en kısa sürede cevaplayan ile en uzun sürede cevaplayan öğrencilerin ortalama süreleri hesaplanmıştır. Bu aşamanın da tamamlanmasıyla ölçek uygulama için hazır hâle getirilmiştir.

4. Ölçeğin psikometrik özelliklerinin belirlenmesi için uygulanan istatistiksel analizler

ÖBÖBÖ formu oluşturulduktan sonra, geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi amacıyla üç farklı çalışma grubundan veri toplanmıştır. Ölçek formu araştırmacılar tarafından katılımcılara uygulanmış ve yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. İlk adımda analizlere başlamadan önce veriler kayıp değer, uç değer, normallik, doğrusallık gerekliliği bakımından incelenmiştir. Verilerin analizler için uygunluğuna karar verildikten sonra ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik kanıtları için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık ve testi

yarılama güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin ayırt edicilik indekslerini incelemek için madde toplam korelasyon ve %27'lik alt üst grup değerleri hesaplanmıştır. AFA, güvenilirlik ve madde analizleri için SPSS 25.0 ve DFA için LISREL 8.7 paket programları tercih edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada ölçeğin geçerliğine ve güvenilirliğine ilişkin bulguları olmak üzere başlıklar altında sunulmuştur.

Ölçeğin Geçerliğine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada ÖBÖBÖ'nün yapı geçerliğini incelemek amacıyla faktör analizleri yapılmıştır. İlk olarak 30 maddeden oluşan taslak ölçek formununun 352 öğrenciye uygulanmasıyla elde edilen verilerle nihai ölçek yapısı oluşturulmuş, ikinci aşamada ise nihai ölçek yapısının farklı bir araştırma grubunda doğrulanıp doğrulanmadığını incelemek için 222 öğrenciden toplanan verilerle DFA yapılmıştır.

1. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

AFA yapılabilmesi için ulaşılmaması gereken örneklem büyüklüğü hakkında alanyazında farklı görüşler vardır. Kline (1994), açıklayıcı faktör analizinde genellikle 200 kişilik grubun güvenilir sonuçlar elde etmek için yeterli olacağını belirtmiş ve büyük gruplarla çalışmanın daha uygun olacağını da eklemiştir. Comrey ve Lee (1992) ölçek geliştirme çalışmalarında 200 katılımcının orta, 300 katılımcının iyi, 500 civarı katılımcının çok iyi bir örneklem olduğunu belirtmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) örneklem büyüklüğünü belirlemede madde sayısı ve alt boyutlar arası korelasyonun önemli olduğunu, faktör yük değerlerinin yüksek ve alt boyutlar arası korelasyonun ortalama 0.5 olduğu durumlarda 100-200 katılımcının yeterli olacağını vurgulamıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) ölçeği oluşturan madde sayısının on katı kadar örneklem büyüklüğünün uygun olabileceğini, alanyazında yer verilen örneklem büyüklüğü önerilerinden en az ikisinin karşılandığı taktirde çalışmanın uygun olacağını belirtmişlerdir. Örneklem büyüklüğü ölçütleri incelendiğinde araştırmaya katkı sağlayan katılımcı sayısının AFA için uygun sayıda olduğu görülmektedir. Verilerin faktör analizine uygunluğuna karar vermek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri yapılmıştır. Alanyazın incelendiğinde KMO değerleri 0.50 ile 0.70 arasında ise orta, 0.70 ile 0.80 arasında ise iyi, 0.80 ile 0.90 arasında ise çok iyi, 0.90 üstü değerlerin mükemmel olduğu kabulü vardır (Sharma, 1996).

Bu araştırmada 0.84 olarak hesaplanan KMO değeri, örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Bartlett küresellik testi $\chi^2 = 34287.486$ ($p < .00$) olması çok değişkenli normallik varsayımının sağlandığını yani ölçekteki tüm değişkenlerin ve değişkenlerin doğrusal kombinasyonlarının normal olarak dağıldığını bir göstergesidir (Pallant, 2005). Gerekli ön hazırlıkların ardından AFA'da eğik döndürme yöntemlerinden direct oblimin kullanılarak ölçek yapısı ortaya çıkarılmıştır. Sosyal bilimlerde teorik olarak alt boyutlar arasında ilişki olduğu düşünülen olguların ölçülmesi amaçlandığında bu yöntemin tercih edilebileceği önerilmiştir (Çokluk vd., 2012). AFA'nın ilk sonuçlarına göre maddeler dört farklı boyut altında toplanmıştır. Maddeler faktör yük ve binişiklik kabul düzeyini karşılayıp karşılamaması ölçütüne göre incelenmiştir. Bir maddenin iki ve üzeri faktörde kabul düzeyinin üstünde yük değeri göstermesi, iki ve üzeri faktörde sahip olduğu yük değerleri arasındaki farkın .10'un altında olması binişikliğe işaret etmektedir (Çokluk vd., 2012). Madde çıkarma kararında binişik maddelerden başlanmasının iyi olacağı önerilmektedir (Pallant, 2005; Tavşancıl, 2009). Maddelerin faktör yüküne ilişkin ise .30 değerinin ölçüt olarak alınması önerilmektedir (DeVellis, 2003; Pallant, 2005; Stangor, 2010). Alanyazın ölçütleri dikkate alındığında yük değerleri arasında binişikliğin fazla olduğu maddeden sırasıyla (m6, m5, m14) başlanarak ölçekten çıkarılmış, analiz tekrarlanmış, daha sonra yük değeri kabul düzeyini (.30 olarak kabul edilmiştir) karşılamayan maddeler (m28, m7, m26, m15, m16) sırasıyla ölçekten çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. AFA sonuçlarına göre varyansın %42.17'sini açıklayan dört boyutlu bir yapı oluşmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin açıklanan varyans ve özdeğer bilgileri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.*Ölçeğin Alt Boyutları ve Açıklanan Varyans Değerleri*

Alt Boyutlar	Öz değer	Açıklanan varyans %	Toplam varyans %
Birinci alt boyut	4.38	19.90	19.90
İkinci alt boyut	2.18	9.93	29.83
Üçüncü alt boyut	1.47	6.66	36.49
Dördüncü alt boyut	1.25	5.68	42.17

Tablo 3'te görüldüğü üzere dört boyuttan oluşan ölçeğin birinci boyutun %19.90, ikinci boyutun %9.93, üçüncü boyutun %6.66, dördüncü boyutun ise %5.68 toplam varyansa katkıda bulunduğu ve dört alt boyutun varyansa yaptığı toplam katkı %42.17'dir. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürke'e (2012) göre davranış bilimlerinde çok faktörlü desenlerde %40 ile %60 arasında açıklanan varyansın bulunması iyi bir değer olarak kabul edilmektedir. Bu bağlamda 22 maddeden oluşan dört faktörlü yapının açıkladığı varyans oranı iyi bir değer olarak kabul edilebilir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin madde faktör yük değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Ölçeğe İlişkin Madde Faktör Yük Değerleri*

Maddeler	Faktör1	Faktör2	Faktör3	Faktör4
m25	.648			
m27	.643			
m30	.637			
m29	.636			
m17	.620			
m24	.580			
m18	.544			
m23*		.666		
m21*		.609		
m13*		.549		
m2*		.538		
m9*		.519		
m11*		.470		
m19*		.439		
m12			.734	
m8			.715	
m20			.570	
m22			.521	
m4				.722
m3				.642
m10				.575
m1				.508

*Olumsuz maddeleri göstermektedir.

Tablo 4'te belirtildiği üzere, ölçeğin birinci boyutunda faktör yük değerleri 0.544 ile 0.648 arasında değişiklik gösteren yedi madde vardır. Bu boyutta yer alan tüm maddelerin öğrenenin öğrenme süreçlerindeki yetkinliği yansıtmaya yaparak geliştirme becerisini yansıtan ifadeler olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin ikinci alt boyutunda faktör yükleri 0.439 ile 0.666 arasında değişiklik gösteren yedi madde vardır. Bu boyutta yer alan maddelerin öğrenenin öğrenme süreçlerinde özerk bir şekilde karar verme ve sürdürme becerisini yansıtan ifadeler olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin üçüncü alt boyutunda faktör yükleri 0.521 ile 0.734 arasında değişiklik gösteren dört madde vardır. Bu boyutta yer alan maddelerin öğrenenin öğrenme süreçlerinde kendini güdüleme becerisini yansıtan ifadeler olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin dördüncü alt boyutunda faktör yükleri 0.508 ile 0.722 arasında değişiklik gösteren dört madde vardır. Bu boyutta yer alan maddelerin öğrenenin öğrenme ihtiyaçları ile kendine iyi gelen öğrenme yöntem ve teknikleri belirleyebilmesi, nitelikli öğrenme kaynaklarına yönelebilmesi ve kendi değerlendirmesini yapabilmesini yansıtan ifadeler olduğu düşünülmüştür. Faktörlerde toplanan maddelerin işaret ettikleri ve ölçeğin kuramsal yapısı göz önüne alındığında birinci faktör “Öğrenmeyi Öğrenme”, ikinci faktör “Öğrenen Özerkliği” üçüncü faktör “Öz-güdülenme” dördüncü faktör ise “Öz-yönetim” olarak isimlendirilmiştir.

2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda dört alt boyut ve 22 maddeden oluşan ölçek yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek ve ÖBÖBÖ'nin yapı geçerliğini desteklemek için 222 katılımcıda oluşan yeni bir çalışma grubundan elde edilen veriler üzerinde DFA uygulanmıştır. Alanyazın incelendiğinde DFA için uygun örneklem büyüklüğü konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Cohen ve Cohen (1983) ölçekte bulunan madde sayısının 10 katı kadar örneklem büyüklüğünün uygun olacağını belirtmişlerdir. MacCallum ve diğerleri(1996) ise 100 ve üzeri serbestlik derecesine sahip ölçekler için en az 132 katılımcı koşulunun sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Örneklem büyüklüğü ölçütleri incelendiğinde araştırmadaki katılımcı sayısının DFA için yeterli sayıda olduğuna karar verilmiştir. Katılımcı sayısının büyüklüğüne karar verildikten sonra LISREL programı ile DFA gerçekleştirilmiştir. Teorik olarak dört faktörden oluşan yapının verilerle doğrulanıp doğrulanmadığına ilişkin nihai karar vermeden örneklem büyüklüğüne göre standardize edilmiş χ^2 'nin değeri ve diğer uyum indeksleri incelenmelidir (Kline, 2011). Bu araştırmada DFA sonucunda hesaplanan uyum indeksleri Tablo 5'te sunulmuştur.

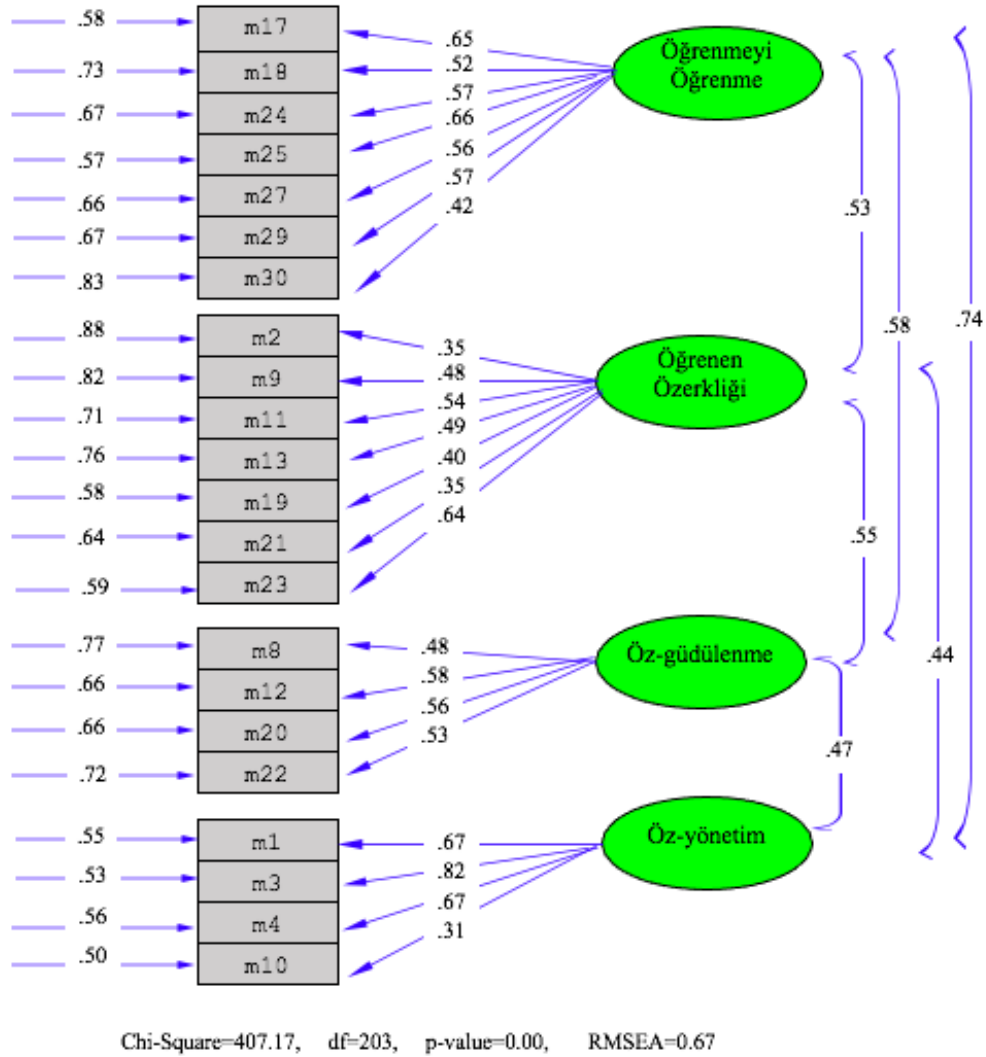
Tablo 5.

Mükemmel ve Kabul Edilebilir Uyum Değerleri ile DFA'dan Hesaplanan Uyum Değerleri

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Hesaplanan Uyum İndeksleri	Karar
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.01	Kabul Edilebilir Uyum
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI \leq 95$	.92	Kabul Edilebilir Uyum
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.87	Kabul Edilebilir Uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir Uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.92	Kabul Edilebilir Uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	.94	Kabul Edilebilir Uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.07	Mükemmel Uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	.04	Mükemmel Uyum
PNFI	$.95 \leq PNFI \leq 1.00$	$.50 \leq PNFI \leq .95$	.88	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI	$.95 \leq PGFI \leq 1.00$	$.50 \leq PGFI \leq .95$	.85	Kabul Edilebilir Uyum

Tablo 5'te belirtilen mükemmel ve kabul edilebilir uyum ölçütleri tartışmalı bir konu olmakla birlikte alanyazın derlemesi yapılarak oluşturulmuştur. Kline (2011), χ^2/sd değerinin 2'den küçük olması mükemmel, 2 ile 3 arasındaki değerlerin kabul edilebilir uyumu gösterdiğini belirtmiştir. Analiz sonucunda elde edilen AGFI (.87), GFI (.92), NNFI (.92), CFI (.94), IFI (.94) indeksleri incelendiğinde bu değerlerin kabul edilebilir uyuma işaret ettiği belirlenmiştir (Bentler, 1980; Kline 2011). SRMR için .043, RMSEA için .067 değerleri mükemmel uyumu göstermektedir (Brown ve Cudeck, 1993; Hu ve Bentler, 1999). PGFI için .85, PNFI için .88 değerleri kabul edilebilir uyum ölçütünü karşılamaktadır (Meyers vd.o, 2006). Tablo 5'te sunulan uyum indeksleri ve ölçütlerine göre DFA'dan elde edilen dört faktörlü model uyumu iyi düzeyde sağlanmış, 22 maddelik ölçek yapısı doğrulanmıştır. DFA sonucunda modifikasyon önerileri incelenmiş

modelin χ^2 değerinde önemli ve manidar bir değişiklik olmadığından modifikasyon işlemi yapılmamıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Ölçeğe ilişkin yol diyagramı Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. ÖBÖBÖ'nin Yol Diyagramı ve Standardize Edilmiş Yük Değerleri

Şekil 2’de sunulduğu gibi ÖBÖBÖ’ni oluşturan maddelerin faktör yükleri .31 ile .82 değer aralığında değişkenlik göstermektedir. Öğrenmeyi öğrenme alt boyutunda bulunan yedi maddenin faktör yükleri .42 ile .66 arasındadır. Öğrenen özerkliği alt boyutunda bulunan yedi maddenin faktör yükleri .35 ile .64 arasındadır. Öz-güdülenme alt boyutunda bulunan dört maddenin faktör yükleri .48 ile .58 arasında değişmektedir. Öz-yönetim alt boyutunda bulunan dört maddenin faktör yükleri .31 ile .67 arasındadır. Her bir maddenin standardize edilmiş yük değerleri .30’un üzerindedir.

Ölçeğin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Bu çalışmada ÖBÖBÖ’nün güvenirliliği kapsamında ölçeğin alt boyutları ve bütünü için Cronbach Alpha iç tutarlılık ve test yarılama yöntemi ile güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
ÖBÖBÖ'nin Güvenirlik Tahmin Yöntemi ve Hesaplanan Güvenirlik Katsayıları

Boyutlar	Cronbach Alpha	Test yarılama
Öğrenmeyi öğrenme	.82	.74
Öğrenen özerkliği	.76	.72
Öz-güdülenme	.86	.78
Öz-yönetim	.84	.73
Toplam ölçek	.86	.80

Tablo 6'da belirtildiği gibi ilk aşamada ölçeğin alt boyutları ve bütünü için Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha katsayı değerleri öğrenmeyi öğrenme alt ölçeğinde .82, öğrenen özerkliği alt ölçeğinde .76, öz-güdülenme alt ölçeğinde .86, öz-yönetim alt ölçeğinde .84 ve ölçeğin bütününde .86 hesaplanmıştır. Cronbach Alpha değerinin .70 ve üstü olması ölçeğin iç tutarlığı için yeterli kabul edilmektedir (Tezbaşaran, 1997). Dolayısıyla ölçek ve alt boyutlarında hesaplanan iç tutarlığın iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. İkinci aşamada ölçeğin alt boyutları ve bütünü için test yarılama yöntemiyle güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin iki yarı ölçümünden elde edilen puanlar arası korelasyon katsayısı öğrenmeyi öğrenme alt ölçeği için .74, öğrenen özerkliği alt ölçeği için .72, öz-güdülenme alt ölçeği için .78, öz-yönetim alt ölçeği için .73 ve ölçeğin bütünü için .80 olarak hesaplanmıştır ($p < .05$). Bu bağlamda alt boyutlar ve ölçeğin test yarılama güvenirliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

Madde Analizine ilişkin Bulgular

ÖBÖBÖ'de bulunan maddelerin ayırt edicilik indeksleri ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonu belirlenmiş, %27'lik alt-üst grup karşılaştırmaları incelenmiştir. Düzeltilmiş madde toplam korelasyonu için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. %27'lik alt üst grup karşılaştırması için 574 öğrencinin toplam puanları düşükten yükseğe doğru sıralanmış ve bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Madde analizine ait bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.
Madde Analizi Bulguları

Madde No	Gruplar	Ortalama	Standart Sapma	t değeri	Madde Çıkarıldığı Ölçek Alphası	Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu
m1	Üst%27	3.56	.98	14.23	.80	.67
	Alt%27	1.86	.87			
m2	Üst%27	3.89	.96	18.20	.72	.69
	Alt%27	2.17	.81			
m3	Üst%27	4.02	1.08	13.20	.80	.63
	Alt%27	2.25	.91			
m4	Üst%27	3.68	1.15	10.43	.79	.55
	Alt%27	1.77	1.04			
m8	Üst%27	3.09	.83	12.83	.82	.58
	Alt%27	1.65	1.11			
m9	Üst%27	3.54	.77	11.56	.74	.60
	Alt%27	1.42	1.10			
m10	Üst%27	3.44	.94	14.92	.81	.62
	Alt%27	2.31	.85			
m11	Üst%27	4.20	.71	10.45	.71	.58

	Alt%27	2.35	.95			
m12	Üst%27	3.96	.77	7.51	.78	.51
	Alt%27	2.02	1.02			
m13	Üst%27	3.37	.91	9.08	.73	.46
	Alt%27	1.60	1.10			
m17	Üst%27	3.46	.93	17.11	.79	.52
	Alt%27	2.27	1.27			
m18	Üst%27	4.13	1.01	14.96	.80	.67
	Alt%27	2.08	1.05			
m19	Üst%27	3.35	1.16	15.21	.74	.63
	Alt%27	1.78	1.03			
m20	Üst%27	3.88	.82	18.78	.78	.61
	Alt%27	2.13	.78			
m21	Üst%27	4.42	.68	11.10	.72	.31
	Alt%27	2.21	.74			
m22	Üst%27	4.01	1.11	16.54	.82	.63
	Alt%27	2.23	1.08			
m23	Üst%27	3.36	1.21	12.42	.75	.66
	Alt%27	1.98	1.36			
m24	Üst%27	3.93	.93	8.34	.79	.51
	Alt%27	2.12	1.27			
m25	Üst%27	4.25	.79	9.51	.81	.48
	Alt%27	2.03	.96			
m27	Üst%27	3.56	1.31	16.11	.79	.50
	Alt%27	1.70	1.22			
m29	Üst%27	4.34	1.38	10.02	.79	.64
	Alt%27	2.35	1.29			
m30	Üst%27	4.56	.87	10.88	.80	.62
	Alt%27	2.12	.95			

Tablo 7’de sunulduğu üzere %27’lik alt üst grupların madde puanlarındaki farklılıklarına ilişkin t değerlerinin (sd= 336, p<.01) anlamlı olduğu belirlenmiştir. Madde toplam puan korelasyonu .31 ile .69 arasında değişmektedir. Şahin ve Gülleroğlu (2013) madde toplam test korelasyon katsayılarının ölçekle ölçülmek istenen değişkeni iyi ölçebilen maddeler olup olmadıklarına ilişkin kanıt sunduğunu belirtmişlerdir. Ölçülen özelliği ayırt edebilmede madde toplam korelasyon değerinin .30 ve üstü olması beklenmektedir (Tavşancılı, 2009). Bu gerekçelerle ölçek maddelerinin ayırt edici olduğu belirlenmiştir.

Ölçekten Alınan Puanların Değerlendirilmesi

ÖBÖBÖ 15’i olumlu, yedisi olumsuz olmak üzere 22 maddedir. Maddeler hiçbir zaman (1), nadiren (2), bazen (3), çoğu zaman (4), her zaman (5) tepki seçeneklerinden oluşan beşli Likert tipindedir. Olumlu ifadelerde cevaplar “hiçbir zaman” dan başlayarak birden beşe doğru; olumsuz ifadelerde ise tersi kodlama ile puanlanmalıdır. Ölçek öğrenmeyi öğrenme, öğrenen özerkliği, öz-güdülenme, öz-yönetim adlı dört alt boyutlu yapıdadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan 110’dur. Ölçekten elde edilen toplam puan arttıkça bireylerin öz-belirli öğrenme becerilerinin yüksek olduğu, toplam puan azaldıkça ise ilgili özelliğin düşük olduğu yorumunun yapılması önerilmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada, üniversite öğrencilerinin öz-belirli öğrenme becerilerini belirleyebilmek için dört faktörlü, 22 maddeden oluşan beşli Likert türünde bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçeğin “öğrenmeyi öğrenme” alt boyutunda yedi, “öğrenen özerkliği” alt boyutunda yedi, “öz-güdülenme” alt boyutunda dört, “öz-yönetim” alt boyutunda dört madde bulunmaktadır. Gerekli alan yazın incelemesi yapılarak ve uzman görüşleri alınarak oluşturulan 30 maddelik deneme formunun ilgili özelliği ölçüp ölçmediğini belirlemek için geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçme aracının yapı geçerliği için önce AFA yapılmıştır. 8 madde binşik ve ölçüt alınan faktör yük değerini karşılamadığı için ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 22 madde toplam varyansın %42,17’sini karşılamaktadır. Yapı geçerliğini desteklemek için DFA yapılmıştır. DFA’dan hesaplanan uyum indekslerinin kabul edilebilir ve mükemmel uyum gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda ölçeğin yapı geçerliğinin sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek puanlarının güvenilirliği iç tutarlılık ve test yarılama yöntemleriyle belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .86, test yarılama yöntemiyle hesaplanan güvenilirlik katsayısı .80 değerinde hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin yüksek düzeyde kanıt sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeği oluşturan maddelerin ayırt ediciliğini ve madde toplam korelasyonunu belirlemek için madde analizi yapılmıştır. Ölçekte bulunan maddelerin hepsinin ayırt edici olduğu kanıtlanmıştır. Ölçeğin bilimsel ve psikometrik olarak gereklilikleri sağlamak amacıyla yapılan istatistiksel analizler doğrultusunda ÖBÖBÖ’nün geçerli, güvenilir puanlar sağlayan ölçme aracı olduğuna dair kanıtlar sunulmuştur.

Ölçek maddeleri öz-belirli öğrenmeye ilişkin temel alanyazından yola çıkılarak oluşturulmuştur. Blaschke ve Hase’nin (2015) hetagojik öğrenme ortamının boyutları (keşfetme, yaratıcılık, iş birliği, bağlantıda olma, yansıtma, değerlendirme, paylaşımcılık) ile Blaschke’nin (2016) öz-belirli öğrenme boyutları (öğrenen iradesi, kabiliyet gelişimi, öz-yansıtma-üst biliş, çift döngülü öğrenme, doğrusal olmayan öğretme-öğrenme) ölçüt alınmıştır. Bu kapsamda, öz-belirli öğrenme becerileri ölçeğinin alt boyutları (öğrenmeyi öğrenme, öğrenen özerkliği, öz-güdülenme, öz-yönetim) her iki kaynağın boyutları ile uyumlu şekilde ortaya çıkmıştır. Örneğin, öğrenmeyi öğrenme boyutu ile Blaschke’nin (2016) çift döngülü öğrenme boyutu örtüşmektedir. Öğrenmeyi öğrenme boyutunda yer alan “Öğrenme süreçlerimde, geliştirmeye açık beceri ve yetkinliklerimi belirleyebilirim (m24)” maddesi ile çift-döngülü öğrenmenin kavramsallaştırılması ile uyumludur. Ölçeğin öğrenen özerkliği boyutu ise yine Blaschke’nin (2016) hem öğrenen iradesi hem de kabiliyet gelişimi boyutları ile, hem de Blaschke ve Hase’nin (2015) yansıtma boyutları örtüşmektedir. Örneğin, öğrenen özerkliği boyutunda yer alan “Neyi öğrenmem gerektiğine dair öncelikleri hocalarımın belirlemesini beklerim (m2)” maddesi ters bir madde olarak öğrenen iradesi boyutunun kavramsallaştırması ile ortak bir bağlamda yer almaktadır. Ölçeğin öz-güdülenme boyutu Blaschke ve Hase’nin (2015) keşfetme boyutu ile Blaschke’nin (2017) doğrusal olmayan öğrenme boyutları ile örtüşmektedir. Örneğin, “Sosyal ağlarda öğrenme gruplarına üye olarak öğrenmeler gerçekleştirmekten zevk alırım (m12)” maddesi her iki boyutun da kapsandığını örnekler niteliktedir. Ölçeğin öz-yönetim boyutuna ait “Yeni bir öğrenme deneyimi öncesi, neyi bilmediğimi tespit edebilirim (m1)” maddesi, hem Blaschke ve Hase’nin (2015) yansıtma boyutu hem de Blaschke’nin (2016) öz-yansıtma (üst biliş) boyutu ile örtüşmektedir.

Öz-belirli öğrenme-hetagoji öğreneni özgürleştiren (emancipation), öğrenenin kendini gerçekleştirilmesi yönünde öğrenme becerilerini yetkinleştirmesine olanak veren, 21. yüzyıl öğrenme ve öğretme becerileri ile uyumlu, öğrenme ortamları yapılandırılmasına olanak veren bütüncül bir yaklaşım olarak konumlanmanın uygun olacağı düşünülmektedir (Hase & Blaschke, 2021). 21. yüzyılda, öğrenenlerin kendi iradesi doğrultusunda öğrenme süreçlerini yönetme becerilerini kazanmaları, kendi öğrenme yetkinliklerini geliştirme becerisine sahip olmaları, özgürleştirici bir öğrenme (Freire, 2008) için gerekli ve elzemdir. Ancak, öğrenenin tek başına bu becerileri kazanması ve sürdürmesi beklentisi de bir o kadar yanıltıcıdır. Bu çerçevede, öğrenme öğretme süreçlerinin bütün bileşenlerinin öz-belirli öğrenme ilke ve yaklaşımları çerçevesinde yeniden yapılandırılması ve yaygınlaştırılması önemlidir (Akyıldız, 2019; Dulkadir-Yaman, 2018; Oktay, 2021). Dulkadir-Yaman (2018) hetagojik öğrenme ortamlarının yaygınlaştırılması gerekliliğine yönelik geçiş sürecinin başlayabilmesi için, öncelikle hetagojik öğrenme ortamı ve eğitim tasarımlarının öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılması gerektiğine dikkat

çekmiştir. Bu yapılandırılma için öncelikle hetagojik öğrenme beceri düzeylerinin ölçülmesi gerekli ve önemlidir.

İlerleyen dönemlerde hetagojik becerilerin tespit edilerek, geliştirilmesine yönelik aile, okul yaşantılarına ilişkin arka plan dinamiklerini ortaya koyan araştırmalar kurgulanabilir. Sorgulamaya dayalı öğretim ve etkileşim temelli yöntem ve tekniklerle birlikte hetagojik öğrenme becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel ve tarama çalışmaları yapılabilir. Öz-belirlenimli öğrenme becerilerinin üniversite öğrencilerinin bölüm, sınıf, akademik başarı, cinsiyet gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek ve farklılığı sağlayan değişkeni tespit edebilmek için araştırmalar yapılabilir. Orta ve ileri yetişkinlik dönemine ilişkin öz-belirlenimli öğrenme becerileri incelenebilir. Okul dışı öğrenme ortamlarında hetagojik öğrenme becerilerinin geliştirilmesi için yüz yüze ve çevrim içi eğitim tasarımları yapılabilir. Geliştirilen bu ölçeğin ilgili konuda yapılacak yeni araştırmalara kaynak olacağı öngörülmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Her iki yazar da eşit ve dengeli şekilde araştırmaya katkı koymuştur.

Etik Beyan

Bu araştırma sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde yer alan tüm kurallara uyulmuş, etik kural ihlaline meydan verecek hiçbir etkinlik gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Maltepe Üniversitesi Etik Kurulu’ndan 2022/15-15 kararı ile onay alınmıştır. “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

References

- Akın, G. (2014). The term of andragogy and the difference between andragogy and pedagogy. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 47(1), 279–300. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001327
- Akyıldız, S. T. (2019). Do 21st-century teachers know about heutagogy or do they still adhere to traditional pedagogy and andragogy? *International Journal of Progressive Education*, 15(6), 151–169.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419–456.
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56–71. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1076>
- Blaschke, L. M. (2016). Self-determined learning: Designing for heutagogic learning environments. In J. M. Spector, B. B. Lockee, & M. D. Childress (Eds.), *Learning, design, and technology. An international compendium of theory, research, practice, and policy* (pp. 2–19). Springer International Publishing AG.
- Blaschke, L. M., & Hase, S. (2015). Heutagogy: A holistic framework for creating 21st century self-determined learners. In M. M. Kinshuk, & B. Gros (Eds.), *The future of ubiquitous learning: Learning designs for emerging pedagogies* (pp. 24–40). Springer.

- Caffarella, R. S. (1993). Self-directed learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 57, 25–35.
- Caffarella, R. S., & O'Donnell, J. M. (1987). Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited. *Adult Education Quarterly*, 37(4), 199–211.
- Ceylan, B. (2019). Ubiquitous learning and heutagogy in teacher education. In G. Durak, & S. Çankaya (Eds.), *Managing and designing online courses in ubiquitous learning environments* (pp. 279–295). IGI Global.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. L. NJ Erlbaum.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler için çok değişkenli listatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Erlbaum.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108–120.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *The handbook of self-determination research*. The University of Rochester Press.
- DeVellis, R. F. (2003). *Scale development: Theory and applications*. Sage Publications.
- Dulkadir-Yaman, N. (2018). *Kullanıcı tarafından oluşturulan web sayfa içeriklerinin hetagoji tabanlı özelleştirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Freire, P. (2008). *Ezilenlerin pedagojisi* (D. Hattatoğlu-Erol Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları.
- Hase, S. (2009). Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities. *Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning*, 1(1), 43–52.
- Hase, S. (2014). An introduction to self-determined learning (heutagogy). In L. M Blaschke, C. Kenyon, & S. Hase, S. (Eds.), *Experiences in self-determined learning* (pp. 1–19). Amazon.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. *Ultibase Articles*, 5(3), 1–10
- Hase, S., & Blaschke, L. M. (2021). The pedagogy of learner agency. In S. Hase, & L. M. Blaschke (Eds.), *Unleashing the power of learner agency*. EdTech Books.
- Hase, S., & Kenyon, C. (2007). Heutagogy: A child of complexity theory. *Complicity*, 41(1), 111–118. <https://doi.org/10.29173/cmplct8766>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Kline, R. B. (1994). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Knowles, M. S. (1975). *Self-directed learning. A guide for learners and teachers*. Prentice Hall Regents.
- Knowles, M. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (2nd ed.). Cambridge Books.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>

- Margarit, V. (2021). Transformative teaching and heutagogy. In S. Hase, & L. M. Blaschke (Eds.), *Unleashing the power of learner agency*. EdTech Books.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–96. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Meyers, L. S., Gamst, G. & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. SAGE Publications.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. *New Directions for Continuing Education*, 25, 17–30.
- Oktaç, Ö. (2021). Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşimli senaryo tasarımı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows*. Australian Copyright.
- Parslow, G. R. (2010). Commentary: Heutagogy, the practice of self-learning. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 38(2), 121. <https://doi.org/10.1002/bmb.20394>
- Rogers, C. R. (1961). The process equation of psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, 15(1), 27–45. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.1961.15.1.27>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Setlhako, M. A. (2021). Techniques for self-determined learning in a heterogenous 'classroom'. In S. Hase, & L. M. Blaschke (Eds.), *Unleashing the power of learner agency*. EdTech Books.
- Sharma, S. (1996). *Applied multivariate techniques*. John Wiley and Sons, Inc.
- Stangor, C. (2010). *Research methods for the behavioral sciences*. Wadsworth.
- Şahin, D. B., & Gülleroğlu, H. D. (2013). Likert tipi ölçeklere madde seçmede kullanılan farklı madde analizi teknikleri ile oluşturulan ölçeklerin psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 18–28.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Pearson.
- Tavşancıl, E. (2009). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tekkol, İ. A., & Demirel, M. (2018). Öz-yönetimli Öğrenme Becerileri Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(2), 85–100.
- Tezbaşaran, A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Türk Psikologlar Derneği.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.



Investigation of Professional Music Education Students' Attitudes and Self-Efficacy Perceptions Towards Modal Hearing in Terms of Various Variables*

Emrah LEHİMLER^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-7283-638X)

Üzeyir ÇİNAR^b (ORCID ID - 0000-0002-5740-8731)

^a Atatürk University, Fine Arts Faculty, Erzurum/Türkiye

^b Independent Researcher, Erzurum/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1253160

Article history:

Received 19.02.2023

Revised 03.08.2023

Accepted 13.06.2023

Keywords:

Modal Hearing,
Professional Music Education,
Attitude,
Self-efficacy Perception

Research Article

Abstract

The aim of this study is to examine the attitudes and self-efficacy perceptions of students who receive professional music education towards modal hearing in terms of various variables (gender, age, class level, faculty of education). In the study, attitude and self-efficacy perception scales were used as data collection tools towards modal hearing developed by researchers. The Cronbach's alpha internal consistency coefficients of the scales were determined as 0.871 for the attitude scale and 0.901 for the self-efficacy perception scale. The study group of the research consists of 259 undergraduate students in their 3rd and 4th grade who were enrolled in courses related to Modal Hearing and studying in the Music Departments of Faculties of Education, Faculties of Fine Arts, and Conservatories in 12 randomly selected universities in Turkey during the 2021-2022 academic year. As a result of the research, it was determined that the students who received music education had positive attitudes towards modal hearing and considered themselves sufficient in modal hearing. On the basis of faculties, it was determined that the lowest attitude score belonged to the students of the faculty of fine arts, and the highest attitude score belonged to the students studying at the conservatory. There was no significant difference in self-efficacy perception scores between the three faculties. In addition, when the attitudes and self-efficacy perceptions of the participant students towards modal hearing were examined, it was seen that male students exhibited more positive attitudes than female students. It was determined that there was no difference in the attitudes and self-efficacy perceptions of the participating students towards modal hearing based on age and grade level variables.

Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1253160

Makale Geçmişi:

Geliş 19.02.2023

Düzeltilme 03.08.2023

Kabul 13.06.2023

Öz

Bu araştırmanın amacı, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, öğrenim görülen fakülte) açısından incelenmesidir. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algısı ölçekleri kullanılmıştır. Ölçeklerin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları, tutum ölçeği için 0.871, öz yeterlik algısı ölçeği için 0.901 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Türkiye'de bulunan 12 üniversitenin eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve konservatuvarların müzik bölümlerinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan lisans 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden; makamsal işitmeye yönelik

* This study was produced from master's thesis of the second author under the supervision of the first author in November 2022.

*Corresponding Author: emrah.lehimler@atauni.edu.tr

Anahtar Kelimeler:
Makamsal İşitme,
Mesleki Müzik Eğitimi,
Tutum,
Öz Yeterlik Algısı

Araştırma Makalesi

ders almış olan 259 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve makamsal işitme konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Öğrenim görülen fakülteler bazında en düşük tutum puanı güzel sanatlar fakültesinin öğrencilerine, en yüksek tutum puanının ise konservatuvarda öğrenim gören öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir. Öz yeterlik algısı puanlarında üç fakültenin puanları arasında önemli bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca katılımcı öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumları ve öz yeterlik algıları incelendiğinde erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Katılımcı öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumları ve öz yeterlik algılarının yaş ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ise farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Introduction

Music is the art of arranging sounds in time (duration). In this regard, the most fundamental skill of making music is the perception of sounds and durations. This perception skill is defined as musical hearing ability and is included in musical hearing education. Musical hearing education is a very significant element of music education. Uçan (2018) classifies music education into three main types as general, amateur, and professional. General music education is aimed at creating a general music culture in individuals of all levels and ages. Amateur music education targets individuals who are interested in the field of music and aims to provide them musical participation, pleasure, and satisfaction. Professional music education is designed for individuals who will choose music as a profession and aims to provide them musical behaviours, competencies, and knowledge required by the profession. Musical hearing education is especially accentuated in professional music education and aims to develop important musical skills required by the profession. Musical hearing education is a complex process that encompasses several areas such as theory, reading, writing, and perception. These areas represent both separate study processes and an interconnected whole.

Music is a separate language both in its structure and content. The rules that form a language create its grammar. Similarly, the grammar of the music language encompasses all the elements during the formation and use of music. These elements consist of rhythm, meter, scale, mode-tonality, melody, form, texture, tempo, dynamics, and expression. With these elements, the education of musical hearing, reading, and writing becomes the fundamental area of professional music education that targets behavioural changes related to musical perception, musical reading, musical writing, musical memory, musical thinking, musical creativity, musical analysis, and musical evaluation (Özgür & Aydoğan, 1999, p. 3).

Hearing education is generally provided within temperament system by using a piano. However, the Turkish music system includes comma sounds as well as temperament sounds. There are various modes in this system. It is crucial to have knowledge of the structure of a mode as well as the accurate perception of the notes within the mode to perceive them correctly. Moreover, Turkish music has a rhythmic structure that differs from Western music and encompasses various rhythmic riches. Therefore, in addition to the temperament system, musical hearing exercises that encompass the modal and rhythmic structure of Turkish music should be carried out in order to better understand and perceive Turkish music.

Traditional Turkish music is generally divided into two different genres as Turkish folk music and Turkish classical music due to both its formal and musical structure. Folk music, one of the most important Turkish music, has preserved its existence without losing its importance reaching out to large masses by influencing a wide geography and has continued its existence by being transferred from generation to generation. According to Coşkun (1984), folk music is a type of music that carries national criteria in its essence with its unique instruments, instrumental and vocal styles, genres, forms, and wide repertoire, it is intertwined with other branches of folklore and emerges from the fusion of local music (Coşkun, 1984, quoted in Emnalar, 1998, p.1). Turkish folk music can also be defined as the wide repertoire of local music other than Turkish classical music. Turkish classical music is referred to as “palace music” by some and Turkish classical music by others. Turkish classical music is a genre of music that developed especially in and around the Ottoman palace and spread throughout the Ottoman geography. It is known that there

are more than 500 modes, but some of them have not survived to the present day and have completely disappeared. Today, nearly 50 of these modes are among the most used ones. The difference of Turkish classical music from Turkish folk music lies in its composer-based approach and artistic concerns. Turkish classical music, also known as Divan Music, is a genre that is among our traditional music, developed under the influence of local Anatolian cultures and Ottoman culture. Additionally, due to the unity of religion, it has also formed and developed cultural ties with neighbouring Iranian and Arab cultures (Aydın, 2011, p. 15). When both genres of music are examined, it can be seen that there are many similarities as well as different features. Studies conducted on this subject (Ekici, 2009; Öztürk, 2014, 2015; Pelikoğlu, 2011; Pelikoğlu & Sümbüllü, 2008; Sümbüllü, 2007) indicate that the modal and rhythmic structures of Turkish classical music and Turkish folk music have a similar structure and therefore both genres should be united under the roof of Turkish music.

In Turkish music, “mode” refers to a mode consisting of a series of harmonious sounds with defined intervals and its own rules of succession, creating melodic phrases. The most important features that create a mode are tonic, intervals, course, and flavour. The tonic represents the resting or home pitch of the mode and serves as the first note of the series. The intervals indicate the distance between the sounds that create the series of the mode. Flavour refers to pauses or delays made on certain pitches in the succession structure of the mode and is an important factor that reveals the differences of the modes (Karadeniz, 2012, p. 64).

Modal hearing education is generally referred to as the analysis, distinction, identification, and perception of sounds and it differs from the temperament system by incorporating the use of comma degrees within the pitch systems used in Turkish music, as well as the differentiation of sharps and flats, which are conveyed to students using different techniques similar to those used in Western musical hearing education. Although modal hearing education is not taught as a separate course in most professional music education institutions, it is included within the curriculum of musical hearing education, especially in institutions that focus on Turkish music education. In addition, it is known that studies on modal hearing are carried out in traditional Turkish music theory and repertoire classes.

Modal hearing education is usually shaped by the teaching method of the instructor. After the acquisition of basic music knowledge, the modal hearing education supported by the theory of Turkish music is tried to be completed with the quartet and quintet exercises, scale exercises, solfege, and dictation exercises that adhere to the Turkish music sound systems and modal structure. The Turkish music theory is crucial for the clarity and permanence of the subject matter, particularly before dictation and solfege exercises. In addition to dictation and solfege exercises, Turkish music transcription exercises are also the part that highlights students’ memory, attention, and abilities. In addition, it is thought that transcription skills help students develop their instrumental and vocal skills.

The meşk method has had an important place in Turkish music education for a long time. With its hierarchical foundations, rules, and unique teaching structure, this method includes not only passing down musical compositions but also involves the instructor reflecting their own musical personality onto the student, aiming for the student’s musical maturation through this musical understanding. In the meşk system, note writing is not used, making auditory memory the most crucial musical skill (Başuğur, 2016, p. 98).

The musical hearing education provided for Turkish music is a complex process that involves the perception of the series, pitches, intervals, progression structures, and flavours of modes, as well as the comprehension of the rhythmic structures that constitute an important part of Turkish music’s structure. Understanding the mode structures, having control over pitches, and maintaining accurate intonation are crucial for the proper perception of Turkish music. The accurate hearing of Turkish music is directly proportional to the ability to perceive the transition connections between the pitches that form the mode (Öner, 2021, p. 206). When perceiving modes, it is essential to first recognise the intervals, quartets, and quintets that form the scale, as well as the succession characteristics of the mode. In the research conducted by Şen and Burç (2016), the most important factors in perceiving the mode were determined as the succession, scale, starting and ending pitch. Başuğur (2016) states that students who receive music

education perceive the modes in the Turkish music repertoire more easily and that repertoire training is important in perceiving a mode. In a study conducted by Avcı Akbel (2021) with undergraduate students taking Turkish music theory courses, it was determined that participants felt the most competent while performing and felt most incompetent while identifying mode and transitions by listening. In institutions that provide professional music education, modal hearing exercises are generally tried to be provided in courses that include Turkish music theory and repertoire, rather than musical hearing courses, and they are generally not given on a systematic basis such as western musical hearing education.

Hasar (2016) states that most of the teachers and teacher candidates who graduated from music education departments feel inadequate in the field of Turkish music and try to learn and perceive Turkish music with their own possibilities in their professional lives. Hasar also states that although theoretical knowledge of Turkish music is recognized in the education programs of the Ministry of National Education, problems occur during its performance, and there are also some problems and difficulties in the formation, training, and management of music ensembles aimed at using Turkish music in performances and events (p. 5). Kaçar (2007) states that in music education, students are trained for many years with Western music education and instruction, but in their professional lives, they often face a lack of skills related to traditional music genres and the use of traditional instruments, which are rarely included in the educational curriculum. Kaçar also adds that the music teachers often have to learn traditional music on their own later in their professional careers due to the frequent encounters with traditional music.

Yıldırım (2012) accentuates the need to increase the quality of modal content in musical hearing education. Especially in the musical hearing education provided in professional education institutions, it is seen that the studies carried out only in the temperament system are not sufficient in terms of improving the modal hearing skills of the students. In a study conducted by Yıldız and Türkmen (2012), the opinions of conservatory educators on hearing education were considered. The instructors in the conservatory said that the students from fine arts high schools were sufficient and successful in Western music solfege, but they were insufficient and unsuccessful in Turkish music solfege and attributing this to the insufficiency of Turkish music-oriented courses in fine arts high schools (quoted in Yıldız, 2013, p. 6).

Based on the information mentioned above, this study focuses on determining the attitudes and self-efficacy perceptions of students in professional music education regarding modal hearing. Although there are many studies on attitudes and self-efficacy in the field of music in both domestic and foreign literature (Adar, 2008; Ark et al., 1980; Barrett et al., 2020; Bayrakçı, 2019; Canakay, 2006; Çelenk & Şen, 2016; Craske & Craig, 1984; Eldemir, 2015; Guan & Matsunobu, 2022; İnan, 2010; Karakuş & Çelenk, 2020; Kaya, 2022; Kibici, 2022; Kim & Kyoung Song, 2020; Legette, 2003; Lilioğlu, 2019; Lynxwiler & Gay, 2000; McCarthy et al., 2019; Mcpherson & McCormick, 2006; Nielsen, 2004; Nolin & Newman, 1980; Price & Swanson, 1990; Ritchie & Williamon, 2011; Sarı, 2019; Şen & Çelenk, 2017; Şen, 2011; Shaw & Tomcala, 1976; Tyson, 2006; Yıldız, 2014) it is seen that the studies in the field of Turkish music are not a satisfactory level. There is a need for research that reveals the attitudes and self-efficacy of students in special areas of Turkish music such as hearing, performing, and singing. In this context, the purpose of the research is to determine the attitudes regarding modal hearing and self-efficacy perceptions of students studying in the Music Departments of Faculties of Education, Faculties of Fine Arts, and Conservatories that provide Professional Music Education in Turkey, and to make a situation assessment based on the data obtained. In line with this purpose, answers to the following questions were sought.

1. What are the attitude and self-efficacy perception scores of students regarding “Modal Hearing”?
2. Do the attitudes and self-efficacy perceptions of students regarding “Modal Hearing” differ based on the gender variable?
3. Do the attitudes and self-efficacy perceptions of students regarding “Modal Hearing” differ based on the age variable?
4. Do the attitudes and self-efficacy perceptions of students regarding “Modal Hearing” differ based on the grade level of their education?

Method

This section of the research includes the type of research, study group, data collection tools, and statistical methods and techniques to be used in the analysis of the data obtained.

Research Model

This research is a descriptive study aiming to determine the self-efficacy and attitudes of the students who receive professional music education regarding Modal Hearing. Descriptive studies aim to determine the current situation related to the identified subject, to understand and analyse the identified situation by defining the phenomenon (Arıkan, 2017, p. 27).

The model of this research is the survey model, which is commonly used in descriptive studies. Survey models involve evaluating the entire population or a selected group, sample, or sample area in order to reach a general conclusion about the population in a formation consisting of more than one unit. The subject of the research whether it is a phenomenon, individual, or object is observed as it is, within its own conditions and options and without intervention (Karasar, 2006, p. 79). This research was carried out with the permission of Atatürk University Social and Human Sciences Ethics Committee, Fine Arts Unit Ethics Committee, under the decision numbered E-91464383-050.02.02-2200142177, dated 12/05/2022.

Study Group

The study group of the research consists of 259 undergraduate students in their 3rd and 4th grade who were enrolled in courses related to Modal Hearing and studying in the Music Departments of Faculties of Education, Faculties of Fine Arts, and Conservatories in 12 randomly selected universities in Turkey during the 2021-2022 academic year. The demographic information of the participating students is provided in Table 1.

Table 1.
Demographic Information of the Student Study Group

Demographic Features	Sub-Criteria	F	%
Gender	Female	123	47.5
	Male	136	52.5
Age	17-22 years old	101	39.0
	23-28 years old	132	51.0
	29 years and above	26	10.0
Grade	Undergraduate 3rd year	129	49.8
	Undergraduate 4th year	130	50.2
Faculty Type	Faculty of Education	137	52.9
	Faculty of Fine Arts	58	22.4
	Conservatory	64	24.7
University of Study	Atatürk University, Faculty of Education, Department of Music Education	36	13.9
	Atatürk University, Faculty of Fine Arts, Department of Music Sciences	52	20.1
	Ataturk University, Turkish Music Conservatory	13	5.0
	Kafkas University, State Conservatory	21	8.1
	Ardahan University, Faculty of Fine Arts, Music Department	6	2.3
	Sakarya University, State Conservatory	16	6.2
	Mustafa Kemal University, Turkish Music Conservatory	14	5.4
	İnönü University, Faculty of Education, Department of Music Education	39	15.1
	Trabzon University, Faculty of Education, Department of Music Education	9	3.5

Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Department of Music Education	11	4.2
Van Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Music Education	34	13.1
Ağrı University, Faculty of Education, Department of Music Education	8	3.1
Total	259	100

According to Table 1, it can be observed that the majority of participants are female, and the grade level is largely the same.

Data Collection

In the study, data were collected using the “Attitude Towards Modal Hearing” and “Self-Efficacy Towards Modal Hearing” scales developed by the researchers. The draft scales of “Attitude Towards Modal Hearing” and “Self-Efficacy Towards Modal Hearing” were applied to 62 students who were studying in Department of Music Sciences, Faculty of Fine Arts, Atatürk University and took courses on modal hearing for their validity and reliability analyses. After the pilot application, erroneous and incorrect questionnaires were considered invalid, and 54 questionnaires were evaluated through validity and reliability analysis.

The items of the scale were designed in a five-point Likert type as “Strongly Disagree”, “Disagree”, “Neutral”, “Agree”, and “Strongly Agree”. For content validity, the scales were presented to a total of five experts, including two educational science experts, two music educators, and one language expert.

Attitude towards Modal Hearing Scale

While creating the attitude scale for modal hearing, the attitude scales in the relevant literature were examined and based on these reviews, an item pool was created. The first version of the draft scale consisting of a total of 25 items with 12 positive and 13 negative statements was determined and presented to the expert opinion. Based on the feedback received from the experts, necessary adjustments were made on the statements in the scales and they were presented to the expert evaluation again. The final version of the attitude scale consists of a total of 14 questions with 6 positive and 8 negative statements.

Table 2.
Item Analysis for Attitude towards Modal Hearing Education Scale

Items	Mean of the Scale when Item Deleted	Variance of the		Cronbach's Alpha if Item Deleted
		Scale when Item Deleted	Square Root of Multiple Correlation	
S 1	47.54	62.517	.808	.848
S 2	47.43	62.249	.698	.852
S 3	47.59	62.057	.832	.846
S 4	48.04	65.546	.514	.863
S 5	47.80	61.750	.739	.850
S 6	47.20	69.486	.387	.869
S 7	47.56	60.704	.800	.846
S 8	47.09	72.727	.218	.875
S 9	48.87	88.228	-.681	.917
S 10	47.57	62.438	.678	.853
S 11	47.48	63.990	.670	.855
S 12	47.57	62.777	.707	.852
S 13	47.20	65.675	.641	.857
S 14	46.94	67.638	.585	.860

When considering the item-total correlations given in Table 2, no item that significantly reduced the reliability was found. In this context, it can be said that the measurable qualities and the measured qualities are the same, and that the 14 items given in the attitude scale towards modal hearing education are measurable.

In Table 3, the Cronbach’s alpha internal consistency coefficients of the scale items were examined to determine the reliability of the attitude scale for modal hearing education.

Table 3.
Cronbach’s Alpha Analysis Results of the Attitude Scale Towards Modal Hearing Education

Attitude Scale Towards Modal Hearing Education	Number of Items	Cronbach’s Alpha
	14	0.871

As shown in Table 3, the reliability coefficient (Cronbach’s alpha) for the whole scale was determined to be 0.871. According to the Cronbach’ alpha internal consistency coefficient, which is above the acceptable $r = 0.70$ level, it can be said that the scale is internally consistent and highly reliable.

For the internal validity of the scale, the attitude scores were ranked from highest to lowest, the lower 27% group and the upper 27% group were determined and the intergroup t-test was applied. As a result of the analysis, it was determined that there was a significant difference between the attitude scores of the lower 27% group and the upper 27% group ($t_{28} = 18.751, p = .000 < .01$) and the scale had internal validity.

Factor analysis was performed for the construct validity of the scale. Initially, the suitability of the prepared scale for factor analysis was tested using the Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett’s tests, and it was determined that the scale was suitable for factor analysis ($p = .000 < .05$). The factor analysis results of the scale are presented in Table 4.

Table 4.
Factor Analysis of Attitude Scale Towards Modal Hearing Education

Items	Sum of Initial Eigenvalues	Sum of Squared Loadings Percentage of Variance	Cumulative Percentage of Variances of Rotated Loadings
1	6.350	45.358	45.358
2	1.159	8.281	53.639
3	1.012	7.231	60.870
4	.918	6.560	67.430
5	.788	5.626	73.056
6	.744	5.313	78.369
7	.690	4.928	83.297
8	.585	4.181	87.479
9	.471	3.362	90.840
10	.372	2.658	93.498
11	.334	2.386	95.884
12	.286	2.039	97.924
13	.186	1.327	99.251
14	.105	.749	100.000

According to Table 4, it can be seen that 14 items subjected to factor analysis are found to be under 3 factors with eigenvalues greater than 1. The variance of these three factors regarding the scale is 60,870%. The “scree” plot created to determine the factor number of the scale is presented in Figure 1.

When the graph in Figure 1 is examined, it is seen that there is a rapid decrease after the first factor. This indicates that the scale can be grouped under one factor in general. The subsequent factors in the graph mostly move in a horizontal plane. In other words, the benefits of subsequent factors are similar to the first factor of the variance. According to Büyüköztürk (2014), the eigenvalue of the first factor being more than 3 times greater than the eigenvalue of the second factor can be taken as evidence that the

scale is unidimensional (p. 134). In this context, the attitude scale for modal hearing is accepted as a single factor.

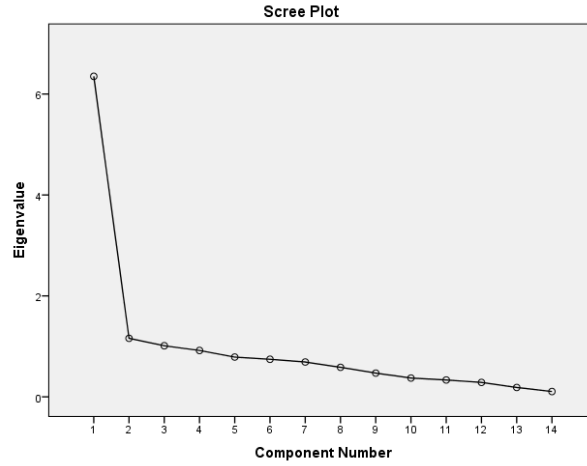


Figure 1. "Scree" Plot for the Attitudes Scale towards Modal Hearing Education

Self-Efficacy Perception Scale for Modal Hearing

When creating the self-efficacy perception scale for modal hearing, initially, the self-efficacy perception scales in the relevant literature were examined and based on the findings of these examinations, an item pool was created. The first version of the draft scale consisting of a total of 25 items with 14 positive and 11 negative statements was determined and presented to the expert opinion. Necessary adjustments were made on the statements in the scales within the scope of the feedback from the experts and they were presented to the expert evaluation again. The final version of the self-efficacy perception scale was composed of a total of 14 questions with 8 positive and 6 negative statements.

Table 5.
Item Analysis of the Self-Efficacy Perception Scale for Modal Hearing Education

Items	Scale of Mean When Item Deleted	Variance of the Scale When Item Deleted		Cronbach's Alpha When Item Deleted
		Scale When Item Deleted	Square Root of Multiple Correlation	
S 1	43.67	87.434	.443	.900
S 2	44.07	83.579	.639	.892
S 3	43.61	88.846	.373	.902
S 4	43.94	83.336	.644	.892
S 5	43.63	83.596	.647	.892
S 6	44.04	81.584	.664	.891
S 7	43.67	83.396	.674	.891
S 8	43.52	83.047	.541	.897
S 9	43.57	85.381	.600	.894
S 10	43.94	84.544	.678	.891
S 11	43.39	86.657	.492	.898
S 12	43.85	82.506	.648	.892
S 13	43.83	81.726	.700	.889
S 14	46.94	67.638	.585	.860

According to Table 5, no item that significantly reduces the reliability was found when considering the item-total correlations. Therefore, it can be said that the measurable qualities and the measured qualities are the same, and that the 14 items given in the self-efficacy perception scale for modal hearing education are measurable.

In Table 6, the Cronbach Alpha internal consistency coefficients of the scale items were examined for the reliability of the self-efficacy perception scale for modal hearing education.

Table 6.

Cronbach’s Alpha Analysis of the Self-Efficacy Perception Scale for Modal Hearing Education

<i>Self-Efficacy Perception Scale for Modal Hearing Education</i>	Number of Items	Cronbach’s Alfa
	14	0.901

As shown in Table 6, the reliability coefficient (Cronbach’s alpha) for the whole scale was determined to be 0.901. Since the Cronbach’s Alpha internal consistency coefficient is above the acceptable level of $r=0.70$, it can be said that the scale is internally consistent and highly reliable.

For the internal validity of the scale, the attitude scores were ranked from highest to lowest, the lower 27% group and the upper 27% group were determined and the intergroup t-test was applied. As a result of the analysis, it was determined that there was a significant difference between the attitude scores of the lower 27% group and the upper 27% group ($t_{28}= 11.303, p= .000 < .01$) and the scale had internal validity.

Factor analysis was performed for the construct validity of the scale. Initially, the suitability of the prepared scale for factor analysis was tested using the Kaiser-Meyer-Olkin and Bartlett’s tests and it was determined that the scale was suitable for factor analysis ($p= .00 < .05$). Factor analysis results are presented in Table 7.

Table 7.

Factor Analysis of the Self-Efficacy Perception Scale for Modal Hearing Education

Items	Sum of Initial Eigenvalues	Sum of Squared Loadings Variance Percentage	Cumulative Percentage of Rotated Sum of Squared Loadings
1	6.098	46.904	46.904
2	1.137	8.747	55.651
3	.957	7.363	63.014
4	.873	6.715	69.729
5	.754	5.798	75.527
6	.691	5.315	80.842
7	.644	4.954	85.796
8	.486	3.739	89.535
9	.378	2.904	92.439
10	.342	2.634	95.073
11	.319	2.451	97.524
12	.210	1.619	99.142
13	.111	.858	100.000
14	.105	.749	100.000

When Table 7 is examined, it is observed that 14 items included in the analysis are grouped under 2 factors with eigenvalues greater than 1. The explained variance for the scale is 55.651%. The “scree” plot created to determine the factor number of the scale is presented in figure 2.

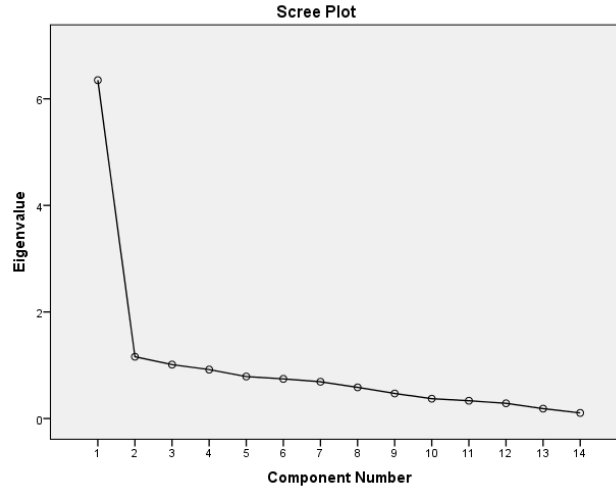


Figure 2. “Scree” Plot for the Self-Efficacy Perception Scale in Modal Hearing Education

When the graph in Figure 2 is examined, it can be seen that there is a rapid decrease after the first factor. This indicates that the scale can be grouped under one factor in general. The subsequent factors in the graph generally move in a horizontal plane. In other words, the benefits of the subsequent factors are similar to the first factor of the variance. According to Büyüköztürk (2014), the eigenvalue of the first factor being more than 3 times greater than the eigenvalue of the second factor can be taken as evidence that the scale is unidimensional (p. 134). In this context, the self-efficacy perception scale for modal hearing is accepted as a single factor.

Data Analysis

In the study, the data obtained from the “Attitude Towards Modal Hearing” and “Self-Efficacy Towards Modal Hearing” scales were entered into the SPSS20.0 analysis program and analysed using statistical tests. Percentage (%) and frequency (f) analyses were performed for attitude and self-efficacy perception scores. For the analysis of the scores based on the variables, T-test was applied for bivariate analyses, and One-Way ANOVA test was used for multivariate analyses. In multivariate analyses, the Scheffe test included in the Post Hoc tests was used to determine the direction of the difference.

Findings

In this section of the research, the obtained data were analysed using the necessary statistical tests, and the findings were interpreted and presented. In line with this, the sub-problems identified for the research were presented sequentially, and the statistical data obtained are presented in tables.

Findings Regarding the Attitudes and Self-Efficacy Perception Scores of Professional Music Education Students towards Modal Hearing Education

In this section, findings related to the question “how are the attitudes and self-efficacy perception scores of the students in professional music education towards modal hearing education?” are given. The data related to students’ attitudes and self-efficacy perceptions towards modal hearing are presented in Table 8.

Table 8.

Distribution of Attitudes and Self-Efficacy Perception Scores Towards Modal Hearing Education

	N	\bar{X}	sd
Attitude score towards modal hearing	259	3.81	0.64
Self-efficacy perception score for modal hearing	259	3.40	0.67

According to Table 8, the mean score of music education students' attitude towards modal hearing is 3.81. According to this result, it can be said that the students' attitudes towards the modal hearing are at a "positive" level. In addition, the mean score of music education students' self-efficacy perception towards modal hearing is 3.40. According to this result, it can be said that the students' self-efficacy perceptions towards modal hearing are at a "good" level. Therefore, it can be deduced that the students in music education have a positive attitude towards modal hearing and they consider themselves sufficient in modal hearing.

In Table 9, the students' attitudes and self-efficacy perception scores towards modal hearing according to their faculties were examined.

Table 9.

Distribution of Attitudes and Self-Efficacy Perception Scores Towards Modal Hearing Education by Faculty

Faculty Type		N	\bar{X}	ss
Faculty of Education	Attitude score towards modal hearing	137	3.85	0.59
	Self-efficacy perception score for modal hearing	137	3.45	0.64
Faculty of Fine Arts	Attitude score towards modal hearing	58	3.57	0.72
	Self-efficacy perception score for modal hearing	58	3.40	0.64
Conservatory	Attitude score towards modal hearing	67	3.96	0.58
	Self-efficacy perception score for modal hearing	67	3.32	0.74

According to Table 9, based on the faculties, the lowest attitude score of 3.57 belongs to the students studying in the Faculty of Fine Arts. This score is lower than the overall mean attitude score of 3.81. Therefore, it can be said that students studying in the Faculty of Fine Arts have a more negative attitude towards modal hearing compared to the students in other faculties. In addition, according to the data obtained, the highest attitude score of 3.96 belongs to the students studying in the Conservatory. This score is higher than the overall mean attitude score of 3.81. Considering that conservatories provide more training on the performance and practice aspects of music compared to other faculties, this result can be considered natural. When the self-efficacy perception scores in Table 11 are examined, it can be said that the self-efficacy perception scores of all three faculties are close to the main average score of 3.40 and there is no significant difference.

Findings Regarding the Differences in Attitude and Self-Efficacy Perception Towards Modal Hearing Among Students in Professional Music Education According to Gender Variable

In this section, findings related to the question "do the attitudes and self-efficacy perceptions of the students in professional music education towards modal hearing differ according to the gender variable?" are given. Table 10 shows the results of the T-Test analysis, which includes the distribution of students' attitudes and self-efficacy perceptions towards modal hearing according to the gender variable.

Table 10.

Distribution of Students' Attitudes and Self-Efficacy Perceptions towards Modal Hearing by Gender Variable

	Gender	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Attitude	Male	123	3.9704	.61953	257	3.747	.000
	Female	136	3.6791	.62958			
	Total	259					
Self-Efficacy Perception	Male	123	3.5978	6.6927	257	4.508	.000
	Female	136	3.2348	6.2675			
	Total	259					

When Table 10 is examined, it can be seen that the attitudes of the students towards modal hearing differ according to the gender variable ($p < .05$). Considering the mean scores of attitude, it can be said that male students exhibit more positive attitudes towards modal hearing compared to female students ($X = 3.97-3.67$). Furthermore, according to Table 10, the self-efficacy of the students for modal hearing

differs according to the gender variable ($p < .05$). When the mean scores of self-efficacy perception are examined, it can be said that male students consider themselves more competent in modal hearing compared to female students ($X = 3.59-3.23$).

In Table 11, the distribution of students' attitudes and self-efficacy perceptions towards modal hearing according to the gender variable on the basis of faculty is given.

Table 11.

The Distribution of Students' Attitudes and Self-Efficacy Perceptions towards Modal Hearing According to Gender Variable on the Basis of Faculty

	Faculty Type	Gender	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Attitude	Faculty of Education	Male	61	3.9801	.63274	135	2.217	.028
		Female	76	3.7547	.55590			
	Faculty of Fine Arts	Male	28	3.8240	.65016	56	2.639	.011
		Female	30	3.3452	.72579			
	Conservatory	Male	35	4.0837	.55693	65	1.824	.073
		Female	32	3.8281	.58981			
		Total	259					
Self-Efficacy Perception	Faculty of Education	Male	61	3.6183	.67308	135	2.773	.006
		Female	76	3.3177	.59435			
	Faculty of Fine Arts	Male	28	3.6913	.63325	56	3.623	.001
		Female	30	3.1357	.53332			
	Conservatory	Male	35	3.4887	.68495	65	1.891	.063
		Female	32	3.1496	.78317			
		Total	259					

When Table 11 is examined, it can be seen that the attitudes of the students studying in the Faculty of Education and the Faculties of Fine Arts differ according to the gender variable ($p < .05$). When looking at the mean attitude score in both of these faculties, it can be said that male students have more positive attitudes compared to female students ($X = 3.92-3.75$; $X = 3.82-3.34$). In addition, it is seen that the attitudes of the students studying in the Conservatory towards modal hearing do not differ according to the gender variable ($p > .05$). Similarly, according to table 13, it is seen that the self-efficacy perceptions of the students studying in the Faculties of Education and Fine Arts towards modal hearing differ according to the gender variable ($p < .05$). When the mean self-efficacy perception scores of both of these faculties are examined, it can be said that male students are more competent compared to female students ($X = 3.61-3.31$; $X = 3.69-3.13$). It can be observed that the self-efficacy perceptions of the students studying in the Conservatory towards modal hearing do not differ according to the gender variable ($p > .05$).

Findings Regarding the Differences in Attitudes and Self-Efficacy Perceptions Towards Modal Perception among Students in Professional Music Education According to the Age Variable

In this section, the question "do the attitudes and self-efficacy perceptions of the students in professional music education towards modal hearing differ according to the age variable?" is investigated. The results of One-Way ANOVA test that include the distribution of students' attitudes and self-efficacy perceptions towards modal hearing according to the age variable are given in Table 12.

When Table 12 is examined, it can be observed that the students' attitudes and self-efficacy perceptions towards modal hearing do not differ according to the age variable ($p > .01$). Therefore, it can be said that the age variable does not affect the attitude and self-efficacy perception towards modal hearing.

Table 12.

The Distribution of Students' Attitudes and Self-Efficacy Perceptions towards Modal Hearing by Age Variable

	Source of Variance	Sum of Squares	Sd	Mean Square	F	p
Attitude	Between Groups	.207	2	.103	.251	.778
	Within Groups	105.609	256	.413		
	Total	105.816	258			
Self-Efficacy Perception	Between Groups	.328	2	.164	.363	.696
	Within Groups	115.861	256	.453		
	Total	116.189	258			

Table 13 shows the results of the One-Way ANOVA test that includes the distribution of students' attitudes and self-efficacy perceptions towards modal hearing according to the age variable on the basis of faculty.

Table 13.

The Distribution of Students' Attitudes and Self-Efficacy Perceptions towards Modal Hearing According to Age Variable on the Basis of Faculty

	Faculty Type	Source of Variance	Sum of Squares	sd	Mean Square	F	p
Attitude	Conservatory	Between Groups	.129	2	.064	.185	.832
		Within Groups	22.293	64	.348		
		Total	22.422	66			
	Faculty of Education	Between Groups	1.729	2	.864	2.455	.090
		Within Groups	47.189	134	.352		
		Total	48.918	136			
	Faculty of Fine Arts	Between Groups	1.524	2	.762	1.471	.239
		Within Groups	28.485	55	.518		
		Total	30.009	57			
Self-Efficacy Perception	Conservatory	Between Groups	.732	2	.366	.647	.527
		Within Groups	36.156	64	.565		
		Total	36.888	66			
	Faculty of Education	Between Groups	.134	2	.067	.159	.853
		Within Groups	56.600	134	.422		
		Total	56.734	136			
	Faculty of Fine Arts	Between Groups	.219	2	.110	.258	.773
		Within Groups	23.327	55	.424		
		Total	23.546	57			

When Table 13 is examined, it is seen that the students' attitudes and self-efficacy perceptions towards modal hearing do not differ according to the age variable on the basis of faculty ($p > .01$).

Findings Regarding the Differences in Attitudes and Self-Efficacy Perceptions Towards Modal Perception among Students in Professional Music Education According to the Grade Level of Education

In this section, findings related to the question "do the attitudes and self-efficacy perceptions of the students in professional music education towards modal hearing differ according to the grade level?" are given. In Table 14, the t-test results that include the distribution of students' attitudes and self-efficacy perceptions towards modal hearing according to the grade level of education are given.

Table 14.

The Distribution of Students' Attitudes and Self-Efficacy Perceptions towards Modal Hearing by Grade Level of Education

	Grade	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Attitudes	3	129	3.7918	.68640	257	-.640	0.522
	4	130	3.8429	.59286			
	Total	259					
Self-Efficacy Perceptions	3	129	3.3267	.66359	257	1.933	.054
	4	130	3.4871	.67145			
	Total	259					

When Table 14 is examined, it can be said that the students' attitudes and self-efficacy perceptions towards modal hearing do not show a significant difference according to the grade level of education ($p=.522>.05$; $p=.054>.05$). Therefore, it can be said that the grade level factor does not affect the attitude and self-efficacy perception towards modal hearing.

In Table 15, the t-test results that include the distribution of students' attitudes and self-efficacy perceptions towards modal hearing according to the grade level of education on the basis of faculty are given.

Table 15.

The Distribution of Students' Attitudes and Self-Efficacy Perceptions towards Modal Hearing According to Grade Level of Education on the Basis of Faculty

	Faculty Type	Grade	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Attitudes	Faculty of Education	3	64	3.7824	.65434	135	1.332	.185
		4	73	3.9188	.54402			
	Faculty of Fine Arts	3	27	3.5688	.78982	56	.074	.942
		4	31	3.5829	.67791			
	Conservatory	3	39	3.9780	.62446	65	.270	.788
		4	28	3.9388	.52980			
	Total	259						
Self-Efficacy Perceptions	Faculty of Education	3	64	3.3214	.65379	135	2.240	.027
		4	73	3.5656	.62108			
	Faculty of Fine Arts	3	27	3.3862	.61101	56	.194	.847
		4	31	3.4194	.67882			
	Conservatory	3	39	3.3022	.72018	65	.315	.724
		4	28	3.3609	.79635			
	Total	259						

When Table 15 is examined, it can be said that students' attitudes towards modal hearing do not show a significant difference according to the grade level on the basis of faculty ($p>.05$). However, according to Table 15, it can be observed that the self-efficacy perceptions of the students studying in the Faculty of Education towards modal hearing differ according to the grade level ($p<.05$). When considering the mean scores of self-efficacy perceptions in the Faculty of Education, it can be stated that the students studying in the 4th grade consider themselves more competent in modal hearing compared to the students in the 3rd grade ($X=3.32-3.56$). It can be seen that the self-efficacy perceptions of the students studying in the Conservatory and Fine Arts Faculties towards modal hearing do not differ according to the grade level ($p>.05$).

Discussion & Conclusion

Professional music education is aimed at individuals who want to choose music as a profession. The purpose of professional music education is to train performers, composers, music technologists, musicologists, music educators, etc. in their respective field. From a professional point of view, Turkish

music education should be given in every aspect of music. Upon reviewing the relevant literature, it can be observed that there are many studies on the attitudes and self-efficacy perceptions of the students in professional music education, however, there is a lack of research on attitude and self-efficacy perception towards modal hearing. In the indirectly related studies of attitude and self-efficacy towards musical hearing education, it can be seen that the students have a positive attitude and see themselves as sufficient in this course (İnan, 2010; Lilioğlu, 2019; Yıldız, 2014). It is perceived that some studies focus on developing an attitude and self-efficacy perception scale about musical hearing and Turkish music courses (Canakay, 2006; Çelenk & Şen, 2016; Eldemir, 2015; Karakuş & Çelenk, 2020; Şen, 2011; Yıldız, 2014). In the studies conducted on Turkish music, especially in the departments where western music education is dominant, it is seen that the students do not consider themselves sufficient in the field of Turkish music and Turkish music education is not provided adequately (Apaydınlı, 2006; Er, 2012; Hasar, 2016; Kaçar, 2007; Lehimler, 2014, 2015; Özdemir, 2019; Yıldız & Türkmen, 2012; Yıldız, 2013).

This research determined that the students in music education had positive attitudes towards modal hearing and they considered themselves sufficient in modal hearing. Although there is no direct study on attitude and self-efficacy perception related to modal hearing, when the studies on attitude and self-efficacy perception towards Traditional Turkish music courses are examined, it is seen that these findings are in parallel with other studies (Adar, 2008; Bayrakçı, 2019; Kaya, 2022; Sarı, 2019; Şen & Çelenk, 2017; Şen, 2011).

Among the faculties, the lowest attitude score towards modal hearing belonged to the students of the Faculty of Fine Arts. Therefore, it can be said that students in the Faculty of Fine Arts have a more negative attitude towards modal hearing compared to other faculties. Furthermore, according to the data obtained, the highest attitude score belonged to the students studying in the Conservatory. Considering that conservatories provide more training on the performance and practice aspects of music compared to other faculties, this result can be considered natural. When the self-efficacy perception scores for modal hearing were examined, there was no significant difference between among all three faculties.

The study revealed that the attitudes and self-efficacy perceptions of the students towards modal hearing differed according to the gender variable, with male students exhibiting more positive attitudes compared to female students and considering themselves as more competent in modal hearing. In a study conducted by Kaya (2022), it was found that female music teacher candidates had more positive attitudes towards both Traditional Turkish Folk Music and Traditional Turkish Classical Music courses compared to male music teacher candidates. However, the results of this study indicated the opposite pattern. In this context, it can be said that females have a more positive attitude in Traditional Turkish Folk Music and Traditional Turkish Classical Music courses, but they have a more negative attitude towards modal hearing.

Based on the findings of the study, it was determined that the attitudes and self-efficacy perceptions of the students studying in the Faculty of Education and the Faculties of Fine Arts differed according to the gender variable. Male students exhibited more positive attitudes compared female students and considered themselves more competent. It was observed that the attitudes and self-efficacy perceptions of the students studying in the Conservatory did not differ according to the gender variable.

As a result of the research, it was seen that the attitudes and self-efficacy perceptions of the students towards modal hearing did not differ according to the age variable. In the study conducted by Lilioğlu (2019), it was determined that students' attitudes and self-efficacy perceptions towards music theory and hearing courses did not differ according to the age variable. In this context, it can be said that the age variable does not affect the attitude and self-efficacy perception in both modal hearing, and music theory and hearing courses.

According to the findings of the research, it was seen that the attitudes and their self-efficacy perceptions of the students towards modal hearing did not differ according to the grade level, and the grade level factor did not affect the attitude and self-efficacy perception. This result is consistent with the results of other studies (Bayrakçı, 2019; İnan, 2010; Kaya, 2022; Lilioğlu, 2019; Yıldız, 2014).

When considering faculties, it was determined that the self-efficacy perceptions of the students studying in the Faculty of Education differed according to the grade level, and the students in the 4th grade found themselves more competent in modal hearing compared to the students in the 3rd grade. In line with the results of this research, it can be suggested to give importance to the gender variable in modal hearing courses, to provide more space to modal hearing courses, especially in the Faculties of Fine Arts, to conduct more etudes and exercises to support modal hearing courses, to expand the study group and conduct similar research studies, particularly by carrying out performance tests specifically for modal hearing education in order to examine the relationship between attitude and self-efficacy studies towards modal hearing education and to conduct the research in different schools in different regions.

Author Contribution Rate

The authors contributed equally to the study.

Ethical Statement

All the rules stated in the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” in the second section of the directive were carried out.

Conflict of Interest Statement

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Müzik, seslerin zaman (süre) içerisinde düzenlenmesi sanatıdır. Bu doğrultuda müzik yapabilmenin en temel yetisi seslerin ve sürelerin algılanmasıdır. Bu algılama becerisi müziksel işitme yeteneği olarak tanımlanır ve müziksel işitme eğitimi içerisinde yer alır. Müziksel işitme eğitimi müzik eğitiminin oldukça önemli ögesidir. Uçan (2018) müzik eğitimi genel, özengen ve mesleki olmak üzere üç ana türe ayırmaktadır. Genel müzik eğitimi her düzeye uygun, her yaşta herkese yönelik verilen ve bireyler üzerinde genel müzik kültürü oluşturmayı amaçlayan müzik eğitimidir. Özengen müzik eğitimi, müzik alanına ilgi duyan bireylere yönelik olup bu bireylere müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak amacı güder. Mesleki müzik eğitimi ise müziği meslek olarak seçecek bireylere yönelik olup mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları, yeterlikleri ve birikimi kazandırmayı amaçlar. Müziksel işitme eğitimi özellikle mesleki müzik eğitimi içerisinde yoğunlukla verilmekte ve mesleğin gerektirdiği önemli müziksel becerileri kazandırmayı hedeflemektedir. Müziksel işitme eğitimi teori, okuma, yazma, algılama gibi birçok alanı içerisinde bulunduran komple bir süreçtir. Bu alanlar hem ayrı ayrı bir çalışma sürecini hem de birbirine bağlı bir bütünü ifade eder.

Müzik hem yapısı hem de içeriği açısından ayrı bir dildir. Bir dili oluşturan kurallar o dilin gramerini oluşturur. Müzik dilinin grameri de, müziğin oluşumu ve kullanımı sırasındaki tüm öğeleri kapsar. Bu öğeler ritim, ölçü, dizi, makam-tonalite, ezgi, biçim, örgü-doku, hız, gürlük ve anlatımdan oluşur. Bu öğeleriyle müziksel işitme okuma yazma öğretimi; müziksel işitme-algılama, müziksel okuma, müziksel yazma, müziksel belleme, müziksel düşünme, müziksel yaratma, müziksel çözümleme ve müziksel değerlendirmeye ilişkin davranış değişikliklerini hedefleyen yapısıyla mesleki müzik eğitiminin en temel alanı durumundadır (Özgür & Aydoğan, 1999, s. 3).

İşitme eğitimi genel olarak tampere sistemi içerisinde piyano enstrümanı kullanılarak verilmektedir. Türk müziği ses sistemi ise tampere sesler haricinde komalı sesleri de barındırmaktadır. Bu sistem içerisinde çeşitli makamlar yer almaktadır. Bu makamların algılanması için hem makamın yapısının bilinmesi hem de makam içinde yer alan seslerin doğru duyulması son derece önemlidir. Ayrıca Türk müziğinin ritmik yapısı batı müziğinden farklı olarak çeşitli ritimsel zenginlikler içerir. Bu durumda Türk müziğinin daha iyi anlaşılması ve algılanması için tampere sistem haricinde Türk müziğinin makamsal ve ritmik yapısını içeren müziksel işitme çalışmalar yapılması gerekir.

Geleneksel Türk müziği hem biçimsel hem de müzikal yapısı gereği genel olarak Türk halk müziği ve Türk sanat müziği olarak iki farklı türe ayrılmaktadır. Türk müziğinin, en önemlilerinden olan halk müziği, günümüze kadar önemini kaybetmeden, varlığını korumuş ve geniş bir coğrafyaya etki ederek, geniş kitlelere sesini duyurmuş ve kuşaktan kuşağa aktararak varlığını sürdürmüştür. Coşkun'a (1984) göre halk müziği, kendine has çalgıları, çalış ve söyleyiş tavırları, türleri, biçimleri ve geniş dağarıyla ulusal kriterleri genlerinde taşıyan, halk biliminin diğer kollarıyla iç içe oluşan, yöresel müziklerin kaynaşmasıyla ortaya çıkan bir müzik türüdür (Coşkun, 1984, akt: Emnalar, 1998, s.1). Türk halk müziği, klasik Türk müziği dışında kalan yöresel müziklerin geniş repertuarı olarak da tanımlanabilir. Türk sanat müziği ise, bazı kesimlerce "saray müziği" bazı kesimlerce de klasik Türk müziği olarak isimlendirilir. Türk sanat müziği özellikle Osmanlı saray ve saray çevresinde gelişim göstererek tüm Osmanlı coğrafyasına yayılan bir müzik türüdür. 500'den fazla makam olduğu bilinmektedir, ancak bu makamlardan bazıları günümüze ulaşamamış ve kelimenin tam anlamıyla yok olmuştur. Bugün bu makamlardan 50'ye yakını en çok kullanılanlar arasındadır. Halk müziğinden farkı, besteci tabanlı olması ve sanatsal endişeler barındırıyor olmasıdır. Divan Müziği veya Klasik Türk Müziği olarak da bilinen ve geleneksel müziklerimiz arasında yer alan Klasik Türk Müziği, yerel Anadolu kültürlerinin ve Osmanlı kültürünün etkisi altında gelişmiş ve din birliği nedeniyle komşu İran ülkeleri ve Araplar kültür oluşturmuş ve geliştirmiştir (Aydın, 2011, s. 15). Her iki müzik türüne bakıldığında da birbirinden farklı özellikleri olduğu kadar benzer yönlerinin de fazlasıyla bulunduğu görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde (Ekici, 2009; Öztürk, 2014, 2015;

Pelikoğlu & Sümbüllü, 2008; Pelikoğlu, 2011; Sümbüllü, 2007) Türk sanat müziği ve Türk halk müziğinin makamsal ve ritimsel yapılarının benzer yapıda olduğu ve bu yüzden iki türün de Türk müziği çatısı altında birleşmesi gerektiği sonucuna ulaştığı görülmektedir.

Türk müziğinde makam, belirlenmiş aralıklarla uyumlu seslerden oluşmuş bir ses dizisinde kendine has seyir kuralları olan müzik cümlelerinin oluşturduğu çeşnidir. Makamı oluşturan en önemli özellikler; karar, aralıklar, seyir ve çeşnidir. Karar, makamın durduğu karar perdesidir ve dizinin birinci sesidir. Aralıklar, makamın dizisini oluşturan seslerin arasındaki uzaklığı belirtir. Çeşni, makamın seyir yapısı içerisinde belirli perdeler üzerinde yapılan duraklama veya gecikmeleri içerir ve makamların farklılıklarını ortaya koyan önemli bir etkidir (Karadeniz, 2012, s. 64).

Genel anlamıyla sesleri çözümlenme, ayırt etme, tanımlama ve algılama olarak adlandırılan işitme eğitimi; tampere sistemden farklı olarak Türk müziğinde kullanılan perde sistemlerinin içindeki koma dereceleri ile farklılaşan diyez ve bemollerin öğrencilere aynı batı müziği işitme eğitiminde olduğu gibi farklı teknikler kullanılarak aktarılması düşüncesi ile makamsal işitme eğitimi adı altında karşımıza çıkmaktadır. Makamsal işitme eğitimi çoğu mesleki müzik eğitimi kurumunda ayrı bir ders olarak olmasa da özellikle Türk müziği eğitimi veren kurumlarda müziksel işitme dersinin içerisinde verilmektedir. Ayrıca geleneksel Türk müziği nazariyat ve repertuar derslerinde de makamsal işitmeye yönelik çalışmalar yapıldığı bilinmektedir.

Makamsal işitme eğitimi genellikle dersi işleyen öğreticinin kendi öğretim yöntemi ile şekillenmektedir. Temel müzik bilgisi kazanımlarından sonra Türk müziği nazariyatı ile desteklenen makamsal işitme eğitimi yine Türk müziği ses sistemleri ve makamsal yapısına bağlı kalarak oluşturulan dördü-beşli çalışmaları, dizi çalışmaları, solfej ve dikte çalışmaları ile öğrencilerin makamsal işitme eğitimleri tamamlanmaya çalışılmaktadır. Dikte ve solfej çalışmalarının hemen öncesinde öğretilmeye çalışılan Türk müziği nazariyatı, konunun anlaşılabilirlik ve kalıcılığı bakımından önem arz etmektedir. Dikte ve solfej çalışmalarının yanında Türk müziği deşifre çalışmaları, öğrencilerin bellek, dikkat ve yeteneklerinin de yine ön plana çıktığı bölümdür. Ayrıca deşifre becerisinin, öğrencilerin çalma-söyleme becerilerinin de gelişmesine yardımcı olduğu düşünülmektedir.

Türk müziği eğitiminde eski zamanlardan beri meşk yöntemi önemli bir yere sahiptir. Kendine has öğretim yapısı içerisinde hiyerarşik temelleri ve kuralları olan bu yöntem, yalnızca eser geçmek değil, öğreticinin öğrenciye kendi müzikal kişiliğini yansıttığı ve bu müzikal anlayışla öğrencinin olgunlaşmasını hedefleyen bir süreci kapsar. Meşk sisteminde, nota yazımı kullanılmadığı için en önemli müzikal beceri işitsel hafızadır (Başuğur, 2016, s. 98).

Türk müziğine yönelik verilen müziksel işitme eğitimi, makamların dizileri, perdeleri, aralıkları, seyir yapıları, çeşnileriyle birlikte ve Türk müziğinin önemli yapısını oluşturan usul yapılarının algılanmasını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Türk müziğinin doğru algılanmasında makam yapılarının anlaşılması, perde hakimiyeti ve entonasyon çok önemlidir. Türk müziğinin doğru işitilmesi makamı oluşturan perdelerin arasındaki geçiş bağlantılarının algılanmasıyla doğru orantılıdır (Öner, 2021, s. 206). Makamlar algılanırken önce diziyi oluşturan aralıkların, dördü ve beşlilerin tanınması, daha sonrada makamın seyir özelliklerinin iyi algılanması gerekir. Şen ve Burç (2016) tarafından yapılan araştırmada, makamı algılamadaki en önemli faktörler; makamın seyri, dizisi, başlangıç sesi, bitiş sesi olarak belirlenmiştir. Başuğur (2016) ise müzik eğitimi alan öğrencilerin Türk müziği repertuarında çok eser bulunan makamları daha kolay algıladıklarını ve makam tanımada repertuar eğitiminin önemli olduğunu belirtmektedir. Avcı Akbel (2021) Türk müziği nazariyatı derslerini alan lisans öğrencileriyle yaptığı çalışmada, en yeterli hissedilen alanın icra olduğu, en yetersiz hissedilen alanın ise dinleyerek makam ve makam geçkilerini tespit etme olduğunu belirtmektedir.

Mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda makamsal işitme çalışmaları genellikle müziksel işitme derslerinde değil de Türk müziği nazariyat ve repertuarı içeren derslerde verilmeye çalışılmaktadır ve genellikle batı müziği işitme eğitimi gibi sistematik bir temel içerisinde verilmemektedir.

Hasar (2016) özellikle müzik öğretmenliği bölümlerinde mezun olan çoğu öğretmen ve öğretmen adayının Türk müziği alanında kendilerini yetersiz hissettiğini ve mesleki yaşantılarında kendi imkânları

doğrultusunda Türk müziğini öğrenmeye ve algılamaya çalıştıklarını belirtmektedir. Özellikle MEB eğitim programlarında, gittikçe ağırlığı artan Türk müziğinin kuramsal olarak bilinse de icrası esnasında sorunlar yaşandığını, gösteri ve etkinliklerde Türk müziğinin kullanılması yönünde müzik toplulukları oluşturulup bu toplulukların eğitime ve idare edilme aşamasında da birtakım sorunlar ve aksaklıklar yaşandığını belirtmektedir (s. 5). Kaçar (2007) müzik öğretmenliği bölümlerinde öğrencilerin uzun yıllar Batı müziği eğitimi ve öğretimi ile yetiştirildiğini fakat mesleki hayatlarında eğitim müfredatlarında neredeyse hiç yer almayan geleneksel müzik türleri ve ona bağlı olarak geleneksel çalgıların kullanılmasına yönelik çoğu beceri ile yüz yüze kaldıklarını belirtmektedir. Ayrıca, müzik öğretmenlerinin mesleki yaşantılarında çokça karşılaştıkları geleneksel müzikleri daha sonradan kendi imkanlarıyla öğrenmek durumunda kaldıklarını belirtmektedir.

Yıldırım (2012) müziksel işitme derslerinde makamsal içeriklerin niteliğinin artırılması gerektiğini belirtmektedir. Özellikle mesleki eğitim veren kurumlarda verilen müziksel işitme derslerinde sadece tampere sistem içerisinde yapılan çalışmaların öğrencilerin makamsal işitme becerilerinin geliştirilmesi açısından yeterli olmadığı görülmektedir. Yıldız ve Türkmen (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, konservatuvar eğitimcilerinin işitme eğitimi konusunda görüşleri alınmıştır. Konservatuardaki öğretmenler, güzel sanatlar liselerinden gelen öğrencilerin batı müziği solfeji konusunda yeterli ve başarılı olduklarını ancak Türk müziği solfeji konusunda yetersiz ve başarısız olduklarını belirtmiş ve bunun sebebi olarak da güzel sanatlar liselerinde Türk müziği ağırlıklı derslerinin yetersizliğinden dolayı olduğunu ifade etmişlerdir (akt: Yıldız, 2013, s. 6).

Yukarıda bahsedilen bilgiler ışığında yapılacak olan bu çalışma, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve özyeterlik algılarının belirlenmesi üzerine odaklanmıştır. Hem yerli hem de yabancı literatürde müzik alanına yönelik tutum ve özyeterlik çalışmaları çokça yer almasına rağmen (Adar, 2008; Ark vd., 1980; Barrett, vd., 2020; Bayrakçı, 2019; Canakay, 2006; Craske & Craig, 1984; Çelenk & Şen, 2016; Eldemir, 2015; Guan & Matsunobu, 2022; İnan, 2010; Karakuş & Çelenk, 2020; Kaya, 2022; Kibici, 2022; Kim & Kyoung Song, 2020; Legette, 2003; Lilioğlu, 2019; Lynxwiler & Gay, 2000; McCarthy vd., 2019; Mcpherson & McCormick, 2006; Nielsen, 2004; Nolin & Newman, 1980; Price & Swanson, 1990; Ritchie & Williamon, 2011; Sarı, 2019; Shaw & Tomcala, 1976; Şen & Çelenk, 2017; Şen, 2011; Tyson, 2006; Yıldız, 2014) Türk müziği alanında yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Özellikle Türk müziğinin işitme, icra, söyleme gibi özel alanlarında öğrencilerin tutum ve özyeterliklerini ortaya koyacak araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Türkiye’de Mesleki Müzik Eğitimi veren kurumlardan Eğitim Fakülteleri, Güzel Sanatlar Fakülteleri ve Konservatuvarların Müzik Bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin makamsal işitmeye ilişkin tutumları ve özyeterlik algılarını belirleyerek, elde edilen veriler doğrultusunda bir durum değerlendirmesi yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğrencilerin “Makamsal işitmeye yönelik” tutum ve öz yeterlik algısı puanları nasıldır?
2. Öğrencilerin “Makamsal işitmeye yönelik” tutum ve öz yeterlik algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin “Makamsal işitmeye yönelik” tutum ve öz yeterlik algıları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğrencilerin “Makamsal işitmeye yönelik” tutum ve öz yeterlik algıları, öğrenim gördüğü sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın bu kısmı, araştırmanın türünü, çalışma grubunu, veri toplama araçlarını, elde edilen verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntem ve teknikleri içermektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik ve tutumlarını tespit etmeyi amaç edinen betimsel bir çalışmadır. Betimsel çalışmalar, belirlenen konuyla

alakalı mevcut olan durumu saptamayı, olayı tanımlayarak tespit edilen durumu anlamayı ve çözümlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Arıkan, 2017, s. 27).

Yapılan bu araştırmanın modeli betimsel çalışmalar içerisinde sıkça kullanılan tarama modelidir. Tarama modelleri, birden fazla birimden meydana gelen bir oluşumda, evren hakkında genel bir sonuca varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan seçilecek bir grup, örnek ya da örneklem alanında değerlendirilebilen tarama çalışmalarıdır. Araştırma konusu olan olay, birey ya da nesne, kendi şart ve seçenekleri dâhilinde ve müdahale etmeksizin olduğu gibi saptanmaya çalışılır (Karasar, 2006, s. 79). Bu araştırma, Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Güzel Sanatlar Birim Etik Kurulu Başkanlığının 12/05/2022 tarihli E-91464383-050.02.02-2200142177 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu yansız ve rastgele olarak seçilmiş Türkiye’de bulunan 12 üniversitenin eğitim fakülteleri, güzel sanatlar fakülteleri ve konservatuvarların müzik bölümlerinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan lisans 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden makamsal işitmeye yönelik ders almış olan 259 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerle ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğrenci Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler	Alt Kriterler	F	%
Cinsiyet	Kadın	123	47.5
	Erkek	136	52.5
Yaş	17-22 yaş	101	39.0
	23-28 yaş	132	51.0
	29 yaş ve üzeri	26	10.0
Sınıf	Lisans 3	129	49.8
	Lisans 4	130	50.2
Öğrenim Görülen Fakülte Türü	Eğitim Fakültesi	137	52.9
	Güzel Sanatlar Fakültesi	58	22.4
	Konservatuvar	64	24.7
Öğrenim Görülen Üniversite	Öğrenim Görülen Üniversite	36	13.9
	Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü	52	20.1
	Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümü	13	5.0
	Atatürk Üniversitesi Türk Müziği Konservatuvarı	21	8.1
	Kafkas Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	6	2.3
	Ardahan Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü	16	6.2
	Sakarya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı	14	5.4
	Mustafa Kemal Üniversitesi Türk Müziği Konservatuvarı	39	15.1
	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü	9	3.5
	Trabzon Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü	11	4.2
	Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü	34	13.1
	Van Yüzüncü yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü	8	3.1
	Ağrı Üniversitesi Eğitim Fakültesi Müzik Öğretmenliği Bölümü	8	3.1
	Toplam		259	100

Tablo 1'e göre katılımcıların çoğunluğunun kadın katılımcılardan oluştuğu, sınıf düzeyinin büyük oranda aynı olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen "Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum" ve Makamsal İşitmeye Yönelik Öz yeterlik" ölçekleri ile toplanmıştır. "Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum" ve Makamsal İşitmeye Yönelik Öz yeterlik" taslak ölçekleri geçerlik ve güvenilirlik analizleri için Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bilimleri Bölümünde öğrenim görmekte olan ve makamsal işitme eğitimi üzerine dersler almış 62 öğrenciye uygulanmıştır. Deneme uygulamasının ardından hatalı ve yanlış olan anketler geçersiz sayılmış 54 anket geçerlik güvenilirlik analizleriyle değerlendirilmiştir. Ölçek maddeleri, "Kesinlikle Katılmıyorum", "Katılmıyorum", "Kararsızım", "Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" olacak şekilde beşli likert tipinde tasarlanmıştır. Ölçekler kapsam geçerliliği için iki eğitim bilimleri uzmanı, iki müzik eğitimcisi ve bir dil uzmanı olmak üzere toplam beş uzmana değerlendirilmesi için sunulmuştur.

Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Makamsal işitmeye yönelik tutum ölçeği oluşturulurken öncelikle ilgili literatürde bulunan tutum ölçekleri incelenmiş ve yapılan incelemeler sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. 12 olumlu 13 olumsuz olmak üzere toplam 25 maddelik taslak ölçeğin ilk hâli belirlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman kişilerden gelen dönütler kapsamında ölçeklerde yer alan ifadeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve tekrar uzman değerlendirmesine sunulmuştur. Son hâli oluşturulan tutum ölçeği 6 olumlu, 8 olumsuz olmak üzere toplamda 14 sorudan oluşturulmuştur.

Tablo 2.

Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Madde Analizi

Maddeler	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Çoklu Korelasyonun Karekökü	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S 1	47.54	62.517	.808	.848
S 2	47.43	62.249	.698	.852
S 3	47.59	62.057	.832	.846
S 4	48.04	65.546	.514	.863
S 5	47.80	61.750	.739	.850
S 6	47.20	69.486	.387	.869
S 7	47.56	60.704	.800	.846
S 8	47.09	72.727	.218	.875
S 9	48.87	88.228	-.681	.917
S 10	47.57	62.438	.678	.853
S 11	47.48	63.990	.670	.855
S 12	47.57	62.777	.707	.852
S 13	47.20	65.675	.641	.857
S 14	46.94	67.638	.585	.860

Tablo 2'de verilen madde-toplam korelasyonları göz önüne alındığında güvenilirliği önemsenebilecek ölçüde azaltan bir maddeye rastlanmamıştır. Bu bağlamda, ölçülebilecek özellik ile ölçülen özelliklerin aynı olduğu ve makamsal işitme eğitimine yönelik tutum ölçeğinde verilen 14 maddenin ölçülebilecek nitelikte oldukları söylenilebilir.

Tablo 3'te makamsal işitme eğitimine yönelik tutum ölçeğinin güvenilirliğini belirlemek için ölçek maddelerinin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları incelenmiştir.

Tablo 3'de görüldüğü gibi ölçeğin tamamı için güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.871 olarak belirlenmiştir. Kabul edilebilir $r=0.70$ seviyesinin üzerinde olan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısına göre, ölçeğin iç tutarlılığa sahip olduğu ve oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.*Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Cronbach Alfa Analizi Sonuçları*

Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
	14	0.871

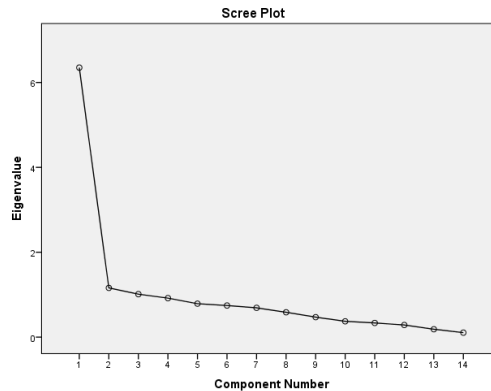
Ölçeğin iç geçerliliği için tutum puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmış, alt %27'lik grup ve üst %27'lik gruplar belirlenerek gruplar arası t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, alt %27'lik gruba üst %27'lik grubun tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($t_{28}=18.751$, $p=.000<.01$) ve ölçeğin iç geçerliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle hazırlanan ölçeğin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi yapılmış ve ölçeğin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir ($p=.000<.05$). Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği Faktör Analizi*

Maddeler	Başlangıç Özdeğerleri	Kareli Yüklerin Toplamı	Kareli Yüklerin Döndürülmüş
	Toplamı	Varyans Yüzdesi	Toplamı Yığılmalı Yüzde
1	6.350	45.358	45.358
2	1.159	8.281	53.639
3	1.012	7.231	60.870
4	.918	6.560	67.430
5	.788	5.626	73.056
6	.744	5.313	78.369
7	.690	4.928	83.297
8	.585	4.181	87.479
9	.471	3.362	90.840
10	.372	2.658	93.498
11	.334	2.386	95.884
12	.286	2.039	97.924
13	.186	1.327	99.251
14	.105	.749	100.000

Tablo 4'e göre faktör analizi yapılan 14 maddenin öz değeri 1'den büyük olan 3 faktör altında bulunduğu görülmektedir. Bu üç faktörün ölçeğe ilişkin açıklanan varyansı %60.870'dir. Ölçeğin faktör sayısını belirlemeye yönelik oluşturulan "scree" sinama grafiği Şekil 1 'de verilmiştir.

**Şekil 1.** *Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeği "Scree" Sinama Grafiği*

Şekil 1'de verilen grafik incelendiğinde, birinci faktörden sonra hızlı bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu da ölçeğin, genel olarak bir faktöre altında toplanabileceğini göstermektedir. Grafikte birinci faktörden

sonra gelen diğer faktörler genellikle yatay bir düzlem içerisinde hareket etmektedir. Yani birinci faktörden sonraki faktörlerin faydaları varyansın ilk faktörü ile benzerdir. Büyüköztürk'e (2014) göre, birinci faktörün öz değerinin ikinci faktörün öz değerinin 3 katından fazla olması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak alınabilir (s. 134). Bu bağlamda, oluşturulan makamsal işitmeye yönelik tutum ölçeği tek faktörlü olarak kabul edilmiştir.

Makamsal İşitmeye Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği

Makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algısı ölçeği oluşturulurken öncelikle ilgili literatürde bulunan öz yeterlik algısı ölçekleri incelenmiş ve yapılan incelemeler sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. On dört olumlu on bir olumsuz olmak üzere toplam 25 maddelik taslak ölçeğin ilk hâli belirlenmiş ve uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman kişilerden gelen dönütler kapsamında ölçeklerde yer alan ifadeler üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve tekrar uzman değerlendirmesine sunulmuştur. Son hâli oluşturulan öz yeterlik algısı ölçeği sekiz olumlu, altı olumsuz olmak üzere toplamda 14 sorudan oluşturulmuştur.

Tablo 5.

Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği Madde Analizi

Maddeler	Madde Silindiğinde Ölçek Ortalaması	Madde Silindiğinde Ölçek Varyansı	Çoklu Korelasyonun Karekökü	Madde Silindiğinde Cronbach Alfa
S 1	43.67	87.434	.443	.900
S 2	44.07	83.579	.639	.892
S 3	43.61	88.846	.373	.902
S 4	43.94	83.336	.644	.892
S 5	43.63	83.596	.647	.892
S 6	44.04	81.584	.664	.891
S 7	43.67	83.396	.674	.891
S 8	43.52	83.047	.541	.897
S 9	43.57	85.381	.600	.894
S 10	43.94	84.544	.678	.891
S 11	43.39	86.657	.492	.898
S 12	43.85	82.506	.648	.892
S 13	43.83	81.726	.700	.889
S 14	46.94	67.638	.585	.860

Tablo 5'te madde-toplam korelasyonları göz önüne alındığında güvenilirliği önemsenebilecek ölçüde azaltan bir maddeye rastlanmamıştır. Bu bağlamda, ölçülebilecek özellik ile ölçülen özelliklerin aynı olduğu ve makamsal işitme eğitimine yönelik öz yeterlik algısı ölçeğinde verilen 14 maddenin ölçülebilecek nitelikte oldukları söylenilebilir.

Tablo 6'da makamsal işitme eğitimine yönelik öz yeterlik algısı ölçeğinin güvenilirliği için ölçek maddelerinin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelenmiştir.

Tablo 6.

Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği Cronbach Alfa Analizi

Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
	14	0.901

Tablo 6'da görülebileceği gibi ölçeğin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) 0.901 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı kabul edilebilir düzey olan $r = 0.70$ değerinin üzerinde olmasından dolayı ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğu ve yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçeğin iç geçerliliği için tutum puanları büyükten küçüğe doğru sıralanmış, alt %27'lik grup ve üst %27'lik gruplar belirlenerek gruplar arası t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda alt %27'lik gruba üst %27'lik grubun tutum puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ($t_{28} = 11.303, p = .000 < .01$) ve ölçeğin iç geçerliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

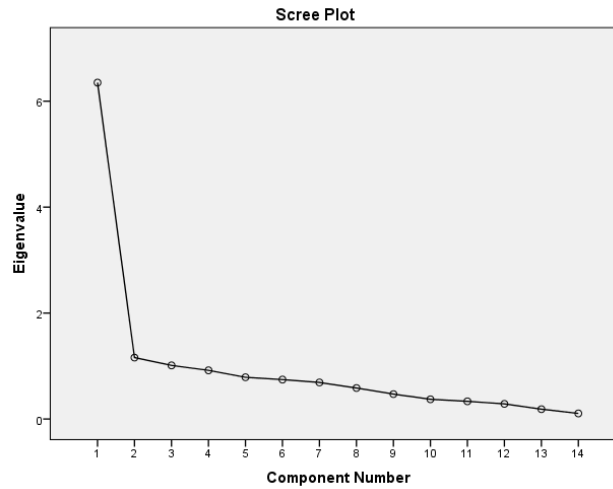
Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle hazırlanan ölçeğin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin ve Bartlett testi yapılmış ve ölçeğin faktör analizine uygun olduğu tespit edilmiştir ($p = .00 < .05$). Faktör analizi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği Faktör Analizi

Maddeler	Başlangıç Özdeğerleri	Kareli Yüklerin Toplamı	Kareli Yüklerin Döndürülmüş
	Toplamı	Varyans Yüzdesi	Toplamı Yığılmalı Yüzde
1	6.098	46.904	46.904
2	1.137	8.747	55.651
3	.957	7.363	63.014
4	.873	6.715	69.729
5	.754	5.798	75.527
6	.691	5.315	80.842
7	.644	4.954	85.796
8	.486	3.739	89.535
9	.378	2.904	92.439
10	.342	2.634	95.073
11	.319	2.451	97.524
12	.210	1.619	99.142
13	.111	.858	100.000
14	.105	.749	100.000

Tablo 7 incelendiğinde analize alınan 14 maddenin öz değeri 1’den büyük olan 2 faktör altında toplandığı gözlemlenmektedir. Ölçeğe ilişkin açıklanan varyans %55.651’dir. Ölçeğin faktör sayısını belirlemeye yönelik oluşturulan "scree" sınama grafiği Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. *Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Öz yeterlik Algısı Ölçeği "Scree" Sınama Grafiği*

Şekil 2’de verilen grafik incelendiğinde, birinci faktörden sonra hızlı bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu da ölçeğin, genel olarak bir faktöre altında toplanabileceğini göstermektedir. Grafikte birinci faktörden sonra gelen diğer faktörler genellikle yatay bir düzlem içerisinde hareket etmektedir. Yani birinci faktörden sonraki faktörlerin faydaları varyansın ilk faktörü ile benzerdir. Büyüköztürk’e (2014) göre, birinci faktörün öz değerinin ikinci faktörün öz değerinin 3 katından fazla olması ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak alınabilir (s. 134). Bu bağlamda, oluşturulan makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algısı ölçeği tek faktörlü olarak kabul edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada, “Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum” ve Makamsal İşitmeye Yönelik Öz yeterlik Algısı” ölçeklerinden elde edilen veriler SPSS20.0 analiz programına girilmiş ve istatistik testleri ile analiz edilmiştir. Tutum ve öz yeterlik algısı puanları için yüzde (%) ve frekans (f) analizi yapılmıştır. Değişkenlere göre puanların analizinde; iki değişkenli analizler için T- testi, çok değişkenli analizler için ise One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Çok değişkenlerde, farklılığın hangi yönde olduğunun tespit edilmesi için Post Hoc testleri içerisinde yer alan Scheffe testi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilmiş veriler gerekli olan istatistik testleriyle analiz edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanarak sunulmuştur. Bu doğrultuda, araştırma için belirlenen alt problemler sıra ile verilmiş, elde edilen istatistiksel veriler tablolar halinde gösterilmiştir.

Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algısı Puanlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitme eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlik algısı puanları nasıldır?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algılarını içeren veriler tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algısı Puanlarının Dağılımı

	N	\bar{X}	ss
Makamsal işitmeye yönelik tutum puanı	259	3.81	0.64
Makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algısı puanı	259	3.40	0.67

Tablo 8’e göre, müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum puan ortalaması 3.81’dir. Bu sonuca göre müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumlarının “olumlu” düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algı puan ortalaması 3.40’dır. Bu sonuca göre müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algılarının “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve makamsal işitme konusunda kendilerini yeterli gördükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 9’da öğrencilerin, öğrenim gördükleri fakülterlere göre makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algısı puanları incelenmiştir.

Tablo 9.

Makamsal İşitme Eğitimine Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algısı Puanlarının Fakülte Bazında Dağılımı

Eğitim Fakültesi	N	\bar{X}	ss
Eğitim Fakültesi			
Makamsal işitmeye yönelik tutum puanı	137	3.85	0.59
Makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algısı puanı	137	3.45	0.64
Güzel Sanatlar Fakültesi			
Makamsal işitmeye yönelik tutum puanı	58	3.57	0.72
Makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algısı puanı	58	3.40	0.64
Konservatuvar			
Makamsal işitmeye yönelik tutum puanı	67	3.96	0.58
Makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algısı puanı	67	3.32	0.74

Tablo 9’a göre öğrenim görülen fakülteler bazında en düşük tutum puanı 3.57 ile güzel sanatlar fakültesinin öğrencilerine aittir. Bu puan ana ortalama tutum puanı olan 3.81’den düşüktür. Bu bağlamda güzel sanatlar fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakülterlere oranla makamsal işitmeye daha olumsuz tutum sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca elde edilen verilere göre en yüksek tutum puanı 3.96 ile konservatuvarda öğrenim gören öğrencileri aittir. Bu puan ana ortalama tutum puanı olan 3.81’den

yüksektir. Konservatuvarların diğer fakültele göre müziğin icra ve uygulama boyutlarına yönelik daha fazla eğitim verdiği düşünüldüğünde, bu sonucun doğal olduğu düşünülebilir. Tablo 11’de yer alan öz yeterlik algısı puanlarına bakıldığında ise üç fakültenin de öz yeterlik algısı puanlarının ana ortalama puanı olan 3.40’a yakın olduğu ve önemli bir farklılık görülmediği söylenebilir.

Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algıları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 10’da öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre dağılımını içeren T-Testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 10.

Öğrencilerin Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Tutum	Erkek	123	3.9704	.61953	257	3.747	.000
	Kadın	136	3.6791	.62958			
	Toplam	259					
Öz yeterlik Algısı	Erkek	123	3.5978	6.6927	257	4.508	.000
	Kadın	136	3.2348	6.2675			
	Toplam	259					

Tablo 10 incelendiğinde katılımcı öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumları, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir ($p < .05$). Tutum puan ortalamalarına bakıldığında, makamsal işitme konusunda erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir ($X = 3.97-3.67$). Yine Tablo 10’a göre katılımcı öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik öz yeterlikleri, cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermektedir ($p < .05$). Öz yeterlik algısı puan ortalamalarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre makamsal işitme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir ($X = 3.59-3.23$).

Tablo 11’de öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre fakülte bazında dağılımı verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde eğitim fakültesi ve güzel sanatlar fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Bu iki fakültede de tutum puan ortalamalarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri söylenebilir ($X = 3.92-3.75$; $X = 3.82-3.34$). Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin ise makamsal işitmeye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$). Yine Tablo 13’e göre eğitim ve güzel sanatlar fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Bu iki fakültede öz yeterlik algısı puan ortalamalarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha yeterli oldukları söylenebilir ($X = 3.61-3.31$; $X = 3.69-3.13$). Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin ise makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 11.

Öğrencilerin Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Fakülte Bazında Dağılımı

	Eğitim Fakültesi	N	\bar{X}	S	Sd	t	p	
Tutum	Erkek	61	3.9801	.63274	135	2.217	.028	
	Kadın	76	3.7547	.55590				
	Güzel Sanatlar Fakültesi							
	Erkek	28	3.8240	.65016	56	2.639	.011	
	Kadın	30	3.3452	.72579				
	Konservatuvar							
	Erkek	35	4.0837	.55693	65	1.824	.073	
	Kadın	32	3.8281	.58981				
	Toplam	259						
	Öz yeterlik Algısı	Eğitim Fakültesi	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Erkek		61	3.6183	.67308	135	2.773	.006	
Kadın		76	3.3177	.59435				
Güzel Sanatlar Fakültesi								
Erkek		28	3.6913	.63325	56	3.623	.001	
Kadın		30	3.1357	.53332				
Konservatuvar								
Erkek		35	3.4887	.68495	65	1.891	.063	
Kadın		32	3.1496	.78317				
Toplam		259						

Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algıları, yaş değişkenine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt istenmiştir. Tablo 12’de öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre dağılımını içeren One-Way ANOVA test sonuçları verilmiştir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

	Varyansın kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p
Tutum	Gruplar Arası	.207	2	.103	.251	.778
	Gruplar İçi	105.609	256	.413		
	Toplam	105.816	258			
Öz yeterlik Algısı	Gruplar Arası	.328	2	.164	.363	.696
	Gruplar İçi	115.861	256	.453		
	Toplam	116.189	258			

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumlarının ve öz yeterlik algılarının, yaş değişkenine göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .01$). Bu doğrultuda yaş değişkeninin makamsal işitmeye yönelik tutumu ve öz yeterlik algısını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 13’te öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre fakülte bazında dağılımını içeren One-Way ANOVA test sonuçları verilmiştir.

Tablo 13.

Öğrencilerin Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algılarının Yaş Değişkenine Göre Fakülte Bazında Dağılımı

	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p
Tutum	Konservatuvar					
	Gruplar Arası	.129	2	.064	.185	.832
	Gruplar İçi	22.293	64	.348		
	Toplam	22.422	66			
	Eğitim Fakültesi					
	Gruplar Arası	1.729	2	.864	2.455	.090
	Gruplar İçi	47.189	134	.352		
	Toplam	48.918	136			
	Güzel Sanatlar Fakültesi					
Gruplar Arası	1.524	2	.762	1.471	.239	
Gruplar İçi	28.485	55	.518			
Toplam	30.009	57				
Öz yeterlik Algısı	Konservatuvar					
	Gruplar Arası	.732	2	.366	.647	.527
	Gruplar İçi	36.156	64	.565		
	Toplam	36.888	66			
	Eğitim Fakültesi					
	Gruplar Arası	.134	2	.067	.159	.853
	Gruplar İçi	56.600	134	.422		
	Toplam	56.734	136			
	Güzel Sanatlar Fakültesi					
Gruplar Arası	.219	2	.110	.258	.773	
Gruplar İçi	23.327	55	.424			
Toplam	23.546	57				

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının, yaş değişkenine göre fakülte bazında farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .01$).

Mesleki Müzik Eğitimi Alan Öğrencilerin Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algılarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, “Mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algıları, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?” sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Tablo 14’te öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre dağılımını içeren T-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 14.

Öğrencilerin Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algılarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Tutum	3	129	3.7918	.68640	257	-.640	0.522
	4	130	3.8429	.59286			
	Toplam	259					
Öz yeterlik Algısı	3	129	3.3267	.66359	257	1.933	.054
	4	130	3.4871	.67145			
	Toplam	259					

Tablo 14 incelendiğinde öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ($p = .522 > .05$; $p = .054 >$

.05). Bu doğrultuda sınıf düzeyi faktörünün makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algısını etkilemediği söylenebilir.

Tablo 15'te öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının öğrenim görülen sınıf düzeyine göre fakülte bazında dağılımını içeren T-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 15.

Öğrencilerin Makamsal İşitmeye Yönelik Tutum ve Öz yeterlik Algılarının Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre Fakülte Bazında Dağılımı

	Eğitim Fakültesi	N	\bar{X}	S	Sd	t	p		
Tutum	3	64	3.7824	.65434	135	1.332	.185		
	4	73	3.9188	.54402					
	Güzel Sanatlar Fakültesi								
	3	27	3.5688	.78982	56	.074	.942		
	4	31	3.5829	.67791					
	Konservatuvar								
	3	39	3.9780	.62446	65	.270	.788		
	4	28	3.9388	.52980					
	Toplam	259							
	Öz yeterlik Algısı	Eğitim Fakültesi							
		3	64	3.3214	.65379	135	2.240	.027	
		4	73	3.5656	.62108				
Güzel Sanatlar Fakültesi									
3		27	3.3862	.61101	56	.194	.847		
4		31	3.4194	.67882					
Konservatuvar									
3		39	3.3022	.72018	65	.315	.724		
4		28	3.3609	.79635					
Toplam		259							

Tablo 15 incelendiğinde, öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumlarının, öğrenim görülen sınıf düzeyine göre fakülte bazında anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir ($p > .05$). Yine Tablo 15'e göre eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir ($p < .05$). Eğitim fakültesindeki öz yeterlik algısı puan ortalamalarına bakıldığında, 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre kendilerini makamsal işitme konusunda daha yeterli gördükleri söylenebilir ($X = 3.32-3.56$). Konservatuvar ve güzel sanatlar fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algılarının ise sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$).

Tartışma ve Sonuç

Mesleki müzik eğitimi, müziği meslek olarak seçmek isteyen bireylere yönelik verilen profesyonel müzik eğitimidir. Mesleki müzik eğitiminde amaç, öğrenim gördüğü alan bazında müzikal düzeyde donanımlı icracılar, besteciler, müzik teknoloji uzmanları, müzikologlar, müzik eğitimcileri vb. yetiştirmektir. Mesleki açıdan bakıldığında, müziğin her alanında Türk müziği eğitiminin verilmesi gerekmektedir. İlgili literatür incelendiğinde, mesleki müzik eğitimi alan öğrencilerin tutum ve öz yeterlik algılarına yönelik çok sayıda araştırma olmasına rağmen makamsal işitmeye yönelik tutum ve öz yeterlik algısı araştırmasına rastlanmamıştır. Konu ile dolaylı yoldan ilgili çalışmalardan müziksel işitme eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlik algısı çalışmalarında öğrencilerin bu derse karşı olumlu tutum sergiledikleri ve kendilerini yeterli gördükleri görülmektedir (İnan, 2010; Lilioğlu, 2019; Yıldız, 2014). Bazı araştırmaların müziksel işitme ve Türk müziğine yönelik derslere ilişkin tutum ve öz yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışmalarına yoğunlaştığı görülmektedir (Canakay, 2006; Çelenk & Şen, 2016; Eldemir, 2015; Karakuş &

Çelenk, 2020; Şen, 2011; Yıldız, 2014). Türk müziği üzerine yapılan çalışmalarda ise, özellikle batı müziği eğitiminin ağırlıkta olduğu bölümlerde öğrencilerin Türk müziği alanında kendilerini yeterli görmedikleri ve Türk müziği eğitiminin yeterince verilmediği görülmektedir (Apaydınlı, 2006; Er, 2012; Hasar, 2016; Kaçar, 2007; Lehimler, 2014, 2015; Özdemir, 2019; Yıldız & Türkmen, 2012; Yıldız, 2013).

Yapılan bu araştırma sonucunda, müzik eğitimi alan öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve makamsal işitme konusunda kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir. Makamsal işitme ile ilgili tutum ve özyeterlik algısı üzerine direkt bir çalışma yapılmasa da Geleneksel Türk müziği derslerine yönelik tutum ve özyeterlik algısı üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, elde edilen bu sonuçların diğer çalışmalarla paralel olduğu görülmektedir (Adar, 2008; Bayrakçı, 2019; Kaya, 2022; Sarı, 2019; Şen & Çelenk, 2017; Şen, 2011).

Öğrenim görülen fakülteler bazında makamsal işitmeye yönelik en düşük tutum puanı güzel sanatlar fakültesi öğrencilerine aittir. Bu bağlamda Güzel Sanatlar Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin diğer fakültelere oranla makamsal işitmeye daha olumsuz tutum sergiledikleri söylenebilir. Ayrıca elde edilen verilere göre en yüksek tutum puanı konservatuarda öğrenim gören öğrencileri aittir. Konservatuarların diğer fakültelere göre müziğin icra ve uygulama boyutlarına yönelik daha fazla eğitim verdiği düşünüldüğünde, bu sonucun doğal olduğu düşünülebilir. Makamsal işitmeye yönelik özyeterlik algısı puanlarına bakıldığında ise, üç fakültenin de özyeterlik algısı puanları arasında önemli bir farklılık görülmemiştir.

Katılımcı öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumları ve özyeterlik algılarının, cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri ve makamsal işitme konusunda kendilerini daha yeterli gördükleri görülmüştür. Kaya (2022) tarafından yapılan araştırma sonucunda, Geleneksel Türk Halk Müziği ve Geleneksel Türk Sanat Müziği derslerine yönelik tutumların kadın müzik öğretmeni adaylarının her iki derse karşı tutumlarının erkek müzik öğretmeni adaylarının tutumlarına göre daha olumlu olduğu görülmektedir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarda ise tam tersi bir durum tespit edilmiştir. Bu bağlamda, GTSM ve GTHM derslerinde erkeklere oranla kadınların daha olumlu tutum sergiledikleri fakat makamsal işitme konusuna erkeklere oranla daha olumsuz oldukları söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında Eğitim Fakültesi ve Güzel Sanatlar Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutum ve özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiği, erkek öğrencilerin kadın öğrencilere göre daha olumlu tutum sergiledikleri ve kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Konservatuvarda öğrenim gören öğrencilerin ise makamsal işitmeye yönelik tutum ve özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Araştırma sonucunda katılımcı öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumlarının ve özyeterlik algılarının, yaş değişkenine göre farklılık göstermediği görülmüştür. Lilioğlu (2019) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin müzik teorisi ve işitmeye yönelik derslere karşı tutumlarının ve özyeterlik algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu bağlamda hem makamsal işitme ve hem de müzik teorisi ve işitmeye yönelik derslerde yaş değişkeninin tutumu ve özyeterlik algısını etkilemediği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarda katılımcı öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik tutumlarının ve özyeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği ve sınıf düzeyi faktörünün tutumu ve özyeterlik algısını etkilemediği görülmüştür. Bu durum diğer çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir (Bayrakçı, 2019; İnan, 2010; Kaya, 2022; Lilioğlu, 2019; Yıldız, 2014).

Öğrenim görülen fakülteler açısından ele alındığında, Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin makamsal işitmeye yönelik öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği ve 4. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 3. sınıfta öğrenim gören öğrencilere göre kendilerini makamsal işitme konusunda daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda; makamsal işitmeye yönelik derslerde cinsiyet değişkenine önem verilmesi, makamsal işitmeye yönelik derslerin özellikle Güzel Sanatlar Fakültelerinde daha çok yer verilmesi, makamsal işitmeye yönelik dersleri desteklemek için daha fazla etüt ve egzersiz çalışmaları yapılması, çalışma grubunun genişletilerek benzer araştırmaların yapılması, özellikle makamsal işitme eğitimine yönelik performans testleri yapılarak makamsal işitme eğitimine yönelik tutum ve öz yeterlik çalışmaları ile ilişkisinin incelenmesi, araştırmanın farklı bölgelerdeki farklı okullarda gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Adar, Ç. (2008). *Türk müziği nazariyatı ve solfej dersine yönelik öğretmen ve öğrenci tutumlarının incelenmesi* (Tez No. 220081) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Apaydınlı, K. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liseleri müzik bölümü öğrencilerinin müziksel işitme-okuma-yazma dersinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri* (Tez No. 219060) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Arikan, R. (2017). *Araştırma yöntem ve teknikleri* (3. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ark, S. D. V., Nolin, W. H., & Newman, I. (1980). Relationships between musical attitudes, self-esteem, social status, and grade level of elementary children. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 62, 31-41.
- Avcı Akbel, B. (2021). Öğrencilerin Türk Müziği makamlarına ve usullerine ilişkin öz yeterlik algıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 68-108. DOI: 10.17679/inuefd.783502
- Aydın, Y. (2011). *Türk beşleri*. Müzik Ansiklopedisi.
- Barrett, M. S., Zhukov, K., Brown, J. E., & Welch, G. F. (2020). Evaluating the impact of a generalist teacher-led music program on early childhood school children’s singing skills and attitudes to music. *Psychology of Music*, 48(1), 120-136. <https://doi.org/10.1177/0305735618790355>
- Başuğur, İ. D. (2016). İşitilen makamı tanımada önem taşıyan faktörler, *Sahne ve Müzik Eğitim Araştırma e-Dergisi*, 3, 97-113.
- Bayrakçı, C. (2019). *Güzel sanatlar fakültelerinde müzik eğitimi alan öğrencilerin geleneksel Türk müziği derslerine yönelik tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 583939) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Craske, M. G., & Craig, K. D. (1984). Musical performance anxiety: The threesystems model and self-efficacy theory. *Behavioral Research Therapy*, (22), 267-280. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(84\)90007-X](https://doi.org/10.1016/0005-7967(84)90007-X)

- Çelenk, K., & Şen, Y. (2016). Müzik öğretmenliği programı için geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin öz yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(28), 131-150. DOI: 10.7816/idil-05-28-09
- Ekici, S. (2009). Türk halk müziğinin melodik yapısının adlandırılması konusunda düşünceler (Ayak, makam ve dizi kavramları). *Akademik İncelemeler Dergisi*, 4(1), 21-33.
- Eldemir, A. C. (2015). Geleneksel Türk sanat müziği dersine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 622-628.
- Emnalar, A. (1998). *Türk halk müziği ve nazariyatı*. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Er, A. (2012). *Güzel sanatlar ve spor liselerinin müzik bölümlerinde okutulmakta olan müziksel işitme okuma ve yazma derslerindeki Türk müziğine dayalı etkinliklere ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Tez No. 310988) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Guan, T., & Matsunobu, K. (2022). Effects of an intercultural music course on adolescents' intergroup attitudes in southwest China. *Music Education Research*, 24(2), 238-255. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2042501>
- Hasar, S. (2016). *Müziksel işitme okuma ve yazma dersinde uygulanan geleneksel Türk müziği solfej eğitiminin değerlendirilmesi* (Tez No. 445165) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- İnan, E. (2010). *Anadolu güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin müziksel işitme okuma yazma dersi ile ilgili tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 264096) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaçar, G. Y. (2007). Geleneksel çalgılardan Ud'un müzik öğretmenliğinde kullanılması. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(22), 111-121.
- Karadeniz, M. E. (2012). *Türk musikisinin nazariye ve esasları* (2.Basım). Türkiye İş Bankası.
- Karakuş, M., & Çelenk, K. (2020). GSL müzik bölümleri müfredatındaki Türk ve Batı Müziği derslerine yönelik öğrenci tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(Müzik Özel Sayısı), 327-337. <https://doi.org/10.35247/ataunigsed.701526>
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, N. (2022). *Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine yönelik tutumları (Balıkesir Üniversitesi Örneği)* (Tez No. 741611) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi-Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kibici, V. B. (2022). An Analysis of the Relationships between Secondary School Students' Creativity, Music Achievement and Attitudes. *International Journal on Social & Education Sciences*, 4(1), 87-100. <https://doi.org/10.46328/ijonses.304>
- Kim, Y. J., & Kyoung Song, M. (2020). Exploring teachers' approaches to popular music: Attitudes, learning practice, and issues in South Korea. *International Journal of Music Education*, 38(3), 456-469. <https://doi.org/10.1177/0255761420919570>
- Legette, R. M. (2003). Multicultural music education attitudes, values, and practices of public school music teachers. *Journal of Music Teacher Education*, 13(1), 51-59.
- Lehimler, E. (2014). Geleneksel Türk Müziğine Dayalı Viyolonsel Öğretiminde Hüseyini Makamı Öğretimine Yönelik Hazırlanan Çalışma Modelinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(3), 163-180.
- Lehimler, E. (2015). Müzik öğretmenlerinin derslerinde ana çalgılarını kullanma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(4), 257-267.

- Lilioğlu, B. (2019). *Mesleki müzik eğitimi kurumlarında verilen müzik teorisi ve işitme ile ilgili derslere yönelik tutum ve öz yeterlik algılarının belli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 607551) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Lynxwiler, J., & Gay, D. (2000). Moral boundaries and deviant music: Public attitudes toward heavy metal and rap. *Deviant Behavior*, 21, 63-85. <https://doi.org/10.1080/016396200266388>
- McCarthy, C., O'Flaherty, J., & Downey, J. (2019). Choosing to study music: student attitudes towards the subject of music in second-level education in the Republic of Ireland. *British Journal of Music Education*, 36(2), 139-153.
- McPherson, G., & McCormick, J., (2006). Self Efficacy and Music Performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322-336. <https://doi.org/10.1177/0305735606064>
- Nielsen, G., (2004). Strategies and self efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418-431. <https://doi.org/10.1177/030573560404609>
- Öner, A. (2021). Türk müziği işitme eğitiminde enstrüman seçiminin dikte algısına etkisi. *International Journal of Arts and Social Studies*, 4(7), 204-216.
- Özdemir, O. (2019). Müziksel işitme okuma ve yazma dersinin ölçme-değerlendirme uygulamaları üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 43-64. <https://doi.org/10.5578/amrj.67910>
- Özgür, Ü., & Aydoğan, S. (1999). *Müziksel işitme okuma birinci kitap*. Sözkese Yayinevi.
- Öztürk, O. M. (2014). *Makam müziğinde ezgi ve makam ilişkisinin analizi ve yorumlanması açısından yeni bir yaklaşım: perde düzenleri ve makamsal ezgi çekirdekleri* (Tez No. 381924) [Doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, O. M. (2015). Halk mûsikîsi repertuar incelemelerinin makam nazariyesi araştırmalarına yapabileceği katkılar. *Ege Üniversitesi Devlet Türk Musikisi Konservatuvarı Dergisi*, (7), 1-27.
- Pelikoğlu, M. C. (2011). Türk müziğinde terminoloji sorunu: geleneksel Türk halk müziği ve geleneksel Türk sanat müziğine yansımaları. *Sanat Dergisi*, (18), 81-89.
- Pelikoğlu, M. C., & Sümbüllü, H. T. (2008). GTHM ve GTSM türkü formundaki eserlerin dizileri bakımından makamsal benzerlikleri. *Sanat Dergisi*, (14), 71-79.
- Price, H. E., & Swanson, P. (1990). Changes in musical attitudes, opinions, and knowledge of music appreciation students. *Journal of Research in Music Education*, 38(1), 39-48. <https://doi.org/10.2307/3344828>
- Ritchie, L., & Williamon, A., (2011). Primary School Children's Self-Efficacy For Music Learning. *Journal of Research in Music Education*, 59(2), 146-161. <https://doi.org/10.1177/0022429411405214>
- Sarı, A. S. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi* (Tez No. 589460) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Shaw, C. N., & Tomcala, M. (1976). A music attitude scale for use with upper elementary school children. *Journal of Research in Music Education*, 24(2), 73-80. <https://doi.org/10.2307/3344938>
- Sümbüllü, H. T. (2007). Geleneksel Türk halk müziği kuramı açısından aşıklık geleneğinde kullanılan "ayak" kavramı. *Sanat Dergisi*, (12), 45-59.
- Şen, Y., & Çelenk, K. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının geleneksel Türk müziği derslerine ilişkin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 6(39), 3355-3387. DOI: 10.7816/idil-06-39-21
- Şen, Y. (2011). *Müzik öğretmenliği öğrencilerinin Geleneksel Türk Müziği Dersleri'ne ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 290502) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Şen, Y., & Burç, N. (2016). Makam tanımada önem taşıyan faktörler ve öğrencilerin basit makamları tanımadaki yeterlilikleri. *İdil Dergisi*, 5(27), 1937-1965. DOI: 10.7816/idil-05-27-06
- Tyson, E. H. (2006). Rap-music attitude and perception scale: A validation study. *Research on social work practice*, 16(2), 211-223. <https://doi.org/10.1177/1049731505281447>
- Uçan, A. (2018). *Müzik eğitimi* (4.Basım). Arkadaş Yayınevi.
- Yıldırım, F. (2012). *Kulak eğitimi derslerinde makamsal Türk müziği dizilerinden yararlanmaya yönelik bir model önerisi ve öğrenci başarısına etkisi*. (Tez No. 414589) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, C. (2014). *Müziksel, işitme, okuma ve yazma öz yeterlik ölçeği'nin geliştirilmesi ve müzik öğretmeni adaylarının öz yeterlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 368554) [Yüksek Lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız, F., & Türkmen, U. (2012). *Konservatuvar eğitimcilerinin güzel sanatlar ve spor lisesi müzik bölümlerine yönelik görüşleri* [Sözlü bildiri]. III. Ulusal Güzel Sanatlar Sempozyumu, İstanbul.
- Yıldız, F. (2013). *Müziksel işitme okuma ve yazma derslerindeki makamsal dizilerin öğretiminde Sefai Acay yaklaşımının kullanılabilirliği*. (Tez No. 345447) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi-Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



The Effect of Learning Strategies on Piano Performance Self-Efficacy Levels and Performance Success*

Özlem KANDEMİR^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-5086-5112)

Tuba YOKUŞ^b (ORCID ID - 0000-0002-6004-5003)

^a Muğla Sıtkı Koçman University, Department of Music Education, Muğla/Türkiye

^b Muğla Sıtkı Koçman University, Department of Music Education, Muğla/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1265516

Article history:

Received 15.03.2023

Revised 20.04.2023

Accepted 13.06.2023

Keywords:

Learning Strategies,
Piano Course,
Piano Performance,
Piano Performance Success,
Piano Performance Self-efficacy,
Self-efficacy.

Abstract

This study aimed to determine the effect of using learning strategies on piano performance self-efficacy levels and performance success among piano students. The study group comprised first year students (n = 20) receiving piano course in the fall semester of the 2019–2020 academic year in the Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Fine Arts, Program of Education Music Education. The study used an experimental research design and data were collected using the Self-Efficacy Scale of Piano Performance and an observation form. The study results indicated that there were significant differences in favor of the experimental group regarding piano performance success, comparing the post-test scores of the experimental group, in which activities were performed for the use of learning strategies in piano course, and the control group, which received education in a regular process. However, no statistically significant difference was found between piano performance self-efficacy levels of the experimental and control groups. The study revealed that the use of learning strategies in piano education did not play a role in the piano performance self-efficacy level, but that it was much more effective in increasing students' piano performance success than the existing process-based education.

Research Article

Öğrenme Stratejilerinin Piyano Performansı Öz Yeterlik Düzeyi ve Performans Başarısına Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1265516

Makale Geçmişi:

Geliş 15.03.2023

Düzeltilme 20.04.2023

Kabul 13.06.2023

Anahtar Kelimeler:

Öğrenme Stratejileri,
Öz Yeterlik,
Piyano Eğitimi,
Piyano Performansı,
Piyano Performansı Öz Yeterliği,
Piyano Performans Başarısı.

Öz

Bu araştırma, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerini kullanımının piyano performansı öz yeterlik düzeyine ve performans başarısına etkisini saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalında 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Güz Yarıyılında öğrenim gören ve piyano eğitimi alan birincisi sınıf öğrencileri (n=20) oluşturmaktadır. Araştırmada, deneysel model kullanılmıştır. Bu çerçevede araştırma, ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen modelinde gerçekleştirilmiş; piyano dersini alan öğrencilerden rastgele (random) seçilen deney (n=10) ve kontrol (n=10) grupları oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrenciler ile 8 hafta öğrenme stratejilerinin kullanımına dayalı eğitim verilirken kontrol grubu öğrencileri ile var olan normal süreçteki eğitime devam edilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik düzeylerini belirlemek için Gün ve Yıldız (2014) tarafından geliştirilen "Piyano Performansı Öz yeterlik Ölçeği"; piyano performans başarılarını belirlemek için ise araştırmacı tarafından geliştirilen "Gözlem Formu" olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımına yönelik etkinliklerin gerçekleştirildiği deney grubu ve var olan normal süreçte eğitim gören kontrol grubunun piyano performans başarısına ilişkin son

* This research was produced from the master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

*Corresponding Author: oserciler@mu.edu.tr

test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Diğer taraftan deney ve kontrol gruplarının piyano performansı öz yeterlik puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilememiştir. Sonuç olarak araştırmada, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının piyano performansı öz yeterlik düzeyi açısından etkili olmadığı; diğer taraftan piyano performans başarısını arttırmada, var olan normal sürece dayalı eğitimine göre çok daha etkili ve geliştirici olduğu ortaya konmuştur.

Introduction

In the learning process of individuals, many factors play a role in regard to how these individuals learn more effectively and how they use the information they have learned throughout their lives. Furthermore, teaching and learning approaches, strategies or methods used based on the type of their learning outcomes targeted during education process may also affect the level to gain these outcomes. According to the data processing hypothesis, which is included in the theories' framework aimed at making learning more effective, effectiveness of learning is related to many cognitive activities pertaining to making sense of knowledge, coding knowledge, and retrieving knowledge when necessary. This hypothesis asserts that the main structures that affect learning are sensory recording and short- term and long-term memory. The main processes affecting learning, however, are recognition, perception, and attention, as well as coding, storing, retrieving, and organizing the information (Gülten, Ergin, & Avcı, 2009).

Information that is processed, coded, or that becomes meaningful in the memory during learning process can be retrieved when needed, thus learning can become permanent. Accordingly, it is necessary to question “what”, “why”, and “how” to learn during education processes and to follow effective ways for doing so. The processes used by students when learning by themselves are defined as the ways to choose and follow for learning “learning strategies” in the data processing hypothesis (Gagne & Driscoll, 1988; Yokuş & Yokuş, 2010). One of the main functions of learning strategies is to supervise and guide students' learning (Kurtuldu, 2019). In this sense, we can say that the learning strategies students use in their learning processes also enable them to exercise greater self-control.

Several studies conducted on different areas of education have shown that the use of learning strategies positively affects students' behaviors and thinking processes (Tay, 2005; Taşdemir & Tay, 2007; Belet & Yaşar, 2007; Dikbaş & Hasırcı, 2008). Moreover, the studies conducted on music and music instrument course have indicated that the use of various learning strategies has positive effects on performance success (Hallam, 1997; Nielsen, 1999; Nielsen, 2004; Yokuş, 2009; Er & Özer, 2011; Ertem, 2014; Afacan & Çilden, 2020; Sakarya, 2020). Accordingly, we can argue that the use of learning strategies in music and music instruments education plays a role in understanding and interpreting music.

Piano education, among the various education faculties—fine arts music education departments, which are among the institutions that provide music education at university level—is compulsory for all students in the first two semesters of instrument course in Turkey. Technical-musical studies and repertoire studies are included at basic level in the most recent updated music teaching undergraduate program course contents, along with the usage areas and literature review for this course and the piano instrument. With the piano course that is included in individual instrument course, in parallel with those studies on technical and musical development, the program aims at gaining outcomes such as analyzing works of different musical periods and genres, playing solo and as accompanist, and participating in concert organizations to contribute to the piano literature (Council of Higher Education [YÖK], 2018).

Piano course, which comprises one dimension of music education, forms the basis of instrument course in music teaching because piano can be played both solo and as accompanist. Piano is a versatile and functional instrument (Kandemir, 2018); it is not only a solo instrument in terms of its role in music, but it is also functional in the orchestra and chamber music. Furthermore, the instrument with its distinctive outstanding features can reflect all basic characteristics of voice (Say, 2009). Additionally, it is an instrument that supports many courses such as Western Music Theory and Practice, Harmony and Accompaniment, and Polyphonic Chorus. In this regard, a music teacher is expected to make effective

decipher in piano, participate in school songs, and understand and interpret works of art belonging to different periods.

Many factors, such as doing exercise (Kurtuldu, 2010) and benefiting various learning strategies (Yokuş, 2010; Er & Özer, 2011; Ertem, 2014), may affect the increase of music teacher candidates to gain certain competence and increase of performance success during their piano course. One of these factors is self-efficacy. Self-efficacy is a concept that emerged from the social learning theory developed by Bandura (1977). Bandura (1997) defines self-efficacy concept as “beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments”. In other words, self-efficacy is the self-judgment or belief that an individual has concerning the extent to which they will be successful in coping with possible difficult situations (Senemoğlu, 2018).

The studies conducted on the relationship between self-efficacy and different variables within the scope of music and instrument course have stated that there is a positive correlation between self-efficacy and such variables as academic achievement, metacognition, etc. (Özmenteş, 2011; Gün & Yıldız, 2014; Yürüdür, 2014; Girgin, 2015). Accordingly, the study by Kurtuldu (2017) which compared self-efficacy levels and piano success of piano students, found that self-efficacy levels were higher among students who had higher academic success. Self-efficacy belief is also defined as the future belief about the level of performance an individual should show in a given situation (Ekinci, 2015).

Considering the results obtained from other studies regarding piano course, which is an instrument course and therefore, comprises a dimension of instrument course, self-efficacy is related to variables such as academic achievement and metacognition of students, as well as the use of learning strategies during instrument learning process, positively affects students’ performance success. Accordingly, the use of learning strategies in piano course may have a positive effect on students’ self-efficacy levels and piano performance success. The present study can contribute to students to gain awareness and competence regarding the use of learning strategies in piano course. In addition, it can serve as an example for researchers and educators in terms of developing activities for the use of learning strategies in the piano course process.

Based on the abovementioned views, this study aims to determine the effect of using learning strategies in piano lessons on students’ piano performance self-efficacy levels and performance success. Based on the aim of the study, answers for following research questions are sought:

1. Is there any significant difference between the experimental group’s piano performance self-efficacy scale pretest scores and posttest scores?
2. Is there any significant difference between the control group’s piano performance self-efficacy scale pretest scores and posttest scores?
3. Is there any significant difference in favor of the experimental group between the posttest scores of the experimental group piano performance self-efficacy scale and the posttest scores of the control group?
4. Is there any significant difference between the experimental group’s piano performance achievement observation form pretest scores and posttest scores?
5. Is there any significant difference between the control group’s piano performance achievement observation form pretest scores and posttest scores?
6. Is there any significant difference between the experimental group’s piano performance achievement observation form posttest scores and the control group’s posttest scores in favor of the experimental group?

Method

Research Model

This study used the experimental method to determine the effect of using learning strategies on piano performance self-efficacy levels and performance success. The research was designed according to the experimental design model with pretest-posttest control group.

Study Group

The study group consisted of first year students ($n = 20$) enrolled in the Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Department of Fine Arts, Program of Education Music Education during the fall semester of the 2019–2020 academic year. In order to determine the pre-application equivalence of the experimental and control group students who participated in the study and were randomly assigned, the equivalence of piano performance self-efficacy levels and piano performance levels was examined using the “independent t- test”. According to the results obtained, the total pretest scores of the Piano Performance Self-Efficacy Scale and piano performance achievement observation form of the experimental and control groups did not differ statistically from each other, $t(18) = .212, p.834 > .05$.

The activities for teaching the learning strategies within the eight-week piano teaching program were being prepared by the researchers and performed with the experimental group; however, the control group continued the learning and teaching process within the scope of the same piano curriculum as part of the existing regular process. Pre- and post-test measurements were done in both groups.

Data Collection Tools

The study used two data collection tools: Self-Efficacy Scale of Piano Performance (SESPP), developed by Gün and Yıldız (2014) and an observation form to find answers for the research questions of this research. Explanations of these data-collection tools used to collect data are given below.

Self-efficacy scale of piano performance (SESPP): This scale, whose validity and reliability study was done by Gün and Yıldız (2014), was used to determine the use of learning strategies on piano performance self-efficacy, which is the dependent variable of the present study. The researchers obtained the necessary permission from the author to use the SESPP. The SESPP comprises 25 items and three subscales: 1- technical level perception, 2- stage anxiety perception, and 3- performance level perception. The Cronbach’s alpha value was 0.94, which shows that the scale is highly reliable. The test is scored using a five-point Likert-type scale where items are scored between 1 (“strongly disagree”) to 5 (“strongly agree”).

Observation form: Piano performance success was measured using the observation form, which was developed by the researchers and which comprises four subscales. The piano performance success was measured on the basis of the following subscales: 1- playing correctly and smoothly, 2- playing in tempo and fluently, 3- articulation, and 4- musicality (tone, phrasing, balance, interpretation). Expert opinions were taken for the content validity to create the observation form.

In performance measurement, a commission consisting of three experts in the field—an associate professor, an assistant professor and a piano educator (researcher)—was established in the pre-test and post-test. In the measurements, each observer observed and listened to the student’s performance and scored independently of each other according to the items in the observation form.

To evaluate the performance, in parallel with the targeted learning outcomes within the scope of the eight-week piano teaching program, a work (J.S. Bach BWV 924) was determined in line with the opinions of two expert piano educators. The expert lecturers scored the performances according to the subscales indicated in the observation form for the work. In this consideration, the performances were scored as follows: 1- Playing correctly and smoothly (25 points), 2- Playing in tempo and fluently (25 points), 3- Articulation (25 points), and 4- Musicality (25 points) (tone, phrasing, balance, interpretation), for a total possible score of 100 points. The Spearman-Brown rank-order correlation coefficient was used for the evaluation so that the experts could evaluate the scores individually and determine whether there was a

significant difference between the scorers. A significant correlation was found in the scores given to the observation form by the scorers.

Data Collection

The participants were divided into the experimental and control groups using the random assignment method to collect the research data. The data regarding the piano performance observation form and piano performance self-efficacy levels that were developed by the researchers and the pre- and post-test data obtained from the experimental and control groups were obtained using the SESPP. The pre-test data were collected one week before the piano course and the post-test data were collected one week after the completion of the eight-week piano course. The data were collected using the piano performance observation form of the piano students in line with the evaluations of the three expert piano educators. Ethical approval was obtained from the Muğla Sıtkı Koçman University Social and Human Sciences Research Ethics Committee (Date: 03.09.2019, Decision number: 154).

Implementation

The courses were instructed to the experimental and control groups in line with the course contents and objectives indicated in the information form of the Piano Education 1 course. The learning strategies that can be used in the work, which was to be taught in line with the related topics in the piano course program for those students in the experimental group to use learning strategies, were determined, and activities based on learning strategies were performed with these students. For the use of the learning strategies concerning the course topics, each student in the experimental group was allocated one hour per week for studying.

Practices for the use of learning strategies in line with the eight-week course content that were carried out with the experimental group include the use of learning strategies such as highlighting the work studied (underlining strategy); taking notes in the text margins; melodic, harmonic, and rhythmic organization; from piece to whole, cutting the work into pieces; and musical learning strategies such as implicit and explicit repetition, articulation, and grouping.

In this context, the application examples of the learning strategies studied with the experimental group within the scope of the lessons are as follows:

Example

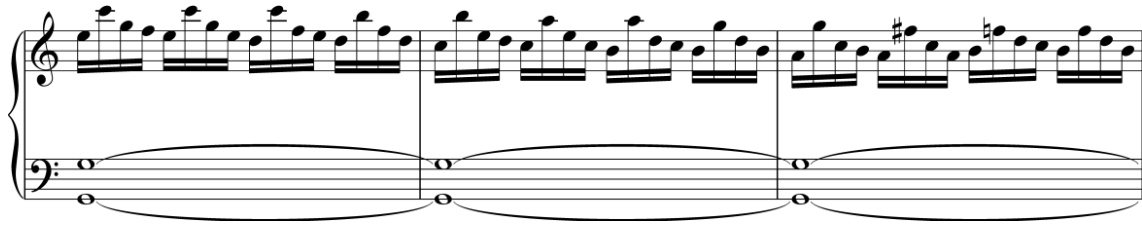


The Underlining Strategy



Figure 1. J. S. Bach, Twelve Small Preludes BWV 924 (Measures 1-2)

As seen in Figure 1, the underlining strategy was used to focus attention on similar or different ideas for first and second measures of the Prelude.



The Grouping Strategy

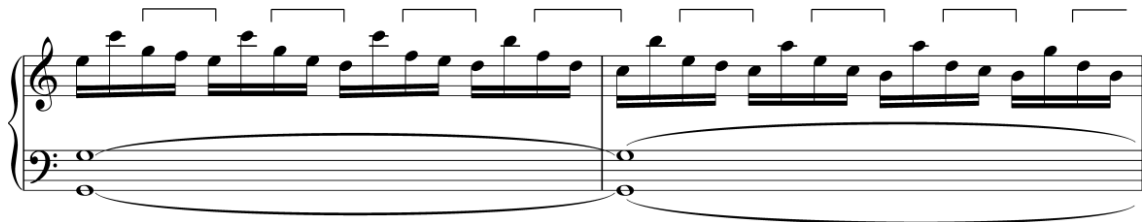


Figure 2. J.S. Bach, Twelve Small Preludes BWV 924 (Measures 11-13)

As seen in Figure 2, a grouping strategy was used by reducing the information to smaller units in order to detect similarity in melodically similar structures.



The Harmonic Organization



Figure 3. J. S. Bach, Twelve Small Preludes BWV 924 (Measures 1-2)

As seen in Figure 3, harmonic organization strategy was used in order to understand musical ideas as a whole in patterns and to perceived more easily.

The control group continued the courses in the mainstream education. Within this framework, the eight-week course contents were performed with the control group individually, again for one hour a week. In line with the topics in the weekly course content, practices such as examination of the work to be studied, deciphering the work, determination of and studying on the passages where the students had

difficulty on the work, and studying on the work technically and musically were carried out with the students in the control group.

Data Analysis

First, frequency and percentage calculations were made to determine demographic attributes of the students enrolled in the piano course in terms of the variables determined in the study. The data were classified in two ways in terms of independent variable and on the basis of the experimental and control groups. Thus, the data obtained were classified according to the SESPP and piano performance success observation form. The data from the dependent variables were separated into control and experimental groups.

The normality distribution features of the scores were examined first in order to determine the statistical methods that were to be used in the comparison of both groups' pre- and post-test scores obtained from the SESPP. For this purpose, skewness-kurtosis values of the scores were analyzed using the Shapiro–Wilks test because the group size was smaller than 50.

The results indicated that the experimental group's pre-test piano performance self-efficacy score was 0.893 ($p > 0.05$) and that the control group's pre-test performance self-efficacy score was 0.568 ($p > 0.05$); comparatively, the experimental group's post-test piano performance self-efficacy score was 0.654 ($p > 0.05$), and the control group's post-test piano performance self-efficacy score was 0.772 ($p > 0.05$). In terms of the observation form, however, the experimental groups' pre-test observation form score was 0.011 ($p < 0.05$) and the control group's pre-test observation form score was 0.628 ($p > 0.05$); comparatively, the experimental group's post-test observation form score was 0.623 ($p > 0.05$), and the control group's post-test observation form score was 0.402 ($p > 0.05$).

The Shapiro–Wilks test results indicated that the scores did not significantly deviate from the normal distribution in terms of other variables, except for the experimental pre-test observation form scores. Considering the skewness and kurtosis coefficients of the experimental pre-test observation form scores, it was seen that the scores were at the ± 3 range. According to Kalaycı (2008), it is acceptable for the coefficients to be at the ± 3 range. Parametric statistical techniques were used in the study because the skewness and kurtosis values of the scores were not at extreme levels (1.702–2.931) and there were no extreme deviations in the normal distribution curves.

The dependent t -test was used to analyze the pre- and post-test results obtained from all variables of both groups. This test identified the progress made by the experimental and control groups in terms of independent variables at the end of the education applied. Thus, improvement levels obtained from each independent variable were compared and the group that improved the most was determined. Furthermore, independent t -test was used to perform one-way testing on pre- and post-tests to determine equivalence of the experimental and control groups before the experiment, and to determine the final level reached by both groups after the experiment in terms of independent variables. The group that reached the highest level after the experiment was determined. Furthermore, the impact size of the differences between the groups was determined using η^2 value, which is deemed to be low at 0.1–0.05, moderate at 0.06–0.13, and high at 0.14 (Pallant, 2003).

Results

In this part, the data related to the research questions are listed, presented in tables, and interpreted.

Results about the research question 1 and Interpretation

Is there any significant difference between experimental group's pre-test and post-test SESPP scores?

Table 1.*Dependent t-test Results According to the Experimental Group's Pre-Test and Post-Test SESPP Scores*

Tests	N	\bar{X}	sd	df	t	p
Pre-test	10	67.30	11.392	9	0.984	0.351
Post-test	10	62.70	9.695			

As can be seen from Table 1, piano performance self-efficacy total pre-test and post-test scores of the experimental group were not statistically different whatsoever.

Results about the research question 2 and interpretation

Is there any significant difference between the control group's pre-test and post-test SESPP scores?

Table 2.*Dependent t-test Results According to the Control Group's Pre-Test and Post-Test SESPP Scores*

Tests	N	\bar{X}	sd	df	t	p
Pre-test	10	66.40	7.074	9	1.567	0.152
Post-test	10	61.10	7.908			

As can be seen from Table 2, the control group's pre- and post-test total piano performance self-efficacy scores were not statistically different whatsoever.

Results about the research question 3 and interpretation

Is there any significant difference in favor of the experimental group between the post-test scores of the experimental and control groups from the SESPP?

Table 3.*Independent t-test Results According to The SESPP Post-Test Scores of the Experimental and Control Groups*

Groups	N	\bar{X}	sd	df	T	p
Experimental	10	62.70	9.695	18	404	0.691
Control	10	61.10	7.908		404	0.691

As can be seen from Table 3, piano performance self-efficacy total post-test scores of the groups were not statistically different whatsoever.

Results about the research question 4 and interpretation

Is there any statistically significant difference between the experimental group pre-test and post-test piano performance success observation form scores?

Table 4.*Dependent t-test Results According to the Experimental Group's Pre-Test and Post-Test Piano Performance Success Observation Form Scores*

Tests	N	\bar{X}	sd	df	t	p	η^2
Pre-test	10	28.50	32.65	9	18.73	0.000	0.951
Post-test	10	270.90	16.94				

$p < 0.01$

As can be seen from Table 4, according to *t*-test results, a statistically significant difference was found between the experimental group's pre- and post-test scores ($t = -18.73$, $p < 0.01$). The impact size of the difference was at a high level ($\eta^2 = 0.951$), showing that learning strategies-based teaching practices had an important effect on increasing piano performance success.

Results about the research question 5 and interpretation

Is there any statistically significant difference between the control group's pre-test and post-test piano performance success observation form scores?

Table 5.
Dependent t-test Results According to the Control Group's Pre-Test and Post-Test Piano Performance Success Observation Form Scores

Tests	N	\bar{X}	sd	df	t	p	η^2
Pre-test	10	32.90	17.82	9	5.793	0.000	0.650
Post-test	10	161.40	62.53				

$p < 0.01$

As can be seen from Table 5, according to *t*-test results, a significant difference was found between the control group's pre- and post-test scores ($t = -5.793$, $p < 0.01$). The impact size of this difference was at a moderate level ($\eta^2 = 0.650$). This result shows that there was an ongoing increase in piano performance success among the members of the control group during the existing education process.

Results about the research question 6 and interpretation

Is there any statistically significant difference in favor of the experimental group between the experimental and control groups' post-test piano performance success observation form scores?

Table 6.
Independent t-test Results According to the Experimental and Control Groups' Post-Test Piano Performance Success Observation Form Scores

Groups	N	\bar{X}	sd	df	t	p	η^2
Experimental	10	270.90	5.35	18	5.345	0.000	0.613
Control	10	161.40	19.77			0.000	

$p < 0.01$

As can be seen from Table 6, according to *t*-test results, a statistically significant difference was found between the groups' post-test scores ($t = 5.345$, $p < 0.01$). The impact size of the difference was found to be of a moderate level ($\eta^2 = 0.613$). Based on this result, we can say that learning-strategies based practices have an impact on piano performance success of the students in the experimental group.

Discussion & Conclusion

Many researchers in the cognitive psychology field draw attention to the contribution of learning strategies in making individuals autodidact students (Senemoğlu, 2018), facilitating students' learning (Sönmez, 2007), developing thoughts and behaviors that affect their cognitive awareness (Duman, 2015), and to the necessity of using learning strategies. Students' success depends largely on their awareness of self-learning ways and directing their own learning. In this regard, the positive impacts of learning strategies on success, and the relationship of students' success with variables such as attitude and motivation that may positively affect success were set forth in many studies conducted on different areas and levels of education.

In the studies conducted on learning strategies in music and instrument course, the effect of learning strategies on the students' instrument performance success, academic achievement, and attitudes stands out (Kocabaş, 1995; Hallam, 1997; Nielsen, 1999; Ertem, 2003; Nielsen, 2004; Kurtuldu, 2007; Yokuş, 2009; Özer, 2010; Er & Özer, 2011; Kurtuldu, 2012; Kılınçer & Aydiner, 2013; Ertem, 2014; Kocaarslan, 2016; Afacan, 2018; Kandemir, 2018; Kurtuldu & Gönül, 2019; Nacaroğlu, 2019; Sakarya, 2020). Nielsen (2004) investigated the relationship between the learning and studying strategies and self-efficacy beliefs of advanced level music students, and those strategies used for this purpose, and stated that, compared with the music students with low self-efficacy, those with higher self-efficacy could have higher development of cognitive and metacognitive skills while learning educational materials.

In this study, which aimed to determine the effect of the use of learning strategies in piano course on students' piano performance self-efficacy levels and performance success, no statistical differences were found between the experimental and control groups' use of learning strategies and their piano performance self-efficacy levels. Comparatively, statistically significant differences were found between the two groups, regarding their use of learning strategies in piano course and students' performance success, in favor of the experimental group.

Considering those studies that have been conducted to determine the relationship between self-efficacy levels of the students receiving music education and several variables, a statistically significant correlation has been found between piano course success and self-efficacy level (Kurtuldu, 2017). Furthermore, there is a correlation between self-efficacy and self-respect levels of the university students of conservatory and music departments (Otacıoğlu, 2008), and there is a significant correlation between learning and teaching of music teacher candidates' self-efficacy and academic achievement (Yokuş, 2014).

However, other studies from the literature report that there is a negative and significant correlation between music performance anxiety and piano performance self-efficacy levels of music-teacher candidates (Jelen, 2017), and that, furthermore, there is an inversely correlated relationship between piano performance self-efficacy belief and musical performance anxiety levels of music-teacher candidates (Eğilmez, 2015). It is remarkable that these aforementioned studies obtained results showing a negative or inversely correlated relationship. In another study, Eğilmez (2017) stated that there was a significant correlation between students' motivation for piano course and their self-efficacy; the author found a positive correlation between final grades, motivation, and self-efficacy variables, as well as a positive correlation between final grades, motivation, and self-efficacy levels of piano students. The study by Küçük (2011), which determined the correlation between self-efficacy perceptions of music skills and special talent exam success and academic achievement of music teacher candidates, found that their self-efficacy perceptions were at a good level, but reported that there was no statistically significant correlation between music teacher candidates self-efficacy perceptions of music skills and special-talent exam success, nor between self-efficacy perceptions of music skills and academic achievement. Considering the results from these studies, it is clear that correlations between self-efficacy perception or self-efficacy levels and success depend on several factors. No study on the relationship between the use of learning strategies in piano course and self-efficacy levels could be found in the literature.

In line with the first research question of this study, the fact that there were no statistically significant differences between the experimental and control groups' self-efficacy levels and their use of learning strategies can be attributed to several reasons arising from student and educator factors. The reason for this can be shown in terms of factors, such as skills perceived by the students, effort spent, teacher's support, difficulty of task, circumstantial other factors, and patterns of success and failure. In addition, the eight-week study, in which learning strategies were applied, was a short period to affect self-efficacy levels. Accordingly, further studies, which include a longer implementation period, are needed to increase students' self-efficacy levels.

Regarding the second research question of the study, many studies conducted on performance success or contribution of learning strategies within the scope of music and instrument course (Kocabaş, 1995; Hallam, 1997; Nielsen, 1999; Ertem, 2003; Nielsen, 2004; Kurtuldu, 2007; Yokuş, 2009; Özer, 2010; Er & Özer, 2011; Kurtuldu, 2012; Kılınçer & Aydiner, 2013; Ertem, 2014; Kocaarslan, 2016; Afacan, 2018; Kandemir, 2018; Kurtuldu & Gönül, 2019; Nacaroğlu, 2019; Sakarya, 2020) reported that learning strategies had a positive impact on performance success. These studies reveal the effect of learning strategies on music and instrument course performance success. In terms of music and instrument course, learning strategies enable and support students to actively participate in the learning process, helping them to follow lucid ways in self-learning, and to control and evaluate their learning (Yokuş & Yokuş, 2010).

In terms of piano courses, studies on the relationship between learning strategies and performance achievement, or playing skills and attitudes toward piano courses, show positive effect of using learning strategies on success. One of these studies, Pike (2014), investigated the effect of using cognitive and

collaborative strategies in piano course on playing piano skills of music students and found that students who used these strategies showed improvement in terms of problem solving and self-efficacy. Another study, by Ertem (2003), determined that the use of organizing strategies in piano course had a positive effect on basic piano learning and performance success. Another experimental study conducted by Yokuş (2009) with piano students, identified that piano course success of the students in the experimental group who used learning strategies had higher piano lesson success than the control group. Er and Özer (2011) determined that interpretation strategies positively affected students' attitudes toward piano courses.

The results obtained from the above mentioned studies also show that the use of learning strategies in piano course has a positive effect on performance success. The results obtained from the studies support the results of the present study. Consequently, the use of learning strategies in piano course increases the piano performance success of piano students. Based on this finding from the study, learning strategies can be used to promote performance success during piano course process. Furthermore, there was no statistically significant correlation between the use of learning strategies in piano course and piano performance self-efficacy in the pre- and post-test scores of the experimental and control groups. In this sense, it is recommended that further practices be performed using different methods, including a longer teaching process in regard to the relationship between the use of learning strategies and piano performance self-efficacy, and further studies be carried out with larger groups.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Eğitim sürecinde bireylerin daha etkili bir şekilde öğrenmesine, yaşantısı boyunca edindiği bilgiyi kullanmasında pek çok faktörün etki ettiği söylenebilir. Bununla birlikte eğitim sürecinde hedeflenen kazanım alanlarına göre kullanılan öğretme-öğrenme yaklaşımları, stratejiler veya yöntemler bu kazanımlara ulaşma düzeyini de etkileyebilir. Eğitim sürecinde öğrenmeyi daha etkili hale getirmeye yönelik kuramlar çerçevesinde yer alan bilgiyi işleme kuramına göre öğrenmenin etkililiği; bireylerin bilgiyi anlamlandırması, kodlaması ve gerektiğinde geri getirebilmesi ile ilgili pek çok bilişsel faaliyetle ilişkilidir. Bu kurama göre öğrenmeyi etkileyen temel yapılar, duyuşsal kayıt, kısa ve uzun süreli belleklerdir. Öğrenmeyi etkileyen belli başlı süreçler ise tanıma, algı ve dikkat, bilgiyi kodlama ve depolama, hatırlama ve örgütlemeye (Gülten, Ergin ve Avcı, 2009).

Öğrenme süreçlerinde bellekte işlenen, kodlanabilen ya da anlamlandırılabilen bilgiler ihtiyaç duyulduğunda geri getirilebilir ve öğrenme böylece kalıcı hâle gelebilir. Bu doğrultuda eğitim süreçlerinde “neyi”, “niçin”, “nasıl” öğreneceğini sorgulamak ve bu çerçevede etkili yollar izlemek gerekir. Bilgiyi işleme kuramı çerçevesinde öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesi için kullandığı işlemler; öğrenmeye ilişkin seçilecek ve izlenecek yollar “öğrenme stratejileri” olarak tanımlanmaktadır (Gagne ve Driscoll, 1988; Yokuş ve Yokuş, 2010). Öğrenme stratejilerinin temel işlevlerinden biri de öğrencilerin öğrenmelerini denetlemelerini ve yönlendirmelerini sağlamaktır (Kurtuldu, 2019). Bu bağlamda öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kullandıkları öğrenme stratejilerinin aynı zamanda onların kendi öz denetimlerini yapabilmelerine de olanak sağladığı söylenebilir.

Eğitimin çeşitli alanlarında gerçekleştirilmiş araştırmalar incelendiğinde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin davranış ve düşünme süreçlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Tay 2005, Taşdemir ve Tay 2007, Belet ve Yaşar 2007, Dikbaş ve Hasırcı 2008). Buna ek olarak müzik eğitimi ve çalgı eğitimi alanında gerçekleştirilmiş araştırmalarda da çeşitli öğrenme stratejilerinin kullanımının performans başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Hallam 1997, Nielsen 1999, Nielsen 2004, Yokuş 2009, Er ve Özer 2011, Ertem 2014, Afacan ve Çilden 2020, Sakarya 2020). Bu doğrultuda, müzik eğitimi ve çalgı eğitimi açısından öğrenme stratejilerinin kullanımının, müziği kavramada ve yorumlama da etkili bir yol olduğu söylenebilir.

Üniversite düzeyinde, müzik eğitimi kapsamında eğitim veren kurumlar arasında yer alan eğitim fakülteleri güzel sanatlar eğitimi müzik eğitimi ana bilim dallarında piyano eğitimi, çalgı eğitimi kapsamında tüm öğrenciler için ilk iki yarıyıl zorunlu olarak yer verilen bir derstir. En son yenilenen müzik öğretmenliği lisans programı ders içeriklerinde bu ders ile piyano çalgısına yönelik kullanım alanları ve literatür incelemesi ile birlikte, temel düzeyde teknik-müzikal çalışmalara ve repertuar çalışmalarına yer verildiği görülmektedir. Programda ayrıca bireysel çalgı eğitimi kapsamında yer verilen piyano dersi ile; teknik ve müzikal gelişime dönük çalışmalara paralel olarak piyano edebiyatı ve literatürünü geliştirmek adına farklı müzikal dönemleri ve türleri içeren eserleri analiz etme, solo ve eşlikçi olarak çalma, konser organizasyonlarına katılma gibi kazanımların gerçekleştirilmesinin hedeflendiği söylenebilir (Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK], 2018).

Müzik eğitiminin bir boyutunu oluşturan piyano eğitiminin müzik eğitimi ana bilim dallarındaki çalgı eğitiminin temelini oluşturduğu söylenebilir. Çünkü piyano çalgısı hem solo hem de eşlik çalgısı olarak kullanılabilir. Dolayısıyla piyanonun çok yönlü ve işlevsel bir çalgı olduğu söylenebilir (Kandemir, 2018). Piyano, müzikteki rolü bakımından bir solo çalgı olduğu kadar, oda müziği ve orkestradaki işleviyle de öne çıkar. Kendine özgü üstün olanaklarıyla piyano, sesin bütün temel özelliklerini yansıtabilir (Say, 2009). Bunların yanında piyano, yapısı gereği birçok dersi destekleyen bir çalgıdır (örneğin; Batı Müziği Teori ve Uygulaması, Armoni ve Eşlikleme, Çoksesli Koro). Bu bağlamda bir müzik öğretmeni adayından

piyanoda etkili deşifre yapması, okul şarkılarına eşlik edebilmesi ve farklı dönemlere ait eserleri anlaması ve yorumlaması beklenir.

Müzik öğretmeni adaylarının piyano eğitimleri sürecinde belirli yetkinliklere ulaşmasına ve performans başarılarının yükselmesine; alıştırmaya yapmak (Kurtuldu, 2010), çeşitli öğrenme stratejilerinden yararlanmak (Yokuş 2010, Er ve Özer 2011, Ertem 2014) gibi pek çok faktör etki edebilmektedir. Bu faktörlerden birinin de öz yeterlik olduğu söylenebilir. Öz yeterlik, Bandura (1977) tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramı çerçevesinde ortaya konulan bir kavramdır. Bandura (1997) öz yeterlik kavramını; “bireyin hedeflerini gerçekleştirmek için gereken tüm eylemlerin planlamasına ve yürütme becerisine olan bireysel inancıdır” şeklinde tanımlamıştır. Başka bir deyişle, öz yeterlik bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 2018).

Müzik eğitimi ve çalgı eğitimi kapsamında da öz yeterlik ile farklı değişkenler arasındaki ilişkiye dönük gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde; öz yeterliğin akademik başarı, üstbilgi vb. gibi değişkenlerle arasında pozitif yönde ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Özmenteş 2011, Gün ve Yıldız 2014, Yürüdü 2014, Girgin 2015). Bu doğrultuda piyano eğitiminde gerçekleştirilen araştırmalar kapsamında Kurtuldu (2017) piyano öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ve piyano dersi başarılarını karşılaştırdığı araştırmasında başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin öz yeterlik algılarının da yüksek olduğunu saptamıştır. Öz yeterlik inancı belirli bir durumda bireyin göstermesi gereken performansın düzeyi hakkında geleceğe yönelik inancı olarak da tanımlanmaktadır (Ekinci, 2015).

Çalgı eğitimi ve çalgı eğitiminin bir boyutunu oluşturan piyano eğitimi açısından da araştırmalardan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde; öz yeterliğin öğrencilerin akademik başarı, üstbilgi gibi değişkenlerle ilişkili olduğu ve çalgı öğrenme süreçlerinde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin performans başarılarını pozitif yönde etkilediği görülmektedir. Bu doğrultuda, öğrenme stratejilerinin piyano eğitiminde kullanılmasının öğrencilerin piyano performans başarıları ve öz yeterlik düzeylerine olumlu yönde etkisi olacağı düşünülmektedir. Araştırmanın diğer bir yönüyle piyano eğitiminde öğrenme stratejilerini kullanma konusunda öğrencilerin farkındalık ve yeterlik kazanmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Tüm bunlara ek olarak, araştırmanın öğrenme stratejilerinin piyano eğitimi sürecinde kullanılmasına yönelik etkinlikler geliştirilmesi açısından araştırmacılara ve eğitimcilerle bir örnek oluşturması beklenmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, müzik eğitimi ana bilim dallarındaki piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik düzeyine ve performans başarısına etkisini saptamaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu piyano performansı öz yeterlik ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu piyano performansı öz yeterlik ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu piyano performansı öz yeterlik ölçeği son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu piyano performans başarıları gözlem formu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Kontrol grubu piyano performans başarıları gözlem formu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Deney grubu piyano performans başarıları gözlem formu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının piyano performansı öz yeterlik düzeyine ve performans başarısına etkisini saptamak için, deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen modeline göre tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu (n=20) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı (MSKÜ GSEB MEAD)'da 2019-2020 eğitim- öğretim yılında piyano eğitimi alan 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ve rastgele (random) atanan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi denklemlerini belirlemek amacıyla piyano performansı öz yeterlik düzeyleri ve piyano performans düzeylerinin denkliliğine “Bağımsız T Testi” ile bakılmıştır. Elde edilen sonuçlarda deney ve kontrol gruplarının “Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Piyano Performans Başarısı Gözlem Formu” toplam öntest puanları istatistiksel olarak birbirinden farklılaşmamıştır $t(18) = .212, p.834 > .05$.

Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan 8 haftalık piyano öğretim programı kapsamında öğrenme stratejilerinin öğretime yönelik etkinlikler deney grubuna uygulanırken, kontrol grubunda var olan normal süreçte aynı piyano öğretim programı kapsamında eğitim-öğretime devam edilmiştir. Her iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın alt problemlerine yanıt aramak amacıyla Gün ve Yıldız (2014) tarafından geliştirilen Piyano Performansı Öz Yeterlik Ölçeği (PPÖYÖ) ve “Gözlem Formu” olmak üzere iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bu kapsamda, Gün ve Yıldız (2014) tarafından geliştirilen PPÖYÖ araştırmaya katılan öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik düzeyine etkisini saptamak amacıyla kullanılmıştır. Ölçek 25 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin birinci boyutu “teknik düzey algısı”, ikinci boyutu “sahne kaygısı algısı” ve üçüncü boyutu da “performans düzeyi algısı”dır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .94'tür. Bu değer, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Testin puanlamasında Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Maddeler 5'li Likert ölçek şeklindedir ve derecelendirilmesi “1 Tamamen Katılmıyorum”dan “5 Tamamen Katılıyorum” a kadardır.

Araştırma kapsamında öğrencilerin piyano performans başarısının ölçülmesine yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formu, 4 alt boyutta biçimlendirilmiştir. Bu kapsamda piyano performans başarısı şu alt boyutlarda değerlendirilmiştir: 1- Doğru ve Temiz çalma, 2- Temposunda ve Akıcı çalma, 3- Artikülasyon, 4- Müzikalite (Nüans, Cümleme, Balans, Yorumlama). Gözlem formunun oluşturulmasında kapsam geçerliği için uzman görüşlerine (n=5) başvurulmuştur.

Performansın ölçülmesinde; ön testte, alanında uzman piyano eğitimcisi doçent doktor, alanında uzman doktor öğretim üyesi ve alanında uzman öğretim görevlisi piyano eğitimcisi (araştırmacı) olmak üzere üç kişilik; yine son testte, alanında uzman piyano eğitimcisi doçent doktor, alanında uzman doktor öğretim üyesi ve alanında uzman öğretim görevlisi piyano eğitimcisi (araştırmacı) olmak üzere üç kişilik bir jüri oluşturulmuştur. Her bir gözlemci, öğrencinin performansını gözlemleyerek ve dinleyerek; birbirinden bağımsız olarak, gözlem formunda yer verilen maddelere göre puanlama yapmıştır.

Performansın değerlendirilmesi amacıyla 8 haftalık piyano öğretim programı ders içeriği çerçevesinde hedeflenen öğrenme çıktılarına paralel olarak alanında uzman iki piyano eğitimcisinin de görüşleri alınarak bir eser (J.S. Bach BWV 924) belirlenmiştir. Edisyon seçiminde eserin ayrıntılı olarak barok dönem müzikal stilini (süslemeleri) yansıtan bir edisyondan çalışılması göz önüne alınmış, bu bağlamda Barok dönem stilini yansıtan süslemelerin ayrıntılı olarak yer verildiği “Henle Verlag” edisyonu kullanılmıştır. Alanında uzman piyano öğretim elemanları, çalınan eser için gözlem formunda belirtilen alt boyutlara göre puanlama yapmışlardır. Buna göre, 1- Doğru ve Temiz çalma (25 puan) 2- Temposunda ve Akıcı çalma (25 puan) 3- Artikülasyon (25 puan) 4- Müzikalite (25 puan) (Nüans, Cümleme, Balans, Yorumlama) ve toplamda 100

puan olmak üzere performansların değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Uzmanların puanları tek tek değerlendirilip, puanlayıcılar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına Spearman Brown Sıra Farkları korelasyon katsayısı ile bakılmıştır. Puanlayıcıların gözlem formuna verdikleri puanları açısından anlamlı ilişki bulunmuştur ($p<01$).

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak amacıyla öncelikle araştırmada çalışma grubunu oluşturan 2019-2020 eğitim öğretim güz yarıyılında MSKÜ GSEB MEAD’ da piyano öğrenimi gören 1. sınıf öğrencileri arasından araştırmanın deneysel modeli kapsamında seçkisiz (random) atama yöntemi ile deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur.

Seçkisiz olarak atanan deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest verileri araştırmacı tarafından oluşturulan piyano performansı gözlem formu ve piyano performansı öz yeterlik düzeylerine ilişkin veriler PPÖYÖ ile elde edilmiştir. Ön test verileri piyano eğitimi sürecinin başlangıcından 1 hafta önce ve son test verileri 8 haftalık piyano eğitimi sürecinin tamamlanmasından 1 hafta sonra toplanmıştır. Piyano öğrencilerinin piyano performansına ilişkin gözlem formundan veriler alanında uzman üç piyano eğitimcisinin değerlendirmeleri doğrultusunda toplanmıştır. Araştırma için gerekli etik kurul izinleri, MSKÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu’ndan 03.09.2019 tarihinde alınmıştır.

Uygulama

Araştırmanın modeli çerçevesinde “Piyano Eğitimi” 1 dersi bilgi formunda yer alan dersin amaçları ve ders içerikleri doğrultusunda deney ve kontrol grupları ile dersler araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanmalarına yönelik piyano ders programında var olan ilgili konuların paralelinde öğretilecek olan eser üzerinde uygulanabilecek öğrenme stratejileri belirlenerek deney grubu öğrencileri ile ilgili etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Ders konularına yönelik öğrenme stratejilerinin kullanımı için deney grubundaki her öğrenci ile bireysel olarak haftada bir saat çalışılmıştır.

Deney grubu ile gerçekleştirilen 8 haftalık ders içeriği paralelindeki öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik uygulamalar; çalışılan eser üzerinde altını çizme, metin kenarına not alma, melodik, armonik ve ritmik örgütlenme, parçadan bütüne, eseri parçalarına ayırma, örtük ve açık tekrar, eklemleme, gruplama gibi müziksel öğrenme stratejilerinin kullanımını içermektedir.

Bu çerçevede deney grubuyla dersler kapsamında çalışılan öğrenme stratejilerine ilişkin uygulama örnekleri aşağıdaki gibidir:

Örnek

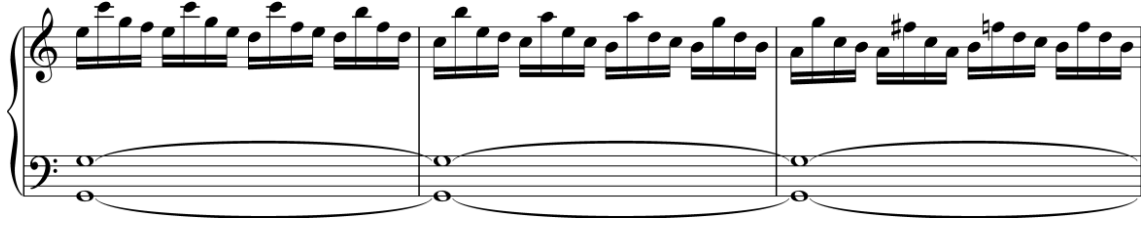


Altını Çizme Stratejisi

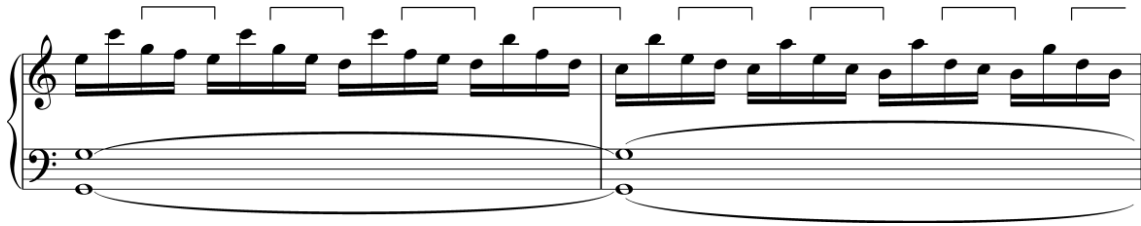


Şekil 1. J. S. Bach, On İki Küçük Prelüd BWV 924 (1-2 ölçüler)

Şekil 1’de görüldüğü gibi Prelüd ‘ün 1 ve 2. ölçüleri için benzer ya da farklı fikirlere dikkati odaklamak için altını çizme stratejisi kullanılmıştır.



Gruplama



Şekil 2. J. S. Bach, On İki Küçük Prelüd BWV 924 (11-13. ölçüler)

Şekil 2’de görüldüğü gibi eserin kadans bölümünde melodik benzerlik görülen bu yapıda, benzerliğin algılanması için bilgiyi daha küçük birimlere indirgeyerek gruplama stratejisi kullanılmıştır.



Armonik Örgütlenme



Şekil 3. J. S. Bach, On İki Küçük Prelüd BWV 924 (1-2 ölçüler)

Şekil 3’te görüldüğü gibi müziksel fikirlerin bir bütün olarak kalıplar halinde anlaşılabilmesi ve daha kolay algılanabilmesi için Armonik Örgütlenme Stratejisi kullanılmıştır.

Kontrol grubu ise var olan normal eğitim süreçlerinde derslere devam etmişlerdir. Bu kapsamda 8 haftalık ders içerikleri kontrol grubu ile yine haftada bir saat olmak üzere bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ile haftalık ders içeriğindeki konulara paralel olarak; çalışılacak eserin incelenmesi, eserin deşifre edilmesi, öğrencilerin eser üzerinde zorlandığı pasajların belirlenmesi ve çalışılması, eserin teknik ve müzikal olarak çalışılması gibi uygulamalara yer verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada öncelikle belirlenen değişkenler yönünden piyano dersi alan öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla “frekans” ve “yüzdeler” hesaplamalar yapılmıştır. Veriler hem bağımsız değişken açısından hem de deney ve kontrol gruplarına göre iki şekilde sınıflandırılmıştır. Buna göre elde edilen veriler, piyano performansı öz yeterlik ölçeği ve piyano performans başarı gözlem formuyla sınıflandırılmıştır. Bağımlı değişkenlere ait veriler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılarak şekillendirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının piyano performansı öz yeterlik ölçeğinden ve gözlem formundan aldıkları ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasında kullanılacak istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi için öncelikle puanların normallik dağılım özellikleri incelenmiştir. Bu amaçla puanların çarpıklık-basıklık (skewness-kurtosis) değerleri grup büyüklüğü 50’den küçük olduğu için Shapiro-Wilks testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; deney ön test piyano performansı öz yeterlik puanları .893 ($p>.05$), kontrol ön test puanları .568 ($p>.05$), deney son test piyano performansı öz yeterlik puanları .654 ($p>.05$), kontrol son test öz yeterlik puanları .772 ($p>.05$) değerindedir. Gözlem formu puanları açısından ise, deney ön test gözlem formu puanları .011 ($p<.05$), kontrol ön test gözlem formu puanları .628 ($p>.05$), deney son test gözlem formu puanları .623 ($p>.05$) ve kontrol son test gözlem formu puanları .402 ($p>.05$) değerindedir. Shapiro- Wilks testi sonuçları değerlendirildiğinde, deney ön test gözlem formu puanları dışında diğer değişkenler açısından puanların normal dağılımdan anlamlı (aşırı) sapma göstermediği görülmektedir. Bunun yanında deney ön test gözlem formu puanlarının, çarpıklık ve basıklık katsayıları dikkate alındığında puanların ± 3 aralığında yer aldıkları tespit edilmiştir. Kalaycı’ya (2008) göre katsayıların ± 3 aralığında yer alması kabul edilebilir bir durumdur. Puanların çarpıklık-basıklık değerlerinin uç düzeylerde olmaması (1.702-2.931) ve normal dağılım eğrilerinde aşırı sapmalar olmaması nedeniyle araştırmada parametrik istatistik tekniklerinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Tüm değişkenlere ait deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test ve son test verilerinin çözümlenmesinde bağımlı T-testi kullanılmıştır. Bu test ile uygulanan eğitim sonucunda deney ve kontrol gruplarının araştırmanın bağımsız değişkenleri yönünden gösterdikleri gelişme saptanmıştır. Böylece, bağımsız değişkenlerin her birinden elde edilen gelişim düzeyleri, birbiriyle karşılaştırılarak iki gruptan hangisinin bağımsız değişkenler açısından daha fazla gelişme sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada belirlenen bağımsız değişkenler yönünden, deney ve kontrol gruplarının deney öncesi denkliklerini ve deney sonrası ulaştıkları son seviyeleri belirlemek amacıyla, ön testler ve son testler üzerinde tek yönlü sınamayı gerçekleştirmek için bağımsız T-testi kullanılmıştır. Sonuç olarak, hangi grubun deney sonunda daha yüksek seviyeye ulaştığı belirlenmiştir. Ayrıca gruplar arasındaki farklılığın etki büyüklüğünün belirlenmesinde η^2 değerinden yararlanılmıştır. η^2 değeri 01-.05 aralığında düşük, .06-.13 aralığında orta, .14 ve üzerinde ise yüksek etki olarak yorumlanmaktadır (Pallant, 2003).

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin veriler düzenlenmiş, tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Alt Amaç 1’e İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubu piyano performansı öz yeterlik ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 1.

Deney Grubu Piyano Performansı Öz yeterlik Ölçeği Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına Göre Yapılan Bağımlı T Testi Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Öntest	10	67.30	11.392	9	.984	.351
Sontest	10	62.70	9.695			

Tablo 1' de görüldüğü gibi deney grubu piyano performansı öz yeterlik toplam ön test- son test puanları istatistiksel olarak birbirinden farklılaşmamıştır.

Alt Amaç 2' ye İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubu piyano performansı öz yeterlik ölçeği ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 2.

Kontrol Grubu Piyano Performansı Öz yeterlik Ölçeği Ön Test Puanları ile Son Test Puanlarına Göre Yapılan Bağımlı T Testi Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Öntest	10	66.40	7.074	9	1.567	.152
Sontest	10	61.10	7.908			

Tablo 2' de görüldüğü gibi kontrol grubu piyano performansı öz yeterlik toplam ön test- son test puanları istatistiksel olarak birbirinden farklılaşmamıştır.

Alt Amaç 3'e İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubu piyano performansı öz yeterlik ölçeği son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 3.

Deney Grubu Piyano Performansı Öz yeterlik Ölçeği Son Test Puanları İle Kontrol Grubu Son Test Puanlarına Göre Yapılan Bağımsız T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Deney	10	62.70	9.695	18	404	.691
Kontrol	10	61.10	7.908		404	.691

Tablo 3' te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu piyano performansı öz yeterlik toplam son test puanları istatistiksel olarak birbirinden farklılaşmamıştır.

Alt Amaç 4' e İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubu piyano performans başarıları gözlem formu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 4.

Deney Grubunun Piyano Performans Başarısı Gözlem Formu Ön Test Puanları ile Son Test puanlarına Göre Yapılan Bağımlı T Testi Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Öntest	10	28.50	32.65	9	18.73	.000	0.951
Sontest	10	270.90	16.94				

p<.01

Tablo 4' te görüldüğü gibi deney grubunun ön test ve son test puanları arasında t testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t:18.73, p<.01). Farklılığa yönelik etki büyüklüğü değeri ise yüksek düzeydedir ($\eta^2= 0.951$). Elde edilen bu sonuç öğrenme stratejilerine dayalı öğretim uygulamalarının piyano performans başarılarını arttırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

Alt Amaç 5' e İlişkin Bulgular ve Yorum

Kontrol grubu piyano performans başarıları gözlem formu ön test puanları ile son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 5.

Kontrol Grubunun Piyano Performans Başarısı Gözlem Formu Ön Test Puanları ile Son Test puanlarına Göre Yapılan Bağımlı T Testi Sonuçları

Testler	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Öntest	10	32.90	17.82	9	5.793	.000	0.650
Sontest	10	161.40	62.53				

p<.01

Tablo 5' te görüldüğü gibi kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında t testi sonuçlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 5.793, p<.01). Farklılığa yönelik etki büyüklüğü değeri ise orta düzeydedir ($\eta^2= 0.650$). Elde edilen bu sonuç var olan eğitim sürecine devam eden kontrol grubunun piyano performans başarılarında artış olduğunu göstermektedir.

Alt Amaç 6' ya İlişkin Bulgular ve Yorum

Deney grubu piyano performans başarıları gözlem formu son test puanları ile kontrol grubu son test puanları arasında deney grubunun lehine anlamlı bir fark var mıdır?

Tablo 6.

Deney Grubu Piyano Performans Başarısı Gözlem Formu Son Test Puanları İle Kontrol Grubu Son Test Puanlarına Göre Yapılan Bağımsız T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p	η^2
Deney	10	270.90	5.35	18	5.345	.000	0.613
Kontrol	10	161.40	19.77			.000	

p<.01

Tablo 6' da görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında t testi sonuçlarına göre deney grubunun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (t: 5.345, p<.01). Farklılığa yönelik etki büyüklüğü değeri ise orta düzeydedir ($\eta^2= 0.613$). Elde edilen bu sonuca dayanarak öğrenme stratejilerine dayalı öğretim uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin piyano performans başarıları üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bilişsel psikoloji alanında çalışan pek çok araştırmacı, öğrenme stratejilerinin, bireylerin öz öğretimli öğrenciler olmasına (Senemoğlu, 2018), öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırmasına (Sönmez, 2007), bilişsel farkındalık süreçlerine etki eden düşünce ve davranışlar geliştirmesine (Duman, 2005) katkısı olduğuna ve öğrenme stratejilerinin kullanılmasının gerekliliğine dikkat çekmektedir. Öğrencilerin başarıları büyük ölçüde kendi öğrenme yollarının farkında olmalarına ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmelerine bağlıdır. Bu bağlamda eğitimin farklı alanlarında ve farklı kademelerinde gerçekleştirilen pek çok araştırmada öğrenme stratejilerinin başarı üzerindeki olumlu etkisi ve tutum, motivasyon gibi başarıyı olumlu yönde etkilediği söylenebilecek değişkenlerle pozitif yönde ilişkisi ortaya konulmuştur.

Müzik ve çalgı eğitiminde öğrenme stratejileri ile ilgili gerçekleştirilmiş çalışmalarda öğrenme stratejilerinin öğrencilerin çalgı performans başarıları, akademik başarıları veya tutumları üzerindeki etkisi göze çarpmaktadır (Hallam 1997, Nielsen 1999, Nielsen 2004, Kocabaş 1995, Ertem 2003, Kurtuldu 2007, Yokuş 2009, Özer 2010, Er ve Özer 2011, Kurtuldu 2012, Kılınçer ve Aydın 2013, Ertem 2014, Kocaarslan 2016, Afacan 2018, Kandemir 2018, Kurtuldu ve Gönül 2019, Nacaroğlu 2019, Sakarya 2020). Diğer taraftan, ileri düzey müzik öğrencilerinin kullandıkları öğrenme ve çalışma stratejilerinin ve öz yeterlik inançlarının, kullanılan stratejilerle olan ilişkilerini araştıran Nielsen, (2004), öz yeterliği yüksek olan müzik öğrencilerinin, öz yeterliği düşük olan öğrencilere kıyasla, materyal öğrenmeye çalışırken bilişsel ve üstbilişsel becerilerinin gelişimlerinin daha üst düzeyde olabileceğini belirtmiştir.

Müzik eğitimi ana bilim dallarındaki piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının öğrencilerin piyano performansı öz yeterlik düzeyine ve performans başarısına etkisini saptamayı amaçlayan bu çalışmada, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları ile piyano performansı öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilememiş, diğer taraftan piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrencilerin performans başarıları arasında deney grubunun lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Müzik eğitimi alan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde, piyano dersi başarısı ve öz yeterlik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirleyen (Kurtuldu, 2017), konservatuar ve müzik eğitimi lisans öğrencilerinin öz etkililik-yeterlilik ile benlik saygı düzeyleri arasında ilişki olduğunu saptayan (Otacıoğlu, 2008), müzik öğretmeni adaylarının eğitime-öğretme öz-yeterlilik ve akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirleyen (Yokuş, 2014) araştırmalara rastlanmaktadır.

Diğer taraftan, müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve piyano performans öz yeterlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğunu saptayan (Jelen, 2017) yine müzik öğretmeni adaylarının piyano performansı öz yeterlik inancı ile müzikal performans kaygı düzeyleri arasında ters orantılı bir şekilde ilişki olduğunu belirleyen (Onuray Eğilmez, 2015) çalışmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda negatif ya da ters yönde ilişki saptanmasına yönelik sonuçların elde edilmesi dikkat çekicidir. Onuray Eğilmez (2017) gerçekleştirdiği diğer bir araştırmasında, öğrencilerin piyano eğitimine yönelik motivasyonları ve öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişki olduğunu belirlemiştir. Çalışmada; başarı notu, motivasyon ve öz yeterlik değişkenleri arasında pozitif yönde; piyano öğrencilerinin, başarı notu, motivasyon ve öz yeterlik düzeyleri arasında da yine pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Başka bir çalışmada Piji Küçük (2011), müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik algıları ile özel yetenek sınavı başarıları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik gerçekleştirdiği araştırmanın sonucunda, öğrencilerin müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğunu ancak müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik algısı ile özel yetenek sınavı başarısı arasında ve müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik algısı ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öz yeterlik algısı veya öz yeterlik düzeyi ile başarı arasındaki ilişkilerin çeşitli faktörlere bağlı olarak değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Piyano eğitimi açısından ilgili literatür incelendiğinde, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı ile piyano performansı öz yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu çalışmada deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öğrenme stratejilerini kullanma durumları ile piyano performansı öz yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar elde edilememiş olmasının, öğrenci ve eğitimci faktörlerinden kaynaklanan çeşitli nedenleri olabileceği düşünülmektedir. Bu sonucun nedeni olarak; öğrenci açısından algılanan yetenek, harcanan çaba, öğretmen desteği, görev zorluğu, duruma bağlı diğer etmenler ve başarı ile başarısızlık kalıpları gibi faktörler gösterilebilir. Buna ek olarak öğrenme stratejilerinin uygulandığı 8 haftalık çalışmanın öz yeterlik düzeyine etki etmede kısa bir süre olduğu ve öz yeterlik düzeyinin arttırılmasına etki edebilmek için daha uzun bir uygulama sürecini kapsayan çalışmaların gerçekleştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında öğrenme stratejilerinin kullanımının piyano performans başarısı açısından etkisine yönelik deney ve kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık elde edilmiştir. Müzik eğitimi ve çalgı eğitimi kapsamında öğrenme stratejilerinin performans başarısına ya da katkısına ilişkin gerçekleştirilmiş pek çok çalışmada; (Hallam 1997, Nielsen 1999, Nielsen 2004, Kocabaş 1995, Ertem 2003, Kurtuldu 2007, Yokuş 2009, Özer 2010, Er ve Özer 2011, Kurtuldu 2012, Kılınçer ve Aydın 2013, Ertem 2014, Kocaarslan 2016, Afacan 2018, Kandemir 2018, Kurtuldu ve Gönül 2019, Nacaroğlu 2019, Sakarya 2020) öğrenme stratejilerinin performans başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir. Literatürde gerçekleştirilen bu çalışmalar, öğrenme stratejilerinin müzik ve çalgı eğitimi performans başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaktadır. Müzik ve çalgı eğitimi açısından değerlendirildiğinde öğrenme stratejilerinin, öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenme sürecine katılarak kendi

öğrenmesine dönük bilinçli yollar izlemesine, öğrenmesini kontrol edebilmesine ve değerlendirebilmesine olanak ve katkı sağladığı görülmektedir (Yokuş ve Yokuş 2010).

Piyano eğitimi açısından ele alındığında, öğrenme stratejileri ve performans başarısı ya da çalma becerileri ve piyano dersine karşı tutum arasındaki ilişkiye yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, öğrenme stratejileri kullanımının başarı üzerindeki olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Örneğin Pike (2014), piyano eğitiminde bilişsel ve iş birlikçi stratejileri kullanmanın müzik eğitimi öğrencilerinin piyano çalma becerilerine etkisini incelemiştir; çalışma sonucunda bilişsel ve iş birlikçi stratejileri kullanan öğrencilerin problem çözme ve öz yeterlik açısından gelişme gösterdikleri belirlenmiştir. Diğer bir çalışmada Ertem (2003), piyano eğitiminde örgütlenme stratejilerinin kullanımının temel piyano öğreniminde ve performans başarılarında olumlu yönde etkisi olduğunu saptamıştır. Yine deneysel olarak gerçekleştirilen başka bir çalışmada Yokuş (2009), müzik eğitimi ana bilim dalı piyano öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonucunda, öğrenme stratejilerini kullanan deney grubu öğrencilerinin piyano dersi başarılarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Diğer bir deneysel araştırmada Er ve Özer (2011), anlamlandırma stratejilerinin, öğrencilerin piyano dersine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediğini saptamıştır.

Yukarıdaki araştırmalardan elde edilen sonuçlarda da piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımının performans başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Araştırmalardan elde edilen sonuçlar, bu araştırmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Sonuç olarak piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılması öğrencilerin piyano performans başarılarını arttırmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuca dayalı olarak piyano eğitimi sürecinde performans başarısının geliştirilmesinde öğrenme stratejileri kullanılabilir. Diğer taraftan araştırmada, piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanımı ile piyano performansı öz yeterliği arasında hem deney hem kontrol gruplarının öntest-sontest puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki elde edilememiştir. Bu bağlamda öğrenme stratejilerinin kullanımı ve piyano performansı öz yeterlik arasındaki ilişkiye yönelik daha uzun süreli bir öğretim sürecini kapsayan ve farklı yöntemleri içeren uygulamalar yapılabilir, ayrıca daha geniş gruplar üzerinde araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde’ yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Afacan, Ş. (2018). *Keman eğitimi öğrenme stratejileri ölçeğinin geliştirilmesi ve öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarına ve keman performanslarına etkisi* (Tez No. 533690) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Afacan, Ş. ve Çilden, Ş. (2020). Keman eğitiminde öğrenme stratejileriyle desenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin keman performanslarına etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 54, 74-105. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.624741>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz ve Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. bs.). Pegem Akademi.
- Dikbaş, Y. ve Hasırcı, Ö. (2008). Öğrenme stratejileri öğretiminin ve ders işlenişinde kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 69-76.
- Duman, B. (2015). *Neden beyin temelli öğrenme?* (4. bs.). Pegem Akademi.
- Ekinci, N. (2015). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları ve öğretmen öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(1), 62-76.
- Er, K. O. ve Kuş Özer, Z. (2011). Piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 67-86.
- Ertem, Ş. (2003). *Ankara Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi müzik bölümü temel piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılma durumları ve örgütlenme stratejisinin etkililik düzeyi* (Tez No. 133761) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ertem, Ş. (2014). Piyano eğitiminde öğrenme süreci ve öğrenme stratejileri kullanmanın yeri ve önemi. *Sanat Eğitimi Dergisi*. 2(2), 1-26. <https://doi.org/10.7816/sed-02-02-01>
- Gagne, R. M. & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction* (2. Baskı). Prentice Hall.
- Girgin, D. (2015). Çalgı performansı öz yeterlik inancı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 107-114.
- Gülten Çağırğan, D., Ergin, H. ve Avcı, R. (2009). Bilgiyi işleme kuramı ve anlamlandırmanın matematik öğretimi üzerindeki etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2), 1-10.
- Gün, E. ve Yıldız, G. (2014). Müzik öğretmeni adaylarına yönelik piyano performansı öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 9(5), 1053-1065. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6896>

- Hallam, S. (1997). The development of memorisation strategies in musicians: implications for education. *British Journal of Music Education*, 14, 87-97. <https://doi.org/10.1017/S0265051700003466>
- Jelen, B. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının müzik performans kaygısı ve piyano performans öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *İdil Dergisi*, 6(39), 3389-3414. <https://10.7816/idil-06-39-22>
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayıncılık.
- Kandemir, Ö. (2018, Ekim). *Müzik öğretmeni adaylarının piyano eserini ilk çalışma aşamasındaki öğrenme başarıları: Parçadan bütüne stratejisine karşı armonik özetleme stratejisi* [Sözlü sunum]. 4. Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. Muğla. [http://cead2018.mu.edu.tr/Belgeler/1039/1039/CEAD%202018%20B%20C4%B0LD%20C4%B0R%20C4%B0%20C3%96ZETLER%20C4%B0%20K%20C4%B0TABI\(1\).pdf](http://cead2018.mu.edu.tr/Belgeler/1039/1039/CEAD%202018%20B%20C4%B0LD%20C4%B0R%20C4%B0%20C3%96ZETLER%20C4%B0%20K%20C4%B0TABI(1).pdf)
- Kılınçer, Ö. ve Aydın, M. (2013). Müzik öğretmeni adaylarının piyano dersinde öğrenme stratejilerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 1-33.
- Kocaarslan, B. (2016). *Profesyonel müzik eğitiminde bilinçli farkındalık, öğrenme stratejileri ve öğrenme stilleri* (Tez No. 435384) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kocabaş, A. (1995). *İşbirlikli öğrenmenin blokflüt öğretimi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkileri* (Tez No. 41362) [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtuldu, M. K. (2007). *Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi* (Tez No. 207083) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kurtuldu, M. K. (2010). Piyano eğitiminde alıştırma çalmanın öğrenci başarısına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 245-256.
- Kurtuldu, M. K. (2012). Dikkat stratejilerine yönelik uyarıcı işaretlerin piyano eğitiminde kullanılabilirliği. *Öndokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-22.
- Kurtuldu, M. K. (2017). Piyano öğrencilerinin öz yeterlik düzeyleri ile piyano dersi başarılarının karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 67-78. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.308055>
- Kurtuldu, M. K., ve Gönül, S. (2019). Piyano eğitiminde dikkat stratejisi uygulamasının klasik anlatım ve anlamlandırma stratejileri çerçevesinde denemesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 7(2), 121-134. <https://doi.org/10.7816/sed-07-02-01>
- Küçük Piji, D. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının müzik yeteneğine ilişkin öz yeterlik algıları özel yetenek sınavı başarıları ve akademik başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 171-181.
- Nacaroğlu, D. (2019). *Müzik öğretmeni adaylarının kullandıkları öğrenme stratejilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 554278) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275-291. <https://doi.org/10.1017/S0265051799000364>

- Nielsen, S. G. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*, 32(4), 418-431. <https://doi.org/10.1177/0305735604046099>
- Onuray Eğilmez, H. (2015). Pre-service music teachers' piyano performance self-efficacy belief inversely related to musical performance anxiety levels. *Educational research and reviews*, 10(18), 2558- 2567. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2439>
- Onuray Eğilmez, H. ve Engur, D. (2017). An analysis of student's self-efficacy and motivation in piano, based on different variables on the reasons for their failure. *Educational research and reviews*, 12(3), 155-163. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3096>
- Otacioğlu G, S. (2008). Konservatuar ve müzik eğitimi lisans öğrencilerinin öz etkililik-yeterlilik ile benlik saygı düzeylerinin incelenmesi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 147-164.
- Özer, Z. (2010). *Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi Müzik Bölümü piyano dersinde kullanılan anlamlandırma stratejilerinin öğrencilerin öğrenme düzeylerine ve tutumlarına etkisi* (Tez No. 273226) [Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özmenteş, S. (2011). Müzik öğretimine yönelik öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Dünyadaki Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*. 1(1), 30-36.
- Pallant, J. (2003). *SPSS survival manual*. Open University.
- Pike, P. (2014). The differences between novice and expert group-piano teaching strategies: a case study and comparison of beginning group piano classes. *International Journal of Music Education*, 32(2), 213– 227. <https://doi.org/10.1177/0255761413508065>
- Sakarya, G. (2020). *Anlamayı izleme stratejilerinin keman öğrencilerinin bilişötesi farkındalık düzeyine etkisi* (Tez No. 612621) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Say, A. (2009). *Müzik sözlüğü*. (3.bs.). Müzik Eğitimi Yayınları.
- Senemoğlu, N. (2018). *Gelişim öğrenme ve öğretim* (25. Baskı). Anı Yayıncılık. Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Taşdemir, A ve Tay, B. (2007). Fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme stratejilerini kullanmalarının akademik başarıya etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 173-187.
- Tay, B. (2005). Sosyal bilgiler ders kitaplarında öğrenme stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 209-225.
- Yokuş, H. (2009). *Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasına yönelik etkinliklerin performans başarısına ve üst bilişsel farkındalığa etkisi*, (Tez No. 250921) [Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yokuş, H. (2010). Piyano eğitiminde öğrenme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına etkisi. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 145-160.
- Yokuş, H. ve Yokuş, T. (2010). *Müzik ve çalgı öğrenimi için stratejisi rehberi I: Öğrenme stratejileri*. Pegem Akademi.

Yokuş, T. (2014). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim öğretme öz-yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 2(2), 43-56. <https://doi.org/10.7816/sed-02-02-03>

Yürüdü, F. (2014). *Müzik öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (Tez No. 395136) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.



An Evaluation of Problems Encountered by School Administrators Working at Boarding Schools

Mehmet Fatih KARACABEY ^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-1874-8733)

Muhammet ŞİK ^b (ORCID ID - 0000-0002-3046-2201)

^aHarran University, Faculty of Educational Sciences, Şanlıurfa/Türkiye

^bMinistry of National Education, Şanlıurfa/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1216926

Article history:

Received 09.12.2022

Revised 04.07.2023

Accepted 07.07.2023

Keywords:

Boarding Schools
Problems,
School Administrators,
Boarding.

Research Article

Abstract

This study was conducted to reveal the problems faced by school administrators working in boarding schools, the solutions administrators suggest for these problems and to provide suggestions to policy makers. The research was conducted with a single embedded case study, which is one of the qualitative research designs. Data were obtained through interviews with administrators working in boarding schools. The data collected in semi-structured interviews were analysed by content analysis method. As a result of the analysis, it was revealed that boarding schools have different problems from other schools in terms of education and management and that these schools should be evaluated as separate institutions. In addition, the workload and negative feelings that boarding schools cause in administrators and teachers will decrease with the separation of dormitories from schools as a separate unit and the appointment of the necessary administrators and personnel.

Yatılı Okullarda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bir Değerlendirme

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1216926

Makale Geçmişi:

Geliş 09.12.2022

Düzeltilme 04.07.2023

Kabul 07.07.2023

Anahtar Kelimeler:

Yatılı Okul Sorunları,
Okul Yöneticisi,
Pansiyon.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu araştırma yatılı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları ve yöneticilerin bu sorunlara yönelik ne tür çözüm önerileri geliştirdiklerini ortaya koyup politika yapıcılara öneriler sunmak amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan iç içe geçmiş tek durum deseni ile yürütülmüştür. Veriler yatılı okullarda çalışan yöneticiler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak elde edilmiştir. Görüşmelerde toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda yatılı okullarda eğitim ve yönetim açısından diğer okullardan farklı sorunların olduğu ve bu okulların ayrı birer kurumlar olarak değerlendirilmelerinin gerekliliği ortaya konmuştur. Ayrıca, yatılı okulların pansiyon kısmının ayrı bir birim olarak okullardan ayırıp gerekli idareci ve personel atandığında yatılı okul pansiyonlarının yöneticilerde ve öğretmenlerde oluşturduğu iş yükü ve olumsuz duyguların azalacağı vurgulanmıştır.

*This study was presented as an "oral presentation" at the 13th International Forum of Educational Administration (IFEA - XIII) between 11th-15th May of 2022.

**Corresponding Author: mfkarcabey@.edu.tr

Introduction

The history of boarding schools in Turkey can be traced back to the Seljuk era, with madrasas serving as the earliest examples of boarding schools in Turkish education history. When we examine the reasons for the establishment of madrasas, we see that during the Seljuk era, they gained importance and spread rapidly because of the idea of educating poor or talented students and producing beneficial individuals for society (Akyüz, 2008). In the Ottoman era, in addition to madrasas, "Enderun Mektebi" also emerged as a type of school that exhibited the characteristics of a boarding school (Yılmaz, 2014). By the year 1913, with the "Temporary Primary Education Law," it was decided that primary education would be free, and boarding elementary schools were planned to be established in urban centers, marking the first use of the term "boarding school" (Yördem, 2009).

Mustafa Kemal Atatürk mentioned the need for boarding schools in his opening speech at the Turkish Grand National Assembly on March 1, 1923, and as a result, boarding schools began to be established in cities with suitable conditions between 1923-1933 (Yördem, 2009, pp. 23-24). With the enactment of National Education Organization Law No. 789 on March 26, 1926, a new form was given to the education system. According to the 5th article of this law, primary schools are classified as urban and town day schools, urban and town boarding schools, village schools, and village boarding schools. According to this law, provincial and district boarding elementary schools were opened by the Ministry of Education to provide education for children without families, and municipal and local administrations could open these schools with the Ministry's permission after meeting the necessary requirements. Village-boarding schools were established to provide education to children in settlements without schools. The issue of whether these schools could be opened and managed with general or special budgets was determined by the law (Ömerli, 2017).

In 1973, five-year elementary schools and three-year middle schools were merged, and with the National Education Basic Law No. 1739, the names of these schools, which were referred to as "Boarding Regional Schools," was changed to "Basic Education Boarding Regional Schools (TEYBO)" (Ömerli, 2017). With the amendment made by Law No. 2842 of the National Education Basic Law No. 1739, Basic Education Schools were abolished in 1983, and Primary Education was introduced in their place. The names of these schools were also changed to "Primary Education." As a result, the name of the schools referred to as "Basic Education Boarding Regional Schools" was changed to "Boarding Primary Education Regional Schools."

In the 1997-1998 academic year, an eight-year compulsory education system was introduced in Turkey, which led to an increase in the number of Boarding Primary Education Regional Schools, as students who attend these schools contribute to the development of their regions (Emik, 2011). However, over time, it has been observed that boarding schools are not suitable for the development and psychology of primary school students. In 2012, the latest changes were made: Boarding Primary Education Regional Schools were converted into Boarding Regional Secondary Schools, and students at the primary school level were excluded from the boarding school scope (Yılmaz, 2014).

In the regulation on the administrative functioning of boarding schools, the school principal is authorized to carry out, organize and control the school's business and operations in accordance with laws, by-laws, and regulations. The school principal is responsible for all kinds of operations, from the management of the school in accordance with its objectives to its control. The vice-principal fulfills the duties assigned by the school principal in all kinds of education, management, correspondence, accruals, in kind, students, educational activities, boarding, nutrition, maintenance, protection, security, cleaning, order, public relations. These schools also have an assistant principal in charge of the dormitory. The other vice principals of the school have the same responsibilities towards the principal. The teachers cannot leave the school from the start of the shift until the end of the shift and spend the night in the room allocated to them. The duration of the shift is twenty-four hours. The teacher-in-training is responsible for the students, the cleanliness and discipline of the school, the timely laundry and bathing, the organization of study hours, the control of the condition of sick students, and the organization of meals and bedtimes (Resmi Gazete, 2016).

Students generally come from rural areas to complete their education in boarding schools for various reasons such as geographical features, internal migration, economic difficulties, and transportation problems (Yılmaz, 2014). The reasons for the establishment of boarding schools include the migration phenomenon, geographical features, and transportation difficulties. In addition to these reasons, the obligation to meet all the needs of financially disadvantaged students, such as all kinds of education, accommodation, stationery and clothing, nutrition, and allowance, as a mandatory consequence of the principle of equal opportunities in education, also constitutes a reason for the establishment of boarding schools (Ayçin, 2009). For these reasons, managing this process and meeting the needs of students who complete their education require a separate responsibility and management approach. Investments in education made in dispersed and rural settlements that are far from cities and towns and are in small units incur a high cost to the state and fail to achieve the desired quality in education. Therefore, the government supports education in these areas by establishing boarding schools to provide better educational opportunities for students.

In a study conducted in SEED boarding schools in the United States, it was observed that academic achievement increased when the environments of low-income students changed (Curto & Fryer Jr., 2014). The lack of social and cultural activities that will develop students in neighborhoods where low-income students are concentrated and provide a better environment that offers these opportunities to the student also affects their academic success. Bass (2014) stated that boarding schools are a successful model for increasing students' social, cultural, and educational capital. However, if families can already provide supportive, stable, and culturally rich opportunities for students, boarding schools will contribute little to their educational lives. In boarding schools, students spend most of their non-class time there. In this case, boarding schools also positively contribute to motivation, participation, and social climate (Martin et al., 2016). Living as a community, the care received, and physical facilities also contribute to student becoming better and more success (Pfeiffer et al., 2016).

In addition to the management and organizational problems experienced in day schools, different problems arising from boarding features are encountered in boarding schools. Insufficient technical and health personnel in the management process of boarding schools, procurement of services and tenders taking up a large part of their time, and physical inadequacy of schools are some of the problems encountered (Özdemir Kardeş, 2007). Administrators working in boarding schools have also stated that the school exhausts and wears them out. It has also been noted that there are disciplinary problems, negative effects on students away from their families, and problems caused by transportation and infrastructure inadequacy (Demirel, 2013). The motivation, indifference, insecurity, and adaptation problems observed in students due to the distance from their families and some parents' indifference have also been voiced by managers and teachers (Özçelik, 2014). As mentioned above, it is important for boarding schools to meet students' social, psychological, and academic needs to ensure equal opportunities in education. In Turkey, it is necessary to identify the problems experienced by boarding schools in each region, solve them, and create a positive school climate. Stakeholders' experiences and ideas should also be utilized to identify problems and propose solutions.

This study was conducted to reveal the problems faced by school administrators working in boarding schools, the solutions developed by administrators to address these problems, and provide recommendations to policymakers. The following sub-problems were investigated:

- 1- What kinds of educational problems do school administrators working in boarding schools encounter?
- 2- What kinds of management problems do school administrators encounter?
- 3- What are the suggested solutions to the problems encountered by school administrators working in boarding schools?

Method

Research Model

This study was conducted using a single-case (embedded) design, which is a qualitative case study method. This case study aims to examine a phenomenon in depth in its real context (Merriam & Tisdell, 2015; Yin, 2018). The single case considered in this study is the problem faced by school administrators working in boarding schools. The embedded subunits are problems faced by school administrators in terms of education and management in boarding schools, and the solutions they develop for these problems (Yin, 2018). If the single case of the study involves more than one organization, these organizations can be studied as embedded cases (Ozcan et al., 2017).

Study Group

The study group consisted of administrators working in boarding schools in Şanlıurfa Province. The sampling method of the study is criterion sampling, one of the purposeful sampling methods (Yıldırım & Şimşek, 2021, p. 120). As a criterion, it was determined that the school administrators participating in the research should have worked in boarding schools for at least 1 year. Thirty school administrators were interviewed. In these interviews, the administrators were asked if they wanted to participate, and voluntary participation was emphasized. Only the willing participants were included in the interviews. Participants read and signed an Informed Consent Form prepared by the researchers. Approval for this study was obtained from the meeting held on 21.10.2022 with the decision number E-76244175 in the Social and Humanities Research and Publication Ethics Committee of Harran University, Türkiye.

The distribution of the participants in the study group according to various variables (gender, educational status, seniority in administration, seniority in teaching, school type, and position) is shown in Table 1.

Table 1.
Distribution of Participants by Various Variables

Participants	f	%	
Gender	Male	23	76.7
	Female	7	23.3
Educational Status	Undergraduate	24	80
	Postgraduate	6	20
Mission	Principal	7	23.3
	Chef Assistant Principal	4	13.4
	Vice Principal	19	63.3
Seniority in Management	1-5 Year	15	50
	5-10 Year	9	30
	10 Year and over	6	20
Seniority in Teaching	1-5 Year	3	10
	5-10 Year	14	46.7
	10 Year and over	13	43.3
School Type	Anatolian High School	11	36.7
	Anatolian Imam Hatip High School	14	46.7
	Vocational and Technical Anatolian High School	5	16.7
Number of Students	100-300	6	20
	300-500	14	46.7
	More than 500	10	33.3

As shown in Table 1, 23 (76.7%) of the participants were male and 7 (23.3%) were female. The low number of female participants in the study was due to the low number of females among principals. When we looked at the educational status of the participants in the research, 24 (80%) were graduates and 6 (20%) were graduates. When we looked at the duties of the participants in management, seven (23.3%) were school principals, four (13.4%) were chief vice principals, and 19 (63.3%) were vice principals. The fact that there are many vice principals in this research shows that the number of vice principals in boarding schools is high. The seniority of the participants in management was 1-5 years in 15 people (50%), 5-10 years in nine people (30%), and 10 years and above in six people (20%). When we look at seniority in teaching, 3 (10%) were 1-5 years, 14 (46.7%) 5-10 years, and 13 (43.3%) 10 years and above. When the school types of the participants were examined, 11 (36.7%) worked in Anatolian High School, 14 (46.7%) in Anatolian Imam Hatip High School, and 5 (16.7%) in Vocational and Technical Anatolian High School. When we look at the number of students in the school where the participants worked, six worked in schools with 100-300 (20%) students, 14 between 300-500 (46.7%), and 10 in schools with more than 500 (33.3%) students.

Data Collection

This study used the semi-structured interview method, which is a data collection method used in qualitative research. The interview method, as a qualitative data collection technique, aims to search for answers to research questions through the interview sessions. The interviewer asked open-ended questions to obtain a long answer. Here, open-ended questions refer to answers that cannot be limited by any pattern, the answers of which are not known in advance (Şen & Yıldırım, 2021). The data of the study were collected with the "Semi-Structured Interview Form" developed by the researcher, which consists of six open-ended questions. The interview questions were created based on a literature review and the opinions of two experts who the lecturers in the field of educational management were. After feedback from the experts, necessary adjustments were made to grammar and question structures, and a pilot study was conducted with four school administrators to obtain feedback on the interview questions. The data obtained in the pilot studies were transferred to a "Word" file and shown to both experts and school administrators. After the experts confirmed that the interview questions could explain the sub-problems, the data collection process began. Before the interview, participants were asked to sign a voluntary participation form and an ethical agreement. The interviews, which lasted an average of 20 minutes, were recorded, and noted using recording and note-taking methods. The interview questions directed to the participants are given below.

- 1- What kind of problems do you face in terms of education in the boarding school where you work?
- 2- What kind of problems do you face in terms of management?
- 3- What kind of solutions would you like to offer to these problems?

Data Analysis

Data were analyzed using the content analysis method (Şen & Yıldırım, 2021). In these analyses, data obtained by recording and note-taking were transferred to a computer environment and typed. The texts were then sent to managers who were interviewed for their approval. After the approval of the participants, the answers given by all participants to each question were arranged one below the other. The analysis was carried out separately by two researchers according to the answers given for each question. First, codes were determined by considering the common points in the given answers, and draft themes and sub-themes were created. The codes were then rearranged according to the determined draft subthemes. After this stage, the researchers compared the draft subthemes and codes and decided on the final form of the subthemes and codes. The second researcher determined the opinions to be included in the report for the subthemes and coded the participants as "Y1, Y2, Y3.....Y30." After the first researcher created the tables, they started writing the research findings, including their opinions.

While analysing the data, participants' opinions on each code were counted and frequencies were determined. Since a participant can express opinions on more than one code in a theme, the frequencies

do not show the total number of participants. The frequency values here are the proportion of each code within the relevant theme to the total number of opinions regarding the codes in that theme. However, as Saldaña (2016, p. 41) states, the fact that some codes are encountered more frequently does not mean that they are more important codes. Creswell (2013, p. 185) also states that each code should be given equal importance and emphasis. The frequencies given in this study are the ratio of each code to the total number of opinions regarding the codes in the relevant theme rather than the importance of the codes (Elliott, 2018). By giving frequency values, it is intended to show the reader what the most frequently expressed problems or suggestions of school administrators are. The findings of the study were organized around two main themes: problems and suggestions. The sub-themes of the first theme are problems encountered in terms of education and problems encountered in terms of management. The sub-theme of the second theme is shaped as suggestions for the management process.

Validity and Reliability

Creswell (2013, pp. 250-255) identified some strategies to ensure the validity and reliability of qualitative research. He suggested eight strategies to ensure the validity of qualitative research: peer review, clarifying researcher bias, member checking, external audits, rich and thick description, negative case analysis, triangulation and prolonged engagement and persistent observation. He states that at least two of these strategies should be applied in every study and most of the time those are triangulation, rich narrative and participant consent because they are easier and more economic.

For the validity of this study, the following strategies were used: clarifying researcher bias, member checking, rich and thick description, and peer review. The second researcher has been working as a boarding school principal in a district of Şanlıurfa for 5 years. While working as a school principal in boarding schools, the researcher experiences the functioning of boarding schools and the problems experienced first-hand. The experiences of the researcher contributed to the collection of more consistent and credible data. Of course, this may create a bias and affect the research process. However, to reduce this effect, validity and reliability steps were taken into consideration and followed. The experience of the researcher enabled him to better grasp the phenomenon that constitutes the case of the research. In addition, the audio recordings were sent to the participants after the transcripts were taken, and they were checked and approved. In addition, to provide peer review in the process of data analysis and reporting, continuous feedback was received and discussed from two people who were writing their master thesis in educational administration and working as teachers. Finally, the data were reported and conveyed to the reader in a rich and thick narrative.

There are various ways to ensure the reliability of qualitative research. Reliability can be ensured through detailed field notes, clear audio recordings and transcripts. In addition, researchers can conduct blind coding independently of each other and look at the inter-coder agreement on themes, sub-themes, code names and locations between coders. The process of ensuring agreement between coders starts with the coders coding some of the data independently of each other. Then the coders come together and an initial codebook is created. The codebook contains codes, their locations and definitions. In the next step, coders code some of the data according to the initial codebook. After the data to be coded is finished, the coders compare their codes again, this time aiming for inter-coder agreement on whether they code each other's data sets in the same way (yes) or not (no), adhering to the codebook. An agreement level of 80% is recommended. It is also stated that there is no definite and single way of the inter-coder agreement process and that the necessary flexibilities can be followed without deviating from the purpose (Creswell, 2013, pp. 253-254; Miles & Huberman, 1994).

To ensure the reliability of this research, audio recordings were taken in each interview in a way to be well understood. In addition, while writing the transcripts, the participants' pauses and repetitions were not interfered with as much as possible, but the expressions that would distract the reader's attention that disrupted the fluency were removed for a clear narrative. According to the answers given for each question, the analysis process was carried out separately by two researchers. First, codes were determined by considering the common points in the answers given and an initial codebook containing draft themes and sub-themes was created. Then, the data were analysed again according to the

codebook. After this stage, the researchers compared the draft sub-themes and codes and indicated whether they agreed or disagreed with each other's codes using "yes" and "no" and it was seen that there was an agreement rate of 83%. Afterwards, the researchers decided on the final version of the sub-themes and codes.

Findings

In this section, the findings of the research are reported under two main themes: problems and recommendations. The views of the participants on the first sub-theme of the problems theme, the problems encountered in terms of education, are given in Table 2. below.

Table 2.
The Problems Related to Learning and Teaching in Boarding Schools

Subtheme	Code	f	%
Problems of Learning and Teaching	I don't see any problems in terms of education. It is more likely advantageous.	11	%35.5
	The negative effect of monitoring difficulties on education	8	%25.8
	The fact that students come from rural areas with a lack of readiness level	4	%12.9
	The negative effect of being away from the student's family on the lessons	4	%12.9
	Problems arising from being too close to teachers	3	%9.7
	Lack of individual study opportunities	1	%3.2

In Table 2, the code "I don't see any problems in terms of education. It is more likely advantageous." was the most frequently mentioned code with a percentage of 35.5% regarding the theme of problems faced by school administrators in terms of education. Most of the administrators stated that students studying in boarding schools do not have any problems in terms of education and that these schools add positive things to students in terms of education. The opinions seen as problems in terms of education are as follows: negative effect of monitoring difficulties on education, the fact that students come from rural areas with a lack of readiness level, negative effect of being away from their families, problems arising from being too close to teachers, lack of individual study opportunities:

A2: "Peer support can be provided for boarding students. For example, a student who is deficient in mathematics can find a friend who is better in that subject and study mathematics, but on the other hand, the lack of someone who gives extra support to students can be a problem for students in terms of studying, since the education level of their parents is not very high in Bozova District, where we are located. There are no such problems in the dormitory. A student who is good at a course can support a student who is bad at that course."

A5: "We do not have many problems in terms of education. There is an advantageous situation in the form of being beneficial to the students rather than the problem; however, in terms of their problems, it is related to how much the teachers perform their duties. We don't face serious problems when teachers do their duties."

A7: "The biggest problem in terms of education is the distance between students and their families. There are students from various cities and distant villages in boarding schools, who can go home once a month or on weekends. Naturally, the motivation and adaptation of students to this process can cause problems in terms of education because when students cannot adapt to school, they cannot benefit from education when they cannot get used to it. This is the need for trust. When students cannot meet their need for trust, they may not be successful at the point of education."

The views of the administrators on the problems encountered in terms of management, which is the second sub-theme of the problems theme, are given in Table 3.

Table 3.
The Problems Related to Administration in Boarding Schools

Subtheme	Code	f	%
Administrative Problems	Disruption of work due to lack of auxiliary staff	13	%24.1
	Excessive workload	9	%16.7
	The challenge of maintaining discipline all the time	8	%14.8
	Continuous monitoring of whether the staff and teacher perform their duties regularly or not	6	%11.1
	Intensive tender works and procedures related to the expenditure of the funds coming to the school	5	%9.2
	Monitoring high number of dormitory needs	5	%9.2
	Lack of experienced staff	4	%7.4
	Problems due to not receiving the funds on time or in full	3	%5.6
	Inability of dormitory administrators to act independently	1	%1.8

In Table 3, the most prominent codes in the views of administrators on the theme of administrative problems are as follows: disruption of work due to lack of auxiliary staff, excessive workload, the challenge of maintaining discipline all the time. It is said that the administrators emphasize the insufficient number of personnel and that these schools are not adequately staffed and therefore things do not run properly. In addition, since they are responsible for both the dormitory and the school, they emphasized the high workload and the difficulties of maintaining the discipline of the dormitory. Other administrative problems encountered by the administrators are as follows: constant monitoring of whether the staff and teachers perform their duties regularly or not, intensive tender works and procedures related to the expenditure of the funds coming to the school, monitoring high number of dormitory needs, lack of experienced staff, problems due to not receiving the funds on time or in full, inability of dormitory administrators to act independently. The answers of Y1, Y10 and Y20 from these administrators are as follows:

A1: *“School boarding administrators can never make independent decisions. Generally, they depend on the school principal. The decisions taken in the last stage can be put into practice after being told to the school principal. This poses a big problem for the administration.”*

A10: *“In terms of administration, the most common problem is the lack of personnel, because since the dormitory business is divided into quite wide branches, the personnel who take care of these jobs must be complete, and they must know their job well. Apart from this, since it is a business that requires continuity, continuous purchases are required. This can be subsistence; students can have pocket money, which can be the maintenance and administration of the administration, which can create a great burden on administrators in terms of administration and cause us to spend most of our energy on these works, which we should allocate to other places. For example, a night watchman must be present at boarding school. The cleaners, cooks, and heaters must be staffed, because the more complete the staff, the lighter the burden on the administrators.”*

A20: *“Of course, there are many problems we face when we work as a boarding school administrator: For example, the dormitories where the students live, whether the cleaning personnel do their job correctly and properly, as well as the convenience and maintenance of the time the student spends in the social area, as well as the cafeteria... because there are three meals per day. The quality of the cook, the constant checking of the ingredients used, the fact that the student is not exposed to any food poisoning, eating*

delicious food, that is, the anxiety of keeping the mother's food at home, satiation, and the fact that the students are warm, not cold, and the necessary treatment is given when they are sick. Another subject is that at the beginning of our students' stay in the hostel, there are teachers who work as teacher aides. Being aware of their duties and responsibilities and fulfilling them, thinking about all kinds of situations of the student, acting accordingly, and being coordinated with the administration, therefore constantly reminding the information of these teacher aides and following up and checking the work they do. In other words, think a big gear due to the sensitive points of these responsibilities of the students, if even one gear of this gear does not work, it will be a problem for us administrators. Therefore, there is the responsibility of constantly checking these gears."

In the last theme, suggestions, school administrators developed and presented suggestions for the management process. The solution suggestions of the administrators regarding the problems are given in Table 4.

Table 4.
Suggested Solutions to the Problems

Subtheme	Code	f	%
Suggested Solutions in terms of Management	Appointment of permanent qualified staff to dormitory	15	%28.8
	Sending the appropriations fully and completely and removing the limitations on expenditures	8	%15.4
	The dormitory should be an independent directorate separate from the school.	7	%13.5
	Appointment of personnel such as nurses, warehouse clerks, trustees, security guards to boarding schools	7	%13.5
	Providing frequent training to the dormitory supervisors (teachers) and staff working in dormitory	6	%11.5
	Acquisition and tender processes of the dormitory are taken from the schools and carried out by separate units	5	%9.6
	Increasing inspections in boarding schools	2	%3.9
	Increasing the wages of the staff in the auxiliary services group working in the dormitory, encouraging them to work in these schools	1	%1.9
	Students who have a school close to their home should not be placed in dormitory in any way	1	%1.9

In Table 4, one of the main suggestions for solutions to the problems encountered by the administrators is the appointment of permanent qualified staff to dormitories. The administrators stated that they had serious problems with this issue. Another suggestion emphasized by the administrators was to send full and complete allocations and to remove restrictions on expenditures. Another important opinion is the view that the boarding houses should be an independent directorate separate from the school. Most of the participants who advocated this view were vice principals in charge of dormitories. The participants who offered this suggestion said that the dormitories should be independent from the schools and should work as a separate unit. Other opinions offered as solution suggestions are; appointing personnel such as nurses, warehouse clerks, accountants, and security guards to schools with dormitories, providing frequent training to boarders and staff working in dormitories, taking the procurement and tender procedures of the dormitories from the schools and conducting them by separate units, increasing the inspections in schools with dormitories, increasing the salaries of the personnel in the auxiliary services group working in the dormitories and encouraging them to work in these schools, and students who have a school close to their home should not be placed in dormitory in any way. The opinions of these administrators Y5, Y21 and Y28 are as follows:

A5: *"Especially the biggest problem of boarding schools is the shortage of qualified personnel. When there are qualified personnel, you have already solved 50-60 percent of the problems have already been*

solved. The remaining problems are related to funds. Problems related to dormitory and school equipment, for example, let me tell you a problem that comes to my mind right now: the government put millions of liras worth of materials and machines in the hostel but did not provide single technical personnel. Therefore, some problems are associated with them. You must call personnel from outside in every malfunction, even in very simple malfunctions, which cause both financial problems and problems that are not resolved in a timely manner. However, if there were a technical staff, most of the simple faults would be eliminated, and these faults would be eliminated without causing bigger expenses. In other words, the first solution is qualified personnel, and the second solution is not sending enough equipment funds to solve the problems of the students.”

A21: “If possible, we would want our hostels to be completely separated from the school and rearranged with a single principal and even with a vice principal. It already has its own internal directive, but we would like it to be independent, have its own disciplinary regulations, and be special to itself. For example, I believe that it would be more beneficial if it were like a university dormitory or a fully independent semi-private KYK dormitory. I think it would be more impressive to create such a system to put it into practice.”

A28: “I think that it would be much healthier if the dormitory administrations were connected to a separate directorate and a separate administrative unit was established, just like in higher education in universities, because the administration of schools and dormitories are very different. But if this cannot be done, it would be healthy to at least segregate it based on general directorates, that is, on the basis of school types.”

Discussion and Conclusion

In this study, the problems faced by school administrators working in boarding schools within the borders of Şanlıurfa province were discussed. It is aimed to reveal the problems that administrators face while working in these schools and the solution suggestions of the participants regarding these problems.

Lack of individual work opportunities, low readiness of students due to their background from rural areas, disciplinary problems and distance from family lead to difficulties in the education process. There are studies that have reached similar findings regarding disciplinary problems and the negativities caused by living away from family (Demirel, 2013). It was stated that some students' longing for their families made it difficult for them to adapt to school, and that students who went home at the weekend had a lack of enthusiasm and reluctance on Monday. In addition, the view of some families in rural areas towards education and impossibilities also affect the readiness level of students (Özdemir Kardeş, 2007).

The boarding school administrators repeatedly mentioned that their workload was too much and that the staff was inexperienced and inadequate. Similar findings were also found in other studies. In Ünal and Üreyen's (2019) study, the problems in boarding schools were grouped under three themes: physical, human resources and legislative problems. In the problems related to human resources, the problems of staff shortage, discipline, staff training, and lack of previous training come forward. In addition, the budget, the problems of the teachers who keep shifts during night school hours, the workload and the difficulties experienced in eliminating technical failures were also highlighted. In another study, it was reported that there were problems arising from the lack of technical and health personnel, and that service procurement and tenders took up a great deal of administrators' time (Özdemir Kardeş, 2007). There are also studies indicating that boarding school administrators experience similar problems but are generally satisfied, that YİBOs fulfill their founding purposes and that the allocations made are sufficient (Aytek, 2009; Demirel, 2013). However, Gülbeyaz (2006) also states that boarding school administrators experience moderate to high levels of organizational stress in connection with the problems mentioned above.

Among the problems experienced in boarding schools, there are studies on the problems faced by teachers and students. Similar to the findings of this study, Çetin and Aydın (2019) stated in their study that teachers had problems with physical structure and lack of personnel while working as a dormitory supervisor. Lack of health personnel, activity diversity, disciplinary problems, stress, workload, inadequacy

of study rooms, hygiene, and inadequate dorm supervisor pay are some of the problems experienced by teachers (Çetin & Aydın, 2019; Saracaloğlu & Bektaş Bedir, 2020). In fact, Yılmaz (2009) stated that teachers working in boarding schools experience burnout. Similar to Çetinkaya's (2013) study, students also stated that they had problems with unhygienic conditions and peer bullying, and that the physical conditions of the boarding school did not meet their needs. Kalafat (2018) states that most verbal and least sexual bullying is experienced in boarding secondary education institutions and that boarding school administrators try to overcome this problem by meeting parents or giving seminars. On the other hand, Gökyer (2011) found that students had occasional problems with hygiene, nutrition, communication with teachers and school administrations, and health. The problems experienced by teachers and students in boarding schools mentioned above are similar to those emphasized by school administrators in this study.

Participants frequently emphasized the appointment of qualified personnel to boarding schools, sending full and complete allocations, removing restrictions on expenditures, ensuring hygienic conditions, improving physical conditions, and making boarding schools an independent directorate separate from schools. Other studies have reported similar results. Providing hygienic conditions, especially in the dining hall (Çetinkaya, 2013), structuring the physical conditions according to psychological, social and cultural expectations and making the dormitory part independent, assigning personnel to all necessary units, providing frequent in-service trainings, creating a payment item in the dormitory budget that can be spent quickly for maintenance and repairs, and keeping dormitory watches by teachers (Ünal & Üreyen, 2009; Yılmaz, 2009) are some of the suggestions previously presented in the literature. In addition, creating a positive school climate and giving the necessary importance to communication with parents (Gökyer, 2011), improving the conditions of the dormitory, providing students with planned activity opportunities in their free time, and providing a shuttle service on Mondays and Fridays to bring students together with their families (Çangır, 2019) are also suggestions that have been previously given to solve problems similar to the findings of this study.

When the problems, which are the findings of this study and similar in the literature, are solved, boarding schools can be an opportunity in the education process of disadvantaged students, especially in rural areas. Ceylan (2022) states that families categorized as disadvantaged are inadequate both in terms of economic means and cultural capital. He states that boarding schools meet the economic needs of students with the services they offer and eliminate disadvantage by removing students from low cultural capital environments. For example, financial impossibilities, which are also caused by low cultural capital, require students to support the family by working additional jobs outside of school, thus disrupting school responsibilities. In boarding schools, on the other hand, students can be more successful because they study more regularly (Turan & Çubukçu, 1999). In addition, it has also been observed that when the environment of students with low economic status changes, academic achievement increases, and motivation, participation and social climate are positively affected (Curto & Fryer Jr, 2014; Martin et al., 2016).

Another study that demonstrates the benefits of boarding schools is an examination of the effectiveness of France's post-2005 boarding school empowering project, which was initiated to prevent motivated and successful students in rural areas from being adversely affected by impossibility and their environment. Behaghel et al. (2007) reported that students who started studying in boarding schools adapted to their environment only after two years and that their math test scores increased compared to the control group. However, they also emphasized that this increase was greater for already successful students and that additional work is needed for weaker students to achieve the desired success in boarding schools.

In recent years, China has also been investing in boarding schools in rural and less-developed areas, implementing new policies to provide equal opportunities, and improving conditions for disadvantaged students. In their longitudinal study, Tan and Bodovski (2020) found that 8th grade boarding school students had better math scores than their day-school peers. Similarly, Guo et al. (2021) reported a significant difference in the math scores of 8th grade boarding school students, but the scores of 4th grade students were negatively affected. Considering and solving the problems experienced in meeting the

educational needs of disadvantaged students in rural areas is extremely important for the added value these institutions will bring.

As a result, the workload of school administrators becomes heavier due to the single directorate of boarding schools. While school administrators follow both the administrative and educational processes, they also deal with the physical and equipment problems of the buildings due to the lack of personnel and experienced staff. While trying to solve the problems, they face under-sending of funds or limiting them to certain expenditure items. In addition, constantly monitoring whether the teachers on shift duty are performing their duties or not increases their workload. The stress and workload of constantly maintaining the security and discipline of the school and the boarding house is also constantly mentioned. Therefore, qualified permanent support staff should be appointed, and school and boarding school directorates should be separated and work in cooperation. The conditions of boarding schools should be improved for all stakeholders without wasting time to ensure the equal opportunities that boarding schools try to offer to disadvantaged students in rural areas.

Limitations and Recommendations

This study investigating the problems faced by school administrators in boarding schools has some limitations. First, all of the school administrators in the study group work in Şanlıurfa province. It should be taken into consideration that the findings obtained may be region-specific. Another limitation of the study is that the data were collected only through qualitative interview technique. The data to be obtained by observing the management processes in certain schools for certain periods of time will increase the validity of the findings of the study, but it was not possible to conduct field observations due to time limitations and financial possibilities.

It is essential for such field research to provide recommendations to policy makers based on both the problems faced by boarding school administrators in this study and the suggestions for solutions, as well as the findings of other studies in the literature. Dormitories of boarding schools should be separated from schools and managed as a separate directorate, and they should be made independent from schools by appointing principals and deputy principals to these directorates. In this way, the school administration will be able to deal more with educational affairs. If this is not possible, qualified permanent support staff such as warehouse clerks, data preparation and control operators, cooks, assistant cooks, calorifiers, technical staff, janitors, security guards, health personnel should be appointed to these schools to ease the work and procedures of these schools.

It would be healthier for the management of these schools if tender procedures are taken from the school directorates and carried out by separate units. In addition, one of the problems of these schools is the inability to spend on expenditure items such as maintenance and repair works and equipment purchases due to the limited use of the funds sent to these schools. In this regard, the limitations should be eliminated by increasing the funds. If this cannot be done, sufficient funds should be allocated from each item specific to these schools. Finally, frequent in-service training should be provided to the boarding teachers, vice principals and students who study at these schools, and the supervision of these schools should be increased.

Author Contribution Rate

The first author contributed 60% and the second author contributed 40%.

Ethical Statement

All the rules in the "Directive on Scientific Research and Publication Ethics of Higher Education Institutions" have been followed and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" has been carried out in the second part of the directive.

Conflict Statement

The authors declare no conflicts of interest with any institution or person within the scope of this study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Türkiye’de yatılı okulların tarihi, Selçuklu dönemindeki medreselere kadar uzanmaktadır. Yatılılık kavramı incelendiğinde Türk eğitim tarihinde medreseler ilk yatılı okul örnekleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Medreselerin kuruluş sebeplerini incelediğimizde ise medreselerin Selçuklular Dönemi’nde önem kazanıp hızla yayıldığını görmekteyiz. Bunun nedenleri arasında yoksul veya yetenekli öğrencileri okutup faydalı birer bireyler yetiştirip bunları topluma kazandırma düşüncesi vardır (Akyüz, 2008). Osmanlı dönemine baktığımızda en az medreseler kadar yatılı okulların özelliğini gösteren bir okul türü de “Enderun Mektebi” olmuştur (Yılmaz, 2014). 1913 yılına geldiğimizde ise “Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu Muvakkatı” (Geçici İlköğretim Yasası) ile ilköğretimin parasız olması kararlaştırılarak şehir merkezlerinde yatılı ilkokullarının açılması öngörülerek yatılı okul kavramından burada bahsedilmiştir (Yördem, 2009).

Mustafa Kemal Atatürk 1 Mart 1923 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi’nin açılış konuşmasında yatılı okullara duyulan ihtiyaçtan bahsetmiş ve bu konuşmadan sonra 1923-1933 yılları arasında imkânı elverişli şehirlerde yatılı okullar kurulmaya başlanmıştır (Yördem, 2009, 23-24). 26 Mart 1926 tarih ve 789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu çıkarılarak bu kanunla eğitim sistemine yeni bir şekil verilmiştir. Bu kanunun 5. maddesine göre ilköğretim okulları; şehir ve kasaba gündüzlü, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüz mektepleri ve son olarak da köy yatı mektepleri olarak sınıflandırılmıştır. Bu kanuna göre il ve ilçe yatılı ilkokulları kimsesi olmayan çocukların öğrenimini gerçekleştirmek amacıyla “Maarif Vekâleti” tarafından açılmakta, belediye ve mahalli idareler gerekli şartları yerine getirdikten sonra bu okulları bakanlığın izni ile açabilmektedirler. Okulu bulunmayan yerleşim yerlerindeki çocukların eğitimini tamamlamak için köy yatı mektepleri kurulmuştur. Bu okulların genel ya da özel bütçelerle açılabilmesi ve idare edilebilmesi konusu kanun ile belirlenmiştir (Ömerli, 2017).

1973 yılında ise beş yıllık ilkokul ile üç yıllık ortaokulu birleştirerek ismi “Yatılı Bölge Okulu” olarak geçen okullarda 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile “Temel Eğitim Yatılı Bölge Okulu (TEYBO)” olarak değişikliğe gidilmiştir (Ömerli, 2017). 1739 sayılı “Millî Eğitim Temel Kanunu’nda 2842 sayılı kanunla yapılan değişiklikle beraber 1983 yılında Temel Eğitim Okulları kaldırılmış olup yerine ilköğretim getirilmiştir. Bu okulların isimleri de “İlköğretim” olarak değiştirilmiştir (Resmî Gazete, 1983). Bunun sonucunda ise ismi “Temel Eğitim Yatılı Bölge Okulları” olan okulların ismi “Yatılı İlköğretim Bölge Okulu” olarak değiştirilmiştir.

Bu okullarda okuyan öğrencilerin buldukları yörelerin gelişimine katkıda buldukları için 1997-1998 eğitim öğretim yılında sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasına geçilerek Yatılı İlköğretim Bölge okulları daha da önemli hâle gelmiş ve sayılarının hızlıca artırılarak çoğaltılması yoluna gidilmiştir (Emik, 2011). Ancak zamanla yatılı okulların ilk kademe öğrencilerin gelişimi ve psikolojisi için uygun olmadığı gözlemlenmiş ve 2012 yılında yapılan en son değişiklikle Yatılı İlköğretim Bölge Okulları, Yatılı Bölge Ortaokullarına çevrilmiş, ilkokul kapsamındaki öğrenciler yatılı okul kapsamından çıkartılmıştır (Yılmaz, 2014)

Yatılı okulların idari işleyişi ile ilgili yönetmelikte okul müdürü; kanun, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak okulun iş ve işlemlerini yürütmeye, düzenlemeye ve kontrol etmeye yetkilidir. Okulun hedeflerine uygun bir şekilde yönetilmesinden kontrolüne kadar her türlü işleştikten sorumludur. Müdür başyardımcısı; okulun her türlü eğitim-öğretim, yönetim, yazışma, tahakkuk, ayniyat, öğrenci, eğitici faaliyetler, yatılılık, beslenme, bakım, koruma, güvenlik, temizlik, düzen, halkla ilişkiler konularında okul müdürü tarafından verilen görevleri yerine getirir. Bu okullarda ayrıca pansiyondan sorumlu müdür yardımcısı da bulunur. Okulun diğer müdür yardımcısı da müdüre karşı aynı sorumlulukları taşır. Belletmen öğretmenler nöbetin başladığı saatten bittiği saate kadar okulu terk edemez, geceyi kendisine ayrılan odada geçirir. Nöbet süresi yirmi dört saattir. Belletici öğretmen; öğrencilerden, okulun

temizliğinden disiplinine, çamaşır, banyo işlemlerinin zamanında yapılmasına, etüt saatlerinin düzenine, hasta öğrencilerin durumunun kontrolüne, yemek ve yatma saatlerinin düzenlenmesine kadar tüm işlerden sorumludur (Resmî Gazete, 2016).

Yatılı okullara öğrenciler çeşitli sebeplerle öğrenimini tamamlamak için genelde kırsal bölgelerden gelmektedirler. Coğrafi sebepler, iç göçler, ekonomik sebeple ve ulaşım zorluğu bu sebeplerden bazılarıdır (Yılmaz, 2014). Yatılı okulların kuruluş sebepleri sadece göç olgusu, coğrafi özellikler ve ulaşım zorlukları değildir. Bu sebeplerin yanında eğitimde fırsat ve imkân eşitliği ilkesinin zorunlu bir sonucu olarak, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin her türlü eğitim-öğretim, barınma, kırtasiye ve giyim, beslenme, harçlık vb. ihtiyaçlarının karşılanması zorunluluğu da yatılı okulların kurulması için bir gerekçe teşkil etmektedir (Ayçin, 2009). Bu sebeplerle eğitimini yatılı olarak tamamlamaya gelen öğrencileri barındırmak ve bu süreçte öğrencilerin her türlü ihtiyaçlarını giderip eğitimlerini tamamlamalarını sağlamaya çalışarak bu süreci yönetmek ayrı bir sorumluluk ve yönetim anlayışı gerektirmektedir. Nüfusun dağınık ve kırsal yerleşim yerlerinin şehir ve kasabalara uzak ve küçük birimler hâlinde olan yerlerde eğitime yapılan yatırımlar devlete yüksek bir maliyet oluşturmakta ve eğitimde istenilen kaliteye ulaşamamaktadır. Bu nedenle bu yerlerdeki eğitim hizmetlerinin belli bir merkezde toplanması, araç-gereç ve insan kaynaklarının daha etkili kullanılması, sunulan eğitim hizmetlerindeki kalitenin artırılması bakımından yatılı okulların önemini göstermektedir (Demirel, 2013).

Amerika Birleşik Devletleri'ndeki SEED yatılı okullarında yapılan çalışmada ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin çevreleri değiştirildiğinde akademik başarının arttığı görülmüştür (Curto & Fryer Jr, 2014). Ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin yoğun oldukları mahallelerde öğrenciyi geliştirecek sosyal ve kültürel etkinliklerin az olması ve öğrenciye bu imkânları sağlayan daha iyi bir çevre sunmak akademik başarıyı da etkilemektedir. Bass (2014) yatılı okulların öğrencilerin sosyal, kültürel ve eğitim sermayesine maruz kalmalarını arttırmada başarılı bir model olduğunu belirtmektedir. Ancak aileler zaten hâlihazırda öğrencilere destekleyici, istikrarlı ve kültürel olarak zengin imkânlar sunabiliyorsa bu öğrencilerin eğitim hayatına yatılı okullar az katkı sağlamaktadır. Yatılı okullarda öğrenciler ders dışı zamanlarının da büyük çoğunluğunu okul içinde geçirmektedir. Bu durumda yatılı okulların motivasyon, katılım ve sosyal iklimine olumlu yönde katkısı da vardır (Martin vd., 2016). Topluluk olarak yaşamak, görülen şefkat ve fiziksel tesisler de öğrencilerin daha iyi hâle ve başarılı olmalarına katkı sağlamaktadır (Pfeiffer vd., 2016).

Yatılı okullarda, normal okullarda yaşanan yönetim ve örgüt sorunlarının yanında yatılılık özelliğinden kaynaklanan farklı sorunlar da yaşanmaktadır. Yatılı okulların yönetim sürecinde teknik ve sağlık personelindeki yetersizlik, hizmet alımı ve ihalelerin yöneticilerin zamanının büyük bir kısmını alması, okulların fiziksel donanım yetersizliği karşılaşılan sorunlardan bazılarıdır (Özdemir Kardeş, 2007). Yatılı okullarda çalışan yöneticilerin okulun kendilerini yordugunu ve yıpratıldığını da belirtmişlerdir. Disiplin sorunları, öğrencilerin ailelerinden uzak olmasının olumsuz yansıması, ulaşım ve altyapı yetersizliğinin yarattığı sorunların olduğu da belirtilmiştir (Demirel, 2013). Ailelerin uzak olması ve bazı velilerin ilgisiz olmasından kaynaklı öğrencide görülen motivasyon düşüklüğü, ilgisizlik, güvensizlik ve uyum sorunlarını da yöneticiler ve öğretmenler dile getirmişlerdir (Özçelik, 2014). Yukarıdaki paragrafta belirtildiği gibi yatılı okulların öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik ihtiyaçlarını karşılayabiliyor olması eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması için önemlidir. Türkiye'de her bölgedeki yatılı okullarda yaşanan sorunların tespit edilmesi, çözülmesi ve olumlu okul ikliminin yaratılması gerekmektedir. Sorunların tespiti ve çözüm önerileri için de paydaşların deneyimlerinden ve fikirlerinden yararlanılmalıdır.

Bu araştırma yatılı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları ve yöneticilerin bu sorunlara yönelik ne tür çözüm önerileri geliştirdiklerini ortaya koyup politika yapıcılara öneriler sunmak amacıyla yürütülmüştür. Aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- 1- Yatılı okullarda görev yapan okul yöneticileri eğitim açısından ne tür sorunlarla karşılaşmaktadır?
- 2- Okul yöneticileri yönetim açısından ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
- 3- Yatılı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışmasının iç içe geçmiş tek durum deseni (the single-case (embedded)) ile yürütülmüştür. Durum çalışması günümüzdeki bir olguyu gerçek bağlamında derinlemesine incelemektir (Merriam & Tisdell, 2015; Yin, 2018). Çalışmada ele alınan tek durum yatılı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlardır. İç içe geçmiş alt birimler (subunits) ise yatılı okullarda okul yöneticilerinin eğitim ve yönetim açısından yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara geliştirdikleri çözüm önerileridir (Yin, 2018). Çalışmanın tek durumu birden fazla örgütü içeren bir olgu ise söz konusu örgütler iç içe geçmiş durumlar olarak çalışılabilir (Ozcan vd., 2017).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa ilinde yatılı okullarda görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme yöntemi amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemedir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 120). Ölçüt olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinin yatılı okullarda en az 1 yıl boyunca görev yapmış olmaları belirlenmiştir. Böylelikle toplam 30 okul yöneticisine ulaşılmış ve görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmelerde yöneticilere görüşmeye katılmak isteyip istememe durumları sorulmuş, gönüllü katılım esasını önemsenmiş ve istekli olan katılımcılar görüşmeye dâhil edilmiştir. Katılımcılar, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan Bilgilendirmiş Onam Formu'nu okuyup imzalamışlardır/onaylamışlardır. Ayrıca 21.10.2022 tarihinde E-76244175 sayılı toplantıda toplanan Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan bu çalışma için onay alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubuna giren katılımcıların çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, eğitim durumu, yöneticilikteki kıdemi, öğretmenlik kıdemi, okul türü, görevi) dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

	Katılımcılar	f	%
Cinsiyet	Erkek	23	76.7
	Kadın	7	23.3
Eğitim Durumu	Lisans	24	80
	Yüksek Lisans	6	20
Görevi	Müdür	7	23.3
	Müdür Başyardımcısı	4	13.4
	Müdür Yardımcısı	19	63.3
Yöneticilikteki Kıdem	1-5 Yıl	15	50
	5-10 Yıl	9	30
	10 Yıl ve Üzeri	6	20
Öğretmenlikteki Kıdem	1-5 Yıl	3	10
	5-10 Yıl	14	46.7
	10 Yıl ve Üzeri	13	43.3
Okul Türü	Anadolu Lisesi	11	36.7
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	14	46.7
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	5	16.7
Öğrenci Sayısı	100-300	6	20
	300-500	14	46.7
	500 'den fazla	10	33.3

Tablo 1’de katılımcıların 23’ü erkek (%76.7), 7’si (%23.3) kadındır. Araştırmada kadın katılımcıların düşük olması yöneticiler arasında kadın sayılarının az olmasından kaynaklanmaktadır. Araştırmadaki katılımcıların eğitim durumlarına baktığımız zaman ise 24’ü (%80) lisans, 6’sı (%20) yüksek lisans mezunudur. Katılımcıların yöneticilikteki görevlerine baktığımızda 7’si (%23.3) okul müdürü, 4’ü (%13.4) müdür başyardımcısı, 19’u (%63.3) müdür yardımcısıdır. Araştırmada müdür yardımcılarının çok olması yatılı okullarda müdür yardımcılarının sayılarının fazla olduğunu göstermektedir. Katılımcıların yöneticilikteki kıdemleri 1-5 yıl 15 kişi (%50), 5-10 yıl 9 kişi (%30), 10 yıl ve üzeri 6 kişi (%20) olarak tespit edilmiştir. Öğretmenlikteki kıdemlere baktığımızda 3’ü (%10) 1-5 yıl, 14’ü (%46.7) 5-10 yıl, 13’ü (%43.3) 10 yıl ve üzeridir. Katılımcıların görev yaptıkları okul türleri incelendiğinde ise katılımcıların 11’i (%36.7) Anadolu Lisesinde, 14’ü (%46.7) Anadolu İmam Hatip Lisesinde, 5’i (%16.7) Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmaktadırlar. Katılımcıların görev yaptıkları okuldaki öğrenci sayılarına baktığımızda 6’sı 100-300 (%20) arası, 14’ü 300-500 (%46.7) arası, 10’u 500’den fazla (%33.3) öğrencisi olan okullarda çalışmaktadırlar.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel veri toplama tekniği olarak görüşme yöntemi araştırma sorularına cevap aramak amacıyla gerçekleştirilen görüşme etkinliğidir. Görüşmeci açık uçlu sorular ile uzun cevaplar elde etmektedir. Burada açık uçludan kastedilen, yanıtı önceden bilinmeyen herhangi bir kalıpla sınırlandırılmayan cevaplardır (Şen & Yıldırım, 2021). Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen ve açık uçlu altı sorudan oluşan “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile yapılmıştır. Görüşme soruları literatür taraması ile oluşturulmuş ve eğitim yönetimi alanında öğretim görevlisi olan iki uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanların verdiği dönütler doğrultusunda gerekli dilbilgisi ve soru yapılarında düzenlemeler yapıldıktan sonra 4 okul yöneticisi ile pilot çalışma yapıp görüşme soruları ile ilgili dönüt istenmiştir. Pilot çalışmalar sonucunda elde edilen veriler “Word” dosyasına aktarılıp hem uzmanlara hem de okul yöneticilerine gösterilmiştir. Uzmanlar görüşme sorularının alt problemleri açıklayabileceğini onayladıktan sonra asıl veriler toplanmaya başlanmıştır. Görüşme öncesi katılımcılara gönüllü katılım formu ve etik sözleşme imzalatılmıştır. Ortalama 20 dakika süren görüşmeler ses kaydı ve not etme yöntemiyle kayda alınmıştır. Katılımcılara yöneltilen görüşme soruları aşağıda verilmiştir.

- 1- Görev yaptığınız yatılı okulda eğitim açısından ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
- 2- Peki yönetim açısından ne tür sorunlarla karşılaşıyorsunuz?
- 3- Karşılaştığınız bu sorunlara ne tür çözüm önerileri sunmak istersiniz?

Veri Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir (Şen & Yıldırım, 2021). Bu analizlerde önce ses kaydı ve not etme suretiyle elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılıp yazıya geçirilmiştir. Daha sonra ise metinler görüşme yapılan yöneticilere gönderilerek yöneticilerin onayları alınmıştır. Bu katılımcı onayının ardından tüm katılımcıların her bir soruya verdiği cevaplar alt alta gelecek şekilde sıralanmıştır. Her bir soru üzerinden verilen cevaplara göre analiz süreci iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüştür. İlk önce verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak kodlar belirlenip taslak tema ve alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen taslak alt temalara göre kodlar tekrar düzenlenmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacılar ortaya çıkardıkları taslak alt temaları ve kodları karşılaştırıp alt tema ve kodların son hâline karar vermişlerdir. İkinci araştırmacı alt temalar için raporda yer verilecek görüşleri belirlemiş ve katılımcıları “Y1, Y2, Y3.....Y30” olarak kodlamıştır. Birinci araştırmacı tabloları oluşturduktan sonra araştırmanın bulgularını görüşlere de yer vererek yazmaya başlamıştır.

Veriler analiz edilirken katılımcıların her bir koda ilişkin görüşleri sayılmış ve frekanslar belirlenmiştir. Bir katılımcı bir temada birden fazla koda ilişkin görüş belirtebildiği için frekanslar toplam katılımcı sayısını göstermemektedir. Buradaki frekans değerleri ilgili tema içerisindeki her bir kodun o temadaki kodlara ilişkin toplam görüş sayısına orantısızdır. Ancak Saldaña’nın (2016, s. 41) belirttiği gibi bazı kodların daha sık karşılaşıldığı daha önemli kodlar olduğu anlamına gelmemektedir. Creswell de (2013, s. 185) her koda eşit önem ve vurgunun gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada verilen sıklıklar kodların

öneminden ziyade her bir kodun ilgili temadaki kodlara ilişkin toplam görüş sayısına oranıdır (Elliott, 2018). Frekans değerleri verilerek okul yöneticilerinin en sık dile getirdikleri sorunların ya da önerilerin neler olduğu okuyucuya gösterilmek istenmiştir. Araştırmanın bulguları problemler ve öneriler olmak üzere iki ana tema etrafında toplanmıştır. İlk temanın alt temaları eğitim açısından karşılaşılan problemler ve yönetim açısından karşılaşılan problemlerdir. İkinci temanın alt teması ise yönetim sürecine yönelik öneriler olarak şekillenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmaların geçerliği ve güvenirliliğini sağlamak için Creswell (2013, s. 250-255) bazı stratejiler belirlemiştir. Nitel araştırmaların geçerliliğini sağlamak için akran denetimi, araştırmacı yanlılığını açıklama, katılımcı onayı, uzman görüşü, zengin ve yalın anlatım, olumsuz durum analizi, üçgenleme ve uzun süreli ilişki ve gözlem olmak üzere sekiz strateji önermiştir. Bu stratejilerden en az iki tanesinin her çalışmada uygulanması gerektiğinin ve bunların genelde daha kolay ve ekonomik oldukları için üçgenleme, zengin anlatım ve katılımcı onayı olduğunu ifade etmektedir.

Bu araştırmanın geçerliliği için araştırmacı yanlılığını açıklama, katılımcı onayı, zengin ve yalın anlatım ve akran denetimi stratejileri kullanılmıştır. İkinci araştırmacı Şanlıurfa'nın bir ilçesinde 5 yıldır yatılı okul müdürlüğü görevi yapmaktadır. Araştırmacı, yatılı okullarda okul müdürlüğü görevini yaparken yatılı okulların işleyişini ve yaşanan sorunları birinci elden deneyimlemektedir. Araştırmacının deneyimleri daha tutarlı ve inandırıcılığı yüksek verilerin toplanmasına katkı sağlamıştır. Elbette, bu bir yanlılık (bias) oluşturabilir ve araştırma sürecini etkileyebilir. Ancak bu etkiyi azaltmak için geçerlik ve güvenirlilik adımları dikkate alınıp takip edilmiştir. Araştırmacının sahip olduğu deneyim araştırmanın durumunu (case) oluşturan olguyu daha iyi kavramasına olanak sağlamıştır. Ayrıca ses kayıtları metin dökümleri alındıktan sonra katılımcılara gönderilmiş ve kontrol ettirilip onayları alınmıştır. Ek olarak verilerin analizi ve raporlaştırılması sürecinde akran denetimi sağlamak için eğitim yönetimi yüksek lisans programında tez döneminde olan ayrıca öğretmenlik görevi yapan iki kişiden sürekli dönütler alınıp tartışılmıştır. Son olarak da veriler zengin ve yalın bir anlatımla raporlaştırılıp okuyucuya aktarılmıştır.

Nitel araştırmaların güvenirliliğini sağlamak için de çeşitli yollar bulunmaktadır. Güvenirlilik, detaylı alan notları, iyi anlaşılır ses kayıtları ve metin dökümleri ile sağlanabilir. Ayrıca, araştırmacılar birbirinden bağımsız kör kodlama yapıp kodlayıcılar arasındaki tema, alt tema, kod isimleri ve yerleri üzerindeki anlaşmaya (*intercoder agreement*) bakılabilir. Anlaşma düzeyinin %80 olması tavsiye edilmektedir. Kodlayıcılar arası anlaşma sürecinin kesin ve tek bir yolu bulunmadığı amaçtan sapmadan gerekli esnekliklerin sağlanabileceği de belirtilmektedir (Creswell, 2013, s. 253-254; Miles & Huberman, 1994).

Bu araştırmanın güvenirliliğini sağlamak için ise her görüşmede ses kayıtları iyi anlaşılır olacak şekilde alınmıştır. Ayrıca metin dökümleri yazılırken katılımcıların duraklamalarına ve tekrarlarına mümkün olduğunca müdahale edilmemiştir ancak akıcılığı bozan okuyucunun dikkatini dağıtacak ifadeler yalın anlatım olması için çıkarılmıştır. Her bir soru üzerinden verilen cevaplara göre analiz süreci iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüştür. İlk önce verilen cevaplardaki ortak noktalar dikkate alınarak kodlar belirlenip taslak tema ve alt temaları içeren başlangıç kod kitabı oluşturulmuştur. Daha sonra belirlenen kod kitabına göre veriler tekrar analiz edilmiştir. Bu aşamadan sonra araştırmacılar ortaya çıkardıkları taslak alt temaları ve kodları karşılaştırıp birbirlerinin kodlarına katılıp katılmadıklarını "evet" ve "hayır" kullanarak belirtip %83 düzeyinde anlaşma oranının olduğu görülmüştür. Sonrasında ise araştırmacılar alt tema ve kodların son haline karar vermişlerdir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları, problemler ve öneriler olmak üzere iki ana temada raporlaştırılmıştır. Katılımcıların problemler temasının ilk alt teması olan eğitim açısından karşılaşılan problemler ile ilgili görüşleri aşağıda Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.
Okul Yöneticilerinin Eğitim Açısından Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüşleri

Alt Tema	Kod	f	%
Eğitim Açısından Karşılaşılan Problemler	Eğitim açısından bir sorun görmemekteyim. Daha çok avantajlıdır.	11	%35.5
	Kontrolün zor olmasının eğitime olumsuz etkisi	8	%25.8
	Öğrencilerin kırsal bölgelerden gelmelerinden kaynaklı hazır bulunuşlukları düşük olarak gelmeleri	4	%12.9
	Öğrencinin ailesinden uzak olmasının derslerine olumsuz etkisi	4	%12.9
	Öğretmenlerle çok iç içe olmalarından kaynaklı sorunların oluşması	3	%9.7
	Bireysel çalışma imkânının olmaması	1	%3.2

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticilerinin eğitim açısından karşılaştığı problemler temasına ilişkin “Eğitim açısından bir sorun görmemekteyim, daha çok avantajlıdır” kodu %35.5 yüzdeler oranı ile en çok dile getirilen kod olmuştur. Yöneticilerin çoğunluğu yatılı okullarda okuyan öğrencilerin eğitim açısından bir sorunu olmadığını bu okulların daha çok öğrencilere eğitim açısından olumlu şeyler kattığını belirtmişlerdir. Eğitim açısından sorun olarak görülen görüşler ise şu şekildedir: kontrolün zor olmasının eğitime olumsuz etkisi, öğrencilerin kırsal bölgelerden gelmelerinden kaynaklı altyapısı eksik olarak gelmeleri, öğrencinin ailesinden uzak olmasının derslerine olumsuz etkisi, öğretmenlerle çok iç içe olmalarından kaynaklı sorunların oluşması, bireysel çalışma imkânının olmaması. Bu yöneticilerden Y2, Y5 ve Y7 cevapları şu şekildedir:

Y2: “Yatılı olan öğrencilerde akran desteği sağlanabiliyor. Mesela, matematik dersinde eksiği olan bir öğrenci, o konuda daha iyi olan bir arkadaşını bularak matematik dersine çalışabilir ama diğer yönden bizim bulunduğumuz Bozova ilçesinde velilerin de eğitim seviyesi çok yüksek olmadığından öğrencilere ekstra bir destek veren kişinin olmaması öğrenciler için ders çalışma anlamında bir problem olabiliyor. Pansiyonda ise böyle bir sorun olmuyor. Dersi iyi olan öğrenci, dersi daha zayıf olan öğrenciye destek verebiliyor.”

Y5: “Eğitim açısından karşılaştığımız çok bir sorun bulunmamaktadır. Sorundan ziyade öğrencilere faydalı olma şeklinde avantajlı bir durum söz konusudur fakat bunların sorunları bakımından söyleyecek olursak belletmen öğretmenlerin görevlerini ne kadar yaptıklarıyla alakalıdır. Öğretmenler bu görevlerini yaptıkları zaman aslında çok ciddi sorunlarla karşılaştığımız söylenemez”

Y7: “Eğitim açısından en büyük sorun öğrencinin ailesinden uzak olması. Yatılı okullarda çeşitli illerden, uzak köylerden gelen öğrenciler oluyor ve bunlar ayda bir ya da hafta sonları evlerine gidebiliyorlar. Doğal olarak öğrencinin bu sürece motive olması, uyum sağlaması eğitim açısından sıkıntılar doğurabiliyor çünkü öğrenciler okula uyum sağlayamadığı zaman, alışamadığı zaman eğitimden fayda alamıyor, sonuçta bu bir güven ihtiyacıdır. Öğrenci güven ihtiyacını karşılayamadığı zaman eğitim noktasında da başarı gösteremeyebiliyor.”

Problemler temasının ikinci alt teması olan yönetim açısından karşılaşılan problemlere yönelik yöneticilerin görüşleri ise Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Yöneticilerin Yönetimsel Açısından Karşılaştıkları Problemler Hakkındaki Görüşleri

Alt Tema	Kod	f	%
Yönetim Açısından Karşılaşılan Problemler	Yardımcı Personel yetersizliğinden kaynaklı işlerin aksamaması	13	%24.1
	İş yükünün fazla olması	9	%16.7
	7/24 disiplini sağlamanın zorluğu	8	%14.8
	Personel ve belletici öğretmenlerin görevlerini düzenli yapıp yapmadığının sürekli takibi	6	%11.1
	Okula gelen ödeneklerin harcanması ile ilgili ihale iş ve işlemlerin yoğun olması	5	%9.2
	Pansiyon ihtiyaçlarının fazla olmasından dolayı bunların takibi	5	%9.2
	Deneyimli personelin olmaması	4	%7.4
	Ödeneklerin zamanında veya tam gelmemesinden kaynaklı sorunlar	3	%5.6
	Pansiyon idarecilerinin bağımsız hareket edememeleri	1	%1.8

Tablo 3 incelendiğinde, yöneticilerin yönetimsel olarak karşılaştığı sorunlar temasındaki görüşlerinde en fazla öne çıkan kodların; yardımcı personel yetersizliğinden kaynaklı işlerin aksamaması, iş yükünün fazla olması, 7/24 disiplini sağlamanın zorluğu şeklinde olduğu görülmektedir. Bu konu hakkında yöneticilerin personel yetersizliği üzerinde durdukları bu okullara yeterince personel verilmediği ve bu sebeple işlerin düzgün yürümediği söylenmektedir. Bununla birlikte iş yoğunluklarının iki yönlü olduğundan dolayı fazla olduğu ve pansiyonun disiplininin sağlanmasının zorlukları üzerinde durmuşlardır. Yöneticilerin yönetimsel olarak karşılaştıkları diğer sorunlar ise şu şekildedir: personel ve belletici öğretmenlerin görevlerini düzenli yapıp yapmadığının sürekli takibi, okula gelen ödeneklerin harcanması ile ilgili ihale iş ve işlemlerin yoğun olması, pansiyon ihtiyaçlarının fazla olmasından dolayı bunların takibi, deneyimli personelin olmaması, ödeneklerin zamanında veya tam gelmemesinden kaynaklı sorunlar, pansiyon idarecilerinin bağımsız hareket edememeleri. Bu yöneticilerden Y1, Y10 ve Y20 cevapları şu şekildedir:

Y1: *“Okul pansiyon idarecileri hiçbir zaman bağımsız bir karar alamamaktadır. Genelde okuldaki müdüre bağlı kalmaktadır. Son safhada alınan kararlar okul müdürüne söylendikten sonra uygulamaya konulabilmektedir. Bu da yönetim açısından büyük bir sorun teşkil etmektedir.”*

Y10: *“Yönetimsel açıdan en çok teşkil eden sorun personel yetersizliğidir çünkü pansiyon işleri bayağı geniş dallara ayrıldığı için mutlaka bu işlere bakan personelin eksiksiz ve tam olması lazım ve işini iyi bilen olması lazım. Bunun haricinde süreklilik gerektiren bir iş olduğu için sürekli alım yapılması gerekiyor. Sürekli girdi çıktı. Bu ihale olabiliyor, öğrencilerin harçlıkları olabiliyor, bu pansiyonun bakım ve idaresi olabiliyor. Bu işler yönetimsel açıdan idarecilerin üzerinde büyük bir yük oluşturabiliyor ve bizim başka yerlere de ayırmamız gereken enerjimizin birçoğunu bu işlere harcamamıza sebep oluyor. Örneğin gece bekçisinin pansiyonlu okulda mutlaka bulunması gerekiyor. Temizlikçi, aşçı, kaloriferci bunlarında özellikle kadrolu personel olması gerekiyor çünkü personel ne kadar eksiksiz olursa idarecilerin üzerindeki yük o kadar hafifleyecektir.”*

Y20: *“Yatılı okulda yönetici olarak çalıştığımızda tabii ki karşılaştığımız birçok sorun var: Örneğin öğrencilerin barındığı pansiyonun yatakhaneleri, temizliği bu temizliği yapan personellerin işini doğru ve düzgün şekilde yapıp yapmadığı, aynı zamanda öğrencinin sosyal alanda geçirdiği zamanların elverişliliği, bakımı, bunun yanında yemekhane... Çünkü üç öğün yemek var. Aşçının kalitesi, kullanılan malzemenin sürekli kontrol edilmesi, öğrencinin herhangi bir gıda zehirlenmesine maruz kalınmaması, lezzetli yemek yemesi, yani evindeki anne yemeğini tutturabilme kaygısı, doyması aynı zamanda bunun yanında bir diğeri sağlık açısından öğrencilerin ısınması, üşümemesi ve hastalandığında gerekli tedavinin yapılması... Diğer bir madde ise pansiyonda kalan öğrencilerimizin başında biliyorsunuz belletici olarak görev yapan öğretmenler var. Bunların görev ve sorumluluklarının bilincinde olup bunları yerine getirmesi, öğrencinin*

her türlü durumunu düşünmesi, ona göre hareket edip idare ile koordineli olması, dolayısıyla bu belleticilerin de sürekli bilgilerinin hatırlatılması ve yaptığı işlerin takip edilmesi, kontrol edilmesi, yani öğrencilerin bu sorumluluklarından hassas noktalarından dolayı büyük bir dşli düşünün, bu dşlinin eğer bir tane dşlisi bile çalışmadığında biz yöneticiler için bir sıkıntı olacaktır. Dolayısıyla bu dşlilerin sürekli etmenin vermiş olduğu sorumluluk vardır.”

Son tema olan öneriler temasında okul yöneticiler yönetim sürecine yönelik öneriler geliştirip sunmuşlardır. Yöneticilerin sorunlara ilişkin çözüm önerileri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.
Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri

Alt Tema	Kod	f	%
Yönetim Sürecine Yönelik Öneriler	Pansiyonlara kadrolu nitelikli personellerin atanması	15	%28.8
	Ödeneklerin tam ve eksiksiz gönderilmesi ve harcamalarla ilgili sınırlamaların kaldırılması	8	%15.4
	Pansiyonların okuldan ayrı bağımsız bir müdürlük olması	7	%13.5
	Pansiyonlu okullara hemşire, ambar memuru, mutemet, güvenlik görevlisi gibi personellerin atanması	7	%13.5
	Pansiyonlarda görev yapan belleticilere, personellere sık sık eğitim verilmesi	6	%11.5
	Pansiyonun alım ve ihale işlemlerinin okullardan alınıp ayrı birimlerce yapılması	5	%9.6
	Pansiyonlu okullardaki denetimlerin arttırılması	2	%3.9
	Pansiyonda çalışan yardımcı hizmetler grubundaki personellerin ücretlerinin artırılması, bu okullarda çalışmaya teşvik edilmesi	1	%1.9
	Evine yakın okul bulunan öğrencilerin hiçbir şekilde pansiyonlara yerleştirilmemesi	1	%1.9

Tablo 4’te görüldüğü üzere, yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin başında pansiyonlara kadrolu nitelikli personellerin atanması gelmektedir. Bu konu hakkında yöneticiler ciddi sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin öneri olarak üzerinde durduğu bir diğer görüş ise ödeneklerin tam ve eksiksiz gönderilmesi ve harcamalarla ilgili sınırlamaların kaldırılması şeklindedir. Yöneticiler ödeneklerin kullanımı konusunda da sorun yaşadıklarını ve bu sorunların ortadan kaldırılması gerektiğini söylemişlerdir. Bir diğer önemle bahsedilen görüş ise pansiyonların okuldan ayrı bağımsız bir müdürlük olması görüşüdür. Katılımcılardan bu görüşü savunanların çoğunluğu pansiyondan sorumlu müdür yardımcılarının olmuştur. Bu öneriyi sunan katılımcılar pansiyonların okullardan bağımsız olması gerektiğini ve ayrı bir birim olarak çalışması gerektiğini söylemişlerdir. Çözüm önerisi olarak sunulan diğer görüşler ise pansiyonlu okullara hemşire, ambar memuru, mutemet, güvenlik görevlisi gibi personellerin atanması, pansiyonlarda görev yapan belleticilere, personellere sık sık eğitim verilmesi, pansiyonun alım ve ihale işlemlerinin okullardan alınıp ayrı birimlerce yapılması, pansiyonlu okullardaki denetimlerin artırılması, pansiyonda çalışan yardımcı hizmetler grubundaki personellerin ücretlerinin artırılması ve bu okullarda çalışmaya teşvik edilmesi, evine yakın okul bulunan öğrencilerin hiçbir şekilde pansiyonlara yerleştirilmemesi şeklindedir. Bu yöneticilerden Y5, Y21 ve Y28 görüşleri şu şekildedir:

Y5: “Özellikle yatılı okulların en büyük sıkıntısı nitelikli personel sıkıntısıdır. Nitelikli personel olduğu zaman zaten sorunların yüzde 50-60’ını çözmüş oluyorsunuz. Geri kalan sıkıntılar ödenek ile alakalıdır. Pansiyonun ve okulun donatımı ile alakalı sıkıntılardır. Örneğin şu an aklıma gelen bir sorunu söyleyeyim: Devlet milyonlarca liralık malzemeleri, makineleri pansiyona koymuştur ama bir tane teknik personel vermemiştir. Dolayısıyla bunların getirdiği sorunlar vardır. Her arızada dışarıdan eleman çağırarak zorunda kalıyorsunuz, çok basit arızalarda olsa, bu hem parasal sıkıntılara yol açmakta hem de sorunların zamanında çözülememesine yol açmaktadır. Oysa bir teknik personel olsa basit arızaların çoğunu giderecek yine bu arızalar büyümeden daha büyük masraflara yol açmadan giderilmesi sağlanacaktır. Yani

birinci çözüm nitelikli personel, ikincisi de öğrencilerin sorunlarını çözecek donatım ödeneğinin yeterince gönderilmemesidir.”

Y21: *“Mümkün olsa pansiyonlarımızı tamamen okuldan ayrılıp tek bir müdürlük ve hatta mümkünse bir müdür yardımcılığı ile kendi iç yönergesi zaten var da bağımsız olan, kendine ait bir disiplin yönetmeliği olan, kendine özel. Mesele bir üniversite yurtları gibi, tam bağımsız yarı özel KYK yurdu gibi olsa, daha faydalı olacağına inanıyorum. Uygulamaya koymak adına böyle bir sistemin oluşturulması daha etkileyici olur diye düşünüyorum.”*

Y28: *“Yurt idarelerinin tıpkı üniversitelerdeki yükseköğretimdeki gibi ayrı müdürlüğe bağlanıp ayrı yönetim birimi kurulursa çok daha sağlıklı olur diye düşünüyorum çünkü okulların idaresi ile yurtların idaresi çok farklıdır. Ama bu yapılamıyorsa hiç olmazsa genel müdürlükler bazında, yani okul türleri bazında ayrıştırılması da sağlıklı olur.”*

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Şanlıurfa il sınırları içerisinde yatılı okullarda görev yapan okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar konu olarak işlenmiştir. Yöneticilerin bu okullarda çalışırken karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin katılımcıların çözüm önerilerinin neler olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bireysel çalışma imkânının olmaması, öğrencilerin kırsal bölgelerden gelmelerinden kaynaklı hazır bulunuşluklarının düşük olması, disiplin sorunları ve ailenin uzak olması eğitim öğretim sürecinde zorlukların yaşanmasına yol açmaktadır. Disiplin sorunları ve aileden uzakta yaşamının getirdiği olumsuzluklar ile ilgili benzer bulgulara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Demirel, 2013). Bazı öğrencilerin aile özlemi çekmesinin okula uyumu zorlaştırdığı, hafta sonu evlerine giden öğrencilerde pazartesi günü bir heveslilik ve isteksizlik de olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kırsal bölgelerdeki bazı ailelerin eğitime bakışı ve imkansızlıklar öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyini de etkilemektedir (Özdemir Kardeş, 2007).

Yatılı okul yöneticileri, iş yüklerinin çok olması, personellerin deneyimsiz ve yetersiz olması konularını tekrar tekrar dile getirmişlerdir. Yapılan diğer çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Ünal ve Üreyen'in (2019) yaptıkları çalışmada yöneticilerin gözüyle pansiyonlardaki sorunlar fiziki, insan kaynakları ve mevzuattan kaynaklı sorunlar olmak üzere 3 tema etrafında toplanmıştır. İnsan kaynaklarıyla ilgili sorunlarda da personel eksikliği, disiplini, personelin eğitimi ve önceki eğitim yetersizliği sorunları öne çıkmaktadır. Ayrıca bütçe, belleticilerin sorunları, iş yükü ve teknik arızaları gidermede yaşanan zorluklar da öne çıkmıştır. Bir diğer yapılan çalışmada da teknik ve sağlık personelinin eksikliğinden kaynaklı sorunların olduğu, hizmet alımı ve ihalelerin yöneticilerin büyük bir zamanını aldığı raporlanmıştır (Özdemir Kardeş, 2007). Yatılı okul yöneticilerinin benzer sorunları yaşadığını ancak genel olarak memnun oldukları, YİBO'ların kuruluş amaçlarını gerçekleştirdiğini ve yapılan ödeneklerin yeterli olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Aytek, 2009; Demirel, 2013). Ancak Gülbeyaz, (2006) yukarıda bahsedilen sorunlarla bağlantılı şekilde yatılı okul yöneticilerinin orta ve yüksek düzeyde örgütsel stres deneyimlediğini de belirtmektedir.

Pansiyonlu okullarda yaşanan sorunlar arasında öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar üzerine de çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın bulgularına benzer olarak Çetin ve Aydın (2019) çalışmalarında öğretmenlerin belletmenlik yaparken fiziki yapı ve personel eksikliği konularında sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Sağlık personeli eksikliği, aktivite çeşitliliğinin olmaması, disiplin sorunları, stres, iş yükü, çalışma odalarının yetersizliği, hijyen ve belletmenlik ücretinin yetersizliği öğretmenlerin yaşadıkları sorunlardan bazılarıdır (Çetin & Aydın, 2019; Saracaloğlu & Bektaş Bedir, 2020;). Nitekim Yılmaz (2009) yatılı okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik yaşadıklarını belirtmektedir. Öğrenciler de Çetinkaya'nın (2013) çalışmasında benzer olarak hijyenik olmayan koşullar, akran zorbalığı, pansiyonun fiziki şartlarının ihtiyaçları karşılamadığı konularında sorun yaşadıklarını belirtmektedirler. Kalafat (2018) pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında en fazla sözel en az cinsel zorbalığın yaşandığını ve yatılı okul yöneticilerinin veli ile görüşme veya seminer verme gibi yollarla bu sorunu aşmaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Gökyer (2011) ise çalışmasında öğrencilerin ara sıra düzeyinde hijyen, beslenme, öğretmen ve okul yönetimi ile iletişim ve sağlık konularında sorun yaşadıklarını tespit etmiştir. Yukarıda bahsedilen

öğretmenlerin ve öğrencilerin yatılı okullarda yaşadıkları sorunlar bu çalışmada okul yöneticilerinin vurguladıkları sorunlar ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar çözüm önerileri olarak pansiyonlara nitelikli personellerin atanması, ödeneklerin tam ve eksiksiz gönderilmesi, harcamalarla ilgili sınırlamaların kaldırılması, hijyenik koşulların sağlanması, fiziki koşulların geliştirilmesi ve pansiyonların okullardan ayrı bağımsız bir müdürlük olması konuları üzerinde sıklıkla durmuşlardır. Benzer bulgulara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Yemekhane başta olmak üzere hijyenik koşulların sağlanması (Çetinkaya, 2013), fiziki şartların psikolojik, sosyal ve kültürel beklentilere göre yapılandırılması ve pansiyon kısmının müstakil hâle getirilmesi, gerekli tüm birimlere personel atanması, hizmet içi eğitimlerin sık sık verilmesi, pansiyon bütçesinde bakım ve onarımların hızlı bir şekilde harcanabilecek bir ödeme kalemi oluşturulması, pansiyon nöbetlerinin öğretmenler tarafından tutulması (Ünal & Üreyen, 2009; Yılmaz, 2009) literatürde daha önceden sunulmuş önerilerden bazılarıdır. Ayrıca olumlu okul iklimi oluşturulması ve velilerle iletişime gereken önemin verilmesi (Gökçer, 2011), belletmenlik şartlarının iyileştirilmesi, öğrencilere boş zamanlarında planlı etkinlik olanaklarının sunulması, öğrencileri aileleri ile kavuşturmak için servis pazartesi ve cuma günleri için servis konulması (Çangır, 2019) da bu çalışmanın bulgularına benzer sorunların çözümü için daha önceden verilmiş önerilerdir.

Bu araştırmanın bulguları olan ve literatürde benzerlik gösteren söz konusu sorunlar çözüldüğünde yatılı okullar özellikle kırsal kesimdeki dezavantajlı öğrencilerin eğitim-öğretim sürecinde bir fırsat olabilmektedir. Ceylan (2022) dezavantajlı olarak kategorize edilen ailelerin hem ekonomik imkânsızlık hem de kültürel sermaye konusunda yetersiz olduklarını belirtmektedir. Yatılı okulların da öğrencilerin ekonomik ihtiyaçlarını sundukları hizmetler ile karşılayıp ve öğrencileri düşük kültürel sermaye ortamlarından uzaklaştırarak dezavantajlılık durumunu giderdiğini ifade etmektedir. Örneğin düşük kültürel sermayenin de sebep olduğu mali imkânsızlıklar öğrencilerin okul dışında ek işlerde çalışarak ailenin geçimine destek sağlamasını gerektirdiği için okul sorumluluklarını aksatmaktadır. Yatılı okullarda ise öğrenciler daha düzenli ders çalışmalarından dolayı daha başarılı olabilmektedir (Turan & Çubukçu, 1999). Buna ek olarak, ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin çevreleri değiştiğinde akademik başarının arttığı, motivasyon, katılım ve sosyal iklimde olumlu yönde katkısı olduğu da görülmüştür (Curto & Fryer Jr, 2014; Martin vd., 2016).

Yatılı okulların faydasını gösteren bir diğer çalışma da Fransa'nın 2005 yılı sonrasında kırsal kesimdeki motive ve başarılı öğrencilerin imkansızlıklar ve çevrelerinden kötü etkilenmelerinin önüne geçmek için başlattığı yatılı okulları güçlendirme projesinin etkililiğini inceleyen araştırmadır. Behaghel ve diğerleri (2007) yatılı okullarda öğrenim görmeye başlayan öğrencilerin ancak iki yıl sonra çevrelerine uyum sağladıklarını ve kontrol grubuna kıyasla matematik test skorlarında artışın olduğunu raporlamıştır. Ancak bu artışın hâlihazırda başarılı öğrencilerde daha fazla olduğunu, zayıf öğrencilerin yatılı okullarda istenilen başarıya ulaşmaları için ek çalışmaların yapılması gerektiğini de vurgulamaktadır.

Çin de son yıllarda kırsal ve daha az gelişmiş bölgelerde yatılı okullara yatırım yaparak dezavantajlı öğrencilere fırsat eşitliğini sağlamak ve koşullarını iyileştirmek için yeni politikalar uygulamaktadır. Tan ve Bodovski (2020) yaptıkları boylamsal çalışmada 8. sınıf yatılı okul öğrencilerin gündüz okullarındaki akranlarına kıyasla matematik skorlarının daha iyi olduğunu tespit etmişlerdir. Siwen Guo ve diğerleri de (2021) benzer olarak 8. sınıf yatılı okul öğrencilerinin matematik skorlarında anlamlı farkın olduğunu ancak 4. sınıf öğrencilerinin skorlarının olumsuz etkilendiğini belirtmektedir. Kırsal kesimlerdeki dezavantajlı öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için yaşanan sorunların dikkate alınıp çözülmesi bu kurumların katacağı katma değer için son derece önemlidir.

Sonuç olarak yatılı okulların müdürlüğünün tek olmasından kaynaklı okul yöneticilerinin iş yükleri ağırlaşmaktadır. Okul yöneticileri hem yönetsel süreç hem de eğitsel sürecin takibini yaparken personel ve deneyimli personel eksikliğinden kaynaklı binaların fiziksel ve donanım sorunları ile de baş etmektedir. Sorunları çözmeye çalışırken ise ödeneklerin eksik gönderilmesi veya belli harcama kalemleri ile sınırlandırılmasıyla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca nöbet tutan belletmen öğretmenlerin görevlerini yapıp yapmadığını sürekli denetlemek iş yüklerini artırmaktadır. Sürekli okul ve pansiyonun güvenliğini ve buralarda disiplini sağlamanın okul müdürüne getirdiği stres ve iş yükü de sürekli dile getirilmektedir. Bu

yüzden kadrolu nitelikli yardımcı personellerin atanması, okul ve pansiyon müdürlüklerinin ayrılması ve iş birliği içerisinde çalışmalarını gerekmektedir. Yatılı okulların dezavantajlı olan kırsal bölgelerdeki öğrencilere sunmaya çalıştığı fırsat eşitliğinin sağlanması için zaman kaybetmeden yatılı okulların şartları tüm paydaşlar için geliştirilmelidir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Yatılı okullarda okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları araştıran bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle çalışma grubunu oluşturan okul yöneticilerinin hepsi Şanlıurfa ilinde görev yapmaktadır. Elde edilen bulguların bölgeye özgü olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Verilerin sadece nitel görüşme tekniği ile toplanması da çalışmanın bir diğer sınırlılığıdır. Seçilecek belli okullarda yönetim süreçlerini belli sürelerde gözlemleyerek elde edilecek veriler çalışmanın bulgularının geçerliliğini artıracaktır ancak zaman sınırlılığı ve maddi imkanlardan dolayı saha gözlemlerinin yapılması mümkün olmamıştır.

Hem bu çalışmadaki yatılı okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerinden hem de literatürdeki diğer çalışma bulgularından yola çıkarak politika yapıcılara öneriler sunmak bu tür saha araştırmaları için elzemdir. Pansiyonların okullardan ayrılarak ayrı bir müdürlük şeklinde yönetilmesi ve buralara müdür ve müdür yardımcısı atamalarının yapılarak okullardan bağımsız hale getirilmesi gerekir. Bu şekilde okul yönetiminin daha çok eğitime ilgili işlerle uğraşmaları sağlanacaktır. Bunun mümkün olmadığı durumda ise bu okullara ambar memuru, veri hazırlama ve kontrol işletmeni, aşçı, aşçı yardımcısı, kaloriferci, teknik personel, hizmetli, güvenlik görevlisi, sağlık personeli gibi nitelikli kadrolu personeller atayarak bu okulların iş ve işlemleri hafifletilmelidir.

Bu okullarda ihale işlemlerinin okul müdürlüklerinden alınması ve ayrı birimlerce yapılması okulların yönetimi açısından daha sağlıklı olacaktır. Ayrıca bu okullara gönderilen ödeneklerin sınırlı kullanımının olmasından kaynaklı bakım ve onarım işleri, donatım malzeme alımı gibi harcama kalemlerinden harcama yapılamaması da bu okulların sorunlarından biridir. Bu konuda bakanlığın gönderilen ödeneklerde artırımı gidilerek sınırlamalar ortadan kaldırılmalıdır. Bu yapılamıyorsa bu okullara özel her bir kalemden yeterince ödenek ayrılmalıdır. Son olarak pansiyonda görev alan belletmen öğretmenlere, müdür yardımcılara ve bu okulda okuyan öğrencilere sık sık hizmet içi eğitim yapıp bu okulların denetimleri artırılmalıdır.

Yazar Katkı Oranı

I. yazar %60, II. yazar %40 oranında katkı sunmuştur.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedir.

References

- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi M.Ö.1000- M.S.201*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Ayçin, A. A. (2009). *İsoteg tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: Yıbo örneği* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Aytekin, P. (2009). *Yatılı ilköğretim bölge okullarının işleyişinin yönetici öğretmen öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Bass, L. R. (2014). Boarding schools and capital benefits: Implications for urban school reform. *The Journal of Educational Research*, 107(1), 16–35. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753855>

- Behaghel, L., De Chaisemartin, C., & Gurgand, M. (2017). Ready for boarding? The effects of a boarding school for disadvantaged students. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(1), 140–164. <https://doi.org/10.1257/app.20150090>
- Çangır, E. (2019). *Yatılı bölge ortaokullarının sorunları ve çözüm önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kastamonu Üniversitesi.
- Çetin, A., & Aydın, S. (2019). Liselerin pansiyonunda nöbetçi öğretmen olmak: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1797–1825. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/50907/597374>
- Çetinkaya, M. (2013). *Yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin yatılı ilköğretim bölge okullarının işleyişine ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ceylan, F. A. (2022). Yatılı okulun sınıfsal farklılıklardan kaynaklanan eğitimdeki imkân eşitsizliğini “Başarı Açısından” gidermedeki rolü [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Turan, S. & Çubukçu, Z. (1999, September 1-3). *Unutulan okullar: Devlet parasız yatılı okullar üzerine nicel bir araştırma* [Paper Presentation]. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Trabzon, Türkiye.
- Curto, V. E., & Fryer Jr, R. G. (2014). The potential of urban boarding schools for the poor: Evidence from SEED. *Journal of Labor Economics*, 32(1), 65-93. <https://doi.org/10.1086/671798>
- Demirel, N. (2013). *Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri: Bir durum çalışması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi
- Elliott, V. (2018). Thinking about the Coding Process in Qualitative Data Analysis. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>
- Emik, C. (2011). *Yatılı ilköğretim bölge okullarındaki fen ve teknoloji laboratuvarlarının durumu* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Gökkyer, N. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 288–310. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25121/265263>
- Gülbeyaz, O. (2006). *Yatılı ilköğretim bölge okulları ve pansiyonlu ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin örgütsel stres kaynakları* (Kayseri ili örneği) [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kalafat, M. (2018). *Pansiyonlu ortaöğretim kurumlarında akran zorbalığı ve yönetici davranışları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Düzce Üniversitesi.
- Martin, A. J., Papworth, B., Ginns, P., & Malmberg, L.-E. (2016). Motivation, engagement, and social climate: An international study of boarding schools. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 772–787. <https://doi.org/10.1037/edu0000086>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Ömerli, O. (2017). *Eğitimde dezavantaj olarak 'yatılılık' olgusu/ Pierre Bourdieu sosyolojisi perspektifinden bir analiz* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bingöl Üniversitesi.
- Ozcan, Pinar, Han, S. & Graebner, M. E. (2017) Single cases : the what, why, and how. In Mir, Raza A. & Jain, Sanjay (Eds.), *The Routledge companion to qualitative research in organization studies* (pp. 92–112). Routledge.

- Özçelik, A. (2014). *Yatılı bölge ortaokullarında ailenin eğitim sürecinden uzak olmasının eğitime etkisine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Özdemir Kardeş, P. (2007). *Yatılı ilköğretim bölge okulu yöneticilerinin yönetim süreçlerinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların olası çözümlerine ilişkin görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Pfeiffer, J. P., Piquart, M., & Krick, K. (2016). Social relationships, prosocial behaviour, and perceived social support in students from boarding schools. *Canadian Journal of School Psychology, 31*(4), 279–289. <https://doi.org/10.1177/0829573516630303>
- Resmî Gazete. (1983). *Millî Eğitim Temel Kanununun Bazı Maddelerinin Değiştirilmesi Hakkında Kanun*. Kanun Numarası: 2842.
- Resmî Gazete. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda yatılılık, bursluluk, sosyal yardımlar ve okul pansiyonları yönetmeliği*. Kanun Numarası: 6775.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Saracaloğlu, A. S., & Bektaş Bedir, S. (2020). Bellestici öğretmenlerin ortaöğretim pansiyonlarına ilişkin görüşleri: Problemler ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi, 50*(230), 385–408. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.701690>
- Şen, S., & Yıldırım İ. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Guo Siwen, Lingyan Li, Yan Sun, Richard Houang & William H. Schmidt (2021). Does boarding benefit the mathematics achievement of primary and middle school students? Evidence from China. *Asia Pacific Journal of Education, 41*(1), 16–38, <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1760081>
- Tan, M., & Bodovski, K. (2020). Compensating for Family Disadvantage: An Analysis of the Effects of Boarding School on Chinese Students' Academic Achievement. *FIRE: Forum for International Research in Education, 6*(3), 36–57. <https://doi.org/10.32865/fire202063224>
- Ünal, A., & Üreyen, S. (2019). Müdür yardımcılarının gözüyle ortaöğretim öğrenci pansiyonlarında yaşanan sorunlar (Karaman İli Örneği). *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(3), 2308-2335. <https://doi.org/10.33206/mjss.528197>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A.R. (2014). *Yatılı bölge okullarının işleyişine ilişkin öğrenci görüşleri (Hatay ili örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2009). *Yatılı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmen ve idarecilerin iş tatmin düzeyleri ile tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (İnebolu ilçesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications.
- Yördem, H.P. (2009). *Yatılı ilköğretim bölge okullarına ilişkin cumhuriyet dönemi eğitim politikaları (1923-2000)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.



Test of Creative Imagery Abilities (TCIA): A Study of Adaptation into Turkish*

Handan NARİN KIZILTAN^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-2164-8389)

Birnur ERALDEMİR^b (ORCID ID - 0000-0003-1495-7148)

^aÇukurova University, Education Faculty, Adana/Türkiye

^bÇukurova University, Education Faculty, Adana/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1141749

Article history:

Received 07.07.2022

Revised 11.05.2023

Accepted 20.07.2023

Keywords:

Creative Imagery,
Imagery Ability,
Test of Imagery.

Research Article

Abstract

The relationship between imagery ability and creative skill has been researched by many theorists, and it has been stated that individuals with high artistic skills, who are educated in art or who are creative individuals, have high imagery ability. For this reason, it is important to determine the imagery ability in the admission of art education students in undergraduate education, in identifying creative individuals and in revealing the cognitive skill levels that art education requires. This research was carried out in order to adapt the "Test of Creative Imagery Abilities (TCIA)", developed by Polish researchers Jankowska and Karwowski into Turkish and to examine its psychometric properties. The original language is English and there are seven incomplete figures in the test. Each figure is evaluated in three dimensions (vividness, originality and transformativeness) in light of the guide handbook of the test. Both the test and the handbook were translated into Turkish by Turkish-English language experts and expert opinion was taken for Turkish-English compatibility. For linguistic equivalence, the original and Turkish forms were administered to 39 students two weeks apart, and the correlation between the two forms was calculated. In order to check the validity of the fit structure with the model of the test, a sample group of 300 undergraduate students participated in the research. The results of the reliability values and model fit criteria that emerged after the analyses revealed that the test is a valid and reliable measurement tool to measure the level of creative imagery.

Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi (YİT): Türkçe'ye Uyarlama Çalışması

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1141749

Makale Geçmişi:

Geliş 07.07.2022

Düzeltilme 11.05.2023

Kabul 20.07.2023

Anahtar Kelimeler:

Yaratıcı İmgelem,
İmgelem Yeteneği,
İmgelem Testi.

Araştırma Makalesi

Öz

Pek çok teorisyen tarafından imgeleme yeteneğinin yaratıcı beceriyle ilişkisi araştırılmış ve sanatsal becerisi yüksek olan, sanat eğitimi alan ya da yaratıcı bireylerin imgeleme yeteneğinin yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle sanat eğitimi öğrencilerinin lisans eğitimine alınmasında, yaratıcı bireylerin tanınmasında ve sanat eğitiminin gereksinim duyduğu bilişsel beceri düzeylerinin ortaya çıkarılmasında imgeleme yeteneğini belirlemek önemlidir. Bu çalışma da Polonyalı araştırmacılar Jankowski ve Karwowski tarafından geliştirilen "Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi'nin (Test of Creative Imagery Abilities - TCIA)" Türkçeye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Orijinal dili İngilizce olan testte yedi tamamlanmamış şekil bulunmaktadır. Her şekil üç boyut üzerinden (canlılık, özgünlük ve dönüştürülebilirlik) testin kılavuz el kitabı ile değerlendirilmektedir. Hem test hem el kitabı Türkçe-İngilizce dil uzmanları tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Türkçe-İngilizce uyumu için uzman görüşü alınmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasında 39 öğrenciye iki hafta arayla orijinal ve Türkçe form uygulanmış ve iki form arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Modelin yapı geçerliği için 300 lisans öğrencisinden oluşan örneklem grubu araştırmaya katılmıştır. Sonuç olarak çalışmanın güvenilirlik değerleri ve model uyum ölçütleri ile ilgili sonuçlar testin yaratıcı imgeleme yetenek düzeyini ölçmede geçerli ve güvenilir şekilde kullanılabilecek bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

* This study produced from doctoral thesis prepared by the first author under the consultancy of second author.

*Corresponding Author: hnarin@cu.edu.tr

Introduction

Recently, artistic creativity and cognitive development in art and art education have begun to be examined from a different perspective. Researchers in this field are trying to explain the cognitive processes used and developed to solve aesthetic problems. In this context, a range of cognitive skills including creativity, perception toward problem-solving, fluency, flexibility, originality and abstract thinking were investigated (Kiernan, Ledwith, & Lynch, 2022; Heaton, 2021; Yao, 2021; Lunke & Meier, 2016; Atakan, 2014; Calabrese & Marucci, 2006; Clark & Zimmerman, 2004, Efland, 2002; Pérez-Fabello & Campos, 2007). Because many cognitive processes and the abilities used in this process are a part of creative thinking. Mental imagery, analogies, concepts and the cognitive structures used in categorizing them are intrinsically important in various creative ideas and in the discovery of these ideas (Smith, Gerkens, Shah, & Vargaz-Hernandez, 2006). However, the importance of imagination for creative thinking was perceived late. As Efland (2004, p. 72) explains, the distinction between thinking and perception begins to be dissolved when psychologists gradually begin to study images obtained through sensory perception. Thus, it is argued that not only perception becomes a cognitive process in its own, but also artistic activities including the creation of works of art and their interpretation are cognitive efforts relying upon sensory imagery. Thus, the ability to create images or visualize takes place in the creative process which is the context that this ability needs to be examined.

The abilities that come into play and are active in the imagination process are crucial as they are regarded as an indicator of individuals' creative thinking abilities in creative exploration. It is thought that these abilities are actively used by people who are engaged in art or have high artistic skills. Leading talented artists such as Leonardo Da Vinci, Picasso have transferred their inner worlds to diaries and sketchbooks as works of art. This evidence shows that artists actively use imagery when creating artwork (Rosenberg, 1987). In a survey of artists, it is suggested that artists are interested in the visual world from an early age, have more visual experiences than non-artists do, and present more vivid and detailed examples (Schlewitt-Haynes, Earthman & Burns, 2002). In addition, there are studies showing that artists, and individuals who are engaged in art or who receive art education, have higher levels in the tasks that measure imagery (Drake, Simmons, Rouser, Poloes & Winner, 2021; Vellera & Gavard-Perret, 2012; Calabrese & Marucci, 2006; Zemore, 1995; Rosenberg, 1987) and creative ability (Chamberlain, Drake, Kozbelt, Hickman, Siev & Wagemans, 2019; De Pisapia, Bacci, Parrott, & Melcher, 2016; Kozbelt, 2001) than other individuals who do not deal with art. Moreover, it was stated in two studies that the relationship between artistic ability and imagery capacity can be revealed with tests measuring creativity and imagery ability (Vellera & Gavard-Perret, 2012; Morrison & Wallace, 2001). Therefore, revealing the imagery ability and the abilities that make it up is important both in arts education programs and in creative explorations, as it will create new suggestions for the development of students' cognitive abilities as well as the development of affective or psychomotor skills of individuals.

As the imagery ability began to be seen as a part of the creative process, researchers began to prepare many tests or creative drawing tasks that would reveal this ability. The test tradition that emerged to evaluate creativity formed the infrastructure of these tests to be developed to measure the cognitive processes behind creativity in the following years. It is a well-known fact that the test tradition presented to evaluate creative features emerged with the divergent thinking theory, which Guilford introduced in the 1950s, and it creates a context for numerous tests, especially Torrance (Jankowska & Karwowski, 2015, p.2). In regard to Guilford's Intelligence theory, intelligence tests could be followed up individual's performance, mental abilities, or factors behind intelligence. Starting from this point, Guilford's working group pioneered modern psychological studies in creativity and developed some tests to measure creativity in 1967. Acting on this idea, Guilford and his team started modern psychological research on creativity and developed some tests to measure creativity in the 1967s. Some of these are as follows: The participants are given the plot of a story, they are asked to write original titles (Plot Titles). Or some words are presented, they are expected to form responses that will relate them to each other (Quick Responses). Again, by giving simple drawings of objects and individuals, participants are asked to find and conceptualize two or more common qualities (Figure Concepts). They are expected to create unusual uses (Unusual Uses) from objects that are well-known and used in daily life, such as bricks, or to make a

connection between the two words presented and derive a new word (Remote Associations). Or they may be asked to list the list of things that will occur as a result of unexpected events such as the absence of gravity (Remote Consequences) (Anoiko, 2011, p.30).

Among these tests, imagery tests produced with drawings are mostly seen in two forms as figures and verbal tests. These two different data collection forms used in imagination tests are sometimes used together and sometimes separately, as in the Torrance Creativity Test. However, Torrance Test was developed in two types as “verbal” and “figures test” within its own structure. Verbal activities were scored in three dimensions (fluency, flexibility and originality) and figures test was aimed to test creative thinking by scoring five dimensions (fluency, originality, details, abstractness of titles and resistance to premature closure). (Çetin, Üstündağ, Kerimoğlu, & Beyazıt, 2015, p.39). Tests aiming to explore creative imagery also contain similar features to Torrance's creativity tests. For example, the Franck Drawing Completion Test (FDCT) is used to measure creative imagination power. It was developed by Franck and Rosen (1949). It consists of 36 incomplete figures placed in separate “windows”. The task of the participants is to complete the figures from the starting point by creating interesting drawings. If the test is completed in a familiar style, it is evaluated over three points: 0 point, 1 point if it turns into a detailed drawing that adds originality with an approach outside the familiar style, and 2 points if the drawings are presented outside the known, rich, free and precise without the contribution of the starting symbol (as cited in Çetin et al., 2015, p.39). Likewise, the “Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP)”, which indirectly measures the power of imagery, although it is not a direct imagery test developed in 1995 and presented in English by Urban and Jellen in 1996 (Urban, 2005), consists of incomplete irregular shapes in order to evaluate the creative side of individuals and intends to reveal the maximum flexibility for creativity. It is evaluated on 14 different criteria such as continuity, perspective, unusualness and humor. Ward (1994), another researcher who studies imagery, asked the participants to imagine, draw and describe an animal living on a planet that is very different from earth, in order to examine the structural formation process of imagination, and evaluated the drawings by coding them between 0 (not at all creative) and 5 points (extremely creative). Clark and Zimmerman (2004), on the other hand, developed a tool in the form of a verbal test, which includes creative drawing tasks using imagination, to identify highly talented art students. Clark's Drawing Abilities Test (CDAT) contains four drawing tasks: Draw an unusual house as if you were looking at it from across the road. Think and draw a man who is running quite fast. Draw yourself playing in a park with your friends. Make a fantasy drawing from your imagination. The evaluation of the four tasks in the test applied on more than 5,000 samples entails the scoring the students at three levels (below average - average level - above average) taking into account their drawing skills, originality, expression and creative solutions as well as the success criteria in their own classes (Clark & Zimmerman, 2004, p.26). As understood, the drawing task is important in the measurement of the imagery skill, which is the indicator of creative ability in talented individuals, or to identify creative individuals with high imagery abilities. Drawing is considered vital by a number of research professionals since it is a basis for expression in all art forms, a particularly suitable task for the identification of high ability in visual arts, and its persistence is relatively unique (Clark & Zimmerman, 2004).

Although many drawing tests are similar to each other, they also contain partially different features. On this subject, Jankowska and Karwowski (2015) stated that generating divergent scoring criteria in creative imagery tests results in similarity of test tasks; for instance, the FDCT matrix TTCT - Picture Completion section is almost an exact copy of the matrix in the figure section, which is PIC. (Prueba de Imaginación Creativa); and Test of Creative Imagination (TCI) also stated that they are similar. Moreover, they pointed out that all of them are incomplete and untitled incomplete figures, and the only difference between the tests is the number of figures included in the tests: FDCT consists of twelve figures, PIC consists of four figures, and both TTCT and TCI consist of ten figures (Jankowska & Karwowski, 2015). It has been proposed that the reason why different tests designed by different researchers to measure the same competency contain similar features is that there is a consensus that the skills revealing the competency to be measured can be achieved with similar tasks. Using meaningless/irregular figures in creative imagery tests (a), and creating unique images by making different associations in the minds of

individuals (b) indicate that the figures that are desired to be completed, some of which are in different angles and in diagonal forms, are preferred in terms of contributing more to creativity by increasing the flexibility of thought (Urban, 2005). Therefore, these reasons explain why the figures are included in many tests as an evaluation tool.

In addition, it is also important to evaluate the dimensions of the drawings and to express the imagery skill. It is reported that many questionnaires used to explore the imagery have been developed to measure features such as the vividness of the image (the clarity of the produced image), its elaboration, and the ability to transform the produced image (Jankowska & Karwowski, 2015). Imaging is defined as the ability to create and transform representations that are based past observations, but by adding to them (Dziedziewicz & Karwowski, 2015). Attention is also drawn to the contextual model of creative imaging ability as presented in Figure 1:

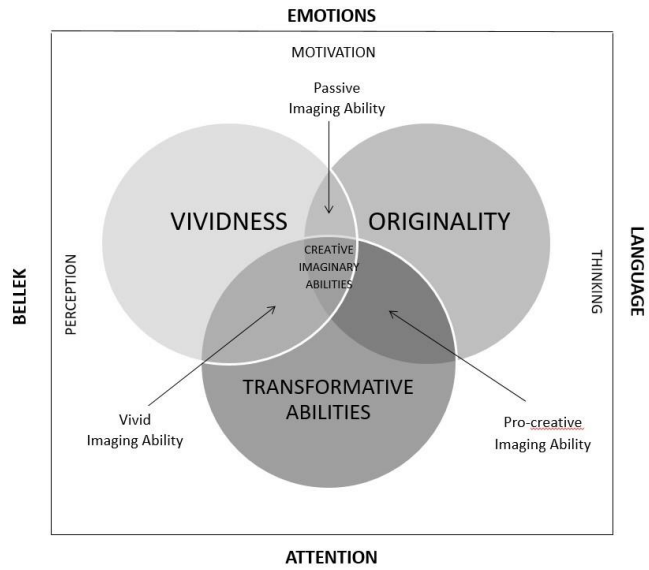


Figure 1. The conjunctural model of creative imaging ability

The model in the figure above was first developed by Dziedziewicz and Karwowski (2015, p.385), and the version with additions by Jankowska and Karwowski (2015, p.2) was used. Dziedziewicz and Karwowski (2015), describe the ability to create images through three dimensions: The first dimension is vividness, which is explained with complex and detail, and the ability to create a clear and vivid image. The second dimension, originality, is the ability to create more innovative and original creative images. The third dimension is the ability to transform, transforming the created images into an original idea or object. By examining creative imagination theories from the 1900s to the 1990s, researchers drew attention to these three common components of creative imagination.

Within the framework of these studies, the relationship between creative imagination ability and artistic skill was taken into account. Thus, a measurement tool was needed to be used in the admission of art education students in undergraduate education, in identifying creative individuals and in revealing the cognitive skill levels required by art education. In our country, there are scales and tests developed to evaluate the perspectives of students who contribute to the field of art education (Dede, 2016), their self-concept regarding art (Duran & Tezer, 2005), their level of visual literacy (Kiper, Aslan, Kıyıcı, & Akgün 2012), the creative qualities of art teachers (Dikici & Taşpınar, 2002) and the perceptual and comprehension skills of students in art workshops (Mamur & Süzen, 2012). However, as emphasized above, a tool for determining the level of imagery, which is explained by many theorists as being related to creative skill, has not been presented. Revealing the imagination skill and the abilities that make it up is important both in arts education programs and in creative explorations, as it will create new suggestions for the development of students' cognitive skills as well as the development of affective or psychomotor skills of individuals. In this direction, it is aimed to adapt a measurement tool developed based on the

view that creative imagery consists of three interrelated components: vividness, originality and transformativeness.

Method

Participants

The validity and reliability study of this research was carried out with the undergraduate students of the Painting, Graphics and Sculpture Department of the Faculty of Fine Arts and the Art Education Program of five different universities. The linguistic equivalence of the research was carried out on 39 people, the pilot study on 100 people, and the confirmatory factor analysis on 300 people. 70% of the participants of the main application (N=300) were females and 30% were males. 49.3% of them were the students of fine arts education department, 50.7% of them were students of the faculty of fine arts. 28% were at the 1st grade, 25% at the 2nd grade, 23% at the 3rd grade, and 24% at the fourth grade level. The age range of the participants was 18-48, and the mean age was 22.25 ($S_x \pm 4.29$).

In order to this research, an “Ethics Committee Certificate” was obtained from University Social and Human Sciences Human Research Ethics Committee. Ethics committee date and number: 03/04/2018-E.49944.

Test of Creative Imagery Abilities (TCIA)

It was developed by Jankowska and Karwowski (2015) as “Test of Creative Imagery Ability (TCIA)”. While developing the test, the researchers adopted the view that creative imagery is based on three components: vividness originality, and transformativeness. Vividness is defined as the ability to create highly complex and detailed images, originality is defined as the ability to produce unique images, and transformativeness is defined as the ability to control the image. The test is a measurement tool consisting of seven different figures. Each page of the measurement tool has seven different, incomplete figures placed in square boxes. The task of the participants is to construct and describe, as many images generated on the basis of a simple figure as possible, called the initial figure. Next, the participants select the most original images given and, make a drawing accompanied by a brief description. The instruction emphasizes the completion of the figure by adding an element, detailing the selected image and altering it to create something more original. The final drawings and descriptions are scored on three scales: Vividness, Originality and Transformative ability. The imagery vividness scale measures the ability to create clear, lucid and vivid visual images. The imagery originality scale measures the ability to produce creative mental images that are expressing the originality of the image in a unique way. Finally, the imagery transformative ability scale measures how much the image produced from the initial image is manipulated or transformed (Jankowska & Karwowski, 2020). The data obtained from TCIA is evaluated through the TCIA test booklet prepared by Polish researchers. Each drawing is scored 0 (low), 1 (intermediate), or 2 (high) on three sub-dimensions: vividness, originality, and transformative ability. The overall score is the sum of each individual's score from the test. The maximum score on the test is 42 (a participant can score a maximum of 14 for one figure).

The researchers presented the validity and reliability studies of the test by bringing together the results of nine different studies they conducted with participants from different groups of education levels and age ranges. 69% of the participants were females, 31% were males, and their age range was between 10 and 55. For the criterion validity of the test, the correlation between the sub-dimensions of the tests and the three dimensions of the TCIA was calculated in five different studies in which they used different imagination and creative drawing tests. Correlation values between the dimensions of each of the other five tests and the dimensions of this test were found to be -0.04 to 0.48. The discriminant validity of TCIA was obtained by calculating the correlation (0.09 to 0.33) in study 6 with 230 participants. The interjudge reliability of TCIA was stated in study 7. The intra-class correlation coefficient of “ICC .90” (in average) for the scoring of 100 tests randomly selected tests by four experts was at an acceptable level. In addition, for test-retest reliability, a test was applied to a group of 86 participants with an interval of 3 weeks. The data of the two applications were matched and the Pearson correlation values between the two applications were presented as .89, .91 and .98 respectively, according to the dimensions of the test

(vividness, originality and transformativeness). The Cronbach's alpha value was presented by combining the results of nine different studies. It was found out that the test dimensions were .83, .84 and .86, respectively (vividness, originality and transformativeness). The construct validity of the test was ensured by using the Confirmatory Factor Analysis with data from 1740 participants. The fit of the three factors (vividness, originality and transformativeness) assumed in theory was tested and verified. Factor loading values were between .58 and .71. Among the fit indices of CFA, $\chi^2 / sd=1.42$, RMSEA=0.019, CFI=0.98, correlation values between latent variables were found to be: originality with vividness .53, vividness with transformativeness .39, originality and transformativeness .56. These results show that the test can be interpreted as a significant and good relationship with each other in the latent variables at an acceptable level of fit (Jankowska & Karwowski, 2015).

Data Analysis

In this study, SPSS 17.0 and Lisrel 8.7 software were used for the validity and reliability analyses of the test. In the analysis of the data, descriptive statistics for the demographic information of the participants, confirmatory factor analysis was used to examine the construct validity of the test, and Pearson Product-Moment Correlation Coefficient was used in linguistic equivalence studies. The reliability of the test was explained by the cronbach alpha method and the reliability for the interjudge reliability was explained by intraclass correlation.

Procedure

In order to obtain and use the test booklet used in the evaluation of the drawings, the researchers were contacted via e-mail and the necessary permissions were obtained for the adaptation of the test into Turkish. First of all, the language of both the test and the booklet was examined by experts in English language teaching field. Later, it was translated into Turkish by a total of five experts, three from English language teaching field and two from art education field. It was decided to translate the tests called "*Test of Creative Imagery Abilities (TCIA)*" by Polish researchers into Turkish as "*Yaratıcı İmgelem Yeteneği (YIT)*". Then, the application instruction in the test booklet was examined. As a result of the translation, there were some problems in terms of intelligibility in both the English and Turkish versions, and it was sent to two faculty members in the art education to evaluate the extent to which the expressions in the original test and booklet were met in terms of meaning and content. After the feedback was received, the original test and booklet were translated into Turkish and some sentences stemming from cultural differences were reconstructed. For example, the word "transformativeness", which constitutes one dimension of the test, has been translated into Turkish by art education experts as "transform ability". Again, instead of the words "modification of an image", "changing or transforming an image" was preferred. Words such as complex, hyperbolization, metamorphosis are explained with parentheses. With these changes, the test booklet has been made the instruction more understandable. After the test instruction, the application instruction for the sample page presented for the application and the figure on each page were translated into Turkish. As a result of the fact that TCIA is a test containing figures, and the validity and reliability level of all figures are sufficient in the analyses made depending on the pilot applications, it has been determined that the test does not have a cultural incompatibility. For this reason, while adapting to Turkish, 7 figures in the original form were preserved. Figures in the test are presented in Figure 2, respectively:

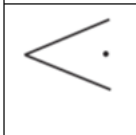
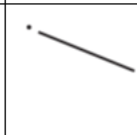
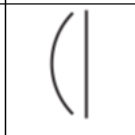
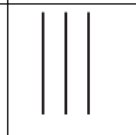
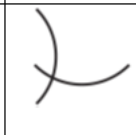
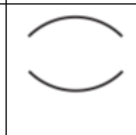

TCIA-Figure1	TCIA-Figure2	TCIA-Figure3	TCIA-Figure4	TCIA-Figure5	TCIA-Figure6	TCIA-Figure7
						

Figure 2. Figures in TCIA

Expert opinion was taken for the Turkish version of the test and the test booklet took its final form. For linguistic equivalence studies, the original test and then the adapted test were administered to 39

participants, with a two-week break, and the correlation between the original test and its Turkish version was calculated by matching both data. The model fit of the test was examined by confirmatory factor analysis (CFA). It is recommended to directly with CFA for the factor structure in the target culture in their cross-cultural scale adaptation studies. Because the factor design in which the measurement tool was developed has been examined with many qualitative and quantitative studies, and experimental values for the construct validity of the tool have been determined. (Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2010, p. 283). It is ascertained that Jankowska and Karwowski (2015) conducted many validity and reliability studies for the Test of Creative Imagery Ability adapted within the scope of this study. Hence, CFA was performed to examine the construct validity of the test and to compare the original DFA results with the results of this study.

Findings

Content and Face Validity

In order to study the content and face validity of the test, first the test was translated from its original language, English, into Turkish. The translation of the test was performed by a total of five experts, three in the English department and two in the arts education. During the translation of the test, low sentences that would make it difficult to understand the test were determined both in the handbook for the assessment method and in the instructions included in the test. Some words and sentences, such as "modification", "transformativeness", "emphasize the idea that you like the most" due to cultural differences, were rearranged in terms of language and expression by taking the opinions of experts in the field. Words such as complex, hyperbolization, metamorphosis are explained with parentheses. In order to test the usefulness of the test, a few attempts were made with randomly selected undergraduate students. In the first attempt, the test booklet was designed in A4 size, but it was seen that the test took time to complete due to the large drawing area in the pilot study. In addition, the participants had difficulty turning the page of the test. As the second design, a pilot application was made with the test booklet prepared in A5 size. The problems experienced in the first application were not seen at this stage, and the application was facilitated. For these reasons, it was decided to use the test booklet by reducing it to A5 size and it was finalized closer to its original form.

Linguistic Equivalence

After the test was made ready for use, first the original form of the test and second the Turkish version of the test were administered to 39 undergraduate students with an interval of two weeks by matching both data. It was analyzed in two forms and the correlation value was calculated in order to control linguistic equivalence. In the analysis, it was determined that the correlation value between the original and the adapted form of the test was highly positive and significantly correlated ($r = .89$, $p < .001$). Correlation values between the original form of the test and the adapted form were calculated as 0.71 for viability, 0.56 for specificity, and 0.72 for the transformability sub-dimension. Correlation values between the original form and the form translated into Turkish are presented in Table 1.

Table 1.
Test of Creative Imagery Ability Linguistic Equivalence Analysis Results

Sub-dimensions	Application	N	\bar{X}	sd	r	p
Vividness	Original Form	39	4.84	2.37	.71	.000**
	Turkish Form	39	4.17	2.26		
Originality	Original Form	39	1.15	1.59	.56	.000**
	Turkish Form	39	1.33	1.67		
Transformativeness	Original Form	39	2.84	2.18	.72	.000**
	Turkish Form	39	3.51	2.24		
Total	Original Form	39	8.84	5.36	.89	.000**
	Turkish Form	39	9.02	5.29		

** $p < 0.001$

As it is obvious Table 1, the arithmetic mean and standard deviation values of the original form and Turkish versions were also calculated as a result of linguistic equivalence analysis and the form adapted to Turkish. The arithmetic mean of the original version of the test was 8.84, and the standard deviation was 5.36; The arithmetic mean of the Turkish version was calculated as 9.02 and the standard deviation as 5.29. According to the findings obtained from linguistic equivalence analysis, the fact that the calculated correlation coefficient is positive and at a high level is accepted as experimental evidence that linguistic equivalence is provided (Büyüköztürk, 2012).

Construct Validity

Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to examine the construct validity of the test and to compare the fit of the model developed by the researchers in the original test and the adapted test. For this, the application of the test was performed with 300 undergraduate students and the test was evaluated. After the obtained data were entered into the SPSS, confirmatory factor analysis was run, and t-values were checked for the observed and latent variables. These values were found to be significant ($p < .01$). However, as a result of confirmatory factor analysis, fit index values, χ^2 value ($\chi^2 = 633.09$, $df=186$ and $p < 0.05$, $\chi^2 / df = 3.40$) were at the limit of acceptable value. Other fit index values were calculated as RMSEA value .091, SRMR value .068, CFI value .90, NFI value .87. When the results obtained are examined, it is understood that the RMSEA and NFI values are not at an acceptable level of agreement. Considering the fit index value for the CFA model, it can be said that there is a modification suggestion that can contribute significantly to the χ^2 value. The modification index value gives a detailed modification suggestion for the model for the researcher according to the covariance between the indicator and latent variables. The proposed modifications are mostly created as a result of error matrices, showing the value that is not foreseen for the model, but will increase by χ^2 in the model when it is added or removed (Çokluk et al., 2014, p.273). In order to increase the fit index value in the model formed as a result of the CFA run in this study, the suggested correction index values were examined. It was determined that the modification proposal was related to the items in the originality and transformability sub-dimension of the test. According to Çokluk et al. (2014, p.273), proposed modifications or renewal should be justified on the basis of a theoretical basis or an acceptable conceptual logic. In this context, opinions were taken from the experts who examined the test and took part in the evaluation for the modification to be applied between the two dimensions of the test. According to field experts, some criteria for the originality dimension are also included in the transformability dimension. In addition, it is difficult to expect transformation in a place where there is no originality, albeit with a small probability. In this context, the feedback received from the experts is a justification for realizing the modification proposal. The suggested correction index values among the items of the originality and transformability sub-dimensions were examined. The correction suggestion offered by the analysis program is among the observed variables D2 with O2, D1 with O1, D7 with O7, D5 with O5, respectively. The corrected index values were examined and error variances were released. After the procedure, an improvement was observed in the fit index values of the model. Researchers who developed the test for the TCIA test (Jankowska & Karwowski, 2015, p.11-12) built a structure for the model and tested the structure of the model. In order to test and verify whether the structure of this established model is valid for the adapted test, the model was built with the data obtained from the participants and run in the LISREL program. The structure of the working model is shown in Figure 3 below.

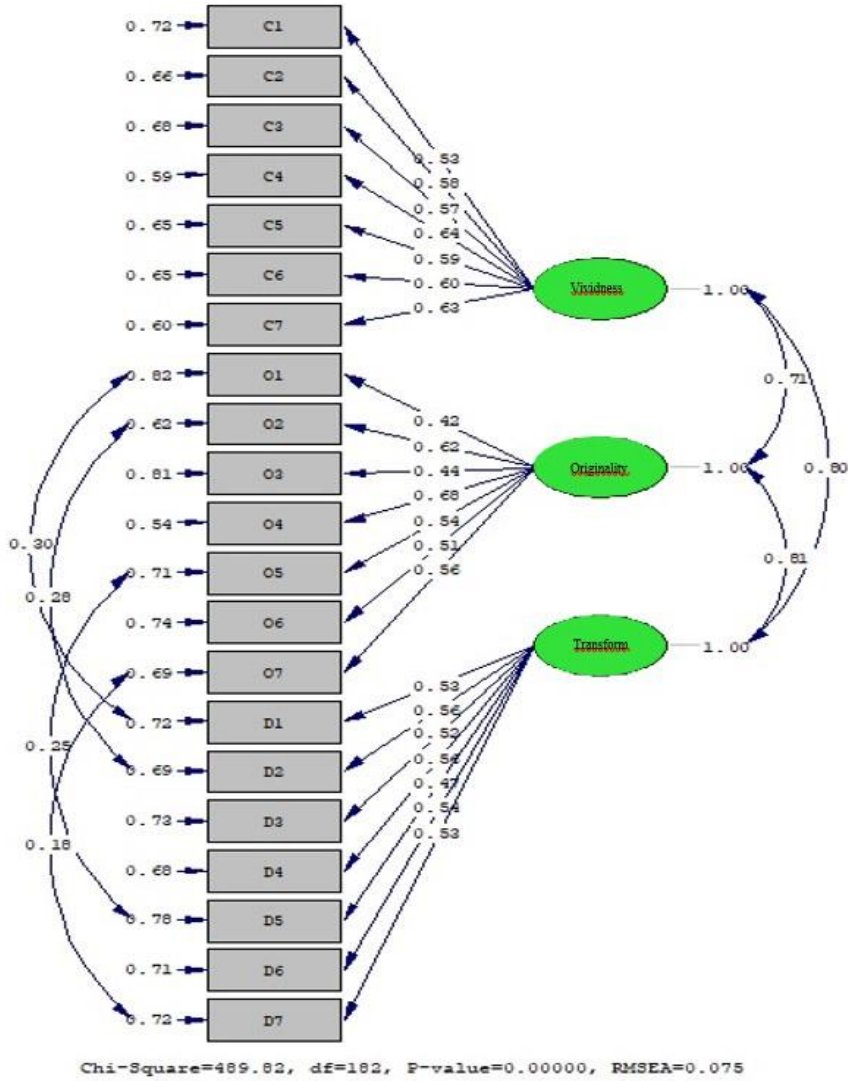


Figure 3. Confirmatory Factor Analysis Results of YIT

The factor load values obtained from the CFA result of the YIT are presented in the figure above. The structure of the model presented in the original of the test and the structure of the test adapted in this study are similar as seen in Figure 3, and it can be said that the structure is confirmed with the results obtained. As can be seen in the presented model, items from C1 to C7 of the three-dimensional test show the vitality dimension in the test, items from O1 to O7 indicate the originality dimension, and items from D1 to D7 indicate the transformativeness dimension. As can be seen in Figure 3, the standardized factor loads obtained as a consequence of the confirmatory factor analysis of the YIT vary between .54 and .82. Chi-square/degree of freedom ($\chi^2 / sd=2.72$) of YIT was lower than 3 and RMSEA value was calculated as .075. In the model of the adapted test, the researchers shared some of the fit index values (Jankowska & Karwowski, 2015). These values are shown in Table 2:

Table 2.
Findings of TCIA on the Analysis of CFA Fit Indices

Fit Indices	Good Fit	Acceptable Fit	Values of the Original (TCIA) Test	Results
χ^2/sd (CMIN/df)	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1,46	Good Fit
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.98	Good Fit
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	-	-
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	-	-
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	-	-
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.019	Good Fit
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	-	-

References: (Seçer, 2017; Çokluk et al., 2014; R. B. Kline, 2005; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Hu & Bentler, 1999).

In order to examine whether the structure of the model in the original test was validated in the adapted Turkish version, the fit index values for YIT and the values obtained as a result of CFA are presented in Table 3:

Table 3.
Findings of YIT on the Analysis of CFA Fit Indices

Fit Indices	Good Fit	Acceptable Fit	Values of the YIT	Results
χ^2/sd (CMIN/df)	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.72	Acceptable Fit
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.93	Acceptable Fit
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0.90	Acceptable Fit
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	0.92	Acceptable Fit
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.93	Acceptable Fit
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.075	Acceptable Fit
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.063	Acceptable Fit

References: (Seçer, 2017; Çokluk et al., 2014; R. B. Kline, 2005; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Hu&Bentler, 1999).

Table 3 illustrated that the fit indices were significant for the model ($\chi^2 = 496.72$, $df=182$ and $p<0.05$, $\chi^2 / df= 2.72$) and between acceptable fit values of $RMSEA= 0.075$, $CFI=0.93$, $NFI=0.90$. In addition, when the $RMSEA$ and CFI values of the original test were compared, the original test was found to be $RMSEA=0.019$, $CFI=0.98$, the adapted test $RMSEA=0.075$, $CFI=0.93$. These results show that the test is at an acceptable level of fit.

The t value, R^2 value, p value and standardized factor loadings of the items obtained from the confirmatory factor analysis of the test are shown in Table 4:

Table 4.*Standardized Factors Loads t Values and R² and p Values Obtained as a Result of the CFA*

Item No	Standardized factors loads	R ² value	t value	p
C1	.72	.28	9.12	.000
C2	.66	.34	10.06	.000
C3	.68	.32	9.86	.000
C4	.59	.41	11.36	.000
C5	.65	.35	10.36	.000
C6	.65	.35	10.39	.000
C7	.60	.40	11.13	.000
O1	.82	.18	7.02	.000
O2	.62	.38	10.86	.000
O3	.81	.19	7.14	.000
O4	.54	.46	11.91	.000
O5	.71	.29	9.22	.000
O6	.74	.26	8.46	.000
O7	.69	.31	9.53	.000
D1	.72	.28	9.08	.000
D2	.69	.31	9.56	.000
D3	.73	.27	8.72	.000
D4	.68	.32	9.56	.000
D5	.78	.22	7.92	.000
D6	.71	.29	9.11	.000
D7	.72	.28	8.97	.000

p < .001

When the CFA results of the YIT's presented in Table 4 were analyzed, it was concluded that the *t* value ranged from 7.02 to 11.91, the *R*² value ranged from .18 to .46 and all items were statistically significant at a level of .01. In the original test, the researchers presented some values for the model of the test they developed (Jankowska & Karwowski, 2015, p.13). In this context, the values for the adapted test of YIT with the original test TCIA are given in Table 5 for comparison purposes:

Table 5.*Fit Index Values, Correlation Between Latent Variables and Factor Loading Values Obtained from the CFA of the Original Test with Adapted Test*

Measures	Results of Original Test	Results of Adapted Test
$\chi^2(df) / \chi^2/df$	241.55 (165) / 1.46	496.72 (182) / 2.72
CFI	0.988	0.93
RMSEA	0.019	0.075
Correlations between latents variables		
Vividness-Originality	0.53	0.71
Vividness-Transformativeness	0.39	0.80
Originality- Transformativeness	0.56	0.81
Faktor loadings		
C1	0.62	0.72
C2	0.66	0.66
C3	0.65	0.68
C4	0.67	0.59
C5	0.65	0.65
C6	0.65	0.65
C7	0.60	0.60
O1	0.69	0.82

O2	0.71	0.62
O3	0.58	0.81
O4	0.66	0.54
O5	0.62	0.71
O6	0.59	0.74
O7	0.68	0.69
D1	0.70	0.72
D2	0.71	0.69
D3	0.68	0.73
D4	0.59	0.68
D5	0.67	0.78
D6	0.70	0.71
D7	0.71	0.72

When Table 5 is examined, it can be interpreted that the CFA results of the original test TCIA and the adapted YIT show a good level of agreement in relation to the results of RMSEA, CFI and chi-square / degrees of freedom. It can be said that while the factor loading values varied between .58 and .71 in the original test, they ranged between .59 and .82 in the adapted Turkish versions. It can be stated that the correlation value of latent variables is close to each other and positively significant in both tests.

Internal Consistency Analysis

Regarding the internal consistency analysis results of the test, the cronbach alpha coefficient was examined and the value for the whole test was calculated as .898. Other values for the test are given in Table 6:

Table 6.

Cronbach Alpha Coefficients, Item Total Correlation, Item Discrimination Values for the Sub-Dimensions of the YIT

Subscales of Test	Item no	Item Total Score Correlation	Mean		t value	p
			27 % upper group	27 % lower group		
Vividness Cronbach alfa: .810	M1	.473	1.20	.32	11.445	.000
	M2	.550	1.14	.23	11.812	.000
	M3	.593	1.09	.16	12.930	.000
	M4	.575	1.17	.24	12.664	.000
	M5	.502	1.09	.29	9.728	.000
	M6	.585	1.20	.41	10.164	.000
	M7	.551	1.18	.37	10.767	.000
Originality Cronbach alfa: .763	M8	.378	.79	.14	7.486	.000
	M9	.551	.77	.02	9.360	.000
	M10	.404	.69	.14	6.629	.000
	M11	.554	.46	.04	5.975	.000
	M12	.534	.51	.02	6.800	.000
	M13	.512	.53	.07	5.692	.000
	M14	.497	.70	.06	8.664	.000
Transformativeness Cronbach alfa: .759	M15	.442	.79	.01	9.189	.000
	M16	.556	.85	.01	9.835	.000
	M17	.470	.70	.02	7.987	.000
	M18	.505	.54	.02	6.437	.000
	M19	.430	.51	.01	6.867	.000
	M20	.462	.50	.03	5.750	.000
	M21	.475	.69	.01	9.076	.000

*N=300, p<0.01

When Table 6 is examined, it is seen that the item-total correlations of the dimensions in the test are between .378 and .593. The t value for the difference in the scores of the 27% lower and upper groups is between 5.692 and 12,930 and t value are significant at the .001 level. The significant difference between the upper group of 27% and the lower group of 27% is considered as evidence for the discrimination of the item (Erkuş, 2012). In addition, the internal consistency coefficient of the three dimensions in the test is above .70. Thus, it can be said that the items of the test provide discrimination. In addition, when the reliability values of the YIT, which consists of 21 items, including 7 figures and three sub-dimensions, are examined, it is seen that the Cronbach's alpha value for the whole test is .898. It means that the closer the cronbach alpha values found to +1, the higher the reliability (Can, 2018, p.388). In this context, it reveals that YIT as a whole and its sub-dimensions are at an acceptable level, indicating high internal consistency reliability.

Interjudge reliability

Jankowska and Karwowski (2015, p.13) aimed to measure the reliability of the test with inter-judge reliability analysis, since the adapted test consists of figures and is evaluated by the judges according to the criteria in the evaluation test booklet. For this purpose, the researchers measured inter-judge reliability by asking 4 experts to evaluate 100 randomly selected tests. In this study, Cronbach's alpha value and intraclass correlation coefficient (ICC) were calculated for the vividness, originality and transformativeness sub-dimensions of YIT. Intraclass correlation is the process of correlation between variables belonging to the same class and is used to compare the changes in the measurement results made by different evaluators in reliability determination studies regarding different assessments (Can, 2018, pp.396-397). Among the tests answered by 300 participants in this study, 100 tests were randomly selected, and two judges who were experts in the field of art education separately evaluated the test in accordance with the criteria. The results are given in Table 7:

Table 7.

Interjudge Reliability According to YIT Cronbach Alpha Value and Intraclass Correlation Coefficient (N=100)

	Vividness		Originality		Transformativeness	
	Cronbach Alpha (α)	r_{ICC}	Cronbach Alpha (α)	r_{ICC}	Cronbach Alpha (α)	r_{ICC}
Judge 1* Judge 2	.97	.94	.97	.94	.97	.95
Inter-judge correlation	Vividness		Originality		Transformativeness	
	Judge2	Judge2	Judge2	Judge2	Judge2	Judge2
Judge1	.94	.95	.95	.95	.95	.95

In this analysis, because the judges were selected from experts reflecting the characteristics of the selected group, a two-way random effect model was chosen and the agreement between the evaluators was examined. As seen in Table 7, the intraclass correlation value of the test was .94 (95% GA, 0.91-0.96) in the vividness dimension, .94 (95% GA, 0.91-0.96) in the originality dimension, and .95 (95% GA, 0.92-0.96) in the transformativeness dimension. was calculated. For the intraclass correlation coefficient, over .074 is accepted as perfect (Barrett, 2001, p.24). Considering the results obtained, it can be stated that the agreement between the inter-judges is high. Moreover the mean Cronbach's alpha value of the three dimensions in the test was calculated as .95 (Vividness $\alpha = 0.94$, Originality $\alpha = 0.94$, Transformativeness $\alpha = 0.95$). In the original study of the test, 100 tests were selected and scored for inter-rater reliability and Cronbach's alpha value. Compared to these results, the mean Cronbach's alpha for the dimensions of the original test is .90 (Vividness $\alpha = 0.91$, Originality $\alpha = 0.90$, Transformativeness $\alpha = 0.92$), and the ICC value is also .90 (Vividness ICC = 0.89, Originality ICC = 0.89, Transformativeness ICC) = 0.91). Thus, when the reliability result of the original test is compared with the YIT, it is concluded that the test as a whole shows a high level of internal consistency reliability.

Discussion & Conclusion

The purpose of this study is to adapt the Test of Imagery Ability (TCIA) which was developed based on the view that creative imagery consists of three interrelated components (vividness, originality, transformativeness) into Turkish; and to evaluate the psychometric properties of the test. In order to ensure the validity of the test, CFA was applied to test the content-face validity, linguistic equivalence, and construct validity. Within the scope of the adaptation studies, the test was translated into Turkish by a total of 5 experts, three in English education and two in art education. For linguistic equivalence, the original form and then the Turkish form were administered to 39 participants, two weeks apart, the correlation between the original test and its Turkish language was calculated, and a high level of positive and significant correlation was found ($r = .89$, $p < .001$). When this result is compared with the adaptation studies in the literature, it can be said that it is similar. In a study adapted into Turkish, when the correlation values between the original form and its Turkish were examined, a relationship between .86 and .95 was calculated (Genç, Barut, & Başol, 2017). In another study, the correlation coefficient between the scale scores was found to be .96. The results of the analysis were expressed by the researchers as a significant and excellent relationship (Polat & Güven, 2017). Therefore, it can be interpreted that there is a significant and good level of correlation between the original and the adapted version of the YIT, which was adapted in this study and whose linguistic validity was studied.

Within the scope of the construct validity study of YIT, 300 participants were tested in order to test the validity of the test adapted with the structure of the model developed by the researchers in the original test, and the results were evaluated with CFA. Lunke and Meier (2016), who examine the fields of artistic creativity, also started the process with CFA to test the theoretical structure with which they relate. Likewise, Jankowska and Karwowski (2015) constructed the creative imagination ability model in three dimensions and then confirmed the structure they presented with DFA. In the adapted YIT test, the researchers started the analysis with CFA, it was discussed that the values calculated as a result of the analysis and the values of the original test were examined together. In this study, it can be said that the fit index values of the YIT adapted from the original test are significant for the model ($\chi^2 = 496.72$, $df = 182$ and $p < 0.05$, $\chi^2 / df = 2.72$). In addition, fit index values RMSEA= 0.075, CFI=0.93, NFI=0.90 are at an acceptable level. The fit index value in the confirmatory factor analysis was calculated as $\chi^2 / sd=1.42$ in the original test, and $\chi^2 / sd=2.72$ in the YIT adapted into Turkish. A χ^2 / sd value of three or less is accepted as a good fit, while a value close to 0 indicates a perfect fit (Çokluk et al., 2014, p.271; Seçer, 2017, p.190). Therefore, the χ^2 value of the YIT, which was adapted into Turkish, is at an acceptable level. Moreover, when the RMSEA and CFI value are examined in the original test, the RMSEA value of the test is 0.019 and the CFI value is 0.98. RMSEA value is 0.075 and CFI value is 0.93 in YIT adapted to Turkish. The values obtained in this study indicate that the YIT is at an acceptable level of fit. In addition, in the original test, the researchers explained the correlation between the factor load value of the model and the latent variables (Jankowska & Karwowski, 2015, p.13). When the findings of the adapted study were compared with the findings of the original study in terms of correlation values between latent variables, originality with vividness was .53 in the original test, and .71 in the adapted test; transformativeness with vividness was .39 in the original test, .80 in the adapted test; transformativeness with originality were found to be .56 in the original test and .81 in the adapted test. The obtained values can be expressed as acceptable fit of the test, and a significant and good relationship between latent variables. When both tests are compared in terms of factor loading values, the factor loadings of the original test vary between .58 and .71, and the factor loads ranging from .54 to .82 in the adapted YIT. The evaluations of the results imply that there is no need to remove the items from the scale as the factor load values for both tests are above .30 (Büyüköztürk, 2012, pp.124-125). As a result of the reliability analyzes of the YIT, first the cronbach alpha value was found. Total Cronbach alpha internal consistency coefficient of YIT as a whole was .89; The cronbach alpha value of the vividness dimension of the test was determined as .81, the originality dimension as .76 and the transformativeness dimension as .75. In the original version of the test, the cronbach alpha value explained by the researchers was calculated as .91, .90 and .92, respectively (vividness, originality and transformativeness) (Jankowska & Karwowski, 2015, p.13). When the results of both tests are compared, the results obtained can be interpreted as the reliability of the test is at a

sufficient and reliable level. Moreover, the researchers who developed the original test (Jankowska & Karwowski, 2020) developed a short version of TCIA and applied it to 1130 participants to examine its psychometric properties. Model's RMSEA: .013, CFI: .997, TLI: .995, SRMR: .033, standardized factor loads between .61 and .73 for vividness, .37 to .81 for originality, and .63 to .74 for transformativeness. It was determined that both versions of TCIA had good fit values. In a study where the reliability and valid of the TCIA test was tested (Forthmann, Jankowska & Karwowski, 2021), the overall reliability of the TCIA was calculated as $\alpha = 0.88$; the vividness dimension as $\alpha = 0.75$; the originality dimension as $\alpha = 0.75$; the transformation dimension as $\alpha = 0.87$. Although not similar to this test, in another scale adaptation study on imagery (Nuhoğlu & Akkoyunlu, 2012), CFA was performed to see if the adapted scale matched the original scale and whether the structure would give similar results in this sample. As a result of the analysis values, they concluded that the χ^2/sd value showed a perfect fit and the RMSEA value showed a good fit. They calculated the total reliability of the scale as .72, objective visual .82, spatial visual .84 and verbal dimension .80.

In this study, in order to examine the interjudge reliability, 100 randomly selected test forms taken from among the applied tests were evaluated by two experts in the field of art education, depending on the evaluation criteria in the YIT's handbook. Interjudge reliability analysis becomes important in studies where evaluation is made with the help of experts. Can (2018, pp.396-397) states that in studies which a behavior is measured by more than one observer, calculating the agreement between raters/observers and suitable statistical procedures for the evaluation form are necessary in order to evaluate how much the measurements can replace each other. The both The Kendall's W coefficient was calculated as .86 and this result was expressed as significant agreement (Kendall's $W = 0.86$, $p < 0.001$). Intraclass correlation coefficient findings were found to be .94 for vividness (%95 GA, 0.913-0.961), .94 for originality (%95 GA, 0.916-0.967) and .95 for transformativeness (%95 GA, 0.926-0.967). For the intraclass correlation coefficient, over .074 is accepted as perfect (Barrett, 2001, p.24). This result shows that the agreement between raters is at a high level. When the results announced by the researchers in the original version of the test were examined (Jankowska & Karwowski, 2015, p.13), the average ICC value was calculated as .90 (Vividness ICC = 0.89, Originality ICC = 0.89, Transformativeness ICC = 0.91). In a study involving the evaluations of TCIA among different individuals (Van der Vlist, 2021), inter-rater reliability was found to be low. Researchers attributed this to raters' inexperience and lack of time available to train raters. They also proposed a better definition of the evaluation criteria and coding scheme. However, in this study when the ICC value of the original test is compared with the ICC value of the YIT, it is concluded that the YIT adapted into Turkish is at an acceptable level, showing high internal consistency reliability. The results of the reliability values and model fit criteria that emerged after the analyzes revealed that the test is a valid and reliable measurement tool to measure the level of creative imagery.

The YIT test is associated with mental imagery capacity. In order to measure the imagery ability required in artistic skills, it is important in terms of presenting the form of mental imagery capacity. Moreover, the application area of YIT can be enriched. The YIT test can be developed and used to reveal the imagery ability among individuals with different sensory competencies, just like in a study (Van der Vlist, 2021). Even, as in another study (Calabrese & Marrucci, 2006), the performances of artists and participants from different disciplines such as psychology, sociology and social sciences in imagery performance and drawing tasks can be compared in our country. With these results, it can be said whether individuals who receive art education or visual art experts are advantageous in tasks involving imagery ability. Moreover, it can be predicted that YIT can be used in the selection of talented individuals to an institution. However, it should not be forgotten that this prediction can be revealed by studies to be conducted with individuals who are educated in different disciplines and age groups.

Author Contribution Rates

The first author contributed 60% and the second author 40% to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Son zamanlarda sanat ve sanat eğitiminde sanatsal yaratıcılık ve bilişsel gelişim daha farklı bir bakış açısıyla irdelenmeye başlamıştır. Bu alandaki araştırmacılar aynı zamanda estetik problemleri algılamak ve onlara çözüm üretmek amacıyla bilişsel süreçleri açıklamaya çabalamaktadır. Bu bağlamda yaratıcı yetiyle birlikte problem çözmek için odaklanılan algı, akıcılık, esneklik, özgünlük ve soyut düşünmeyi içeren bir dizi bilişsel beceriler araştırılmıştır (Kiernan, Ledwith & Lynch, 2022; Heaton, 2021; Yao, 2021; Lunke & Meier, 2016; Atakan, 2014; Calabrese & Marucci, 2006; Clark & Zimmerman, 2004, Efland, 2002; Pérez-Fabello & Campos, 2007). Çünkü pek çok bilişsel süreç ve bu süreçte kullanılan yetiler, yaratıcı düşünmenin bir parçası olarak görülmektedir. Zihinsel imgeleme, analogi, kavramlar ve onları kategorileştirirken kullanılan bilişsel yapılar çeşitli yaratıcı fikirlerde ve bu fikirlerin keşfedilmesinde özü itibarıyla önemlidir (Smith, Gerkens, Shah & Vargaz-Hernandez, 2006). Ancak özellikle imgelemenin yaratıcı düşünme için önemi geç algılanabilmiştir. Efland'ın (2004, s.72) aktardığı biçimiyle, psikologlar yavaş yavaş duyuşsal algıdan edinilen görüntüleri araştırmaya başladığında, düşünme ile algılamadaki ayırım da çözülmeye başlar. Böylece sadece algı tek başına bilişsel bir süreç haline gelmekle kalmayıp, aynı zamanda sanat eserlerinin yaratılması ve yorumlanması da dâhil olmak üzere tüm sanatsal faaliyetlerin duyuşsal imgelere bağlı olarak bilişsel çabalar olduğu tartışılır. Böylece imge oluşturma ya da imgeleme becerisi asıl araştırılması gerektiği konuda, yaratıcı süreçte yer bulur.

İmgeleme süreci başladığında harekete geçen yetiler yaratıcı keşiflerde, kişilerin yaratıcı düşünme becerilerinin işareti niteliğinde kabul gördüğünden dolayı önemli görülmektedir. Sanatla uğraşan ya da sanatsal becerisi yüksek kişilerde bu yetilerin aktif biçimde kullanıldığı düşünülmektedir. Leonardo Da Vinci, Picasso gibi önde gelen yetenekli sanatçılar kendi iç dünyalarını günlükler ve eskiz defterlerine sanat yapıtı olarak aktarmışlardır. Bu kanıtlar sanatçıların sanat eserini oluştururken etkin biçimde imgelemeyi kullandıklarını göstermektedir (Rosenberg, 1987). Yine sanatçılarla ilgili bir anket çalışmasında sanatçıların erken yaşlardan itibaren görsel dünyayla ilgili oldukları, sanatçı olmayanlardan daha çok görsel deneyimi bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca daha net ve ayrıntılı örnekler sundukları öne sürülmektedir (Schlewitt-Haynes, Earthman & Burns, 2002). Dahası sanatçı, sanatla ilgilenen veya sanat üzerine eğitim almış bireylerde imgeleme becerileri (Drake, Simmons, Rouser, Poloes & Winner, 2021; Vellera & Gavard-Perret, 2012; Calabrese & Marucci, 2006; Zemore, 1995; Rosenberg, 1987) ve yaratıcı becerileri ölçen görevler (Chamberlain, Drake, Kozbelt, Hickman, Siev & Wagemans, 2019; De Pisapia, Bacci, Parrott & Melcher, 2016; Kozbelt, 2001) ile ilgili ölçümlerde sanatla uğraşmayan diğer bireylere göre yüksek seviyelere sahip oldukları sonucuna ulaşan çalışmalar da vardır. Ek olarak iki çalışmada, yaratıcılığı ve imgeleme becerisini ölçmeyi amaçlayan testler ile sanatsal yetenek ve imgeleme kapasitesi arasındaki ilişkinin tespit edilebileceği ifade edilmiştir (Vellera & Gavard-Perret, 2012; Morrison & Wallace, 2001). Dolayısıyla imgeleme becerisi ve onu oluşturan yetilerin açığa çıkarılması hem sanat eğitimi veren programlarda hem de yaratıcı keşiflerde öğrencilerin duyuşsal veya psikomotor becerilerinin geliştirilmeyle sınırlı kalmayarak bilişsel becerilerinin geliştirilmesi için de yeni öneriler oluşturacağı için önemlidir.

İmgeleme becerisinin yaratıcı sürecin bir parçası olarak görülmeye başlamasıyla araştırmacılar, bu beceriyi açığa çıkaracak pek çok test ya da yaratıcı çizim görevi hazırlamaya başlamışlardır. Aslında yaratıcılığı değerlendirmek amacıyla açığa çıkan test geleneği, sonraları yaratıcılığın arka planında var olan bilişsel süreçleri ölçmek için sunulacak bu testlere zemin hazırlamıştır. Bu gelenek, Guilford tarafından 1950 yılında fikir olarak sunulmuş, iraksak düşünme teorisiyle açığa çıkarak, Torrance testi ile birlikte pek çok test için bağlam oluşturmuştur (Jankowska & Karwowski, 2015, s.2). Guilford'un Zekâ kuramına göre, zekâ testleriyle kişilerin performans, zihinsel yetenekleri ya da zekânın gerisinde yatan faktörler izlenebilirdi. Bu fikirten hareket eden Guilford ve ekibi, yaratıcılıkla ilgili modern psikolojik araştırmaları başlatarak, 1967'li yıllarda yaratıcılığı ölçmek amacıyla bazı testler geliştirirler. Bunlardan bazıları şöyledir: Katılımcılara bir hikâyenin konusu verilir, buna orijinal başlık yazmaları (Plot Titles) istenir. Ya da bazı

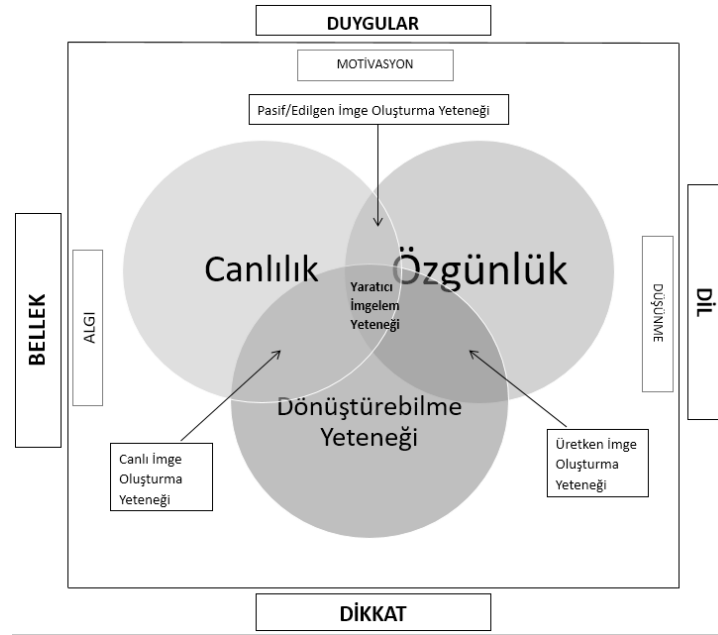
kelimeler sunulur, bunları birbiriyle ilişkilendirecek yanıtlar oluşturmaları beklenir (Quick Responses). Yine katılımcılara nesnelerin ve bireylerin basit çizimi verilerek iki ya da daha çok ortak olan nitelikleri bulup kavramlaştırılmaları istenir (Figure Concepts). Tuğla gibi herkesçe tanınan ve günlük hayatta kullanılan nesnelere hareketle sıra dışı kullanımlar oluşturmaları (Unusual Uses) veya sunulan iki kelimenin arasında bağlantı kurup yeni bir kelime türetmeleri (Remote Associations) beklenir. Ya da yer çekimi olmaması gibi beklenmeyen olayların sonucunda oluşacak şeyleri listesini sıralamaları (Remote Consequences) istenebilir (Anoiko, 2011, s.30).

Testler arasında çizimler kullanılarak tamamlanan imgeleme testleri, genellikle şekil ve sözel test olarak iki versiyondadır. Bu imge oluşturma testleri için hazırlanan şekil ve sözel testler Torrance testinde olduğu gibi bazen aynı anda bazen ayrı olarak kullanılmaktadır. Fakat Torrance Testi sözel ve şekil testi şeklinde iki versiyonda geliştirilmiş ve sözel etkinlikler akıcılık, esneklik ve özgünlük olmak üzere üç boyutta oluşturulmuştur. Şekil testinde ise akıcılık, özgünlük, detaylar, başlıkların soyut olması ve erken kapanmaya direnç olmak üzere beş boyut üzerinden yaratıcı düşünmeyi test etmek amaçlanmıştır (Çetin, Üstündağ, Kerimoğlu ve Beyazıt, 2015, s.39). İmgelemi keşfetmeyi amaç edinen testler de, Torrance'ın yaratıcılık testlerindeki gibi niteliklerden oluşmaktadır. Franck ile Rosen (1949) tarafından geliştirilen Franck Çizim Tamamlama Testi, yaratıcı imgelemeyi ölçmek amacıyla kullanılmaktadır. Ayrı karelerin içerisinde 36 şekil bulunmaktadır. Katılımcılardan beklenen, özgün çizimlerle şekilleri tamamlamalarıdır. Testteki çizimler basit biçimde tamamlanırsa "0", basitçe değil, orijinal ve detaylı bir çizim yaratılırsa "1" ve yaratıcı, özgün ve tamamen ilk verilen şekilden bağımsız olursa "2" puan toplamda "3" puan üzerinden değerlendirilmektedir (Akt. Çetin ve diğ., 2015, s.39). Bir diğer test, Urban ve Jellen'in dolaylı olarak imgeleme becerisini değerlendirdiği Yaratıcı Düşünme- Resim Oluşturma Testidir (Urban, 2005). Test yer alan tamamlanmamış düzensiz şekiller, devamlılık, perspektif, sıradışılık, mizah gibi on dört ölçütte değerlendirilmektedir. İmgeleme hakkında çalışan başka bir araştırmacı Ward ise (1994), imgelemin oluşum sürecini anlamak amacıyla katılımcılardan, dünyadan uzak bir gezegende varlığını sürdürebilecek bir hayvan düşleyip çizimlerini istemiştir. Çizimleri yaratıcı olmayandan son derece yaratıcı olan şekilde 0 ile 5 puan arasında kodlayarak değerlendirmiştir. Sanatsal beceri konusunda yetenekli öğrencileri belirlemek için yola çıkan Clark ve Zimmerman (2004), öğrencilerin imgeleme becerilerini kullanacakları yaratıcı çizim görevlerini içeren bir sözel bir test geliştirmişlerdir. Clark'ın Çizim Yeteneği Testi (Clark's Drawing Abilities Test-CDAT) dört çizim görevinden oluşmaktadır: Sıra dışı bir ev düşleyerek, tıpkı bu eve yolun karşısından bakmış gibi resimleyin. Oldukça hızlı koşan bir adam düşünüp resimleyin. Kendinizi arkadaşlarınızla bir parkta oynarken resimleyin. Hayalinizden düşsel bir resim yapın. Testin değerlendirmesinde, öğrencilerin sınıf başarısıyla birlikte çizim yeteneği, özgünlük, ifade biçimi ve yaratıcı çözümleri üç düzey üzerinden (ortalamanın altı - ortalama düzey - ortalamanın üstü) puanlanmaktadır (Clark & Zimmerman, 2004, s.26). Buradan anlaşılacağı üzere yetenekli bireylerde yaratıcı yeteneğin göstergesi olan imgeleme becerisini ortaya çıkarmak ya da imgeleme becerisi yüksek yaratıcı bireyleri tanılamak için kullanılacak ölçme araçlarında çizim görevi önemlidir. Çizim, birçok araştırma uzmanı tarafından tüm sanat biçimlerinde ifadenin temeli, görsel sanatlarda yüksek yeteneğin belirlenmesi için özellikle uygun bir görev ve kalıcılığı nispeten benzersiz olmasıyla önemli görülmektedir (Clark & Zimmerman, 2004, s.25).

Pek çok çizim testi benzeyen yönleri olsa da, farklı özellikleri de kısmen barındırmaktadır. Yaratıcı imgeleme testlerinde iraksak özelliği puanlama ölçütü belirlemek, testte yer alan görevlerinin benzerliği ile sonuçlanmıştır (Jankowska & Karwowski, 2015). Örneğin, FDCT ile TTCT - Resim Tamamlama kısmında yer alan şekil bölümü neredeyse birbirinin tam bir kopyasıdır. Benzer şekilde PIC (Prueba de Imaginación Creativa, Artola vd., 2004) ve Test of Creative Imagination (TCI, Ren vd., 2012) testlerinde de aynı durum söz konusudur. Dahası, bu testlerde tamamlanmamış ve başlık yazılmamış şekillerden oluşmakta, testler aralarındaki tek farklılık ise, testlerdeki şekillerin sayısıdır: FDCT 12, PIC 4, TTCT ve TCI 10 şekil yer almaktadır (Akt. Jankowska & Karwowski, 2015, s.3). Görülmektedir ki, araştırmacıların aynı yeterliği ölçmek için geliştirdikleri farklı testlerin birbirine benzeyen nitelikler içermesinin nedeni, ölçmeyi hedefledikleri yeterliği benzer yapıda görevlerle açığa çıkarılabilecekleri noktasında görüş birliğinin olmasıdır. Yaratıcı imgeleme testlerinde kullanılan düzensiz şekiller kişilerin zihinlerinde imge çağrışımları oluşturarak orijinal imgelerin açığa çıkmasını yardımcı olmaktadır. Katılımcılardan tamamlamaları

beklenen şekillerin farklı açılarda ya da diyagonal şekilde sunulmasının nedeni ise düşünce esnekliğini artırmak, böylece yaratıcılığa çok yönlü katkı sunmaktır (Urban, 2005). Bu bağlamda pek çok testte şekillere yer verilmesi ve değerlendirme aracı olarak kullanılmasını bu gerekçeler açıklamaktadır.

Bunlara ek olarak yapılan çizimlerin hangi boyutlarda değerlendirilerek imgeleme becerisini ifade edeceği de önemlidir. İmgeleme keşfetmek için kullanılan pek çok anket imgenin canlılığı (üretilen imgenin netliği), detaylandırılması, üretilen imgenin dönüştürebilme becerisi gibi özellikleri ölçme yönünde geliştirildiği bildirilmektedir (Jankowska & Karwowski, 2015). İmgeleme yetisi, geçmiş gözlemlere dayanan, ancak onlara eklemeler yaparak yeni temsiller yaratmak ve dönüştürmek yeteneği olarak tanımlanır (Dziedziejewicz & Karwowski, 2015). Aşağıda imge oluşturma yeteneğinin bağlamsal modeli sunulmuştur:



Şekil 1. Yaratıcı imge oluşturma yeteneğinin bağlamsal modeli

Yukarıdaki şekilde yer alan model ilk Dziedziejewicz ve Karwowski (2015, s.385) tarafından geliştirilmiş olup, Jankowska ve Karwowski'nin (2015, s.2) eklemeler yaptığı versiyonu kullanılmıştır. Dziedziejewicz ve Karwowski (2015) imge oluşturma yeteneğini üç boyut üzerinden anlatmaktadır: Birinci boyut canlılık kompleks ve detay ile açıklanır, net ve canlı imge oluşturma becerisidir. İkinci boyut özgünlük daha yenilikçi ve özgün yaratıcı imge oluşturma yeteneğidir. Üçüncü boyut dönüştürebilme yeteneğidir, oluşturulan imgeleri orijinal bir fikre ya da nesneye dönüştürülmesidir. Araştırmacılar, yaratıcı imgeleme kuramlarını 1900'lü yıllardan 1990 yıllarına kadar inceleyerek yaratıcı imgeleme ortak bu üç bileşenine dikkat çekmiştir (Dziedziejewicz & Karwowski, 2015, s.384).

Bu araştırmalar çerçevesinde yaratıcı imgeleme yeteneğinin sanatsal beceri ile olan ilişkisi dikkate alınmış, sanat eğitimi öğrencilerinin lisans eğitimine alınmasında, yaratıcı bireylerin tanınmasında ve sanat eğitimi alanında ihtiyaç duyulan bilişsel beceri düzeylerinin açığa çıkarılmasında kullanılabilecek bir ölçme aracına gereksinim duyulmuştur. Ülkemizde alana katkı sunan öğrencilerin sanata bakış açısını (Dede, 2016), sanatla ilgili benlik kavramını (Duran ve Tezer, 2005), görsel okur-yazarlık düzeylerini (Kiper, Aslan, Kıyıcı, ve Akgün 2012), resim öğretmeni olan kişilerin yaratıcı niteliklerini (Dikici ve Taşpınar, 2002), öğrencilerin resim yapma sürecinde anlama ve kavrama becerilerini değerlendiren (Mamur ve Süzen, 2012) pek çok ölçek ve test bulunmaktadır. Ancak yukarıda da değinildiği gibi pek çok teorisyen tarafından yaratıcı beceriyle ilişkisi açıklanan imgeleme düzeyini belirlemeye yönelik bir araç sunulmamıştır. İmgeleme becerisi ve onu oluşturan yetilerin açığa çıkarılması hem sanat eğitimi veren programlarda hem de yaratıcı keşiflerde bireylerin duyuşsal veya psikomotor yetilerin geliştirilmesi için önemlidir. Ayrıca

öğrencilerin bilişsel yetilerinin geliştirilmesi için de yeni öneriler oluşturacaktır. Bu doğrultuda yaratıcı imgelemeyi canlılık, özgünlük ve dönüştürülebilirlik olmak üzere üç bileşen üzerinden değerlendirmek üzere geliştirilen bir ölçme aracının Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır.

Yöntem

Katılımcılar

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışması beş farklı üniversitenin eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü resim-iş eğitimi ana bilim dalı ile güzel sanatlar fakültesi resim, grafik ve heykel bölümü lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın dilsel eşdeğerlilik 39 kişi, pilot uygulama çalışması 100 kişi, doğrulayıcı faktör analizi ise 300 kişi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Esas uygulamanın katılımcılarının (N=300) %70'i kadın, %30'u erkektir. %49.3'ü eğitim fakültesi resim-iş eğitimi, %50.7'si'i güzel sanatlar fakültesi öğrencileridir. %28'i 1.sınıf, %25'i 2.sınıf, %23'ü 3.sınıf, %24'ü dördüncü sınıf düzeyindedir. Katılımcıların yaş aralığı 18-48, yaş ortalamaları ise 22.25'tir ($S_x \pm 4.29$).

Bu araştırmanın uygulanabilmesi için Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan "Etik Kurul Belgesi" alınmıştır. Etik kurul tarih ve sayı: 03/04/2018-E.49944

Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi (YİT)

Jankowska ve Karwowski (2015) tarafından "Test of Creative Imagery Ability (TCIA)" ismiyle geliştirilmiştir. Araştırmacılar testi geliştirirken yaratıcı imgelemin canlılık, özgünlük ve dönüştürülebilirlik olmak üzere üç bileşen üzerinde temellendiği görüşünü benimsemiştir. Canlılık yüksek seviyede kompleks ve detaylı imgeler oluşturma yeteneği, özgünlük benzersiz imge üretme yeteneği ve dönüştürülebilirlik ise imgeyi kontrol etme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Test, yedi farklı şekilden oluşan bir ölçme aracıdır. Ölçme aracının her sayfasında kare kutucuklara yerleştirilmiş yedi farklı, tamamlanmamış şekil yer alır. Katılımcıların görevi, başlangıçta verilen basit şekilden mümkün olduğunca çok sayıda imgeyi sözlü ya da yazılı olarak oluşturması ve tanımlamasıdır. Daha sonra, katılımcı oluşturduğu imgelerin en orijinalini seçer ve kısa bir açıklama ile birlikte bir çizim oluşturur. Yönerge, daha orijinal bir şey yaratmak için seçilen imgenin ayrıntılandırılmasını, değiştirilmesini ve ona daha da orijinal bir şey yaratacak şekilde öğe eklenerek şekillerin tamamlanmasını vurgular. Biten çizimler ve çizimle ilgili yapılan tanımlamalar 3 ölçek üzerinden puanlanır: imgenin canlılığı, imgenin orijinalliği ve imgenin dönüştürülebilirliği. İmgenin canlılığı, anlaşılır, net ve canlı görsel imge oluşturabilme yeteneğini ölçer. İmgenin orijinalliği benzersiz olarak ifade edilen yaratıcı zihinsel imgeler üretebilme yeteneğini ölçer. Son olarak imgenin dönüştürülebilirliği ise, başlangıç imgesinden üretilen imgenin ne kadar manipüle edildiği ya da dönüştürüldüğünü ölçer (Jankowska ve Karwowski, 2020). TCIA'dan elde edilen veriler, Polonyalı araştırmacıların hazırladığı el kitapçığı aracılığıyla değerlendirilir. Her biri çizim üç alt boyut üzerinden (canlılık, özgünlük ve dönüştürülebilirlik) 0 (düşük seviye), 1 (orta seviye) veya 2 (yüksek seviye) şeklinde puanlanır. Testten en fazla 42 puan alınmaktadır (bir şekilden maksimum 14 puan alınmaktadır).

Araştırmacılar testin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarını eğitim seviyeleri ve yaş aralıkları farklı gruplardan oluşan katılımcılarla yaptıkları dokuz ayrı çalışma sonuçlarını bir araya getirerek sunmuşlar. Katılımcıların %69'u kadın, %31'i erkek, yaş aralıkları ise 10-55 arasında değişmektedir. Testin ölçüt geçerliliği için, birbirinden farklı imgeleme ve yaratıcı çizim testlerini kullandıkları beş ayrı çalışmada testlerin alt boyutları ile TCIA'nın üç boyutu arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Diğer beş testin her birinin boyutları ile bu testin boyutları arasındaki korelasyon değerleri -0.04 ile 0.48 bulunmuştur. Testin ayırt ediciliği 230 katılımcıyla çalışma 6'da korelasyon hesaplanarak (0.09 ile 0.33) sunulmuştur. Testteki puanlayıcı güvenilirliği çalışma 7'de belirtilmiştir. Dört uzman tarafından random (seçkisiz, rastlantısal) olarak seçilen 100 testin puanlamasına ait sınıf içi korelasyon katsayısı ortalama "ICC" .90 kabul edilebilir düzeydedir. Ayrıca test tekrar test güvenilirliği için 86 katılımcıya üç hafta arayla iki uygulama yapılmıştır. İki uygulamanın verileri eşleştirilmiş ve uygulamalar arası pearson korelasyon değerleri testin boyutlarına göre sırasıyla (canlılık, özgünlük ve dönüştürülebilirlik) .89, .91 ve .98 olarak sunulmuştur. Cronbach alfa değeri ise, dokuz ayrı çalışmanın sonuçları birleştirilerek sunulmuştur (canlılık .83, özgünlük .84 ve dönüştürülebilirlik .86). Testin yapı geçerliği Doğrulayıcı Faktör Analizi ile 1740 katılımcıdan alınan veriler birleştirilerek sağlanmıştır. Teoride varsayılan üç faktör (canlılık, özgünlük ve dönüştürülebilirlik) modelinin




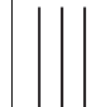



uyumu test edilmiş ve doğrulanmıştır. Faktör yük değerleri .58 ile .71 arasındadır. Doğrulamayı faktör analizi uyum indeksleri $\chi^2 / sd=1.42$, $RMSEA=0.019$, $CFI=0.98$, gizil değişkenler arası korelasyon değeri canlılık ile özgünlük .53, canlılık ile dönüştürülebilirlik .39, özgünlük ile dönüştürülebilirlik .56 hesaplanmıştır. Elde edilen değerler, testin kabul edilebilir uyum, gizil değişkenler arasında anlamlı ve iyi düzeyde ilişki olarak yorumlanabilir olduğunu göstermektedir (Jankowska & Karwowski, 2015).

Verilerin Analizi

Bu çalışmadaki testin geçerlik ve güvenilirliğini analiz etmek için SPSS 17.0 ile Lisrel 8.7 yazılımlarından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde katılımcıların demografik bilgileri için betimsel istatistikler, testin yapı geçerliliğini incelemek üzere doğrulamayı faktör analizi, dilsel eşdeğerlilik çalışmalarında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Testin güvenirliliği cronbach alfa yöntemi ile puanlayıcılar arası güvenirliliği ise sınıf içi korelasyonu (intraclass correlation) ile açıklanmıştır.

Süreç

Çizimlerin değerlendirilmesinde kullanılan test el kitapçığı ile testi temin etmek ve kullanmak için mail ile araştırmacılarla iletişime geçilmiş ve testin gerekli izinleri alınmıştır. Daha sonra Türkçeye çevirisi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle İngilizce alanından uzmanlar tarafından hem test hem de el kitapçığı incelenmiştir. İngilizce bölümünde uzman üç ve sanat eğitiminde uzman iki kişi, toplamda beş uzman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İlk olarak testin adının “Test of Creative Imagery Abilities (TCIA)”, “Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi (YİT)” şeklinde Türkçeye çevrilmesine karar verilmiştir. Testin değerlendirmesine yönelik hazırlanan kitapçığındaki uygulama yönergesi incelenmiştir. Çeviri sonucunda anlaşılabilirlik açısından bazı sorunlar görülmüş, sanat eğitimi alanında iki öğretim üyesine gönderilerek orijinal test ve el kitapçığındaki ifadelerin anlam ve içerik olarak ne düzeyde karşıladığı değerlendirilmiştir. Gelen dönütlerden sonra orijinal test ve el kitapçığı Türkçe versiyonu hazırlanarak ve kültürel farklılıklara neden olabilecek bazı cümleler tekrar kurgulanmıştır. Örneğin testin bir boyutunu oluşturan “transformativeness” olarak ifade edilen kelime sanat eğitimi uzmanları tarafından “dönüştürülebilirlik”, “dönüştürülebilir yeteneği ya da becerisi” olarak Türkçeye çevrilmiştir. Yine “bir imgenin modifikasyonu” kelimeleri yerine “bir imgenin değiştirilmesi ya da dönüştürülmesi” tercih edilmiştir. Kompleks, hiperbolizasyon, metamorfoz gibi kelimeler de parantez içerisinde açıklanmıştır. Bu değişikliklerle yönergenin daha anlaşılır olması sağlanmıştır. Daha sonra test kitapçığındaki uygulama örneğinin olduğu sayfa ve her sayfadaki uygulama yönergesi Türkçeye çevrilmiştir. TCIA şekillerden oluşan bir testtir, pilot uygulamada çalışmalarındaki analizlerde tüm şekiller geçerlik ve güvenirliliği yeterli bulunmuştur. Dolayısıyla testte yer alan şekillerde kültürel farklılıklara yol açabilecek bir sorun olmadığı anlaşılmıştır. Bu sebeple Türkçeye uyarlanırken, orijinal testteki yedi şekil aynı şekilde kullanılmıştır. Testte yer alan şekiller sırasıyla, Şekil 2’de sunulmuştur:

TCIA-Şekil1	TCIA-Şekil2	TCIA-Şekil3	TCIA-Şekil4	TCIA-Şekil5	TCIA-Şekil6	TCIA-Şekil7
						

Şekil 2. TCIA’da yer alan şekiller

Testin hazırlanan Türkçe versiyonu için uzman görüşü alınmış ve test kitapçığı son şeklini almıştır. Dilsel eşdeğerlilik çalışmalarında iki hafta ara verilerek 39 katılımcıya önce orijinal form, sonra Türkçe form uygulanmış, her iki veri eşleştirilerek testin orijinali ile Türkçesi arasındaki korelasyon hesaplanmıştır. Testin model uyumu ise doğrulamayı faktör analizi (DFA) ile incelenmiştir. Kültürlerarası ölçek uyarlama araştırmalarında hedef kültürde kullanılan faktör yapısı için, doğrudan Doğrulamayı Faktör Analizi ile kullanılması önerilmektedir. Çünkü ölçme aracının geliştirildiği faktör deseni pek çok nitel ve nicel çalışmayla incelenmiş ve ölçme aracının yapı geçerliliğine yönelik değerler ifade edilmiştir. (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükköztürk, 2010, s. 283). Bu çalışmada uyarlanan testin de, çok sayıda geçerlik ve

güvenirlilik çalışması yapılmıştır (Jankowska & Karwowski, 2015). Dolayısıyla testin yapı geçerliliğini incelemek ve testin geliştirilen kültürdeki doğrulayıcı faktör analizi değerleri ile bu çalışmanın değerlerini karşılaştırabilmek için, doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Bulgular

Kapsam ve Görünüş Geçerliliği

Testin kapsam ve görünüş geçerliliği çalışması için, önce testin orijinal dili olan İngilizceden Türkçeye çevrilmesi gerçekleştirilmiştir. Testin çevirisi, İngilizce bölümünde üç ve sanat eğitiminde iki, toplam beş uzman tarafından yapılmıştır. Testin çevirisi sırasında hem değerlendirme yöntemi için sunulan el kitapçığında hem de testte yer alan yönergelerde testin anlaşılmasını zorlaştıracak cümle düşüklükleri belirlenmiştir. Kültürel farklılıklardan kaynaklı “modifikasyon” yerine “değişim”, “transformativness” yerine “dönüştürülebilirlik”, “en çok sevdiğiniz fikri vurgulayın” yerine “en çok sevdiğiniz fikrin altını çiziniz” gibi bazı kelime ve cümleler alanda uzman kişilerin de görüşü alınarak dil ve anlatım açısından yeniden düzenlenmiştir. Kompleks, hiperbolizasyon, metamorfoz gibi kelimeler de parantez içerisinde açıklanmıştır. Testin kullanılabilirliğini test etmek için rastgele gönüllü olarak seçilen lisans öğrencileri ile bir kaç deneme yapılmıştır. İlk denemede test kitapçığı A4 boyutunda tasarlanmış, fakat pilot çalışmada çizim yapılan alanın büyük olması sebebiyle testin tamamlanmasının zaman aldığı görülmüştür. Ayrıca katılımcılar, testin sayfasını çevirirken zorlanmışlardır. İkinci tasarım olarak A5 boyutunda hazırlanan test kitapçığı ile pilot uygulama yapılmıştır. İlk uygulamada yaşanan sıkıntılar bu aşamada görülmemiş, uygulamada kolaylık sağlanmıştır. Bu gerekçelerle, test kitapçığının A5 boyutunda küçültülerek kullanılmasına karar verilmiş ve orijinal haline daha yakın olarak son halini almıştır.

Dilsel Eşdeğerlilik

Test kullanıma hazır hale getirildikten sonra 39 katılımcıya ilk olarak testin orijinal formu iki hafta sonra Türkçeye çevrilen formu ile uygulama yapılmıştır. İki formda incelenip, her iki veri eşleştirilerek dilsel eşdeğerliği kontrol etmek amacıyla korelasyon değeri hesaplanmıştır. Yapılan analizde testin orijinal ile uyarlanan form arası korelasyon değerinin yüksek seviyede pozitif ve anlamlı olarak ilişkili olduğu tespi edilmiştir ($r = .89$, $p < .001$). Testin orijinal formu ile uyarlanan formu arasındaki korelasyon değerleri canlılık 0.71, özgünlük 0.56 ve dönüştürülebilirlik alt boyutu için 0.72 hesaplanmıştır. Orijinal form ve Türkçeye çevrilen form arasındaki korelasyon değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi Dilsel Eşdeğerlik Analizi Sonuçları

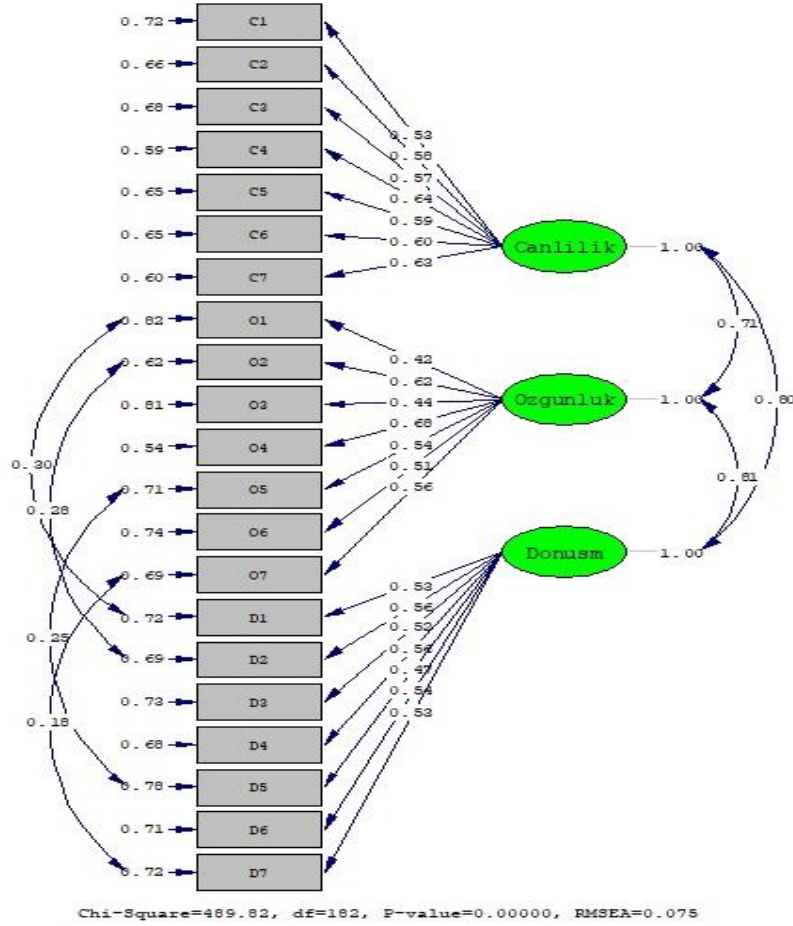
Alt boyut	Uygulama	N	\bar{X}	S	r	p
Canlılık	Orijinal Form	39	4.84	2.37	.71	.000**
	Türkçe Form	39	4.17	2.26		
Özgünlük	Orijinal Form	39	1.15	1.59	.56	.000**
	Türkçe Form	39	1.33	1.67		
Dönüştürülebilirlik	Orijinal Form	39	2.84	2.18	.72	.000**
	Türkçe Form	39	3.51	2.24		
Test Toplam Puanı	Orijinal Form	39	8.84	5.36	.89	.000**
	Türkçe Form	39	9.02	5.29		

Pearson Momentler Çarpımı Analizi, ** $p < 0.001$

Tablo 1, Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi’nin dilsel eşdeğerlilik analizi sonucunda hesaplanan orijinal formu ile Türkçeye uyarlanan formun aritmetik ortalaması ve standart sapmasını göstermektedir. Testin orijinal versiyonun aritmetik ortalaması 8.84, standart sapması 5.36; Türkçeye uyarlanan formunun aritmetik ortalaması 9.02, standart sapması 5.29 şeklinde hesaplanmıştır. Dilsel eşdeğerlilik analizinden edinilen bulgulara göre, hesaplanan korelasyon katsayısının pozitif, yüksek seviyede çıkması dilsel eşdeğerliğin sağlandığına yönelik deneysel kanıt olarak kabul edilmektedir (Büyükoztürk, 2012).

Yapı Geçerliği

Testin yapı geçerliğini incelemek, testin orijinalinde araştırmacılar tarafından geliştirilen modelin yapısı ile uyarlanan testin uyumunu karşılaştırmak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Bunun için 300 lisans öğrencisine uygulama yapılmış ve test değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS programına girildikten sonra doğrulayıcı faktör analizi çalıştırılmış, gözlenen ile gizil değişken için t-değerlerine bakılmıştır. Bu değerlerin anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .01$). Fakat doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeks değerleri, χ^2 değeri ($\chi^2 = 633.09$, $df=186$ ve $p<0.05$, $\chi^2 / df= 3.40$) kabul edilebilir değerinin sınırında çıkmıştır. Diğer uyum indeks değerleri de RMSEA= 0.091, SRMR= 0.068, CFI=0.90, NFI=0.87 şeklinde hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, RMSEA ve NFI değerinin kabul edilebilir uyum düzeyinde olmadığı anlaşılmaktadır. DFA modeline yönelik uyum indeks değerine bakıldığında χ^2 değerine önemli düzeyde katkı sağlayabilecek modifikasyon önerisinin olduğu söylenebilir. Modifikasyon indeks değeri, gösterge ile gizil değişkenler arasındaki kovaryansa göre araştırmacı için modele yönelik ayrıntılı modifikasyon önerisi verir. Önerilen modifikasyonlar çoğunlukla hata matrisleri sonucunda oluşturulur, model için öngörülme, fakat eklendiğinde veya çıkarıldığında modeldeki χ^2 değerinde artacak değeri göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014, s.273). Bu çalışmada çalıştırılan DFA sonucunda oluşan modelde uyum indeks değerinin yükseltilebilmesi amacıyla önerilen düzeltme indeks değerleri incelenmiştir. Modifikasyon önerisinin testin özgünlük ve dönüştürülebilirlik alt boyutundaki maddeler ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Çokluk ve diğerlerine göre (2014, s.273), öneri olarak sunulan modifikasyonlar veya yenileme kuramsal bir dayanağa veya kabul edilebilir bir kavramsal mantığa dayanarak gerekçelendirilmelidir. Bu bağlamda, testteki iki boyutta uygulanacak modifikasyon için, testi inceleyen ve değerlendirmesinde görev alan uzmanlardan görüş alınmıştır. Alan uzmanlarına göre özgünlük boyutuna yönelik bazı ölçütler dönüştürülebilirlik boyutunda da yer almaktadır. Ayrıca özgünlüğün olmadığı yerde dönüşümün olmasını beklemek az bir ihtimal de olsa zor olmaktadır. Bu bağlamda uzmanlardan alınan dönütler, modifikasyon önerisini gerçekleştirmek için gerekçe niteliği taşımaktadır. Özgünlük ve dönüştürülebilirlik alt boyutlarının maddeleri arasında önerilen düzeltme indeks değerleri incelenmiştir. Analiz programının sunduğu düzeltme önerisi sırasıyla D2 ile O2, D1 ile O1, D7 ile O7, D5 ile O5 gözlenen değişkenleri arasındadır. Düzeltilebilirlik indeks değerleri incelenmiş ve hata varyansları serbest bırakılmıştır. Yapılan işlemde sonra modelin uyum indeks değerlerinde iyileşme gözlenmiştir. TCIA testine yönelik testi geliştiren araştırmacılar (Jankowska & Karwowski, 2015, s.11-12) modele yönelik yapı kurup, modelin yapısını test etmişler. Kurulan bu modelin yapısının uyarlanan test için de geçerli olup olmadığını sınamak ve doğrulamak amacıyla, katılımcılardan elde edilen verilerle model kurularak, LISREL programında çalıştırılmıştır. Çalışan modelin yapısı, aşağıda Şekil 3’de gösterilmiştir.



Şekil 3. YİT'in Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi'nin (YİT) DFA sonucundan edinilen faktör yük değerleri yukarıdaki şekilde sunulmuştur. Testin orijinalinde sunulan model yapısı ile bu çalışmada uyarlanan testin yapısı Şekil 3'te görüldüğü üzere benzerdir ve elde edilen sonuçlarla birlikte yapının doğrulandığı söylenebilir. Sunulan modelde görüleceği üzere üç boyutlu testin C1'den C7'ye kadar olan maddeler testteki canlılık boyutunu, O1'den O7'ye kadar olan maddeler özgünlük boyutunu ve D1'den D7'ye kadar olan maddeler ise dönüştürülebilirlik boyutunu göstermektedir. Şekil 3'te de görüldüğü üzere, Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi'nin doğrulayıcı faktör analizinden edinilen standardize edilmiş faktör yükleri .54 ile .82 arasında değişmektedir. YİT'in ki kare/serbestlik derecesi ($\chi^2 / sd=2.72$) 3'ten düşük, RMSEA değeri ise .075 olarak hesaplanmıştır. Uyarlanan testin modelinde araştırmacılar uyum indeks değerlerinden bazılarını paylaşmıştır (Jankowska & Karwowski, 2015). Bu değerler Tablo 2'de gösterilmiştir:

Tablo 2.

TCIA Testi'nin DFA Uyum İndekslerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	Orijinal Teste İlişkin Değerler	Sonuç
χ^2/sd (CMIN/df)	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1,46	Mükemmel uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.98	Mükemmel uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	-	-
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	-	-
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	-	-
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.019	Mükemmel uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	-	-

Kaynaklar: (Çokluk et al., 2014; Hu & Bentler, 1999; R. B. Kline, 2005; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Seçer, 2017).

Testin orijinalindeki modelin yapısının uyarlaması yapılan testte doğrulanıp doğrulanmadığını inceleyebilmek için YİT'e yönelik uyum indeks değerleri ve DFA sonucunda edinilen değerler Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3.

YİT'in DFA Uyum İndekslerinin İncelenmesine İlişkin Bulgular

İncelenen Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütü	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütü	YİT'e İlişkin Değerler	Sonuç
χ^2/sd (CMIN/df)	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	2.72	Kabul edilebilir uyum
CFI	$.95 \leq CFI \leq 1.00$	$.90 \leq CFI \leq .95$	0.93	Kabul edilebilir uyum
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI \leq .95$	0.90	Kabul edilebilir uyum
NNFI	$.95 \leq NNFI \leq 1.00$	$.90 \leq NNFI \leq .95$	0.92	Kabul edilebilir uyum
IFI	$.95 \leq IFI \leq 1.00$	$.90 \leq IFI \leq .95$	0.93	Kabul edilebilir uyum
RMSEA	$.00 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	0.075	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$.00 \leq SRMR \leq .05$	$.05 \leq SRMR \leq .10$	0.063	Kabul edilebilir uyum

Kaynaklar: (Seçer, 2017; Çokluk ve ark., 2014; R. B. Kline, 2005; Schermelleh-Engel & Moosbrugger, 2003; Hu&Bentler, 1999).

Tablo 3 incelendiğinde, uyum indeks değerlerinin anlamlı bulunduğu ($\chi^2 = 496.72$, $df=182$ ve $p<0.05$, $\chi^2 / df= 2.72$), uyum indeks değerlerinin $RMSEA = 0.075$, $CFI = 0.93$, $NFI = 0.90$ olarak kabul edilebilir uyum değerinde olduğu anlaşılmaktadır. Ek olarak testin orijinalindeki $RMSEA$ ve CFI değerleriyle karşılaştırma yapıldığında, testin orijinalinde $RMSEA=0.019$, $CFI=0.98$, Türkçeye uyarlanan testin $RMSEA=0.075$, $CFI=0.93$ olarak hesaplanmıştır. Elde edilen değerler, Türkçeye uyarlaması yapılan testin kabul edilebilir uyum seviyesinde olduğu sonucuna ulaştırmaktadır.

Testin doğrulayıcı faktör analizinden edinilen t değeri, R^2 değeri, p değeri ve maddelerin standardize edilen faktör yükleri sonucu Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4.

YİT Testi'nin DFA Sonucunda Elde Edilen Standardize Edilmiş Faktör Yükleri, t Değerleri, R² ve p Değerleri

Madde No	Standardize Edilmiş Faktör Yükleri	R ² değeri	t değeri	p
C1	.72	.28	9.12	.000
C2	.66	.34	10.06	.000
C3	.68	.32	9.86	.000
C4	.59	.41	11.36	.000
C5	.65	.35	10.36	.000
C6	.65	.35	10.39	.000
C7	.60	.40	11.13	.000
O1	.82	.18	7.02	.000
O2	.62	.38	10.86	.000
O3	.81	.19	7.14	.000
O4	.54	.46	11.91	.000
O5	.71	.29	9.22	.000
O6	.74	.26	8.46	.000
O7	.69	.31	9.53	.000
D1	.72	.28	9.08	.000
D2	.69	.31	9.56	.000
D3	.73	.27	8.72	.000
D4	.68	.32	9.56	.000
D5	.78	.22	7.92	.000

D6	.71	.29	9.11	.000
D7	.72	.28	8.97	.000

N=300, p< .001

Tablo 4'te sunulan Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi'nin DFA sonuçları incelendiğinde, *t* değerinin 7.02 ile 11.91, *R*² değeri .18 ile .46 arasında değiştiği ve tüm maddelerin istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Testin orijinalinde araştırmacılar geliştirdikleri testin modeline yönelik bazı değerler sunmuşlardır (Jankowska & Karwowski, 2015, s.13). Bu bağlamda orijinal test TCIA ile uyarlanan test YİT'e yönelik değerler kıyaslama yapabilmek amacıyla bir arada Tablo 5'te verilmiştir

Tablo 5.

Orijinal Test ile Uyarlanan Testin DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeks Değerleri, Gizil Değişkenler Arası Korelasyon ve Faktör Yük Değerleri

Ölçümler	Orijinal Test	Uyarlanan Test
$\chi^2(df) / \chi^2/df$	241.55 (165) / 1.46	496.72 (182) / 2.72
CFI	0.988	0.93
RMSEA	0.019	0.075
Gizil Değişkenler Arası Korelasyon		
Canlılık-Özgünlük	0.53	0.71
Canlılık-Dönüştürebilirlik	0.39	0.80
Özgünlük- Dönüştürebilirlik	0.56	0.81
Faktör Yükleri		
C1	0.62	0.72
C2	0.66	0.66
C3	0.65	0.68
C4	0.67	0.59
C5	0.65	0.65
C6	0.65	0.65
C7	0.60	0.60
O1	0.69	0.82
O2	0.71	0.62
O3	0.58	0.81
O4	0.66	0.54
O5	0.62	0.71
O6	0.59	0.74
O7	0.68	0.69
D1	0.70	0.72
D2	0.71	0.69
D3	0.68	0.73
D4	0.59	0.68
D5	0.67	0.78
D6	0.70	0.71
D7	0.71	0.72

Tablo 5 incelendiğinde orijinal test TCIA ile uyarlanmış test YİT'in doğrulayıcı faktör analizi sonuçları kıyaslandığında RMSEA, CFI ve ki kare / serbestlik derecesi sonuçlarıyla bağlantılı olarak iyi uyum düzeyi gösterdiği yorumu yapılabilir. Faktör yük değerlerinin de orijinal testte .58 ile .71 arasında değişirken, uyarlanmış Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi'nde .59 ile .82 arasında değiştiği söylenebilir. Gizil değişkenlerin korelasyon değerinin her iki testte de birbirine yakın ve pozitif seviyede anlamlı olduğu ifade edilebilir.

İç Tutarlık Analizi

Testin iç tutarlılık analiz sonuçları ile ilgili olarak cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı incelenmiş ve testin tümüne yönelik değer .898 hesaplanmıştır. Teste yönelik diğer değerler, Tablo 6'da ifade edilmiştir:

Tablo 6.

Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi'nin (YİT) Alt Boyutlarına İlişkin Cronbach Alfa Katsayıları, Madde Toplam Korelasyonu, Madde Ayırt Edicilik Değerleri

Testin Boyutları	Madde no	Madde-Toplam Puan Korelasyonu	Ortalama Puan		t değeri	p
			%27'lik üst grup	%27'lik alt grup		
Canlılık Cronbach alfa: .810	M1	.473	1.20	.32	11.445	.000
	M2	.550	1.14	.23	11.812	.000
	M3	.593	1.09	.16	12.930	.000
	M4	.575	1.17	.24	12.664	.000
	M5	.502	1.09	.29	9.728	.000
	M6	.585	1.20	.41	10.164	.000
	M7	.551	1.18	.37	10.767	.000
Özgünlük Cronbach alfa: .763	M8	.378	.79	.14	7.486	.000
	M9	.551	.77	.02	9.360	.000
	M10	.404	.69	.14	6.629	.000
	M11	.554	.46	.04	5.975	.000
	M12	.534	.51	.02	6.800	.000
	M13	.512	.53	.07	5.692	.000
	M14	.497	.70	.06	8.664	.000
Dönüştürülebilirlik Cronbach alfa: .759	M15	.442	.79	.01	9.189	.000
	M16	.556	.85	.01	9.835	.000
	M17	.470	.70	.02	7.987	.000
	M18	.505	.54	.02	6.437	.000
	M19	.430	.51	.01	6.867	.000
	M20	.462	.50	.03	5.750	.000
	M21	.475	.69	.01	9.076	.000

*N=300, p<0.01 düzeyinde anlamlıdır

Tablo 6'ya bakıldığında, testin boyutlarının madde toplam korelasyonları .378 ile .593 arasındadır. Üst %27 ile alt %27'lik grupların puanları arasında farka ilişkin t değerlerinin 5.692 ile 12.930 arasında değer aldığı ve t değerlerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmektedir. % 27'li üst grup ile %27'lik alt grup arasındaki farkın anlamlı olması maddenin ayırt ediciliğinde bir kanıt olarak değerlendirilmektedir (Erkuş, 2012). Ayrıca testteki üç boyutun iç tutarlılık kat sayısı .70 değerinin üstündedir. Böylece testin maddelerinin ayırt ediciliği sağladığı söylenebilir. Ayrıca, 7 şekil ve üç alt boyuttan olmak üzere 21 maddeden oluşan YİT'in güvenilirlik değerleri incelendiğinde, testin tamamına ilişkin cronbach alfa değerinin .898 olduğu görülmektedir. Bulunan cronbach alfa değerlerinin, +1'e ne kadar yaklaşırsa, güvenilirliği o oranda arttığı anlamını taşır (Can, 2018, s.388). Bu bağlamda, YİT'in bir bütün olarak ve alt boyutlarının da yüksek iç tutarlılık güvenilirliğini gösteren kabul edilebilir seviyede olduğunu ortaya koymaktadır.

Puanlayıcılar Arası Güvenirlik

Uyarlanan test şekillerden oluşan ve değerlendirme kitapçığındaki ölçütlere göre puanlayıcılar tarafından değerlendirildiğinden dolayı Jankowska ve Karwowski (2015, s.13) değerlendiriciler arası puanlama güvenilirlik analiziyle testin güvenilirliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla araştırmacılar 4 uzmana rasgele seçtiği 100 testi değerlendirmesini isteyerek puanlayıcı güvenilirliğini ölçmüştür. Bu çalışmada da YİT'te yer alan canlılık, özgünlük ve dönüştürülebilirlik alt boyutları için cronbach alfa değeri ve sınıf içi korelasyonu (ICC) hesaplanmıştır. Sınıf içi (intra-class) korelasyon kat sayısı, aynı sınıfı bir parçası

olan değişkenler arası korelasyon işlemi olarak ifade edilir. Farklı değerlendirmeler için güvenilirlik belirlerken, puanlayıcıların değerlendirdikleri ölçümlere yönelik değişimleri kıyaslamak amacıyla kullanılır (Can, 2018, s.396-397). Bu çalışmadaki 300 katılımcının yanıtladığı test arasından rastlantısal olarak 100 test seçilmiş, sanat eğitimi alanında uzman iki puanlayıcı birbirinden ayrı olarak ölçütlere uygun olarak testi değerlendirmiştir. Sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7.

YİT Cronbach Alfa Değeri ile Sınıf İçi Korelasyon Katsayısına Göre Puanlayıcı Güvenirliği (N=100)

	Canlılık		Özgünlük		Dönüştürülebilirlik	
	Cronbach Alfa (α)	r _{icc}	Cronbach Alfa (α)	r _{icc}	Cronbach Alfa (α)	r _{icc}
Uzman 1* Uzman 2	.97	.94	.97	.94	.97	.95
	Canlılık		Özgünlük		Dönüştürülebilirlik	
Uzmanlar arası korelasyon	Uzman2		Uzman2		Uzman2	
Uzman1	.94		.95		.95	

Bu analizde, değerlendiriciler seçildiği grubun niteliklerini yansıtan uzmanlardan seçilmeleri nedeniyle iki yönlü rastgele etki modeli seçilmiş (two-way random) ve değerlendiriciler arası uyum incelenmiştir. Tablo 7’de görüldüğü üzere, sınıf içi korelasyon değeri testin canlılık boyutunda .94 (%95 GA, 0.91-0.96), özgünlük boyutunda .94 (%95 GA, 0.91-0.96), dönüştürülebilirlik boyutunda .95 (%95 GA, 0.92-0.96) hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon değerinde .074 ve üzerinin mükemmel olduğu ifade edilmektedir (Barrett, 2001, s.24). Elde edilen sonuçlara bakılınca değerlendiriciler arası uyum yüksek olduğu ifade edilebilir. Ayrıca testteki üç boyutun cronbach alfa değeri ortalama .95 (Canlılık α = 0.94, Özgünlük α = 0.94, Dönüştürülebilirlik α = 0.95) olarak hesaplanmıştır. Testin orijinal çalışmasında da puanlayıcılar arası güvenilirlik ve cronbach alfa değeri için 100 test seçilip puanlanmıştır. Bu sonuçlarla karşılaştırıldığında orijinal testin boyutlarına yönelik cronbach alfa ortalama .90 (Canlılık α = 0.91, Özgünlük α = 0.90, Dönüştürülebilirlik α = 0.92), ICC değeri ise yine ortalama .90 değerindedir (Canlılık ICC = 0.89, Özgünlük ICC = 0.89, Dönüştürülebilirlik ICC = 0.91). Böylece YİT ile orijinal testin güvenilirlik sonucu kıyaslandığında, testin bir bütün olarak kabul edilebilir, yüksek düzeyde iç tutarlılık güvenilirliğini gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma ile yaratıcı imgeleme yeteneğinin düzeyini belirlemek için, yaratıcı imgelemin canlılık, özgünlük ve dönüştürülebilirlik olarak birbiri ile bağlantılı üç bileşene dayandığı görüşüne bağlı olarak geliştirilmiş Yaratıcı İmgelem Yeteneği Testi’nin (YİT) Türkçeye uyarlama çalışması yapılmış ve testin psikometrik özellikleri değerlendirilmiştir. Testin geçerliğini sağlamak amacıyla kapsam-görünüş geçerliliği, dilsel eşdeğerlik, yapı geçerliğini sınamak için de DFA uygulanmıştır. Uyarlama çalışmaları kapsamında, ingilizce eğitiminde üç ve sanat eğitiminde iki, toplam 5 uzman aracılığıyla testin Türkçe diline çevirisi yapılmıştır. Dilsel eşdeğerlik için, iki hafta arayla 39 katılımcıya önce orijinal form, sonra Türkçe form uygulanmış, testin orijinali ile Türkçesi arasındaki korelasyon hesaplanmış ve yüksek seviyede pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur ($r = .89, p < .001$). Bu sonuç literatürdeki uyarlama çalışmaları ile kıyaslandığında benzer olduğu söylenebilir. Türkçeye uyarlama yapılan bir çalışmada, orijinal form ile Türkçesi arasında korelasyon değerleri incelendiğinde, .86 ile .95 arasında ilişki hesaplanmıştır (Genç, Barut ve Başol, 2017). Bir başka çalışmada ölçek puanlarının birbiri arasında yapılan korelasyon kat sayısı .96 bulunmuştur. Araştırmacılar tarafından analiz sonuçları, anlamlı ve mükemmel düzeyde ilişki şeklinde ifade edilmiştir (Polat ve Güven, 2017). Dolayısıyla bu çalışmada uyarlanan, dilsel geçerlik çalışması yapılan YİT’in orijinal ile uyarlanan versiyonu arasında anlamlı ve iyi düzeyde ilişki olduğu yorumu yapılabilir.

YİT’in yapı geçerlik çalışması kapsamında, testin orijinalinde araştırmacılar tarafından geliştirilen modelin yapısı ile uyarlanan testin geçerliliğini sınamak için 300 katılımcıya test uygulanmış ve DFA ile sonuçlar değerlendirilmiştir. Sanatsal yaratıcılık alanları inceleyen Lunke ve Meier de (2016), ilişki

kurdukları kuramsal yapıyı test etmek için DFA ile sürece başlamışlardır. Aynı şekilde Jankowska ve Karwowski de (2015), yaratıcı imgelem yeteneği modelini üç boyutta kurgulamış ve daha sonra DFA ile sunmuş olduğu yapıyı doğrulamıştır. Uyarlaması yapılan YİT testinde, araştırmacılar DFA ile analize başlamış, hesaplanan değerlerle orijinal testin değerlerini inceleyerek tartışmıştır. Bu çalışmada orijinal testten uyarlaması yapılmış YİT'in uyum indeks değerlerinin model için anlamlı olduğu ($\chi^2 = 496.72$, $df = 182$ ve $p < 0.05$, $\chi^2 / df = 2.72$) söylenebilir. Ayrıca uyum indeks değerleri RMSEA= 0.075, CFI=0.93, NFI=0.90 kabul edilebilir düzeydedir. Orijinal testte doğrulayıcı faktör analizindeki uyum indeks değeri $\chi^2 / sd=1.42$, Türkçe'ye uyarlanan YİT'te $\chi^2 / sd=2.72$ hesaplanmıştır. χ^2 / sd değeri üç ve daha düşük olması iyi uyum olarak kabul görünürken, değerlerin sıfıra yakın olması mükemmel uyumu göstermektedir (Çokluk ve diğerleri, 2014, s.271; Seçer, 2017,s.190). Dolayısıyla Türkçe diline uyarlaması yapılan YİT'in χ^2 değeri kabul edilebilir düzeydedir. Dahası orijinal testte RMSEA ile CFI değeri incelendiğinde, testin RMSEA değeri 0.019, CFI değeri 0.98'dir. Türkçeye uyarlanan YİT'te ise RMSEA değeri 0.075, CFI değeri 0.93'tür. Bu çalışmada elde edilen değerler, YİT'in kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu sonucunu ifade etmektedir. Ayrıca testin orijinalinde araştırmacılar modelin faktör yük değeri ile gizil değişkenler arası korelasyonu açıklamışlar (Jankowska & Karwowski, 2015, s.13). Türkçeye uyarlanmış YİT ile testin orijinal bulgusu karşılaştırıldığında, canlılık - özgünlük değeri orijinal testte .53, uyarlaması yapılan testte .71 canlılık- dönüştürülebilirlik değeri orijinal testte .39, uyarlaması yapılan testte .80; özgünlük - dönüştürülebilirlik değeri orijinal testte .56, uyarlaması yapılan testte .81 hesaplanmıştır. Elde edilen değerler, testin kabul edilebilir uyum, gizil değişkenler arasında anlamlı ve iyi düzeyde ilişki şeklinde ifade edilebilir. Her iki test faktör yük değerleri açısından kıyaslandığında orijinal testin faktör yük değeri .58 ile .71, uyarlaması yapılan YİT'te ise .54 ile .82 arasında değişen faktör yükleri görülmektedir. Bu veriler ışığında sonuçlar incelendiğinde, YİT'in hesaplanan faktör yüklerinin .30 ve üzeri olmasına bağlı olarak maddelerin ayıklanması gerekmemektedir (Büyüköztürk, 2012, s.124-125). YİT'in güvenilirlik analizleri sonucunda, önce cronbach alfa değeri bulunmuştur. YİT'in bir bütün olarak toplam cronbach alfa iç tutarlılık kat sayısı .89; testin canlılık boyutunun cronbach alfa değeri .81, özgünlük boyutu .76 ve dönüştürülebilirlik boyutu .75 olarak belirlenmiştir. Testin orijinal versiyonunda araştırmacıların açıkladığı cronbach alfa değeri sırayla (canlılık, özgünlük ve dönüştürülebilirlik) .91, .90 ve .92 olarak hesaplanmıştır (Jankowska & Karwowski, 2015, s.13). Her iki testin sonuçları kıyaslandığında, elde edilen sonuçlar testin güvenilirliğinin yeterli ve güvenilir seviyede olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca orijinal testi geliştiren araştırmacılar (Jankowska ve Karwowski, 2020), uyarlanan testin kısa versiyonu geliştirip, 1130 katılımcıya uygulayarak psikometrik özelliklerini incelemişler. Modelin RMSEA: .013, CFI: .997, TLI: .995, SRMR: .033, standartlaştırılmış faktör yükleri canlılık için .61 ile .73 arasında, özgünlük için .37 ile .81 ve dönüştürülebilirlik için .63 ile .74 arasında bulmuşlardır. TCIA'nın her iki versiyonunda da iyi uyum değerlerine sahip olduğu belirlenmiştir. Yine TCIA testinin güvenilirlik ve geçerliliği test edilen bir çalışmada (Forthmann, Jankowska & Karwowski, 2021), TCIA'nın toplam güvenilirliğini $\alpha = 0.88$; canlılık $\alpha = 0.75$; orijinallik $\alpha = 0.75$; dönüştürülebilirlik $\alpha = 0.87$ olarak hesaplanmış. Bu test ile benzer olmasa da imgeleme ile ilgili bir başka ölçek uyarlama çalışmasında ise (Nuhoğlu ve Akkoyunlu, 2012), uyarlama yapılan ölçeğin orijinal ölçekle uyuyup uyuyamadığını ve bu örnekte yapının benzer sonuç verip vermeyeceğini görmek için DFA yapmışlardır. Analiz değerleri sonucunda, χ^2/sd değerinin mükemmel uyum, RMSEA değerinin ise iyi düzeyde uyum gösterdiği sonucuna ulaşmışlar. Ölçeğin toplam güvenilirliğinin .72, nesnel görsel .82, uzamsal görsel .84 ve sözel boyut .80 hesaplamışlardır.

Bu çalışmada puanlayıcılar arası güvenilirliği incelemek amacıyla, uygulama yapılan testler arasından rastgele alınan 100 test kitapçığı, YİT'in el kitapçığındaki değerlendirme ölçütüne bağlı olarak sanat eğitimi alanında uzman iki kişi aracılığıyla değerlendirilmiştir. Uzman yardımı alınarak değerlendirmenin yapıldığı araştırmalarda puanlayıcı arası güvenilirlik analizi önemli hale gelmektedir. Bir davranış, bir ve daha fazla kişi tarafından ölçülüp, elde edilen ölçüm sonuçları birbirinin yerine ne derece kullanılabilirliğine ilişkin bir değerlendirme yapılabilir. Bu durumda güvenilirliği sağlamak için değerlendirme şekline en uygun olan istatistiksel işlem seçilerek, puanlayıcı veya gözlemci arası uyum hesaplanmalıdır (Can, 2018, s.396-397). Bu kapsamda, çalışmada *Kendall Uyum Yüzdesi* ile *sınıf içi korelasyon* (intraclass correlation coefficient-ICC) kullanılmıştır. *Kendall Uyum Yüzde değeri* .86 olarak hesaplanmış ve bu sonuç anlamlı uyum olarak ifade edilmiştir (Kendall's $W = 0.86$, $p < 0.001$). Sınıf içi korelasyon değeri, testin canlılık boyutunda .94 (%95 GA, 0,913-0,961), özgünlük boyutunda .94 (%95 GA, 0,916-0,967), dönüştürülebilirlik boyutunda .95 (%95

GA, 0,926-0,967) hesaplanmıştır. Sınıf içi korelasyon değerinde .074 ve üzerinin mükemmel olduğu ifade edilmektedir (Barrett, 2001, s.24). Bu sonuç puanlayıcılar arası uyum değerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Testin orijinal versiyonunda araştırmacıların açıkladığı sonuçlar incelendiğinde (Jankowska ve Karwowski, 2015, s.13), ICC değeri ortalama .90 olarak hesaplanmıştır (Canlılık ICC değeri: 0.89, Özgünlük ICC değeri 0.89, Dönüştürülebilirlik ICC değeri: 0.91). TCIA'nın farklı bireyler arasındaki değerlendirmelerini içeren bir çalışmada ise (Van der Vlist, 2021), değerlendiriciler arası güvenilirlik düşük bulunmuştur. Araştırmacılar bu durumu puanlayıcıların deneyimsizliğine ve puanlayıcıları eğitmek için kullanılacak zamanın eksikliğine bağlamış. Ayrıca değerlendirme kriterlerinin ve kodlama şemasının daha iyi tanımlanması önerisi getirmişlerdir. Ancak bu çalışmada orijinal testin ICC değeri ile YİT'in ICC değeri kıyaslandığında, Türkçeye uyarlaması yapılan YİT'in yüksek iç tutarlılık güvenilirliği gösteren, kabul edilebilir seviyede olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Yapılan analizlerden sonra ortaya çıkan güvenilirlik değerleri ve model uyum ölçütlerine yönelik sonuçlar testin yaratıcı imgeleme yetenek düzeyini ölçmede geçerli ve güvenilir şekilde kullanılacak bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur.

YİT testi zihinsel imgeleme kapasitesi ile ilişkilidir. Sanatsal becerilerde gereksinim duyulan imgelem yeterliğini ölçmek için, zihinsel imgeleme kapasitesinin oluşturma biçimini de sunması açısından önemlidir. Dahası YİT'in uygulama alanı zenginleştirilebilir. YİT testi geliştirilerek tıpkı bir çalışmada olduğu gibi (Van der Vlist, 2021) farklı duyuşal yeterlilikleri olan bireylerin imgeleme yeteneğini açığa çıkarmak için kullanılabilir. Ya da başka bir çalışmada olduğu gibi (Calabrese & Marrucci, 2006) ülkemizde de sanatçılar ile psikoloji, sosyoloji ve sosyal bilimler gibi farklı disiplin alanlarından katılımcıların imge performansı ve çizim görevleri konusunda performansları kıyaslanabilir. Bu sonuçlarla, sanat eğitimi alan bireylerin ya da görsel sanat uzmanlarının imgeleme yeteneklerini içeren görevlerde avantajlı olup olmadığı söylenebilir. Dahası yetenekli bireylerin bir kuruma seçiminde YİT'in kullanılacağı öngörülebilir. Ancak bu öngörünün, farklı disiplin alanlarında eğitim alan bireyler ve farklı yaş grupları ile yapılacak çalışmalarda açığa çıkarılabileceği unutulmamalıdır.

Yazar Katkı Oranı

Çalışmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sunmuştur.

Etik Beyan

"Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde" yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden" hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Anoiko, W. (2011). *Creativity*. Retrieved October 07, 2017 from https://oiko.files.wordpress.com/2011/03/2011_wiki_anoiko_creativity1.pdf
- Atakan, G. (2014). *Yaratıcı tasarım sürecinde bilişsel yaklaşım ve üstbilişsel farkındalık*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Barrett, P. (2001, March) *Assessing the Reliability of Rating Data*. Retrieved March 28, 2019 from <https://www.pbarrett.net/presentations/rater.pf>
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (16. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Calabrese, L., & Marucci, F. S. (2006). The influence of expertise level on the visuo-spatial ability: Differences between experts and novices in imagery and drawing abilities. *Cognitive Processing*, 7 (1). 118-120. <https://doi.org/10.1007/s10339-006-0094-2>
- Can, A. (2018). *Spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (6. bs.) Ankara: Pegem Akademi.

- Clark, G., & Zimmerman, E. (2004). Teaching talented art students: Principles and practices. New York: Teacher College Press and Reston, VA: National Art Education Association.
- Chamberlain, R., Drake, J. E., Kozbelt, A., Hickman, R., Siev, J., & Wagemans, J. (2019). Artists as experts in visual cognition: An update. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13 (1), 58. <https://doi.org/10.1037/aca0000156>
- Çetin, Z., Üstündağ, A., Kerimoğlu, G. ve Beyazıt, U. (2015). Ülkemizde ve dünyada çocuklarda yaratıcılığın ölçülmesinde kullanılan testlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 31-49. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/husbfd/issue/7895/103864>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik, Spss ve Lisrel uygulamaları*. (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Dede, H. (2016). Öğrencilerin sanata karşı bakış açılarını ortaya koymaya yönelik bir tutum ölçeği. *İDİL Sanat ve Dil Dergisi*, 5 (25), 1559-1576. Doi: 10.7816/idil-05-25-13.
- Dikici, A. ve Taşpınar, M. (2002). Resim öğretmenlerinin yaratıcı niteliklerini belirleyen tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 27 (124), 23-30. Retrieved from: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5155>
- Duran, O., N. ve Tezer, E. (2005). Sanat benlik-kavramı ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği üzerine bir çalışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (23), 47-55. Retrieved from: <http://pdrdergisi.org/index.php/pdr/article/view/438/384>
- De Pisapia, N., Bacci, F., Parrott, D., & Melcher, D. (2016). Brain networks for visual creativity: a functional connectivity study of planning a visual artwork. *Scientific reports*, 6 (1), 1-11. <https://dx.doi.org/10.1038/srep39185>
- Drake, J. E., Simmons, S., Rouser, S., Poloes, I., & Winner, E. (2021). Artists excel on image activation but not image manipulation tasks. *Empirical Studies of the Arts*, 39 (1), 3-16. <https://doi.org/10.1177/027623741986894>
- Dziedziewicz, D., & Karwowski, M. (2015). Development of children's creative visual imagination: A theoretical model and enhancement programmes, *Education 3-13*, 43 (4), 382-392. <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2015.1020646>
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Efland, A. (2004). The arts and the creation of mind: Eisner's contributions to the arts in education. *The Journal of Aesthetic Education*, 38 (4), 71-80. <https://doi.org/10.2307/3527377>
- Forthmann, B., Jankowska, D. M., & Karwowski, M. (2021). How reliable and valid are frequency-based originality scores? Evidence from a sample of children and adolescents. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100851. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100851>
- Genç, A., Barut, Y. ve Başol, G. (2017). Rüyalarda bilinçlilik ölçeği Türkçe uyarlama, geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 18 (1), 43-50. <http://dx.doi.org/10.5455/apd.205845>
- Heaton, R. (2021). Cognition in art education. *British Educational Research Journal*, 47 (5), 1323-1339. <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/berj.3728>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cut off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jankowska, D. M., & Karwowski, M. (2015). Measuring creative imagery abilities. *Frontiers in Psychology*, 6, 1591. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01591>
- Jankowska, D. M., & Karwowski, M. (2020). *Test of Creative Imagery Abilities. Manual*. Liberi Libri.
- Kiernan, L., Ledwith, A., & Lynch, R. (2022). An exploration of the cognitive processes of design teams to inform design education and practice. *Design and Technology Education: An International Journal*, 27(1), 82-101.

- Kiper, A., Aslan, S., Kıyıcı, M. ve Akgün Ö. E. (2012). Görsel-okuryazarlık ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *TOJNED*, 73-83.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kozbelt, A. (2001). Artists as experts in visual cognition. *Visual Cognition*, 8 (6), 705-723. <http://dx.doi.org/10.1080/13506280042000090>
- Lunke, K., & Meier, B. (2016). Disentangling the impact of artistic creativity on creative thinking, working memory, attention, and intelligence: Evidence for domain-specific relationships with a new self-report questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 7 (1089), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01089>
- Mamur, N. ve Süzen, H. N. (2012). Analysis of the effectiveness of test techniques in the assessment and evaluation of perceptual and comprehension skills in Anatolian Fine Arts High School art workshops. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 51, 316-320. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.166>
- Morrison, G, R., & Wallace, B. (2001). Imagery vividness, creativity and the visual arts. *Journal of Mental Imagery*, 25 (3&4), 135-152.
- Nuhoğlu, P. ve Akkoyunlu, B. (2012). Nesnesel-uzamsal imgeleme ve sözel bilişsel stil ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42. 299-309.
- Pérez-Fabello, M. J., & Campos, A. (2007). Influence of training in artistic skills on mental imaging capacity, *Creativity Research Journal*, 19 (2-3), 227-232. <https://doi.org/10.1080/10400410701397495>
- Polat, M. ve Güven, M. (2017). Edmonds öğrenme stilleri belirleme ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Elementary Education Online*, 16 (2), 848-859. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304739>
- Rosenberg, H. S. (1987). Visual artists and imagery. *Imagination, Cognition and Personality*, 7(1), 77-93. <https://doi.org/10.2190/AVJ5-N24B-P7MC-HR4>
- Schermelleh-Engel, K., & Moosbrugger, 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.
- Schlewitt-Haynes, L. D., Earthman, M. S., & Burns, B. (2002). Seeing the world differently: An Analysis of descriptions of visual experiences provided by visual artists and nonartists. *Creativity Research Journal*. 14 (3-4), 361-372. http://dx.doi.org/10.1207/S15326934CRJ1434_7
- Seçer, İ. (2017). *Spss ve Lisrel ile pratik veri analizi, analiz ve raporlaştırma*.(3.Bs). Ankara: Anı yayıncılık.
- Smith, S. M., Gerkens, D. R., Shah, J. J., & Vargaz-Henandez, N. (2006). Empirical studies of creative cognition in idea generation. In *Creativity and innovation in organizasional teams* (s. 3 - 20). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Urban, K. K. (2005). Assessing creativity: The Test for Creative Thinking - Drawing Production (TCT-DP). *International Education Journal*, 6 (2), 272-280.
- Van der Vlist, C. (2021). *Comparing creative imagination between blind and sighted individuals across sensory modalities*. [Unpublished master's thesis]. Tilburg University. Retrieved from: <http://arno.uvt.nl/show.cgi?fid=154753>
- Yao, Z. (2021). Cognitive development & art education: relationship, suitability, and future implications. [Unpublished masters thesis]. 764. Retrieved from: <https://digitalcommons.risd.edu/masterstheses/764>
- Vellera, C., & Gavard-Perret, M., L. (2012). *Is mental imagery ability an element for identifying creative consumers?*. Retrieved from: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00851322>
- Zemore, S. E. (March, 1995). Ability to generate mental images in students of art. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 14 (1), 83-88. <https://doi.org/10.1007/BF02686876>
- Ward T. B. (1994), Structured imagination: The role of category structure in exemplar generation, *Cognitive Psychology*, 27, 1-40. <https://doi.org/10.1006/cogp.1994.1010>



Relationship Between Professional Attitudes and Professional Commitment of Classroom Teachers: The Mediating Role of Teacher Self-Efficacy Belief

Bünyamin İSPİR^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-0428-8887)

Ali YILDIZ^b (ORCID ID - 0000-0001-6241-2316)

^aAtatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education, Erzurum/Türkiye

^bAtatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education, Erzurum/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1215217

Article history:

Received 06.12.2022

Revised 19.05.2023

Accepted 01.08.2023

Keywords:

Classroom Teachers,
Professional Attitude,
Commitment to the Profession,
Self-efficacy Beliefs,
Mediation.

Research Article

Abstract

The purpose of this study is to investigate the relationship between classroom teachers' commitment to their profession and professional attitudes, as well as the mediating role that self-efficacy belief plays in this relationship. The relational screening model was chosen as the method in the research. The study group of the research consists of a total of 235 classroom teachers, 188 of whom are female and 47 male, working in various primary schools in Turkey. In the research, attitude towards the teaching profession, dedication to the teaching profession, and teacher self-efficacy belief scales were used as data collection tools. Data were analyzed by correlation and structural equation model analysis. The analyzes show that there are positive and moderately significant relationships between teacher self-efficacy belief and attitude towards the teaching profession, and between commitment to the teaching profession and teacher self-efficacy belief. In addition, the results reveal that there is a highly significant positive relationship between commitment to the teaching profession and attitude towards the teaching profession. On the other hand, the Z value calculated according to the Sobel test equation was found to be 4.64 and it was concluded that self-efficacy belief partially mediated the relationship between professional attitude and commitment to the profession. In order to increase the validity of the significance levels of direct and indirect effects, bootstrapping was performed and the mediating role of self-efficacy belief was supported in the relationship between professional attitude and commitment to the profession.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Tutumları ile Mesleğe Bağlılıkları Arasındaki İlişki: Öğretmen Özyeterlik İnançının Aracı Rolü

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1215217

Makale Geçmişi:

Geliş 06.12.2022

Düzeltilme 19.05.2023

Kabul 01.08.2023

Anahtar Kelimeler:

Sınıf Öğretmenleri,
Mesleki Tutum,
Mesleğe Bağlılık,
Özyeterlik İnanç,
Aracılık.

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumları ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide özyeterlik inancının aracılık etkisini incelemektir. Araştırmada yöntem olarak ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'deki çeşitli ilkokullarda görev yapan 188 kadın ve 47 erkek olmak üzere toplam 235 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenlik mesleğine adanmışlık ve öğretmen özyeterlik inancı ölçekleri veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veriler korelasyon ve yapısal eşitlik modeli (YEM) analizi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler, öğretmen özyeterlik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmenlik mesleğine bağlılık ile öğretmen özyeterlik inancı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlik mesleğine bağlılık ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer taraftan Sobel testi eşitliğine göre hesaplanan Z değeri 4.64 olarak bulunmuş ve özyeterlik inancının, mesleki tutum ile

*Corresponding Author: bunyamin.ispir14@ogr.atauni.edu.tr

mesleğe bağlılık ilişkisine kısmi aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Doğrudan ve dolaylı etkilerin anlamlı olma düzeylerine yönelik geçerliği artırmak için bootstrapping işlemi gerçekleştirilmiş ve mesleki tutum ile mesleğe bağlılık arasındaki ilişkide öz yeterlik inancının aracılık rolü desteklenmiştir.

Introduction

Today, it is necessary to develop life skills like communication, critical thinking, and problem-solving as well as information skills like scientific literacy (İspir & Yıldız, 2021). In addition to these skills, raising individuals who are beneficial for their environment, who can think scientifically, and who are productive are provided through education. Education is a formal or informal activity that helps people increase their potential in terms of their knowledge, beliefs, behaviors, and abilities (Chakraborty & Mondal, 2014). In this context, it can be said that educational institutions and therefore teachers should take more responsibility for shaping the abilities of students. Because teachers help students' social and emotional development as well as reveal their hidden characteristics (Blazar, 2018; Parvez & Shakir, 2013). In this context, Curtis (2017) argues that a teacher's beliefs and attitudes towards teaching can potentially affect students' success. Similarly, Trivedi (2012); states that teachers' attitudes, beliefs, and opinions affect students' behaviors. This situation highlights not only increasing the knowledge of teachers but also their professional roles such as healthy and positive attitudes. Therefore, it is considered as necessary for prospective teachers to acquire attitudes and values related to the profession as much as knowledge (Çeliköz & Çetin, 2004; Kıralp & Bolkan, 2016).

Although there is no standard definition, attitude generally includes an individual's positive or negative evaluation of any person, object, concept, or situation (Dar, 2021; Sarmah & Puri, 2014). On the other hand, attitude is defined as a complex mental state that includes individual behaviors (Ataş-Akdemir, 2018). Knowing the individual's attitude towards a stimulus can help predict the behavior of the same individual towards the relevant stimulus. When teacher actions are analyzed, it can be argued that one of the key aspects defining these behaviors is the quality of the attitude toward the profession (Üstüner, 2017). In line with this information, the attitude towards the teaching profession can be explained as the person's thoughts about teaching, her or his feelings towards it, and her performance while teaching (Camadan & Duysak, 2010). It should be highlighted how the attitude has changed over time and how it is related to other variables because there is a direct correlation between the attitude towards the teaching profession and teaching activities (Dursun, 2019).

Attitudes of teachers toward the profession it is often about the liking of the profession or the recognition that it is socially necessary and important. In addition, teachers' loyalty to the profession or their sense of belonging is related to their attitudes towards the profession (Ayık & Ataş-Akdemir, 2014; Temizkan, 2008). Similarly, in the study of Yurtseven and Dulay (2022), commitment was shown as one of the personal factors affecting attitudes towards the teaching profession. Therefore, having a good attitude towards teaching might help one develop professionally and be more commitment.

The expression of professional commitment was the first used by Greenhaus in 1971. However, the first use of the concept in today's sense is based on the five-factor commitment model developed by Morrow in 1983 (Tak & Çiftçioğlu, 2009). Professional commitment under this model is stated as making an effort for the profession, wanting to stay in the profession, showing interest in professional goals and values (Aranya & Ferris, 1984). In addition, professional commitment can be defined as the attitude or behavior of a person towards his profession (Blau, 1985). Professional commitment has been described here as a psychological relationship based on an individual's emotional response to his or her profession (Lee et al., 2000). Also, it has been explained that professional commitment is a reaction consisting of three factors: general attitude towards work, degree of professional planning, and relative importance of the job (Greenhaus, 1971). From this point of view, commitment to the teaching profession can be expressed as attitudes that affect teachers' professional development and progress. Thus, the positive attitude towards the profession of teachers or students who choose the teaching profession are associated with their willingness and commitment to the profession (Malik & Rani, 2013; Özgenel & Deniz, 2020). However, it can be said that there may be some personal factors that determine the effect of the

attitude towards the profession on the professional commitment levels of teachers. In particular, self-efficacy, which accelerates the formation of success by influencing teaching, can be considered among these factors. The fact that self-efficacy is related to both professional attitude (Demirtaş et al., 2011) and professional commitment (Coladarci, 1992; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) supports this idea.

Conceptually, the foundations of self-efficacy are based on Bandura's (1977) Social Cognitive Learning Theory. In this context, self-efficacy is expressed as a person's confidence in his or her ability to carry out the actions necessary to achieve particular results. On the other hand, teacher self-efficacy is defined as a variable that takes into account individual differences in teaching activity (Gibson & Dembo, 1984). In addition, teachers' sense of efficacy includes beliefs about their capacity to influence students' performance (Ashton, 1984). Therefore, teachers' having a high level of self-efficacy can increase the quality of education and training activities and enable the profession to be carried out more successfully. Because teachers' feeling of professional efficacy is seen as one of the main factors affecting the learning-teaching process (Akkuş, 2013; Woolfolk et al., 1990). As a matter of fact, teachers' self-efficacy emerges as an important internal factor affecting professional knowledge, skills, and equipment (Bümen & Özaydın, 2013).

It can be said that professional attitude, commitment, and self-efficacy are internal motivations that affect one's teaching practice. In addition, positive or negative attitudes toward the teaching profession can shape an individual's self-efficacy towards the profession. Moreover, positive self-efficacy can increase the respect for the teaching profession and thus the professional commitment of teachers. Considering the strong relationships between them, self-efficacy belief may have a mediating role in the relationship between attitude and commitment. When the relevant literature is examined, there are studies that examine teachers' attitudes towards the profession and their professional commitment separately (Alkhateeb, 2013; Kurşunoğlu et al., 2010; Tezci & Terzi, 2010). Despite the limited number of studies examining the relationship between professional attitude and commitment (Malik & Rani, 2013), some data (Ayık & Ataş-Akdemir, 2014; Kaleli, 2020; Özcan & Nakip, 2016; Palmer, 2006; Temizkan, 2008) suggest that there may be a linear relationship between variables and self-efficacy may play a mediating role in this relationship. It is predicted that this study will contribute to filling the gap in the literature. Thus, it will be possible to better understand the impact on educational institutions and students and teaching skills of variables of professional attitude and self-efficacy, which are thought to have a positive effect on the commitment to the teaching profession. In this context, the aim of the study is to examine the relationship between classroom teachers' professional attitudes and their commitment to the profession and the mediating effect of self-efficacy belief in this relationship. In accordance with the theoretical and conceptual framework set forth in the literature, the independent variable of the study is the attitude towards the teaching profession, the dependent variable is the commitment to the teaching profession, and the mediating variable is the teacher's self-efficacy belief. With this study, it is aimed to reveal the factor that can mediate the relationship between attitude and commitment and to develop a new perspective by performing the application on classroom teachers. The hypothetical model created to question the relationships between variables is given in Figure 1.

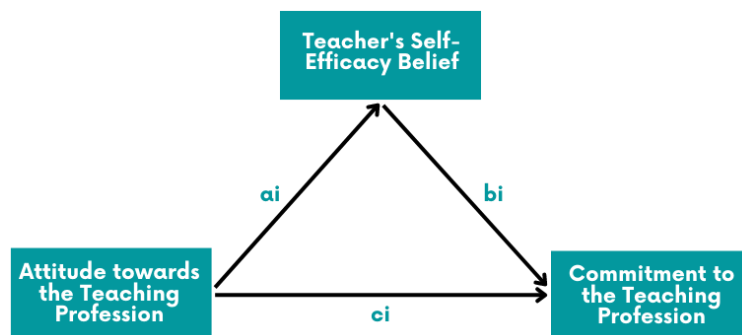


Figure 1. A Hypothetical Model Created for the Purpose of the Research

In the analysis model created, c_1 shows the direct effect of the attitude towards the teaching profession on a commitment to the teaching profession; a_1 shows the direct effect of the attitude towards the teaching profession on teacher self-efficacy belief; b_1 shows the direct effect of teacher self-efficacy belief on a commitment to the teaching profession; a_1b_1 shows the indirect effect of the attitude towards the teaching profession on the commitment to the teaching profession through the belief of teacher self-efficacy. In this context, the hypotheses of the research are as follows:

H1: The attitude toward the teaching profession and dedication to the teaching profession are significantly correlated.

H2: Belief in teacher self-efficacy and attitude toward the teaching profession are significantly correlated.

H3: Commitment to the teaching profession and teacher self-efficacy beliefs are significantly correlated.

H4: Teacher self-efficacy belief has a mediating effect on the relationship between the attitude towards the teaching profession and commitment to the teaching profession.

Method

Model of the Research

The mediating role of primary school teachers' self-efficacy beliefs between professional attitude and commitment to the profession was evaluated according to the relational screening model. The screening model is a research approach that aims to introduce an event, situation, object, or individual that is the subject of the research as it is, without any influence. On the other hand, the relational screening model is a research method used to ascertain whether there is a relationship between two or more variables and, if so, the strength of that relationship (Karasar, 2005).

Participants

The population of the research consists of classroom teachers who were actively working during the first semester of the 2021-2022 academic year. It is difficult to reach all classroom teachers working in Turkey in terms of labor, time, and opportunity. In order to obtain varied data and determine the sample that will best represent the research population, Statistical Regional Units Classification (NUTS) has been used. For this reason, it is aimed to include the classroom teachers working in each geographical and statistical region in the study group by listing all the provinces where the data set will be applied. During the scale implementation studies, 237 classroom teachers were reached. After the applications were completed, the scales were checked and 2 data sets determined to be incomplete or incorrectly filled were not evaluated. Thus, a total of 235 scale sets were used in the study. According to NUTS, 51 provinces selected from 12 regions and 26 sub-regions and used in the research are shown in Figure 2.



Figure 2. Provinces where Data was Collected for the Study

Classroom teachers, except for the regions and provinces where they work, are examined in terms of gender, age, professional seniority, taught grade level, education level, task type, school type, job satisfaction, and activities participated in. The distribution of primary school teachers by demographic characteristics is shown in Table 1.

Table 1.
Demographic Characteristics of Classroom Teachers Participating in the Study

Demographic Features	Sub-Criteria	Frequency	Percentage (%)
Gender	Female	188	80
	Male	47	20
Age	21-25 age	87	37
	26-30 age	99	42.1
	31-35 age	25	10.6
	36-40 age	17	7.2
	41-45 age	5	2.1
	51+ age	2	0.9
Professional Seniority	1-5 years	165	70.2
	5-10 years	35	14.9
	11-15 years	24	10.2
	16-20 years	8	3.4
	21+ years	3	1.3
Taught Grade Level	1. grade	59	25.1
	2. grade	54	23.0
	3. grade	38	16.2
	4. grade	44	18.7
	Multi-level grade	40	17.0
Education Level	Bachelor's degree	222	94.5
	Master degree	12	5.1
	PhD degree	1	0.4
Task Type	Permanent	90	38.3
	Contractual	109	46.4
	Paid	36	15.3
School Type	State school	223	94.9
	Private school	12	5.1
Professional Satisfaction Level	Low	38	16.2
	Medium	139	59.1
	High	58	24.7
Type of Activity Attended by Classroom Teachers	Seminar	215	70.0
	Workshop	15	4.9
	Conference	74	24.1
	Congress	3	1.0

When the gender distribution of the classroom teachers participating in the research is examined, it is seen that 80% (n= 188) are female and 20% (n= 47) are male. According to the results of the analysis, most of the teachers are in the age group of 21-25 (37%, n= 87) and the age group of 26-30 (42.1%, n= 99). Additionally, a small part of the classroom teachers are in the 41-45 age group (2.1%, n= 5) and 51 + (0.9%, n= 2). According to Table 1, it can be said that the majority of teachers have 1-5 years of professional seniority (70.2%, n= 165). Respectively, proportion of teachers teaching first, second, third and fourth

grades, is 25.1% (n= 59), 23.0% (n= 54), 16.2% (n= 38), and 18.7% (n= 44). In addition, it is understood that 40 participants (17.0%) worked as multigrade classroom teachers.

The fact that 94.4% (n= 222) of primary school teachers have undergraduate degrees, 5.1% (n= 12) graduate degrees, and 0.4% (n= 1) doctorate degrees reveals that their education levels do not differ greatly. When Table 1 is examined, it can be stated that contracted (46.4%, n= 109) and permanent (38.3%, n= 90) teachers participated more in the study in contrast to those who are paid (15.3%, n= 36) teachers. While the majority of these teachers (94.9%, n=223) work in public schools, only 12 (5.1%) continue their profession in private education institutions. It is noteworthy that teachers have a medium level of professional satisfaction with 59.1% (n= 139), a high level with 24.7% (n= 58), and low level with 16.2% (n= 38). In addition, it is seen that teachers frequently attend seminars (70%, n= 215) and conferences (24.1%, n= 74), but they prefer scientific congresses (1.0%, n= 3) and workshops (4.9%, n=15) less.

Data Collection Tools

Attitude Scale Towards Teaching Profession

Within the scope of the research, the scale developed by Demirel and Ünişen (2018) was used to determine the professional attitude levels of classroom teachers. The scale consists of 16 positive and 12 negative items and a single section. Scale includes four dimensions: valuing (items 1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 14, 17, 22, 28), professional burnout (items 21, 23, 24, 25, 26, 27), indifference (items 3, 8, 9, 11, 13, 15), and openness to professional development (items 16, 18, 19, 20). In addition, the participants evaluated the scale items on a five-point Likert-type rating scale (1= Strongly disagree; 2= Partially disagree; 3= Undecided; 4= Partially agree; 5= Strongly agree). The highest score that the participants can get from the scale is 140, and the lowest score is 28. The scores obtained were used as a criterion in determining the professional attitudes of the classroom teachers.

Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale of attitude towards the teaching profession was calculated as .93 for the first factor, .80 for the second factor, .81 for the third factor, .66 for the fourth factor, and .94 for the total scale. Within the scope of this research, the internal consistency coefficient of the scale is .94 for the first factor, .82 for the second factor, .75 for the third factor, .65 for the fourth factor, and .94 for the total scale. In addition, as a result of the reliability analysis carried out on the gender variable, the reliability coefficient for female teachers was determined as .94 and for male teachers as .95. Moreover, it can be said that the Spearman-Brown correlation result ($r = .91$) and the Guttman Split Half Coefficient result ($r = .91$) contain appropriate values as a result of the two half reliability analyzes performed for the final form of the scale, which consists of 28 items (Seçer, 2015). It can be stated that the reliability coefficients for the two halves (1st part= .91; 2nd part= .88) are at the desired levels.

Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to determine the construct validity of the attitude scale towards the teaching profession for classroom teachers. It was noted that the latent factors explaining the observed variables for scale had t-values that were significant at the .01 level. In addition, the values of the fit indices ($\chi^2/sd = 2,06$; NFI= .95; NNFI= .97; CFI= .97; RFI= .95; IFI= .97; RMR= .053; SRMR= .055; RMSEA= .067) show that the scale may be valid for the sample of this study. Values related to the goodness of fit indices were evaluated according to the criteria generally accepted in the literature and determined as excellent, acceptable, or poor. Accordingly, it can be said that χ^2/sd , NFI, CFI, RFI, NNFI, and IFI are perfect, and RMR, SRMR, and RMSEA have acceptable fit values.

The Scale of Dedication to the Teaching Profession

Within the scope of the research, the scale developed by Kozikoğlu (2016) was used to determine the level of commitment to the profession of classroom teachers. The scale consists of 20 positive items and a single section. The scale includes three dimensions: commitment to the profession (items 1-8), dedication to students (items 13-20), and selfless work (items 9-12). In addition, the participants evaluated the scale items with a five-point Likert-type rating scale (1= Strongly disagree; 2= Disagree; 3=

Undecided; 4= Agree; 5= Strongly agree). The highest score that the participants can get from the scale is 100, and the lowest score is 20. The scores obtained were used as a criterion in determining the level of commitment of classroom teachers.

Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale of dedication to the teaching profession is .92 for the first factor, .86 for the second factor, .70 for the third factor, and .90 for the total scale. Within the scope of this research, the internal consistency coefficient of the scale is .94 for the first factor, .88 for the second factor, .83 for the third factor, and .94 for the total scale. In addition, as a result of the reliability analysis performed on the gender variable, the reliability coefficient for female teachers was determined as .92, and for male teachers as .96. These values showed that the scale is a reliable scale. Moreover, it can be said that the Spearman-Brown correlation result ($r = .82$) and the Guttman Split Half Coefficient result ($r = .81$) contain appropriate values as a result of the two half reliability analyses performed for the final form of the scale, which consists of 28 items. It can be stated that the reliability coefficients for the two halves (1st part = .93; 2nd part = .88) are at the desired levels.

CFA was conducted to determine the construct validity of the scale of commitment to the teaching profession for classroom teachers. It was noted that the latent factors explaining the observed variables for scale had t-values that were significant at the .01 level. In addition, the values of the fit indices ($\chi^2/sd = 2.47$; NFI= .96; NNFI= .97; CFI= .98; RFI= .95; IFI= .98; GFI= .85; RMR= .026; SRMR= .053; RMSEA= .079) show that the scale may be valid for the sample of this study. Values related to the goodness of fit indices were evaluated according to the criteria generally accepted in the literature and determined as excellent, acceptable, or poor. Accordingly, it can be said that χ^2/sd , NFI, CFI, RFI, RMR, SRMR, NNFI, and IFI are perfect, and GFI and RMSEA have acceptable fit values.

Teacher Self-Efficacy Belief Scale

Within the scope of the research, the scale developed by Çolak et al. (2017) was used to determine the self-efficacy belief levels of classroom teachers. The scale consists of 27 items and a single section. Academic self-efficacy (items 1–5), professional self-efficacy (items 6–12), social self-efficacy (items 13–20), and intellectual self-efficacy (items 21-27) are the four components of the scale. In addition, the participants evaluated the scale items with a five-point Likert-type rating scale (1= Disagree; 2= Partially disagree; 3= Undecided; 4= Partially agree; 5= Agree). The highest score that the participants can get from the scale is 135, and the lowest score is 27. The scores obtained were used as a criterion in determining the self-efficacy beliefs of classroom teachers.

Cronbach Alpha internal consistency coefficient of teacher self-efficacy belief scale was calculated as .75 for the first factor, .86 for the second factor, .88 for the third factor, .87 for the fourth factor, and .93 for the total scale. Within the scope of this research, the internal consistency coefficient of the scale is .85 for the first factor, .90 for the second factor, .90 for the third factor, .91 for the fourth factor, and .95 for the total scale. In addition, as a result of the reliability analysis carried out on the gender variable, the reliability coefficient for female teachers was determined as .94 and for male teachers as .95. These values showed that the scale is a reliable scale. Moreover, it can be said that the Spearman-Brown correlation result ($r = .84$) and the Guttman Split Half Coefficient result ($r = .84$) contain appropriate values as a result of the two half reliability analyses performed for the final form of the scale, which consists of 28 items. It can be stated that the reliability coefficients for the two halves (1st part = .91; 2nd part = .92) are at the desired levels.

CFA was conducted to determine the construct validity of the teacher self-efficacy belief scale for classroom teachers. It was noted that the latent factors explaining the observed variables for scale had t-values that were significant at the .01 level. In addition, the values of the fit indices ($\chi^2/sd = 2.12$; NFI= .95; NNFI= .97; CFI= .97; RFI= .95; IFI= .97; RMR= .033; SRMR= .062; RMSEA= .069) show that the scale may be valid for the sample of this study. Values related to the goodness of fit indices were evaluated according to the criteria generally accepted in the literature and determined as excellent, acceptable, or poor. Accordingly, it can be said that χ^2/sd , NFI, CFI, RFI, RMR, NNFI, and IFI are perfect, and SRMR and RMSEA have acceptable fit values.

Analysis of Data

Data were analyzed by correlation and structural equation model (SEM) analysis. Confirmatory factor analysis and normality analysis were used in the preliminary analysis. Analyses were made using LISREL 8.80 and SPSS 26.00 package programs. Before the analysis, the skewness and kurtosis values were examined and the conformity of the data to the normal distribution was tested. The distribution of the scores obtained from the scales of attitude towards the teaching profession, commitment to the teaching profession, and teacher self-efficacy beliefs was evaluated in terms of skewness and kurtosis values for all sub-dimensions. It is stated that skewness and kurtosis values are expected to be between +1 and -1, but coefficients between +2 and -2 are also acceptable (Karaatlı, 2006). Mahalanobis distance method was used to detect outliers as a result of normality analysis.

Through correlation analysis, the relationships between attitude towards the teaching profession, commitment to the teaching profession, and teacher self-efficacy beliefs were revealed. In this context, 0.00-0.29 was evaluated as very low, 0.30-0.49 as low, 0.50-0.69 as moderate, 0.70-0.89 as high, and 0.90-1.00 as very high correlation (Asuero et al., 2006). The mediating role of teacher self-efficacy belief in the relationship between attitude towards the teaching profession and commitment to the teaching profession was examined with the structural equation model. The mediating role was examined in line with the conditions set by Baron and Kenny (1986). Conditions expressed are as follows: (1) The independent and dependent variables—professional attitude and professional commitment—must be meaningfully related. (2) The mediating variable—self-efficacy belief—must be related to the independent and dependent variables. (3) When the mediator variable is controlled, there should be a decrease in the relationship rate between the independent variable and the dependent variable. However, a decrease in the relationship between the dependent variable and the independent variable does not always indicate that there is a mediating effect. Therefore, the significance level of the decrease in beta values was evaluated using the Sobel test. In the study, bootstrapping analysis was also performed to understand whether the mediation relationship was significant in 5000 samples. The significance level of .05 was taken as the basis in the study.

Ethical Procedures

Ethical principles and rules were followed during the planning of the research, data collection, analysis, and reporting. This research was deemed ethically appropriate with decision numbered 9 taken at the meeting dated 07.10.2022 and numbered 11 of Atatürk University Social and Human Sciences Ethics Committee.

Findings

Descriptive Statistics and Normality Values for Variables

Before analyzing the problems of the research, skewness, and kurtosis values were calculated for the normality distribution of the data. Descriptive statistics of variables and results of the normality analysis regarding the calculation are given in Table 2.

The fact that the kurtosis and skewness coefficients of classroom teachers regarding their professional attitude, commitment to the profession and self-efficacy beliefs are between +2 and -2 indicates that the assumption of normality is provided (George & Mallery, 2010). However, according to Table 2, it is seen that the "indifference" factor in the scale of attitude towards the teaching profession is not between +2 and -2 kurtosis values. Therefore, the data were reviewed in terms of outliers, and probability values were found according to the chi-square. According to the Mahalanobis distance method, 2 observations (276 and 171) with outliers were removed from the data set and analyses were carried out with 233 data. Table 3 has shown the findings of the normality analysis for the final computation as well as the descriptive statistics of the variables.

Table 2.*Descriptive Statistics and Normality Values Regarding the Variables of the Study in the First Case*

Scales	Variables	N	\bar{X}	SD	Skewness	Kurtosis
Attitude Scale Towards The Teaching Profession	Valuation	235	49.3	9.0	-.81	-.01
	Professional burnout	235	25.1	4.5	-1.26	1.76
	Indifference	235	27.1	3.6	-1.60	2.94
	Openness to professional development	235	18.0	2.3	-.91	.03
The Scale of Dedication to The Teaching Profession	Commitment to the profession	235	35.7	5.3	-1.10	.27
	Dedication to students	235	37.0	3.7	-1.26	1.08
	Selfless work	235	17.1	2.8	-.79	.01
Teacher Self-Efficacy Belief Scale	Academic self-efficacy	235	20.4	3.2	-.25	-.45
	Professional self-efficacy	235	31.3	3.5	-.57	-.40
	Social self-efficacy	235	28.4	4.8	-.29	-.27
	Intellectual self-efficacy	235	28.4	4.8	-.29	-.27

Table 3.*Descriptive Statistics and Normality Values Regarding the Variables of the Study in the Final State*

Scales	Variables	N	\bar{X}	SD	Skewness	Kurtosis
Attitude Scale Towards The Teaching Profession	Valuation	233	49.5	8.8	-.82	.06
	Professional burnout	233	25.2	4.4	-1.28	2.00
	Indifference	233	27.2	3.3	-1.25	.72
	Openness to professional development	233	18.0	2.3	-.93	.04
The Scale of Dedication to The Teaching Profession	Commitment to the profession	233	35.8	5.3	-1.12	.36
	Dedication to students	233	37.0	3.7	-1.27	1.11
	Selfless work	233	17.1	2.8	-.80	.05
Teacher Self-Efficacy Belief Scale	Academic self-efficacy	233	20.4	3.2	-.25	-.45
	Professional self-efficacy	233	31.3	3.5	-.58	-.39
	Social self-efficacy	233	28.4	4.8	-.29	-.29
	Intellectual self-efficacy	233	28.4	4.8	-.29	-.29

When Table 3 is reviewed, it can be seen that the variables' skewness and kurtosis values range from +2 to -2. That is, the normality condition is satisfied. The data sets obtained as a result of the normality analysis were evaluated under two headings where the indirect and direct relationships between the variables were tested.

Analysis of Direct Relationships Between Variables

After discussing the variables in terms of descriptive criteria and normality, correlation analyzes were conducted for attitude towards the teaching profession, commitment to the teaching profession, and teacher self-efficacy belief. The correlation analysis used to examine the direction and size of the relations between variables takes values between +1 and -1. The value of the correlation coefficient gets larger as it approaches 1 and decreases as it approaches 0. In addition, to be a (-) of the coefficient between the variables indicates a negative relationship, and a (+) indicates a positive relationship (Yavuz & Sağlam, 2018). Pearson correlation analysis was used to test the direct relationships between the variables. Descriptive results of variables and correlation results are presented in Table 4.

Table 4.
Correlation Coefficients between Variables

Variables	X	SD	Professional Attitude	Self-Efficacy Belief	Professional Commitment
Professional Attitude	120.1	16.9	1		
Self-Efficacy Belief	116.0	13.0	.34**	1	
Professional Commitment	89.9	10.1	.77**	.57**	1

** Relationship Between Variables

Table 4 shows that there are positive and moderately significant relationships between teacher self-efficacy belief and attitude towards the teaching profession ($r = .34, p < .01$), and between commitment to the teaching profession and teacher self-efficacy belief ($r = .57, p < .01$). In addition, the results reveal that there is a highly significant positive relationship between commitment to the teaching profession and attitude towards the teaching profession ($r = .77, p < .01$). Thus, hypotheses $H1, H2$ and $H3$, which predict direct relationships between concepts, have been proven to be correct.

Analysis of Indirect Relationships Between Variables

Regression analysis was conducted to test the hypothesis ($H4$) regarding the indirect relationships between the professional attitude, commitment to the profession, and self-efficacy beliefs of primary school teachers. The obtained findings allow the evaluation of the predicted mediation effect by revealing that the relationship between the variables is significant. Because the determination of the mediation relationship is carried out by multiple regression analysis (Baron & Kenny, 1986).

According to the research model, teacher self-efficacy belief will play a mediating role in the indirect relationship between commitment to the teaching profession and attitude toward it. Table 5 presents the findings of the regression analysis that was carried out to ascertain the mediation relationship.

Table 5.
Multiple Regression Results for Variables

Dependent Variable	Independent Variable	B	Standard Error	β	T	p	R ²
Teacher Self-Efficacy Belief	Attitude Towards the Teaching Profession						
	Constant	83.18	6.02	-	13.83	.000	-
	Attitude Towards the Teaching Profession	.273	.050	.340	5.50	.000	.12
Commitment to the Teaching Profession	Attitude Towards the Teaching Profession						
	Constant	31.51	3.14	-	10.04	.000	-
	Attitude Towards the Teaching Profession	.486	.026	.777	18.78	.000	.60
Commitment to the Teaching Profession	Teacher Self-Efficacy Belief; Attitude Towards the Teaching Profession						
	Constant	9.44	3.66	-	2.58	.011	-
	Attitude Towards the Teaching Profession	.414	.024	.661	17.41	.000	-
	Teacher Self-Efficacy Belief	.265	.030	.340	8.96	.000	.10

Below is the regression equation that was determined based on the findings of the regression analysis:

$$1. \text{Teacher Self-Efficacy Belief} = 83.18 + .273 * \text{Attitude Towards Teaching Profession}$$

2. Commitment to Teaching Profession= 31.51 + .486 * Attitude Towards Teaching Profession

3. Commitment to Teaching Profession= 9.44 + .414 * Attitude Towards Teaching Profession + .265 * Teacher Self-Efficacy Belief

The effect of the attitude towards the teaching profession, determined in the second regression model, on a commitment to the teaching profession decreased with the introduction of teacher self-efficacy belief into the regression model. In other words, while the effect of professional attitude on commitment to the profession was observed to be .777 in the 2nd regression model, this effect decreased to .661 with the addition of the mediator variable to the model. The decrease in the last case indicates that there may be a partial mediation effect. So, self-efficacy belief partially mediates the relationship between professional attitude and commitment to the profession. However, in order to conclude that professional attitude affects professional commitment through self-efficacy belief, the Z value calculated with the Sobel test should be considered. With the Sobel test, the significance level of the mediation effect can be determined depending on the non-standardized beta value and the standard error coefficient (Preacher & Hayes, 2004). Sobel test equation and explanations for this equation are shown below (Baron & Kenny, 1986; Howard, n.d.).

$$\text{Sobel test equation} = a * b / \sqrt{(b^2 * S_a^2 + a^2 * S_b^2)}$$

In the equation, a stands for the non-standardized regression coefficient for the association between the independent variable and the mediating variable, whereas S_a denotes the standard error for a. On the other hand, b represents the non-standardized regression coefficient for the relationship between the mediator variable and the dependent variable, and S_b represents the standard error coefficient for b.

The Z value calculated according to the Sobel test equation was found to be 4.64. Z value greater than 1.96 during the interpretation of the Sobel test results indicates the presence of a mediating effect (Frazier et al., 2004). Therefore, it can be said that the Z value is significant and the H4 hypothesis can be accepted. In addition, it can be stated that there is an indirect relationship between professional attitude and commitment to the profession through self-efficacy belief. Additionally, the p-value was found to be .000 by the online Sobel test calculator* and the significance of the Z value was confirmed.

Bootstrapping Process

In order to increase the validity of the level of significance of the indirect and direct effects of the research model bootstrapping process was performed by 5,000 resamplings. The coefficients for the direct and indirect effects resulting from this process and the confidence intervals for these coefficients are shown in Table 6.

Table 6.
Bootstrapping Process for the Mediating Model

Effects on Variables	Estimated Impact Value	%95		p
		Lower Limit Value (LLCI)	Upper Limit Value (ULCI)	
Direct Effect				
Attitude → Commitment	.486	.435	.537	.000
Attitude → Self-efficacy	.273	.175	.370	.000
Self-efficacy → Commitment	.265	.207	.323	.000
Indirect Effect				
Attitude (Self-efficacy) → Commitment	.072	.045	.106	-

The bootstrapping process was carried out to determine whether the indirect effect of the professional attitudes of the classroom teachers on the commitment to the profession through self-

* The Sobel test calculator was accessed from <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm>

efficacy belief is significant. It was determined that the indirect path coefficient confidence intervals obtained as a result of this process did not cover zero (bootstrap= .072, 95% CI= .045 - .106). In other words, it was observed that the bootstrap confidence interval values were not above or below zero. For this reason, it has been concluded that the indirect effect of professional attitude on professional commitment through self-efficacy belief is significant. As a result of these analyzes, it can be said that teacher self-efficacy belief has a mediating role in the relationship between the attitude towards the teaching profession and commitment to the teaching profession.

Conclusion and Discussion

Considering the findings of the study, it was determined that there was a highly significant positive correlation between teachers' professional commitment scores and their professional attitude scores. In other words, it can be said that as a positive attitude towards the profession increases, teachers' professional commitment increases and there is a linear relationship between attitude and commitment. In addition, the predictive effect of teachers' attitude tendencies on their commitment to the profession was examined and it was seen that professional attitude explained 60% of the commitment. These results are similar to the results of some previous studies examining the relationship between attitude and commitment (Anyamene et al., n.d.; Malik & Rani, 2013; Türk & Korkmaz, 2022). Similarly, in Santiago's (2019) study, the null hypothesis stating that the teacher's emotional attitude does not have a significant effect on the level of organizational commitment was rejected. The fact that the teacher who has a positive attitude towards the profession loves his job more and tries to perform it in the best way may have caused high professional commitment. On the other hand, it can be stated that attitudes are the precursors of behaviors by influencing emotions and thoughts, and accordingly, teachers' commitment to the profession increases.

Considering the findings of the study, it is seen that there is a moderately significant positive correlation between the professional attitude scores of classroom teachers and their self-efficacy scores. In short, it can be stated that self-efficacy belief scores increase in parallel with teachers' attitude scores, and thus attitude is a factor that develops self-efficacy. In addition, the predictive effect of teachers' attitude tendencies on their self-efficacy was examined and it was seen that professional attitude explained 12% of self-efficacy. These results are supported by the results of some studies examining the relationship between attitude and self-efficacy belief (Dadandı et al., 2016; Erawan, 2011; Eroğlu & Ünlü, 2015; Şahin & Şahin, 2017). Because it can be thought that a teacher who has a positive attitude towards the profession has self-confidence and that his professional self-efficacy belief develops with this motivation. A positive attitude can contribute to classroom teachers' systematic educational planning, classroom management, effective application of teaching methods, and healthy evaluation. Therefore, depending on these skills, teachers' self-efficacy beliefs towards the profession may increase. On the other hand, Arastaman's (2013) study found a moderately significant relationship between the two variables. Despite this, it was stated in the study that the attitude towards the teaching profession is not an important predictor of self-efficacy belief. This situation is explained by the limited opportunities of teachers, their level of acceptance in the profession, and economic conditions.

According to the findings of the study, there is a moderately significant positive correlation between teacher self-efficacy belief and professional commitment. Thus, it can be stated that as the self-efficacy scores of the classroom teachers increase, the scores of their commitment to the profession also increase and self-efficacy is a variable that affects the commitment to the profession. Expressing that teachers with a high sense of efficacy show more commitment to teaching is in line with this finding (Coladarci, 1992). In another study on this subject (Evans & Tribble, 1986), a significant correlation was observed between proficiency and commitment to teaching, although it was low. This may be due to the characteristics of educational institutions that support teachers. In other words, school characteristics that try to increase a teacher's self-efficacy can encourage both school and professional commitment. The statement by McLaughlin et al (1986) that school decisions and working conditions shape teachers' feelings of efficacy supports this idea.

The effect of the attitude towards the teaching profession on professional commitment ($r = .78$) decreased when teacher self-efficacy beliefs were included in the regression model ($r = .66$). In other words, it can be thought that self-efficacy belief partially mediates the relationship between professional attitude and commitment to the profession. The Z value determined according to the Sobel test equation was calculated as 4.64. Thus, it can be stated that the Z value is significant and there is an indirect relationship between professional attitude and commitment to the profession through self-efficacy belief. In addition, the p-value was found to be .000 in the Sobel test and the significance of the Z value was confirmed. However, bootstrapping was performed to increase the validity and it was seen that the confidence intervals for the indirect path coefficient reached did not include zero (bootstrap = .072, 95% CI = .045 - .106). Therefore, it has been understood that the attitude towards the teaching profession has an indirect effect on professional commitment through self-efficacy belief.

Recommendations

The most important limitation of this study is that the available data were collected only from classroom teachers. Therefore, in order to increase generalizability, it can be suggested that future studies should be conducted by collecting data from teachers in different branches. Only the mediatory function of teacher self-efficacy belief in the association between attitude toward the teaching profession and professional commitment was investigated in the study. In future research, the mediating role of different factors such as teacher motivation in the relationship between the two variables can be investigated. In addition, according to the findings of the study, it was revealed that teacher self-efficacy belief, professional attitude, and professional commitment levels were predictors of each other. Based on this result, it seems appropriate to develop programs that will increase teachers' self-efficacy, attitudes towards the profession, and their commitment, and produce healthy and effective solutions.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The authors declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Günümüzde bilim okuryazarlığı gibi bilgi becerileri ile eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim kurma gibi yaşam becerilerinin bireylere kazandırılması gerekmektedir (İspir & Yıldız, 2021). Bu becerilerin yanı sıra bulunduğu çevre için faydalı, bilimsel düşünebilen ve üretken bireylerin yetiştirilmesi eğitim aracılığıyla sağlanmaktadır. Eğitim; bilgi, değer, davranış kalıpları ve yetenek dâhil olmak üzere insanın potansiyelini artırmayı sağlayan resmî veya gayri resmî bir uygulamadır (Chakraborty & Mondal, 2014). Bu kapsamda eğitim kurumlarının dolayısıyla öğretmenlerin, öğrencilerin yeteneklerini şekillendirmede daha fazla sorumluluk almaları gerektiği söylenebilir. Çünkü öğretmenler, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimine yardımcı olmanın yanı sıra onların gizli özelliklerini ortaya çıkarmaktadır (Blazar, 2018; Parvez & Shakir, 2013). Bu kapsamda Curtis (2017), bir öğretmenin öğretime yönelik inanç ve tutumlarının öğrencilerin başarısını potansiyel olarak etkileyebileceğini öne sürmektedir. Benzer şekilde Trivedi (2012); öğretmenlerin tutum, inanç ve görüşlerinin öğrencilerin davranışlarını etkilediğini belirtmektedir. Bu durum, öğretmenlerin sadece bilgilerini artırmayı değil, sağlıklı ve olumlu tutum gibi mesleki rollerini ön plana çıkarmaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının meslekle alakalı tutum ve değerleri edinmeleri en az bilgi kadar gerekli görülmektedir (Çeliköz & Çetin, 2004; Kıralp & Bolkan, 2016).

Standart bir tanımı bulunmamasına rağmen tutum, genel olarak kişinin herhangi bir bireye, nesneye, kavrama veya duruma yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmesini kapsar (Dar, 2021; Sarmah & Puri, 2014). Öte yandan tutum, bireysel davranışları içeren karmaşık bir zihinsel durum olarak tanımlanır (Ataş-Akdemir, 2018). Bireyin bir uyarıcıya karşı tutumunu bilmek, aynı bireyin ilgili uyarıcıya karşı davranışını tahmin etmeyi sağlayabilir. Öğretmen davranışları incelendiğinde bu davranışları belirleyen temel faktörlerden birinin mesleğe yönelik tutumun niteliği olduğu söylenebilir (Üstüner, 2017). Bu bilgiler doğrultusunda öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum, kişinin öğretmenliğe yönelik hissettikleri, ona karşı düşündükleri ve öğretmenlikteki bireysel performansı şeklinde açıklanabilir (Camadan & Duysak, 2010). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmenlik faaliyetleri arasında doğrudan bir ilişki bulunduğundan, tutumun zaman içinde nasıl değiştiği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun diğer değişkenlerle ilişkisi üzerinde durulmalıdır (Dursun, 2019).

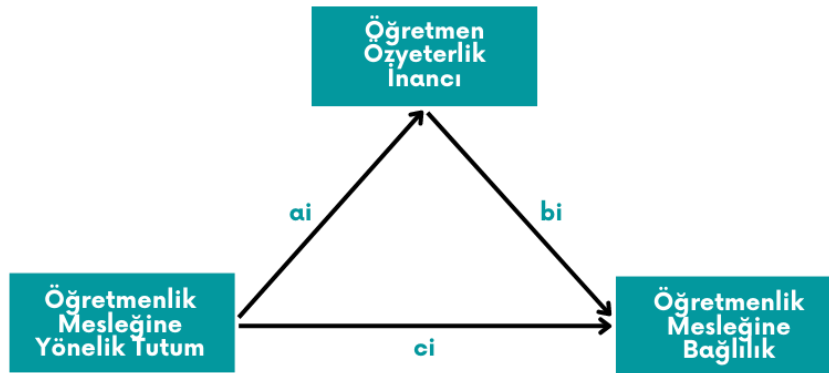
Öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları; genellikle mesleğin sevilmesi veya toplumsal olarak gerekli ve önemli olduğunun bilinmesiyle alakalıdır. Ayrıca öğretmenlerin mesleğe sadık olmaları veya aidiyet duygusunu taşımaları, mesleğe yönelik tutumlarıyla ilişkilidir (Ayık & Ataş-Akdemir, 2014; Temizkan, 2008). Benzer şekilde Yurtseven ve Dulay'ın (2022) çalışmasında bağlılık, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları etkileyen kişisel faktörlerden biri olarak gösterilmiştir. Bu yüzden, öğretmenliğe karşı olumlu tutum kişinin mesleki gelişimini ve bağlılığını artırmada etkili olabilir.

Mesleki bağlılık ifadesi, ilk olarak Greenhaus (1971) tarafından ele alınmıştır. Ancak kavramın günümüzdeki anlamıyla kullanımı, Morrow (1983) tarafından geliştirilen beş faktörlü bağlılık modeline dayanmaktadır (Tak & Çiftçioğlu, 2009). Bu model kapsamında mesleki bağlılık; bireyin mesleği için çaba sarf etmesi, meslekte kalma isteğinde bulunması, mesleki hedef ve değerlere ilişkin ilgi göstermesi olarak belirtilmektedir (Aranya & Ferris, 1984). Ayrıca mesleki bağlılık, kişinin mesleğine yönelik tutumu veya davranışları olarak tanımlanabilir (Blau, 1985). Mesleki bağlılık burada, bireyin mesleğine karşı duygusal tepkisine dayanan psikolojik bir ilişki olarak nitelendirilmiştir (Lee vd., 2000). Bununla birlikte mesleki bağlılığın tutum, mesleki planlama derecesi ve işin göreceli önemi olmak üzere üç faktörden oluşan bir tepki olduğu açıklanmıştır (Greenhaus, 1971). Buradan hareketle öğretmenlik mesleğine bağlılık, öğretmenlerin mesleki gelişimini ve ilerlemesini etkileyen tutumlar şeklinde ifade edilebilir. Böylece öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olması, mesleğe gönüllü olmaları ve bağlılık göstermeleri ile ilişkilendirilmektedir (Malik & Rani, 2013; Özgenel & Deniz, 2020). Ancak mesleğe yönelik tutumun, öğretmenlerin mesleki bağlılık düzeylerine etkisini belirleyen bazı kişisel faktörlerin olabileceği söylenebilir. Özellikle öğretimi etkileyerek başarının oluşumunu hızlandıran özyeterlik bu faktörler arasında düşünülebilir. Özyeterliğin hem mesleğe yönelik tutum (Demirtaş vd.,

2011) hem de mesleki bağlılıkla (Coladarcı, 1992; Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) ilişkili olması bu fikri desteklemektedir.

Kavramsal olarak özyeterliğin ilk kullanımları Bandura'ya (1977) dayanmaktadır. Bu kapsamda özyeterlik, kişinin belirli sonuçlar üretmek için gereken davranışları başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine olan inancı olarak ifade edilmektedir. Diğer taraftan öğretmen özyeterliliği, öğretim etkinliğindeki bireysel farklılıkları hesaba katan bir değişken olarak tanımlanmaktadır (Gibson & Dembo, 1984). Ayrıca öğretmenlerin yeterlilik duygusu, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine ilişkin inançları kapsamaktadır (Ashton, 1984). Bu yüzden öğretmenlerin yüksek düzeyde özyeterliğe sahip olması, eğitim ve öğretimin niteliğini arttırabilir ve mesleğin daha başarılı yürütülmesini sağlayabilir. Çünkü mesleki açıdan öğretmenlerin kendilerini yeterli görmeleri, öğrenme-öğretme sürecini şekillendiren ana etkenlerden biri olarak görülmektedir (Akkuş, 2013; Woolfolk vd., 1990). Nitekim öğretmenlerin özyeterlikleri mesleğe ilişkin bilgi, beceri ile donanımlarını şekillendiren önemli etkenler olarak meydana gelmektedir (Bümen & Özaydın, 2013).

Mesleki tutumun, bağlılığın ve özyeterliğin, kişinin öğretim uygulamasını etkileyen içsel motivasyonlar olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu veya olumsuz tutum, bireyin mesleğe karşı özyeterliliğini şekillendirebilir. Bununla birlikte olumlu özyeterlik, öğretmenlik mesleğine duyulan saygıyı ve böylece öğretmenlerin mesleki bağlılığını artırabilir. Aralarındaki güçlü ilişkiler dikkate alındığında özyeterlik inancı, tutum ve bağlılık arasındaki ilişkide aracı role sahip olabilir. İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin mesleğe yönelik tutumları ile mesleki bağlılıklarını ayrı ayrı inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Alkhateeb, 2013; Kurşunoğlu vd., 2010; Tezci & Terzi, 2010). Mesleki tutum ile bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırma (Malik & Rani, 2013) olmasına karşın bazı veriler (Ayık & Atas-Akdemir, 2014; Kaleli, 2020; Özcan & Nakip, 2016; Palmer, 2006; Temizkan, 2008) değişkenler arası doğrusal bir ilişki olabileceğini ve bu ilişkide özyeterliğin aracı rol oynayabileceğini düşündürmektedir. Bu çalışmanın alanyazındaki boşluğun doldurulmasında katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Böylece öğretmenlik mesleğine yönelik bağlılık üzerinde olumlu etkisi olduğu düşünülen mesleki tutum ve özyeterlik değişkenlerinin, özelde öğretmen becerilerinde, genelde ise eğitim kurumları ve öğrencilerde yarattığı etkiyi daha iyi anlamak söz konusu olabilecektir. Buradan hareketle çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumları ile mesleğe bağlılıkları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide özyeterlik inancının aracılık etkisini incelemektir. Alanyazın bölümünde ortaya konan kavramsal ve kavramsal çerçeveye uygun şekilde çalışmanın bağımsız değişkeni öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, bağımlı değişkeni öğretmenlik mesleğine bağlılık ve aracı değişkeni öğretmen özyeterlik inancı olarak belirlenmiştir. Bu çalışmayla, tutum ile bağlılık ilişkisine aracılık edebilecek faktörün ortaya konması ve uygulamanın sınıf öğretmenleri üzerinde gerçekleştirilmesiyle yeni bir bakış açısı geliştirilmesi hedeflenmiştir. Değişkenler arası ilişkilerin sorgulanabilmesine yönelik oluşturulan hipotetik model Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın Amacına Yönelik Oluşturulan Hipotetik Model

Oluşturulan analiz modelinde c_i , öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğretmenlik mesleğine bağlılık üzerindeki doğrudan etkisini; a_i , öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğretmen özyeterlik inancı üzerindeki doğrudan etkisini; b_i , öğretmen özyeterlik inancının öğretmenlik mesleğine bağlılık üzerindeki doğrudan etkisini; $a_i b_i$ ise öğretmen özyeterlik inancı aracılığıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğretmenlik mesleğine bağlılık üzerindeki dolaylı etkisini göstermektedir. Bu kapsamda araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

H1: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmenlik mesleğine bağlılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H2: Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmen özyeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H3: Öğretmen özyeterlik inancı ile öğretmenlik mesleğine bağlılık arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H4: Öğretmen özyeterlik inancının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmenlik mesleğine bağlılık arasındaki ilişkide aracılık etkisi vardır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının mesleki tutum ile mesleğe bağlılık arasındaki aracılık rolü, ilişkisel tarama modeline göre değerlendirilmiştir. Tarama modeli, araştırmaya konu olan bir olayı, durumu, nesneyi veya bireyi etkilemeden olduğu gibi aktarmayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Öte yandan ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında bir ilişki varsa bu ilişkinin derecesini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma desendir (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışmanın evrenini, 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci dönemi itibarıyla aktif olarak görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Türkiye’de görev yapan bütün sınıf öğretmenlerine ulaşmak emek, zaman ve imkân bakımından zordur. Dolayısıyla zengin veri elde etmek ve araştırma evrenini temsil edecek örneklemi belirlemek amacıyla İstatistik Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) dikkate alınmıştır. Bu nedenle veri setinin uygulanacağı tüm iller listelenerek her bir coğrafi ve istatistikî bölgede görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalışma grubuna dâhil edilmesi amaçlanmıştır. Ölçek uygulama çalışmaları sırasında 237 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan sonra, ölçekler kontrol edilerek eksik veya hatalı doldurulduğu belirlenen 2 veri seti değerlendirilmeye alınmamıştır. Böylece toplam 235 ölçek seti, araştırmada kullanılmıştır. İBBS’ye göre 12 bölge ile 26 alt bölgeden seçilen ve araştırmada kullanılan 51 il Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Araştırma için Veri Toplanan İller

Görev yapılan bölge ve iller dışında sınıf öğretmenleri; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, okutulan sınıf düzeyi, eğitim düzeyi, görev türü, okul türü, iş doyum ve katılımında bulunulan etkinlikler açısından ele alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.
Çalışmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Alt Ölçütler	Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	188	80
	Erkek	47	20
Yaş	21-25 yaş	87	37
	26-30 yaş	99	42.1
	31-35 yaş	25	10.6
	36-40 yaş	17	7.2
	41-45 yaş	5	2.1
	51+ yaş	2	0.9
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	165	70.2
	5-10 yıl	35	14.9
	11-15 yıl	24	10.2
	16-20 yıl	8	3.4
	21+ yıl	3	1.3
Okutulan Sınıf Düzeyi	1. sınıf	59	25.1
	2. sınıf	54	23.0
	3. sınıf	38	16.2
	4. sınıf	44	18.7
	Birleştirilmiş sınıf	40	17.0
Eğitim Düzeyi	Lisans	222	94.5
	Yüksek lisans	12	5.1
	Doktora	1	0.4
Görev Türü	Kadrolu	90	38.3
	Sözleşmeli	109	46.4
	Ücretli	36	15.3
Görev Yapılan Okul Türü	Devlet okulu	223	94.9
	Özel okul	12	5.1
Mesleki Doyum Düzeyi	Düşük	38	16.2
	Orta	139	59.1
	Yüksek	58	24.7
Sınıf Öğretmenlerin Katıldıkları Etkinlik Türü	Seminer	215	70.0
	Çalıştay	15	4.9
	Konferans	74	24.1
	Kongre	3	1.0

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı incelendiğinde, %80’inin (n= 188) kadın, %20’sinin (n= 47) erkek olduğu görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük bir bölümü 21-25 yaş (%37, n= 87) ve 26-30 yaş (%42.1, n= 99) grubu içerisinde yer almaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin küçük bir kısmı 41-45 yaş (%2.1, n= 5), 51 ve üzeri yaş (%0.9, n= 2) grubunda bulunmaktadır. Tablo 1’e göre, öğretmenlerin çoğunluğunun 1-5 yıl mesleki kıdeme (%70.2, n= 165) sahip oldukları söylenebilir. Birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfları okutan katılımcı öğretmenlerin oranı sırasıyla %25.1 (n= 59), %23.0 (n= 54), %16.2 (n= 38) ve % 18.7’dir (n= 44). Ayrıca 40 katılımcının (%17.0) birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak görev yaptığı anlaşılmaktadır.

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin %94.4 (n= 222) oranında lisans, %5.1 (n= 12) oranında yüksek lisans ve %0.4 (n= 1) oranında doktora mezunu olmaları onların eğitim düzeylerinin büyük bir farklılık

göstermediğini ortaya koymaktadır. Tablo 1 incelendiğinde, ücretli öğretmenlik yapanların (%15.3, n= 36) aksine araştırmaya daha çok sözleşmeli (%46.4, n= 109) ve kadrolu (%38.3, n= 90) öğretmenlerin katıldığı belirtilebilir. Bu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu devlet okullarında (%94.9, n= 223) görev yapmaktayken sadece 12'si (%5.1) özel eğitim kurumlarında mesleklerini devam ettirmektedir. Öğretmenlerin %59.1 oranla (n= 139) orta düzeyde; %24.7 oranla (n= 58) yüksek düzeyde ve %16.2 oranla (n= 38) düşük düzeyde mesleki doyuma sahip olmaları dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, çoğu kez seminer (%70, n= 215) ve konferanslara (%24.1, n= 74) katıldığı ancak bilimsel kongre (%1.0, n= 3) ve çalıştayları (%4.9, n= 15) daha az tercih ettikleri görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin mesleki tutum düzeylerini belirlemek için Demirel ve Ünişen'in (2018) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Ölçek; 16 olumlu, 12 olumsuz maddeden ve tek bölümden oluşmaktadır. Ölçek; değer verme (1, 2, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 14, 17, 22, 28. maddeler), mesleki tükenmişlik (21, 23, 24, 25, 26, 27. maddeler), ilgisizlik (3, 8, 9, 11, 13, 15. maddeler) ve mesleki gelişime açıklık (16, 18, 19, 20. maddeler) olmak üzere dört boyut altında sınıflandırılmaktadır. Ayrıca katılımcılar, ölçek maddelerini beşli Likert tipi bir derecelendirme ölçeğiyle değerlendirmişlerdir. Katılımcıların ölçekten alabileceği en yüksek puan 140, en düşük puan 28'dir. Elde edilen puanlar, sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumlarının belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı; birinci faktör için .93, ikinci faktör için .80, üçüncü faktör için .81, dördüncü faktör için .66, toplam ölçek için ise .94 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlık katsayısı; birinci faktör için .94, ikinci faktör için .82, üçüncü faktör için .75, dördüncü faktör için .65, toplam ölçek için ise .94 olarak saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni üzerinden gerçekleştirilen güvenilirlik analizi sonucunda kadın öğretmenler için güvenilirlik katsayısı .94, erkek öğretmenler için güvenilirlik katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte 28 maddeden oluşan ölçeğin son şekline yönelik gerçekleştirilen iki yarı güvenilirlik analizi sonucunda, Spearman-Brown korelasyon sonucu ($r = .91$) ile Guttman Split Half Coefficient sonucunun ($r = .91$) uygun değerleri içerdiği (Seçer, 2015) ve iki yarıya ilişkin güvenilirlik katsayılarının (1. kısım= .91; 2. kısım= .88) istenilen düzeylerde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin sınıf öğretmenleri için yapı geçerliliğini belirleme amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçek için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna yönelik olarak t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca uyum indekslerine ait değerler ($\chi^2/sd = 2.06$; NFI= .95; NNFI= .97; CFI= .97; RFI= .95; IFI= .97; RMR= .053; SRMR= .055; RMSEA= .067) ölçeğin bu araştırmanın örneklemini için geçerli olabileceğini göstermektedir. Uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerler; alanyazında genel olarak kabul gören ve mükemmel, kabul edilebilir veya zayıf şeklinde belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Buna göre χ^2/sd , NFI, CFI, RFI, NNFI ve IFI'nın mükemmel; RMR, SRMR ve RMSEA'nın kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik Mesleğine Adanmışlık Ölçeği

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerini belirlemek için Kozikoğlu'nun (2016) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 20 olumlu maddeden ve tek bölümden oluşmaktadır. Ölçek; mesleğe bağlılık (1-8. maddeler), öğrencilere adanma (13-20. maddeler) ve özverili çalışma (9-12. maddeler) olmak üzere üç boyut altında sınıflandırılmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenleri, ölçek maddelerini beşli Likert tipi bir derecelendirme ölçeğiyle değerlendirmişlerdir. Katılımcıların ölçekten alabileceği en yüksek puan 100, en düşük puan 20'dir. Elde edilen puanlar, sınıf öğretmenlerinin mesleğe bağlılık düzeylerinin belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılmıştır.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin Cronbach Alpha (α) iç tutarlık katsayısı; birinci faktör için .92, ikinci faktör için .86, üçüncü faktör için .70, toplam ölçek için ise .90 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin iç tutarlık katsayısı; birinci faktör için .94, ikinci faktör için .88, üçüncü faktör için .83, toplam ölçek için ise .94 olarak saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni üzerinden gerçekleştirilen

güvenirlilik analizi sonucunda kadın öğretmenler için güvenirlilik katsayısı .92, erkek öğretmenler için güvenirlilik katsayısı .96 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte 20 maddeden oluşan ölçeğin son şekline yönelik gerçekleştirilen iki yarı güvenirlilik analizi sonucunda, Spearman-Brown korelasyon sonucu ($r = .82$) ile Guttman Split Half Coefficient sonucunun ($r = .81$) uygun değerleri içerdiği ve iki yarıya ilişkin güvenirlilik katsayılarının (1. kısım= .93; 2. kısım= .88) istenilen düzeylerde olduğu söylenebilir.

Öğretmenlik mesleğine adanmışlık ölçeğinin sınıf öğretmenleri için yapı geçerliliğini belirlemek için DFA yapılmıştır. Ölçek için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna yönelik olarak t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca uyum indekslerine ait değerler ($\chi^2/sd = 2.47$; NFI= .96; NNFI= .97; CFI= .98; RFI= .95; IFI= .98; GFI= .85; RMR= .026; SRMR= .053; RMSEA= .079) ölçeğin bu araştırmanın örneklemini için geçerli olabileceğini göstermektedir. Uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerler; alanyazında genel olarak kabul gören ve mükemmel, kabul edilebilir veya zayıf şeklinde belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Buna göre χ^2/sd , NFI, CFI, RFI, RMR, SRMR, NNFI ve IFI'nın uyum değerlerinin mükemmel; GFI ve RMSEA'nın uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek için Çolak vd'nin (2017) geliştirdiği ölçek kullanılmıştır. Ölçek, 27 maddeden ve tek bölümden oluşmaktadır. Ölçek; akademik özyeterlik (1-5. maddeler), mesleki özyeterlik (6-12. maddeler), sosyal özyeterlik (13-20. maddeler) ve entelektüel özyeterlik (21-27. maddeler) olmak üzere dört boyut altında sınıflandırılmaktadır. Ayrıca katılımcılar, ölçek maddelerini beşli Likert tipi bir derecelendirme ölçeğiyle değerlendirmişlerdir. Katılımcıların ölçekten alabileceği en yüksek puan 135, en düşük puan 27'dir. Elde edilen puanlar, sınıf öğretmenlerinin özyeterlik inançlarının belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılmıştır.

Öğretmen özyeterlik inancı ölçeğinin Cronbach Alpha (α) iç tutarlık katsayısı; birinci faktör için .75, ikinci faktör için .86, üçüncü faktör için .88, dördüncü faktör için .87, toplam ölçek için ise .93 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlık katsayısı; birinci faktör için .85, ikinci faktör için .90, üçüncü faktör için .90, dördüncü faktör için .91, toplam ölçek için ise .95 olarak saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni üzerinden gerçekleştirilen güvenirlilik analizi sonucunda kadın öğretmenler için güvenirlilik katsayısı .94, erkek öğretmenler için güvenirlilik katsayısı .95 olarak belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte 27 maddeden oluşan ölçeğin son şekline yönelik gerçekleştirilen iki yarı güvenirlilik analizi sonucunda, Spearman-Brown korelasyon sonucu ($r = .84$) ile Guttman Split Half Coefficient sonucunun ($r = .84$) uygun değerleri içerdiği ve iki yarıya ilişkin güvenirlilik katsayılarının (1. kısım= .91; 2. kısım= .92) istenilen düzeylerde olduğu söylenebilir.

Öğretmen özyeterlik inancı ölçeğinin sınıf öğretmenleri için yapı geçerliliğini belirlemek için DFA yapılmıştır. Ölçek için gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama durumuna yönelik olarak t değerlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğu gözlenmiştir. Ayrıca uyum indekslerine ait değerler ($\chi^2/sd = 2,12$; NFI= .95; NNFI= .97; CFI= .97; RFI= .95; IFI= .97; RMR= .033; SRMR= .062; RMSEA= .069) ölçeğin bu araştırmanın örneklemini için geçerli olabileceğini göstermektedir. Uyum iyiliği indekslerine ilişkin değerler; alanyazında genel olarak kabul gören ve mükemmel, kabul edilebilir veya zayıf şeklinde belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Buna göre χ^2/sd , NFI, CFI, RFI, RMR, NNFI ve IFI'nın uyum değerlerinin mükemmel; SRMR ve RMSEA'nın uyum değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Veriler korelasyon ve yapısal eşitlik modeli (YEM) analizi ile çözümlenmiştir. Ön analizlerde DFA ve normallik analizi kullanılmıştır. Analizler SPSS 26 ve LISREL 8.8 paket programları kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analizlerden önce çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılarak ölçeklerdeki tüm alt boyutların normal dağılıma uygunluğu değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olmasının beklendiği, fakat +2 ile -2 arasındaki katsayıların da kabul edilebilir olduğu ifade edilmektedir (Karaatlı, 2006). Normallik analizi sonucunda aykırı değerleri tespit etmek için Mahalanobis uzaklık yöntemi kullanılmıştır.

Korelasyon analizleri aracılığıyla tutum, bağlılık ve özyeterlik inançları arasındaki ilişkiler ortaya koyulmuştur. Bu kapsamda 0.00-0.29 çok düşük, 0.30-0.49 düşük, 0.50-0.69 orta, 0.70-0.89 yüksek ve 0.90-1.00 çok yüksek korelasyon olarak değerlendirilmiştir (Asuero vd., 2006). Diğer taraftan yapısal eşitlik modeli ile öğretmen özyeterlik inancının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öğretmenlik mesleğine bağlılık arasındaki ilişkide aracılık rolüne bakılmıştır. Aracılık rolü Baron ve Kenny'nin (1986) öne sürdüğü koşullara göre değerlendirilmiştir. İfade edilen koşullar şunlardır: (1) Bağımsız ve bağımlı değişken arasında -mesleki tutum ve mesleğe bağlılık- anlamlı bir ilişki bulunmalıdır. (2) Aracı değişken -özyeterlik inancı- bağımsız ve bağımlı değişkenlerle ilişkili olmalıdır. (3) Aracı değişken kontrol edildiğinde bağımsız değişkenle bağımlı değişken arasındaki ilişki oranında bir azalma meydana gelmelidir. Ancak bu durum, mutlak bir aracılık etkisinin olduğunu göstermemektedir. Bu yüzden Sobel testi kullanılarak beta değerlerindeki azalma oranının anlamlılık düzeyi değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca aracılık ilişkisinin 5000 örneklem düzeyinde anlamlı olup olmadığını belirlemek için bootstrapp analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Etik İşlemler

Araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması aşamalarında etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 07.10.2022 tarih ve 11 sayılı toplantısında alınan 9 numaralı kararı ile bu araştırma etik açıdan uygun görülmüştür.

Bulgular

Değişkenlere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Değerleri

Araştırmanın problemlerine yönelik analiz yapılmadan önce verilerin normallik dağılımı için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Hesaplamaya yönelik normallik analizi sonuçları ve değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

İlk Durumda Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Değerleri

Ölçekler	Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenlik	Değer verme	235	49.3	9.0	-.81	-.01
Mesleğine	Mesleki tükenmişlik	235	25.1	4.5	-1.26	1.76
Yönelik Tutum	İlgisizlik	235	27.1	3.6	-1.60	2.94
Ölçeği	Mesleki gelişime açıklık	235	18.0	2.3	-.91	.03
Öğretmenlik	Mesleğe bağlılık	235	35.7	5.3	-1.10	.27
Mesleğine	Öğrencilere adanma	235	37.0	3.7	-1.26	1.08
Adanmışlık	Özverili çalışma	235	17.1	2.8	-.79	.01
Ölçeği	Akademik özyeterlik	235	20.4	3.2	-.25	-.45
Öğretmen	Mesleki özyeterlik	235	31.3	3.5	-.57	-.40
Özyeterlik	Sosyal özyeterlik	235	28.4	4.8	-.29	-.27
İnancı Ölçeği	Entelektüel özyeterlik	235	28.4	4.8	-.29	-.27

Sınıf öğretmenlerinin mesleki tutum, mesleğe bağlılık ve özyeterlik inançlarına yönelik çarpıklık ile basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olması normallik varsayımının sağlandığı göstermektedir (George & Mallery, 2010). Ancak Tablo 2'ye bakıldığında, tutum ölçeğindeki "ilgisizlik" faktörünün +2 ve -2 basıklık değerleri arasında yer almadığı görülmektedir. Bu yüzden veriler, aykırı değer açısından gözden geçirilmiş ve ki kareye göre olasılık değerleri bulunmuştur. Mahalanobis uzaklık yöntemine göre aykırı değerlerin bulunduğu 2 veri (276 ve 171), araştırmadan çıkarılmış ve 233 veri ile analizler gerçekleştirilmiştir. Nihai hesaplamaya ilişkin normallik analizi sonuçları ve değişkenlere ait betimsel istatistikler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.*Son Durumda Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Normallik Değerleri*

Ölçekler	Değişkenler	N	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öğretmenlik	Değer verme	233	49.5	8.8	-.82	.06
Mesleğine	Mesleki tükenmişlik	233	25.2	4.4	-1.28	2.00
Yönelik Tutum	İlgisizlik	233	27.2	3.3	-1.25	.72
Ölçeği	Mesleki gelişime açıklık	233	18.0	2.3	-.93	.04
Öğretmenlik	Mesleğe bağlılık	233	35.8	5.3	-1.12	.36
Mesleğine	Öğrencilere adanma	233	37.0	3.7	-1.27	1.11
Adanmışlık	Özverili çalışma	233	17.1	2.8	-.80	.05
Ölçeği						
Öğretmen	Akademik özyeterlik	233	20.4	3.2	-.25	-.45
Özyeterlik	Mesleki özyeterlik	233	31.3	3.5	-.58	-.39
İnanç Ölçeği	Sosyal özyeterlik	233	28.4	4.8	-.29	-.29
	Entelektüel özyeterlik	233	28.4	4.8	-.29	-.29

Tablo 3 incelendiğinde, değişkenlere yönelik çarpıklık ile basıklık değerlerinin +2 ile -2 arasında olduğu gözlenmektedir. Yani normallik şartı sağlanmıştır. Normallik analizinin sonucunda elde edilen veri setleri, değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin test edildiği iki başlık altında değerlendirilmiştir.

Değişkenler Arasındaki Doğrudan İlişkilerin Analizi

Değişkenler, betimsel ölçütler ve normallik açısından ele alındıktan sonra öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmenlik mesleğine bağlılık ve öğretmen özyeterlik inancına yönelik korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin yön ve büyüklüğünün incelenmesi amacıyla kullanılan korelasyon analizi +1 ve -1 arasında değerler almaktadır. Korelasyon katsayısının değeri, 1'e yaklaştıkça büyür, 0'a yaklaştıkça küçülür. Ayrıca değişkenler arasındaki değer (+) olması pozitif yönlü ilişkiyi, (-) olması negatif yönlü ilişkiyi göstermektedir (Yavuz & Sağlam, 2018). Değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilerin ölçülebilmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenlere ait betimsel sonuçlar ve korelasyon sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.*Değişkenler Arasındaki Korelasyon Katsayıları*

Değişkenler	X	SS	Mesleki Tutum	Özyeterlik İnanç	Mesleğe Bağlılık
Mesleki Tutum	120.1	16.9	1		
Özyeterlik İnanç	116.0	13.0	.34**	1	
Mesleğe Bağlılık	89.9	10.1	.77**	.57**	1

** $p < .01$

Tablo 4, öğretmen özyeterlik inancı ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ($r = .34$, $p < .01$) ve öğretmenlik mesleğine bağlılık ile öğretmen özyeterlik inancı ($r = .57$, $p < .01$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkilerin bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, öğretmenlik mesleğine bağlılık ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ($r = .77$, $p < .01$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, doğrudan ilişkileri öngören $H1$, $H2$ ve $H3$ hipotezlerinin doğru oldukları kanıtlanmıştır.

Değişkenler Arasındaki Dolaylı İlişkilerin Analizi

Sınıf öğretmenlerinin mesleki tutum, mesleğe bağlılık ve özyeterlik inançları arasındaki dolaylı ilişkilere yönelik belirlenen hipotezi ($H4$) test etmek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Ulaşılan bulgular, değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koyarak öngörülen aracılık etkisinin değerlendirilmesine imkân vermektedir. Çünkü aracılık ilişkisinin belirlenmesi çoklu regresyon analizi ile gerçekleştirilmektedir (Baron & Kenny, 1986).

Araştırma modelinde, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmenlik mesleğine bağlılık arasında öğretmen özyeterlik inancının aracılığıyla dolaylı bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir. Aracılık ilişkisinin belirlenebilmesi için gerçekleştirilen regresyon analizinden elde edilen bulgular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.
Değişkenlere Yönelik Çoklu Regresyon Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	β	t	p	R ²
Öğretmen Özyeterlik İnancı	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	83.18	6.02	-	13.83	.000	-
Sabit							
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum		.273	.050	.340	5.50	.000	.12
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	31.51	3.14	-	10.04	.000	-
Sabit							
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum		.486	.026	.777	18.78	.000	.60
Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık	Öğretmen Özyeterlik İnancı; Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum	9.44	3.66	-	2.58	.011	-
Sabit							
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum		.414	.024	.661	17.41	.000	-
Öğretmen Özyeterlik İnancı		.265	.030	.340	8.96	.000	.10

Regresyon analizinden elde edilen sonuçlara göre ulaşılan regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir:

1. Öğretmen Özyeterlik İnancı= 83.18 + .273 * Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum
2. Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık= 31.51 + .486 * Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum
3. Öğretmenlik Mesleğine Bağlılık= 9.44 + .414 * Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum + .265 * Öğretmen Özyeterlik İnancı

İkinci regresyon modelinde belirlenen öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun öğretmenlik mesleğine bağlılık üzerindeki etkisi, öğretmen özyeterlik inancının regresyon modeline girmesiyle azalmıştır. Diğer bir ifadeyle, ikinci regresyon modelinde mesleki tutumun mesleğe bağlılık üzerindeki etkisinin .777 olduğu gözlenirken, aracı değişkenin modele eklenmesiyle bu etki .661'e düşmüştür. Son durumdaki azalma, kısmi aracılık etkisinin söz konusu olabileceğini göstermektedir. Yani özyeterlik inancı, mesleki tutum ile mesleğe bağlılık ilişkisine kısmi aracılık etmektedir. Ancak, mesleki tutumun özyeterlik inancı aracılığıyla mesleğe bağlılığı etkilediği sonucuna ulaşabilmek adına, Sobel testi aracılığıyla hesaplanan Z değerine bakılmalıdır. Sobel testiyle standartlaştırılmamış beta değeri ve standart hata katsayısına bağlı olarak aracılık etkisinin anlamlılık düzeyi belirlenebilmektedir (Preacher & Hayes, 2004). Sobel testi denklemi ve bu denkleme ilişkin açıklamalar aşağıda gösterilmektedir (Baron & Kenny, 1986; Howard, t.y.).

$$\text{Sobel testi denklemi} = a*b / \sqrt{(b^2*S_a^2 + a^2*S_b^2)}$$

Eşitlikte a, bağımsız değişken ile aracı değişken arasındaki ilişkiye yönelik standardize edilmemiş regresyon katsayısını; S_a, a için standart hata katsayısını; b, aracı değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiye yönelik standardize edilmemiş regresyon katsayısını ve S_b, b için standart hata katsayısını ifade etmektedir.

Sobel testi eşitliğine göre hesaplanan Z değeri 4.64 olarak bulunmuştur. Sobel testi sonuçlarının yorumlanması aşamasında Z değerinin 1.96'dan büyük olması, aracı etkinin varlığını göstermektedir (Frazier vd., 2004). Bu nedenle Z değerinin anlamlı olduğu söylenebilir ve H₄ hipotezi kabul edilebilir. Ayrıca mesleki tutum ile mesleğe bağlılık arasında özyeterlik inancı aracılığıyla dolaylı bir ilişki bulunduğu

ifade edilebilir. Bununla birlikte çevrim içi Sobel test hesaplayıcısı[†] üzerinden p değeri .000 olarak bulunmuş ve Z değerinin anlamlılığı doğrulanmıştır.

Bootstrapping İşlemi

Araştırma modeline ait doğrudan ve dolaylı ilişkilerin anlamlılık düzeylerine yönelik geçerliği artırmak amacıyla 5.000 yeniden örnekleme yoluyla bootstrapping işlemi yapılmıştır. Bu işlem sonucu meydana gelen dolaylı ve doğrudan etkilere yönelik katsayılar ile bu katsayılara ilişkin güven aralıkları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Aracı Modele İlişkin Bootstrapping İşlemi

Değişkenlere Yönelik Etkiler	Tahmin Edilen Etki Değeri	%95		p
		Alt Sınır Değeri (LLCI)	Üst Sınır Değeri (ULCI)	
Doğrusal Etki				
Tutum → Bağlılık	.486	.435	.537	.000
Tutum → Özyeterlik	.273	.175	.370	.000
Özyeterlik → Bağlılık	.265	.207	.323	.000
Dolaylı Etki				
Tutum (Özyeterlik) → Bağlılık	.072	.045	.106	-

Sınıf öğretmenlerinin mesleki tutumlarının özyeterlik inancı aracılığıyla mesleğe bağlılık üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olup olmadığının tespit edilmesine ilişkin bootstrapping işlemi yapılmıştır. Bu kapsamda elde edilen dolaylı yol katsayısı güven aralıklarının sıfırı kapsamadığı (bootstrap= .072, %95 G.A.= .045 - .106) belirlenmiştir. Yani bootstrap güven aralığı değerlerinin sıfırın altında veya üstünde olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle mesleki tutumun özyeterlik inancı aracılığıyla mesleğe bağlılık üzerindeki dolaylı etkisinin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu analizlerin sonucunda, öğretmen özyeterlik inancının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile öğretmenlik mesleğine bağlılık arasındaki ilişkide aracılık rolünün olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bulgularına bakıldığında, öğretmenlerin mesleğe bağlılık puanları ile mesleki tutum puanları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Yani mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirdikçe öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının arttığı ve böylece tutum ve bağlılık arasında doğrusal bir ilişki olduğu söylenebilir. Ayrıca öğretmenlerin tutum eğilimlerinin mesleğe olan bağlılıkları üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiş ve mesleki tutumun bağlılığın % 60'ını açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçlar, daha önce tutum ve bağlılık arasındaki ilişkiyi inceleyen bazı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Anyamene vd., t.y.; Malik & Rani, 2013; Türk & Korkmaz, 2022). Benzer şekilde Santiago'nun (2019) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenin duygusal tutumunun örgütsel bağlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını belirten sıfır hipotezi reddedilmiştir. Mesleğe yönelik olumlu tutum sergileyen öğretmenin işini daha çok sevmesi ve en iyi şekilde gerçekleştirmeye çalışması, yüksek mesleki bağlılığa neden olmuş olabilir. Öte yandan tutumların duygu ve düşünceleri etkileyerek davranışların ön hazırlayıcısı olduğu ve buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleğe bağlılıklarının arttığı ifade edilebilir.

Araştırmanın bulguları dikkate alındığında, sınıf öğretmenlerinin mesleki tutum puanları ile özyeterlik inanç puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Kısaca öğretmenlerin tutum puanlarına paralel olarak özyeterlik inanç puanlarının arttığı ve böylece tutumun özyeterlik inancını geliştiren bir faktör olduğu belirtilebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin tutum eğilimlerinin özyeterlik inancı üzerindeki yordayıcı etkisine bakılmış ve mesleki tutumun özyeterlik inancının % 12'sini açıkladığı görülmüştür. Bu sonuçlar, daha önce tutum ve özyeterlik inancı arasındaki

[†] Sobel test hesaplayıcısına <http://quantpsy.org/sobel/sobel.htm> adresinden erişilmiştir.

ilişkiyi inceleyen bazı araştırmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir (Dadandı vd., 2016; Erawan, 2011; Eroğlu & Ünlü, 2015; Şahin & Şahin, 2017). Çünkü mesleğe karşı olumlu tutuma sahip olan bir öğretmenin kendine güvendiği ve bu motivasyonla mesleki özyeterlik inancının geliştiği düşünülebilir. Olumlu tutum; sınıf öğretmenlerinin eğitimi sistematik olarak planlamalarına, sınıf yönetimini sağlamalarına, öğretim yöntemlerini etkin bir şekilde uygulamalarına ve sağlıklı değerlendirme yapmalarına katkıda bulunabilir. Dolayısıyla bu becerilere bağlı olarak öğretmenlerin mesleğe yönelik özyeterlik inançları artış gösterebilir. Diğer yandan Arastaman'ın (2013) gerçekleştirdiği çalışmada, iki değişken arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna rağmen araştırmada, öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun özyeterlik inancının önemli bir yordayıcısı olmadığı söylenmiştir. Bu durum öğretmenlerin sınırlı imkânlarla sahip olması, meslekte kabul görme düzeyleri ve ekonomik şartlarla açıklanmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen özyeterlik inancı ile mesleki bağlılık arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Böylece sınıf öğretmenlerinin özyeterlik puanları arttıkça mesleğe bağlılık puanlarının da arttığı ve özyeterliğin mesleğe bağlılığı etkileyen bir değişken olduğu belirtilebilir. Yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin öğretmeye daha fazla bağlılık gösterdiğinin ifade edilmesi bu bulguyla örtüşmektedir (Coladarcı, 1992). Bu konuyla ilgili yapılan başka bir çalışmada (Evans & Tribble, 1986), düşük olmasına rağmen yeterlikle öğretime bağlılık arasında anlamlı bir ilişki gözlenmiştir. Bu durum, öğretmenleri destekleyen eğitim kurumlarının özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Yani bir öğretmenin özyeterliğini artırmaya çalışan okul özellikleri hem okula hem de mesleğe bağlılığı teşvik edebilir. McLaughlin ve diğerleri (1986) tarafından, okuldaki kararların ve çalışma koşullarının öğretmenlerin yeterlik duygularını şekillendirdiğinin ifade edilmesi bu düşüncüyü destekler niteliktedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun mesleki bağlılık üzerindeki etkisi ($r = .78$), öğretmen özyeterlik inancının regresyon modeline girmesiyle azalmıştır ($r = .66$). Yani özyeterlik inancının, mesleki tutum ile mesleğe bağlılık ilişkisine kısmi aracılık ettiği düşünülebilir. Sobel testi eşitliğine göre belirlenen Z değeri 4.64 olarak hesaplanmıştır. Böylece Z değerinin anlamlı olduğu ve mesleki tutum ile mesleğe bağlılık arasında özyeterlik inancı aracılığıyla dolaylı bir ilişki bulunduğu ifade edilebilir. Ayrıca Sobel testinde p değeri .000 olarak bulunmuş ve Z değerinin anlamlılığı doğrulanmıştır. Bununla birlikte geçerliği artırmak için bootstrapping işlemi gerçekleştirilmiş ve ulaşılan dolaylı yol katsayısı güven aralıklarının sıfırı kapsamadığı (bootstrap = .072, %95 G. A. = .045 - .106) görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun özyeterlik inancı aracılığıyla mesleki bağlılık üzerinde dolaylı etkisinin olduğu anlaşılmıştır.

Öneriler

Bu çalışmadaki en önemli sınırlılık, mevcut verilerin sadece sınıf öğretmenlerinden toplanmış olmasıdır. Bu nedenle genellenebilirliği artırmak için gelecek araştırmaların farklı branşlardaki öğretmenlerden veri toplanarak yapılması önerilebilir. Çalışmada öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile mesleki bağlılık arasındaki ilişkide sadece öğretmen özyeterlik inancının aracı rolü incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda öğretmen motivasyonu gibi farklı etkenlerin iki değişken arasındaki ilişkide aracı rolü araştırılabilir. Ayrıca çalışmanın bulgularına göre, öğretmen özyeterlik inancı, mesleki tutum ve mesleğe bağlılık düzeylerinin birbirlerinin yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçtan hareketle öğretmenlerin özyeterliklerini, mesleğe yönelik tutumlarını ve bağlılıklarını artıracak programların geliştirilmesi, sağlıklı ve etkili çözümlerin üretilmesi uygun görülmektedir.

Yazar Katkı Beyanı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkıda bulunmuştur.

Etik Beyannamesi

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”ndeki tüm kurallara uyulmuş, yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı İşlemler”den hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyannamesi

Mevcut araştırmada çıkar çatışması yoktur.

References

- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2013), 102–116.
- Alkhateeb, H. M. (2013). Attitudes towards teaching profession of education students in Qatar. *Comprehensive Psychology*, 2, 1–5. <https://doi.org/10.2466/01.03.IT.2.9>
- Anyamene, A., Nwokolo, C., Anyachebelu, F. E., & Onyali, L. (t.y.). *Relationship between professional commitment and attitude towards teaching among primary school teachers*. https://www.academia.edu/9029665/relationship_between_professional_commitment_and_attitude_towards_teaching
- Aranya, N., & Ferris, K. R. (1984). A reexamination of accountants organizational professional conflict. *The Accounting Review*, 59, 1–15.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 205–217.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28–32. <https://doi.org/10.1177/002248718403500507>
- Asuero, A. G., Sayago, A., & Gonzalez, A. G. (2006). The correlation coefficient: An overview. *Critical Reviews in Analytical Chemistry*, 36, 41–59. <https://doi.org/10.1080/10408340500526766>
- Ataş-Akdemir, Ö. (2018). An investigation of the relationship between prospective teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes towards teaching profession. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(3), 157–164. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.53.157.164>
- Ayık, A., & Ataş-Akdemir, Ö. (2014). The relationship between pre-service teachers' attitudes towards the teaching profession and their motivation to teach. *Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 25–43. <https://doi.org/10.12973/jesr.2014.41.2>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58(4), 277–288. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1985.tb00201.x>
- Blazar, D. (2018). Validating teacher effects on students' attitudes and behaviors: Evidence from random assignment of teachers to students. *Education Finance and Policy*, 13(3), 281–309. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00251
- Bümen, N. T., & Özaydın, T. E. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109–125.
- Camadan, F., & Duysak, A. (2010). Farklı programlardaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması: Rize üniversitesi örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 30–42.
- Chakraborty, A., & Mondal, B. C. (2014). Attitude of prospective teachers towards teaching profession. *American Journal of Social Sciences*, 2(6), 120–125.
- Coladarcı, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>

- Curtis, G. (2017). The impact of teacher efficacy and beliefs on writing instruction. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 84(1), 17–24.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). Anadolu öğretmen lisesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162(1), 139–157.
- Çolak, İ., & Yorulmaz, Y. İ., & Altinkurt, Y. (2017). Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 20–32. <https://doi.org/10.21666/muefd.319209>
- Dadandı, İ., Kalyon, A., & Yazıcı, H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253–269.
- Dar, R. A. (2021). Professional commitment and attitude towards teaching of effective secondary school teachers. *International Journal of Advanced Multidisciplinary Scientific Research*, 2(1), 1–9. <https://doi.org/10.31426/ijamsr.2019.2.1.1111>
- Demirel, N., & Ünişen, A. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997–1013. <https://doi.org/10.17755/esosder.336954>
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Pre-service teachers' self-efficacy beliefs and attitudes towards profession. *Education and Science*, 36(159), 96–111.
- Dursun, Ö. Ö. (2019). Pre-service information technology teachers' self-efficacy, self-esteem and attitudes towards teaching: A four-year longitudinal study. *Contemporary Educational Technology*, 10(2), 137–155. <https://doi.org/10.30935/cet.554478>
- Erawan, P. (2011). A path analysis for factors affecting pre-service teachers' teaching efficacy. *American Journal of Scientific Research*, 13, 47–58.
- Eroğlu, C., & Ünlü, H. (2015). Self-efficacy: Its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 201–212.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81–85. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885728>
- Frazier, P. A., Tix, A. P., & Baron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51(1), 115–134. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.51.1.115>
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference*. Pearson Education.
- Greenhaus, J. H. (1971). An investigation of the role of career salience in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 1(3), 209–216. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(71\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(71)90022-4)
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 669–682. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Howard, M. C. (t.y.). *Sobel test formula for serial mediation / sequential mediation*. Erişim adresi: <https://mattchoward.com/sobel-test-formula-for-serial-mediation-sequential-mediation/>
- İspir, B., & Yıldız, A. (2021). Türkiye’de öğrenme amaçlı yazma hakkında yapılan araştırmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(41), 3396–3447. <https://doi.org/10.26466/opus.906264>
- Kaleli, Y. S. (2020). Investigation of the relationship between pre-service music teachers' attitudes towards teaching profession and their self-efficacy beliefs. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 580–587. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i4.1493>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayınları.

- Karaatlı, M. (2006). Verilerin düzenlenmesi ve gösterimi. Ş. Kalaycıoğlu (Ed.), *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* içinde (2. Baskı, ss. 3–47). Asil Yayın Dağıtım.
- Kıralp, S. S., & Bolkan, A. (2016). Relationship between candidate teacher's attitude towards teaching profession and their life satisfaction levels. *Anthropologist*, 23(1,2), 11–20. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11891919>
- 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.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., & Tanrıoğan, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri. *Pamukkale University Journal of Education*, 28, 101–115.
- Lee, K., Carswell, J. J., & Allen, N. J. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relation with person and work-related variables. *Journal of Applied Psychology*, 85, 799– 811. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.799>
- Malik, U., & Rani, M. (2013). Relationship between professional commitment and attitude towards teaching among secondary school teachers. *Indian Journal of Applied Research*, 3(10), 1–2. <https://doi.org/10.15373/2249555X/OCT2013/31>
- Özcan, G., & Nakip, C. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783–795. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282380>
- Özgenel, M., & Deniz, A. (2020). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: Öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 131–146. <https://doi.org/10.32329/uad.806826>
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655–671. <https://doi.org/10.1080/09500690500404599>
- Parvez, M., & Shakir, M. (2013). Attitudes of prospective teachers towards teaching profession. *Journal of Education and Practice*, 4(10), 172–178.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and sas procedures for estimating indirect effects in simple mediation models, behavior research methods. *Instruments and Computers*, 36(4), 717–731. <https://doi.org/10.3758/BF03206553>
- Santiago, C. T. (2019). Teacher's affective attitude and its effect on their organizational commitment. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research*, 48(3), 78–91.
- Sarmah, A., & Puri, P. (2014). Attitude towards mathematics of the students studying in diploma engineering institute (polytechnic) of sikkim. *Journal of Research and Method in Education*, 4(6), 6–10. <https://doi.org/10.9790/7388-04630610>
- Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Şahin, C., & Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224–238.
- Tak, B., & Çiftçioğlu, B. A. (2009). Üç boyutlu mesleki bağlılık ölçeğinin Türkçe'de güvenilirlik ve geçerliliğinin incelenmesine yönelik bir alan araştırması. *Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 10(1), 35–54.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461–486.
- Tezci, E., & Terzi, A. R. (2010). An examination on the attitudes towards teaching profession of the students of secondary school branch teacher training programs. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(2), 367–388.

- Trivedi, R. P. (2012). A study of attitude of teachers towards teaching profession teaching at different level. *International Multidisciplinary e-Journal*, 1(5), 24–30.
- Tschannen–Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Türk, E. F., & Korkmaz, Ö. (2022). Teachers' levels of dedication and commitment to their professions and attitudes to their professions. *Participatory Educational Research (PER)*, 9(5), 1–25. <http://dx.doi.org/10.17275/per.22.101.9.5>
- Üstüner, M. (2017). Personality and attitude towards teaching profession: mediating role of self efficacy. *Journal of Education and Training Studies*, 5(9), 70–82. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i9.2536>
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2), 137–148. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(90\)90031-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(90)90031-Y)
- Yavuz, N., & Sağlam, M. (2018). İşkoliklik ve işten ayrılma niyeti arasındaki ilişkide iş yaşam dengesinin aracılık rolü. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 922–952. <http://doi.org/10.20491/isarder.2018.556>
- Yurtseven, N., & Dulay, S. (2022). Career adaptability and academic motivation as predictors of student teachers' attitudes towards the profession: A mixed methods study. *Journal of Pedagogical Research*, 6(3), 53–71. <https://doi.org/10.33902/JPR.202214428>



The Mediating Role of Perceived Social Support in the Relationship Between University Students' Perfectionism and Career Stress

Şeyma BİLGİZ ÖZTÜRK^{a*} (ORCID ID - 0000-0002-6506-7236)

Hacı Arif DOĞANÜLKÜ^b (ORCID ID - 0000-0003-2055-7511)

^aAtatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum/Türkiye

^bÇukurova University, Career Planning Research and Application Center, Adana/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1195619

Article history:

Received 27.10.2022

Revised 19.05.2023

Accepted 07.08.2023

Keywords:

Career Stress,
Perfectionism,
Social Support,

Abstract

Career stress is one of the current issues that university students have to deal with. Although there are many reasons, it is stated that perfectionism can be one of the main reasons for the formation of stress. On the other hand, it is supported by the literature that the perception of social support can be a source that can reduce this effect. For such reasons, this study aims to examine the mediating role of perceived social support in the relationship between university students' perfectionism and career stress. A total of 433 university students, 311 (71.8%) female and 122 (28.2%) male, participated in the sample of this study. The measurement tools used to collect data in the study are the 'Big Three Perfectionism Scale-16', 'Career Stress Scale' and 'Multidimensional Scale of Perceived Social Support'. The research findings explain that the perfectionist personality traits of the students have a positive and significant effect on career stress. It is also explained that perceived multidimensional social support has a partial mediating role between perfectionism and career stress. The findings of the research were discussed in relation to the literature.

Research Article

Üniversite Öğrencilerinin Mükemmeliyetçilikleri ile Kariyer Stresi Arasındaki İlişkide Algılanan Sosyal Desteğin Aracı Rolü

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1195619

Makale Geçmişi:

Geliş 27.10.2022

Düzeltilme 19.05.2023

Kabul 07.08.2023

Anahtar Kelimeler:

Kariyer Stresi,
Mükemmeliyetçilik,
Sosyal Destek,

Öz

Kariyer stresi, üniversite öğrencilerinin sorun yaşadığı güncel konulardan birisidir. Bu stresin birçok nedeni olmakla birlikte, mükemmeliyetçiliğin stres oluşumunda önemli bir neden olabileceği belirtilmektedir. Öte yandan sosyal destek algısının da bu etkiyi azaltabilecek bir kaynak olabileceği alanyazın tarafından desteklenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilikleri ile kariyer stresi arasındaki ilişkide, algılanan sosyal desteğin aracı rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda çalışmaya 311'i kadın (%71,8), 122'si erkek (%28,2) toplam, 433 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın ölçme araçları 'Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği', 'Kariyer Stresi Ölçeği' ve 'Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği' dir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin kariyer stresi üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu açıklamaktadır. Ayrıca algılanan çok boyutlu sosyal desteğin, mükemmeliyetçilik ve kariyer stresi arasında kısmi aracı bir role sahip olduğu da açıklanmaktadır. Bulgular ilgili alanyazın kapsamında tartışılmıştır.

Araştırma Makalesi

Introduction

The university education process includes many stages from the beginning to graduation. For new students, these stages involve developmental tasks about adaptation to a different environment, such as

*Corresponding Author: seyma.bilgiz@atauni.edu.tr

leaving home, establishing an independent life, developing new social relationships, and ensuring academic discipline and self-control. In the later phase of the process, students are expected to fulfill their tasks about academic skills and to ensure achievement. In addition, some of the important developmental tasks in this process are related to the career field. All these structures are in a pattern and each one has a different importance. However, students may sometimes have difficulties in career planning and clarification tasks, among the developmental tasks, and this may increase the level of stress they experience (Doğan & Eser, 2013; Fouad et al., 2006). Studies that analyzed university students' psychological counseling needs also support this. Studies state that career-related problems are at the top of the areas that students want help with (Atik & Yalçın, 2010; Karataş & Gizir, 2013).

Defined as the stress experienced by individuals during the stages of determining and developing career processes, career stress has a high association with career ambiguity (Park et al., 2011; Park & Han, 2017). The reasons such as the fact that this process affects individuals for life and that it is not always under their control may increase the stress, a source of the increase in the ambiguity level (Serinkan et al., 2012). Students' responsibilities regarding their goals, lack of career information, demands and expectations of the social environment, anxiety about not being able to be employed after graduation, and satisfaction about the major are among the main factors affecting career stress (Durak-Batıgün & Atay-Kayı, 2014; Torun et al., 2021). In addition to these, career stress may be affected by many personal and social variables such as individuals' entrepreneurial characteristics (Tican, 2020), multidimensional perfectionism (Kang et al., 2020), self-efficacy belief (Esen, 2019), satisfaction with their major (Bayrakçeken & Buztepe, 2021) and career maturity (Yu & Yang, 2013). Furthermore, although career stress is a problem that forces or exceeds individuals' existing resources and may negatively affect health (Choi et al., 2011), this stressful mood may negatively affect students' career indecision (Cho & Lee, 2017), psychological well-being (Polat, 2022; Yam, 2020), and career preparation behaviors (Min-Jeong & Uhm, 2022).

Although stress is associated with many variables mentioned above, personality traits that differentiate an individual from others in the face of stress are also an important factor (Zencirkıran, 2016). Personality traits may affect individuals' general stress levels as well as the career decision-making and maintenance process (Page et al., 2008). One of these personality traits may be considered as perfectionism (Achtziger & Bayer, 2013). Perfectionism refers to a personality trait involving characteristics like striving to be perfect, setting high standards for one's actions, and making overly critical self-evaluations (Frost et al., 1990). The perfectionist personality was discussed in many studies in terms of adaptive and maladaptive perfectionism dimensions (Dunkley et al., 2000; Rice & Preusser, 2002). According to this dual structure, adaptive perfectionists try to reach the realistic goals they set by forming positive reinforcements about themselves. Maladaptive perfectionists, on the other hand, set unrealistic goals and reinforce their fear of failure with the negative thoughts about how they cannot achieve these goals (Slade & Owens, 1998). Within the scope of the present study, perfectionism's rigid, narcissistic, and self-critical dimensions are discussed in terms of the maladaptive dimension (Feher et al., 2020).

Individuals with higher perfectionism may have negative thoughts about their competence, perceiving even small mistakes as failures because of their unrealistic standards that cause fear of making mistakes (Andrews et al., 2014; Park, 2011). This leads to stress by making them think that their performance is insufficient and not satisfied with their success (Frederiksen, 2009) since people with high levels of perfectionism may tend to experience high levels of anxiety and be affected more negatively by stress factors (Achtziger & Bayer, 2013; Amaral et al., 2013; Aydemir & Arlı, 2019; Çam et al. 2014; Mitchelson Burns, 1998). This may negatively affect many areas of life, especially the professional and educational process (Stoeber & Stoeber, 2009). The studies examining the effect of perfectionism on the career development of individuals focus generally on its effect on career decision self-efficacy (Ganske & Ashby, 2007), career adjustment and decision-making difficulties (Wang et al., 2018), negative career thoughts (Andrews et al., 2014), career stress and indecision (Kang et al., 2019).

As in many areas of their lives, students also expect the negative effects of these stress situations they feel in the career area to decrease. Social support factors like parents, relatives, friends, significant other, academicians, or teachers in the past are among the main factors that play a helpful role in coping with this stress (Doğru, 2018; Korkut Owen, 2018; Öztemel, 2013; Tak & McCubbin, 2002) because social support acts as a buffer for such difficulties that individuals may encounter in life and may provide a positive energy in life and career. Also, striving to be better in life and career may help develop positive energy among people (Kautish et al., 2021). Social support is an important factor in overcoming the uncertainties experienced (Işık, 2020) and in making long-term career decisions (Vertsberger & Gati, 2015). The studies revealed that Turkish students take the expectations and wishes of their families, teachers, and friends into consideration substantially in their career decisions (Aydemir, 2018; Sarıkaya & Khorshid, 2009).

Although many factors are effective in explaining this situation, the effect of collectivist culture has an important place (Fouad et al., 2008). In other words, as in many decisions they take for their lives, the parents and other social circles have an impact on the career decisions of Turkish youth living in a collectivist society (Öztemel, 2013; Turan & İskender, 2020). This social support effect may positively impact students' career decision-making self-efficacy (Mert et al., 2019). In addition, individuals' career decision-making difficulties (Öztemel, 2013) and the stress they experience regarding job search (Choi & Jung, 2018) may be reduced by the effect of social support. Similarly, there is a positive association between individuals' job satisfaction and social support levels, and social support significantly affects occupational stress and has an important role in protecting mental health in the career process (Zhou & Yu, 2007).

With their evaluative anxieties, perfectionists may think that failing or making mistakes will result in rejection and loss of respect from other people. Because of these perceptions, perfectionists believe that their social support is insufficient and it may be inadequate in terms of positive coping strategies. This may result in individuals with this personality structure feeling that their social support levels are insufficient in the face of stressful situations (Dunkley et al., 2000). Studies support this situation and explain that perceived social support levels are a protective factor in the effect of individuals' negative perfectionism traits on their depression and anxiety levels (Zhou et al., 2013). Similarly, another study explained that perceived social support mediates the relationships between perfectionism and depressive symptoms (Sherry et al., 2008). A recent study expressed that culturally sensitive stress has a mediating role in the relationship between perfectionism and adjustment to university. Another finding of the aforementioned study is that social support has a regulatory role for stress and university adjustment (Lee et al., 2020). Another similar study concluded that social support plays a mediating role between having perfectionist concerns and being anxious. This is explained by the fact that individuals with high levels of perfectionism reduce their possibility of getting support by isolating themselves from other people, and their anxiety levels getting negatively affected (Gnilka et al., 2019). Considering all these, it is very important to examine the effect of perfectionism personality traits and the mediation of this effect of perceived multiple social support situations in the face of career stresses.

Current Study

A study examining the career development needs of Turkish university students revealed that students focus on areas such as coping with stress as well as getting information about the business world, getting support in transition to business life, getting more information about themselves, and determining a career plan (Yerin Güneri. et al., 2016). One of the effective factors in the emergence of stress, which is among these basic issues, is that the demands in the face of events exceed individuals' existing competencies (Cohen et al. 1983). The data from the Turkish Statistical Institute (TUIK [TSI]) for the year 2021 announced that the rate of the idle labor force, which consists of time-related underemployment, the unemployed, and individuals with potential workforce, has a rate of 24.4% (TUIK, 2021). This rate indicates the existence of an employment problem, a common problem in Turkey as in many countries in the world. Reasons such as the current employment area not meeting the needs of the demands that cause unemployment are an important factor in increasing the stress of young people regarding the future

and their careers. Supporting this explanation, studies state that the main causes of career stress experienced by Turkish youth are the difficulties and pressures felt in finding a job (Emirel & Bozkurt, 2022).

Although this situation affects all university students (Towbes & Cohen, 1996), Turkish students' approach to graduation may also increase their stress level (Bozyiğit & Gökbaraz, 2020) because graduation may pave the way for future anxiety and career anxiety. In recent years, the effects and antecedents of these stresses and distresses experienced by university students in their career processes have also been investigated in Turkey, too (Bozyiğit & Gökbaraz, 2020; Tican, 2020). These studies argued that career-related distress and stress have negative effects on both the psychological and subjective well-being of students (Arslan & Bayraktar-Uyar, 2020). In addition, anxiety about unemployment is positively related to university students' stress and depression symptoms (Tekin-Tayfun & Korkmaz, 2016). Students managing their stress effectively is critically important in order to reduce these effects and for higher education institutions to provide a qualified educational experience to their students (Lee & Jang, 2015).

The examination of the causes of stress in individuals suggested that personalities traits and environmental factors mostly related to temperament and character may be effective (Lecic-Tosevski et al., 2011; Tengilinoğlu et al., 2017). Therefore, career stress is discussed in terms of a dynamic interaction between the individual and his/her environment (Choi et al., 2011). The perfectionist personality trait, one of these factors, is sometimes associated with positive results in the theoretical dimension (Stoerber & Otto, 2006). However, as in many studies, in this study, perfectionism was taken into account in terms of its negative dimensions and evaluated in terms of its narcissistic, rigid, and self-critical qualities. Evaluated from this point of view, perfectionism has an adverse impact on the anxiety individuals feel about their work, ruminative thoughts, sleep quality, and work life (Flaxman et al., 2017). This personality structure may affect the career choices and processes of not only employees but also professional candidates. Another study confirmed the negative effect of perfectionism on career stress and career indecision (Kang et al., 2020).

Individuals with high maladjusted perfectionist personality perceive the events they encounter as more stressful and become vulnerable, as well as resort to less social support (Amaral et al., 2013). However, another factor that can affect the stress experienced in career selection and in all other career steps is social support. This support has an auxiliary role in reducing the anxiety and stress situations felt by individuals and represents the perceived instrumental and emotional support from others (Beehr & McGrath, 1992; Franco et al., 2019). A study expressed that a high level of social support strengthens individuals' coping skills, helps them to structure difficult conditions as less threatening and regulates negative emotions such as fear and anxiety (Sippel et al., 2015). In other words, social support is necessary for the protection of the physical and mental health of individuals (Özbay et al., 2007; Zhou & Yu, 2007). This support can be provided to individuals in terms of material or instrumental means, in terms of providing information or through communication skills with positive emotions that can be established (Beehr & McGrath, 1992). As perceived social support may affect many situations in life, it is also an effective factor in various career processes such as career decision-making self-efficacy (Mert et al., 2019), career adjustment (Erzen & Kara, 2022) and work performance (Kurt, 2013).

Understanding and managing the negative effects on their career process that young adults may experience can prevent the interruption of their professional development, as well as create an awareness that can prevent negative career advancements (Creed et al., 2017). For this reason, examining the effects of perfectionist personality traits and social support on Turkish university students' career stress is a very important need in order to facilitate both the career field and the individual and social fields. There is no study in the literature that will directly meet this need. Considering all these reasons, the current study aims to clarify the factors that may affect career stress.

For this purpose, the following hypotheses were formed.

1. Perfectionism significantly predicts career stress.
2. Perceived social support has a significant mediating role between perfectionism and career stress.

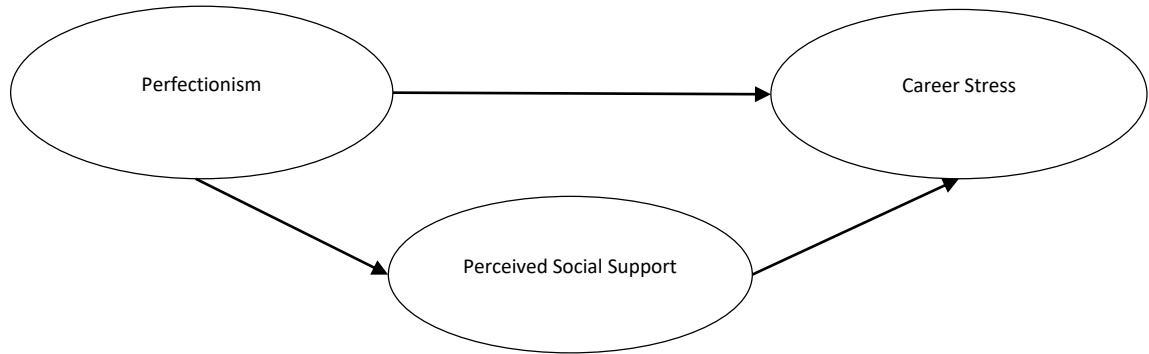


Figure 1. The Model to be Tested for the Study

Method

The study aimed to examine the effects of university students' perfectionism and perceived multidimensional social support levels on their career stress.

Study Group

Ethical permission for the study was received from Atatürk University's Social and Humanities Educational Sciences Ethics Committee (Meeting Date: 21.10.2021, No: 11). Then, the informed consent form was given to the participants and they took part in the study on a voluntary basis. After these stages, 433 university students determined by convenient sampling method were included in the study group. Of the participants, 311 (71.8%) were female and 122 (28.2%) were male students. In addition, 69 (15.9%) of the participants were first-year, 90 (20.8%) were second-year, 89 (20.6%) were third-year, 159 (36.7%) were fourth-year, and 14 (3.3%) were fifth-year and sixth-year. The study data were collected during the COVID-19 pandemic. Thus, the study group was reached using online resources created via Google Forms.

Data Collection Tools

Career Stress Scale: Developed by Choi et al. (2011), the Career Stress Scale was adapted to Turkish by Özden and Sertel-Berk (2017). The 20-item scale has three sub-dimensions, namely career ambiguity and lack of information, employment pressure, and external conflict. The scale includes items such as "I feel stressed because there is so much to do to find a job." According to the adaptation study of Özden and Sertel-Berk (2017), the Cronbach's alpha of the total scale was .94. The Cronbach's alpha values were .89 for the career ambiguity and lack of information dimension, .85 for the external conflict dimension, and .86 for the employment pressure dimension.

Multidimensional Scale of Perceived Social Support: Developed by Zimet et al. (1988), the 12-item Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) was adapted into Turkish by Eker and Arkar (2001). The same authors conducted the validity and reliability studies of the scale again in 2001 (Eker et al. 2001). The 7-point Likert type scale has three dimensions, namely family, friend, and special person. The MSPSS includes items such as "I can talk about my problems with my family (for example, with my mother, father, spouse, children, siblings)." The researchers examined the same scale on different sample groups and stated that the results of the internal consistency analysis performed in these different groups were between .80 and .95 for the sub-dimensions and the total scale.

Big Three Perfectionism Scale: First developed by Smith et al. (2016) as a 45-item scale, the Big Three Perfectionism Scale (BTPS) was then revised by Feher et al. (2020) as a 16-item scale. Turkish adaptation studies of the latter version were conducted by Kaçar-Basaran et al. (2020). The scale has three sub-dimensions, namely narcissistic perfectionism, rigid perfectionism, and self-critical perfectionism. The scale includes items such as "I judge myself harshly when I don't do something perfectly." Cronbach's alpha internal consistency coefficient was .85 for the rigid perfectionism dimension, .86 for the self-critical perfectionism dimension, and .75 for the narcissistic perfectionism dimension.

Data Analysis

First, whether the data collected from the participants had a normal distribution was tested. In order to test normality, kurtosis and skewness values were examined. The kurtosis and skewness values being between +1 and -1 indicate a normal distribution (Tabachnick & Fidell, 2007). As seen in Table 1, the kurtosis and skewness values of the variables vary between +1 and -1. Thus, the collected data showed a normal distribution. Then, the relationships between perfectionism, perceived social support, and career stress were examined by Pearson correlation analysis. Afterward, a structural equation model based on the Bootstrap method was used to test whether perceived social support has a mediating role in the relationship between perfectionism and career stress. The measurement model was tested before testing the structural model. In the mediation model, perfectionism was included as the predictor variable, perceived social support as the mediator variable, and career stress as the predicted variable. In order to test the model's goodness of fit, the criteria of $\chi^2/df < 5$, CFI $> .90$, TLI $> .90$, GFI $> .90$ and RMSEA $< .10$ were used (Kline, 2005; Marcoulides & Schumacher, 2001; Tabachnick & Fidell, 2007). A bootstrap test was performed to examine whether perceived social support mediates the relationship between perfectionism and career stress (Preacher & Hayes, 2008). In the bootstrap analysis, 10,000 resampling and 95% confidence interval were used. Data were analyzed using the SPSS 25.0 and AMOS Graphics 24 programs.

Table 1.
Kurtosis and Skewness Values of the Variables

	N	Skewness	Kurtosis
1-Perfectionism	433	-0.95	-.568
2- Perceived Social Support	433	-.520	-.126
3- Career Stress	433	.217	-.584

Findings

Findings Related to the Correlation Analysis Between Variables

The correlation values between participants' perfectionism, perceived social support and career stress scores were examined in this section and are presented in Table 2.

Table 2.
Correlation Coefficients between Perfectionism, Perceived Social Support, and Career Stress

	M±sd	Cronbach's	1	2	3
1-Perfectionism	46.90±10.2	.85	—		
2-Perceived Social Support	59.30±15.7	.89	-.16**	—	
3- Career Stress	52.00±16.4	.93	.38**	-.26**	—

** $p < .01$; M: mean, SD: Standard Deviation.

As seen in Table 2, there is a negative correlation between perfectionism and perceived social support ($r = -.16$, $p < .01$) and a positive correlation with career stress ($r = .38$, $p < .01$). In addition, a significant negative relationship was determined between perceived social support and career stress ($r = -.26$, $p < .01$).

Findings Related to the Research Model

Measurement Model

The measurement model was tested before testing the structural model. The measurement model consists of three latent variables (perfectionism, perceived social support, and career stress) and their nine observed variables. The goodness of fit values for the measurement model was found within acceptable limits [$\chi^2(23, N= 433) = 91,400$; $p < .001$; $\chi^2/df = 4.1$; TLI = .91; CFI = .94; GFI = .96; RMSEA = .08]. The standardized path coefficients for the measurement model are presented in Table 3.

Table 3.
Path Coefficients of the Measurement Model

Latent Variables	Observed Variables	Path Coefficients
Perfectionism	Rigid Perfectionism	.62
	Self-critical Perfectionism	.86
	Narcissistic Perfectionism	.73
Perceived Social Support	Family	.72
	Friend	.62
	Special Person	.41
Career Stress	Career Ambiguity and Lack of Information	.89
	External Conflict	.71
	Employment Pressure	.78

Structural Model

The mediating role of perceived social support in the relationship between university students' perfectionism and career stress was tested. Findings related to the mediator model are given in Figure 2.

In this section, the views of the interviewed teachers are separated into the following themes: objective-activity relationship, problems due to the communicative approach, activities included in the curriculum, planning of the activities, and tools, materials used in the activities. These themes are presented in Table 5.

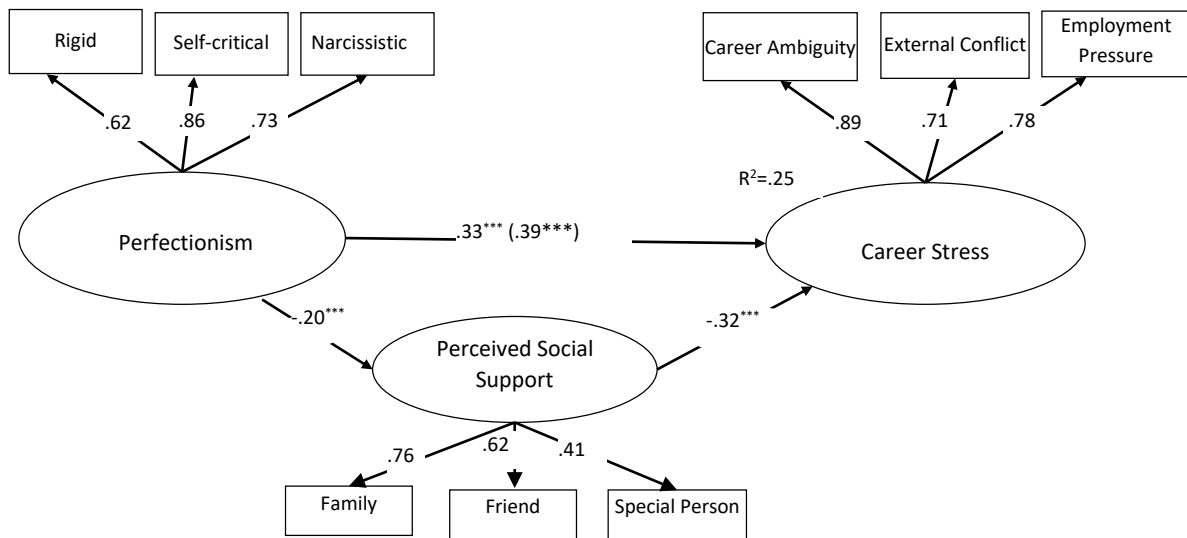


Figure 2. Mediation Model for the Relationship Between Variables

*** $p < .001$

Note. The coefficients between the variables are standardized coefficients. The coefficient expressed in parentheses is the path coefficient of the total effect.

First, the goodness of fit values of the structural model of the study was tested. It was concluded that it was in the acceptable range [$\chi^2(23, N= 433)= 91.866$; $p < .001$; $\chi^2/df= 3.99$; $TLI= .91$; $CFI= .94$; $GFI= .95$; $RMSEA= .08$]. The path coefficients between perfectionism and perceived social support ($\beta = -.20$, $p < .001$) and between perceived social support and career stress ($\beta = -.32$, $p < .001$) were statistically significant. In addition, the direct path coefficient between perfectionism and career stress was statistically significant ($\beta = .33$, $p < .001$). Perfectionism and perceived social support explained 25% of the change in career.

Bootstrap analysis was performed to test whether perceived social support has a mediating role in the relationship between perfectionism and career stress. Bootstrap analysis was done with 95% confidence interval and 10,000 resampling. The results are presented in Table 4.

Table 4.
Bootstrap Analysis Result on Mediating Effect

	β	Standart Error	95% CI	p
Directly Effect				
Perfectionism → Perceived Social Support	-.20***	.09	-.47, -.11	.000
Perceived Social Support → Career Stress	-.32***	.06	-.45, -.21	.000
Perfectionism → Career Stress	.33***	.10	.23, .62	.000
Direct Effect				
Perfectionism → Perceived Social Support → Career Stress	.06***	.03	.03, .17	.000
Total Effect				
Perfectionism → Career Stress	.39***	.11	.28, .72	.000

Note: CI- Confidence Interval. (Standardized coefficients were used).

*** $p < .001$

As seen in Table 4, in terms of direct effects, all the path coefficients between perceived social support and perfectionism ($\beta = -.20$, $p < .001$, CI[-.47, -.11]), perceived social support and career stress ($\beta = -.32$, $p < .001$, CI[-.45, -.21]) and perfectionism and career stress ($\beta = .33$, $p < .001$, CI[.23, .62]) were significant. In addition, the indirect effect of perfectionism on career stress through perceived social support was significant ($\beta = .06$, $p < .001$, CI[.03, .17]). This finding shows that perceived social support has a partial mediating role in the relationship between perfectionism and career stress. Parallel to the direct and indirect effects, the path coefficient for the total effect between perfectionism and career stress was also significant ($\beta = .39$, $p < .001$, CI[.28, .72]).

Discussion & Conclusion

In the study, the mediating role of perceived social support in the effect of university students' perfectionist personality traits on career stress was examined using structural equation modeling. In this context, it was determined that perfectionism has a positive and significant predictive effect on career stress. Another result of the study is that perceived social support has a partial mediating role between perfectionism and career stress. This may affect the career expectations and stress levels of perfectionist individuals.

According to the first finding from the analyzes results, perfectionist individuals' career stress is higher because perfectionists can set high and unrealistic goals since their tendency to examine and criticize their own behavior is harsh and rigid. As a result, they may not be satisfied with their performance, not satisfied even with their successful efforts (Cox et al., 2002; Sirois & Molnar, 2016). This may cause them to be affected more intensely by the stress factors in life (D'Souza et al., 2011). Having intense self-directed perfectionist traits is associated with perceiving and evaluating the stress in the face of success more negatively (La Rocque et al., 2016). In the light of these explanations, individuals with high self-critical perfectionism may be more vulnerable to depressive symptoms when they experience stress about success (Enns & Cox, 2005; Sherry et al., 2008). Recent studies also support this finding, and maladjusted perfectionism has positive effects on depression and negative effects on life satisfaction, psychological well-being, and subjective well-being (D'Souza et al., 2011; Kanten & Yeşiltaş, 2014; You & Yoo, 2021). In other words, this personality trait may lead to other negative consequences, called emotional exhaustion in both social and work life of the individual.

Consistent with the study findings, the literature also suggested that perfectionism is a personality trait that may affect difficulties in career decision making (Chen et al., 2021; Gati et al., 2010). Frederiksen

(2009) argued that students with a high level of maladjusted perfectionism may experience general indecision and career choice anxiety. Aydın (2014) also stated that there is a negative and significant relationship between individuals' perfectionism and career indecision. Examining the mediation of career stress between perfectionism and career attitude maturity, another study conducted by Park et al. (2011) reached similar findings. Accordingly, perfectionism has a positive association with career stress and a negative association with career attitude maturity. In addition, the career ambiguity dimension of career stress has a full mediating role in this relationship. This situation has similar effects at every stage of the career process. Being a maladjusted perfectionist causes results that limit productivity, reduce efficiency and require intense effort (Sherry, 2010). All of these may increase career stress and affect the individuals' well-being about themselves and their careers.

Another finding of the study is that perceived multidimensional social support has a mediating role between perfectionism and career stress. Accordingly, the existence of social support levels of university students with perfectionist personalities may affect their career stress levels. This can be explained by the fact that social support helps individuals to solve the problems they encounter in their lives in a more positive way. Çam et al. (2014) examined university students' school burnout in terms of stress, perfectionism, and perceived social support variables. The findings of the aforementioned study revealed that individuals' social support levels may reduce burnout, and stress may increase burnout. Furthermore, the stress level of perfectionist individuals may be higher. Similarly, the results of Amaral et al.'s (2013) study confirmed that individuals with maladjusted perfectionism are more vulnerable to stress. The results also showed that perfectionism and social support have a negative relationship.

Hesler (2015) also emphasized that the perception of having social support may reduce high perfectionist individuals' feeling of controlling their behavior. In addition, he also stated that perfectionists who perceive high social support may have a lower tendency to hide the situations they think they are inadequate from their environment. The study by Sherry et al. (2008) examined the relationship between students' perfectionist characteristics and their depressive symptoms in terms of the mediation of social support. In the obtained model, perceived social support has a partial mediating role between these two variables. Social support can affect the career process of students as well as the lives of employees. In a study of this nature, the psychological distress of professors was examined with various mediator variables in terms of perfectionism characteristics. The finding that perfectionism has a negative relationship with social support and a positive relationship with distress is similar to this study (Dunn et al., 2006). Another study explained that work stress has a negative effect on the mental well-being of workers in Europe and that social support has a mediating role between stress and well-being (Mensah, 2021). All these studies support the finding that social support is an important variable for the stressful situations that individuals face in their lives. They also point out the necessity of social support in reducing the effects of this personality trait on perfectionist individuals who have the potential to be more exposed to stress.

There are several recommendations to be presented within the scope of the study findings. The first of these is related to the finding that the perfectionist personality is effective on the career stresses of university students. Awareness in students can be created in order to reduce the effects of the maladjusted dimension of this personality structure. If students cannot overcome this situation individually, they may be recommended to seek psychological counseling assistance.

Another factor affecting career stress is social support. Therefore, other recommendations made can be associated with this finding. In this context, to increase university students' social circle it can be suggested to facilitate their access to opportunities. To this end, it can be ensured that the social and cultural activities of universities are increased and students are informed about these opportunities and benefit equally.

The study has several limitations. The first of these is the cross-sectional analysis of the study variables. The results of the study are based only on the self-report results of the university students. The study data were collected during the COVID-19 pandemic period. In this process, the university education was given online and the number of participants was limited to 433 due to distance learning and access problems.

This is a study limitation. The fact that there is no study that can compare students who are actively working in the career process or from different education levels creates a limitation in terms of the generalizability of the study.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

During the planning, data collection, analysis and reporting of this study, the ethical principles and rules stated in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. No application was conducted against the Scientific Research and Publication Ethics and informed consent was obtained from all the individual participants who participated in the study.

Conflict Statement

The authors have declared no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Üniversite eğitim süreci, başlangıç aşamasından mezuniyete kadar birçok aşamayı barındırmaktadır. Bu aşamalar yeni başlayan öğrenciler için evden ayrılmak, bağımsız bir yaşam kurmak, yeni sosyal ilişkiler geliştirmek, akademik disiplin ve öz denetim sağlamak gibi farklı bir ortama uyum sağlamaya ilişkin gelişim görevlerini içermektedir. Sürecin devamında öğrencilerin akademik becerilere dair görevlerini yerine getirmeleri ve başarı elde etmeleri beklenmektedir. Yine bu süreçteki önemli gelişim görevlerinden bazıları da kariyer alanına yöneliktir. Bütün bu yapılar bir örüntü içerisinde olup her biri ayrı öneme sahiptir. Bununla birlikte öğrenciler bu süreçte gelişimsel görevlerden olan kariyer planlama ve netleştirme görevleri konusunda bazen zorluklar yaşayabilmekte ve bu durum ise onların yaşadığı stres düzeyini artırabilmektedir (Doğan & Eser, 2013; Fouad vd., 2006). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma ihtiyaçlarının analiz edildiği araştırmalarda bu durumu destekler niteliktedir. Kariyere dair sorunların öğrencilerin yardım almak istedikleri alanların başında olduğu araştırmalarda belirtilmiştir (Atik & Yalçın, 2010; Karataş & Gizir, 2013).

Bireyin kariyer süreçlerini belirleme ve geliştirme aşamalarında yaşadığı stres olarak tanımlanan kariyer stresi, kariyer belirsizliği ile yüksek seviyede bir ilişkiye sahiptir (Park vd., 2011; Park & Han, 2017). Bu sürecin bireyi yaşam boyu etkilemesi ve her zaman kişilerin kontrolünde olmaması gibi nedenler, belirsizlik düzeyindeki artışa kaynak olarak hissedilen stresi daha da artırabilmektedir (Serinkan vd., 2012). Öğrencilerin hedeflerine dair sorumlulukları, kariyere dair bilgi eksikliklerinin varlığı, sosyal çevrenin talep ve beklentileri, mezuniyet sonrası istihdam edilememeye dair kaygı, bölüm memnuniyeti gibi durumlar da kariyer stresini etkileyen temel unsurlar arasındadır (Durak-Batıgün & Atay-Kayış, 2014; Torun vd., 2021). Bunların yanı sıra kariyer stresinin bireylerin girişimcilik özelliği (Tican, 2020), çok boyutlu mükemmeliyetçilikleri (Kang vd., 2020) özyeterlik inancı (Esen, 2019), okuduğu bölümden memnun olma durumu (Bayrakçeken & Buztepe, 2021) ve kariyer olgunlukları (Yu & Yang, 2013) gibi kişisel ve sosyal birçok değişkenden etkilenebildiği belirtilmektedir. Öte yandan kariyer stresi, bireylerin mevcut kaynaklarını zorlayan veya aşan, sağlığı olumsuz etkileyebilen bir sorun olmakla birlikte (Choi vd., 2011), bu stresli ruh hâli öğrencilerin kariyer kararsızlığını (Cho & Lee, 2017), psikolojik iyi oluşlarını ve (Polat, 2022; Yam, 2020) kariyere hazırlık davranışlarını (Min-Jeong & Uhm, 2022) olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Stres yukarıda belirtilen birçok değişken ile ilişkili olmakla birlikte, stres durumları karşısında bireyi diğerlerinden farklılaştıran kişilik özelliklerinin de önemli bir faktör olduğu bilinmektedir (Zencirkıran, 2016). Kişilik özellikleri, bireylerin genel stres düzeylerini etkileyebildiği gibi kariyer karar verme ve sürdürme sürecini de etkileyebilmektedir (Page vd., 2008). Bu kişilik özelliklerinden birisi mükemmeliyetçilik olarak değerlendirilebilir (Achtziger & Bayer, 2013). Mükemmeliyetçilik; bireylerin kusursuz olmak için çabaladığı, yaptıkları eylemler adına yüksek standartlar belirlediği ve kendilerine karşı oldukça eleştirel değerlendirmeler yaptığı karakteristik özellikleri içeren bir kişilik özelliği olarak açıklanmaktadır (Frost vd., 1990). Mükemmeliyetçi kişilik birçok araştırmada uyumlu ve uyumsuz mükemmeliyetçilik boyutları açısından ele alınmıştır (Dunkley vd., 2000; Rice & Preusser, 2002). Bu ikili yapı bakımından, uyumlu mükemmeliyetçiler, kendilerine olumlu pekiştirmeler yaparak, belirledikleri gerçekçi hedeflere ulaşmaya çalışmaktadır. Uyumsuz mükemmeliyetçiler ise gerçekçi olmayan hedefler belirleyerek, bu hedeflere ulaşamayacaklarına dair olumsuz düşüncelerle başarısızlık korkularını güçlendirmektedir (Slade & Owens, 1998). Bu araştırma kapsamında da mükemmeliyetçilik; katı, narsistik ve öz eleştirel boyutları uyumsuz boyutu açısından değerlendirilmektedir (Feher vd., 2020).

Mükemmeliyetçilikleri yoğun olan bireyler, hata yapma korkusuna sebep olan gerçek dışı standartları yüzünden, küçük hataları bile başarısızlık olarak algılayarak, yeterliliklerine ilişkin olumsuz düşüncelere sahip olabilmektedir (Andrews vd., 2014; Park, 2011). Bu durum performanslarının yetersiz olduğunu düşünmek ve başarılarından memnun olmamak gibi sonuçlara sebep olarak strese neden olmaktadır

(Frederiksen, 2009). Çünkü mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan kişiler, daha yüksek düzeyde kaygı yaşama eğiliminde olabilir ve stres faktörlerinden daha olumsuz biçimde etkilenebilirler (Achtziger & Bayer, 2013; Amaral vd., 2013; Aydemir & Arlı, 2019; Çam vd. 2014; Mitchelson Burns, 1998). Bu özellik başta mesleki ve eğitsel süreç olmak üzere, hayatın birçok alanına olumsuz biçimde etki edebilmektedir (Stoeber & Stoeber, 2009). Mükemmeliyetçiliğin bireylerin kariyer gelişimine olan etkisini inceleyen araştırmalarda genel olarak; kariyer karar verme öz-yeterliliği (Ganske & Ashby, 2007), kariyer uyumu ve karar verme güçlükleri (Wang vd., 2018), olumsuz kariyer düşünceleri (Andrews vd., 2014), kariyer stresi ve kararsızlık (Kang vd., 2019) üzerindeki etkilerine odaklanmaktadır.

Öğrenciler, yaşamlarının birçok alanında olduğu gibi kariyer alanında hissettikleri bu stres durumlarının olumsuz etkilerinin azalmasını beklemektedir. Sosyal destek faktörlerinden olan ebeveynler, akrabalar, arkadaşlar, özel bir kişi, akademisyenler veya geçmiş dönemdeki öğretmenler bu stresle başa çıkmada yardımcı rol oynayan temel unsurlar arasındadır (Doğru, 2018; Korkut Owen, 2018; Öztemel, 2013; Tak & McCubbin, 2002). Çünkü sosyal destek, bireylerin hayatta karşılaşılabileceği bu tür zorluklar için bir tampon görevi üstlenmekte olup, yaşamda ve kariyer alanında pozitif bir enerji sağlayabilmektedir. Ayrıca yaşamda ve kariyerde daha iyi olmak için çabalamak insanlar arasında pozitif enerji geliştirmeye yardımcı olabilir (Kautish vd., 2021). Bireylerin yaşadığı belirsizlikleri aşma konusunda ve (Işık, 2020) uzun vadeli kariyer kararları oluşturabilmeleri içinde sosyal desteğin önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Vertesberger & Gati, 2015). Yapılan araştırmalarda da Türk öğrencilerin kariyer kararları konusunda ailelerinin, öğretmenlerinin, arkadaşlarının beklenti ve isteklerini azımsanmayacak düzeyde dikkate aldıkları belirtilmektedir (Aydemir, 2018; Sarıkaya & Khorshid, 2009).

Bu durumun açıklanmasında birçok faktör etkili olmakla birlikte, kolektivist kültürün etkisi önemli bir yer tutmaktadır (Fouad vd., 2008). Bir başka ifade ile kolektivist bir toplumda yaşayan Türk gençlerinin yaşamları için aldıkları birçok kararda olduğu gibi kariyer kararlarında da ebeveynlerinin ve diğer sosyal çevrelerinin etkisi olduğu bilinmektedir (Öztemel, 2013; Turan & İskender, 2020). Bu sosyal destek etkisinin öğrencilerin kariyer karar verme öz-yeterliliğini olumlu olarak etkileyebileceği açıklanmaktadır (Mert vd., 2019). Öte yandan bireylerin kariyer karar verme güçlüklerinin (Öztemel, 2013) ve iş aramaya dair yaşadıkları stresin de (Choi & Jung, 2018) sosyal destek etkisi ile azalabileceği belirtilmektedir. Benzer şekilde bireylerin iş doyumu ile sosyal destek düzeyleri arasında pozitif ilişkinin olduğu ve sosyal desteğin mesleki stresi önemli derecede etkileyerek kariyer sürecinde ruh sağlığının korunmasında da önemli payı olduğu belirtilmektedir (Zhou & Yu, 2007).

Mükemmeliyetçiler, değerlendirici kaygıları ile herhangi bir başarısızlık yaşamaları veya hata yapmalarının, reddedilme ve diğer insanların saygısını kaybetmeye sebep olacağını düşünebilmektedir. Bu algıları nedeni ile mükemmeliyetçiler sosyal desteğin yetersiz olduğuna inanmakta ve olumlu başa çıkma stratejileri açısından yetersiz kalabilmektedir. Bu da bu kişilik yapısındaki bireylerin, stresli durumlar karşısında sosyal destek düzeylerinin yetersiz olduğunu hissetmeleri ile sonuçlanabilmektedir (Dunkley vd., 2000). Yapılan araştırmalar da bu durumu destekler nitelikte olup bireylerin negatif mükemmeliyetçilik özelliklerinin, depresyon ve kaygı düzeylerine olan etkisinde algılanan sosyal destek düzeylerinin koruyucu bir etkiye sahip olduğunu açıklamaktadır (Zhou vd., 2013). Bir başka araştırmada benzer şekilde algılanan sosyal desteğin, mükemmeliyetçilik ile depresif belirtiler arasındaki ilişkilere aracılık ettiğini açıklamaktadır (Sherry vd., 2008). Güncel bir araştırmada, mükemmeliyetçilik ile üniversiteye uyum sağlayabilme arasındaki ilişkide, kültüre duyarlı stresin aracı rolü olduğu açıklanmaktadır. Bu araştırmanın bir diğer bulgusu ise sosyal desteğin, stres ve üniversiteye uyum için düzenleyici role sahip olduğudur (Lee vd., 2020). Benzer bir başka araştırmada, mükemmeliyetçi kaygılara sahip olmak ve kaygılı olmak arasında sosyal desteğin aracı rolde olduğuna ulaşılmıştır. Bu durum mükemmeliyetçilik düzeyleri yüksek olan bireylerin, kendilerini diğer insanlardan soyutlayarak destek alma ihtimallerini azaltması ve kaygı düzeylerinin olumsuz etkilenmesi ile açıklanmaktadır (Gnilka vd., 2019). Tüm bu durumlar göz önüne alındığında, gençlerin kariyer stresleri karşısında mükemmeliyetçilik kişilik özelliğinin etkisi ve algıladıkları çoklu sosyal destek durumlarının bu etkide aracılık durumunun incelenmesi oldukça önemlidir.

Mevcut Araştırma

Türk üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim ihtiyaçlarının incelendiği bir araştırmada, öğrencilerin iş dünyası hakkında bilgi sahibi olma, iş yaşamına geçişte destek alma, kendileri hakkında daha fazla bilgi sahibi olma, kariyer planı belirleme gibi konuların yanı sıra, stresle başa çıkma gibi alanlarda da yoğunlaştığı belirtilmektedir (Yerin Güneri vd., 2016). Bu temel konular arasında yer alan stresin ortaya çıkmasında etkili faktörlerden birisi, olaylar karşısındaki taleplerin bireylerin mevcut yeterliklerini aşmasıdır (Cohen vd., 1983). 2021 yılı TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verileri, Türkiye’de zamana bağlı yetersiz istihdam, işsizler ve potansiyel işgücüne sahip bireylerin oluşturduğu atıl işgücü oranının %24.4’lük bir orana sahip olduğunu açıklamıştır (TÜİK, 2021). Bu oran dünyada pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye’de yaygın bir sorun olan bu istihdam probleminin varlığına işaret etmektedir. İşsizliğe sebep talepler ve mevcut istihdam alanının birbirine karşı yetersiz kalması gibi nedenler de gençlerin geleceğe ve kariyerlerine ilişkin streslerinin artmasında önemli bir etkidir. Yapılan araştırmalar da bu açıklamayı destekler nitelikte olup Türk gençlerinin yaşadığı kariyer stresinin en temel nedenlerinin iş bulma konusunda hissedilen zorluklar ve baskılar olduğunu belirtmektedir (Emirel & Bozkurt, 2022).

Bu durum tüm üniversite öğrencilerini etkilemekle birlikte (Towbes & Cohen, 1996), Türk öğrencilerin mezuniyet aşamasına yaklaşmasının, stres düzeyini artırabileceği de yapılan araştırmalar tarafından belirtilmektedir (Bozyiğit & Gökbaraz, 2020). Çünkü mezun olmak gelecek kaygısı ve beraberinde kariyer kaygısına zemin hazırlayabilmektedir. Türkiye’de de son yıllarda üniversite öğrencilerinin kariyer süreçlerinde yaşadığı bu stres ve sıkıntıların etkileri ve öncülleri araştırılmaktadır (Bozyiğit & Gökbaraz, 2020; Tican, 2020). Bu araştırmalarda kariyere dair sıkıntı ve stresin öğrencilerin hem psikolojik hem de öznel iyi oluşları üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirtilmektedir (Arslan ve Bayraktar-Uyar, 2020). Ayrıca işsizliğe dair yaşanabilecek kaygının, üniversite öğrencilerinin stres ve depresyon belirtileri ile pozitif ilişkileri olduğu belirtilmektedir (Tekin-Tayfun & Korkmaz, 2016). Bu etkilerin azaltılabilmesi ve Yükseköğretim Kurumlarının öğrencilerine nitelikli bir eğitim deneyimi sunabilmesi için öğrencilerin stresini etkin bir şekilde yönetebilmesi kritik derecede öneme sahiptir (Lee & Jang, 2015).

Bireylerde stres oluşum sebepleri incelendiğinde çoğunlukla mizaca ve karaktere bağlı kişilik özelliklerinin ve çevresel faktörlerin etkili olabileceği belirtilmektedir (Lecic-Tosevski vd., 2011; Tengilimoğlu vd., 2017). Bu nedenle kariyer stresi, birey ve çevresi arasındaki dinamik bir etkileşim açısından ele alınmaktadır (Choi vd., 2011). Bu faktörlerden birisi olan, mükemmeliyetçi kişilik özelliği kuramsal boyutta zaman zaman olumlu sonuçlarla ilişkilendirilmektedir (Stoeber & Otto, 2006). Ancak birçok araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da mükemmeliyetçilik olumsuz boyutları açısından dikkate alınmış ve narsistik, katı ve öz eleştirel nitelikler açısından değerlendirilmiştir. Bu açıdan değerlendirilen mükemmeliyetçiliğin; kişilerin, yaptıkları iş hakkında hissettiği kaygıya, ruminatif düşüncelere, uyku kalitesine ve iş yaşantılarına olumsuz etki ettiği belirtilmektedir (Flaxman vd., 2017). Bu kişilik yapısı yalnızca çalışanların değil, meslek grubu adaylarının kariyer seçimlerine ve süreçlerine de etki edebilecek niteliktedir. Yapılan başka bir araştırmada mükemmeliyetçiliğin, kariyer stresine ve kariyer kararsızlığına olan olumsuz etkisi doğrulanmaktadır (Kang vd., 2020).

Uyumsuz mükemmeliyetçi kişiliği yüksek bireylerin, karşılaştıkları olayları daha stresli biçimde algılayarak, savunmasız kalabildiği gibi daha az sosyal desteğe başvurduğu da belirtilmektedir (Amaral vd., 2013). Oysa meslek seçiminde ve diğer tüm kariyer basamaklarında yaşanan strese etki edebilecek bir diğer unsur da sosyal destektir. Bu destek, kişilerin hissettiği kaygı ve stres durumlarının azaltılmasında yardımcı role sahip olup başkalarından algılanan araçsal ve duygusal desteği temsil etmektedir (Beehr & McGrath, 1992; Franco vd., 2019). Bir araştırmada, yüksek seviyedeki sosyal desteğin, bireylerin başa çıkma becerilerini güçlendirerek, zor koşulları daha az tehdit edici olarak yapılandırdığı ve korku, kaygı gibi olumsuz duyguları düzenlenmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir (Sippel vd., 2015). Bir başka ifade ile sosyal destek, bireylerin beden ve ruh sağlığının korunması açısından gereklidir (Özbay vd., 2007; Zhou & Yu, 2007). Bu destek kişilere, maddi ya da araçsal açıdan, bilgi sağlama açısından ya da kurulabilecek olumlu duygu içerikli iletişim becerileri ile sunulabilmektedir (Beehr & McGrath, 1992). Algılanan sosyal destek yaşamdaki birçok duruma etki edebildiği gibi kariyer karar verme öz yeterliği (Mert vd., 2019),

kariyer uyumluluğu (Erzen & Kara, 2022) ve iş performansı (Kurt, 2013) gibi kariyerin çeşitli süreçlerinde de etkili bir faktördür.

Genç yetişkinlerin kariyer sürecine dair yaşayabileceği olumsuz etkileri anlamak ve yönetmek mesleki gelişiminin kesintiye uğramasına engel olabileceği gibi olumsuz kariyer ilerlemelerinin de önüne geçebilecek bir farkındalık oluşturmaktadır (Creed vd., 2017). Bu nedenle mükemmeliyetçi kişilik özelliği ve sosyal desteğin Türk üniversite öğrencilerinin kariyer stresleri üzerinde etkisinin incelenmesi hem kariyer alanını hem de bireysel ve sosyal alanları kolaylaştırmak adına oldukça önemli bir ihtiyaçtır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bu ihtiyacı doğrudan karşılayacak bir çalışmanın olmadığı da görülmektedir. Tüm bu gerekçeler düşünüldüğünde bu araştırma, kariyer stresine etki edebilecek faktörlerin belirginleştirilmesini hedeflemektedir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur.

1. Mükemmeliyetçilik, kariyer stresini anlamlı olarak yordamaktadır.
2. Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve kariyer stresi arasında anlamlı bir aracı role sahiptir.



Şekil 1. Araştırmaya Dair Test Edilmek İstenen Model

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada “Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilikleri ve algılanan çok boyutlu sosyal destek düzeylerinin kariyer streslerine etkisinin incelenmesi” amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın etik izni Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu Başkanlığına yapılan başvuru sonucunda alınmıştır (Toplantı Tarihi: 21.10.2021, No: 11). Ardından katılımcılara bilgilendirilmiş onam sunularak gönüllükleri esas alınmıştır. Bu aşamaların ardından, çalışma grubuna uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 433 üniversite öğrencisi dâhil olmuştur. Katılımcıların 311’i kadın (%71.8), 122’si ise erkek (%28.2) öğrencidir. Sınıf düzeyleri incelendiğinde ise birinci sınıf düzeyinde 69 (%15.9), ikinci sınıf düzeyinde 90 (%20.8), üçüncü sınıf düzeyinde 89 (%20.6), dördüncü sınıf düzeyinde 159 (%36.7), beşinci ve altıncı sınıflarda ise 14 (%3.3) kişinin yer aldığı görülmektedir. Araştırma verileri Covid-19 pandemi süresince toplanmıştır. Bu nedenle çalışma grubuna, Google Formlar aracılığı ile oluşturulan çevrim içi kaynaklar kullanılarak ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Kariyer Stresi Ölçeği: Choi ve diğerleri (2011) tarafından geliştirilen Kariyer stresi Ölçeği, Özden ve Sertel-Berk’in (2017) yaptığı çalışma ile Türkçeye uyarlanmıştır. 20 maddeden oluşan bu ölçek kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği, iş bulma baskısı ve dışsal çatışma olmak üzere üç alt boyuta sahiptir. Ölçek “Bir iş bulmak için yapılması gereken çok fazla şey olduğundan kendimi stres altında hissediyorum.” gibi maddeleri içermektedir. Özden ve Sertel-Berk (2017) yaptıkları uyarlama çalışmasında ölçeğin tümüne ait Cronbach alfanın .94 olduğunu belirtmiştir. Ayrıca ölçeğin boyutlarına dair Cronbach Alfa değerlerinin

kariyer belirsizliği ve bilgi eksikliği boyutunda .89, dışsal çatışma boyutunda .85 ve iş bulma baskı boyutunda .86 olduğu hesaplanmıştır.

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği: Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı olan ‘Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’ 12 maddeye sahiptir. Zimmet ve diğerleri tarafından (1988) geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlaması Eker ve Arkar (2001) tarafından gerçekleştirilmiştir. Aynı yazarlar 2001 yılında ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yeniden yapmıştır (Eker ve ark. 2001). Sosyal desteğin yeterliğini aile, arkadaş ve özel bir insandan algılanan destek olarak belirten bu üç alt boyutlu ölçek, yedili Likert tipindedir. Ölçek “Sorunlarımı ailemle (örneğin, annemle, babamla, eşimle, çocuklarımla, kardeşlerimle) konuşabilirim.” gibi maddeleri içermektedir. Araştırmacılar aynı ölçeği farklı örneklem grupları üzerinde incelemiş olup bu farklı gruplarda yapılan iç tutarlılık analiz sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için .80 ve .95 değerleri arasında olduğunu belirtmektedir.

Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği: İlk olarak Smith ve diğerleri (2016) tarafından 45 madde olarak geliştirilen, “Büyük Üçlü Mükemmeliyetçilik Ölçeği” daha sonra Feher ve diğerleri (2020) tarafından 16 maddelik forma revize edilmiştir. Ölçeğin bu hâline ilişkin Türkçe adaptasyon çalışmaları ise Kaçar-Başaran ve diğerleri (2020) tarafından yapılmıştır. Ölçek narsistik mükemmeliyetçilik, katı mükemmeliyetçilik ve öz eleştirel mükemmeliyetçilik olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek “Bir şeyi mükemmel bir şekilde yapmadığım zaman, kendimi sert bir şekilde yargıyım.” gibi maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları için yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının, katı mükemmeliyetçilik boyutunda .85, öz-eleştirel mükemmeliyetçilik boyutunda .86 ve narsistik mükemmeliyetçilik boyutunda .75 olduğu belirtilmektedir.

Veri Analizi

Öncelikle katılımcılardan toplanan verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı test edilmiştir. Normalliği test etmek amacı ile basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması normal dağılıma işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2007). Tablo 1’de görüldüğü üzere değişkenlere ait basıklık ve çarpıklık değerleri +1 ile -1 arasında değişmektedir ve toplanan verinin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ardından mükemmeliyetçilik, algılanan sosyal destek ve kariyer stresi arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiştir. Daha sonra ise mükemmeliyetçilik ile kariyer stresi arasındaki ilişkide algılanan sosyal desteğin aracı role sahip olup olmadığını test etmek amacıyla Bootstrap yöntemine dayanan yapısal eşitlik modeli yapılmıştır. Yapısal modelin test edilmesinden önce ölçüm modeli test edilmiştir. Aracılık modelinde mükemmeliyetçilik yordayıcı değişken, algılanan sosyal destek aracı değişken ve kariyer stresi yordanan değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Modelin uyum iyiliğini test etmede $\chi^2/df < 5$, CFI > .90, TLI > .90, GFI > .90 ve RMSEA < .10 kriterleri kullanılmıştır (Kline, 2005; Marcoulides & Schumacher, 2001; Tabachnick & Fidell, 2007). Algılanan sosyal desteğin, mükemmeliyetçilik ile kariyer stresi arasındaki ilişkiye aracılık edip etmediğini incelemek için bootstrap testi yapılmıştır (Preacher & Hayes, 2008). Bootstrap analizinde 10.000 yeniden örnekleme ve %95 güven aralığı kullanılmıştır. Veriler SPSS 25.0 ve AMOS Graphics 24 programları kullanılarak analiz edilmiştir.

Tablo 1.

Değişkenlere Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

	N	Çarpıklık	Basıklık
1-Mükemmeliyetçilik	433	-0.95	-.568
2-Algılanan Sosyal Destek	433	-.520	-.126
3-Kariyer Stresi	433	.217	-.584

Bulgular

Değişkenler Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Katılımcıların mükemmeliyetçilik, algılanan sosyal destek ve kariyer stresi puanları arasındaki korelasyon değerleri bu kısımda incelenmiş olup, Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Mükemmeliyetçilik, Algılanan Sosyal Destek ve Kariyer Stresi Arasındaki Korelasyon Katsayıları

	M±sd	Cronbach's	1	2	3
1-Perfectionism	46.90±10.2	.85	—		
2-Perceived Social Support	59.30±15.7	.89	-.16**	—	
3- Career Stress	52.00±16.4	.93	.38**	-.26**	—

** $p < .01$; *ORT*: Aritmetik Ortalama; *SS*: Standart Sapma.

Tablo 2’de görüldüğü üzere mükemmeliyetçilik ile algılanan sosyal destek arasında ($r = -.16$, $p < .01$) negatif yönde, kariyer stresi ($r = .38$, $p < .01$) ile pozitif yönde anlamlı ilişki mevcuttur. Bunun yanında algılanan sosyal destek ile kariyer stresi arasında ise ($r = -.26$, $p < .01$) negatif yönlü anlamlı bir ilişkiye ulaşılmıştır.

Araştırma Modeline İlişkin Bulgular

Ölçüm Modeli

Yapısal modelin test edilmesinden önce ölçüm modeli test edilmiştir. Ölçüm modeli, üç gizil değişken (mükemmeliyetçilik, algılanan sosyal destek ve kariyer stresi) ve onlara ait toplam 9 gözlenen değişkenden oluşmaktadır. Ölçüm modeline ilişki uyum iyiliği değerleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde bulunmuştur [$\chi^2(23, N= 433) = 91.400$; $p < .001$; $\chi^2/df = 4.1$; $TLI = .91$; $CFI = .94$; $GFI = .96$; $RMSEA = .08$]. Ölçüm modeline ilişkin standardize edilmiş yol katsayıları Tablo 3’te sunulmuştur.

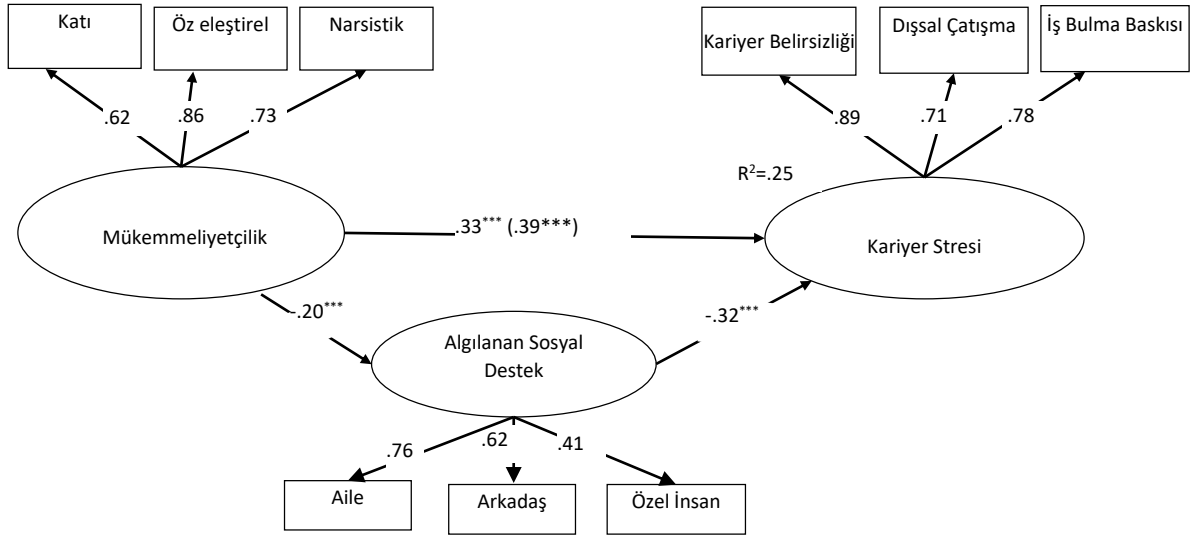
Tablo 3.
Ölçüm Modeline Ait Yol Katsayıları

Gizil Değişken	Gözlenen Değişken	Yol Katsayısı
Mükemmeliyetçilik	Katı	.62
	Öz eleştirel	.86
	Narsistik	.73
Algılanan Sosyal Destek	Aile	.72
	Arkadaş	.62
	Özel İnsan	.41
Kariyer Stresi	Kariyer Belirsizliği	.89
	Dışsal Çatışma	.71
	İş Bulma Baskısı	.78

Yapısal Model

Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilikleri ile kariyer stresleri arasındaki ilişkide algıladıkları sosyal desteğin aracı rolü test edilmiştir. Aracı modele ilişkin bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin görüşleri; kazanım-etkinlik ilişkisi, iletişimsel yaklaşım temelli problemler, öğretim programında yer alan etkinlikler, etkinlikleri planlama ve etkinliklerde kullanılan araç-gereçler olarak temalara ayrılmış ve Tablo 5’te verilmiştir.



Şekil 2. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Yönelik Aracılık Modeli

Not. Değişkenler arasındaki katsayılar standartlaştırılmış katsayılardır. Parantez içerisinde ifade edilen katsayı toplam etkiye ait yol katsayısıdır.

*** $p < .001$

Öncelikle araştırmanın yapısal modelinin uyum iyiliği değerleri test edilmiş ve kabul edilebilir aralıkta olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2(23, N= 433)= 91.866$; $p < .001$; $\chi^2/df= 3.99$; TLI= .91; CFI= .94; GFI= .95; RMSEA= .08]. Mükemmeliyetçilik ile algılanan sosyal destek ($\beta = -.20$, $p < .001$) ve algılanan sosyal destek ile kariyer stresi arasındaki ($\beta = -.32$, $p < .001$) yol katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Ayrıca mükemmeliyetçilik ile kariyer stresi arasındaki doğrudan yol katsayısı da istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\beta = .33$, $p < .001$). Mükemmeliyetçilik ve algılanan sosyal destek, kariyer stresindeki değişimin %25'ini açıklamaktadır.

Mükemmeliyetçilik ile kariyer stresi arasındaki ilişkide algılanan sosyal desteğin aracı role sahip olup olmadığını test etmek için bootstrap analizi yapılmıştır. Bootstrap analizi %95 güven aralığı ve 10.000 yeniden örnekleme ile yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Aracı Etkiye Dair Bootstrap (Önyükleme) Analizi Sonuçları

	β	Standart Hata	95% CI	p
Doğrudan Etki				
Mükemmeliyetçilik → Algılanan Sosyal Destek	-.20***	.09	-.47, -.11	.000
Algılanan Sosyal Destek → Kariyer Stresi	-.32***	.06	-.45, -.21	.000
Mükemmeliyetçilik → Kariyer Stresi	.33***	.10	.23, .62	.000
Dolaylı Etki				
Mükemmeliyetçilik → Algılanan Sosyal Destek → Kariyer Stresi	.06***	.03	.03, .17	.000
Toplam Etki				
Mükemmeliyetçilik → Kariyer Stresi	.39***	.11	.28, .72	.000

Not: CI- Güven Aralığı. (Standardize edilmiş katsayılar kullanılmıştır).

*** $p < .001$

Tablo 4'te görüldüğü üzere doğrudan etkilere bakıldığında mükemmeliyetçilik ile algılanan sosyal destek ($\beta = -.20$, $p < .001$, CI[-.47, -.11]), algılanan sosyal destek ile kariyer stresi ($\beta = -.32$, $p < .001$, CI[-.45,

-.21]) ve mükemmeliyetçilik ile kariyer stresi ($\beta = .33, p < .001, CI [.23, .62]$) arasındaki yol katsayılarının tamam anlamlı bulunmuştur. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin, algılanan sosyal destek üzerinden kariyer stresi üzerindeki dolaylı etkisi anlamlı bulunmuştur ($\beta = .06, p < .001, CI [.03, .17]$). Bu bulgu algılanan sosyal desteğin, mükemmeliyetçilik ile kariyer stresi arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olduğunu göstermektedir. Doğrudan ve dolaylı etkilere paralel olarak mükemmeliyetçilik ile kariyer stresi arasındaki toplam etkiye ilişkin yol katsayısı da anlamlıdır ($\beta = .39, p < .001, CI [.28, .72]$).

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliklerinin kariyer streslerine olan etkisinde algılanan sosyal desteğin aracı rolü yapısal eşitlik modellemesi kullanılarak incelenmiştir. Bu kapsamda mükemmeliyetçiliğin kariyer stresi üzerinde pozitif yönde anlamlı yordayıcı etkisinin olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu ise algılanan sosyal desteğin, mükemmeliyetçilik ve kariyer stresi arasında kısmi aracı bir role sahip olduğunu açıklamaktadır. Bu durum mükemmeliyetçi kişilerin, kariyere dair beklentilerini ve stres düzeylerini etkileyebilmektedir.

Yapılan analizler sonucunda edinilen ilk bulguda, mükemmeliyetçi bireylerin kariyer streslerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Çünkü mükemmeliyetçi kişiler, kendi davranışlarını inceleme ve eleştirme eğilimlerinin sert ve katı olması nedeni ile yüksek ve gerçekçi olmayan hedefler oluşturabilmektedir. Bunun sonucunda da başarılı çabalarından bile doyum elde edemeyerek, performanslarından memnun olamayabilirler (Cox vd., 2002; Sirois & Molnar, 2016). Bu da yaşamdaki stres faktörlerinden daha yoğun düzeyde etkilenmelerine sebep oluşturabilmektedir (D'Souza vd., 2011). Kendine yönelik mükemmeliyetçi özelliklerin yoğun olması, başarıya karşı gelişen stresi de daha olumsuz olarak algılamak ve değerlendirilmek ile ilişkilendirilmektedir (La Rocque vd., 2016) Bu açıklamalar ışığında da kendilerine yönelik mükemmeliyetçilik özellikleri yüksek bireylerin, başarıya dair stres yaşadığında, depresif belirtilere karşı daha savunmasız olabildiği belirtilmektedir (Enns & Cox, 2005; Sherry vd., 2008). Yapılan güncel araştırmalarda bu bulguyu destekler nitelikte olup uyumsuz mükemmeliyetçiliğin depresyon üzerinde pozitif, yaşam doyumu, psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluş üzerinde negatif etkilerinin olduğu görülmektedir (D'Souza vd., 2011; Kanten & Yeşiltaş, 2014; You & Yoo, 2021). Bir başka ifade ile bu kişilik özelliği, bireyin hem sosyal hem de iş yaşamında duygusal tükenme olarak adlandırılan başka olumsuz sonuçlara da yol açabilmektedir (Kanten & Yeşiltaş, 2014).

Alanyazında da araştırma bulgularıyla tutarlı olarak mükemmeliyetçiliğin, kariyer karar verme durumunda yaşanacak güçlükleri etkileyebilecek bir kişilik özelliği olduğu ifade edilmektedir (Chen vd., 2021; Gati vd., 2010). Bu araştırmalardan birisinde Frederiksen (2009), uyumsuz mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek olan öğrencilerin genel kararsızlık ve kariyer seçim kaygısı yaşayabildiğini açıklamaktadır. Aydın da (2014) bireylerin başkaları tarafından konulan yüksek standartlara erişme zorunluluklarının olduğu düşüncesine ilişkin mükemmeliyetçilik olarak tanımlanan, sosyal olarak belirlenen mükemmeliyetçilik durumu ile kariyer kararsızlıkları arasında negatif ve anlamlı ilişki olduğu belirtmiştir. Park ve diğerlerinin (2011) mükemmeliyetçilik ve kariyer tutum olgunluğu arasında kariyer stresinin aracılığını incelediği bir araştırmada da bulgular benzer niteliktedir. Buna göre mükemmeliyetçilik, kariyer stresi ile pozitif, kariyer tutum olgunluğu ile negatif ilişkiye sahiptir. Ayrıca kariyer stresinin kariyer belirsizliği boyutu bu ilişkide tam aracı role sahiptir. Bu durum kariyer sürecinin her aşamasında benzer nitelikte etkilere sahip olup uyumsuz mükemmeliyetçi olmanın üretkenliği sınırlayan, verimi düşürebilen ve yoğun çaba gerektiren sonuçlara sebep olduğu belirtilmektedir (Sherry, 2010). Tüm bunlar da kariyer stresini artırarak, bireyin kendine ve kariyerine dair iyi oluşunu etkileyebilmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise algılanan çok boyutlu sosyal desteğin mükemmeliyetçilik ve kariyer stresi arasında aracı role sahip olmasıdır. Buna göre, mükemmeliyetçi kişilikteki üniversite öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin varlığı, kariyer stres seviyesine etki edebilecektir. Bu durum sosyal desteğin, bireylerin yaşamlarında karşılaşılabilecek sorunları daha olumlu biçimde çözebilmeye yardımcı olması durumu ile açıklanabilir. Çam vd. (2014), üniversite öğrencilerinin okul tükenmişliğini, stres, mükemmeliyetçilik ve algılanan sosyal destek değişkenleri açısından incelemiştir. Bu analizin bulgularında, bireylerin sosyal destek düzeylerinin tükenmişliği azaltabileceği, stresin ise tükenmişliği artırabileceği belirtilmiştir. Öte yandan mükemmeliyetçi bireylerin stres düzeyinin daha yüksek olabileceği de belirtilmektedir. Amaral ve

diğerlerinin (2013) yaptığı araştırma sonuçları da benzer şekilde, uyumsuz mükemmeliyetçi özelliğe sahip olan bireylerin strese karşı daha savunmasız olduğunu doğrulamaktadır. Ayrıca mükemmeliyetçilik ve sosyal desteğin olumsuz bir ilişkiye sahip olduğu da edinilen sonuçlar arasındadır.

Hesler de (2015) mükemmeliyetçilik düzeyi yüksek kişilerin sosyal desteğe sahip olma algılarının, davranışlarını kontrol etme hissini azaltabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca sosyal desteği yüksek olarak algılayan mükemmeliyetçilerin, yetersiz olduklarını düşündükleri durumları çevrelerinden gizleme eğilimlerinin de daha düşük olabileceğini belirtmektedir. Sherry ve diğerlerinin (2008) yaptığı araştırma ise öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri ve depresif belirtileri arasındaki ilişkiyi sosyal desteğin aracılığı açısından incelenmiştir. Edinilen modelde algılanan sosyal desteğin bu iki değişken arasında kısmi aracı role sahip olduğu görülmektedir. Sosyal destek öğrencilerin kariyer sürecine etki edebildiği gibi çalışanların hayatına da etki edebilmektedir. Bu nitelikte bir çalışmada profesörlerin psikolojik sıkıntıları, mükemmeliyetçilik özellikleri açısından çeşitli aracı değişkenlerle incelenmiştir. Mükemmeliyetçiliğin sosyal destek ile olan negatif ilişkisi ve sıkıntı ile olan pozitif ilişkili olduğu bulgusu göre bu araştırma ile benzer niteliktedir (Dunn vd., 2006). Bir diğer çalışmada ise Avrupa'da çalışan işçilerin, iş stresinin mental iyi oluşlarına olumsuz etkisi olduğu ve sosyal desteğin stres ve iyi oluş durumları arasında aracı role sahip olduğu açıklanmaktadır (Mensah, 2021). Tüm bu araştırmalar, sosyal desteğin bireyin yaşamlarında karşılaştıkları stres durumları için önemli bir değişken olduğu bulgusunu desteklenmektedir. Ayrıca strese daha fazla maruz kalma potansiyeline sahip mükemmeliyetçi bireylerin, bu kişilik özelliğinin etkilerinin azaltılması içinde sosyal desteğin gerekliliğine işaret etmektedir.

Bu araştırma bulguları kapsamında sunulacak çeşitli öneriler vardır. Bunlardan ilki, üniversite öğrencilerinin kariyer stresleri üzerinde mükemmeliyetçi kişiliğin etkili olduğuna dair bulgu ile ilişkilidir. Bu kişilik yapısının uyumsuz boyutunun etkilerinin azaltılabilmesi adına öğrencilerde farkındalık oluşturabilir. Öğrencilerin bu durumu bireysel olarak aşamaması halinde, psikolojik danışma yardımı almaları önerilebilir.

Kariyer stresini etkileyen bir diğer unsur ise sosyal destektir. Bu nedenle yapılacak diğer öneriler bu bulgu ile ilişkilendirilebilir. Bu kapsamda üniversite öğrencilerin sosyal çevrelerini artıracakları imkânlarla erişimlerinin kolaylaştırılması önerilebilir. Bunun için üniversitelerin sosyal ve kültürel faaliyetlerinin artırılması ve öğrencilerin bu fırsatlardan haberdar edilerek eşit biçimde faydalanması sağlanabilir.

Bu araştırma çeşitli sınırlılıklara sahiptir. Bunlardan ilki araştırmanın değişkenlerinin kesitsel olarak incelenmesidir. Araştırmanın sonuçları yalnızca üniversite öğrencilerinin öz bildirimleri sonuçlarına dayanmaktadır. Araştırma verileri Covid 19 pandemi sürecinde toplanmıştır. Bu süreçte üniversite eğitiminin uzaktan (online) devam etmesi ve erişim problemleri nedeni ile katılımcı sayısı 433 kişiden oluşmaktadır. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığıdır. Kariyer sürecinde aktif çalışan veya farklı eğitim seviyelerindeki öğrencileri kıyaslayabilecek bir çalışma olmaması da çalışmanın genellenebilirliği açısından bir sınırlılık oluşturmaktadır.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde yer alan etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği'ne aykırı herhangi bir uygulama yapılmamış ve araştırmaya katılan tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır."

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Achtziger, A., & Bayer, U. C. (2013). Self-control mediates the link between perfectionism and stress. *Motivation and Emotion*, 37(3), 413–423. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9321-6>
- Amaral, A. P., Soares, M. J., Pereira, A. T., Bos, S. C., Marques, M., Valente, J., ... Macedo, A. (2013). Perfectionism and stress - A study in college students. *European Psychiatry*, 28, 1. [https://doi.org/10.1016/S0924-9338\(13\)76995-5](https://doi.org/10.1016/S0924-9338(13)76995-5)
- Andrews, L. M., Bullock-Yowell, E., Dahlen, E. R., & Nicholson, B. C. (2014). Can perfectionism affect career development? Exploring career thoughts and self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 92(3), 270–279. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00155.x>
- Arslan, Ü., & Bayraktar-Uyar, B. (2020). Do career decidedness and career distress influence psychological and subjective wellbeing? The mediating role of mindfulness. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2), 271–280. <https://doi.org/10.33200/ijcer.783328>
- Atik, G., & Yalçın, İ. (2010). Counseling needs of educational sciences students at the Ankara University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1520–1526. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.228>
- Aydemir, L. (2018). Üniversite öğrencilerinin meslek tercihlerini belirleyen faktörlere yönelik bir inceleme. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 713–723. <https://doi.org/10.18506/anemon.378084>
- Aydın, Ç. (2014). *Üniversite öğrencilerinde kariyer kararsızlığının özsaygı, denetim odağı ve mükemmeliyetçilik bakımından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Bayrakçeken, E., & Buztepe, S. (2021). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin kariyer streslerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(3), 260–266. <https://doi.org/10.53424/balikesirsbd.890243>
- Beehr, T. A., & McGrath, J. E. (1992). Social support, occupational stress and anxiety. *Anxiety, Stress, and Coping*, 5(1), 7–19. <https://doi.org/10.1080/10615809208250484>
- Bozyiğit, E., & Gökbaraz, N. (2020). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde kariyer stresinin belirleyicileri. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 181–200. <https://doi.org/10.18009/jcer.679874>
- Chen, H., Pang, L., Liu, F., Fang, T., & Wen, Y. (2021). “Be perfect in every respect”: The mediating role of career adaptability in the relationship between perfectionism and career decision-making difficulties of college students. *BMC Psychology*, 10(1), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00845-1>
- Cho, B., & Lee, J. (2017). Investigating relationships between career stress and career indecision of female students: Career adaptability as the mediator. *Journal of Digital Convergence*, 15, 1–12. <https://doi.org/10.14400/JDC.2017.15.5.1>
- Choi H. J., & Jung, K. I. (2018). Moderating effects of career decision-making self-efficacy and social support in the relationship between career barriers and job-seeking stress among nursing students preparing for employment. *Journal of Korean Academy of Nursing Administration*, 24(1), 61–72. <https://doi.org/10.11111/jkana.2018.24.1.61>
- Cohen, S., Kamarck, T. P., & Mermelstein, R. J. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health And Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Cox, B. J., Enns, M. W., & Clara, I. P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed college student samples. *Psychological Assessment*, 14, 365–373. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.14.3.365>
- Creed, P. A., Hood, M., & Hu, S. (2017). Personal orientation as an antecedent to career stress and employability confidence: The intervening roles of career goal-performance discrepancy and career goal importance. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 79–92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.12.007>

- Çam, Z., Deniz, K. Z., & Kurnaz, A. (2014). Okul tükenmişliği: Algılanan sosyal destek, mükemmeliyetçilik ve stres değişkenlerine dayalı bir yapısal eşitlik modeli sinaması. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 312–327. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2951/710>
- Doğan, B., & Eser, M. (2013). Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri: Nazilli MYO örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges-* (Aralık UMYOS Özel Sayı), 29–30. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejovoc/issue/5389/73083>
- D'Souza, F., Egan, S., & Rees, C. (2011). The relationship between perfectionism, stress and burnout in clinical psychologists. *Behaviour Change*, 28(1), 17–28. <https://doi.org/10.1375/bech.28.1.17>
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 437–453. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.47.4.437>
- Dunn, J. C., Whelton, W. J., & Sharpe, D. (2006). Maladaptive perfectionism, hassles, coping, and psychological distress in university professors. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 511–523. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.4.511>
- Durak Batıgün, A., & Atay Kayış, A. (2014). Üniversite öğrencilerinde stres faktörleri: Kişilerarası ilişki tarzları ve problem çözme becerileri açısından bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 69–80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7788/101807>
- Eker, D., Arkar, H., & Yıldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin gözden geçirilmiş formunun faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17–25. <https://www.turkpsikiyatri.com/PDF/C12S1/cokBoyutluAlgılanan.pdf>
- Enns, M. W., & Cox, B. J. (2005). Perfectionism, stressful life events, and the 1-year outcome of depression. *Cognitive Therapy and Research*, 29(5), 541–553.
- Emirel, M., & Bozkurt, Ö. (2022). Kariyer stresi ile belirsizlikten kaçınma arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sigortacılık ve sosyal güvenlik bölümü öğrencileri üzerine bir araştırma. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 13(1), 1–16. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cider/issue/68803/1011737>
- Erzen, E., & Kara, A. (2022). Bağlanma stilleri, sosyal destek ve kariyer uyumluluğu: Alternatif modeller. *Öneri Dergisi*, 17(57), 340–364. <https://doi.org/10.14783/maruoneri.896289>
- Esen, D. (2019). Kariyer stresi ile özyeterlilik inancı ilişkisinin demografik değişkenlerin farklılaştırıcı rolü bağlamında incelenmesi: İzmir Meslek Yüksekokulu İktisadi ve İdari Programlar Örneği. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 217–232. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ikacuiibfd/issue/50123/646994>
- Feher, A., Smith, M. M., Saklofske, D. H., Plouffe, R. A., Wilson, C. A., & Sherry, S. B. (2020). The big three perfectionism scale-short form (BTPS-SF): Development of a brief self-report measure of multidimensional perfectionism. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(1), 37–52. <https://doi.org/10.1177/0734282919878553>
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C. & Terry, S. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 407–420. <https://doi.org/10.1177/1069072706288928>
- Fouad, N. A., Kantamneni, N., Smothers, M. K., Chen, Y. L., Fitzpatrick, M., & Terry, S. (2008). Asian American career development. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 43–59. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.10.002>
- Flaxman, P. E., Stride, C. B., Söderberg, M., Lloyd, J., Guenole, N., & Bond, F. W. (2017). Relationships between two dimensions of employee perfectionism, postwork cognitive processing, and work day functioning. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 27(1), 56–69. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1391792>

- Franco, M., Hsiao, Y. S., Gnilka, P. B., & Ashby, J. S. (2019). Acculturative stress, social support, and career outcome expectations among international students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19(2), 275–291. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9380-7>
- Frederiksen, P. B. (2009). *Perfectionism and career indecision among undecided college students* [Unpublished doctoral thesis]. Purdue University
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Ganske, K. H., & Ashby, J. S. (2007). Perfectionism and career decision-making self-efficacy. *Journal of Employment Counseling*, 44(1), 17–28. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2007.tb00021.x>
- Gati, I., Gadassi, R., Saka, N., Hadadi, Y., Ansenberg, N., Friedmann, R., & Asulin-Peretz, L. (2010). Emotional and personality-related aspects of career decision-making difficulties: Facets of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1069072710382525>
- Gnilka, P. B., Broda, M. D., & Spit for Science Working Group. (2019). Multidimensional perfectionism, depression, and anxiety: Tests of a social support mediation model. *Personality and Individual Differences*, 139, 295–300. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.031>
- Hesler, K. (2015). Perfectionism, social support, and social anxiety in college students. *Proceedings of GREAT Day*, 9, 21–34. <https://knightscholar.geneseo.edu/proceedings-of-great-day/vol2015/iss1/9>
- Işık, M. (2020). Kariyer uyumunun üniversite yaşam tatminine etkisinde sosyal desteğin rolü. *Bitlis Eren Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Akademik İzdüşüm Dergisi*, 5(1), 21–38. <https://dergipark.org.tr/en/pub/beuibfaidd/issue/53285/702244>
- Kalaldehy M. T., & Shosha, G. M. (2012). The application of perceived stress scale in health studies. An analysis of literature. *International Journal of Academic Research*, 4(4), 45–50. <http://dx.doi.org/10.7813/2075-4124.2012/4-4/B.6>
- Karataş, A., & Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 250–265. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7791/101920>
- Kang, M., Lee, J., & Lee, A. (2019). The effects of college students' perfectionism on career stress and indecision: Self-esteem and coping styles as moderating variables. *Asia Pacific Education Review*, 21, 227–243. <https://doi.org/10.1007/s12564-019-09609-w>
- Kanten, P., & Yeşiltaş, M. (2015). The effects of positive and negative perfectionism on work engagement, psychological well-being and emotional exhaustion. *Procedia Economics and Finance*, 23, 1367–1375. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00522-5](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00522-5)
- Kautish, P., Walia, S., & Kour, P. (2021). The moderating influence of social support on career anxiety and career commitment: An empirical investigation from India. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 38(8), 782–801. <https://doi.org/10.1080/10548408.2021.1977765>
- Kim, Min-Jeong & Uhm, Jin. (2022). The effects of career barrier and career stress on career preparation behavior of female college students: Mediation effects of career resilience. *Korean Association For Learner-Centered Curriculum and Instruction*, 22, 259–273. <https://doi.org/10.22251/jlcci.2022.22.15.259>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Korkut Owen, F. (2018). Üniversite öğrencilerinin kariyer gelişim ihtiyaçları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 32(2), 28–39. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/view/78>
- Kurt, E. (2013). *Algılanan sosyal destek ve iş performansı ilişkisinde işe bağlılığın aracı etkisi: Turizm işletmelerinde bir araştırma* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- La Rocque, C. L., Lee, L., & Harkness, K. L. (2016). The role of current depression symptoms in perfectionistic stress enhancement and stress generation. *Journal of Social and Clinical Psychology, 35*(1), 64–86. <https://doi.org/10.1521/jscp.2016.35.1.64>
- Lecic-Tosevski, D., Vukovic, O., & Stepanovic, J. (2011). Stress and personality. *Psichiatriki, 22*(4), 290–297. https://www.researchgate.net/publication/221772331_Stress_and_Personality
- Lee, J., & Jang, S. (2015). An exploration of stress and satisfaction in college students. *Services Marketing Quarterly, 36*(3), 245–260. <https://doi.org/10.1080/15332969.2015.1046774>
- Lee, G., Park, T. I., & Cho, H. (2020). Maladaptive perfectionism and college adjustment of international students in Korea: A moderated mediation model of social support. *Sustainability, 12*(11), 4729–4749. <https://doi.org/10.3390/su12114729>
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Mensah, A. (2021). Job stress and mental well-being among working men and women in Europe: The mediating role of social support. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(5), 2494–2512. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052494>
- Mert, A., Duman, A. E., & Kahraman, M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde kariyer karar verme yeterliğinin yordayıcıları olarak benlik saygısı ve algılanan sosyal destek. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(1), 594–619. <https://doi.org/10.23891/efdyyu.2019.183>
- Mitchelson, J. K., & Burns, L. R. (1998). Career mothers and perfectionism: Stress at work and at home. *Personality and Individual Differences, 25*, 477–485. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00069-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00069-5)
- Mosadeghrad, A. M. (2014). Occupational stress and its consequences: Implications for health policy and management. *Leadership in Health Services, 27*(3), 224–239. <https://doi.org/10.1108/LHS-07-2013-0032>
- Nisar, S. K., & Rasheed, M. I. (2020). Stress and performance: Investigating relationship between occupational stress, career satisfaction, and job performance of police employees. *Journal of Public Affairs, 20*(1), e1986. <https://doi.org/10.1002/pa.1986>
- Özbay, F., Johnson, D. C., Dimoulas, E., Morgan III, C. A., Charney, D., & Southwick, S. (2007). Social support and resilience to stress: from neurobiology to clinical practice. *Psychiatry (Edgmont), 4*(5), 35–45. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2921311/>
- Özden, K., & Sertel-Berk, Ö. (2017). Kariyer Stresi Ölçeği'nin (KSÖ) Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin sınanması. *Psikoloji Çalışmaları, 37*(1), 35–51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iupcd/issue/32435/297680>
- 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*, 811–815. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.013>
- Park, H., Choi, B. Y., Nam, S. K., & Lee, S. M. (2011). The role of career stress in the relationship between maladaptive perfectionism and career attitude maturity in South Korean undergraduates. *Journal of Employment Counseling, 48*, 27–36. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb00108.x>
- Pişkin, M. (2013). Kariyer gelişimi sürecini etkileyen faktörler. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (ss. 44–75). Pegem Akademi.
- Polat, F. B. (2022). Kariyer stresinin ve kariyer kararlılığının psikolojik iyi oluş üzerindeki etkisi. *Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 23*(2), 62–80. <https://doi.org/10.53443/anadoluibfd.1112084>
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>

- Rice, K. G., & Preusser, K. J. (2002). The Adaptive/Maladaptive Perfectionism Scale. Measurement and evaluation in counseling and development, 34, 210–222. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069038>
- Öztemel, K. (2013). Lise öğrencilerinin kariyer karar verme güçlüklerinin yordayıcıları olarak algılanan sosyal destek ve cinsiyet. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(3), 241–257. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26091/274938>
- Sarıkaya, T., & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: Üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393–423. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26107/275067>
- Sherry, S. B., Hewitt, P. L., Sherry, D. L., Flett, G. L., & Graham, A. R. (2010). Perfectionism dimensions and research productivity in psychology professors: Implications for understanding the (mal) adaptiveness of perfectionism. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(4), 273–283. <https://doi.org/10.1037/a0020466>
- Sherry, S. B., Law, A., Hewitt, P. L., Flett, G. L., & Besser, A. (2008). *Personality and Individual Differences*, 45, 339–344. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.05.001>
- Sippel, L. M., Pietrzak, R. H., Charney, D. S., Mayes, L. C., & Southwick, S. M. (2015). How does social support enhance resilience in the trauma-exposed individual?. *Ecology and Society*, 20(4), 1–10. <https://www.jstor.org/stable/26270277>
- Sirois, F. M., & Molnar, D. S. (Eds.). (2016). *Perfectionism, health, and well-being*. Springer Publishing.
- Slade, P. D., & Owens, R. G. (1998). A dual process model of perfectionism based on reinforcement theory. *Behavior Modification*, 22(3), 372–390. <https://doi.org/10.1177/01454455980223010>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 21(1), 37–53. <https://doi.org/10.1080/10615800701742461>
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530–535. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.006>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tak, Y. R., & Mccubin, M. (2002). Family stress, perceived social support and coping following the diagnosis of a child's congenital heart disease. *Journal of Advanced Nursing*, 39(2), 190–198. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2002.02259.x>
- Tekin-Tayfun, A., & Korkmaz, A. (2016). Üniversite öğrencilerinde işsizlik kaygısı: Süleyman Demirel üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(17), 534–558. <https://dergipark.org.tr/en/pub/makusobed/issue/45268/567048>
- Tengilimoğlu, D., Işık, O., & Akbolat, M. (2017). Sağlık işletmeleri yönetimi. Nobel Kitabevi.
- Tıcan, C. (2020). Öğretmen adaylarının girişimcilik yetenekleri ile kariyer streslerine yönelik kullanım alanları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2768–2795. <https://doi.org/10.15869/itobiad.777304>
- Torun, Y., Çakar, H., & Budak, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin temel benlik değerlendirmeleri ile kariyer stresleri arasındaki ilişkide girişimcilik niyetinin aracılık rolü: Bir vakıf üniversitesi örneği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 280–304. <https://doi.org/10.9779.pauefd.796817>
- Towbes, L., & Cohen, L. (1996). Chronic stress in the lives of college students: Scale development and prospective prediction of distress. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(2), 199–217. <https://doi.org/10.1007/BF01537344>

- Turan, M. E., & İskender, M. (2020). Ergenlerde kariyer ve yetenek gelişimi öz-yeterliliğinin, üst bilişsel farkındalık, yaşam doyumu ve algılanan arkadaş sosyal desteği ile ilişkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 24(84), 435–448. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sosekev/issue/71841/1154879>
- Serinkan, C., Kaymakçı, K., Alişan, U., & Avçık, C., 2012. Kamu sektöründe örgütsel stres ve kariyer: Denizli'de yapılan bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 21–32. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oybd/issue/16339/171080>
- Sutherland, V. J., & Cooper, C. L. (1990). *Understanding stress: A psychological perspective for health professionals*. Chapman and Hall.
- Vertsberger, D., & Gati, I. (2015). The effectiveness of sources of support in career decision-making: A two year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 151–161. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.004>
- Wang, D., Hou, Z. J., Ni, J., Tian, L., Zhang, X., Chi, H. Y., & Zhao, A. (2020). The effect of perfectionism on career adaptability and career decisionmaking difficulties. *Journal of Career Department*, 47(4), 469–483. <https://doi.org/10.1177/0894845318803192>
- Yam, F. C. (2020). Adalet Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin kariyer streslerinin psikolojik iyi oluşları üzerindeki yordayıcı rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(72), 710–721. <https://doi.org/10.17719/jisr.10828>
- Yerin Güneri, O., Owen D.W., Tanrıku, I., Dolunay Cuğ, F., & Büyükgöze Kavas, A., (2016). Examining career development needs of faculty of education students. *Journal of Theory & Practice in Education*, 12(1),178–193. <https://hdl.handle.net/20.500.12428/1424>
- You, S., & Yoo, J. (2021). Relations among socially prescribed perfectionism, career stress, mental health, and mindfulness in Korean college students. *International Journal of Environmental Research And Public Health*, 18(22), 12248. <https://doi.org/10.3390/ijerph182212248>
- Yu, E. Y., & Yang, Y. J. (2013). A study on the difference among college students' department satisfaction and career maturity and the influence on career stress. *Journal of Digital Convergence*, 11(12), 557–568. <https://doi.org/10.14400/JDPM.2013.11.12.557>
- Zencirkıran, M. (2016). Kültür, toplumsallaşma ve kişilik. M. Zencirkıran (Ed.), *Davranış bilimleri içinde* (ss. 129–155). Dora Yayıncılık.
- Zhou, W. H., & Yu, S. F. (2007). Relationship between social support and occupational stress. *Chinese Journal of Industrial Hygiene and Occupational Diseases*, 25(4), 220–223. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/17535654/>
- Zhou, X., Zhu, H., Zhang, B., & Cai, T. (2013). Perceived social support as moderator of perfectionism, depression, and anxiety in college students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 41(7), 1141–1152. <https://doi.org/10.2224/sbp.2013.41.7.1141>



Evaluation of an Optional English Preparatory Program with CIPP Scale*

Fatma Betül TEMİZ^a (ORCID ID - 0000-0003-0940-3685)

Ahmet BAŞAL^{a**} (ORCID ID - 0000-0003-4295-4577)

^a Yıldız Technical University, Faculty of Education, İstanbul, Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1142778

Article history:

Received 09.07.2022

Revised 23.05.2023

Accepted 17.08.2023

Keywords:

English Teaching,
English Preparatory Program,
Program Evaluation,
Optional Preparatory Program,
CIPP Model,
CIPP Scale.

Research Article

Abstract

The quality of English language education in universities is vital in preparing individuals for the increasingly globalized world. Assessing the efficacy of English teaching programs is therefore crucial to ensuring such quality. Consequently, this study aims to evaluate the optional English preparatory program of a state university using the CIPP model dimensions: context, input, process, and product. The current study employs a mixed-methods research approach, combining quantitative and qualitative data to address the research questions. The study sample comprised 247 preparatory graduate and 77 preparatory students, as well as 6 lecturers. In the quantitative part, The CIPP scale (Context, Input, Process, and Product), developed by the researchers based on item analysis, second-order exploratory factor analysis, reliability analysis, criterion validity, and content validity, was used to determine the strengths and weaknesses of the English preparatory program based on responses of participants to the items in four dimensions of the scale. The qualitative aspect of the study involved obtaining responses from participant students through open-ended questions and conducting semi-structured interviews with lecturers. These responses were analyzed, and the resulting excerpts were used to support and complement the findings obtained from the quantitative findings. The results indicate that the participants were highly satisfied with the optional nature of the program and held positive perceptions of it. However, some improvements, particularly in the physical conditions of the program's context dimension, such as the library, laboratory, and school building, were required. The findings from the input and process dimensions reveal the importance of increasing target language use and prioritization of speaking skills in the product dimension. The developed CIPP scale, which is statistically reliable and valid, can be utilized by researchers to evaluate English preparatory programs using the CIPP model. The study concludes by offering several key recommendations for creating a more effective English preparatory program based on the findings.

İsteğe Bağlı Bir İngilizce Hazırlık Programının CIPP Ölçeği ile Değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1142778

Makale Geçmişi:

Geliş 09.07.2022

Düzeltilme 23.05.2023

Kabul 17.08.2023

Öz

Üniversitelerdeki İngilizce dil eğitiminin kalitesi, bireyleri giderek küreselleşen dünyaya hazırlamada, hayati öneme sahiptir. Bu nedenle, İngilizce öğretim programlarının etkililiğini değerlendirmek, bu kaliteyi sağlamak açısından son derece önemlidir. Bu noktadan hareketle, mevcut çalışma, bir devlet üniversitesinin isteğe bağlı İngilizce hazırlık programını CIPP modeli boyutları: bağlam, girdi, süreç ve ürün kullanarak değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmada, araştırma sorularını cevaplandırmak için nicel ve nitel verileri birleştiren karma yöntem bir araştırma tasarımı kullanılmıştır. Çalışma örneklemini, 247 hazırlık mezunu ve 77 hazırlık öğrencisi ile 6 öğretim görevlisinden

*This research was conducted as part of the master's thesis at Yıldız Technical University, Institute of Social Sciences, Department of English Language Teaching by Fatma Betül Temiz (English instructor at the School of Foreign Languages, Bilecik Şeyh Edebali University) under the supervision of Dr. Ahmet Başal.

**Corresponding Author: ahmetbasal@gmail.com

Anahtar Kelimeler:

İngilizce Öğretimi,
İngilizce Hazırlık Programı,
Program Değerlendirme,
İsteğe Bağlı Hazırlık Programı,
CIPP Modeli,
CIPP Ölçeği.

Araştırma Makalesi

oluşmaktadır. Nicel boyutta, araştırmacılar tarafından madde analizi, ikinci derece keşifsel faktör analizi, güvenilirlik analizi, ölçüt geçerliliği ve içerik geçerliliği temel alınarak geliştirilen CIPP ölçeği (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün), ölçeğin dört boyutundaki maddelere katılımcıların yanıtlarına dayanarak, İngilizce hazırlık programının güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek için kullanıldı. Çalışmanın nitel boyutunda, katılımcı öğrencilerden açık uçlu sorularla yanıtlar alındı ve öğretim görevlileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirildi. Bu yanıtlar analiz edilerek, nicel bulguları desteklemek ve tamamlamak için kullanıldı. Bulgular, katılımcıların programın isteğe bağlı doğasından oldukça memnun olduklarını ve programın bu yönüne olumlu algılar beslediklerini göstermektedir. Ancak, programın bağlam boyutu, özellikle kütüphane, laboratuvar ve okul binası gibi fiziksel koşullarda bazı iyileştirmeler gerektiğine işaret etmektedir. Girdi ve süreç boyutlarından elde edilen bulgular, hedef dil kullanımını artırmanın ve ürün boyutunda konuşma becerilerine öncelik vermenin önemini ortaya koymaktadır. Çalışma kapsamında geliştirilen ve istatistiksel olarak güvenilirliği ve geçerliliği ortaya konulan CIPP ölçeğinin, araştırmacılar tarafından İngilizce hazırlık programlarını CIPP modelini kullanarak değerlendirmek için kullanılabilir. Çalışma, bulgulardan yola çıkılarak etkili bir İngilizce hazırlık programı oluşturmak için birkaç önemli öneri ile sonuçlandırılmıştır.

Introduction

Since English has become the primary language for international communication, learning and teaching English as a foreign language has become increasingly essential all over the world. According to Seidlhofer (2005), the majority of English speakers are non-native speakers of the language. The project by the University of Winnipeg (2021) also supports this issue stating that English education is compulsory in 142 countries and is elective in 41 countries. Raising generations of English-speaking citizens in a developing country like Türkiye can make a substantial contribution to the country's economic and cultural development. Apart from education at K-12 levels, Turkish universities have a mission of teaching English as a foreign language. This education is either compulsory or optional. For both scenarios, assessing the programs is crucial for effectively teaching English to higher education students.

Program Evaluation

Any system, for its effective functioning, necessitates some form of validation process. Evaluation can be perceived as a strategic roadmap, providing decision-makers with substantial guidance and direction. Without such controls in place, even the most meticulously crafted programs cannot guarantee their alignment with the pre-determined goals and objectives. Therefore, these checks are crucial in ensuring the successful implementation and execution of the program. The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation briefly defined evaluation as “the systematic assessment of the worth or merit of some object” (Stufflebeam & Shinkfield, 1985, p. 3). An educational program, on the other hand, is defined as “a series of courses linked with some common goal or end product” (Lynch, 1997, p. 2). Lastly, a program evaluation can be defined as systematically gathering information to make judgments about the program (Lynch, 1997), promoting the improvement of the program (Brown, 1995), and investigating the effectiveness of these programs (Rossi et al., 2004). In this context, an education program is a system that must be evaluated to understand whether the system works properly. In relation to the subject of the current study, the Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics defines the language program evaluation as follows: “evaluation is related to decisions about the quality of the program itself and decisions about individuals in the programs. The evaluation of programs may involve the study of curriculum, objectives, materials, and tests or grading systems” (Richards & Schmidt, 2010, p. 206). In accordance with this definition and its perspective, the current study addresses every dimension of the language program in question.

Relevant Literature on Language Program Evaluation

Language education is an ever-evolving field that requires continual refinement, making the significance of evaluation studies undeniable. This stance is further substantiated by a wealth of academic research. For instance, the results of the study conducted by Kiely (2000) to evaluate an EAP program at a British university showed that students and teachers had different program constructs. Chen (2009)

investigated 20 English training courses in Taiwan using the CIPP model and demonstrated that the courses were functioning well, yet there was space for improvement in meeting students' needs, course content, teaching methodology, and assessment.

Some other studies showed that productive skills need to be emphasized more during the course of language education (Alizadeh, 2018; Esgaiar, 2019; Yousif, 2017). Similarly, in the Turkish context, Arap (2016), Erdoğan (2020), Kuzu (2020), and zdoğru (2017) utilized the CIPP model (Context, Input, Process, and Product) to evaluate English preparatory programs and they all concluded that speaking skill should be given more emphasis. Efeoğlu et al. (2018) conducted two evaluation studies for successive two years using the Utilization-Focused model. With the precautions taken, the researchers believed that the difficulties raised by students concerning the courses in the first evaluation were substantially eliminated in the second evaluation. Cengiz (2019), adopted a qualitative approach and used a logic model to evaluate a preparatory program in its first year and suggested re-organizing the materials according to proficiency exam, being more careful about plagiarism in portfolio assignments and some pieces of training for content classes to improve the program. Karcı Aktaş and Gndoğdu (2020) utilized Bellon and Handler's model. Their findings revealed that, despite their eagerness to study English, the students were unable to acquire the desired level. Instructors and students from other departments supported this, claiming that students struggled to understand English classes and lacked professional English skills.

CIPP Program Evaluation Model

As proposed by Patton (2002), the potentially overwhelming task of conducting an evaluation can be efficiently managed through the use of evaluation models. These models serve as a roadmap for evaluators, offering clear and structured guidance on the successive steps to be undertaken. In line with the purposes of this study, Daniel L. Stufflebeam's CIPP (1983) (context, input, process, and product) model, which is said to fit educational program evaluations and is widely used in the literature, was utilized. The context of a program, an institution, or a population is identified in context evaluation, as the name implies. *Context evaluation* entails determining a program's objectives, strengths, limitations, and, most significantly, needs (Stufflebeam, 1983). The major goal of the *input evaluation* is to determine whether a proposed intervention is worthwhile to implement without failing or squandering resources. This stage identifies system capabilities such as barriers, restrictions, and accessible resources. Following that, an evaluator can assess the current program in light of its needs and objectives. The major goal of the *process dimension* of this evaluation approach is to see if a plan is being carried out as planned and to what extent it is being implemented (Stufflebeam, 1983). This is a continuous procedure that will be checked on a regular basis. It's looking for answers to the query, "Is it being done?" (Zhang et al., 2011, p. 65). The goal of the last dimension of the CIPP model, *product evaluation*, is to measure, understand, and judge what is being accomplished and what has been accomplished throughout and after the program (Stufflebeam & Coryn, 2014). The assessor attempts to respond to the question, "Did the project succeed?" (Zhang et al., 2011, p. 66).

Most of the aforementioned studies on language program evaluation have focused on compulsory English preparatory programs. However, the current study attempted to evaluate an optional English preparatory program, designed for students who voluntarily choose to undergo an intensive one-year English study. The principal objective of the evaluation is to understand the effectiveness of the program's individual components and overall delivery process. Subsequently, it also aims to identify areas for enhancement and propose viable solutions to improve the program's efficacy.

Since its foundation, the optional English preparatory program at Bilecik şeyh Edebalı University, a state university in Türkiye, has not undergone any evaluation process. Although meetings at the end of each term and year have resulted in essential modifications and improvements, these changes and improvements have not been based on a systematic evaluation process. To be effective, evaluations must be based on solid evidence and a good assessment methodology; otherwise, efforts to enhance the program through such meetings risk leaving its effectiveness to chance.

In line with these aims, the following research questions guided the study:

1. What are the perspectives of prep-graduates and students in terms of context, input, process, and product of the existing optional English preparatory program?
2. What are the strengths and weaknesses of the program from the perspectives of prep-graduates, current students, and instructors?
3. What are the positive and negative aspects of the English preparatory program being optional from the perspectives of prep-graduates, current students, and instructors?

Method

The current study used qualitative and quantitative approaches in data collection and analysis to evaluate Bilecik Şeyh Edebalı University's optional English preparatory program utilizing Stufflebeam's CIPP model. A mixed-method research approach combines quantitative and qualitative data to portray the study problem in a more comprehensive way (Creswell & Clark, 2018). The mixed methods research method was chosen for this study to achieve complementarity by guaranteeing that the quantitative and qualitative data outputs feed and enhance each other (Greene et al., 1989).

Participants

Graduates of preparatory school, current students, and instructors were the study's universe. Convenient sampling was utilized to determine study participants. Ethical considerations such as informed consent, right to withdraw, and confidentiality of the data were taken into account and ethical committee approval to conduct the current study was also taken. In the preceding years (2017-2021), graduate students received a one-year English education before beginning their majors. Students from the first year of the preparatory program (2016-2017) were omitted from the study since they had not only graduated from university, but the preparatory program's curriculum had also changed dramatically at the time. As a result, the CIPP evaluation scale was distributed to 667 graduates, and 247 of them (male= 137; female= 110; average age: 21.5) responded. 118 students were officially registered for the current academic year, which is the 2021-2022 academic year. However, 11 students did not attend the lessons, bringing the total number of students to 107. It was intended to reach the entire preparatory school population. The CIPP evaluation scale, on the other hand, received 77 (male= 47; female= 30; average age: 19.6) responses. The main reason for this was the fluctuating frequency of Covid 19 instances at the school. There were a total of 9 instructors teaching in the optional English preparatory program, and six of them (two males and four females) participated in the semi-structured interviews.

Setting

The study was conducted at the School of Foreign Languages of Bilecik Şeyh Edebalı University in the 2021-2022 academic year. The English preparatory curriculum is entirely optional because English is not the instruction language in any of the university's departments. Students who want to enroll in the English preparatory program indicate this when they register for university. Students are put in A1, A2, or B1 levels based on the results of the placement test taken during the first week of school. The level titles are based on the CEFR (Common European Framework of References for Languages) levels (Council of Europe, 2020), and the textbooks used in the curriculum correspond to the CEFR levels. Students are in the same class all year; however, their textbooks change as their level advances. Throughout an academic year, the preparatory program is implemented for a total of 28 weeks, 14 weeks in each semester. The courses are 60 percent face-to-face and 40 percent online in the 2021-2022 academic year due to the pandemic. The total weekly course hours, both online and face-to-face, are 22 hours. All classes are taught as part of the main course, and a lesson plan is applied in which four skills, grammar, and vocabulary are integrated. As for the evaluation criteria, students need to take 4 quizzes, 4 midterms, and a final exam. Also, they need to submit speaking and writing portfolios each semester. A student must score at least 60 on the final exam and have a grade point average of 60 or higher out of 100 to be successful.

Data Collection Tools and Data Analysis

The CIPP English Preparatory Program Evaluation Scale was developed by the researchers based on a comprehensive review of the literature and the needs and objectives of the program. It was a 5-point scale consisting of 62 items under 4 components of the CIPP model, namely context, input, process, and product. The researchers grouped the items with the opinions of experts from the fields of ELT and Curriculum and Instruction. In the item analysis of the scale, second-order exploratory factor analysis (Ogasawara, 2002), reliability analysis based on internal consistency (Cronbach Alpha), and criterion validity steps were followed. For content validity, the items included in the scale were examined for expression, intelligibility, language, and content by 2 experts with a Ph.D. in English Language Education, and the items in the scale were finalized.

The following open-ended questions were asked at the end of the scale to get more detailed information:

1. What are the positive and negative aspects of the English preparatory program being optional?
2. What are the strengths and weaknesses of the program? Please explain.
3. Are there any other comments you would like to express about the optional English preparatory program? Please explain.

Interviews were used in this evaluation study. The interview questions were developed in accordance with the study's objectives following a thorough examination of the literature (Clark & Creswell, 2014; Hatch, 2002) and the interview protocol was developed with the help of two researchers from the field of ELT and Curriculum and Instruction. To show the weak and strong sides of the program, we adopted choosing the two items rated the lowest and the highest in the CIPP evaluation scale despite no significant differences between the items. To give a general framework, the results were derived from the responses of all CIPP scale participants, namely prep-graduates and current students. In addition, open-ended questions and interviews were other sources of information for this question.

In conclusion, the study employed a mixed-method approach, which encompassed both qualitative and quantitative components. The quantitative portion of the study involved the analysis of the highest and lowest means in the developed CIPP scale items and their dimension, as rated by participants on a five-point Likert scale. This provided valuable insight into the overall trends and patterns in the data, highlighting areas of strength and weakness within the sample population. The qualitative component of the study, on the other hand, was designed to elicit more in-depth and nuanced responses from participants. Open-ended questions and interviews were utilized to gather rich and detailed data on participants' experiences, perceptions, and attitudes related to the research topic. This qualitative data was then used to support and complement the findings obtained from the quantitative analysis of the scale, thereby increasing the overall robustness and validity of the study results. By combining these two research methods, the study was able to provide a more comprehensive and holistic understanding of the research topic. The quantitative data allowed for a broad overview of the topic, while the qualitative data provided a more detailed and nuanced understanding of the participants' experiences and perspectives. Overall, with the use of a mixed method approach and triangulation of these different forms of data, the study was able to paint a more complete and accurate picture of the research topic and draw more robust and reliable conclusions based on the findings.

Procedure

Upon obtaining the necessary permissions from the relevant authorities, the research team proceeded to collect data from the target participants. To reach out to prep graduates, the questionnaire was disseminated through the school's online text message system, which proved to be an effective and efficient means of communication. The same online method was employed to solicit responses from current students, ensuring that the data collected from both groups were comparable.

In addition to the questionnaire, one-on-one semi-structured interviews were conducted with instructors to gain their valuable perspectives and insights on the research topic. To accommodate the busy schedules of the instructors, the interviews were held either online using the Zoom application or in the instructor's office, whichever was more convenient. The interview protocol was sent to the instructors beforehand via email, giving them ample time to prepare and gather their thoughts. This ensured that the interviews were focused, and productive, and generated valuable data that could be used to further enhance the research findings.

Overall, the research team adopted a multi-pronged approach to data collection, which included a combination of questionnaires and one-on-one interviews with different participant groups. By leveraging the school's online messaging system and Zoom application, the team was able to collect data in a timely and efficient manner, while also ensuring that the participants' privacy and confidentiality were protected throughout the process.

Findings

Reliability and Validity of the Scale

Item Analysis

Item analysis was conducted on the top and bottom 27% groups before performing factor analysis, to verify data reliability and validity, and assess the efficacy of test items in measuring the targeted construct. The t-test was used in the item analysis to compare the performance of the two groups on each test item. Additionally, the item-total score correlations were calculated to assess the relationship between each item and the total test score. These correlations ranged from 0.86 to 0.96, indicating a strong positive relationship between the items and the construct being measured (Field, 2013).

Based on the results of the item analysis (Table 1), it was concluded that the test items had high discrimination levels and were effective in measuring the construct of interest. As a result, all of the items were deemed suitable for inclusion in the factor analysis. This finding provides confidence in the accuracy of the factor analysis results and reinforces the validity and reliability of the data used in the study. In conclusion, conducting an item analysis study prior to factor analysis is a critical step in ensuring the validity and reliability of the data. The results of this study provided evidence that the test items were effective in measuring the construct of interest and could be included in the factor analysis. This thorough analysis strengthens the credibility of the research findings.

Table 1.
Results of Item Analysis

	Group	N	Mean	Std. Deviation	T
Context	Female	74	46.3108	15.09234	-11.545*
	Male	44	72.8182	2.38476	
Input	Female	74	39.4865	13.42482	-9.641*
	Male	44	59.1136	1.60255	
Process	Female	74	72.8649	22.85291	-12.885*
	Male	44	117.5682	3.05300	
Product	Female	74	31.4730	11.58320	-12.681*
	Male	44	53.9091	2.29071	

* $p < 0.01$

Factor Structure of the Developed Scale

Results of Second Order Exploratory Factor Analysis: To examine the factor structure of the CIPP English Preparatory Program Evaluation Scale, factor analysis based on Principal Components Analysis was performed on the student participants. In this context, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) coefficient was examined and the Barlett test value was determined. To carry out the factor structure study from the data, the KMO value should be higher than 60, and Barlett's test should be significant (Büyüköztürk, 2011). Accordingly, the KMO value was .855 ($p < .01$) and Barlett's Test of Sphericity Chi-Square value was 802.793 ($p < .01$). These results show that the sample size is good and sufficient for factor analysis (depending on the KMO value) and the sample meets the multivariate normality assumption (depending on the Barlett test results).

Based on the assumption that the factors could be related to each other in the study, the Varimax Vertical Rotation technique, one of the rotation techniques, was used in the exploratory factor analysis. At the beginning of the analysis, there were no items with factor loading values below .30 and at the same time entering more than one factor. As a result, the analysis continued with a total of 4 dimensions, and a one-dimensional scale was reached. According to the result of the second-order factor analysis, a scale with an eigenvalue of 3.28 and a total variance of 82.10% was obtained. According to the results of the analysis, the factor loading values of the items included in the scale vary between .85 and .93 (Dimensions and their respective Factor loading: process - .93, input - .92, context - .91, product - .85).

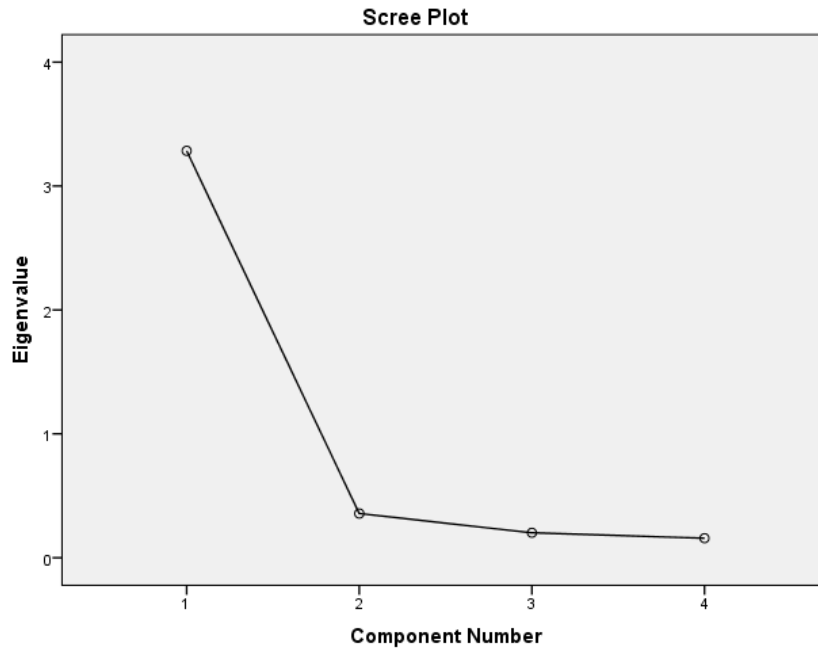


Figure 1. Scatter Diagram

Reliability of the CIPP English Preparatory Program Evaluation Scale

The analysis revealed that Cronbach's Alpha coefficient for the Scale was .896, indicating a high level of reliability of the instrument (Çokluk et al., 2010). This means that the Scale is consistent in measuring the construct of interest and can be considered a dependable tool for evaluating the English Preparatory Program. The high-reliability coefficient suggests that the items on the Scale are interrelated and measure the same construct consistently and accurately. This finding reinforces the credibility and validity of the results of the English Preparatory Program Evaluation. A highly reliable Scale indicates that the research instrument is consistent in measuring the construct of interest, which strengthens the confidence in the study's findings. In conclusion, Cronbach's Alpha internal consistency technique was utilized to assess the

reliability of the CIPP English Preparatory Program Evaluation Scale. The high-reliability coefficient of .896 indicates that the Scale is a dependable tool for evaluating the program and that the items on the Scale measure the same construct consistently and accurately. This finding reinforces the credibility and validity of the evaluation results and provides a consistent and reliable tool for future assessments of the program's effectiveness.

Research question 1: What are the perspectives of prep-graduates and students in terms of context, input, process, and product of the existing English preparatory program?

Context Evaluation

In the context dimension, prep-graduates agreed that the program was up-to-date, and the objectives of the program were clear and appropriate for their level. When the lowest items (item 11 - \bar{x} = 3.05; item 12- \bar{x} = 3.2, and item 14- \bar{x} = 3.74) were examined, it was evident that students were dissatisfied with the program's facilities, such as the computer laboratories, library, and building. Current students also strongly agreed on this issue. Another point that was underlined by students was that the majority believed English was necessary for their majors.

Input Evaluation

In the input evaluation, instructors seemed to have a positive impact on students (item 9- \bar{x} = 4.31, item 10- \bar{x} = 4.43). Both prep-grads and students believed that the instructors have the necessary qualifications. Students also found grammar and vocabulary photocopyables and exercises helpful (item 5- \bar{x} = 4.22). Prep-graduates stated that textbooks were appropriate to their levels (item 2= \bar{x} = 4.30). Another point that stood out in the input dimension was the use of the target language by the instructors. Although most of the participants agreed that instructors mostly used English in class, they stated that it was not the whole time (item 11= \bar{x} = 3.79).

Process Evaluation

In the process dimension, prep-graduates and students were particularly pleased with the assessment process, which included the number of tests, themes covered in the exams, and grading systems (item 15- \bar{x} = 4.24; item 16- \bar{x} = 4.39; item 17- \bar{x} = 4.25; item 21- \bar{x} = 4.27; and item 22- \bar{x} = 4.28). Speaking proved to be the least focused of the language skills, despite the fact that it was not very low (item 6- \bar{x} = 4). Furthermore, more than half of the students claimed in item 12 (\bar{x} = 3.76) that the instructor's use of English increased their interest in the course; nevertheless, they also mentioned in item 13 (\bar{x} = 3.17) that they wanted the instructor to use Turkish in class to a limited amount. On the other hand, they also stated that they did not use English much in the classroom (item 11, \bar{x} = 3.41).

Product Evaluation

There was a modest decrease in product evaluation where the language skills obtained were evaluated when compared to the result of the process dimension. Although participants believed the program valued these skills, their perceptions were slightly lower. The skills did not differ significantly, but the speaking skill (item 6, \bar{x} = 3.07) was the lowest on the scale, followed by pronunciation (item 7= \bar{x} = 3.79). Students also believed that the program provided a basis for their future English studies.

Research question 2: What are the strengths and weaknesses of the program from the perspectives of prep-graduates, current students, and instructors?

To show the weak and strong sides of the program, we adopted choosing the two items rated the lowest and the highest in the CIPP evaluation scale despite no significant differences between the items. To give a general framework, the results were derived from the responses of all CIPP scale participants, namely prep-graduates and current students. In addition, open-ended questions and interviews were other sources of information to this question.

In the context dimension, student participants believed that "the objectives of the English preparatory program are clear and understandable" (item 4) and "the preparation program is up-to-date" (item 8).

Instructors, on the other hand, were also satisfied with the extent to which the program achieved its aims and objectives. However, when they were asked what these aims and objectives were, their answers varied. These answers ranged from finishing the course book, completing all the units, teaching basic English skills, and training students for the international area to taking them from A1 level to B1 level.

Participants stated that there was a lack of an adequate computer lab and library for the use of prep students indicating the need for improvement in the context dimension. Also, in the qualitative part of the study, there were comments that the building and its facilities were inadequate. For example, a comment from prep-graduates was: *"I wish the building where the preparatory program was held was better."* Some instructors also supported this with their comments: *"Here is like the reception of the university, the first place a customer sees in a hotel. If your reception is bad, it does not matter whether your rooms are good."* (Instructor 4). *"They threw us in the corner. They didn't even paint those garden walls."* (Instructor 3).

In the input dimension, quantitative and qualitative data support each other. The results of the scale showed that instructors and textbooks were the strong parts of the program. Some of the prep-grads also stressed this issue: *"I think that the instructors in the program are well-qualified"* (Student- 7). *"I believe that the most powerful aspect of the preparatory program was the teaching staff"* (Student 28). Instructors were also of the same opinion: *"Its strength is that it has enthusiastic instructors. I think everyone teaches their lesson with love"* (Instructor 5), *"We never have to think about what we will do tomorrow. The book and its materials are a huge plus"* (Instructor 1). However, they complained that they could not have separate skills courses, spend enough time on communicative activities and arrange extra-curricular activities due to the low number of instructors.

Although current students were pleased with their instructors, they stated that having a native-speaker teacher would also add more to their learning. Graduate students had native-speaker teachers; therefore, they stated this issue both as a strength and a weakness. It was a strength because they benefited from them, especially in speaking; it was a weakness too because there were not enough teachers and class hours with them. As for the improvements in the input dimension, target language use could be increased by instructors although it was not very low (*"Instructors use(d) only English in the lesson"* mean= 3.87). Also, the variety of the materials could be increased as well as the results suggest.

In the process dimension of the evaluation, fairness of portfolio homework systems and fair scoring of the exams came to the front. Participants also thought that enough importance was attached to all language skills. However, they thought that more focus should be given to the speaking skill. Some students wrote: *"I think speaking lessons should be increased"* (Student 48), *"The importance given to speaking skills should be increased. No matter how much grammar the student learns, if he cannot put it into practice, he cannot even describe the address to a tourist. I know by myself"* ((Student 17). Another point that stood out in the results was item 11 which states *"I use(d) only English in the lessons"* with a mean of 3.29. Students also admitted that they do not use the target language much in class. In addition, they became more interested in the lesson when the instructor speaks English. The instructors also stated that more communication-oriented lessons are a need. Instructor 3 stated that *"The number of lessons is insufficient to improve students' communication skills. In addition, we focus more on measuring more mechanical things such as grammar and vocabulary in exams, and we put less emphasis on the measurement of communication skills."*

In the product dimension, the items with the lowest average are 6 and 4, respectively, indicating the need for improvement in the program's product component. "My speaking improved at the end of the preparatory program/until now" (item 6) and "My writing skills improved at the end of the program/until now" (item 4) are the items in question. In terms of these items, it can be concluded that the students felt the curriculum to be lacking, particularly in terms of speaking and writing abilities. This result is compatible with the results in the input and process dimensions. Therefore, more target language use will lead to better outcomes in productive skills. "The program provides a foundation for the future needs of the students" (item 11) and "My reading skills have improved at the end of the program" (item 3) were the

highest-rated items in this dimension, showing the success of the preparatory program in the product dimension.

Research question 3: What are the positive and negative aspects of the English preparatory program being optional from the perspectives of prep-graduates, current students, and instructors?

This open-ended question was answered by 175 of the 247 graduates. Based on the responses, it is obvious that an optional English preparatory program lessens students' stress by removing the burden of grades. Because it was their decision and the majority of prep grads indicated that completing an optional program had a favorable impact on them. During the prep year, some grads said they felt less anxious and more motivated. The following excerpt shows their positive feelings:

"The fact that it was optional didn't stress me out too much. I focused more comfortably on the lessons and was willing to attend and participate in them. The absence of a failing prevented us from stressing" (Student 68)

However, a few students reported that they lost motivation because the school was not mandatory, they simply gave up. In addition to losing motivation, a few students stated that the program's optionality caused them to be less serious about their studies and grades. One excerpt proves this idea:

"If I had to talk about the effect it had on me, I left it loose because it was optional, and after a while, I was absent. If it was compulsory, I probably wouldn't leave myself so easily." (Student 77)

On the other hand, other students suggested that English prep education be made mandatory since they believe that everyone should study English. Although it may still be voluntary, a student believes that people should be encouraged to study English for a variety of reasons:

"First of all, I think prep. class should be mandatory because we can say that even one foreign language will be inadequate in the future. This is how I approach it." (Student 16)

Another favorable feature mentioned by students was that they saw this year as an opportunity to familiarize themselves with the city, university, and surroundings in general. The majority of students stated that making decisions based on their preferences had a beneficial impact on them. A lot of students were pleased with their peers as well. They indicated that most students were enthusiastic to study since they decided to be there. Last but not least, some students indicated that the program's optionality did not affect them because all they wanted to do was to learn English. Seventy-two current students out of 77 stated similar thoughts on this issue, despite being less detailed. They also indicated that they are not under any pressure and are unconcerned about passing the program. Current students placed a greater emphasis on class cohesion and the pleasant process of learning a language. The following excerpts showcase this:

"There are no people who sabotage the lesson or disrupt the harmony of the class because there are people who want to learn" (Student 2).

"Being optional took the negativity that would arise out of obligation. Only those who wanted to study came, now those who complain are the minority. Otherwise, it would be torture for both teachers and students" (Student 18).

There were only a few students who commented on the disadvantages of learning in an optional English program. The following excerpts showcase the disadvantages:

"On the positive side, I feel free. Negative aspects, I feel very comfortable about studying because I feel free" (Student 48).

"The absence of passing anxiety in students does not attract the desire of the student to study ..." (Student 12).

Compared to students, instructors were less positive about the program's optionality. According to the majority of them, students have trouble attending classes and studying and are overly comfortable,

because they could continue their major even if they failed in prep school. It soon became a problem for their motivation, the motivation of the class, and the teachers. The following excerpt showcases this:

“It is both a blessing and a curse. If it was compulsory, there would be students who came to hate simply because they had to. Although the optional nature of the program may seem like a blessing, our students are also so comfortable that they say “What if I pass, what if I fail, it does not affect my life”. This time it turns into a curse for us. They are too comfortable. Stress is not a good thing, but a little stress is needed” (Instructor 5).

An instructor talked about his changing views on this issue as follows:

“I used to think it was good. I was saying that wow, even though it was optional, so many students came. But now I don't think so. They don't even come to class. I'm telling and explaining that much, then he comes and asks if there is a roll call. He doesn't even study for the exam. If it was compulsory, he would have to study, he would come to class” (Instructor 3).

Some of them stated that it is positive to have an optional program because it does not affect their future at university; they can start their department whatever the result of the prep school is. The following excerpts show these views:

“Positively, at least there is a stress-free environment. Even if they really do let it go, what happens? Nothing would happen” (Instructor 4).

“Absolutely positive. They have nothing to lose” (Instructor 6).

Discussion

A comprehensive evaluation of the optional English preparatory program is the central focus of the current study. This evaluation is organized around four key dimensions of the CIPP model: context, input, process, and product. We explore the nuances of the program from both students' and instructors' perspectives. These dimensions shed light on the program's objectives, instructional resources, teaching process, and overall outcomes in students' skill development. In addition, we pay special attention to the unique factors arising from the program's voluntary nature. By bringing together these different insights, we aim to provide a clear and thorough understanding of the program's functioning and effectiveness.

Context Evaluation: The aims and objectives of a program, as well as its environment, were taken into account during the context evaluation. Regarding the items related to the program's aims, it's evident that the objectives are appropriate for the students' level. These were some of the items with the highest averages. The clarity and compatibility of the program objectives were praised by both students and instructors. However, regarding the objectives, instructors' responses varied to some extent. Some other studies reveal a lack of clarity on the program objectives (Cengiz, 2019; zkanal, 2009; Uysal, 2019).

The physical conditions of the institution were another issue that stood out in the quantitative and qualitative data. These difficulties were listed as the general problems that universities had in Gkdemir's (2010) study. According to the findings, universities that provide English language courses are unable to provide acceptable learning environments and classroom conditions. In this study, items 10, 11, and 12 dealt with the school's facilities, classes, library, and computer lab, respectively. This issue arose in the open-ended questions and interviews as well. In the literature, the physical conditions of the buildings and facilities seem a common problem for most schools of foreign languages (zkanal, 2009; Pamukoğlu, 2019; şakiroğlu nsal & Kaya, 2017; şen, 2012; Tekin, 2015).

Input Evaluation: The most highly agreed item is 10 which states that the instructors in the English preparatory program have the qualifications and competence to fulfill the requirements of their duties. Similar results show that the students are satisfied with their instructors' effort and knowledge (Atar et al., 2020; Cengiz, 2019; zdoruk, 2016; zudoğru, 2017). On the other hand, instructors believe that the number of instructors is insufficient, which creates a big challenge in all aspects of the program. They wish to perform more extracurricular activities, have separate skills courses, and have well-functioning assessment and materials development units. They cannot, however, achieve all of these goals while

teaching, preparing, and correcting exams, and providing feedback. Clear from the open-ended questions, students complain about the lack of a native language instructor. Prep grads, on the other hand, viewed this issue as a strength, citing the school's earlier employment of a native language instructor for speaking courses and they felt that their speaking and pronunciation had improved.

Most of the students found the books interesting and suitable for their level as opposed to the studies by Yousif (2017) and Williams (2007) mentioning the level of difficulty of books for the students. Kuzu (2020) and zдорuk (2016) found similar results that the students were content with the books and their contents. Students did, however, believe that the diversity of materials could be expanded. When considering item 8, it may be required to diversify and develop language teaching resources in the preparation program, even though they appear to be adequate at this time. Aside from these, it is clear that the majority of students agree that teachers speak English in class, although some students believe that instructors should speak English more often.

Process Evaluation: Most item means in the process dimension of the evaluation are more than 4, indicating that the majority of students found the teaching process satisfactory. In other words, they are pleased with the program's emphasis on all skills, teaching approaches in and out of the classroom, and the evaluation process. The number of exams, their levels, and the subject of the exams seemed to please the students. They also believed that the grading system is fair. The outcomes of the assessment process are also consistent with the findings of Sağlam and Akdemir's (2018) study. Similar findings were found by zдорuk (2016), who stated that students were satisfied with the exercises and classroom activities. The only negative comment from some of the instructors about the exams was the focus on grammar and vocabulary rather than language use, also underlined in Uysal's (2019) evaluation study.

Another aspect of the process evaluation that requires attention is students' and instructors' speaking in English. The lowest means were found in items 11, 12, and 13, which were 3,29, 3,78, and 3,43, respectively. "I use(d) only English in the lessons" (item 11), "I am/was more interested in the lesson when the instructors speak/spoke only English in the lessons" (item 12), and "I am/was more interested in the lesson when the instructors speak/spoke Turkish in the lessons" (item 13). When these items are considered in conjunction with item 11 in the input dimension, which states that the instructor solely uses English in class (mean=3,87), it is plausible to conclude that instructors use English as the medium of instruction; however, they do not avoid using Turkish. More than half of the students agree that they speak English in class. The same students believe that when the instructor speaks entirely in English, they are more engaged in the lesson; but they also believe that speaking in Turkish is beneficial to them. These findings suggest that it may be beneficial for instructors to enhance their usage of English in the classroom, but that they can also utilize Turkish when needed. According to Brevik and Rindal (2020) revealing comparable findings in terms of target language use, it is critical to find a balance in the classroom between the target language and other languages. They found it useful when instructors use their mother tongue to scaffold, to give metalinguistic explanations, task instruction, and practical information. Although the results of the scale indicated satisfaction, there was a need to strengthen speaking activities in class based on open-ended questions and interviews. Furthermore, numerous investigations have revealed that there is a prevalent problem in English preparatory schools in this area (Alizadeh, 2018; Eslek, 2019; Sağlam & Akdemir, 2018; şakiroğlu & Kaya, 2017; Yousif, 2017).

Product Evaluation: Despite the fact that this dimension had lower means than the others, both parties expressed general satisfaction with means above 3,50. Students considered the program offered a foundation for their future English needs which was also stated in Akpur et al.'s study (2016). Students said they improved their grammar and vocabulary as well as their reading, writing, listening, and speaking skills, with reading receiving the highest score and speaking receiving the lowest. When the replies of graduates and current students were reviewed independently, items about speaking and pronunciation were the least satisfied, despite the fact that the means of these skills were quite close to each other. Students also complained that more focus should have been placed on speaking ability in open-ended questions. This corresponded to the findings of the process evaluation.

Writing, along with speaking, was the second lowest-rated skill (mean=3,80) in the product dimension based on the students' means. This was supported by the teachers in the interviews, who stressed the importance of students continuing to improve their speaking and writing skills after completing the program. şen Ersoy and Krm Yapıcıoğlu (2015) found a similar outcome, with the majority of students believing that prep education is adequate in general but lacking in writing and speaking skills. According to the authors, this could be related to students' unrealistic expectations of a one-year curriculum. Numerous studies (Akpur et al, 2016; Atar et al, 2020; zdoruk, 2016) substantiate the observation that the principal stakeholders of this program, specifically the students and instructors, exhibit considerable satisfaction with the extent of program implementation.

The optionality of the program: Based on the results of the study, the optional nature of the program has both advantages and disadvantages; the former outweighing the latter. Besides, students perceived optionality more positively than instructors. The stress-free environment created with the optionality was one of the most notable aspects. The majority of students reported that they felt relaxed during the learning process because there was no obligation if they failed the program. zdoruk (2016) found that students are stressed by their passing grades and wanted that it be reduced. akıcı (2015), in which she analyzed test anxiety levels of language learners in an English preparatory program, also found that students who voluntarily studied in the program were slightly less worried than those who were required to do so.

Another advantage voiced by the students about the optionality of the program was their motivation to study because they were in class with their peers who wanted to learn English and they decided to be there by their own choice. This motivational trigger is supported by the findings of şad and Grbztrk (2009), who discovered that students with optional status had significantly higher levels of intrinsic motivation to learn English than those with compulsory status. Temur (2013) found comparable results when looked at the motivation levels and attitudes of voluntary and compulsory prep school students. However, some of the instructors stated that although the students had high motivation, they behaved like they were forced to be there. They did not make enough effort. This issue was also widely mentioned in the study conducted on the administrators of optional preparatory schools by Aydın et al. (2017).

Conclusion

In this study, we evaluated an optional English preparatory program at a state university in Türkiye by employing the CIPP model dimensions (Context, Input, Process, Product). To this end, first, we developed the CIPP scale based on the relevant literature and characteristics of the program and then implemented it to the optional English preparatory program graduates and current students. The developed scale is statistically valid and reliable. The qualitative dimension of our study included open-ended questions for students, allowing us the exploration of their personal experiences and perceptions about their preparatory program. We also interviewed the instructors to gain valuable insights into the challenges and successes they encountered during the program's implementation.

In conclusion, the study has successfully evaluated the optional English preparatory program in question using a specially developed CIPP model-based scale. The findings indicate that the optional nature of the program is effective and well-received by both the current students and graduates. However, we can propose several recommendations based on our findings to enhance the effectiveness of the optional English predatory program under consideration. These include increasing the number of instructors, improving physical facilities such as labs and libraries, diversifying the language teaching materials, seeking more opportunities for in and out-of-class target language use, recruiting native speakers, and involving all stakeholders in determining program objectives.

We believe that regular program evaluations and the inclusion of students in decision-making processes are important to ensure continuous improvement and foster a sense of ownership among students. We also believe that our study contributes to the ELT field by developing a reliable CIPP scale for assessing English preparatory programs. This scale, statistically validated, could be a valuable tool for

future evaluations of similar programs. Therefore, our study not only provides insights into the specific English preparatory program evaluated in the current study but also provides a reliable scale for broader application in the field of English language teaching.

Author Contribution Rates

The authors have contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The authors declare that they have no conflicts of interest with any institution or individual within the scope of the study.

References

- Akpur, U., Alci, B., & Karataş, H. (2016). Evaluation of the curriculum of English Preparatory Classes at Yildiz Technical University using CIPP Model. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 466-473. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2638>
- Alizadeh, I. (2018). Exploring language learners’ perception of the effectiveness of an English Language Teaching (ELT) program in Iran. *Cogent Education*, 5(1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1553652>
- Arap, B. (2016). *An investigation into the implementation of English preparatory programs at tertiary level in Turkey* [Unpublished master's thesis]. Cukurova University.
- Aydın, B., Kızıltan, N., Öztürk, G., İpek, . F., Ykselir, C., & Beceren, S. (2017). YK 2016 Ynetmeliği sonrası isteğe bağlı İngilizce hazırlık programları: Mevcut durum ve sorunlar üzerine yönetici görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 1(2), 1-14.
- Brevik, L. M., & Rindal, U. (2020). Language use in the classroom: Balancing target language exposure with the need for other languages. *Tesol Quarterly*, 54(4), 925-953. <https://doi.org/10.1002/tesq.564>
- Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Heinle & Heinle Publishers.
- Büyüköztürk, ř. (2011). *DeneySEL desenler: ntest-sontest kontrol grubu, desen ve veri analizi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Cengiz, Y. (2019). *An evaluation of a University-Based Intensive English Program: Insights of students and teachers* [Unpublished Master’s thesis]. Boğazii University.
- Chen, C. F. (2009). *A case study in the evaluation of English training courses using a version of the CIPP model as an evaluative tool*. [Unpublished doctoral dissertation]. Durham University.
- Clark, V. L. P., & Creswell, J. W. (2014). *Understanding research: A consumer's guide*. Pearson Higher Ed.
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed). Sage Publication.
- akıcı, D. (2015). Yabancı dil ğrenenlerin sınav kayđı düzeyleri. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10(7), 243-258. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8251>

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayınları.
- Efeoğlu, G., İlerter, F., & Basal, A. (2018). A utilization focused evaluation of the preparatory school of an ELT program. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(4), 149-163. <https://doi.org/10.15345/iojes.2018.04.009>
- Erdoğan, G. (2020). *Evaluation of an English preparatory program using CIPP model and exploring A1 level students' motivational beliefs* [Unpublished master's thesis]. Bahçeşehir University.
- Esgaiar, E. (2019). *An evaluation of the English language teaching provision in a Libyan University* [Unpublished doctoral dissertation]. Liverpool John Moores University.
- Eslek, F. (2019). *An evaluation of compulsory English preparatory program through the perspectives of students and instructors at the school of foreign languages at Firat University* [Unpublished master's thesis]. Cukurova University.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publication.
- Gökdemir, C. V. (2010). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 251-264.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Karcı Aktaş, C., & Gündoğdu, K. (2020). An extensive evaluation study of the English preparatory curriculum of a foreign language school. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 169-214. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2020.007>
- Kiely, R. (2000). *Program evaluation by teachers: An observational study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Warwick.
- Kuzu, E. (2020). *Evaluation of an English preparatory program through the context, input, process, and product (CIPP) model* [Unpublished master's thesis]. Cukurova University.
- Lynch, B. K. (1997). *Language program evaluation: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Ogasawara, H. (2002). Exploratory second-order analyses for components and factors. *Japanese Psychological Research*, 44(1), 9-19. <https://doi.org/10.1111/1468-5884.00002>
- Özdoruk, P. (2016). *Evaluation of the English language preparatory school curriculum at Yıldırım Beyazıt University* [Unpublished master's thesis]. Middle East Technical University.
- Özkanal, Ü. (2009). *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce hazırlık programının değerlendirilmesi ve bir model önerisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Özudoğru, F. (2017). Evaluation of the voluntary English preparatory program at a Turkish state university. *Journal of International Social Research*, 10(48), 501-509. <https://doi.org/10.17719/jjsr.2017.1520>
- Pamukoğlu, M. (2019). *Evaluation of the English language preparatory programs with student and teacher perceptions through CIPP (Context, Input, Process, Product) model: Public and foundation university sampling* [Unpublished master's thesis]. Sakarya University.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage Publications.
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Pearson Education Limited.
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Sage Publications.
- Sağlam, D., & Akdemir, E. (2018). İngilizce hazırlık öğretim programına ilişkin öğrenci görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(2), 401-409.

- Seidlhofer, B. (2005). Language variation and change: The case of English as a lingua franca. In K. Dziubalska-Kolaczyk, & J. Przedlacka (Eds.), *English pronunciation models: A changing scene*, (pp. 59-75). Peter Lang.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP Model for Program Evaluation. In G. F. Madaus, M. S. Scriven, & D. L. Stufflebeam (Eds.), *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117-141). Springer.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, A. J. (1985). *Systematic evaluation*. Norwell.
- Şad, S. N., & Gürbüz Türk, O. (2009). İngilizce hazırlık öğrencilerinin özbelirleyicilik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İnönü Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(59), 421-450.
- Şakiroğlu Ünsal, H., & Kaya, H. İ. (2017). Re-evaluation of the components of intensive English program in Turkey. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 200-213.
- Şen Ersoy, N., & Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2015). İsteğe bağlı İngilizce hazırlık programının öğrenci ve okutman görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 3(3), 7-43. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.3c3s1m>
- Şen, N. (2012). *Dumlupınar Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İsteğe Bağlı İngilizce Hazırlık Programının öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Tekin, M. (2015). Evaluation of a preparatory school program at a public university in Turkey. *The Journal of International Social Research*, 8(36), 718-733. <https://doi.org/10.17719/jisr.2015369537>
- Temur, M. (2013). *A study on determining the attitudes and motivation levels of compulsory and voluntary students of English preparatory higher school at Inonu University* [Unpublished master's thesis]. Kafkas University.
- The University of Winnipeg (2021). *Global English Education Policy*. <https://www.uwinnipeg.ca/global-english-education/countries-in-which-english-is-mandatory-or-optional-subject.html>
- Uysal, D. (2019). Problems and solutions concerning English language preparatory curriculum at higher education in view of ELT instructors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 452-467. <https://doi.org/10.33200/ijcer.635093>
- Williams, E. (2007). Extensive reading in Malawi: Inadequate implementation or inappropriate innovation? *Journal of Research in Reading*, 30(1), 59-79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2006.00328.x>
- Yousif, A. A. (2017). Ahfad University English preparatory program (UPP): Friend or foe. *Ahfad Journal*, 34(1), 16-22.
- Zhang, G., Zeller, N., Griffith, R., Metcalf, D., Williams, J., Shea, C., & Misulis, K. (2011). Using the context, input, process, and product evaluation model (CIPP) as a comprehensive framework to guide the planning, implementation, and assessment of service-learning programs. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 15(4), 57-84.

Appendix A- CIPP Scale Items

		Strongly disagree.	Disagree.	Partially disagree	Quite agree.	Strongly agree.
CIPP SCALE ITEMS						
CONTEXT						
1	I believe that English preparatory education is necessary for my department.					
2	I am happy to study in the English preparatory program.					
3	The preparatory program is designed to improve basic English skills.					
4	The aims of the English preparatory program are clear and understandable.					
5	The objectives of the English preparatory program are suitable for students' levels.					
6	Weekly lesson hours are sufficient.					
7	The total duration of the preparatory program is sufficient to learn (basic) English.					
8	The preparatory program is up-to-date.					
9	The content of the preparatory program is consistent with the program objectives.					
10	The classes are suitable for English lessons.					
11	There is a library that contains the necessary resources for preparatory school students.					
12	There is a computer laboratory dedicated to the use of preparatory class students.					
13	The English preparatory program has a mission that is clear, understandable, transparent, goal-oriented, based on the needs of stakeholders, and expressed in writing.					
14	The English preparatory program has the infrastructure, workspace, resources, technology, and equipment to serve its mission and objectives.					
15	New students who join the English preparatory program receive all necessary information about the program within the scope of the orientation program.					
INPUT						
1	The textbooks are interesting.					
2	The textbooks are suitable for students' level.					
3	Writing portfolio assignments are beneficial.					
4	Speaking portfolio assignments are beneficial.					
5	Grammar and vocabulary photocopies/exercises are helpful.					
6	The visual-audio materials used in the program help me improve my English skills.					
7	The visual-audio materials used in the program are interesting.					
8	The diversity of materials used in the program is sufficient.					
9	The examples provided by the instructor in class make learning English easier.					
10	The instructors who work in the English preparatory program have the qualifications and competence to fulfill their duties.					
11	The instructor only uses English in class.					
12	I was placed in the correct level based on the placement test results.					
PROCESS						
1	The program places enough emphasis on grammar.					
2	The program places enough emphasis on vocabulary.					
3	The program places enough emphasis on reading skills.					
4	The program places enough emphasis on writing skills.					
5	The program places enough emphasis on listening skills.					
6	The program places enough emphasis on speaking skills.					
7	The English preparatory program encourages active participation from students.					
8	When necessary, topics are reviewed and supported with relevant exercises.					
9	In-class group work, paired work, and/or role-playing activities help improve my English skills.					
10	Individual work helps improve my English skills.					
11	I only speak English in class.					
12	I am more interested in the class when the instructor speaks only in English.					
13	I am more interested in the class when the instructor speaks Turkish.					
14	Extracurricular activities (competitions, meetings, and seminars) increase my motivation.					
15	The number of assessment tools (quizzes, midterms, portfolios, and final exams) is sufficient.					
16	The exams are consistent with the topics covered in class.					
17	The difficulty level of the exams (quizzes/midterms) is appropriate for the students' levels.					
18	The exam results (quizzes/midterms) reflect students' actual English proficiency.					
19	The use of technology in the preparatory program is satisfactory.					
20	The difficulty level of the topics and the time allocated to them are proportional.					
21	The grading system for exams is fair.					
22	The grading system for portfolio assignments is fair.					
23	The feedback given after exams is satisfactory.					
24	The feedback given after portfolio assignments is satisfactory.					
PRODUCT						
1	So far, my grammar has developed enough.					
2	So far, my vocabulary has developed enough.					
3	So far, my reading skills have developed enough.					
4	So far, my writing skills have developed enough.					
5	So far, my listening skills have developed enough.					
6	So far, my speaking skills have developed enough.					
7	So far, my pronunciation has developed enough.					
8	Writing portfolio assignments have helped me improve my writing skills.					
9	Speaking portfolio assignments have helped me improve my speaking skills.					
10	So far, the program has responded to my individual interests and needs.					
11	The program has provided me with a foundation for my future English needs.					

* The developed CIPP scale in this study can be used freely without seeking explicit permission from the authors, provided that proper credit is given to the original authors.



An In-Depth Investigation of Parents' Experiences about the Developmental and Diagnosis Process of Children with Specific Learning*

Aslı İZOĞLU TOK ^{a**} (ORCID ID - 0000-0002-0063-8448)

Emre YILDIZ^b (ORCID ID - 0000-0002-3060-5081)

Çiğdem KAYMAZ^c (ORCID ID - 0000-0002-9962-0159)

Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ^c (ORCID ID - 0000-0002-7690-7931)

Semra ŞAHİN^c (ORCID ID - 0000-0001-5132-1451)

^a Kırşehir Ahi Evran University, Faculty of Health Sciences, Kırşehir/Türkiye

^b Kırıkkale University, Keskin Vocational School, Kırıkkale/Türkiye

^c Hacettepe University, Faculty of Health Sciences, Ankara/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1201700

Article history:

Received 09.11.2022

Revised 20.06.2023

Accepted 23.08.2023

Keywords:

Specific Learning Disability,
Medical Diagnosis,
Educational Diagnosis,
Evaluation,
Qualitative Research.

Research Article

Abstract

This study examines the developmental processes, diagnosis processes, and needs of children with specific learning disabilities based on their parents' experiences. The research was conducted with a qualitative research methodology. The study group in the research was formed by the typical sampling method. The study group comprises the parents of 12 students with specific learning disabilities educated in mainstream classrooms. The researchers developed a semi-structured interview form in the context of literature. Content analysis of the transcribed voice recordings was made. As a result, four main themes emerged "Developmental Process, Social Relations, Diagnosis Process, and Strengths and Weaknesses." The parents have difficulties in their children's self-care skills, motor development, social development, cognitive development, and language development compared to their peers in preschool. The parents noticed their children's development needs during the homework process and pointed out the low level of knowledge of the teachers in both preschool and school periods. It was stated that the children had developmental needs in all developmental areas, especially language development in the preschool period. Also, parents expressed that their children have difficulties with often drawing attention to the difficulties experienced by their children in social relations.

Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocuklarının Gelişim ve Tanı Sürecine İlişkin Ebeveynlerin Deneyimlerinin Derinlemesine İncelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1201700

Makale Geçmişi:

Geliş 09.11.2022

Düzeltilme 20.06.2023

Kabul 23.08.2023

Öz

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan ebeveynlerin deneyimlerinden yola çıkılarak çocuklarının gelişimsel süreçlerine, tanılama süreçlerine ve ihtiyaçlarına yönelik derinlemesine incelemeler yapmak ve bu süreçlerde hangi değişkenlerin rol oynayabileceğine ilişkin hipotezler geliştirmek amaçlanmaktadır. Bu araştırma nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, tipik örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Çalışma grubu, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim gören 12 öğrencinin ebeveynlerinden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda çözümlenen ses kayıtlarının içerik analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin üretilmesi sonucunda "Gelişimsel Süreç, Sosyal İlişkiler, Tanı Alma Süreci

*This study was presented as an "oral presentation" at the 1th Congress of Specific Learning Disabilities wit International Participation in İstanbul Commerce University between 22th-24th November 2019.

**Corresponding Author: izogluasli@hacettepe.edu.tr

Anahtar Kelimeler:
Özgül Öğrenme Güçlüğü,
Tıbbi Tanılama,
Eğitsel Tanılama,
Değerlendirme,
Nitel Araştırma.

ve Güçlü ve Zayıf Yönler” olmak üzere dört ana tema ortaya çıkmıştır. Ebeveynler çocuklarının okul öncesi dönemde öz bakım becerileri, motor gelişim, sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişimlerinde yaşitlarına kıyasla güçlükler yaşadığını ifade etmiştir. Ebeveynlerin ödev sürecinde çocuklarındaki gelişimsel gecikmeleri fark ettikleri ve öğretmenlerin hem okul öncesi hem de okul dönemindeki bilgi düzeylerinin düşüklüğüne dikkat çektikleri görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarının başta dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarında okul öncesi dönemden itibaren gelişimsel ihtiyaçlarını fark ettikleri görülmüştür. Ebeveynler, çocuklarının sıklıkla sosyal ilişkilerde yaşadıkları güçlüklerle dikkat çekmiştir.

Araştırma Makalesi

Introduction

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5) classifies specific learning disabilities (SLD) under neurodevelopmental disorders. However, SLD is defined as "children who have significant difficulties in the acquisition and use of reading, writing, mathematics, listening, speaking or reasoning skills" (American Psychiatric Association [APA], 2013). In addition, children with SLD may have secondary problems related to self-management, social interaction, and perception (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 1994; Peng & Fuchs, 2016).

DSM-5, the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders of the American Psychiatric Association, or the International Classification of Diseases of the World Health Organization (ICD-10; World Health Organization, 2019) criteria are considered in diagnosing SLD. According to these criteria, children are evaluated in various informal and formal ways. At the end of the evaluation, a special needs report (SNR) is prepared for children with a disability of at least 20%. With this report, families are directed to the school district's Guidance and Research Centers (GRC) for educational evaluation and diagnosis (Regulation on Special Needs Assessment for Children, 2019; Special Education Services Regulation [SESER], 2018). Educational evaluations are carried out at the GRC, considering the regulations and decrees (Ministry of National Education [MoNE], 2020). As a result of the evaluation, if the experts conclude that the child needs exceptional support, they prepare a Special Education Evaluation Board Report. This decision is notified to the school where the child is studying. Thus, an individual education program (IEP) development unit is established for children in schools (MoNE, 2017). Because children show significant academic failure despite their average or above-average IQ scores, the inconsistency model based on IQ and academic achievement is considered in all these processes (Melekoğlu, 2017).

This diagnosis process may take a long time. This situation may have different reasons. One of these is the limited knowledge of parents and teachers about SLD symptoms and not knowing where to look for support on the subject (Doğan, 2012; Özat, 2010). Because of the paucity of studies on this subject in Turkey compared to other countries (Güngörmüş-Özkardeş, 2013; Gür, 2013), there is a lack of sufficient statistical data and an evaluation tool (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Melekoğlu et al., 2021). For this reason, more work is needed in this area. In this process, parents have critical importance. Although many institutions and experts are involved in this process, the constant characters are parents and children.

Looking at the research, many researchers in the context of children are about the effects of various approaches or programs on children with SLD (Aydın, 2017; Çeliktürk-Sezgin & Akyol, 2015; Çıkılı et al., 2019; Görgü, 2017; Görgün & Melekoğlu, 2019; Kodan, 2016) and additional diagnoses accompanying SLD (Araz-Altay & Görker, 2018; Coşkun et al., 2018; Turgut-Turan et al., 2016; Urfalı Dadandı et al., 2016). Also, there are studies involving children's evaluation results of development about SLD (Çimen, 2019; Demirel-Aksoy, 2016; Karakoç, 2020) and developmental comparisons with other peers (Altındağ-Kumaş et al., 2019; Baltacı, 2017; Üdücü, 2019; Urfalı Dadandı et al., 2016). In the context of the teacher, there are often studies on knowledge levels, the needs of teachers, and the problems they experience while teaching students with SLD (Balci, 2019; Birol & Aksoy-Zor, 2018; Çoğaltay & Çetin, 2020; Fırat & Koçak, 2018; Geve, 2017; Göksoy & Öksüz, 2019; Gül et al., 2016; Kılıç, 2020; Sadan, 2018; Sivrikaya & Yıkılmış, 2016). However, the limited number of studies on parents of children with SLD is remarkable (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Özyürek, 2019; Sakız & Baş, 2019; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Özyürek (2019) stated that mothers in the SLD group were less likely to have parenting competencies and have more homework conflicts with their children. Sakız and Baş (2019) indicated that a child's quality of life significantly predicts

the parent's quality of life. İzoğlu-Tok and Doğan, and Tercan and Yıldız-Bıçakçı emphasize that children show symptoms in the early period.

The current international literature focus on children's reading and numeracy skills (Chu et al., 2013; De Clercq-Quaegebeur et al., 2018; Eklund et al., 2018; Huettig et al., 2018; Menon, 2016). However, unlike the studies in Turkey, studies in the international literature focus on children in the risk group or early signs of learning disabilities (Chordia et al., 2020; Graham et al., 2020; Eklund et al., 2018; Segal-Drori et al., 2019; Shamir et al., 2018; van Viersen et al., 2018). Neophytou (2018), in his research with preschool teachers and parents, stated that assessment should not be seen only as a diagnostic tool for children with learning disabilities; he emphasized that creating a suitable learning environment in the classroom is the basis. In their research, Kishore et al. (2021) emphasized that the evaluation process should be flexible. They also stated that it is crucial to consider the quality of school systems, the lack of uniform curriculum, the child's age, gender, and psychosocial factors in the evaluation process.

Since parents and children are the unchanging characters of this complete evaluation and diagnosis process, the lack of studies on their experiences is an essential gap in the literature. However, it can be difficult for children to understand and express this process. For this reason, more detailed information can be obtained from the parents who witnessed the process closely. Thanks to this information, the developmental needs of their children, which push the parents to the diagnosis process, can be determined. These developmental needs can be considered issues that should be considered in our discussions with parents as experts in the future. By detecting early symptoms, we can get a chance for early intervention. Children's strengths and weaknesses can help structure the intervention process. By examining the diagnosis process, the defects in the diagnosis process can be detected, and it can be a guide for taking the necessary precautions for early intervention. With the information to be obtained, researchers can form hypotheses for their future research. Considering all this information, researchers, educators, healthcare professionals, and parents can benefit from this research. For this reason, this study aims to examine their children's developmental processes, diagnostic processes and needs in-depth, based on the parents' experiences of children with SLD. Within the scope of this primary purpose, the research questions are as follows:

1. What are the developmental needs of children with SLD during preschool and school periods from the parent's perspective?
2. How does the diagnosis process of children with SLD progress from the parent's perspective?
3. What are the strengths and weaknesses of children with SLD from the parent's perspective?

Method

In the context of the research purpose, the research model, study group, data collection tool, and process are presented under the following headings.

Research Model

This interview research was conducted with an applied research design, one of the qualitative research methods. We aim to search for the truth and produce in-depth explanations about the situation based on the experiences of individuals through in-depth interviews, one of the methods of collecting qualitative information (Yüksel & Yıldırım, 2015). In this context, we made in-depth explanations regarding the diagnosis of SLD based on the experiences of the parents of children with SLD diagnosis.

Participants

The researchers formed the study group by the typical sampling method, which is one of the purposeful sampling methods, expressing people with typical characteristics that are thought to represent the research question (Patton, 2014). It was taken from the fact that the parents of children with SLD can be obtained comprehensive information about the pre-and post-diagnosis process. Parents of children attending primary education were included in the scope of the study to recall information more comfortably since information about the past would be asked. Inclusion criteria include parents'

acceptance of the participant in the study, their child being medically diagnosed with SLD, and continuing in primary education. However, the exclusion criteria are that the parent has a child with any diagnosis other than the child diagnosed with SLD and the parent has a physical or mental problem. In this context, we obtained information from the participants during the pre-interview process. Considering these criteria, the working group consisted of the parents of 12 children enrolled in the integration program in the state schools affiliated with the Ministry of National Education in Ankara and were diagnosed with SLD. Because of data saturation (Malterud et al., 2016), we interviewed 12 parents and received extensive information. We reached participants in services in Hacettepe University Faculty of Health Sciences Department of Child Development. The 12 parents in the study group are from families who received consultancy services in the same department. We informed parents that participation in our study was voluntary, they could terminate the interview anytime they wanted, and the interviews would be voice recorded. Their voluntary participation in the study was taken as a basis. Demographic information for the participants (P) is included in Table 1.

Table 1.
Demographic Information of Participants

P	Employed (M)	Employed (F)	Education level (M)	Education level (F)	Delivery method	Pregnancy status
P1	X	√	Primary school	Primary school	Vaginal delivery	Planned
P2	X	√	High school	High school	Cesarian section	Planned
P3	X	√	Secondary school	Secondary school	Vaginal delivery	Planned
P4	√	√	High school	University	Cesarian section	Not planned
P5	X	√	Primary school	High school	Cesarian section	Not planned
P6	√	√	High school	High school	Vaginal delivery	Not planned
P7	X	√	Primary school	Primary school	Vaginal delivery	Planned
P8	X	√	Secondary school	Secondary school	Vaginal delivery	Planned
P9	X	√	Secondary school	Secondary school	Vaginal delivery	Planned
P10	X	√	High school	High school	Vaginal delivery	Planned
P11	X	√	Secondary school	Secondary school	Cesarian section	Planned
P12	√	√	University	University	Cesarian section	Planned

C	Week of birth	Gender	Age	Grade	Additional diagnosis	Siblings
C1	39	Boy	9	3.	ADHD	1
C2	42	Boy	9	3.	ADHD	1
C3	40	Boy	9	3.	ADHD	2
C4	40	Boy	9	3.	Chronic disease	1
C5	38	Boy	8	3.	Chronic disease	1
C6	38	Boy	9	3.	X	1
C7	38	Girl	8	3.	X	2
C8	39	Girl	8	2.	X	2
C9	38	Boy	9	2.	Chronic disease	1
C10	42	Boy	8	2.	X	1
C11	40	Boy	9	3.	ADHD	2
C12	39	Boy	7	1.	X	2

*M: Mother, F: Father, C: Child, ADHD: Attention Deficit and Hyperactivity Disorder

Data Collection Tools

The researchers developed a semi-structured interview form in the context of literature (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Karakaş et al., 2017; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). While creating the questions, the researchers focused on creating questions based on different themes, such as the reasons that push the parents to the diagnosis process, the experiences during the diagnosis process, and the children's characteristics. The interview form consists of 11 questions based on six main themes: pregnancy process, preschool period, personal characteristics, home environment and school environment, and diagnosis process. During the pregnancy process, a semi-structured interview consisted of how the pregnancy went, whether the child was planned, what week they gave birth, and the type of birth. In the preschool period,

topics such as what the children experience developmentally, at what age ranges they perform critical developmental processes, and whether there are aspects that parents find their children different from other children were asked. The personal characteristics section included their children's general characteristics, strengths, and weaknesses. Finally, we included questions about the child's daily routines and developmental needs in the home and school environment to gain a versatile perspective. After the researchers arranged the questions, opinions were received from two academics who conducted qualitative research. The researchers evaluated the questions as to whether they were intelligible and whether they were directive. All questions were found appropriate in the context of the purpose of the research. Table 2 includes sample questions about the diagnosis process and personal characteristics.

Table 2.

Some Questions for Qualitative Interview

Diagnosis process

Could you tell me about your child's diagnosis process?

1. When did you first suspect that your child is having difficulty learning?
 2. In which areas his/her difficulties drove you into this doubt?
 3. Who was the first to express the suspicion that your child is having difficulty learning?
 4. What did you do first about this doubt?
 5. Which institution did you apply to first?
 6. Have you had any difficulties/ease during the diagnosis process? If yes, what were they?
 7. Did you get an educational diagnosis from the Counseling and Research Center?
 8. Does he/she go to a special education center?
-

Personal characteristics

Can you tell me about your child?

1. What does he/she like to do?
 2. What does he/she not like to do?
 3. Does he/she attend any course, club, etc.? If he/she attends, what is it?
 4. Does he/she go to school willingly?
 5. Does he/she have any complaints about going to school?
 6. What are your child's strengths?
 7. What are your child's weaknesses?
-

In individual interviews with parents, a comprehensive question was first asked the parents about the diagnosis process (Can you tell me about your child's diagnosis process?). These questions are the main questions. With this question, answers were sought for eight sub-questions. In the natural flow, if the parents did not answer these eight questions, the researchers deepened the interview by asking the sub-questions.

Data Collection Process and Analysis

The research process was carried out in two stages: the information and the interview. At the beginning of the research process, the ethics committee approval was obtained from Hacettepe University Senate Ethics Committee (E-68552689-302.08-00001379594). During the information process, pre-interviews were made with people who applied to Hacettepe University Faculty of Health Sciences Department of Child Development and met the inclusion and exclusion criteria. This preliminary interview gave information about the researcher's purpose, the research's necessity and quality, and voluntary participation. Parents who participated in the study were informed before the interview. They signed a consent document stating that they participated in the study voluntarily. The audio recording was taken during the interview, and they could end it anywhere in the interview.

All researchers used an interview form during the interview. All of the researchers conducting the interviews are experts who actively provide consultancy services. Semi-structured interviews were conducted with 12 parents of children with SLD. These interviews were conducted in the units of the Department of Child Development and were recorded using the audio recording and recording form with the participant's consent. After the interview, it was said that the recording was stopped, and the

researchers' contact information was given to the parents for possible questions and opinions. The interviews lasted about 50 minutes.

In order to prevent data loss during the data analysis process, the researchers transcribed voice recordings and turned them into written documents in the computer environment. Then, we transferred these analyzed records to the qualitative data analysis program MaxQDA program and performed content analysis. We carried out the content analysis coding process in three stages: open coding, axis coding, and selective coding (Strauss & Corbin, 1990). In the open coding process, the first step, codes were created by reading the lives of parents with their children with SLD diagnosis line by line. In the next step, axis coding, the codes given by going over the operation performed in the open coding process were divided into categories. We created models in the selective coding process by taking the categories under the main themes.

Validity and Reliability

The researchers used Lincoln and Guba's (2013) criteria to ensure validity and reliability. In order to ensure credibility during the internal validity process, we conducted interviews in the department unit, gave flexible time to the parents and made open statements by asking the parents. In order to meet the transferability criteria in external validity, we determined the inclusion and exclusion criteria of the participants, and selected the persons meeting these criteria by the typical sampling method. In addition, examples of coding based on the parents' expressions are presented under the findings heading. In addition, the researchers explained information about how the working group was formed, how the semi-structured interview forms were developed, and how the data collection and analysis process operated under headings by this principle. In order to ensure consistency in the reliability phase and verification, we defined possible concepts before the analysis process. To ensure consistency, the researchers used an interview form. The interviews were conducted and transcribed by all researchers. The first researcher did the coding so there would be no differences between the coders during the coding process. Then, the second researcher reviewed all the codes and discussed with the first researcher whether the codes reflected their meanings. Additional questions about coding were noted by the first and second researchers and discussed in group meetings. To ensure verification, the researchers have archived data and codes in the MaxQDA program.

The Role of Researchers

In this research, the researchers took an active part in the knowledge generation process as they aimed to understand the nature and source of the problems. Researchers have produced information about possible problems by interpreting parents' experiences in this generating knowledge process. For this reason, researchers' experiences on the subject are essential in determining how parents approach their experiences (Creswell, 2005). In this context, this study was carried out by a faculty member working in the Department of Child Development of Hacettepe University Faculty of Health Sciences and research assistants in the doctoral process. Theoretical information and research design for research design were prepared in weekly meetings. Researchers in the doctoral process took doctorate courses called "Qualitative Research Techniques" and "Inclusion in Childhood" before this study. The researcher who conducted the coding process also participated in the "MaxQDA Data Analysis Program" training.

Researchers work as academic staff in the Department of Child Development. At the same time, they evaluate children with typical development and unique needs and provide counseling services to their families, per university policies. Thanks to these experiences, the interviews were conducted with much more natural interaction. However, researchers must avoid prejudices, assumptions, and beliefs (Creswell, 2005). For this reason, researchers conducted discussions on codes to identify prejudices, assumptions, and beliefs.

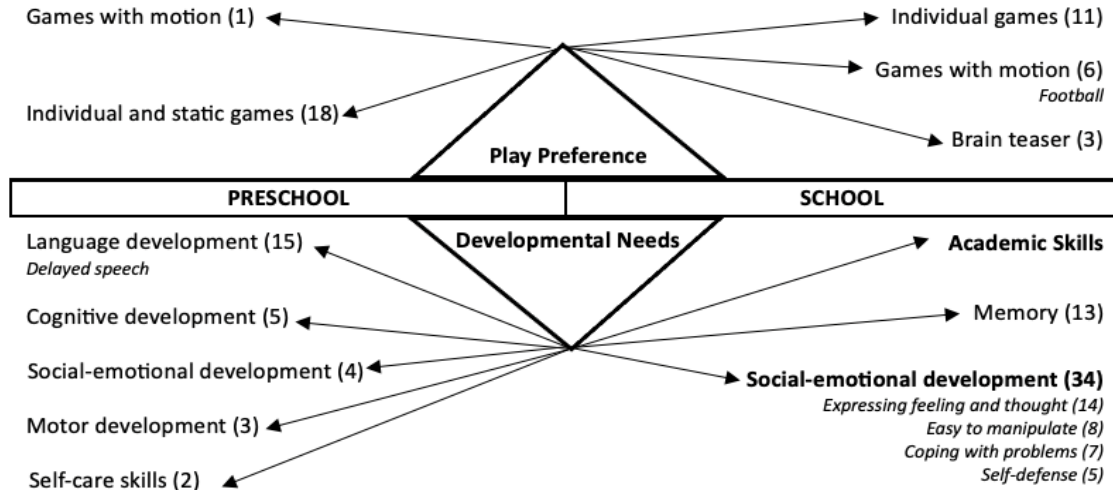
Findings

As a result of generating the data from the parents' opinions of children with SLD, the researcher discussed findings under four main themes: "Developmental Process, Social Relations, Diagnosis Process,

and Strengths and Weaknesses." These central themes are examined in detail as headings with their subcategories. While the first and second models respond to the first research question, the third model responds to the second research question, and the fourth model to the third research question.

1. Model About the Children's Developmental Process Related to SLD

When the developmental process of the children of parents with SLD diagnosis in preschool and school period is considered, two sub-themes emerge developmental needs and play preference.



Model 1. Developmental Process of Children Diagnosed with Specific Learning Disabilities in Preschool and School Period from the Parents' Perspective

In the developmental need sub-theme in Model 1, parents have difficulties in their children's self-care skills (2), motor development (3), social development (4), cognitive development (5), and language development (15) compared to their peers in the preschool period. However, children preferred individual and static games (18). One parent (P9) expressed the child's developmental needs in language development as follows: "He did not start speaking at the age of four. He had no words before the age of four. However, I did not suspect a problem until I started school. This year his teacher warned me. That is when I realized the situation". Also, one parent (P5) expressed the child's preference for the game: "He liked to play with toys calmly. He loves Legos and still loves to play with them. He has no interest in games like football".

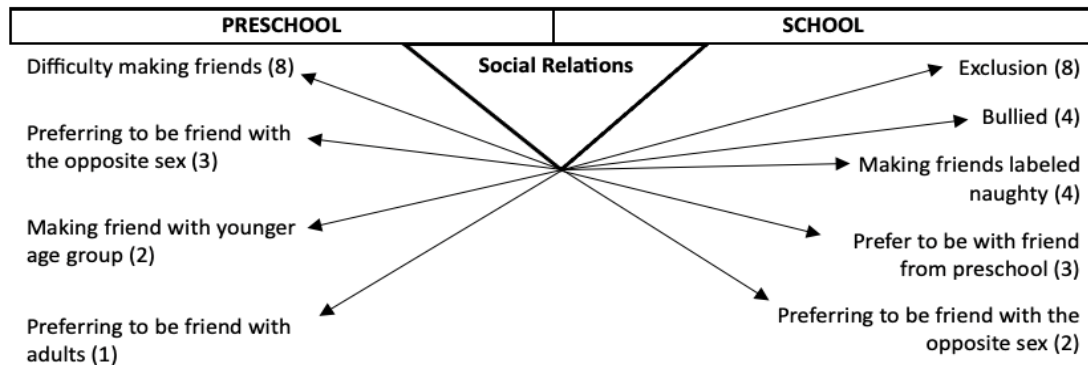
During the school period, academic needs seem to have priority; children with SLD emerge with developmental needs such as difficulty expressing their feelings and thoughts, being easily manipulated by their peers, difficulty coping with problems, and self-defense. One parent (P6) expressed the child's memory problems: "I tell my son that you understood it by reading it once. Nevertheless, I explain and repeatedly remind him by giving examples".

2. Model About Social Relations

In Model 2, the parents of children with SLD take their children's social relationships under two sub-themes: preschool and primary school.

In preschool, children have developmental needs in their social relationships. In this period, parents observed their children's difficulties in making friends, trying to join peer groups from the opposite sex when they cannot find friends in their gender group, and making friends with individuals in the younger age group. One parent (P1) expressed the situation of making friends with the following words: "He likes to play mostly with younger children. He has a cousin, two years younger than him. He liked to play with her more." Another parent (P5) said: "So, they did not want him because he hurt almost all his friends."

Parents stated that unwanted behaviors arise due to children's need for support initiating and maintaining communication.

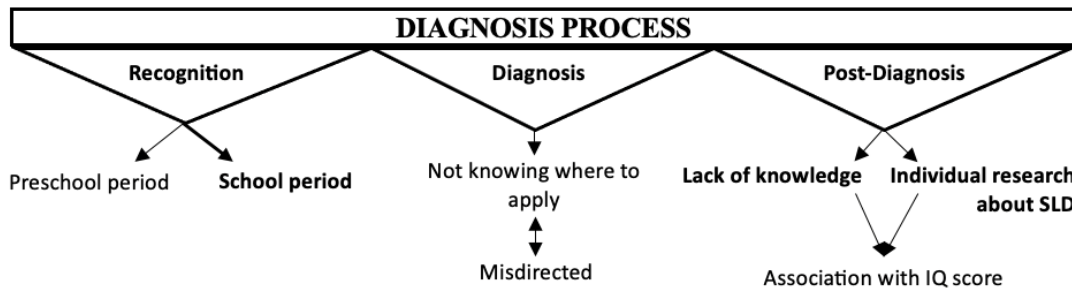


Model 2. Social Relationships of Children Diagnosed with Specific Learning Disabilities in Preschool and School Period from the Parents' Perspective

In the primary school period, it is revealed that children with SLD are excluded, exposed to bullying, and tend to make friends with their peers who are excluded and labeled (for example, "naughty") in the classroom. One parent (P2) said: "He has many friends. He cannot forget his old friends either. Because they are very naughty children."

3. Model About the Children's Diagnosis Process Related to SLD

In Model 3, three sub-themes emerge during the diagnosis process of children with SLD from the perspective of parents: the recognition process, the diagnosis process, and the post-diagnosis process.



Model 3. The Diagnosis Process of Children with Specific Learning Disabilities from the Parents' Perspective

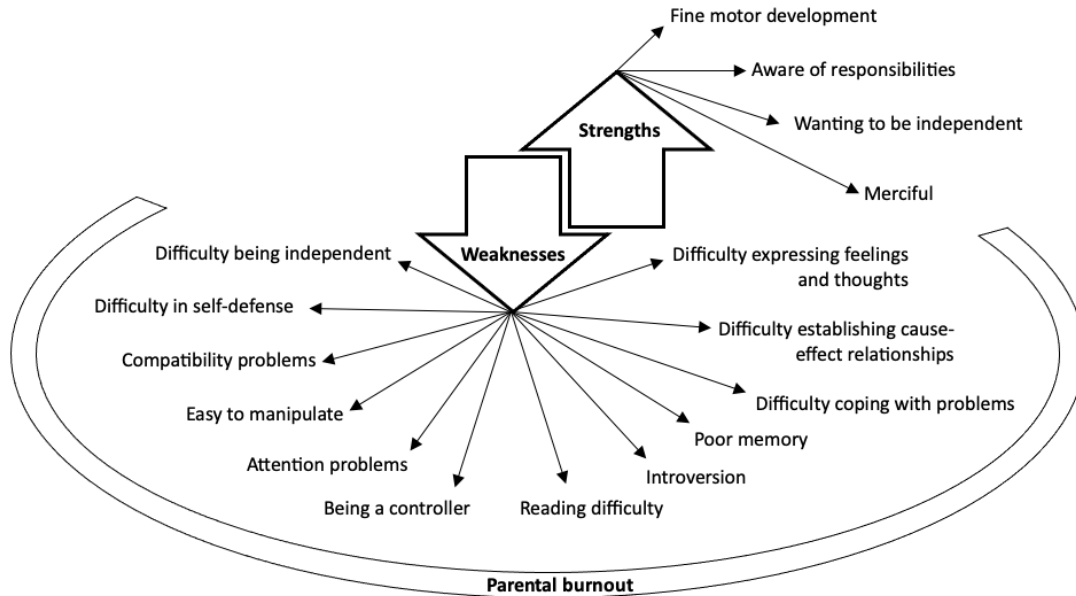
In the sub-theme of the noticing process, the parents noticed during the homework process and pointed out the low level of knowledge of the teachers in both preschool and school periods. On the other hand, some teachers stated about the subject in the preschool period but needed help getting expert support. One parent (P7) expressed the situation as follows: "Even though I told the hospital staff (teacher opinion), they did not take any action on this issue ... He could not learn the concepts in preschool ..."

In the sub-theme of the diagnosis process, parents have difficulty knowing where to apply. However, teachers' knowledge level during the diagnosis process could be improved due to misdirection. The same parent (P5) said: "I tell the teacher there is something in the child. Shall I take her to a specialist? That is because firstly, the teacher will recommend the parent, and then the parent will take the child. (Teacher) "No need," he said. "OK," I said. Anyway, we waited for one year; one year is gone. "

After the diagnosis process, information about the diagnosis is not provided, and parents try to access information by conducting individual research. However, SLD is associated with an "intelligence test" when parents express their current knowledge.

4. Strengths and weaknesses

In Model 4, parents of children with SLD focus on their weaknesses while defining their children.



Model 4. Strengths and Weaknesses of Children with Specific Learning Disabilities from the Parents' Perspective

In Model 4, all weaknesses are related to the social and emotional development area, except for the weaknesses in reading and attention skills. On strengths, parents often emphasize that their children are compassionate. Children of parents who express strengths such as knowing their responsibilities, having good small-muscle motor skills, and being independent often use these strengths to establish relationships with their peers. However, the inability to be independent, poor reasoning skills, inability to concentrate, inability to adapt to the environment, being easily manipulated, being forgetful, and not being able to deal with problems independently are weaknesses of these children. Also, they are unable to express feelings and thoughts, are introverted, and unable to take responsibility for homework (for example, being in a constant negotiation about homework and being unable to read). Parents often express that they are alone in coping with these weaknesses and are getting exhausted in dealing with these aspects. Some parents express this situation as follows:

"... A girl who knows her responsibilities and can work regularly, but as much as she can. She cannot. I cannot get enough, so I cannot. I cry more than I cannot help. D., I cannot do it to her...." (P6)

"He has difficulties writing; write better, my son. No, I am shouting after a while. My son is not reading; it does not. It does not matter if we say it nicely or by shouting; it does not matter; it does not work." (P2)

Discussion & Conclusion

In this study, we aimed to examine their children's developmental processes, diagnostic processes, and needs in-depth, based on the parents' experiences of children with SLD.

According to our study, children had difficulties in their children's self-care skills, motor development, social development, cognitive development, and language development compared to their peers in the preschool period. However, children preferred individual and static games. When we look at early

symptoms in the literature, we encounter concrete problems in motor development, auditory and visual perception, language and speech skills, and attention skills (Aunio et al., 2021; Doğan, 2018; İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Although the parents notice the developmental needs in the preschool period, the diagnosis process is started during the school period. İzoğlu-Tok and Doğan (2022) defined this gap period as "the period of loss of developmental needs." We think that this is due to the obligatory diagnosis. The DSM-V diagnostic criteria focus on academic area symptoms (APA, 2013). Special Education Services Regulation [SESR] (2018) included the principle of earliness. However, according to SESR, children had SNR to access early intervention. Therefore, children's developmental needs require access to early intervention services. As a result of these developmental difficulties, children's play preferences differed in preschool and school. Similarly, Tercan and Yıldız-Bıçakçı (2018) stated in their study that children's play preferences vary depending on the difficulties they experience. Therefore, a child's play preferences can provide information about their developmental needs.

Our result indicated that academic needs were prioritized during the school period. Also, children with SLD had developmental needs such as introversion, difficulty expressing their feelings and thoughts, being easily guided by their peers, and inability to cope with problems. Because of that, social-emotional developmental needs appear as secondary needs. Prior studies have noted the importance of social-emotional development in SLD (Daşbaşı, 2022; İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Sakellariou et al., 2020; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). When children's social relationships are examined in detail, they experience peer acquisition in preschool. They emerged in various situations, such as being excluded during school, being bullied, making friends with other excluded children, or trying to maintain relationships with old friends rather than new friendships. In the research of İzoğlu-Tok et al. (2021), children with SLD described themselves as trying to be invisible because of bullying victimization. Also, they thought being a student in mainstreaming meant rejection and not belonging. The integration process's primary purpose is integrating children with special needs with their peers. When we look at the results of other studies and this study, children have developmental needs related to social development.

Another important finding was that the importance of parents becomes apparent in the diagnosis process. It is noteworthy that parents witnessed the homework process. For this reason, defining the homework process can provide important information in the diagnostic process. According to our study, parents have difficulty knowing where to apply in the diagnosis process. Also, they pointed out the low level of knowledge of the teachers. On the other hand, some teachers told parents that children had developmental needs in preschool. Nevertheless, they could not do something about that. Some studies conclude that teachers do not have enough information about the diagnosis of SLD and therefore feel inadequate (Balci, 2019; Çoğaltay & Çetin, 2020). Accordingly, teachers thought that they do not have the knowledge and skills to notice students with the risk of SLD, make the necessary guidance, and meet their needs (Balci, 2019; Birol & Aksoy-Zor, 2018; Çoğaltay & Çetin, 2020). Similar to the findings of this study, Altun and Uzuner (2016) concluded that the cooperation between parents and teachers of children diagnosed with SLD is weak, and teachers are insufficient in solving children's needs. Kuruyer and Çakiroğlu (2017) concluded in their research with teachers that knowledge and practices regarding SLD. Based on the findings, the teacher is critically essential in diagnosing. After the diagnosis process, information about the diagnosis is not provided, and parents try to access information by conducting individual research. İzoğlu-Tok and Doğan (2022) also pointed parents need information about the diagnosis. Some studies stated insufficient time allocated to the medical diagnosis process (Bozkurt, 2009; Finke et al., 2010). In line with these results, parents need information about SLD during diagnosis. Our research indicated that parent associate with SLD and intelligence level. Specialists use the inconsistency model based on IQ and academic achievement in the diagnosis processes (Melekoglu, 2017). When considering the parents' information needs and diagnosis process, associating SLD with IQ might be a corollary.

One of the results of this research was that parents focused on the weaknesses of their children. Also, they needed support in social-emotional development rather than in the academic field. The inability to be independent, poor reasoning skills, inability to concentrate, inability to adapt to the environment, being manipulated, being forgetful, and not being able to deal with problems independently were

weaknesses of these children. They could not express feelings and thoughts, were introverted, and could not take responsibility for homework. Parents faced difficulties in attention, memory, perception, self-regulation, and social skills in daily life rather than academic success. Similarly, in previous studies, children had problems in these areas (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Mammarella et al., 2018; Quiroga Bernardos et al., 2022; Tercan & Bıakcı, 2018). According to our research, parents were alone in coping with these weaknesses and getting exhausted in dealing with these aspects. Some studies stated that having a child with special needs in a family changes daily life routine (Gallagher et al., 2018; Heys et al., 2020). A child's quality of life significantly predicts the parent's quality of life (Sakız & Baş, 2019). This situation affects parents' burnout (AvŐarođlu & Gilik, 2017). zyrek (2019) stated that mothers in the SLD group were less likely to have parenting competencies and have more homework conflicts with their children. Studies in the literature show that the burnout scores of parents of children with special needs are significant and higher (Kumbasar, 2016; Cin et al., 2017; Kabiyea & Manor-Binyamini, 2019). Bykakmak (2015) concluded that the anxiety levels of the parents of children with SLD were significantly higher than the other group with an undiagnosed child. These results show that parents need ongoing support in daily life.

In this research, children diagnosed with SLD had developmental needs in all developmental areas, especially language development, in preschool. The children's game preferences differed from their peers regarding being more stable and individual since preschool. Despite this fact, the diagnosis is only made during the school period. In this process, besides the focus of the diagnosis criteria on the academic field, the teacher's level of knowledge can be associated with the developmental health literacy of the parents. For this reason, it should make arrangements in the diagnosis criteria and developing levels of educators and parents regarding SLD. In addition, a regulation change should be made to provide access to early intervention services before diagnosis. In this process, children's developmental status can be defined as "SLD risk group." Thus, rapid access to early intervention services can be provided.

As their parents reported, children draw attention to the difficulties in social relationships. These difficulties, which started with difficulty making friends, progressed cumulatively and revealed more problems during school. At the same time, parents of children with SLD often focus on their children's academic difficulties. Also, all difficulties except reading and attention skills are related to the social and emotional development area. For this reason, children diagnosed with SLD need support in social and academic skills. It would be beneficial to create support programs for this.

During the diagnosis process, parents had the chance to observe the difficulties during homework. So, the symptoms during the study hours should be taken from the parents in detail during the diagnosis. Additionally, parents frequently emphasized teachers' knowledge level in this process. In this context, teachers' in-service training programs should include information about SLD scanning and diagnosis processes. Also, a standard SLD parent information program should be implemented in every school.

In this research, parents frequently observed weaknesses in their children and experienced burnout about difficulties. Since this situation may be related to parental knowledge level and coping strategies, creating parent social support programs would be beneficial.

This study is limited by parents' opinions about a child with an SLD diagnosis. The results of the developmental evaluation can also be presented in future studies. At the same time, more detailed information about the process in school can be determined by taking the opinions of the child's guide or class teacher.

The research has some limitations. First, we considered only the parents' opinions on the subject. For this reason, experts can also be included in the research, or a study can be conducted with experts. These experts can be school counselors, the Guidance and Research Center staff, doctors, psychologists, or child development experts actively participating in the evaluation process. This study is limited to the views of only 12 participants in the study group. In addition, since the researchers prepared the interview questions, the research is limited to the evaluation made only on these questions. For this reason, the questions can be expanded, or similar studies can be carried out with different questions.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the “Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions” have been adhered to, and none of the “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics” included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Mental Bozuklukların Tanı ve İstatistik El Kitabı (DSM 5), özel öğrenme güçlüklerini (ÖÖG) nörogelişimsel bozukluklar altında sınıflandırmaktadır. ÖÖG tanısı olan çocukların "okuma, yazma, matematik, dinleme, konuşma veya akıl yürütme becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlükler yaşadıkları belirtilmektedir (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2013). Ayrıca, ÖÖG tanılı çocukların öz yönetim, sosyal etkileşim ve algı ile ilgili ikincil sorunları da olabilmektedir (Ulusal Öğrenme Engelliler Ortak Komitesi [NJCLD], 1994; Peng & Fuchs, 2016).

ÖÖG'nin tanılanmasında DSM-5, Amerikan Psikiyatri Birliği Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı veya Dünya Sağlık Örgütü Hastalıkların Uluslararası Sınıflandırması (ICD-10; World Health Organization, 2019) kriterleri dikkate alınmaktadır. Bu kriterlere göre, çocuklar standart ve standart olmayan çeşitli yöntemlerle değerlendirilmektedir. Değerlendirme sonunda en az %20 engeli olan çocuklar için özel ihtiyaç raporu (ÇÖZGER) hazırlanmaktadır. Bu raporu alan aileler, eğitimsel değerlendirme ve tanı için okul bölgesinde bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezlerine (RAM) yönlendirilmektedir (Çocuklar İçin Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik, 2019; Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). Eğitsel değerlendirmeler, yönetmelik ve kararnamele dikkate alınarak RAM'da yapılmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020). Uzmanlar değerlendirme sonucunda çocuğun özel desteğe ihtiyacı olduğu sonucuna varırlarsa Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu düzenlenmektedir. Bu karar çocuğun öğrenim gördüğu okula bildirilmektedir. Böylece okullarda çocuklar için bireysel eğitim programı (BEP) geliştirme birimi kurulmaktadır (MEB, 2017). Tüm bu değerlendirme ve tanılama sürecinde ise çocuklar ortalama veya ortalamanın üzerinde IQ puanlarına sahip olmalarına rağmen önemli akademik başarısızlık gösterdikleri için IQ ve akademik başarıya dayalı tutarsızlık modeli dikkate alınmaktadır (Melekoğlu, 2017).

Bahsi geçen tanılama süreci uzun sürmektedir. Bu durumun farklı sebepleri olabilmektedir. Bunlardan biri anne-baba ve öğretmenlerin ÖÖG belirtileri konusundaki bilgilerinin sınırlı olması ve bu konuda nereden destek arayacaklarını bilememeleridir (Doğan, 2012; Özat, 2010). Türkiye'de bu konuda araştırmalar (Güngörmüş-Özkardeş, 2013; Gür, 2013), istatistiksel veriler ve değerlendirme araçları diğer ülkelere kıyasla sınırlıdır (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Melekoğlu vd., 2021). Bu sebeple de bu alanda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünölmektedir. Ayrıca bu süreçte ebeveynlerin kritik öneme sahip olduğu düşünölmektedir. Çünkü bu süreçte birçok kurum ve uzman yer alsa da ebeveynler ve çocuklar sürecin değişmeyen karakterleridir.

Araştırmalara bakıldığında birçok çalışmanın çeşitli yaklaşımların ya da programların ÖÖG olan çocuklar üzerindeki etkileri (Aydın, 2017; Çeliktürk-Sezgin & Akyol, 2015; Çıkılı vd., 2019; Görgü, 2017; Görgün & Melekoğlu, 2019; Kodan, 2016) ve ÖÖG'ye eşlik eden ek tanılar (Araz-Altay & Görker, 2018; Coşkun vd., 2018; Turgut-Turan vd., 2016; Urfalı Dadandı vd., 2016) hakkında olduğu görölmektedir. Ayrıca çocukların ÖÖG ile ilgili gelişim değerlendirme sonuçlarını (Çimen, 2019; Demirel-Aksoy, 2016; Karakoç, 2020) ve diğer akranları ile gelişimsel karşılaştırmalarını (Altındağ-Kumaş vd., 2019; Baltacı, 2017; Üdücü, 2019; Urfalı Dadandı vd., 2016) içeren çalışmalar da bulunmaktadır. ÖÖG tanılı öğrencileri olan öğretmenlerin bilgi düzeyleri, ihtiyaçları ve yaşadıkları sorunlarla ilgili araştırmalara da sıklıkla rastlanmaktadır (Balcı, 2019; Birol & Aksoy-Zor, 2018; Çoğaltay & Çetin, 2020; Fırat & Koçak, 2018; Gever, 2017; Göksoy & Öksüz, 2019; Gül vd., 2016; Kılıç, 2020; Sadan, 2018; Sivrikaya & Yıkmiş, 2016). Ancak ÖÖG olan çocukların ebeveynleri ile ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olması dikkat çekicidir (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Özyürek, 2019; Sakız & Baş, 2019; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Bunlardan biri olan Özyürek'in (2019) çalışmasında, ÖÖG grubundaki annelerin ebeveynlik yeterliklerine sahip olma olasılıklarının daha düşük olduğu ve çocukları ile daha fazla ev ödevi çatışması yaşadıkları belirtilmiştir. Sakız ve Baş (2019) ise çalışmasında, bir çocuğun yaşam kalitesinin ebeveynin yaşam kalitesini önemli ölçüde yordadığını

belirtmişlerdir. İzoğlu-Tok ve Doğan ile Tercan ve Yıldız-Bıçakçı, ebeveynlerin bakış açısıyla çocukların erken dönemde belirti gösterdiğine değinmiştir.

Uluslararası literatürde, çocukların okuma ve aritmetik becerilerine odaklanıldığı görülmektedir (Chu vd., 2013; De Clercq-Quaegebeur vd., 2018; Eklund vd., 2018; Huettig vd., 2018; Menon, 2016). Ancak Türkiye’deki çalışmalardan farklı olarak uluslararası literatürdeki çalışmalar risk grubundaki çocuklara veya öğrenme güçlüğünün erken belirtilerine de odaklanmaktadır (Chordia vd., 2020; Graham vd., 2020; Eklund vd., 2018; Segal- Drori vd., 2019; Shamir vd., 2018; van Viersen vd., 2018). Neophytou (2018), okul öncesi öğretmenleri ve ebeveynleri ile yaptığı araştırmasında, değerlendirmenin öğrenme güçlüğü olan çocuklar için sadece bir tanı aracı olarak görülmemesi gerektiğini belirtmiş; sınıfta uygun öğrenme ortamı oluşturmanın esas olduğunu vurgulamıştır. Kishore vd., (2021), değerlendirme sürecinin esnek olması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, değerlendirme sürecinde okul sistemlerinin kalitesinin, tek tip müfredat eksikliğinin, çocuğun yaşının, cinsiyetinin ve psikososyal faktörlerin dikkate alınmasının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Ebeveynler ve çocuklar bu eksiksiz değerlendirme ve tanılama sürecinin değışmeyen karakterleri olduklarından, onların deneyimlerine ilişkin çalışmaların olmaması literatürde önemli bir eksiklik olduğu düşünülmektedir. Ancak çocukların bu süreci anlamaları ve ifade etmeleri zor olabilmektedir. Bu nedenle sürece yakından tanık olan ebeveynlerden daha detaylı bilgi alınabileceğini düşünülmektedir. Bu bilgiler sayesinde ebeveynleri tanılama sürecine iten, çocuklarında gözlemledikleri gelişimsel ihtiyaçları belirlenebilir. Bu gelişimsel ihtiyaçlar, gelecekte uzmanlar olarak ebeveynlerle yapılan görüşmelerde dikkate alınması gereken konular olarak görülebilir. Belirtileri erken tespit ederek erken müdahale şansı yakalanabilir. Çocukların güçlü ve zayıf yönleri, müdahale sürecinin yapılandırılmasına yardımcı olabilir. Tanı süreci incelenerek tanı sürecindeki aksaklıklar tespit edilebilir ve erken müdahale için gerekli önlemlerin alınması konusunda yol gösterici olabilir. Araştırmacılar ise elde edilecek bilgilerle gelecekteki araştırmaları için hipotezler oluşturabilirler. Tüm bu bilgiler dikkate alındığında araştırmacıların, eğitimcilerin, sağlık çalışanlarının ve ebeveynlerin bu araştırmadan yararlanabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, ebeveynlerin ÖÖG tanısı olan çocuklarına ilişkin deneyimlerinden yola çıkılarak çocuklarının gelişim süreçlerini, tanılama süreçlerini ve ihtiyaçlarını derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç kapsamında araştırma soruları şu şekildedir:

1. Ebeveynin bakış açısıyla ÖÖG tanılı çocukların okul öncesi ve okul dönemlerinde gelişimsel ihtiyaçları nelerdir?
2. Ebeveynin bakış açısıyla ÖÖG tanılı çocukların tanı süreçleri nasıl ilerlemektedir?
3. Ebeveynin bakış açısından ÖÖG tanılı çocukların güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın amacı bağlamında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve süreci aşağıda başlıklar altında sunulmuştur.

Araştırma Modeli

Bu görüşme araştırması, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan uygulamalı araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel bilgi toplama yöntemlerinden biri olan derinlemesine görüşme ile amaç, gerçeği aramak ve bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak durum hakkında derinlemesine açıklamalar üretmektir (Yüksel ve Yıldırım, 2015). Bu bağlamda ÖÖG tanılı çocukların ebeveynlerinin deneyimlerinden yola çıkılarak ÖÖG tanısına ilişkin derinlemesine açıklamalar yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmada çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan tipik örnekleme yöntemi ile araştırma sorusunu temsil ettiği düşünülen tipik özelliklere sahip kişileri ifade ederek oluşturulmuştur (Patton, 2014). ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinden tanı öncesi ve sonrası süreç hakkında kapsamlı bilgi alınabileceği düşüncesinden yola çıkmıştır. Geçmişle ilgili bilgiler sorulacağı için bilgileri daha rahat hatırlayabilecekleri düşünülerek ilköğretime devam eden çocukların ebeveynleri çalışma kapsamına

alınmıştır. Ebeveynlerin katılımcıyı araştırmaya kabul etmesini, çocuğun ÖÖG tanısı olması ve ilköğretimi devam etmesini dâhil etme kriterlerindedir. Bununla birlikte, ebeveynin ÖÖG tanısı konulan çocuk dışında herhangi bir tanıya sahip çocuğunun olması ve ebeveynin fiziksel veya zihinsel bir sorunu olması ise dışlayıcı kriterlerdendir. Bu kapsamda ön görüşme sürecinde katılımcılardan bilgi alınmıştır. Bu kriterler dikkate alınarak çalışma grubunu Ankara'da Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında kaynaştırma programına kayıtlı ve ÖÖG tanısı almış 12 çocuğun ebeveyni oluşturmuştur. Verinin doygunluğa ulaşması sebebiyle (Malterud vd., 2016) 12 ebeveynle görüşülmüştür. Çalışma grubuna Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü'nden ulaşılmıştır. Çalışma grubundaki 12 ebeveyn aynı bölümde danışmanlık hizmeti almaktadır. Ebeveynlere çalışmamıza katılımın gönüllü olduğu, görüşmeyi istedikleri zaman sonlandırabilecekleri ve görüşmelerin ses kaydına alınacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmaya gönüllü katılımları esas alınmıştır. Katılımcılara (K) yönelik demografik bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.*Katılımcıların Demografik Bilgileri*

K	Çalışma durumu (A)	Çalışma durumu (B)	Eğitim seviyesi (A)	Eğitim seviyesi (B)	Doğum türü	Gebelik planı
K1	X	√	İlkokul	İlkokul	Normal	Planlı
K2	X	√	Lise	Lise	Sezeryan	Planlı
K3	X	√	Ortaokul	Ortaokul	Normal	Planlı
K4	√	√	Üniversite	Üniversite	Sezeryan	Planlı değil
K5	X	√	İlkokul	Lise	Sezeryan	Planlı değil
K6	√	√	Lise	Lise	Normal	Planlı değil
K7	X	√	İlkokul	İlkokul	Normal	Planlı
K8	X	√	Ortaokul	Ortaokul	Normal	Planlı
K9	X	√	Ortaokul	Ortaokul	Normal	Planlı
K10	X	√	Lise	Lise	Normal	Planlı
K11	X	√	Ortaokul	Ortaokul	Sezeryan	Planlı
K12	√	√	Üniversite	Üniversite	Sezeryan	Planlı
Ç	Doğum haftası	Cinsiyet	Yaş	Sınıf	Ek tanı	Kardeş sayısı
Ç1	39	Erkek	9	3.	DEHB	1
Ç2	42	Erkek	9	3.	DEHB	1
Ç3	40	Erkek	9	3.	DEHB	2
Ç4	40	Erkek	9	3.	Kronik hastalık	1
Ç5	38	Erkek	8	3.	Kronik hastalık	1
Ç6	38	Erkek	9	3.	X	1
Ç7	38	Kız	8	3.	X	2
Ç8	39	Kız	8	2.	X	2
Ç9	38	Erkek	9	2.	Kronik hastalık	1
Ç10	42	Erkek	8	2.	X	1
Ç11	40	Erkek	9	3.	DEHB	2
Ç12	39	Erkek	7	1.	X	2

*A: Anne, B: Baba, Ç: Çocuk DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

Veri Toplama Araçları

Araştırmacılar literatür bağlamında yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturmuştur (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Karakaş vd., 2017; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Sorular oluşturulurken ebeveynleri tanı sürecine iten nedenler, tanı sürecinde yaşananlar, çocukların özellikleri gibi farklı konulardan yola çıkmıştır. Görüşme formu; gebelik süreci, okul öncesi dönem, kişisel özellikler, ev ortamı ve okul ortamı ve tanı süreci olmak üzere altı ana konuya dayalı 11 ana sorudan oluşmaktadır. Gebelik sürecinde, gebeliğin nasıl geçtiği, çocuğun planlanıp planlanmadığı, hangi haftada doğum yapıldığı ve doğum şekli gibi sorular yer almaktadır. Okul öncesi dönemde çocukların gelişimsel olarak neler yaşadıkları, kritik gelişim süreçlerini hangi yaş aralıklarında gerçekleştirdikleri, ebeveynlerin çocuklarını diğer çocuklardan farklı buldukları yönlerin olup olmadığı gibi konularda sorular bulunmaktadır. Kişisel özellikler bölümünde

ise çocuklarının genel özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini içeren sorulara yer verilmiştir. Son olarak çok yönlü bir bakış açısı kazanmak için çocuğun ev ve okul ortamındaki günlük rutinleri ve gelişimsel ihtiyaçları ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmacılar soruları düzenledikten sonra nitel araştırma yapan iki akademisyenden görüş almıştır. Uzmanlar soruları anlaşılır ve yönlendirici olup olmadığı bakımından değerlendirmiştir. Tüm sorular araştırmanın amacına uygun bulunmuştur. Tablo 2'de tanılama süreci ve kişisel özelliklerle ilgili örnek sorular yer almaktadır.

Tablo 2.

Nitel Mülakat İçin Bazı Sorular

Tanı Süreci

Çocuğunuzun tanı alma sürecinden bahseder misiniz?

1. Çocuğunuzun öğrenme güçlüğü çektiiğinden ilk ne zaman şüphelendiniz?
2. Yaşadığı zorluklar sizi hangi alanlarda bu şüpheye düşürdü?
3. Çocuğunuzun öğrenmekte güçlük çektiiğine dair şüphesini ilk kim dile getirdi?
4. Bu şüpheyle ilgili ilk ne yaptınız?
5. İlk olarak hangi kuruma başvurduunuz?
6. Tanı sürecinde zorluk/kolaylık yaşadınız mı? Evet ise, bunlar nelerdir?
7. Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nden eğitimsel tanı aldınız mı?
8. Özel eğitim merkezine gidiyor mu?

Kişisel Özellikler

Bana çocuğunuzdan bahseder misiniz?

1. Ne yapmaktan hoşlanır?
2. Ne yapmaktan hoşlanmıyor?
3. Herhangi bir kursa, kulübe vb. katılabilir mi? Kabul ediyor mu? Evet ise nedir?
4. Okula isteyerek gidecek mi?
5. Okula gitmemekle ilgili şikayetleri var mı?
6. Çocuğunuzun güçlü yönleri nelerdir?
7. Çocuğunuzun zayıf yönleri nelerdir?

Ebeveynlerle yapılan bireysel görüşmelerde öncelikle ebeveynlere genel sorular sorulmuştur (Çocuğunuzun tanı alma sürecinden bahseder misiniz?). Bu sorular ana sorulardır. Sorulan bu ana soru ile sekiz alt soruya cevap aranmıştır. Doğal iletişim akışında, ebeveyn bu sekiz alt soruyu yanıtlamadıysa, araştırmacılar alt soruları sorarak görüşmeyi derinleştirdiler.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma süreci bilgi ve görüşme olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Araştırma sürecinin başında Hacettepe Üniversite Senatosu Etik Kurulundan (E-68552689-302.08-00001379594) etik kurul onayı alınmıştır. Bilgilendirme sürecinde Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'na başvuran ve dâhil etme ve dışlama kriterlerini karşılayan kişilerle ön görüşmeler yapılmıştır. Bu ön görüşmede araştırmacının amacı, araştırmanın gerekliliği ve niteliği, gönüllü katılım hakkında bilgi verilmiştir. Katılımcılara görüşmelerin ses kaydına alınacağına ve görüşmenin herhangi bir yerinde görüşmeyi sonlandırabileceklerine ilişkin bilgi verilmiştir. Son olarak çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair bir onam belgesi imzalatılmıştır.

Tüm araştırmacılar görüşme sırasında görüşme formu kullanmıştır. Görüşmeleri yürüten araştırmacıların tamamı aktif olarak danışmanlık hizmeti veren uzmanlardır. ÖÖG olan çocukların 12 ebeveyni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler Çocuk Gelişimi Bölüm Başkanlığı birimlerinde gerçekleştirilmiş ve katılımcının onayı alınarak ses kaydı başlatılmış ve görüşme kayıt altına alınmıştır. Görüşmenin ardından kaydın durdurulduğu söylenerek olası soru ve görüşler için ebeveynlere araştırmacıların iletişim bilgileri verilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 50 dakika sürmüştür.

Verilerin analiz sürecinde veri kaybını önlemek amacıyla ses kayıtları bilgisayar ortamında yazıya dökülerek yazılı hale getirilmiştir. Daha sonra analiz edilen bu kayıtlar nitel veri analiz programı MaxQDA programına aktarılarak içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizi kodlama süreci açık kodlama, eksen kodlama

ve seçici kodlama olmak üzere üç aşamada gerçekleştirilmiştir (Strauss & Corbin, 1990). Açık kodlama sürecinde ilk adım olarak ÖÖG tanılı çocukları olan ebeveynlerin yaşamları satır satır okunarak kodlar oluşturulmuştur. Bir sonraki adımda eksen kodlama, açık kodlama sürecinde gerçekleştirilen işlemin üzerinden geçilerek verilen kodlar kategorilere ayrılmıştır. Son kodlama işlemi olan seçici kodlama sürecinde ise kategoriler ana temalar altında ele alınarak modeller oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için Lincoln ve Guba'nın (2013) kriterleri kullanılmıştır. İç geçerlik sürecinde inandırıcılığı sağlamak için bölüm biriminde görüşmeler yapılmış, ebeveynlere esnek süre tanınmış ve ebeveynlere sorularak ifadeler açık hâle getirilmiştir. Dış geçerlilikte aktarılabirlik ölçütünü sağlaması için katılımcıların dâhil edilme ve dışlanma ölçütleri belirlenmiş ve bu ölçütleri sağlayan kişiler tipik örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Ayrıca bulgular başlığı altında ebeveynlerin ifadelerinden yola çıkılarak yapılan kodlama örneklerine yer verilmiştir. Bu ilke doğrultusunda çalışma grubunun nasıl oluşturulduğu, yarı yapılandırılmış görüşme formlarının nasıl geliştirildiği, veri toplama ve analiz sürecinin nasıl işlediğine ilişkin bilgiler başlıklar hâlinde ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Güvenilirlik aşamasında ve doğrulamada tutarlılığı sağlamak için analiz sürecinden önce olası kavramlar tanımlanmıştır. Tutarlılığı sağlamak için araştırmacılar bir görüşme formu kullanmışlardır. Görüşmeler tüm araştırmacılar tarafından yapılmış ve yazıya dökülmüştür. Kodlama sürecinde kodlayıcılar arasında herhangi bir farklılık olmaması için kodlamayı birinci araştırmacı yapmıştır. Daha sonra ikinci araştırmacı tüm kodları gözden geçirmiş ve birinci araştırmacı ile kodların anlamlarını yansıtıp yansıtmadığını tartışmıştır. Kodlama ile ilgili ek sorular birinci ve ikinci araştırmacılar tarafından not edilmiş ve grup toplantılarında tartışılmıştır. Doğrulamayı sağlamak için veriler ve kodlar MaxQDA programında arşivlenmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Bu araştırmada, araştırmacılar problemlerin doğasını ve kaynağını anlamayı amaçladıkları için bilgi üretme sürecinde aktif rol almışlardır. Araştırmacılar, ebeveynlerin bu bilgi üretme sürecindeki deneyimlerini yorumlayarak olası sorunlar hakkında bilgi üretmişlerdir. Bu nedenle araştırmacıların konuyla ilgili deneyimleri, ebeveynlerin deneyimlerine nasıl yaklaştıklarını belirlemede önemlidir (Creswell, 2005). Bu kapsamda bu çalışma, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim elemanı ve doktora sürecindeki araştırma görevlileri tarafından yürütülmüştür. Haftalık toplantılarda araştırma tasarımına yönelik teorik bilgiler ve araştırma tasarımı hazırlanmıştır. Doktora sürecindeki araştırmacılar bu çalışmadan önce "Nitel Araştırma Teknikleri" ve "Çocuklukta Kaynaştırma" adlı doktora dersleri almışlardır. Kodlama sürecini yürüten araştırmacı da "MaxQDA Veri Analiz Programı" eğitimine katılmıştır.

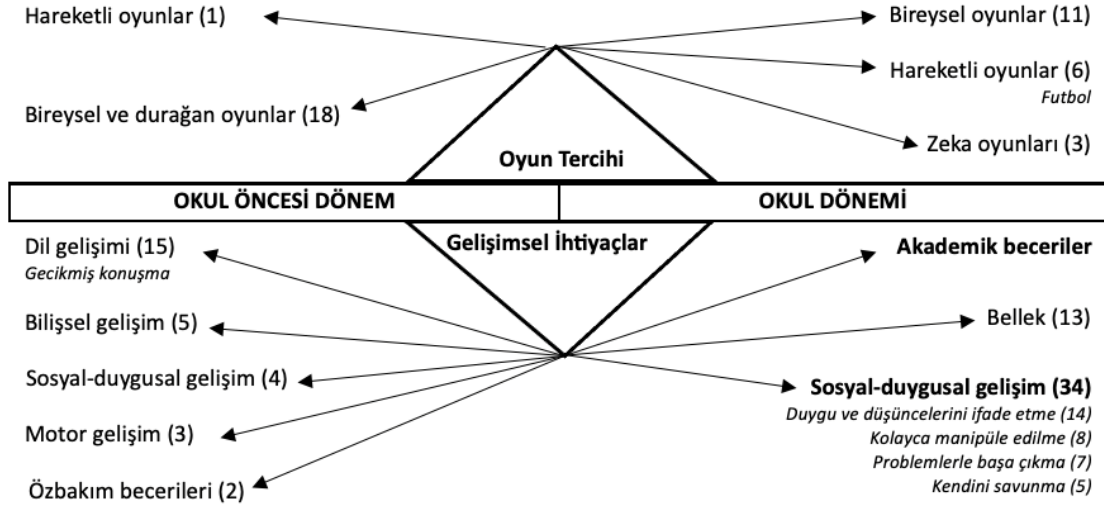
Araştırmacılar, Çocuk Gelişimi bölümünde öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda, tipik gelişim gösteren ve özel gereksinimleri olan çocukları değerlendirmekte ve üniversite politikalarına göre ailelerine danışmanlık hizmeti vermektedirler. Bu deneyimler sayesinde görüşmeler çok daha doğal bir etkileşimle gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırmacılar önyargılardan, varsayımlardan ve inançlardan kaçınması da önemlidir (Creswell, 2005). Bu nedenle araştırmacılar önyargıları, varsayımları ve inançları belirlemek için kodlar üzerinde tartışmalar yürütmüştür.

Bulgular

ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin görüşlerinden elde edilen veriler "Gelişim Süreci, Sosyal İlişkiler, Tanı Süreci, Güçlü ve Zayıf Yönler" olmak üzere dört ana tema altında tartışılmıştır. Bu ana temalar, alt kategorileri ile birlikte başlıklar hâlinde detaylı bir şekilde incelenmiştir. Birinci ve ikinci model birinci araştırma sorusuna yanıt verirken, üçüncü model ikinci araştırma sorusuna, dördüncü model de üçüncü araştırma sorusuna yanıt vermektedir.

1. ÖÖG ile İlgili Çocukların Gelişim Sürecine İlişkin Model

ÖÖG tanılı ebeveynlerin çocuklarının okul öncesi ve okul dönemindeki gelişim süreçleri dikkate alındığında, gelişimsel ihtiyaçlar ve oyun tercihi olmak üzere iki alt tema ortaya çıkmaktadır.



Model 1. Ebeveyn Bakış Açısıyla Okul Öncesi ve Okul Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Çocukların Gelişim Süreci

Model 1'de yer alan gelişimsel ihtiyaç alt teması incelendiğinde ebeveynler okul öncesi dönemde çocuklarının akranlarına kıyasla öz bakım becerileri (2), motor gelişim (3), sosyal gelişim (4), bilişsel gelişim (5) ve dil gelişiminde (15) zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca çocuklarının bireysel ve durağan oyunları tercih ettiklerini (18) ifade etmişlerdir. Bir ebeveyn (K9) çocuğun dil gelişimindeki gelişimsel ihtiyaçlarını şu şekilde ifade etmiştir: "Dört yaşında konuşmaya başladı. Dört yaşından önce hiçbir sözü yoktu. Ancak okula başlayana kadar bir sorundan şüphelenmedim. Bu yıl öğretmeni beni uyardı. İşte o zaman durumu anladım." Ayrıca bir ebeveyn (K5) çocuğunun oyun tercihini şu sözlerle ifade etmiştir: "Oyuncaklarla sakin sakin oynamayı severdi. Legoları çok seviyor ve hâlâ da onlarla oynamayı seviyor. Futbol gibi oyunlara ilgisi yok."

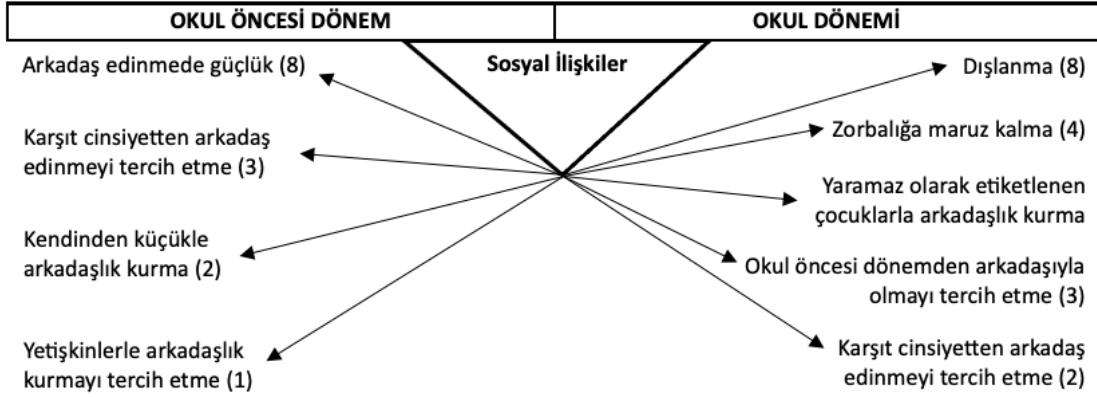
Okul dönemine gelindiğinde ise akademik ihtiyaçların öncelikli olduğu görülmektedir. Ancak çocuklarının içe kapanma, duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekme, akranları tarafından kolayca manipüle edilme, sorunlarla baş edememe ve kendini savunamama gibi gelişimsel ihtiyaçlarının da ortaya çıktığı belirtilmiştir. Bir ebeveyn (K6) çocuğunun hafıza problemlerini "Oğluma daha önce bir kere de okuyarak anladığını söylüyorum. Yine de örnekler vererek tekrar anlatıyorum ve defalarca hatırlatıyorum" şeklinde ifade etmiştir.

2. Sosyal İlişkilere İlişkin Model

Model 2 incelendiğinde ÖÖG olan çocukların ebeveynleri çocuklarının sosyal ilişkilerini okul öncesi ve ilkököl olmak üzere iki alt tema altında ele aldığı görülmektedir.

Okul öncesi dönemde çocukların sosyal ilişkilerinde gelişimsel ihtiyaçları bulunmaktadır. Bu dönemde arkadaş edinme, kendi cinsiyet grubundan arkadaş bulamayınca karşı cinsten akran gruplarına katılmaya çalışma ve daha küçük yaş grubundaki bireylerle arkadaşlık kurmada güçlüklerin yaşandığı belirtilmektedir. Bir ebeveyn (K1) arkadaş edinme durumunu şu sözlerle ifade etmiştir: "Daha çok küçük çocuklarla oynamayı sever. Kendisinden iki yaş küçük bir kuzeni var. Onunla oynamayı daha çok seviyordu." Başka bir ebeveyn (K5) "Yani hemen hemen bütün arkadaşlarının canını yaktığı için onu istemiyorlar." Ebeveynler çocuklarının iletişimi başlatma ve sürdürmede desteğe ihtiyaç duymasından dolayı istenmeyen davranışların ortaya çıkabildiğini ifade etmektedir.

İlkokul döneminde ÖÖG olan çocukların dışlandığı, zorbalığa maruz kaldığı, sınıfta dışlanan ve etiketlenen (örneğin "yaramaz") akranlarıyla arkadaş olma eğiliminde olduğu ortaya çıkmıştır. Bir ebeveyn (K2) bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir: "Pek çok arkadaşı var. Eski arkadaşlarını da unutamaz. Çünkü onlar da çok yaramaz çocuklar."



Model 2. Ebeveyn Bakış Açısıyla Okul Öncesi ve Okul Dönemlerinde Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Çocukların Sosyal İlişkileri

3. Çocukların ÖÖG ile İlgili Tanı Sürecine İlişkin Model

Model 3 incelendiğinde, ebeveynler açısından ÖÖG olan çocukların tanı sürecinde üç alt tema ortaya çıkmaktadır: tanıma süreci, tanı süreci ve tanı sonrası süreç.



Model 3. Ebeveyn Bakış Açısıyla Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Tanı Süreci

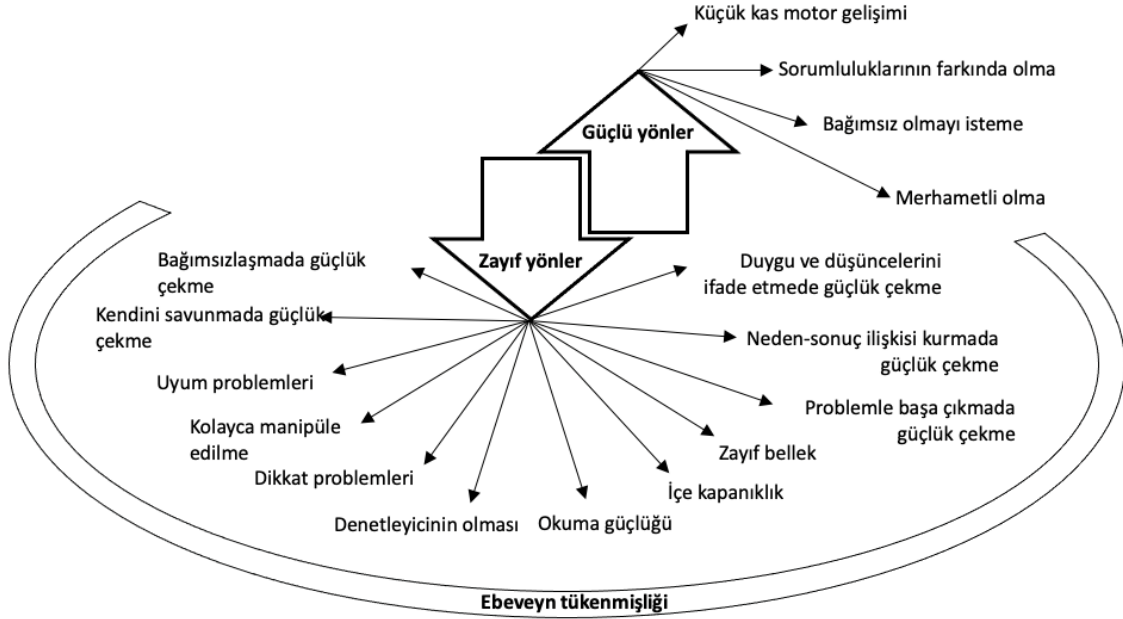
Fark etme süreci alt temasında ebeveynler çocuklarının gelişimsel ihtiyaçlarını ödev yaptırma sürecinde fark ettiklerini; hem okul öncesi hem de okul döneminde öğretmenlerin bu konuda bilgi düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Bazı öğretmenler okul öncesi dönemde konu hakkında bilgi vermiş olmakla birlikte uzman desteği alma konusunda desteğe gereksinim duydukları belirtilmiştir. Bir ebeveyn (K7) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Hastane personeline (öğretmen görüşü) söylememe rağmen bu konuda herhangi bir işlem yapmadılar... Okul öncesi dönemde kavramları öğrenemedi..."

Tanı süreci alt temasında ebeveynlerin nereye başvuracaklarını bilememekte zorlandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin tanı sürecindeki bilgi düzeylerinin yanlış yönlendirmelere sebep olduğu ifade edilmiştir. Aynı ebeveyn (K5) bu durumu şu şekilde ifade etmiştir: "Öğretmene çocukta bir şey var diyorum. Uzmana götürüyem mi? Çünkü önce öğretmen ebeveyne tavsiye edecek, sonra ebeveyn çocuğu alacak." Öğretmen) "Gerek yok" dedi. "Tamam" dedim. Neyse bir yıl bekledik, bir yıl geçti."

Tanı sürecinden sonra tanı ile ilgili bilgi verilmediği ve ebeveynlerin bireysel araştırmalar yaparak bilgiye ulaşmaya çalıştıkları belirtilmiştir. Bununla birlikte ebeveynler mevcut bilgilerini ifade ettiklerinde ÖÖG'yi "zekâ testi" ile ilişkilendirildikleri görülmektedir.

4. Güçlü ve zayıf yönler

Model 4 incelendiğinde ÖÖG olan çocukların ebeveynleri çocuklarını tanımlarken zayıf yönlerine odaklandıkları görülmüştür.



Model 4. Ebeveyn Bakış Açısıyla Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Güçlü ve Zayıf Yönleri

Okuma ve dikkat becerilerindeki güçlükler dışında tüm güçlüklerin sosyal ve duygusal gelişim alanıyla ilgili olduğu görülmektedir. Güçlü yönler konusunda, ebeveynler genellikle çocuklarının şefkatli olduğunu vurgulamıştır. Sorumluluklarını bilme, iyi küçük kas motor becerilerine sahip olma ve bağımsız olma gibi güçlü yönlerini ifade eden ebeveynlerin çocuklarının bu güçlerini sıklıkla akranlarıyla ilişki kurmak için kullandıklarını belirtmiştir. Bağımsız olamama, zayıf muhakeme becerileri, konsantre olamama, çevreye uyum sağlayamama, kolay manipüle edilebilme, unutkanlık ve problemlerle bağımsız olarak başa çıkamama gibi güçlükler ise bu çocukların zayıf yönleri olarak ifade edilmiştir. Ayrıca ebeveynler çocuklarının duygu ve düşüncelerini ifade edemediklerini, içe kapanık olduklarını ve ödev sorumluluğunu alamadıklarını (Örneğin, sürekli ödev tartışması içinde olmak ve okuyamamak) belirtmiştir. Ebeveynlerin bu zayıflıklarla başa çıkmada yalnız kaldıklarını ve bu yönlerle uğraşırken yorulduklarını sıklıkla dile getirdikleri görülmektedir. Bazı ebeveynler bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

"... Sorumluluklarını bilen, düzenli çalışabilen ama elinden geldiğince çalışabilen bir kız. Yapamıyor. Yetmiyor yani yapamıyorum. Elimden geldiğince çok ağlıyorum. D., yapamıyorum ona." (K6)

"Yazmakta zorlanıyor, daha iyi yaz oğlum. Yok bir süre sonra bağıyorum. Oğlum okumuyor, okumuyor. Biz güzel söyleyelim, başıra başıra söyleyelim fark etmez; çalışmıyor." (K2)

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ebeveynlerin ÖÖG tanısı olan çocuklarına ilişkin deneyimlerinden yola çıkarak çocuklarının gelişim süreçlerinin, tanılama süreçlerinin ve ihtiyaçlarının incelemesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmaya göre okul öncesi dönemde çocuklar öz bakım becerileri, motor gelişim, sosyal gelişim, bilişsel gelişim ve dil gelişiminde akranlarına göre zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca çocuklar bireysel ve durağan oyunları tercih etmektedir. Literatürdeki erken belirtilere baktığımızda motor gelişim, işitsel ve görsel algı, dil ve konuşma becerileri ve dikkat becerilerinde benzer sorunlarla karşılaşmaktadır (Aunio vd., 2021; Doğan, 2018; İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Ebeveynler okul öncesi dönemde gelişimsel ihtiyaçları fark etseler de tanılama süreci okul döneminde başlamaktadır. İzoğlu-Tok ve Doğan (2022) bu boşluk dönemini "kayıp gelişimsel ihtiyaçlar dönemi" olarak tanımlamaktadır. Bu durumun tanılanmanın zorunlu olmasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. DSM-V tanı ölçütleri akademik alan belirtilerine odaklanmaktadır (APA, 2013). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY]

(2018) erkencilik ilkesini içermesine rağmen çocukların erken müdahaleye erişmek için ÇÖZGER'i zorunlu kılmaktadır. Bu zorunluluğun erken müdahale hizmetlerine erişimini geciktirdiği düşünülmektedir. Bu gelişimsel güçlüklerin bir sonucu olarak çocukların oyun tercihleri okul öncesi ve okulda farklılık göstermiştir. Benzer şekilde Tercan ve Yıldız-Bıçakçı (2018) yaptıkları çalışmada çocukların oyun tercihlerinin yaşadıkları zorluklara göre değiştiğini belirtmiştir. Bu nedenle, bir çocuğun oyun tercihlerinin onun gelişimsel ihtiyaçları hakkında bilgi sağlayabileceği düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, okul döneminde akademik ihtiyaçlar ön planda tutulmaktadır. Ayrıca ÖÖG olan çocukların içe kapanma, duygu ve düşüncelerini ifade etmede güçlük çekme, akranları tarafından kolayca yönlendirilme ve sorunlarla baş edememe gibi gelişimsel ihtiyaçları da bulunmaktadır. Bu nedenle sosyal-duygusal gelişimsel ihtiyaçlar ikincil ihtiyaçlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Önceki araştırmalar da ÖÖG'de sosyal-duygusal gelişimin önemine dikkat çekmiştir (Daşbaşı, 2022; İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Sakellariou vd., 2020; Tercan & Yıldız-Bıçakçı, 2018). Çocukların sosyal ilişkileri ayrıntılı olarak incelendiğinde, dışlanma, zorbalığa uğrama, dışlanan diğer çocuklarla arkadaş olma ya da yeni arkadaşlıklar yerine eski arkadaşlarla ilişkileri sürdürmeye çalışma gibi çeşitli durumlar ifade edilmiştir. İzoğlu-Tok ve diğerleri (2021), ÖÖG tanısı olan çocukların kendilerini zorbalık yaşamaları sebebiyle kendilerini görünmez olmaya çalışan kişiler olarak tanımladıklarını belirtmiştir. Ayrıca çocuklar için kaynaştırma öğrencisi olmanın reddedilmek ve ait olmamak anlamına geldiğini ifade etmiştir. Kaynaştırma sürecinin temel amacı, özel gereksinimli çocukları akranları ile kaynaştırmaktır. Diğer araştırmaların ve bu çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ise çocukların sosyal gelişimle ilgili gelişimsel gereksinimleri olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bir diğer önemli bulgu da tanı sürecinde anne-babanın öneminin ortaya çıkmasıdır. Ebeveynlerin yaşanan güçlüklerle ev ödevi sürecine şahit olmaları dikkat çekicidir. Bu nedenle ev ödevi sürecini tanımlamak uzmanlara tanı sürecinde önemli bilgiler sağlayabilir. Araştırmaya göre ebeveynler tanı sürecinde nereye başvuracaklarını bilememektedir. Ayrıca, öğretmenlerin bilgi düzeylerinin düşük olduğuna dikkat çekmişlerdir. Öte yandan, bazı öğretmenler ebeveynlere çocukların anaokulunda gelişimsel ihtiyaçları olduğunu söylemiştir. Ancak, bu konuda bir şey yapamamışlardır. Bazı araştırmalar öğretmenlerin ÖÖG tanısı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bu nedenle kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna varmaktadır (Balci, 2019; Çoğaltay & Çetin, 2020). Buna göre öğretmenler ÖÖG riski taşıyan öğrencileri fark edecek, gerekli yönlendirmeleri yapacak ve ihtiyaçlarını karşılayacak bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler (Balci, 2019; Birol & Aksoy-Zor, 2018; Çoğaltay & Çetin, 2020). Bu çalışmanın bulgularına benzer şekilde Altun ve Uzuner (2016) ÖÖG tanılı çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri arasındaki işbirliğinin zayıf olduğu ve öğretmenlerin çocukların ihtiyaçlarını çözmede yetersiz kaldığı sonucuna varmışlardır. Kuruyer ve Çakıroğlu (2017) öğretmenlerle yaptıkları araştırmada ÖÖG ile ilgili bilgi ve uygulamaların olduğu sonucuna varmışlardır. Bulgulara dayanarak, tanı sürecinde öğretmenin kritik öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Tanı sürecinden sonra ebeveynlere tanı ile ilgili bilgi verilmemekte ve ebeveynler bireysel araştırma yaparak bilgiye ulaşmaya çalışmaktadır. İzoğlu-Tok ve Doğan (2022) da ebeveynlerin tanı konusunda bilgiye ihtiyacı olduğuna işaret etmiştir. Bazı çalışmalarda tıbbi tanı sürecine ayrılan zamanın yetersiz olduğu belirtilmiştir (Bozkurt, 2009; Finke vd., 2010). Bu sonuçlar doğrultusunda ebeveynlerin tanı aşamasında ÖÖG hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Ayrıca bu araştırmada, ebeveynlerin ÖÖG'yi zekâ düzeyi ile ilişkilendirdiğini göstermiştir. Uzmanlar tanı süreçlerinde IQ ve akademik başarıya dayalı tutarsızlık modelini kullanmaktadır (Melekoğlu, 2017). Ebeveynlerin bilgi ihtiyaçları ve tanı süreci düşünüldüğünde, ÖÖG'yi IQ ile ilişkilendirmek bir sonuç olabilir.

Bu araştırmanın sonuçlarından biri, ebeveynlerin çocuklarının zayıf yönlerine odaklandıklarıdır. Ayrıca akademik alandan çok sosyal-duygusal gelişim konusunda desteğe ihtiyaçları oldukları görülmektedir. Bağımsız olamama, zayıf muhakeme becerileri, konsantre olamama, çevreye uyum sağlayamama, manipüle edilme, unutkanlık ve problemlerle bağımsız olarak başa çıkamama çocukların zayıf yönleri olarak belirtilmiştir. Ebeveynler çocukları için duygu ve düşüncelerini ifade edemediklerini, içe kapanık olduklarını, ödev sorumluluğunu alamadıklarını ifade etmiştir. Ebeveynler günlük yaşamda akademik başarıdan çok dikkat, hafıza, algılama, öz düzenleme ve sosyal beceriler gibi alanlarda yaşanan zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Benzer şekilde daha önceki çalışmalarda da çocukların bu alanlarda sorun yaşadıkları görülmüştür (İzoğlu-Tok & Doğan, 2022; Mammarella vd., 2018; Quiroga Bernardos vd., 2022; Tercan &

Bıçakcı, 2018). Araştırmamıza göre ebeveynler belirttikleri zayıflıklarla baş etmede yalnız kaldıkları ve bu zorluklarla uğraşırken yorulduklarını belirtmişlerdir. Bazı araştırmalar, ailede özel gereksinimli bir çocuğa sahip olmanın günlük yaşam rutinini değiştirdiğini belirtmektedir (Gallagher vd., 2018; Heys vd., 2020). Bir çocuğun yaşam kalitesi, ebeveynin yaşam kalitesini önemli ölçüde yordamaktadır (Sakız & Baş, 2019). Bu durum ebeveynlerin tükenmişliğini etkilemektedir (Avşaroğlu ve Gilik, 2017). Özyürek (2019), ÖÖG grubundaki annelerin ebeveynlik yeterliklerine sahip olma olasılıklarının daha düşük olduğunu ve çocukları ile daha fazla ev ödevi çatışması yaşadıklarını belirtmiştir. Literatürdeki araştırmalar, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin tükenmişlik puanlarının anlamlı ve yüksek olduğunu göstermektedir (Kumbasar, 2016; Cin vd., 2017; Kabiyea & Manor-Binyamini, 2019). Büyükçakmak (2015) ise ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinin kaygı düzeylerinin, tanı konmamış çocuğu olan diğer gruba göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar, ebeveynlerin günlük yaşamda sürekli desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Bu araştırmada ÖÖG tanısı alan çocukların okul öncesi dönemde başta dil gelişimi olmak üzere tüm gelişim alanlarında gelişimsel ihtiyaçları bulunmaktadır. Çocukların oyun tercihleri, okul öncesi dönemden itibaren daha sakin ve bireysel olma konusunda akranlarından farklılaşmaktadır. Buna rağmen tanı ancak okul döneminde konulmaktadır. Bu süreçte öğretmenin bilgi düzeyi ve ebeveynlerin gelişimsel sağlık okuryazarlığı devreye girebilmektedir. Bu nedenle ÖÖG ile ilgili eğitimcilerin ve ebeveynlerin tanı ölçütlerinde ve gelişim düzeylerinde düzenlemeler yapılmalıdır. Ayrıca tanı öncesi erken müdahale hizmetlerine erişimin sağlanması için yönetmelikte değişikliğe gidilmelidir. Bu süreçte çocukların gelişim durumları okul dönemine kadar “ÖÖG risk grubu” olarak tanımlanabilir. Böylece erken müdahale hizmetlerine hızlı erişim sağlanabileceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin bildirdiği gibi, çocuklar sosyal ilişkilerdeki zorluklara dikkat çekmektedir. Arkadaş edinmekte zorlanmakla başlayan bu güçlükler, birikimli bir şekilde ilerlemekte ve okul döneminde daha fazla sorunu ortaya çıkarmaktadır. Aynı zamanda, ebeveynler genellikle çocuklarının akademik zorluklarına odaklanmaktadır. Ayrıca okuma ve dikkat becerileri dışındaki yaşanan tüm zorluklar sosyal ve duygusal gelişim alanı ile ilgili olduğu görülmüştür. Bu nedenle ÖÖG tanısı alan çocukların sosyal ve akademik becerilerde desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır. Bunun için destek programları oluşturmak faydalı olabilir.

Tanı sürecinde gelindiğinde, ebeveynler ödev sırasında yaşanan zorlukları gözlemeleme şansı bulmuşlardır. Bu nedenle çalışma saatlerindeki belirtiler tanı sırasında ebeveynlerden ayrıntılı olarak alınmalıdır. Ayrıca ebeveynler bu süreçte öğretmenlerin bilgi düzeyini sıklıkla vurgulamışlardır. Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında ÖÖG tarama ve tanı süreçleri hakkında bilgiler yer almalıdır. Ayrıca, her okulda standart bir ÖÖG ebeveyn bilgilendirme programı uygulanmalıdır.

Bu araştırmada ebeveynler sıklıkla çocuklarının zayıf yönlerini gözlemlemişler ve zorluklar konusunda tükenmişlik yaşamışlardır. Bu durum anne-baba bilgi düzeyi ve başa çıkma stratejileri ile ilişkili olabileceğinden, anne-baba sosyal destek programlarının oluşturulması yararlı olacaktır.

Bu çalışma, ÖÖG tanısı olan bir çocuk hakkında ebeveynlerin görüşleri ile sınırlıdır. Çocukların da gelişimsel değerlendirme sonuçları ileriki çalışmalarda da sunularak çalışma genişletilebilir. Aynı zamanda çocuğu rehber veya sınıf öğretmenin görüşleri alınarak okuldaki süreçlerle ilgili daha detaylı bilgiler edinilebilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle konu ile ilgili sadece ebeveynlerin görüşleri alınmıştır. Bu nedenle araştırmalara uzmanlar da dâhil edilebilir veya uzmanlarla bir çalışma yürütülebilir. Bu uzmanlar, değerlendirme sürecine aktif olarak katılan okul psikolojik danışmanları, Rehberlik ve Araştırma Merkezi personeli, doktorlar, psikologlar veya çocuk gelişimi uzmanları olabilir. Bu çalışma, çalışma grubunda yer alan sadece 12 katılımcının görüşleri ile sınırlıdır. Ayrıca görüşme sorularını araştırmacılar hazırladığı için araştırma sadece bu sorular üzerinden yapılan değerlendirme ile sınırlıdır. Bu nedenle sorular genişletilebilir veya farklı sorularla benzer çalışmalar yapılabilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Altındağ-Kumaş, Ö., Delimehmet-Dada, Ş., & Yıkmiş, A. (2019). The relationship between verbal problem solving and reading comprehension skills of student with and with-out learning disabilities. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, 15(2), 542–554. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.474803>
- Altun, T., & Uzuner, F. G. (2016). Views of primary school teachers about education of students with specific learning difficulties. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44(April), 33–49. <https://doi.org/10.9761/JASSS3366>
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM–5) (5th ed.). American Psychiatric Organization.
- Araz-Altay, M., & Görker, I. (2018). Assessment of psychiatric comorbidity and WISC-R profiles in cases diagnosed with specific learning disorder according to DSM-5 criteria. *Arch Neuropsychiatry*, 55, 127–134. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.18123>
- Aunio, P., Korhonen, J., Ragpot, L., Törmänen, M., & Henning, E. (2021). An early numeracy intervention for first-graders at risk for mathematical learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 252–262. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.002>
- Avşaroğlu, S., & Gilik, A. (2017). In this research, hopelessness levels according to some variables and anxiety states of parents who have special needs children were examined. *Elementary Education Online*, 16(3), 1022–1035. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330239>
- Aydın, S. (2017). *Educational and administrative inadequacy that are lived in special education institutes and their solution offers* [Unpublished master’s thesis]. İstanbul Sabahattin Zaim University.
- Balcı, E. (2019). Teachers' opinions about dyslexia and the challenges they face. *Ege Journal of Education*, 20(1), 162–179. <https://doi.org/10.12984/eggefd.453922>
- Baltacı, U. B. (2017). *Investigation of state anger-anger expression and self-efficacy perception of secondary school students with and without learning disability* [Unpublished master’s thesis]. Selçuk University.
- Biol, Z. N., & Aksoy-Zor, E. (2018). The views of the primary school teachers regarding the problems they have with the students who have been diagnosed with special learning difficulties. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 38(3), 887–918. <https://doi.org/10.17152/gefad.400054>
- Bozkurt, F. (2009). *Describing the diagnosis process of children with mental retardation* [Unpublished doctoral dissertation]. Anadolu University.
- Büyükkçakmak, Ö. (2015). *The comparison of the expressed emotions and anxiety levels of parents whose children had been diagnosed specific learning disability and hadn't been diagnosed specific learning disability* [Unpublished master’s thesis]. Üsküdar University.

- Çeliktürk-Sezgin, Z., & Akyol, H. (2015). Improving reading skills of fourth grade elementary student who has reading disability. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4–16. <https://doi.org/10.19128/turje.181115>
- Chordia, S. L., Thandapani, K., & Arunagirinathan, A. (2020). Children 'at risk' of developing specific learning disability in primary schools. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(2), 94–98. <https://doi.org/10.1007/s12098-019-03130-z>
- Chu, F. W., vanMarle, K., & Geary, D. C. (2013). Quantitative deficits of preschool children at risk for mathematical learning disability. *Frontiers in Psychology*, 4(MAY), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00195>
- Çimen, A. (2019). *Evaluation of articulation and Stroop TBAG form test results on elementary school children with specific learning disability* [Unpublished master's thesis]. Ankara Yıldırım Beyazıt University.
- Cin, F. M., Aslan Aydın, M., & Arı, E. (2017). Examining burnout levels of mentally disabled children's parents. *Istanbul Commerce University Journal of Social Sciences*, 16(31), 19–32.
- Çıklı, Y., Deniz, S., & Kaya, H. B. (2019). Effects on correcting writing mistakes of students with special learning disability of vertical writing studies. *OPUS- International Journal of Society Researches*, 11(18), 501–529. <https://doi.org/10.26466/opus.549544>
- Çocuklar için Özel Gereksinim Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik [Regulation on Special Needs Assessment for Children]. (2019). T.C. Resmi Gazete, (30692), 20 Şubat 2019, 1-285. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/02/20190220-1.htm>
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). The classroom teachers' competencies regarding to special learning disabilities: A qualitative research. *Academia Journal of Educational Research*, 5(1), 126–140.
- Coşkun, G. N., Akkin-Gürbüz, H. G., Çeri, V., & Doğangün, B. (2018). Psychiatric comorbidities in children with specific learning disability. *Alpha Psychiatry*, 19(1), 87–94. <https://doi.org/10.5455/apd.262350>
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Pearson Ed. Inc.
- Daşbaşı, M. (2022). *The comparative examination of the early symptoms of learning disability in children with typical development and developmental language disorder* [Unpublished master's thesis]. Anadolu University.
- De Clercq-Quaegebeur, M., Casalis, S., Vilette, B., Lemaitre, M. P., & Vallée, L. (2018). Arithmetic abilities in children with developmental dyslexia: Performance on French ZAREKI-R test. *Journal of Learning Disabilities*, 51(3), 236–249. <https://doi.org/10.1177/0022219417690355>
- Demirel-Aksoy, E. (2016). *Private school age children with learning disabilities, investigation of auditory function* [Unpublished master's thesis]. Başkent University.
- Doğan, H. (2012). *Analyzing the effect of early intervention educational program applied to 5–6-year-old children carrying special learning difficulties risk* [Unpublished doctoral dissertation]. Marmara University.
- Doğan, H. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar. N. Aral & F. Gürsoy (Eds.), *Özel gereksinimli çocuklar ve eğitimleri: Özel gereksinimli çocuklar içinde* (ss. 46–65). Hedef CS Basın Yayın.
- Eklund, K., Torppa, M., Sulkunen, S., Niemi, P., & Ahonen, T. (2018). Early cognitive predictors of PISA reading in children with and without family risk for dyslexia. *Learning and Individual Differences*, 64(October), 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.012>
- Finke, E. H., Drager, K. D. R., & Ash, S. (2010). Pediatricians' perspectives on identification and diagnosis of autism spectrum disorders. *Journal of Early Childhood Research*, 8(254), 254–268. <https://doi.org/10.1177/1476718X10366773>

- Firat, T., & Koçak, D. (2018). Investigating the opinions of class teachers on the concept of learning difficulty. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 18(2), 915–931. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-431461>
- Gallagher, S., Pilch, M., & Hannigan, A. (2018). Prior depressive symptoms and persistent child problem behaviors predict future depression in parents of children with developmental disabilities: The growing up in Ireland cohort study. *Research in Developmental Disabilities*, 80(September), 170–179. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.07.001>
- Gever, A. (2017). *Determination of levels of knowledge of discretion of primary and secondary*
- Göksoy, S., & Öksüz, K. (2019). Problems that teachers working in guidance research centers experience in the process of educational identification and suggested solution. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 65–80. <https://doi.org/10.22464/diyalektolog.282>
- Görgü, E. (2017). Impact of psychological group counseling with children diagnosed with specific learning difficulty on their depression and anxiety levels. *Turkish Studies*, 12(33), 197–212. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12703>
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Development of a reading support program for students with specific learning disabilities to improve reading fluency and comprehension skills. *Elementary Education Online*, 18(2), 698–713. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562034>
- Graham, S., Hebert, M., Fishman, E., Ray, A. B., & Rouse, A. G. (2020). Do children classified with specific language impairment have a learning disability in writing? *A meta-analysis. Journal of Learning Disabilities*, 53(4), 292–310. <https://doi.org/10.1177/0022219420917338>
- Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H. T., & Günay-Ay, M. (2016). The misinterpretations and stigmatization of teachers on specific learning disorders: A multi-center study. *Ortadoğu Medical Journal*, 8(2), 76–82. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=df4619d2-29e6-4d15-aa26-d3c0daf13eb5%40redis>
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi University Journal of Education*, 30(2), 123–153. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/324187>
- Gür, G. (2013). *The importance of early identification of dyslexic individuals studying and comparison on applications in the country and abroad on dyslexia education*. [Unpublished master’s thesis]. Çukurova University.
- Heys, M., Lakhanpaul, M., Allaham, S., Manikam, L., Owugha, J., Oulton, K., ... Kuper, H. (2020). Community-based family and carer-support programmes for children with disabilities. *Pediatrics and Child Health (United Kingdom)*, 30(5), 180–185. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2020.02.004>
- Huettig, F., Lachmann, T., Reis, A., & Petersson, K. M. (2018). Distinguishing cause from effect—many deficits associated with developmental dyslexia may be a consequence of reduced and suboptimal reading experience. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33(3), 333–350. <https://doi.org/10.1080/23273798.2017.1348528>
- İzoğlu-Tok, A., & Doğan, Ö. (2022). Evaluation of the Diagnostic Process of Children with Learning Disabilities in the Context of Regulation and Decree. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 23(2), 319–343. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.800586>
- İzoğlu-Tok, A., Bozkurt-Yükçü, Ş. Kaymaz, Ç. Güngör, İ. & Metin, N. (2021). Integration from the perspective of children with special needs: A phenomenological study. *The Journal of Social Sciences*, 53(8), 407–430. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.52147>
- Kabiyea, F., & Manor-Binyamini, I. (2019). The relationship between stress and stigma, somatization and parental self-efficacy among fathers of adolescents with developmental disabilities in the Bedouin

- community in Israel. *Research in Developmental Disabilities*, 90(March), 31–40. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.004>
- Karakaş, S., Ergen, G., Bakar, E. E., & Doğu-tepe, E. (2017) *Özgül öğrenme bozukluğu: Genişletilmiş Nöropsikometri Bataryası*. Eğitim Yayınevi.
- Karakoç, K. (2020). *Assessment of Suprathreshold Auditory Processing Skills in Children with Specific Learning Disorder* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Kishore, T. M., Maru, R., P. S., S., Kumar, D., Sagar, J. K. V., Jacob, P., & Murugappan, N. P. (2021). Specific learning disability in the context of current diagnostic systems and policies in India: Implications for assessment and certification. *Asian Journal of Psychiatry*, 55(2021), 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102506>
- Kılıç, M. H. (2020). *Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar (Merkezefendi ve Pamukkale ilçe örneği)* [Master's project, Pamukkale University]. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/35118/M.Hakan%20KILI%C3%87%20Proje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kodan, H. (2016). Improving hand-writing legibility of a third-class student with writing difficulty: Action research. *The Journal of Turkish Social Research*, 20(2), 523–539.
- Kumbasar, A. (2016). *The examination of social support perceptions and burnout and resiliency levels of families with and without hearing impaired children* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Primary school teachers' opinions and practices in educational evaluation and intervention in process of specific learning difficulties. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 539–555. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Left Coast Press.
- Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2016). Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power. *Qualitative Health Research*, 16(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Mammarella, I. C., Caviola, S., Giofrè, D., & Szűcs, D. (2018). The underlying structure of visuospatial working memory in children with mathematical learning disability. *British Journal of Developmental Psychology*, 36(2), 220–235. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12202>
- Melekoğlu, M. (2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri ve özellikleri. M. A. Melekoğlu, U. Sak (Ed.). *Özel öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde* (pp. 24-52). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Melekoğlu, M. A., Erden, H. G., & Çakıroğlu, O. (2021). Oral reading skills and comprehension test-II (SOBAT®-II): Assessment of reading fluency and comprehension of Turkish students with specific learning disabilities. *South African Journal of Education*, 41(1). <https://doi.org/10.15700/saje.v41n1a1880>
- Menon, V. (2016). Working memory in children's math learning and its disruption in dyscalculia. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 125–132. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.014>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri [Special education and guidance services]. <http://adana.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ve-rehberlik-hizmetleri/icerik/1415>
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2020). Rehberlik ve Araştırma Merkezi Yönergesi [Guidance and Research Center Directive]. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/31230315_RAM_YONERGESY.pdf

- National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD]. (1994). Secondary to postsecondary education transition planning for students with learning disabilities. <https://www.asha.org/policy/rp1994-00133/>
- Neophytou, P. (2018). The Cypriot preschool teachers' and parents' perceptions and attitudes toward the value and contribution of the developed assessment instrument for the early identification and intervention for students at risk to present learning disabilities [Unpublished doctoral dissertation]. Saint Louis University.
- zat, N. E. (2010). *The impact of Frostig visual perception training program on dyslexic children* [Unpublished master's thesis]. Abant İzzet Baysal University.
- zel Eğitim Hizmetleri Ynetmeliği [Special Education Services Regulation]. (2018). T. C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 1–21.
- zyrek, . (2019). *A comparative study of children with specific learning disorder: Symptom severity, perception of parenting styles, parental stress, competence and homework situation* [Unpublished master's thesis]. Hacettepe University.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative evaluation and research methods* (3rd ed.). SAGE.
- Peng, P., & Fuchs, D. (2016). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain? *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/0022219414521667>
- Quiroga Bernardos, C., López Gmez, S., Iglesias Souto, P. M., Rivas Torres, R. M., & Taboada Ares, E. M. (2022). The detection of early reading performance and its relationship with biopsychosocial risk factors in the study of learning difficulties. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 12(8), 1205–1219. <https://doi.org/10.3390/ejihpe12080084>
- Sadan, A. (2018). Determining the expectations of the teachers who work in special education and rehabilitation centers from the guidance and research centers. *International Journal of New Approaches in Special Education*, 1(1), 66–89.
- Sakellariou, M., Strati, P., & Mitsi, P. (2020). Tackling learning difficulties with the art of dance and movement in preschool age in the Greek school. *International Research in Higher Education*, 5(1), 1–8. <https://doi.org/10.5430/irhe.v5n1p1>
- Sakız, H., & Baş, G. (2019). Determining the quality of life of children with learning disabilities and their parents. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 20(1), 53–72. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.392308>
- school directors [Master's project, Pamukkale University]. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/1651/Abdurahman%20Gever.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shamir, A., Segal-Drori, O., & Goren, I. (2018). Educational electronic book activity supports language retention among children at risk for learning disabilities. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1231–1252. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9653-7>
- Sivrikaya, T., & YıkmaŐ, A. (2016). The instructional process requirements of special education graduate and non-graduate teachers working in special education classes. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 16(4), 1984–2001. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/28550/304607>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.

- Tercan, H. & Yıldız-Bıçakçı, M. (2018). Mothers who children with specific learning difficulties views on children pre-diagnostics developmental characteristics. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 68 (Summer I), 581–591. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7557>.
- Turgut-Turan, S., Erdoğan-Bakar, Erden, G., & Karakaş, S. (2016). Using neuropsychometric measurements in the differential diagnosis of specific learning disability. *Archives of Neuropsychiatry*, 53(2), 144–151. <https://doi.org/10.5152/npa.2015.10024>
- Üdücü, E. (2019). *Difference between internet addiction levels of 10-16 years old students with special learning disabilities and with have no disabilities* [Unpublished master's thesis]. İstanbul Gelişim University.
- Urfalı Dadandı, P., Dadandı, İ., Avcı, S., & Şahin, M. (2016). School counselors' thoughts about psychosocial problems and guidance needs of students with learning disabilities. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6038–6049. <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.4277>
- van Viersen, S., de Bree, E. H., Zee, M., Maassen, B., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2018). Pathways into literacy: The role of early oral language abilities and family risk for dyslexia. *Psychological Science*, 29(3), 418–428. <https://doi.org/10.1177/0956797617736886>
- World Health Organization. (2019). International classification of diseases. <https://icd.who.int/browse10/2019/en>
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.17569/tojqi.59813>



The Effect of Crisis Counseling Course on Counseling Self-Efficacy and Readiness for Crisis Intervention

Seval APAYDIN^a (ORCID ID - 0000-0002-5684-1541)
S. Gülfem ÇAKIR ÇELEBİ^{a*} (ORCID ID - 0000-0003-0625-3802)

^a Akdeniz University, Faculty of Education, Antalya/Türkiye



Article Info

DOI: 10.14812/cuefd.1177581

Article history:

Received 20.09.2022
Revised 24.07.2023
Accepted 25.08.2023

Keywords:

Counselor Education,
Crisis Counseling,
Counseling Self-efficacy,
School Counseling,
Crisis Intervention.

Abstract

The aim of this causal comparative study was to compare the levels of counselling self-efficacy and perceived readiness for crisis intervention between counselling students who took a course in crisis counselling during their undergraduate education and those who did not. The data were collected from 142 senior students in counselling departments of two state universities in Türkiye, through purposive sampling. The Counselling Self-efficacy Scale and Readiness for Crisis Intervention Scale were used to collect the data. According to the results, a significant difference in self-efficacy in handling challenging counselling situations was found between the students who took a course in crisis counselling and those who did not. Furthermore, a significant difference was found in the perceived readiness levels for providing services at school for those who took a course in crisis counselling. These findings are discussed in relation with the current counselling education literature.

Research Article

Kriz Danışmanlığı Dersinin Psikolojik Danışma Öz-yeterliği ve Krize Müdahaleye Hazırlık Düzeyine Etkisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14812/cuefd.1177581

Makale Geçmişi:

Geliş 20.09.2022
Düzeltilme 24.07.2023
Kabul 25.08.2023

Anahtar Kelimeler:

Psikolojik Danışman Eğitimi,
Kriz Danışmanlığı,
Psikolojik Danışma Öz-yeterliği,
Okul Danışmanlığı,
Kriz Müdahale.

Araştırma Makalesi

Öz

Bu nedensel karşılaştırma çalışmasının amacı, lisans eğitimleri sırasında kriz danışmanlığı dersi alan ve almayan rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin psikolojik danışma öz-yeterliği ve krize müdahaleye hazırbuluşluk düzeylerini karşılaştırmaktır. Veriler, Türkiye'deki iki devlet üniversitesinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinde okumakta olan 142 son sınıf öğrencisinden amaçlı örnekleme yoluyla toplanmıştır. Verilerin toplanmasında Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği ve Krize Müdahale Hazırbuluşluk Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlara göre, kriz danışmanlığı dersi alan ve almayan öğrencilerin psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, kriz danışmanlığı dersi almış olan öğrenciler ile almamış öğrencilerin okullarda krize müdahale hizmeti sunmaya yönelik algılanan hazırbuluşluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bulgular mevcut psikolojik danışmanlık eğitimi alan yazını ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Introduction

School counseling services help students' social- emotional, academic and career development. In addition to the developmental needs of students, school counseling also provides school-based prevention and crisis intervention services (Dahir, 2011; Sandoval, 2013). According to American School Counselor Association-ASCA (2007, 2019), school counsellors are expected to provide responsive services including individual and group counseling as well as family and staff education programs in crisis. They are also expected to coordinate services within the school and in the community. Similarly, according to Turkish Ministry of National Education's Psychosocial Protection, Prevention, and Crisis Intervention Guidelines (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019), every school must have a crisis intervention team of which school counsellors are the principal members. These teams are responsible for preparing a crisis intervention plan and, if a crisis occurs, they are responsible for providing necessary intervention services. As a result, school counsellors are responsible for providing responsive services to prevent or remedy crisis before, during and after the crisis (Jones et al., 2020).

It is thought that school counselors cannot provide an effective intervention service when they are not ready enough to understand and deal with different crisis situations or traumatic events. As Brock (2013) stated, a crisis plan will not work without capable staff to provide crisis intervention services. In addition, school counselor candidates should have knowledge about working with special groups such as immigrant and refugee students, disadvantaged groups, and individuals with special needs within the scope of crisis intervention services (Murphy, 2011). However, many studies indicated that school counsellors have not had sufficient training for crisis intervention (Allen et al., 2002; Minton & Pease-Carter; 2011; Morris & Minton, 2012). Similarly, studies revealed that school counsellors in Türkiye perceived themselves insufficient in crisis intervention services and they stated their training needs to be able to prepare them to provide effective services in crisis situations. For example, according to the results of the qualitative study carried out in the context of Türkiye by Tuzgöl-Dost and Keklik (2012), most of the participants in the study evaluated their undergraduate education as insufficient, and crisis intervention is one of the areas that counsellors consider themselves inadequate. Similarly, in another Turkish qualitative study, Şirin and Coşkun (2015), found that top four professional development needs of school counsellors were (1) prevention and intervention programs for bullying, (2) conflict management training in schools, (3) prevention programs for sexual harassment, and (4) cyberbullying. All of these needs require crisis intervention knowledge and skills. Likewise, in a study by Öz et al. (2016), Turkish school counsellors stated that a crisis counseling course including crisis intervention approaches and intervention methods should take place in the counseling undergraduate programs. However, the majority of school counsellors in Türkiye did not receive any training related to crisis intervention, and counsellors feel inadequate in crisis (Kaya & Yıldırım, 2017). All these findings confirmed that the counseling education program in Türkiye was not sufficient in fully developing school counsellor competencies (Poyrazlı et al., 2013). Considering the fact that the majority of the counsellors who graduate from psychological counseling and guidance undergraduate programs in Türkiye work as school counsellors in public or private education institutions (Korkut, 2007), the necessity of taking crisis counseling course during undergraduate education has become apparent.

Since accreditation has not been established and there is a lack of standardization and consistency among counsellor education programs, there are differences among universities in program content in Türkiye (Korkut, 2007; Stockton & Yerin-Güneri, 2011). RPD undergraduate programs were revised by YÖK in 2018 and it was decided to implement the new program in all universities. Afterwards, determining the content of undergraduate programs was left to universities, provided that certain conditions were met. In the current situation, when the courses on crisis counseling are examined, it is seen that there are differences between RPD programs and a course on crisis counseling is offered as an elective course in a few programs. Since a school counselor will inevitably encounter crisis situations in the school environment, it is very important for all undergraduate guidance and counseling students to take a crisis intervention course. In addition, for many of the children from low-income families, school-based crisis intervention services may be the only available resource in a crisis (Mendelson et al., 2015; Sandoval et

al., 2009; Shelton & Owens, 2021). Hence, it is vital that counsellors be prepared and feel prepared for crisis intervention upon graduation from a counseling graduate program (Sawyer et al., 2013).

There are some basic reasons for providing intervention services in crisis and trauma in schools. First, the crisis situations that students face negatively affect their adaptation, create intense academic and cognitive stress, and even lead to serious behavioral changes (Calhoun & Tedeschi, 2014). Moreover, if these experiences are not managed in a timely and effective manner, they can lead to bigger crises (Yılmaz & Eldeleklioğlu, 2019). Second, schools are the primary and most important settings for providing preventive and remedial intervention services in crisis. In fact, school-based interventions constitute the first and second level of intervention services offered at three levels after crisis and trauma (Pynoos et al., 2007). First level interventions are psychological first aid services that identify the basic needs of those affected by the crisis situation, aiming to relieve acute stress reactions and support adaptation, while second level interventions include group counseling services that include topics such as anxiety management, problem solving, communication skills after the crisis, aiming to enable individuals to express their feelings and strengthen their bonds (Erdur-Baker, 2014). Third level services include longer-term therapeutic and medical interventions, and school counselors play a role in the referral process in accessing these services. In short, school-based interventions embody psychosocial interventions that aim to support adaptation after crisis and trauma, and prevent psychological, behavioral or social problems that may occur (Pfefferbaum & North, 2016).

Another rationale for providing crisis intervention services in schools is accessibility. Considering the inequalities in access to mental health services, school counselors are the main providers of protective and preventive mental health services, especially for children from families with low socio-economic status (Mendelson et al., 2015). School-based crisis intervention services are of great importance in our country where disasters, crises and traumatic events are frequently experienced. As a matter of fact, the earthquake disaster we experienced on February 6, 2023 reminded once again the importance of crisis and trauma intervention services. In our country, school counselors are generally the first people that children come into contact with in cases of trauma and crisis. For this reason, the Ministry of National Education's Directive on Psychosocial Protection, Prevention and Crisis Intervention Services defines the duties of school counselors (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019), and many documents and materials have been prepared by the Ministry of National Education-MoNE Special Education and Guidance Services Branch Directorate for school-based psychosocial support services for different crisis (e.g. epidemics, abuse, natural disasters) (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2023).

The counsellors' feeling of preparedness in crisis services is closely related to their self-efficacy beliefs. The term self-efficacy refers to a perceived expectation of a person's capability to perform and complete a particular task successfully (Bandura, 1995). Larson and Daniels (1998) defined counseling self-efficacy as "a counsellor's judgements of his/her capability to counsel clients or his/her expectations for success in counseling" (p. 180). In this sense, counseling self-efficacy impacts a counsellor's professional development (Meyer, 2015). There are many studies indicated that training has a positive influence on counsellors' self-efficacy beliefs (Hill et al., 2008; Larson & Daniels, 1998; Melchert et al., 1996, Tang et al., 2004). For instance, Morris and Minton (2012) examined currently employed counsellors' crisis intervention self-efficacy, crisis intervention experiences, and crisis intervention preparation. The results of this study showed that counsellors who attended a crisis course during their master's program reported higher crisis preparation and higher crisis self-efficacy than counsellors who did not attend a crisis course. Sawyer et al. (2013) conducted a study with students who attended a graduate course on crisis counseling to investigate the pre-test and post-test differences in their efficacy scores. Their findings indicate that the crises intervention course improved sense of self-efficacy and preparedness in crisis counseling services.

Since higher self-efficacy beliefs increase the likelihood of providing effective counseling services, improving counseling students' self-efficacy is the main goal of counsellor education programs (Larson & Daniels, 1998; Mullen & Lambie, 2016). Although research findings suggested that counsellor self-efficacy is closely related to counseling performance, a limited number of studies about the effect of training in

crisis counseling on students' counseling self-efficacy exist (e.g., Morris & Minton, 2012). In addition, in our country, where crisis and trauma situations are frequently experienced, school counselors take part in the first step of intervention studies in protective, preventive, and curative mental health services. Considering the accessibility and widespread impact of school-based interventions, the importance of including courses in the program to develop the competencies of school counselor candidates to carry out these interventions and evaluate the effectiveness of these courses increases. Therefore, the purpose of this study is to examine counseling students' counseling self-efficacy levels and perceived readiness levels for crisis intervention in terms of whether they took a course in crisis counseling during their undergraduate education or not. The first hypothesis is that counseling self-efficacy levels of participants who took a course in crisis counseling would be higher than those who did not. The second hypothesis is that crisis intervention readiness levels of participants who took a course in crisis counseling would be higher than those who did not take the course.

Method

Research Model

The research design of the current study is causal comparative. This design is applied to examine the possible cause for or consequences of differences between groups of people (Fraenkel et al., 2013). In this study, students who did and did not take the crisis counseling course were compared in terms of their counseling self-efficacy and perceived readiness for crisis intervention.

Study Group

The data for the current study were collected from senior counseling students at two state universities in Türkiye. Purposive sampling was used to determine the participants. For this purpose, two different universities with similar characteristics in terms of location, entrance scores, and number of the students were selected. One of these universities offered a crisis counseling course; the other did not. 142 senior counseling undergraduate students at these universities participated in the study. The participants' ages ranged between 20 and 29 (*Mean*= 22.1, *SD*= 1.44). Among participants, 94 were female (66.2%) and 48 were male (33.8 %). Sixty-eight students (47.9%) took a course on crisis intervention, while 74 (52.1%) students did not.

Data Collection Procedure

Before collecting the data, permission was taken from the Scientific Research Ethics Committee of the university (Ethics Committee Decision No: 02.05.2018/59). While determining the groups, first, the course contents of the guidance and counseling undergraduate programs of all public universities in Turkey were scanned, and the programs that offered elective courses on crisis counseling in the 2018-2019 academic year were identified. Since the crisis counseling course was chosen by all or the majority of the students in the universities where the crisis counseling course was offered, it was not possible to reach the students who took and did not take this course at the same university. For this reason, two different universities with the similar characteristics in terms of location, entrance scores, and number of students were selected. One of these universities offered crisis counseling as an elective course, while the other did not. The students, who took the crisis counseling course as an elective, took this course in the seventh semester. The data for this study were collected from fourth-year students at the beginning of the spring semester of the 2018-2019 academic year. For the administration of the instruments, the necessary permission was granted by the universities and the instructors of each class. Participants' voluntary participation to the research was obtained with a written consent form. All participants were provided with brief information about the study. The participants were informed about the confidentiality and asked to be sincere while responding to the instruments. The data collection instruments were administered to students during class hours. It took nearly 30 minutes.

Data Collection Tools

Demographic information form. A demographic information form was developed by the researchers to obtain information from participants in terms of their gender, the university they attend, and whether they took a course in crisis counseling.

Counseling Self-efficacy Scale. Lent et al. (2003) developed the scale to measure counseling self-efficacy levels of counsellor candidates in three aspects. These aspects are performing managing the counseling process, general helping skills, and handling challenging counseling situations. The scale consists of 41 items and three factors. The first factor, "helping skill self-efficacy" includes 15 items with three sub-dimensions called action skills (four items), insight skills (six items) and exploration skills (five items). The second factor, "session management self-efficacy" includes 10 items. The last factor involves 16 items measuring "self-efficacy" related to the challenges in the counseling process", with two sub-dimensions called relationship conflicts dimension (10 items) and client distress dimension (6 items). Counsellors rate items on a 10-point scale (from 0= No confidence to 9 = Complete confidence). Higher score indicates higher perceptions of counseling self-efficacy. The internal consistency level was found by Lent et al. as .97 for the total scale and varying from .79 to .94 for the subscales. The scale was translated into Turkish by Pamukçu and Demir (2013). Confirmatory factor analysis confirmed the three-factor structure and the structure of the sub-dimensions covered by these factors. For the total scale, Cronbach's alpha was found to be .98 in the Turkish version (Pamukçu & Demir, 2013). In the current study, Cronbach's alpha for subscales ranged from .90 to .94 and for the total scale was found as .95.

Readiness for Crisis Intervention Scale (RCIS). Items in this scale were developed basing on the previous literature by the authors. During the development of the RCIS, the literature on crisis intervention was first reviewed and an item pool was created based on the literature. For the statements in the item pool, the opinions of two faculty members working in the Department of Guidance and Psychological Counseling were taken and some items were combined, some items were removed and the final version of the scale with 28 items was formed. At this stage, expert opinion was obtained from a faculty member working in the Department of Turkish Education before the application, and necessary corrections were made. The scale consists of items evaluated on a five-point scale (1 = I do not feel ready at all; 5 = I feel completely ready), which includes the perceived readiness of school counselors to intervene in various crisis situations that they may encounter in schools. Exploratory Factor Analysis was conducted to obtain evidence for the construct validity of the scale. The results of KMO (.88) and Barlett Sphericity test ($\chi^2=2155.8$; $sd=378$; $p=0.00$) conducted before the analysis showed the suitability of the sample. Principal axis factoring analysis yielded three factors with eigenvalues greater than 1 and these factors explained 48.82% of the total variance. The first factor called "Readiness for Crisis Situations" consisted of 15 items with loadings ranging from .37 to .82 and the items in this factor explained 36.39% of the total variance. The second factor called "Readiness for Traumatic Events" consisted of eight items with loadings ranging from .47 to .79 and the items in this factor explained 7.26% of the total variance. The third factor was named "Readiness for Providing Services at School" and consisted of five items. The loadings of these five items ranged between .62 and .91 and these items explained 5.17% of the total variance. The Cronbach alpha coefficients for Readiness for Crisis Situations, Readiness for Traumatic Events and Readiness for Providing Services at School are .91, .88 and .87, respectively.

Data Analysis

Prior to analyses, procedures of data screening were conducted to assess the missing data, data accuracy and outliers (Tabachnick & Fidell, 2013). Kolmogorov-Smirnov values, histograms, plots and skewness and kurtosis were used to get evidence for the normality assumptions ($p>.05$) (Field, 2017). The results have shown that total and the sub-scores of counseling self-efficacy scale were normally distributed. As a result, independent samples t-test was utilized to test the differences in counseling self-efficacy scores. On the other hand, since normality assumption was violated in readiness for crisis situations (CS), readiness for traumatic events (TE) and readiness for providing services at school (PS) subscales of Readiness for Crisis Intervention Scale (RCIS), Mann Whitney U test was used in order to compare the differences between groups.

Findings

For the first hypothesis, independent samples t-test was used to test the differences between two groups for their total counseling self-efficacy scale scores and scores from each subscale. Means and standard deviations and t-test results are shown in Table 1.

Table 1.
The T- Test Results Regarding Having Taken a Course on Crisis Counselling

	Course	N	M	SD	df	t
Self-efficacy Total	Yes	68	252.21	39.09	140	1.380
	No	74	243.05	39.83	139.38	
Helping Skills	Yes	68	99.06	13.91	140	1.033
	No	74	96.61	14.31	139.54	
Managing Process	Yes	68	63.50	11.88	140	-.085
	No	74	63.66	10.91	136.06	
Handling Challenges	Yes	68	89.64	19.37	140	1.990*
	No	74	82.78	21.55	139.93	

* $p < .05$

As seen in Table 1, the results of the independent samples t-test yielded that there was a significant difference between groups in handling challenging counseling situations subscale. Students who took a course on crisis counseling obtained higher scores on the handling challenging counseling situations subscale ($M= 89.64, SD= 19.37, p=.049$). The effect size was found as $d = 0.33$, which indicated a small effect size (Cohen, 1988). On the other hand, no significant difference between students who took crisis counseling course ($M= 252.21, SD = 39.08$) and those who did not ($M= 243.05, SD= 39.83$) regarding their total scores of counseling self-efficacy scale ($t_{(140)}= 1.380, p=.170$). Likewise, there was no significant difference between two groups in terms of the scores from the helping skills ($t_{(140)}= 1.033, p = .303$) and managing the counseling process subscales ($t_{(140)}= -.85, p= .933$). According to these findings, although there was no significant difference in general counseling self-efficacy in terms of whether or not to take the course, students who took the course had higher scores in the sub-dimension of in handling challenging counseling situations than students who did not take the course.

In order to investigate the difference between two groups in terms of their perceived readiness for handling crisis situations, a Mann Whitney U test was conducted for the total scores and three sub scores of the RCIS. Results are shown in Table 2.

Table 2.
The Results of Mann-Whitney U Test for RCIS Scores of Two Groups

Scale	Course	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	z
RCIS Total	Yes	68	78.74	5354.5	2023.5	-2.012*
	No	74	64.84	4798.5		
CS	Yes	67	71.49	4789.5	2245.5	-.567
	No	71	67.63	4801.5		
TE	Yes	68	75.53	5136	2242	-1.121
	No	74	67.8	5017		
PS	Yes	68	83.46	5675	1703	-3.339*
	No	74	60.51	4478		

* $p < .05$; RCIS: Readiness for Crisis Intervention Scale, CS: Readiness for Crisis Situations, TE: Readiness for traumatic events, PS: Readiness for providing services at school

Results in Table 2 revealed that total scores of the RCIS of the students who took crisis counseling course ($Mdn= 88.5$) were significantly higher than the students who did not ($Mdn= 83.5$), $U_{RCIS}= 2023.5$; $z= -2.012$, $p= .044$. This result indicated a small effect size ($r = 0.17$) according to Cohen's (1988) suggested benchmarks. A significant difference was found between two groups in terms of Providing Services at Schools sub-scores ($U_{PS}= 1703$, $z= -3.339$, $p= .001$). Based on Cohen's (1988) suggested benchmarks, this result yielded a small effect size ($r = 0.28$) The students who took a crisis counseling course ($Mdn= 20$) obtained significantly higher scores on PS than the students who did not ($Mdn= 17.5$). On the other hand, there was no significant difference in the Crisis Situations sub-scores ($U_{CS}= 2245.5$, $z= -.567$, $p= .570$) and in the Traumatic Events sub-scores ($U_{TE}= 2242$, $z= -1.121$, $p= .262$) between two groups. Although small effect sizes of group differences were obtained, these results indicated that the students who took a course in crisis counseling perceive their readiness for crisis interventions in general, and readiness for providing services at school in particular higher than those who did not take the course.

Discussion & Conclusion

The aim of the present study is to compare counseling students' counseling self-efficacy and their perceived readiness for crisis interventions, in terms of whether they take crisis counseling course or not during their undergraduate training. The results showed that there was a significant difference in the perception of self-efficacy regarding challenging counseling situations, which is one of the sub-dimensions of counseling self-efficacy, according to whether or not to take a crisis counseling course, despite a small effect size. Accordingly, it was found that students who took crisis counseling course perceived their self-efficacy regarding their ability to cope with challenging situations (e.g. sexual abuse, suicide and traumatic cases) encountered in counseling sessions higher than students who did not take the course.

Similarly, according to the findings of the study, there was a significant difference in the general crisis intervention readiness and the sub-dimension of readiness to provide services at school, despite its small effect size. Based on these findings, it can be said that students who have taken the crisis counseling course feel more prepared to provide crisis intervention services in schools. These results provide additional evidence to previous studies indicating that crisis counseling courses in counselor education programs prepare students for crisis intervention and significantly affect counselors' self-efficacy levels in dealing with challenging situations. For example, Sawyer et al. (2013) conducted a study with 34 graduate students and found that taking a crisis intervention course significantly increased counselors' crisis intervention self-efficacy levels. In the literature, there are findings showing that not only undergraduate courses but also different trainings received after graduation positively affect crisis intervention readiness. Mete-Otlu and Aysan (2017) found that counselors who participated in "psychosocial school project" and "prevention of violence in schools" in-service training programs felt more competent in crisis situations than those who did not participate. In this sense, the findings of the current study are consistent with the findings of previous studies showing the positive effects of taking a crisis counseling course or participating in training on crisis intervention on self-efficacy and readiness.

On the other hand, results of this study suggested that taking a crisis counseling course has no effect on students' general counseling self-efficacy and their perceived readiness for crisis situations and traumatic events. Similarly, the findings reveal that having taken a crisis counseling course does not have a significant effect on the sub-dimensions of crisis intervention readiness: readiness for crisis situations and readiness for traumatic events. This result can be interpreted as the proficiency gained from other courses (e.g., Counseling Principles and Techniques, Individual Counseling Practicum) during the four-year counseling training may have increased students' general counseling self-efficacy beliefs. It can also be interpreted that the content of other courses (e.g., School Counseling and Guidance) in the program may have provided information about crisis and traumatic events and increased their perceived readiness in these dimensions.

Although the results of this study contribute to previous research findings emphasizing the importance and necessity of crisis counseling courses in counselor education (Brock, 2013; Brock et al., 2011; Granello, 2010; Peters et al., 2017; Sandoval, 2013), the study has some limitations. First, in universities where crisis counseling courses are offered, this course is chosen by all or the majority of students. Therefore, it was

not possible to reach students who chose and did not choose this course at the same university. In this context, data were collected from two different universities with similar characteristics. The second limitation is related to the effect sizes obtained in the study. The small effect size obtained in this study may be due to the fact that the participants were students attending two different universities. This should be taken into consideration when interpreting the results. In order to provide stronger causal evidence in future research, it may be recommended to conduct studies with an experimental design. In this way, the effect of crisis counseling course on self-efficacy and crisis preparedness can be proved with cause-effect relationships. In this study, only the independent variable of whether or not to take a crisis counseling course was used. In future studies, it may be suggested to include other potential variables that may affect crisis intervention self-efficacy or preparedness, such as the content of the course taken or practice and internship experiences.

The fact that schools are environments where many crisis situations are encountered leads to the need for school counselors to be prepared to serve students, school staff and families in crisis situations (Liou, 2015). McAdams and Keener (2008), emphasized that since school counselors may encounter crisis situations immediately after graduation, they should feel ready to intervene in the crisis. Therefore, it is of great importance to provide counseling skills related to prevention and crisis intervention services during counselor training. Considering the previous research findings and the results of this study together, it can be said that it is important to offer undergraduate courses to contribute to the self-efficacy of guidance and counseling students to cope with crisis situations, and courses on crisis and trauma interventions should be included in graduate programs in order to train instructors to teach these courses.

As mentioned earlier, the majority of guidance and counseling graduates in Turkey work as school counselors in public or private institutions. Therefore, it may be recommended that school counselors working in the field after graduation be supported with in-service trainings on crisis and trauma interventions organized by MoNE, universities, and national and international NGOs. In these trainings, school counselors can participate in various practices and workshops to gain specific skills to respond to various crisis scenarios.

In conclusion, given the inevitability of crisis situations and their short- and long-term effects on students' lives, academic, social-emotional and career development, it is clear that crisis intervention services in schools are a necessary service to help students cope with crisis. Since school counselors are the main providers of crisis intervention services in school settings, crisis intervention preparation should be an important aspect of counselor training. This study aimed to initiate a discussion on how to better prepare school counselors for crisis intervention services. It is thought that the current study will contribute to the literature on counselor education as one of the few studies that reveal the need for counselors' crisis intervention training.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

All rules included in the "Directive for Scientific Research and Publication Ethics in Higher Education Institutions" have been adhered to, and none of the "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics" included in the second section of the Directive have been implemented.

Conflict Statement

The author declares no competing interests.

Türkçe Sürümü

Giriş

Okul rehberlik ve psikolojik danışma (RPD) hizmetlerinin amacı öğrencilerin akademik, kariyer ve sosyal-duygusal gelişimlerine yardımcı olmaktır. Okul RPD hizmetleri, öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına ek olarak, okul temelli önleme ve krize müdahale hizmetleri de sunmaktadır (Dahir, 2011; Sandoval, 2013). Amerikan Okul Psikolojik Danışmanları Derneği'ne [American School Counselor Association; ASCA] (2007; 2019) göre, okul psikolojik danışmanlarından kriz durumunda öğrencilere, velilere ve okul personeline yönelik eğitim programları hazırlamaları, bireysel ve grupla psikolojik danışmanlık da dâhil olmak üzere çeşitli hizmetler sunmaları, ayrıca, okul içindeki ve dışındaki toplumsal hizmetleri koordine etmeleri beklenmektedir. Benzer şekilde, Millî Eğitim Bakanlığı Psikososyal Koruma, Önleme ve Kriz Müdahale Yönergesine göre (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019), her okulda okul psikolojik danışmanlarının asil üyesi olduğu bir krize müdahale ekibi bulunmalıdır. Bu ekipler okul krize müdahale planını hazırlamanın yanı sıra bir kriz durumunda gerekli müdahale hizmetlerini sağlamaktan sorumludur. Sonuç olarak, okul psikolojik danışmanları, kriz öncesinde, sırasında ve sonrasında krizi önlemeye ya da krize müdahaleye yönelik hizmetler sunmaktan sorumludur (Jones vd., 2020).

Okul psikolojik danışmanlarının farklı kriz durumlarını ya da travmatik olayları anlamak ve ele almak için yeterince hazır olmadıklarında etkili bir müdahale hizmeti sunamayacakları düşünülmektedir. Brock'un (2013) belirttiği gibi, PDR eğitim programları, okul şiddeti, intihar, cinsel taciz, madde kullanımı, zorbalık, boşanma gibi konuları içeren krize müdahale dersleri ile kriz ve travmatik olaylarda müdahale yöntemleri ve travmaya maruz kalmış çocuklarla çalışma konularında yeterlilikler sunmalıdır. Ayrıca, okul psikolojik danışman adaylarının krize müdahale çalışmaları kapsamında göçmen ve mülteci öğrenciler, dezavantajlı gruplar, özel gereksinimli bireyler gibi özel gruplarla çalışma hakkında da bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Murphy, 2011). Ancak birçok araştırma, okul psikolojik danışmanlarının krize müdahale konusunda yeterli bir eğitim almadığını göstermektedir (Allen vd., 2002; Morris & Minton, 2012; Minton & Pease-Carter, 2011). Benzer şekilde, Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlarının krize müdahale hizmetlerinde kendilerini yetersiz gördüklerini ve eğitimlerinin kendilerini kriz durumlarında etkili hizmet sunmaya hazırlaması gerektiğini belirten araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Tuzgöl-Dost ve Keklik (2012) tarafından gerçekleştirilen nitel bir araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan okul psikolojik danışmanlarının çoğu lisans eğitimlerini yetersiz olarak değerlendirmiş, kendilerini de krize müdahale konusunda yetersiz olarak nitelendirmiştir. Bir başka nitel araştırmada Şirin ve Coşkun (2015), okul psikolojik danışmanlarının ilk dört mesleki gelişim ihtiyacının şu alanlarda olduğunu belirtmişlerdir: (1) zorbalığı önleme ve müdahale programları, (2) okullarda çatışma yönetimi eğitimi, (3) cinsel istismar ve taciz ve (4) siber zorbalık. Tüm bu ihtiyaçlar krize müdahale bilgi ve becerisi gerektirmektedir. Benzer şekilde Öz ve diğerleri (2016) tarafından yapılan bir çalışmada okul psikolojik danışmanları, psikolojik danışma lisans programlarında krize müdahale yaklaşımlarını ve müdahale yöntemlerini içeren bir kriz danışmanlığı dersinin yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konudaki ihtiyacı yansıtan birçok araştırma bulgusuna rağmen, Türkiye'deki okul psikolojik danışmanlarının çoğunluğu kriz ve krize müdahale ile ilgili herhangi bir eğitim almamıştır ve okul psikolojik danışmanları kriz anında kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Kaya ve Yıldırım, 2017). Özetle, bulgular Türkiye'deki rehberlik ve psikolojik danışmanlık eğitimi programının okul psikolojik danışmanlarının yeterliklerini tam olarak geliştirmede yeterli olmadığını doğrular niteliktedir (Poyrazlı vd., 2013). Türkiye'de psikolojik danışma ve rehberlik lisans programlarından mezun olan psikolojik danışmanların büyük çoğunluğunun resmi veya özel eğitim kurumlarında okul psikolojik danışmanı olarak çalıştığı göz önüne alındığında (Korkut, 2007), lisans eğitimi sırasında kriz danışmanlığı dersi almanın önemi ve gerekliliği görülebilir.

Türkiye'de psikolojik danışman eğitiminde program akreditasyonunun oluşmaması ve eğitim programlarında bir standardizasyon olmaması nedeniyle program içeriklerinde üniversiteler arası

farklılıklar göze çarpmaktadır (Korkut, 2007; Stockton & Yerin-Güneri, 2011). YÖK tarafından 2018 yılında RPD lisans programları revize edilmiş ve tüm üniversitelerde yeni programın uygulanmasına karar verilmiştir. Sonrasında lisans programlarının içeriğinin belirlenmesi belli koşulları sağlayacak şekilde üniversitelere bırakılmıştır. Mevcut durumda kriz danışmanlığına ilişkin dersler incelendiğinde, RPD programları arasında farklılıklar bulunduğu ve kriz danışmanlığına yönelik bir dersin az sayıda programda seçmeli bir ders olarak sunulduğu görülmektedir. Bir okul psikolojik danışmanı okul ortamında kaçınılmaz olarak kriz durumlarıyla karşılaşacağından, lisans düzeyindeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin tümünün krize müdahale dersi alması çok önemli görülmektedir. Dahası, düşük gelirli ailelerden gelen ve dezavantajlı çocuklar için okul temelli krize müdahale hizmetleri, bir kriz durumunda eldeki tek kaynak olmaktadır (Mendelson vd., 2015; Sandoval vd., 2009; Shelton & Owens, 2021). Bu nedenle, psikolojik danışmanların lisans programından mezun olduktan sonra krize müdahale hizmetlerine hazırlıklı olmaları ve kendilerini hazırlıklı hissetmeleri hayati önem taşımaktadır (Sawyer vd., 2013).

Kriz ve travmada müdahale hizmetlerinin okullarda sunulmasının bazı temel gerekçeleri bulunmaktadır. Öncelikle, öğrencilerin karşılaştıkları kriz durumları, uyumlarını olumsuz etkilemekte, yoğun bir akademik ve bilişsel stres yaratmakta, hatta ciddi davranış değişimlerine yol açabilmektedir (Calhoun & Tedeschi, 2014). Dahası, bu yaşantılar zamanında ve etkili bir şekilde yönetilmezse daha büyük krizlere yol açabilmektedir (Yılmaz & Eldeleklioğlu, 2019). İkinci olarak, okullar kriz durumlarında önleyici ve iyileştirici müdahale hizmetleri sunmak için birincil ve en önemli ortamlardır. Aslında, okul temelli müdahaleler kriz ve travma sonrasında üç düzeyde sunulan müdahale hizmetlerinin birinci ve ikinci düzeyini oluşturmaktadır (Pynoos vd., 2007). Birinci düzey müdahaleler, kriz durumundan etkilenenlerin temel ihtiyaçlarının belirlendiği, akut stres tepkilerini rahatlatmayı ve uyumu desteklemeyi amaçlayan psikolojik ilk yardım hizmetlerini oluştururken, ikinci düzey müdahaleler kriz durumu sonrasında kaygı yönetimi, problem çözme, iletişim becerileri gibi konuları içeren, kriz yaşantılarına maruz kalmış bireylerin duygularını ifade etmelerini ve bağlarının güçlendirilmesini amaçlayan grupla psikolojik danışma çalışmalarını içermektedir (Erdur-Baker, 2014). Üçüncü düzey hizmetler daha uzun vadeli terapötik ve medikal müdahaleleri içermekle birlikte, bu hizmetlere erişimde de okul psikolojik danışmanları sevk sürecinde rol oynamaktadır. Kısacası okul temelli çalışmalar, kriz ve travma sonrası uyumu desteklemeyi ve oluşabilecek psikolojik, davranışsal veya sosyal sorunları önlemeyi amaçlayan psikososyal müdahaleleri temsil etmektedir (Pfefferbaum & North, 2016).

Okullarda krize müdahale hizmetlerinin sunulmasının bir başka gerekçesi de erişilebilirliktir. Ruh sağlığı hizmetlerine erişimdeki eşitsizlikler göz önüne alındığında, okul psikolojik danışmanları özellikle düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerden gelen çocuklar için koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetlerinin temel sağlayıcılarıdır (Mendelson vd., 2015). Afetlerin, krizlerin ve travmatik olayların sıklıkla yaşandığı ülkemizde okul temelli krize müdahale hizmetleri büyük önem taşımaktadır. Nitekim 6 Şubat 2023 tarihinde yaşadığımız deprem felaketi de kriz ve travmaya müdahale hizmetlerinin önemini bir kez daha hatırlatmıştır. Ülkemizde okul psikolojik danışmanları travma ve kriz durumlarında çoğunlukla çocukların ilk temas kurdukları kişilerdir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı Psikososyal Koruma, Önleme ve Krize Müdahale Hizmetleri Yönergesinde okul psikolojik danışmanlarının görevleri tanımlanmış (Millî Eğitim Bakanlığı, 2019) ve MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Şube Müdürlüğüne okul temelli psikososyal destek hizmetleri için farklı kriz durumlarına yönelik (Örneğin, salgın hastalık, istismar, doğal afetler gibi) birçok doküman ve materyal hazırlanmıştır (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2023).

Okul psikolojik danışmanlarının krize müdahale hizmetlerinde hazırlıklı olmaları, öz-yeterlik inançları ile de yakından ilişkilidir. Öz-yeterlik kavramı, bir kişinin belirli bir görevi başarıyla yerine getirme ve tamamlama yeteneğine ilişkin beklentisini ifade etmektedir (Bandura, 1995). Larson ve Daniels, (1998) psikolojik danışma öz-yeterliğini, “bir psikolojik danışmanın psikolojik danışmanlık yeteneğine veya psikolojik danışmanlık sürecinde başarı beklentilerine ilişkin yargıları” olarak tanımlamaktadır (s. 180). Psikolojik danışma öz-yeterliği, bir psikolojik danışmanın mesleki gelişimini doğrudan etkilemektedir (Meyer, 2015). Eğitimin, psikolojik danışmanların öz-yeterlik inançları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Hill vd., 2008; Larson & Daniels, 1998; Melchert vd., 1996, Tang vd., 2004). Örneğin, Morris ve Minton (2012) araştırmalarında psikolojik danışmanların krize müdahale

hazırlıklarını, krize müdahale öz-yeterliklerini ve krize müdahale deneyimlerini incelemiştir. Araştırma sonuçları, yüksek lisans programında krize müdahale dersi alan psikolojik danışmanların, bu dersi almayanlara göre daha yüksek düzeyde bir krize hazırlık ve krize müdahale öz-yeterliliğine sahip olduklarını göstermiştir. Sawyer ve diğerleri (2013) lisansüstü düzeyinde kriz danışmanlığı dersi alan öğrencilerin krize müdahale yeterliklerini araştırmış; bulgular, krize müdahale dersinin, katılımcıların kriz danışmanlığı hizmetlerine hazır oluş algılarını ve öz-yeterliklerini geliştirdiğini göstermiştir.

Öz-yeterlik inancının yüksek olması, etkili psikolojik danışma hizmetleri sunma olasılığını artırdığından, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin öz-yeterliklerini geliştirmek, psikolojik danışman eğitim programlarının temel amacıdır (Larson & Daniels, 1998; Mullen & Lambie, 2016). Araştırma bulguları öz-yeterliliğin psikolojik danışmanlık performansı ile yakından ilişkili olduğunu öne sürse de kriz danışmanlığına yönelik derslerin öğrencilerin psikolojik danışma öz-yeterliklerine etkisi konusunda sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (örn. Morris & Minton, 2012). Ayrıca, kriz ve travma durumlarının sıkça yaşandığı ülkemizde okul psikolojik danışmanları, koruyucu, önleyici ve iyileştirici ruh sağlığı hizmetlerinde müdahale çalışmalarının ilk basamağında görev almaktadır. Okul temelli müdahalelerin erişilebilirliği ve yaygın etkisi düşünüldüğünde, okul psikolojik danışmanı adaylarının bu müdahaleleri gerçekleştirebilecek yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik derslerin programda yer almasının ve bu derslerin etkililiğinin değerlendirilmesinin önemi daha da artmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin lisans eğitimleri sırasında kriz danışmanlığı dersi alıp almama durumlarına göre psikolojik danışma öz-yeterlik düzeyleri ile krize müdahaleye yönelik algıladıkları hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ilk hipotezi, kriz danışmanlığı dersi alan katılımcıların psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerinin, almayanlara göre daha yüksek olacağıdır. İkinci hipotezi ise, kriz danışmanlığı dersi alan katılımcıların krize müdahaleye hazırbulunuşluk düzeylerinin, dersi almayanlara göre daha yüksek olacağıdır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmanın araştırma deseni nedensel karşılaştırmadır. Bu desen, insan grupları arasındaki farklılıkların olası nedenlerini veya sonuçlarını incelemek için kullanılmaktadır (Fraenkel vd., 2013). Bu çalışmada, kriz danışmanlığı dersini alan ve almayan öğrenciler, psikolojik danışma öz-yeterlikleri ve krize müdahale için algılanan hazırbulunuşluk düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri, Türkiye'deki iki devlet üniversitesindeki rehberlik ve psikolojik danışmanlık son sınıf öğrencilerinden toplanmıştır. Katılımcıların belirlemede amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Bu amaçla konum, üniversite giriş puanları ve öğrenci sayısı bakımından benzer özelliklere sahip iki farklı üniversite seçilmiştir. Bu üniversitelerden birinde kriz danışmanlığı dersi verilmekte, diğer üniversitede ise kriz danışmanlığı dersi verilmemektedir. Araştırmaya bu üniversitelerde öğrenci olan 142 son sınıf rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaşları 20 ile 29 arasında değişmektedir ($Ort.= 22.1$, $SS= 1.44$). Katılımcıların 94'ü kadın (%66.2) ve 48'i erkektir (%33.8). Altmış sekiz öğrenci (%47.9) krize müdahale ile ilgili bir ders alırken, 74 (%52.1) öğrenci almamıştır.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanmadan önce üniversitenin Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (Etik Kurul Karar No: 02.05.2018 tarih ve 59 sayılı kararı) izin alınmıştır. Grupların belirlenmesi sürecinde öncelikle Türkiye'deki tüm devlet üniversitelerinin rehberlik ve psikolojik danışma lisans programlarının ders içerikleri taranmış ve 2018-2019 eğitim öğretim yılında kriz danışmanlığı konusunda seçmeli ders veren programlar tespit edilmiştir. Kriz danışmanlığı dersinin verildiği üniversitelerde, kriz danışmanlığı dersi öğrencilerin tamamı ya da çoğunluğu tarafından seçildiği için aynı üniversitede bu dersi alan ve almayan öğrencilere ulaşılamamıştır. Bu nedenle konum açısından büyükşehirde yer alan, giriş puanları ve öğrenci sayısı açısından en benzer özelliklere sahip iki farklı üniversite seçilmiştir. Bu üniversitelerden birinde kriz danışmanlığı seçmeli ders olarak verilmekte iken diğerinde verilmemiştir. Kriz danışmanlığı dersini seçmeli

olarak alan öğrenciler, bu dersi yedinci yarıyılı almışlardır. Bu çalışmanın verileri, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi başında dördüncü sınıfa devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama araçlarının uygulanması için üniversiteler ve her sınıfın öğretim elemanlarından gerekli izinler alınmıştır. Katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımı yazılı onam formu ile alınmıştır. Uygulama öncesi tüm katılımcılara çalışma hakkında kısa bilgi verilmiştir. Katılımcılar gizlilik konusunda bilgilendirilmiş ve ölçekleri yanıtlarken samimi olmaları istenmiştir. Veri toplama araçları öğrencilere ders saatlerinde uygulanmıştır. Uygulama süreci yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Demografik Bilgi Formu: Katılımcılardan cinsiyetleri, okudukları üniversite ve kriz danışmanlığı dersi alıp almadıkları hakkında bilgi almak için araştırmacılar tarafından bir demografik bilgi formu geliştirilmiştir.

Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği: Bu ölçek Lent ve diğerleri (2003) tarafından psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma öz-yeterlik düzeylerini üç açıdan ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Bu yönler, genel yardım becerilerini gerçekleştirme, psikolojik danışmanlık sürecini yönetme ve psikolojik danışma sürecindeki zorlukları ele almaktır. Ölçek 41 madde ve üç faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör olan “yardım becerileri öz-yeterliği” 15 madde ve içgörü (altı madde), keşif (beş madde) ve eylem becerileri (dört madde) olarak adlandırılan üç alt boyuttan oluşmaktadır. İkinci faktör olan “oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik” 10 maddeden oluşmaktadır. Son faktör olan “psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik” 16 maddeden oluşmakta ve ilişkide çatışmalar (10 madde) ve danışan problemleri (altı madde) olarak adlandırılan iki alt boyutu içermektedir. Ölçek maddeleri 10’lu dereceleme ölçeği ile değerlendirilmektedir (0 = Hiç güvenmiyorum, 9 = Tam güveniyorum). Ölçekten elde edilen yüksek puan, psikolojik danışma öz-yeterlik algısının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Lent ve ark. tarafından rapor edilen iç tutarlılık katsayısı toplam ölçek için .97’dir ve alt ölçekler için .79 ile .94 arasında değişmektedir. Ölçek Türk kültürüne Pamukçu ve Demir (2013) tarafından uyarlanmıştır. Doğrulamalı faktör analizi, üç faktörlü yapıyı ve bu faktörlerin kapsadığı alt boyutların yapısını doğrulamıştır. Türkçe versiyonunda ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değeri .98 olarak bulunmuştur (Pamukçu & Demir, 2013). Bu çalışmada alt ölçekler için Cronbach alfa değeri .90 ile .94 arasında değişmekte olup, ölçeğin tamamı için .95 olarak bulunmuştur.

Kriz Müdahale Hazırbulunuşluk Ölçeği (KMHÖ): Ölçekteki maddeler yazarlar tarafından konu ile ilgili alanyazına dayalı olarak geliştirilmiştir. KMHÖ geliştirilirken öncelikle krize müdahale ile ilgili alan yazını taranmış ve alan yazına dayalı olarak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan ifadeler için rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünde görev yapmakta olan iki öğretim üyesinden görüş alınarak bazı maddeler birleştirilmiş, bazı maddeler çıkarılmış ve ölçeğin 28 maddelik son hâli oluşturulmuştur. Bu aşamada uygulama öncesi Türkçe eğitimi bölümünde görev yapmakta olan bir öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek, okul psikolojik danışmanlarının okullarda karşılaşılabilecekleri çeşitli kriz durumlarına müdahaleye yönelik algılanan hazırbulunuşluğu içeren beşli (1= Hiç hazır hissetmiyorum; 5 = Tümüyle hazır hissediyorum) derecelendirme ile değerlendirilen maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Analiz öncesinde yapılan KMO (.88) ve Barlett Küresellik testi sonuçları ($\chi^2= 2155.8$; $sd= 378$; $p= 0.00$) örneklemin uygunluğunu göstermiştir. Principal axis factoring analizi sonucunda, özdeğeri 1’den büyük üç faktör elde edilmiş, bu faktörlerin toplam varyansın %48.82’sini açıkladığı bulunmuştur. “Kriz Durumlarına Hazırbulunuşluk” adı verilen birinci faktör yük değerleri .37 ile .82 arasında değişmekte olan 15 maddeden oluşmuş ve bu faktördeki maddeler toplam varyansın %36.39’unu açıklamıştır. “Travmatik Olaylara Hazırbulunuşluk” adı verilen ikinci faktör yük değerleri .47 ile .79 arasında değişen sekiz maddeden oluşmuş ve bu faktördeki maddeler toplam varyansın %7.26’sını açıklamıştır. Üçüncü faktör “Okulda Hizmet Vermeye Hazırbulunuşluk” olarak adlandırılmış ve beş maddeden oluşmuştur. Bu beş maddenin yük değerleri .62 ile .91 arasında değişmekte olup bu maddeler toplam varyansın %5.17’sini açıklamıştır. Kriz durumlarına hazırbulunuşluk, travmatik olaylara hazırbulunuşluk ve okulda hizmet vermeye hazırbulunuşluk için Cronbach alfa katsayıları sırasıyla .91, .88 ve .87 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Analizlerden önce, kayıp verileri, verilerin doğruluğunu ve uç değerleri değerlendirmek için veri tarama prosedürleri gerçekleştirilmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Normallik varsayımlarına yönelik kanıt elde etmek için Kolmogorov-Smirnov değerleri, histogramlar, grafikler ile çarpıklık ve basıklık değerleri kullanılmıştır ($p > .05$) (Field, 2017). Sonuçlar, psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeğinin toplam ve alt puanlarının normal dağıldığını göstermiştir. Sonuç olarak, psikolojik danışma öz-yeterlik puanlarındaki farklılıkları test etmek için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Öte yandan, Kriz Müdahale Hazırbulunuşluk Ölçeği'nin (KMHÖ), kriz durumlarına hazırbulunuşluk (KDH), travmatik olaylara hazırbulunuşluk (TH) ve okulda hizmet vermeye hazırbulunuşluk (OHVH) alt boyutlarında normallik varsayımı ihlal edildiğinden ($p < .05$) gruplar arasındaki farkları karşılaştırmak için Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezine yönelik olarak iki grup arasındaki psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği toplam puanları ve alt ölçek puanları arasındaki farklılıkları test etmek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Ortalamalar, standart sapmalar ve t-testi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik Puanları için T Testi Sonuçları

	Ders alma	N	Ortalama	SS	sd	t
PDÖY	Evet	68	252.21	39.09	140	1.380
	Hayır	74	243.05	39.83	139.38	
YBÖY	Evet	68	99.06	13.91	140	1.033
	Hayır	74	96.61	14.31	139.54	
OYÖY	Evet	68	63.50	11.88	140	-.085
	Hayır	74	63.66	10.91	136.06	
PDZÖY	Evet	68	89.64	19.37	140	1.990*
	Hayır	74	82.78	21.55	139.93	

* $p < .05$; PDÖY: Psikolojik Danışma Öz-yeterlik; YBÖY: Yardım becerileri öz-yeterliği; OYÖY: Oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik; PDZÖY: Psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik

Tablo 1'de görüldüğü gibi, bağımsız örneklem t testi sonuçları, psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik alt ölçeğinde gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Kriz danışmanlığı dersi alan öğrenciler, psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik alt ölçeğinde daha yüksek puanlar almıştır ($Ort. = 89.64$, $SS = 19.37$, $p = .049$). Etki büyüklüğü, küçük bir etki büyüklüğüne işaret eden $d = 0.33$ olarak bulunmuştur (Cohen, 1988). Diğer yandan, kriz danışmanlığı dersi alan öğrenciler ($Ort. = 252.21$, $SS = 39.08$) ile dersi almayan öğrenciler ($Ort. = 243.05$, $SS = 39.83$) arasında psikolojik danışma öz-yeterlik ölçeği toplam puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t_{(140)} = 1.380$, $p = .170$). Benzer şekilde, yardım etme becerileri öz-yeterliği ($t_{(140)} = 1.033$, $p = .303$) ve oturum yönetmeye ilişkin öz-yeterlik ($t_{(140)} = -.85$, $p = .933$) alt ölçeklerinden alınan puanlar açısından da iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgulara göre, genel psikolojik danışma öz-yeterliklerinde dersi alıp almamaya göre anlamlı bir fark çıkmamakla birlikte dersi alan öğrencilerin psikolojik danışma sürecindeki zorlukların üstesinden gelme alt boyutu puanlarının dersi almayan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Kriz danışmanlığı dersi alan ve almayan öğrencilerin krize müdahaleye yönelik algılanan hazırbulunuşluk düzeyleri arasında fark olup olmadığını test etmek için KMHÖ'nün toplam puanları ve üç alt puanı için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2.
Kriz Müdahale Hazırbulunuşluk Puanları için Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ölçekler	Ders alma	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	z
KMHÖ	Evet	68	78.74	5354.5	2023.5	-2.012*
	Hayır	74	64.84	4798.5		
KDH	Evet	67	71.49	4789.5	2245.5	-.567
	Hayır	71	67.63	4801.5		
TH	Evet	68	75.53	5136	2242	-1.121
	Hayır	74	67.8	5017		
OHVH	Evet	68	83.46	5675	1703	-3.339*
	Hayır	74	60.51	4478		

* $p < .05$; KMHÖ: Krize Müdahale Hazırbulunuşluk Ölçeği, KDH: Kriz durumlarına hazırbulunuşluk, TH: Travmatik olaylara hazırbulunuşluk, OHVH: Okulda hizmet vermeye hazırbulunuşluk

Tablo 2'deki sonuçlar, kriz danışmanlığı dersi alan öğrencilerin KMHÖ toplam puanlarının ($Mdn = 88.5$) dersi almayan öğrencilere göre ($Mdn = 83.5$), anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($U_{KMHÖ} = 2023.5$, $z = -2.012$, $p = .044$). Bu sonuç, Cohen'in (1988) önerdiği ölçütlere göre küçük bir etki büyüklüğüne ($r = 0.17$) işaret etmektedir. Okullarda hizmet vermeye hazırbulunuşluk alt ölçek puanları açısından da iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur ($U_{OHVH} = 1703$, $z = -3.339$, $p = .001$). Cohen'in (1988) önerdiği ölçütlere göre, bu sonuç küçük bir etki büyüklüğüne sahiptir ($r = 0.28$). Kriz danışmanlığı dersi alan öğrenciler ($Mdn = 20$), almayan öğrencilere göre okullarda hizmet vermeye hazırbulunuşluk alt ölçeğinde anlamlı derecede daha yüksek puan almıştır ($Mdn = 17.5$). Öte yandan kriz durumlarına hazırbulunuşluk ($U_{KDH} = 2245.5$, $z = -.567$, $p = .570$) ve travmatik olaylara hazırbulunuşluk alt ölçek puanlarında ($U_{TH} = 2242$, $z = -1.121$, $p = .262$) iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Elde edilen grup farklılıklarının etki büyüklükleri küçük de olsa, bu sonuçlar kriz danışmanlığı dersi alan öğrencilerin genel krize müdahaleye hazırbulunuşluk ve alt boyut olarak okulda hizmet sunmaya hazırbulunuşluk düzeylerini kriz danışmanlığı dersi almayanlara oranla daha yüksek algıladıklarını göstermiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin lisans eğitimleri sırasında kriz danışmanlığı dersi alıp almama durumlarına göre psikolojik danışma öz-yeterlikleri ile krize müdahaleye yönelik algılanan hazırbulunuşluklarını karşılaştırmaktır. Sonuçlar, psikolojik danışma öz-yeterliğinin alt boyutlarından biri olan psikolojik danışma sürecindeki zorluklara ilişkin öz-yeterlik algısında, kriz danışmanlığı dersi alıp almamaya göre etki büyüklüğü küçük olmakla birlikte anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Buna göre, kriz danışmanlığı dersi alan öğrencilerin psikolojik danışma oturumlarında karşılaşılan zorlu durumlara (örn., cinsel istismar, intihar ve travmatik vakalar gibi) başa çıkma becerilerine ilişkin öz-yeterliklerini dersi almayan öğrencilere göre daha yüksek algıladıkları bulunmuştur.

Benzer şekilde, araştırmanın bulgularına göre, genel krize müdahale hazırbulunuşluğu ile okulda hizmet vermeye yönelik hazırbulunuşluk alt boyutunda kriz danışmanlığı dersi alıp almamaya göre etki büyüklüğü küçük olsa da anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak, kriz danışmanlığı dersini almış olan öğrencilerin krize müdahale hizmetlerini okullarda sunmak için kendilerini daha hazır hissettikleri söylenebilir. Bu sonuçlar, psikolojik danışmanlık eğitim programlarında yer alan kriz danışmanlığı derslerinin öğrencileri krize müdahaleye hazırladığını ve psikolojik danışmanların zorlu durumlara başa çıkma konusunda öz-yeterlik düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini belirten önceki çalışmalara ek kanıt sağlar niteliktedir. Örneğin, Sawyer ve ark. (2013) 34 yüksek lisans öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, krize müdahale dersi alanın psikolojik danışmanların krize müdahale öz-yeterlik düzeylerini önemli ölçüde yükselttiğini ortaya koymuştur. Alan yazında yalnızca lisans derslerinin değil, mezuniyet sonrası alınan çeşitli eğitimlerin de krize müdahale hazırbulunuşluğunu olumlu yönde etkilediğini gösteren bulgular vardır. Mete-Otlu ve Aysan (2017), "psikososyal okul projesi" ve "okullarda şiddetin önlenmesi" hizmet içi eğitim programlarına katılan psikolojik danışmanların, katılmayanlara göre kriz durumlarında kendilerini daha yeterli hissettiklerini bulmuştur. Bu anlamda mevcut araştırmanın

bulguları, kriz danışmanlığı dersi alma ya da krize müdahaleye ilişkin bir eğitime katılmanın öz-yeterlik ve hazırbulunuşluğa olumlu etkilerini gösteren önceki araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir.

Öte yandan araştırmanın sonuçları, kriz danışmanlığı dersi almış olmanın öğrencilerin genel psikolojik danışma öz-yeterlikleri ile yardım becerileri ve oturma yönetmeye ilişkin öz-yeterlik alt boyutları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, bulgular, kriz danışmanlığı dersi almış olmanın krize müdahale hazırbulunuşluk alt boyutlarından kriz durumlarına yönelik hazırbulunuşluk ve travmatik olaylara hazırbulunuşluk üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, dört yıllık psikolojik danışma eğitimi süresince diğer alan derslerinde (örn., Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları gibi) kazanılan yeterliklerin öğrencilerin genel psikolojik danışma öz-yeterlik inançlarını artırmış olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca farklı derslerde sunulan konuların (örn., Okullarda RPD dersi) kriz durumu ve travmatik olaylar hakkında bilgi vermiş ve bu boyutlardaki algılanan hazırbulunuşluklarını artırmış olabileceği şeklinde yorumlanabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, psikolojik danışman eğitiminde kriz danışmanlığı derslerinin önemini ve gerekliliğini vurgulayan önceki araştırma bulgularına katkı yapmakla birlikte (Brock, 2013; Brock vd., 2011; Granello, 2010; Peters vd., 2017; Sandoval, 2013), araştırmanın bazı sınırlıkları bulunmaktadır. İlk olarak, kriz danışmanlığı dersinin verildiği üniversitelerde bu ders, öğrencilerin tamamı veya çoğunluğu tarafından seçilmektedir. Bu nedenle aynı üniversitede bu dersi seçen ve seçmeyen öğrencilere ulaşmak mümkün olamamıştır. Dolayısıyla veriler benzer özelliklere sahip iki farklı üniversiteden toplanmıştır. İkinci sınırlılık, çalışmada elde edilen etki büyüklükleriyle ilgilidir. Bu çalışmada elde edilen etki büyüklüğünün küçük olması katılımcıların iki farklı üniversiteye devam eden öğrenciler olmasından kaynaklanmış olabilir. Bu durum, sonuçlar yorumlanırken göz önünde bulundurulmalıdır. Gelecekteki araştırmalarda daha güçlü nedensel kanıtlar sağlamak için, deneysel desenli araştırmalar yapılması önerilebilir. Bu sayede kriz danışmanlığı dersinin öz-yeterlik ve krize hazırlık üzerine etkisi neden-sonuç ilişkileri ile kanıtlanabilecektir. Bu araştırmada sadece kriz danışmanlığı dersi alıp almama bağımsız değişkeni kullanılmıştır. Gelecekteki araştırmalarda, alınan dersin içeriği ya da uygulama ve staj deneyimleri gibi krize müdahale öz-yeterliliğini ya da hazırbulunuşluğunu etkileyebilecek diğer potansiyel değişkenlerin de araştırmaya dâhil edilmesi önerilebilir.

Okulların birçok kriz durumuyla karşılaşılacak ortamlar olması okul psikolojik danışmanlarının kriz durumlarında öğrencilere, okul personeline ve ailelere hizmet vermeye hazırlıklı olmaları ihtiyacını doğurmaktadır (Liou, 2015). McAdams ve Keener (2008), okul psikolojik danışmanları mezun olduktan hemen sonra kriz durumları ile karşılaşabileceklerinden, krize müdahale etmeye hazır hissetmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır. Bu nedenle, psikolojik danışman eğitimleri sırasında önleme ve krize müdahale hizmetlerine ilişkin psikolojik danışmanlık becerilerinin kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Daha önceki araştırma bulguları ve bu çalışmanın sonuçları birlikte ele alındığında, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinin kriz durumlarıyla baş etme öz-yeterliklerine katkı sağlamak için lisans dersleri açılması ve bu dersleri vermek üzere öğretim elemanlarının yetiştirilmesi adına kriz ve travma müdahalelerine ilişkin derslerin lisansüstü programlara da dâhil edilmesi gerektiği söylenilebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, Türkiye'de rehberlik ve psikolojik danışmanlık mezunlarının çoğunluğu resmi veya özel eğitim kurumlarında okul psikolojik danışmanı olarak çalışmaktadır. Dolayısıyla mezuniyet sonrasında sahada çalışan okul psikolojik danışmanlarının MEB, üniversiteler ulusal ve uluslararası STK'lar tarafından organize edilen kriz ve travma müdahalelerine yönelik hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi önerilebilir. Bu eğitimlerde, okul psikolojik danışmanları, çeşitli kriz senaryolarına yanıt vermek için belirli beceriler kazanmaya yönelik çeşitli uygulamalar yapılabilir, çalıştaylara katılabilir.

Sonuç olarak, kriz durumlarının kaçınılmazlığı ve öğrencilerin yaşamlarındaki, akademik, sosyal-duygusal ve kariyer gelişimleri üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkileri göz önüne alındığında, okullardaki krize müdahale hizmetlerinin öğrencilerin kriz durumlarıyla başa çıkmalarına yardımcı olmak için gerekli bir hizmet olduğu açıktır. Okul ortamlarında krize müdahale hizmetlerinin ana sağlayıcıları okul psikolojik danışmanları olduğu için, krize müdahaleye hazırlık psikolojik danışman eğitiminin önemli bir boyutu olmalıdır. Bu araştırma, okul psikolojik danışmanlarının krize müdahale hizmetlerine daha iyi hazırlanmasına ilişkin bir tartışma başlatmayı amaçlamıştır. Mevcut çalışmanın psikolojik danışmanların

krize müdahale eğitimine yönelik ihtiyacı ortaya koyan az sayıdaki araştırmalardan biri olarak psikolojik danışman eğitimi alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

“Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde” yer alan tüm kurallara uyulmuş ve yönergenin ikinci bölümünde yer alan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlerden” hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R., & Durkan, L. (2002). School counselors' preparation for and participation in crisis intervention. *Professional School Counseling, 6*(2), 96–102.
- American School Counselor Association. (2007). *Position statement: Crisis/critical incident response in the schools*. Author.
- American School Counselor Association. (2019). *ASCA school counselor professional standards & competencies*. <https://www.schoolcounselor.org/asca/media/asca/home/SCCompetencies>
- Bandura, A. (Ed.) (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Brock, S. E. (2013). Preparing for the school crisis response. In J. Sandoval (Eds.), *Crisis counseling, intervention and prevention in the schools* (pp.19–31). Routledge.
- Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Savage, T. A., & Woitaszewski, S. A. (2011). Development, evaluation, and future directions of the PREP a RE school crisis prevention and intervention training curriculum. *Journal of School Violence, 10*(1), 34–52. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.519268>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Dahir, C. A. (2011). School counseling: Moving toward standards and models. In H. L. Coleman, & C. Yeh (Eds.), *The handbook of school counseling* (pp. 37–48). Routledge.
- Erdur-Baker, Ö. (2014). Müdahalelere genel bakış. Ö. Erdur-Baker, & T. Doğan (Ed.), *Afetler krizler travmaları ve psikolojik yardım* içinde (ss. 113–114. Türk PDR Derneği Yayınları.
- Field, A. (2017). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage Publications.
- Fraenkel, W., & Wallen, N. E., Hyun, H. (2013). *How to design and evaluate research in education*. Mc Graw-Hill.
- Granello, D. H. (2010). A Suicide crisis intervention model with 25 practical strategies for implementation. *Journal of Mental Health Counseling, 32*(3), 218–235. <https://doi.org/10.17744/mehc.32.3.n6371355496t4704>
- Hill, C. E., Roffman, M., Stahl, J., Friedman, S., Hummel, A., & Wallace, C. (2008). Helping skills training for undergraduates: Outcomes and prediction of outcomes. *Journal of Counseling Psychology, 55*(3), 359–370. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.55.3.359>
- Jones, B., Zambrano, E., & Haberstroh, S. (2020). Crisis intervention and prevention in K–12 schools. In T. Duffey, & S. Haberstroh (Eds.), *Introduction to crisis and trauma counseling* (pp. 273–293). John Wiley & Sons.
- Kaya, M., & Yıldırım, T. (2017). Liselerde çalışan psikolojik danışmanların okullarda yaşanan kriz durumlarına ilişkin algıları. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(2), 835–857.

- Korkut, F. (2007). Counsellor education, program accreditation and counselor credentialing in Turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 29(1), 11–20. <https://doi.org/10.1007/s10447-006-9021-6>
- Larson, L. M., & Daniels, J. A. (1998). Review of the counseling self-efficacy literature. *The Counseling Psychologist*, 26(2), 179–218. <https://doi.org/10.1177/0170840614546155>
- Lent, R. W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50(1), 97–108. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.1.97>
- Liou, Y. H. (2015). School crisis management: A model of dynamic responsiveness to crisis life cycle. *Educational Administration Quarterly*, 51(2), 247–289. <https://doi.org/10.1177/0013161X14532467>
- McAdams, C., & Keener, H. (2008). Preparation, action, and recovery: A conceptual framework for counselor preparation and response in client crises. *Journal of Counseling & Development*, 86(4), 388–398. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2008.tb00526.x>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). Psikososyal koruma, önleme ve krize müdahale hizmetleri yönergesi. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_04/11165830_psikososyal_koruma_Önleme_krize_mudahale_hizmetleri_yonergesi.pdf
- Melchert, T. P., Hays, V. L., Wiljanen, L. M. & Kolocek, A. K. (1996). Testing models of counselor development with a measure of counseling self-efficacy. *Journal of Counseling & Development*, 74(6), 640–644. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb02304.x>
- Mendelson, T., Tandon, S. D., O'Brennan, L., Leaf, P. J., & Jalongo, N. S. (2015). Brief report: Moving prevention into schools: The impact of a trauma-informed school-based intervention. *Journal of Adolescence*, 43, 142–147. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.05.017>
- Mete-Otlu, B., & Aysan, F. (2017). Okul psikolojik danışmanlarının krize müdahalede kullandıkları başa çıkma stratejileri: İzmir ili örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 459–478.
- Meyer, J. M. (2015). Counseling self-efficacy: On-campus and distance education students. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 58(3), 165–172. <https://doi.org/10.1177/0034355214537385>
- Minton, C. A. B., & Pease-Carter, C. (2011). The status of crisis preparation in counselor education: A national study and content analysis. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 38(2), 5–17. <https://doi.org/10.1080/15566382.2011.12033868>
- Morris, C. A. W. & Minton, C. A. B. (2012). Crisis in the curriculum? New counselors' crisis preparation, experiences, and self-efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 51(4), 256–269. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00019.x>
- Mullen, P. R., & Lambie, G. W. (2016). The contribution of school counselors' self-efficacy to their programmatic service delivery. *Psychology in the Schools*, 53(3), 306–320. <https://doi.org/10.1002/pits.21899>
- Murphy, M. L. (2011). Crisis management in the schools. In H. L. K. Coleman, & C. Yeh (Eds.), *Handbook of school counseling* (pp. 459–479). Routledge.
- Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2023). Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Psikososyal Destek Hizmetleri. <https://orgm.meb.gov.tr/www/psikososyal-destek-dokumanlari-sayfa-1/icerik/1314>
- Öz, F. S., Baş, A. U. & Aysan, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), 53–69.
- Pamukçu, B., & Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(40), 212–221.
- Peters, M., Sawyer, C., & Willis, J. (2017). Counselor's crisis self-efficacy scale: A validation study. *Vistas Online*. https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article_4070ce2bf16116603

- Pfefferbaum, B., & North, C. S. (2016). Child disaster mental health services: A review of the system of care, assessment approaches, and evidence base for intervention. *Current Psychiatry Reports*, 18(5), 1–7. <https://doi.org/10.1007/s11920-015-0647-0>
- Poyrazlı, Ş., Doğan, S., & Eskin, M. (2013). Counseling and psychotherapy in Turkey: Western theories and culturally inclusive methods. In R. Moodly, U. P. Gielen, & R. Wu (Eds.), *Handbook of counseling and psychotherapy in an international context* (pp. 404–414). Routledge.
- Pynoos, R. S., Steinberg, A. M., & Brymer, M. J. (2007). Children and disasters: Public mental health approaches. In R. J. Ursano, C. S. Fullerton, L. Weisaeth, B. Raphael (Eds.), *Textbook of disaster psychology* (pp. 48–68). Cambridge University Press.
- Sandoval, J. (2013). Conceptualizations and principles of crisis counseling, intervention and prevention. In J. Sandoval (Eds.), *Crisis counseling, intervention and prevention in the schools* (pp. 1–19). Routledge.
- Sandoval, J., Scott, A. N., & Padilla, I. (2009). Crisis counseling: An overview. *Psychology in the Schools*, 46(3), 246–256. <https://doi.org/10.1002/pits.20370>
- Stockton, R., & Yerin-Güneri, O. (2011). Counseling in Turkey: An evolving field. *Journal of Counseling & Development*, 89(1), 98–104. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2011.tb00065.x>
- Sawyer, C., Peters, M., & Willis, J. (2013). Self-efficacy of beginning counselors to counsel clients in crises. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 5(2), 30–43. <http://dx.doi.org/10.7729/52.1015>
- Shelton, A. J., & Owens, E. W. (2021). Mental health services in the United States public high schools. *Journal of School Health*, 91(1), 70–76. <https://doi.org/10.1111/josh.12976>
- Şirin, A. K., & Coşkun, Y. D. (2015). Okul psikolojik danışmanlarının sürekli eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 5(9), 105–122.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: International edition*. Pearson.
- Tang, M., Addison, K. D., LaSure Bryant, D., Norman, R., O'Connell, W. & Stewart-Sicking, J. A. (2004). Factors that influence self-efficacy of counseling students: An exploratory study. *Counselor Education and Supervision*, 44(1), 70–80. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2004.tb01861.x>
- Tuzgöl-Dost, M., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 389–407.
- Yılmaz, K. Y., & Eldeleklioğlu, J. (2019). Okul ortamında krize müdahale ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 29–45.



The Predictive Role of Hope, Self-Efficacy and Self-Esteem on Adolescents' Career Anxiety

Osman CIRCIR^a (ORCID ID - 0000-0002-7847-9205)

Osman GÖNÜLTAŞ^{b*} (ORCID ID - 0000-0003-1904-5121)

Kıvanç UZUN^c (ORCID ID - 0000-0002-6816-1789)

Özlem TAGAY^d (ORCID ID - 0000-0002-9821-5960)

^a Naciye Mumcu Anatolian High School, Konya/Türkiye

^b Şehit Polis Mehmet Karacatilki Science and Arts Centre, Isparta, Türkiye

^c Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Career Development Practice and Research Center, Burdur/Türkiye

^d Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Faculty of Education, Burdur/Türkiye



Article Info

Abstract

DOI: 10.14812/cuefd.1291825

Article history:

Received 03.05.2023

Revised 24.07.2023

Accepted 28.08.2023

Keywords:

Career Anxiety,
Hope,
Self-Efficacy,
Self-Esteem
Adolescents.

Research Article

In the current study, it was aimed to determine the extent to which adolescents' levels of hope, self-efficacy and self-esteem predict their career anxiety. To this end, the relational survey model was used to determine the relationship between the variables. The study group was formed by using the convenience sampling method. The online form prepared by the researchers was shared on social media platforms commonly used by adolescents and in this way, a total of 253 adolescents (165 females and 88 males) were reached. The mean age of the participants is 15.61. The data in the study were collected by using a demographic information form developed by the researchers, the Career Anxiety Scale, the Dispositional Hope Scale, the Self-Efficacy Scale for Children and the Rosenberg Self-Esteem Scale. In the analysis of the data, multiple linear regression analysis and the Pearson product moment correlation coefficient were used to determine the relationship between the variables. As a result of the study, negative significant correlations were found between the career anxiety of the adolescents and their levels of hope, self-efficacy and self-esteem. In addition, it was concluded that the career anxiety of the adolescents was predicted negatively and significantly by their hope, self-efficacy and self-esteem. On the basis of these findings, it can be said that the healing power of hope, self-efficacy and self-esteem can be used to cope with the career anxiety of adolescents. The results were discussed in light of the relevant literature and suggestions were made for future research.

Umut, Öz-Yeterlik ve Benlik Saygısının Ergenlerin Kariyer Kaygıları Üzerindeki Yordayıcı Rolü

Makale Bilgisi

Öz

DOI: 10.14812/cuefd.1291825

Makale Geçmişi:

Geliş 03.05.2023

Düzeltilme 24.07.2023

Kabul 28.08.2023

Anahtar Kelimeler:

Kariyer Kaygısı,
Umut,

Bu çalışmada, ergenlerin sahip oldukları umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı düzeylerinin kariyer kaygılarını ne ölçüde yordadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesi için ilişkisel model kullanılmıştır. Çalışma grubu ise uygun örnekleme yöntemi ile oluşturulmuştur. Araştırmacılar tarafından hazırlanan çevrim içi form, ergenler tarafından yaygın olarak kullanılan sosyal medya platformlarında paylaşılarak, ergenlik döneminde bulunan 253 katılımcıya (165 kadın ve 88 erkek) ulaşılmıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 15.61'dir. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından oluşturulan demografik bilgi formu, Kariyer Kaygısı Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği, Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde, değişkenler arasındaki ilişkinin saptanması için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile çoklu doğrusal

Öz-Yeterlik,
Benlik Saygısı
Ergenler.

regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ergenlerin kariyer kaygıları ile umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca ergenlerin kariyer kaygılarının umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı tarafından negatif yönde anlamlı şekilde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgulardan hareketle ergenlerin kariyer kaygılarıyla başa çıkmak için umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı değişkenlerinin iyileştirici gücünden yararlanılabileceği söylenilebilir. Ulaşılan sonuçlar ilgili alanyazın ışığında tartışılmış ve gelecek araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Araştırma Makalesi

Introduction

Adolescence, which is a developmental stage in the process of transition from childhood to adulthood, is a period characterized by numerous changes in different developmental domains and often accompanied by turbulence (Feldman, 1997). During adolescence, which is the period in a person's life when biological and social changes have the most significant impact, physiological, cognitive, emotional and moral changes take place (Santrock, 2014). Adolescence refers to a complex period for the individual to discover and experience life roles, to make plans about the future and to choose a career among alternatives (Adams, 2000; Cloutier & Onur, 2019). According to Super (1990), adolescents should be able to make a healthy career planning in order to have personal development, social adaptation and a good future.

Adolescence is a very critical period in the process of making career decisions, as individuals begin to research about higher education institutions and job opportunities and to create career alternatives (Brown, 1997; Rogers et al., 2008). Career decision is one of the most important decisions that adolescents have to make in their lives. In the career decision-making process, adolescents are faced with many alternatives and they try to reach the most suitable choice for themselves by researching alternatives (Nalbantoğlu-Yılmaz & Çetin-Gündüz, 2018a). The difficulties experienced in the career decision-making process and having to choose between career alternatives can cause adolescents to experience career anxiety (Albion, 2000; Vignoli, 2015).

Career anxiety is defined as the fear of failure experienced by individuals in their career development process regarding their professional and academic future (Vignoli, 2015). According to Saka et al. (2008), career anxiety refers to negative emotions experienced during the process of career decision-making or in job performance. Career anxiety indicates the inability of the individual to make a career choice due to some fears and concerns (Sampson et al., 1996). Career anxiety, which is associated with general anxiety, stems from the perception of being responsible for supporting career development. It is stated that the lack of information, especially about the career development process, is a triggering factor for career anxiety (Pisarik et al., 2017). According to Ciminli (2023), individuals who have experienced a healthy career development process experience career anxiety at the lowest level.

It is known that adolescents experience many problems arising from career anxiety. Şeker (2021) stated that adolescents with intense career anxiety have difficulty in making career decisions. Yavrutürk (2023) argues that career anxiety causes problems such as unhappiness, difficulty in focusing, loss of performance and lack of self-confidence in adolescents. In light of all this information, it is aimed to examine the variables related to career anxiety in adolescents and to determine alternative ways to deal with career anxiety effectively by using these variables. There is promising evidence in the literature that individuals can cope with the destructive effects of negative situations in a healthy way by supporting their positive characteristics and reminding them of their sources (Uzun & Karataş, 2023). In this connection, in the current study, the variable of hope, self-efficacy and self-esteem, which are thought to play a role in reducing career anxiety in adolescents, are discussed based on the literature.

The first variable whose relationship with career anxiety is examined in the current study is hope. Hope is a goal-oriented cognitive mindset in which individuals perceive themselves as capable of generating pathways to achieve their goals (Snyder, 2002). Highly hopeful individuals have more goals to achieve in their life and are capable of developing different strategies to achieve these goals. These individuals focus more on pursuing their goals rather than dwelling on failures when they encounter challenges in their

lives because they have confidence in their adaptive coping strategies (Snyder et al., 1991). According to Korkut-Owen and Niles (2014), having high hope is related to the belief that positive outcomes will occur. Therefore, hope is one of the essential attributes in the career development process, as it enables individuals to manage their career development. Hope provides individuals with motivational strength to be able to plan for their future career and to actualize these plans. With this strength, individuals can proactively shape their career journey (Konuk, 2020). Individuals with high hopes for the future can easily fulfil their career development tasks because they have the belief that they can cope with the difficulties they may encounter in the career development process (Eryılmaz & Mutlu, 2017). In the study conducted on adolescents, Shama (2020) concluded that hope is an important variable that predicts career anxiety. In this context, it is thought that hope can be an alternative variable that can be used for adolescents to cope with their career anxiety.

Another variable whose relationship with career anxiety is examined in the current study is self-efficacy. Self-efficacy is defined as an individual's belief in his/her potential to perform the necessary action to achieve positive results (Bandura, 1997). In other words, self-efficacy refers to the beliefs that individuals have developed about their own skills (Uzun & Karataş, 2020). Self-efficacy belief can be the strongest predictor of success or failure of individuals in the face of challenging tasks (Ercivan-Zencirci, 2008). Self-efficacy belief has an important role in maintaining positive behaviours and preventing problematic behaviours throughout adolescence (Vecchio et al., 2007). Self-efficacy, which contributes to the process of coping with stress, is closely related to career development. Individuals with high self-efficacy beliefs experience less career indecision and can make healthier career decisions (Lent & Brown 2006; Schwarzer & Warner, 2013). Bandura (1993) stated that the higher the self-efficacy is, the easier it is for individuals to make decisions in their career choice process. According to Erdoğan and İşözen (2022), self-efficacy is an important factor that shapes individuals' goals for career planning throughout their lives. Thus, it is predicted that adolescents with high self-efficacy beliefs will be more effective in coping with career anxiety.

The last variable addressed in the current study is self-esteem. Self-esteem includes both positive and negative evaluations of oneself. High self-esteem refers to a person's sense of self-respect and perceiving oneself as valuable, while low self-esteem describes a situation where an individual lacks self-respect and perceives himself/herself as unworthy and inadequate (Cast & Burke, 2002). It is known that individuals with high self-esteem have a positive worldview, are physiologically healthier, and can cope with the problems they encounter in daily life more easily (Türksoy, 2014). According to Coleman and Hendry (1990), individuals with high self-esteem spend longer efforts to cope with the difficulties they face. Individuals with low self-esteem are more anxious and have negative thoughts about the future. Catalano et al. (2004) stated that adolescents with low self-esteem perceive themselves as inadequate in fulfilling the expected developmental tasks, leading to lower future expectations and higher anxiety. Yıldırım-Kurtuluş et al. (2022) suggested, based on their research on adolescents, that there is a significant negative correlation between self-esteem and career anxiety. Thus, it can be argued that as adolescents' self-esteem increases, their career anxiety decreases.

It can be said that the adolescence covers a period in which individuals develop in many ways and rehearse for adulthood. During this period, adolescents are faced with many developmental tasks. One of the most important of these development tasks is career development (Turan, 2013). Individuals make important decisions about their future career during adolescence (Çetin-Gündüz & Nalbantoğlu-Yılmaz, 2016). During adolescence, individuals try to clarify their career decision by starting to search for career alternatives (Sharf, 2013). It is thought that examining the variables related to career anxiety, which is a variable that makes career decision-making difficult (Germeijs et al., 2006; Nalbantoğlu-Yılmaz & Çetin-Gündüz, 2018b; Şeker, 2021), can make significant contributions to the literature. Determining the variables associated with career anxiety will provide important insights into preventive and intervention studies to be conducted on career anxiety of adolescents. In this regard, in the current study, it is aimed to examine the effects of perceived self-esteem, hope and self-efficacy on the level of career anxiety in adolescents. To this end, the research questions are worded as follows;

1. Is there a significant relationship between the career anxiety of adolescents and their levels of hope, self-efficacy and self-esteem?
2. Are hope, self-efficacy and self-esteem significant predictors of career anxiety?

Method

Research Model

The current study employed the correlational model to investigate the relationship between career anxiety of adolescents and their hope, self-efficacy and self-esteem. The correlational model is a quantitative research method that aims to determine whether there is a co-variation between two or more variables and the degree of this co-variation (Karasar, 2012).

Study Group

The study group is comprised of 253 adolescents. Of the participating adolescents, 65.20% (n= 165) are female and 34.80% (n= 88) are male. The mean age of the participants was found to be 15.61. Of the participants, 44.30% (n= 112) are 9th graders, 23.30% (n= 59) are 10th graders, 18.60% (n= 47) are 11th graders and 13.80% (n= 35) are 12th graders. Of the participants, 12.60% (n= 32) evaluated their socioeconomic status as low, 81.00% (n= 205) as medium and 6.30% (n= 16) as high. The study group was determined by using the convenience sampling method, one of the random sampling methods. The convenience sampling method is for researchers to identify study groups, starting with the most accessible participants, until they reach the sample size they need (Büyükoztürk et al., 2016). The participants of the current study are adolescents who filled out the online application form shared on social media platforms without any demographic restrictions because in this study, there is no research question investigating the effect of the demographic characteristics of the participants on their career anxiety. The convenience sampling method was preferred since the study group was not restricted according to any region or characteristic and it was aimed to reach as many participants as possible.

Data Collection Tools

For data collection in the study, the following scales were used for adolescents: a demographic information form, the Career Anxiety Scale, the State Hope Scale, the Self-Efficacy Questionnaire for Children and the Rosenberg Self-Esteem Scale. Permission for the use of all data collection instruments planned to be used in the study was obtained via email from the intellectual property rights holders of the scales.

Demographic Information Form: To obtain personal information of the adolescents in the study group, the researchers created a demographic information form inquiring about their gender, age, grade level and perceived socioeconomic status.

Career Anxiety Scale (CAS): CAS was developed by Çetin-Gündüz and Nalbantoğlu-Yılmaz (2016) to determine the career anxiety experienced by high school students during their professional development processes. The scale is a five-point Likert scale consisted of 14 items that can be scored on a scale ranging from “[1] Strongly disagree” to “[5] Strongly agree”. CAS consists of two different sub-dimensions: “Anxiety related to the effect of family” (1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th items) and “Anxiety related to the choice of profession” (6th, 7th, 8th, 9th, 10th, 11th, 12th, 13th and 14th items). CAS explains 44.40% of the total variance. CAS also yields a total career anxiety score. Possible scores from the scale vary between 14 and 70. Higher scores from the scale indicate higher levels of career anxiety experienced by the respondent. There are no reverse-scored items in the scale. For the Career Anxiety Scale, the Cronbach’s alpha coefficients for the subscales are as follows: .74 for the sub-dimension of anxiety related to the effect of family and .80 for the sub-dimension of anxiety related to the choice of profession (Çetin-Gündüz & Nalbantoğlu-Yılmaz, 2016).

In the current study, first, validity and reliability analyses were carried out for the use of CAS. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to ensure the construct validity of the scale, and it was found that the model-data fit of the Career Anxiety Scale falls within acceptable reference values ($\chi^2/n=$

253]= 255.269, sd= 68, $p= .000$, $\chi^2/sd= 3.754$, RMSEA= .078, SRMR= .065, CFI= .912). To calculate the reliability values of the Career Anxiety Scale, Cronbach's alpha coefficient analysis was employed. The internal consistency coefficient for the whole scale was found to be .91. As a result of these analyses, it can be stated that the values obtained for the Career Anxiety Scale are within the validity (Kline, 2015) and reliability (Büyüköztürk, 2014) reference ranges stated in the literature and thus it can be used in this study.

State Hope Scale (SHS): The SHS was developed by Snyder et al. (1991) to measure the hope levels of individuals and was adapted to Turkish culture by Tarhan and Bacanlı (2015). The scale is a eight-point Likert scale consisted of 12 items that can be scored on a scale ranging from "[1] Definitely false" to "[8] Definitely true". The scale consists of two sub-dimensions called "Agency" (2nd, 9th, 10th and 12th items) and "Pathways" (1st, 4th, 6th and 8th items). Items 3, 5, 7 and 11, which are just used as fillers in the scale, are not included in the calculation. The possible score to be taken from each subscale of the scale ranges from 4 to 32, while the total score to be taken from the whole scale ranges from 8 and 64. Higher scores taken from the scale indicate increasing level of hope. The scale, with a total explained variance of 61.00%, has a Cronbach's alpha coefficient of .84, indicating high internal consistency (Tarhan & Bacanlı, 2015).

In the current study, first, validity and reliability analyses were carried out for the use of the SHS. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to examine the construct validity of the scale, and it was found that the model-data fit of the State Hope Scale falls within acceptable reference values ($\chi^2[n=253]= 67.301$, sd= 20, $p= .000$, $\chi^2/sd= 3.365$, RMSEA= .077, SRMR= .065, CFI= .922). To reveal the reliability values of the State Hope Scale, Cronbach's alpha coefficient analysis was employed. The internal consistency coefficient for the whole scale was found to be .80. As a result of these analyses, it can be stated that the values obtained for the State Hope Scale are within the validity (Kline, 2015) and reliability (Büyüköztürk, 2014) reference ranges stated in the literature and thus it can be used in this study.

Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C): SEQ-C was developed by Muris (2001) to measure the social, academic and emotional self-efficacies of individuals between the ages of 12 and 19. It was adapted to Turkish culture by Telef and Karaca (2012). The scale is a five-point Likert scale consisted of 21 item that can be scored on a scale ranging from "[1] Not at all" to "[5] Very well". SEQ-C consists of three sub-dimensions called "Academic Self-efficacy", "Social Self-efficacy" and "Emotional Self-efficacy". SEQ-C explains 43.74% of the total variance. Each sub-dimension of the scale can be used separately to measure self-efficacy in the relevant field, and the scale also gives a total overall self-efficacy score. The score to be taken from the whole scale ranges from 21 to 105. Higher scores taken from the scale indicate higher levels of general self-efficacy. There is no reverse scored item in the scale. The Cronbach's alpha coefficients calculated SEQ-C are as follows: .84 for the academic self-efficacy subscale, .78 for the emotional self-efficacy subscale, .64 for the social self-efficacy subscale and .86 for the whole scale (Telef & Karaca, 2012).

In order to use SEQ-C in the current study, first validity and reliability analyses were conducted. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to ensure the construct validity of the scale, and it was found that the model-data fit of SEQ-C falls within acceptable reference values ($\chi^2[n=253]= 500.093$, sd= 183, $p= .000$, $\chi^2/sd= 2.733$, RMSEA= .073, SRMR= .062, CFI= .908). Cronbach's Alpha internal consistency coefficient analysis was used to reveal the reliability values of SEQ-C. The internal consistency coefficient of the whole scale was calculated to be .87. As a result of these analyses, it can be stated that the values obtained for SEQ-C are within the validity (Kline, 2015) and reliability (Büyüköztürk, 2014) reference ranges stated in the literature and thus it can be used in this study.

Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES): RSES, developed by Rosenberg (1965) to measure individuals' self-esteem, was adapted to Turkish culture by Çuhadaroğlu (1986). RSES consists of 12 subscales and 63 items in total. The first 10 items of the scale measure the level of self-esteem. In this study, only the self-esteem sub-dimension of RSES was used. The self-esteem subscale, which consists of 10 items, five positive (1st, 2nd, 4th, 6th and 7th items) and five negative (3rd, 5th, 8th, 9th and 10th items), is a four-point Likert type scale. The scale items are scored on a scale ranging from "[1] Definitely true" to "[4] Definitely false". After the 1st, 2nd, 4th, 6th and 7th items in the scale are reverse scored, a total score can be obtained

for each participant. The score to be taken from the self-esteem subscale ranges from 10 to 40. Higher scores taken from the scale indicate higher levels of self-esteem. The validity and reliability analyses of RSES, adapted by Çuhadaroğlu (1986) to Turkish culture, were carried out on 205 students attending five different classes of a high school located in the city centre of Ankara. The reliability coefficient of the test-retest, which was conducted at a one-month interval, was determined as .75 for the self-esteem sub-dimension of RSES.

In the current study, first, validity and reliability analyses were carried out in order to use the self-esteem sub-dimension of RSES. Confirmatory factor analysis (CFA) was conducted to ensure the construct validity of the scale, and it was found that the model-data fit of RSES falls within acceptable reference values ($\chi^2[n=253]= 72.943$, $sd= 33$, $p= .000$, $\chi^2/sd= 2.210$, $RMSEA= .069$, $SRMR= .042$, $CFI= .967$). Cronbach's Alpha internal consistency coefficient analysis was performed to reveal the reliability values of RSES. The internal consistency coefficient for the self-esteem sub-dimension of RSES was determined to be .89. As a result of these analyses, it can be stated that the values obtained for the self-esteem sub-dimension of RSES are within the validity (Kline, 2015) and reliability (Büyüköztürk, 2014) reference ranges stated in the literature and thus it can be used in this study.

Data Collection

Before starting to collect the data of the study, permissions for the use of the measurement tools in the current study were obtained from the intellectual property right holders via e-mail. After obtaining the permissions to use the scales, the study was approved for ethical compliance by the Burdur Mehmet Akif Ersoy University Non-Interventional Clinical Research Ethics Committee (Approval number: GO 2023/260, dated 05.04.2022).

The application form containing the demographic information form and the four different self-assessment scales was transformed into an online form using Google Forms for data collection. Subsequently, this online form was shared on social media platforms such as Whatsapp, Instagram, Facebook, etc., which are frequently used by adolescents in Turkey. In the introduction section of the online form, necessary explanations about the content of the study and the scales were given. Then, the application was initiated with the participants who voluntarily confirmed the statement "I have read the explanation. I understand the purpose of the study. I willingly consent to participate in this study" online.

Data Analysis

In the first stage, all the data collected ($n= 253$) were transferred to the SPSS 22.0 program to be subjected to statistical analyses. The data were collected through an online form on the internet, and it was mandatory for the participating individuals to fully answer all the questions in the online survey form in order to successfully complete the form. In this way, all the values included in the online survey forms, which the participants completed and sent to the researchers, were within the expected range and did not contain any missing data. For this reason, there was no need for missing data analysis or missing data assignment in the data set.

Univariate and multivariate outlier analyses were performed to determine the outliers in the data set. First, the Z test was used to analyze univariate outliers. As the sample size was greater than 100, the reference range for the Z-score was determined to be between -4.00 and +4.00 (Mertler & Vannatta, 2016). No data were found with the standardized Z value outside the range of -4.00 - +4.00. Secondly, Mahalanobis distance coefficients were calculated to examine multivariate outliers, and no data set representing an outlier was identified (Tabachnick & Fidell, 2013). As a result of the outlier analyses, no data set belonging to the participants was excluded from the analysis, and all the planned analyses were conducted using the data of 253 participants.

After preparing the data for analysis, validity and reliability analyses were conducted for the Career Anxiety Scale, the State Hope Scale, the Self-Efficacy Questionnaire for Children and the Rosenberg Self-Esteem Scale to be used in the current study. For the analysis of validity, the data were subjected to Confirmatory Factor Analysis (CFA) using AMOS 21.0 program. For reliability, Cronbach's alpha coefficients

were examined using SPSS 22.0 program. According to the obtained results, it was determined that the relevant scales are valid and reliable for use in the current study. The values related to the validity and reliability of the scales are presented in detail in the section related to the data collection tools.

In the current study, a multiple linear regression analysis was performed to determine to what extent adolescents' hope, self-efficacy and self-esteem explain their career anxiety. Multiple regression analysis is an analysis performed to estimate the dependent variable based on two or more independent variables that are associated with the dependent variable (Büyüköztürk, 2014). However, some assumptions must be met in order to perform a regression analysis. Therefore, it was checked whether the variables in the dataset show a normal distribution and whether there is a multicollinearity problem, and the autocorrelation value of the dependent variable was determined.

As the calculated skewness and kurtosis coefficients for all the variables ranged between -1.00 and +1.00, it was concluded that the data did not deviate significantly from normality (Çokluk et al., 2014), and the assumption of normality was met. Additionally, to check for any multicollinearity problem in the dataset, simple (bivariate) correlations between variables were examined. The result of the analysis showed that all the bivariate correlation values between the variables are smaller than the accepted reference value of .90 (Çokluk et al., 2014). In addition, VIF and CI values were examined to check for multicollinearity problem. The VIF values for all the variables were found to be less than 10, and the CI values were found to be less than 30 (Field, 2009). In this case, it can be stated that there is no multicollinearity problem among the variables. Finally, the autocorrelation value of the dependent variable (Durbin Watson test value) was examined, and it was found to be 1.781. As Tabachnick and Fidell (2013) stated, for errors to be uncorrelated, the Durbin Watson test result should fall within the range of 1.50 - 2.50. Therefore, it can be stated that the obtained value is within an acceptable range. As a result of all these statistical analyses, it was determined that the dataset met the assumptions required for conducting regression analysis. Thus, in order to answer the first sub-problem of the study and determine the relationships between variables, Pearson correlation coefficient analysis was run. To address the second sub-problem of the study, which aims to determine to what extent adolescents' hope, self-efficacy and self-esteem predict their career anxiety, multiple linear regression analysis was conducted. All of these statistical analyses were conducted using SPSS 22.0 program, and a significance level was taken as .05.

Findings

Before presenting the findings related to the sub-problems of the study, descriptive statistics calculated for the variables of career anxiety, hope, self-efficacy, and self-esteem are presented in Table 1.

Table 1.
Descriptive Statistics for the Variables of the Study

Variables	n	Range	Min.	Max.	X_{mean}	\bar{x}	ss	Skewness	Kurtosis
Career Anxiety	253	56.00	14.00	70.00	39.00	38.37	13.06	.054	-.558
Hope	253	56.00	8.00	64.00	44.00	43.40	10.73	-.496	.389
Self-Efficacy	253	83.00	22.00	105.00	65.00	64.54	14.22	.166	.268
Self-Esteem	253	30.00	10.00	40.00	28.00	27.63	7.24	-.206	-.661

When the skewness and kurtosis coefficients in Table 1 are examined to understand whether the data of the study meet the assumption of normality, it is seen that all the variables have skewness and kurtosis coefficients within the accepted range of -1.00 - +1.00 (Çokluk et al., 2014). In this case, it can be said that all the variables of the study meet the normality assumption. Considering the possible scores that can be obtained from the Career Anxiety (minimum 14, maximum 70), State Hope (minimum 8, maximum 64), Self-Efficacy for Children (minimum 21, maximum 105), and Rosenberg Self-Esteem (minimum 10, maximum 40) Scales, it can be seen that the participants' mean scores for career anxiety (\bar{x} = 38.37,

median= 39.00), hope (\bar{x} = 43.40, median= 44.00), self-efficacy (\bar{x} = 64.54, median= 65.00) and self-esteem (\bar{x} = 27.63, median= 28.00) are slightly below the median scores.

To address the first research question, Pearson product-moment correlation coefficient was used to determine whether there is a statistically significant correlation between adolescents' career anxiety and their scores on hope, self-efficacy and self-esteem and to determine the degree of this correlation and thus the bivariate correlation values between the variables were calculated. Correlation values between the variables are presented in Table 2.

Table 2.
Pearson Moment Correlation Coefficients between the Variables

Variables	Career Anxiety	Hope	Self-Efficacy	Self-Esteem
Career Anxiety	1.00			
Hope	-.614**	1.00		
Self-Efficacy	-.622**	.702**	1.00	
Self-Esteem	-.551**	.654**	.645**	1.00

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

As seen in Table 2, there is a significant and negative correlation between the adolescents' career anxiety and their scores on hope ($r = -0.614$, $p < .01$), self-efficacy ($r = -0.622$, $p < .01$) and self-esteem ($r = -0.551$, $p < .01$). Furthermore, when the obtained correlation coefficients are examined, it can be seen that there is a medium level of correlation ($-0.70 < r < -0.30$) between the adolescents' career anxiety and their scores on hope, self-efficacy and self-esteem (Büyüköztürk, 2014). On the other hand, it can be stated that this correlation is weak enough in the constructed model not to create a multicollinearity problem (less than .90); this finding is consistent with the regression assumption analysis mentioned in the data analysis section (Çokluk et al., 2014).

To address the second sub-problem of the study, multiple linear regression analysis was conducted to determine to what extent the hope, self-efficacy and self-esteem of the adolescents predict their career anxiety. The findings obtained from the multiple linear regression analysis are presented in Table 3.

Table 3.
Multiple Linear Regression Analysis Results

Predictive Variables	B	SH(B)	β	t	p
Constant	80.287	2.954	-	27.176	.000**
Hope	-.349	.086	-.287	-4.083	.000**
Self-Efficacy	-.293	.064	-.319	-4.591	.000**
Self-Esteem	-.283	.118	-.157	-2.396	.017*

R= .679 R²= .461 F= 71.078 sd= 3/249 p= .000 Durbin Watson= 1.781

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

As seen in Table 3, the results of the multiple linear regression analysis revealed that the variables of hope, self-efficacy and self-esteem significantly predict the adolescents' career anxiety and that the model created for the regression is significant [$R = .679$, $R^2 = .461$, $F_{(3-249)} = 71.078$, $p < .01$]. The variables of hope, self-efficacy, and self-esteem collectively explain 46.10% of the variance in the adolescents' career anxiety. Thus, it can be stated that hope, self-efficacy and self-esteem have a significant effect on the adolescents' career anxiety, explaining a substantial proportion of the variance ($.26 < R^2$) (Cohen, 1988). When the t-test result for the significance of the regression coefficients is examined, it is seen that hope ($t = -4.083$, $p < .01$), self-efficacy ($t = -4.591$, $p < .01$) and self-esteem ($t = -2.396$, $p < .05$) are significant predictors of career anxiety in the negative direction. When the standardized regression coefficients (β) of the statistically significant predictors are considered, the variables can be ordered according to their relative effects on the adolescents' career anxiety as follows; self-efficacy ($\beta = -.319$), hope ($\beta = -.287$) and

self-esteem ($\beta = -.157$). When all these findings are considered together, it can be stated that an increase in adolescents' levels of hope, self-efficacy and self-esteem is likely to lead to a decrease in their career anxiety.

Discussion & Conclusion

In the current study, it was examined whether the variables of hope, self-efficacy and self-esteem are significant predictors of career anxiety of adolescents. Based on the findings obtained from the analyses, it was determined that all the variables together predicted the career anxiety of the adolescents negatively and significantly. As a result of the study, it was determined that there were negative significant correlations between the career anxiety of the adolescents and their levels of hope, self-efficacy and self-esteem. In addition, it was concluded that the career anxiety of the adolescents was negatively predicted by hope, self-efficacy and self-esteem. All these findings obtained in the study are discussed below in line with the literature.

In the study, firstly, it was determined that the level of hope significantly and negatively predicted the career anxiety of the adolescents. Similarly, in a study conducted by Shama (2020), it was found that hope significantly and negatively predicted career anxiety. As a result of another study conducted by Sarı and Şahin (2012) on high school students, it was determined that, depending on the increase in the hope levels of adolescents, their professional decision-making self-efficacy also increased. These findings support the findings of the current study. Individuals' level of hope provides them with motivational strength and plays a significant role in shaping their career development process (Konuk, 2020). Individuals with high levels of hope also have a strong belief in their ability to overcome potential problems in the future based on their past experiences. Accordingly, it can be said that as the hope level of adolescents experiencing career anxiety increases during the process of choosing their future profession, the protective role of hope (Snyder et al., 2000) may lead to a decrease in their career anxiety.

As another finding of the study, it was determined that self-efficacy significantly and negatively predicted the career anxiety of the adolescents. Career anxiety refers to the difficulty in processing and acting upon career-related information due to a lack of skills and knowledge on how to make career choices (Corkin et al., 2008). Career anxiety indicates the inadequacy of an individual in making a specific career choice due to inappropriate fear and concern (Sampson, Peterson, Lenz, Reardon & Saunders, 1996). Self-efficacy is defined as individuals' beliefs about their abilities to perform effectively in events that can influence their lives (Bandura, 1994). In the literature, it is known that perceived self-efficacy has a positive impact on the career decision-making process (Kerner et al., 2012). Walker and Tracey (2012) found that self-efficacy in making a career decision reduces career choice anxiety. Therefore, it can be said that career anxiety in adolescents, stemming from factors such as lack of information in the career decision-making process and unawareness of their own competences, can be reduced by supporting self-efficacy, which is the belief in one's own potential to organize and execute actions required to achieve positive outcomes.

The final finding of the study is that self-esteem significantly and negatively predicted the career anxiety of the adolescents. In the literature, it is reported that high self-esteem and positive expectations in adolescents are negatively correlated with career anxiety (Niranjan et al., 1998; Salimi & Callias, 1996; Salimi et al., 2005; Yıldırım-Kurtuluş et al., 2022). These findings in the literature are parallel to the findings of the current study. Sánchez-Sandoval and Verdugo (2016) have indicated that adolescents with high self-esteem tend to envision the future more positively and have positive thoughts about their future expectations. Lent et al. (1996) explained the career development process as an individual's perception of his/her own competence and his/her expectations regarding outcomes. Here, the individual's perception of his/her own competence is considered as self-esteem, while his/her expectations refer to the goals he/she anticipates achieving through his/her efforts (Lent et al., 2000). Career anxiety is described as the fear of failure experienced by individuals about their professional and academic future during the career development process (Vignoli, 2015). In this context, adolescents' expectations and level of self-esteem during the career development process play a role in determining their level of their career

anxiety that may be experienced throughout the process. Thus, it can be said that when adolescents' self-esteem is enhanced, their career anxiety is likely to decrease.

Suggestions

Demographic independent variables such as the participants' parental education level, number of siblings, economic status, family conditions, etc., were not included in the study. It should not be forgotten that these variables may also have an effect on the career anxiety of adolescents. In addition, due to the method of forming the study group, the findings of the study were limited only to adolescents with internet access.

The results obtained from the research findings were discussed in reference to the literature, and the following suggestions for researchers and practitioners were presented.

- Determining hope, self-esteem and self-efficacy, which are predictors of adolescents' career anxiety, can be an important reference source in studies on career anxiety in adolescence. In this connection, the healing power of hope, self-esteem and self-efficacy can be used in studies to be carried out within the scope of career counselling for adolescents.
- Psychoeducational programs whose content is based on increasing hope, self-esteem and self-efficacy can be created and implemented in studies on career anxiety in adolescents.
- The findings of the current study can be supported with similar studies. New studies can be planned by including variables such as mindfulness, cognitive flexibility, psychological resilience, etc., to increase the explained variance in adolescents' career anxiety.
- The research findings can be tested by applying the same variables to different sample groups such as primary school and secondary school students in future studies.
- The research findings can be confirmed by using different research designs (experimental etc.).
- The research findings can be enriched and diversified by complementing them with qualitative research methods.

Author Contribution Rates

The authors contributed equally to the study.

Ethical Declaration

During the planning, data collection, analysis and reporting of this study, the ethical principles and rules in the "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. No application was made against the Scientific Research and Publication Ethics, and informed consent was obtained from all the individual participants participating in the study.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Türkçe Sürümü

Giriş

Çocukluk çağından yetişkinliğe geçiş sürecinde gelişimsel bir basamak olan ergenlik, farklı gelişim alanlarında pek çok değişimin meydana geldiği ve çoğunlukla karmaşanın yaşandığı bir geçiş dönemidir (Feldman, 1997). Bireyin yaşamı boyunca biyolojik ve sosyal değişimin en etkili olduğu ergenlik döneminde fizyolojik, zihinsel, duygusal ve ahlaki değişimler meydana gelmektedir (Santrock, 2014). Ergenlik yılları, birey için yaşam rollerinin keşfedileceği ve deneyimleneceği, gelecek hakkında planların yapılacağı ve alternatifler arasından kariyer seçiminin yapılmasının gerekeceği karmaşık bir dönemi ifade etmektedir (Adams, 2000; Cloutier & Onur, 2019). Super'a (1990) göre ergenlerin kişisel gelişimleri, sosyal uyumları ve iyi bir geleceğe sahip olabilmeleri için sağlıklı bir kariyer planlaması yapabilmeleri gerekmektedir.

Ergenlik dönemi, bireylerin üst öğrenim kurumları ve iş olanakları hakkında araştırma yapmaya ve kariyer alternatifleri oluşturmaya başlamalarından dolayı kariyer kararının verilmesi sürecinde oldukça kritik bir dönemdir (Brown, 1997; Rogers vd., 2008). Kariyer kararı, ergenlerin yaşamlarında alması gereken en önemli kararlardan birisidir. Kariyer karar verme sürecinde ergenler birçok alternatifle karşı karşıya kalmakta ve alternatiflerle ilgili araştırma yaparak kendileri için en uygun seçime ulaşmaya çalışmaktadırlar (Nalbantoğlu-Yılmaz & Çetin-Gündüz, 2018a). Nitekim kariyer karar verme sürecinde yaşanan güçlükler ve kariyer alternatifleri arasından seçim yapmak zorunda kalınması, ergenlerin kariyer kaygısı yaşamalarına sebep olabilmektedir (Albion, 2000; Vignoli, 2015).

Kariyer kaygısı, kariyer gelişim sürecindeki bireyin mesleki ve akademik geleceğine yönelik yaşamış olduğu başarısızlık korkusu olarak ifade edilmektedir (Vignoli, 2015). Benzer bir görüşe sahip olan Saka, Gati ve Kelly'e (2008) göre de kariyer kaygısı, kariyer kararı verme sürecinde veya iş performansında hissedilen olumsuz duygulardır. Kariyer kaygısı, bireyin korku ve endişe nedeniyle kariyer seçimini gerçekleştirme konusundaki yetersizliğini göstermektedir (Sampson vd., 1996). Genel kaygı ile ilişkili olan kariyer kaygısı, kariyer gelişimini desteklemede sorumlu olduğu duygusundan kaynaklanmaktadır. Özellikle kariyer gelişim süreci ile ilgili karşılaşılan bilgi eksikliğinin, kariyer kaygısının tetikleyici bir faktörü olduğu ifade edilmektedir (Pisarik vd., 2017). Ciminli'ye (2023) göre sağlıklı bir kariyer gelişim süreci geçiren bireyler kariyer kaygısını en az seviyede yaşamaktadır.

Ergenlerin kariyer kaygısından kaynaklı birçok problem yaşadığı bilinmektedir. Şeker (2021) yoğun kariyer kaygısı yaşayan ergenlerin kariyer kararı vermede güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Yavrutürk'e (2023) göre ise kariyer kaygısı ergenlerde mutsuzluk, odaklanma güçlüğü, performans kaybı, öz güven eksikliği gibi sorunlara yol açmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında ergenlerde kariyer kaygısı ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi ve bu değişkenlerden yararlanılarak kariyer kaygısıyla etkili bir şekilde başa çıkılabilmesi için izlenecek alternatif yolların belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitekim alan yazında bireylerin sahip oldukları pozitif özelliklerinin desteklenmesi ve kaynaklarının hatırlatılması yoluyla yaşadıkları olumsuz durumların yıkıcı etkileriyle sağlıklı bir şekilde baş edebileceklerine dair umut veren kanıtlar vardır (Uzun & Karataş, 2023). Buradan hareketle mevcut araştırma kapsamında, yapılan alan yazını incelemesinden de yola çıkılarak, ergenlerdeki kariyer kaygısının azaltılmasında rol oynayabileceği düşünülen umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı değişkenleri ele alınmıştır.

Araştırma kapsamında kariyer kaygısı ile ilişkisi incelenen ilk değişken umuttur. Umud, bireylerin kendilerini, hedeflerine giden yolları ürettikleri, bu yolları harekete geçirdikleri ve sürekli kullanabilmeye becerisine sahip olarak algıladıkları, hedef odaklı bir düşünce biçimidir (Snyder, 2002). Yüksek düzeyde umutlu bireyler daha fazla yaşam amacına sahiptir ve bu amaçlara ulaşabilmek için farklı stratejiler geliştirebilmektedir. Bu kişiler uyum sağlayıcı başa çıkma stratejilerine güvendiklerinden, yaşamlarında zorluklarla karşılaştıklarında başarısızlıktan çok amacı takip etmeye odaklanmaktadır (Snyder vd., 1991). Korkut-Owen ve Niles'a (2014) göre yüksek umuda sahip olma, olumlu sonuçların meydana geleceğine ilişkin inançla ilgili olduğu için kariyer gelişim sürecinde umut, bireyin kariyer gelişimini yönetebilmesi

açısından gerekli olan özelliklerden birisidir. Umut bireylerin kariyer geleceklerine yönelik planlama yapabilmek ve bu planları gerçekleştirmek için bireylere motivasyonel bir güç sağlamaktadır. Bu güç sayesinde bireyler proaktif olarak kariyer yolculuklarını şekillendirebilmektedir (Konuk, 2020). Geleceğe yönelik umudu yüksek olan bireyler, kariyer gelişim sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlüklerle baş edebileceklerine ilişkin inanca sahip oldukları için kariyer gelişim görevlerini kolaylıkla yerine getirebilmektedir (Eryılmaz & Mutlu, 2017). Şama (2020) ergenlerle yaptığı araştırmada umudun kariyer kaygısını yordayan önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda umudun, ergenlerin kariyer kaygısıyla başa çıkmaları için kullanılabilecek alternatif bir değişken olabileceği düşünülmüştür.

Mevcut araştırmada kariyer kaygısı ile ilişkisi incelenen bir diğer değişken ise öz-yeterlidir. Öz-yeterlik, bireyin olumlu sonuç elde etmek veya başarıya ulaşmak amacıyla gereken eylemi gerçekleştirmeye ve organize etmeye yönelik potansiyeline ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997). Başka bir ifadeyle öz-yeterlik, bireylerin becerileri konusunda ne kadar yeterli olduklarını değil, kendi becerileri konusunda geliştirdikleri inançlarını ifade etmektedir (Uzun ve Karataş, 2020). Öz-yeterlik inancı bireylerin zorlu görevler karşısında ulaşacakları başarı veya başarısızlık durumlarının en güçlü yordayıcısı olabilmektedir (Ercivan-Zencirci, 2008). Öz-yeterlik inancı ergenlik dönemi boyunca olumlu davranışları devam ettirmede ve sorunlu davranışları önlemede önemli bir role sahiptir (Vecchio vd., 2007). Bireyin stres durumlarıyla baş etme sürecine katkı sağlayan öz-yeterlik, kariyer gelişimi ile yakından ilişkilidir. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, daha az kariyer kararsızlığı yaşamakta ve sağlıklı kariyer kararı verebilmektedir (Lent & Brown 2006; Schwarzer & Warner, 2013). Bandura (1993) öz-yeterlik ne kadar yüksekse bireylerin kariyer seçim sürecinde o kadar kolay karar verebileceklerini ifade etmiştir. Erdoğan ve İşözen'e (2022) göre öz-yeterlik bireylerin yaşamları boyunca kariyer planlamaya yönelik hedeflerini şekillendiren önemli bir faktördür. Buradan hareketle öz-yeterlik inancı yüksek olan ergenlerin, kariyer kaygısıyla daha etkili baş edebilecekleri öngörülmüştür.

Araştırma kapsamında ele alınan son değişken benlik saygısıdır. Benlik saygısı, bireyin kendisi hakkında hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmelerini içerir. Yüksek benlik saygısı, kişinin kendisine saygı duyduğu, kendisini değerli biri olarak algıladığı; düşük benlik saygısı ise bireyin kendisine saygısının olmadığı ve kendisini değersiz ve yetersiz biri olarak algıladığı durumu tanımlamaktadır (Cast & Burke, 2002). Yüksek benlik saygısına sahip bireylerin pozitif bir dünya görüşüne sahip, fizyolojik açıdan daha sağlıklı oldukları ve günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla daha kolay baş edebildikleri bilinmektedir (Türksoy, 2014). Coleman ve Hendry'e (1990) göre benlik saygısı yüksek bireyler, karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmek için daha uzun süre çaba harcamaktadır. Benlik saygısı düşük bireyler ise daha kaygılı ve gelecek hakkında olumsuz düşüncelere sahiptirler. Catalano ve diğerleri (2004) benlik saygısı düşük olan ergenlerin kendilerinden beklenen gelişimsel görevlere ilişkin kendilerini yetersiz olarak algıladıklarını ve bu durumun ergenlerin gelecek beklentilerinin düşük olmasına ve kaygı yaşamalarına yol açtığını belirtmiştir. Yıldırım-Kurtuluş ve diğerleri (2022) ergenlerle yaptıkları araştırma sonucunda benlik saygısıyla kariyer kaygısı arasında negatif yönde anlamlı düzeyde bir ilişkinin olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu araştırmanın sonucuna dayanarak, ergenlerin benlik saygılarının artmasıyla birlikte kariyer kaygılarının da buna bağlı azalacağı ortaya konmuştur.

Ergenlik döneminin, bireylerin birçok yönden gelişim gösterdikleri ve yetişkinliğin öncesinde yetişkinlik denemelerini yaptıkları bir süreci kapsadığı söylenebilir. Bu dönem içerisinde ergenler çok fazla gelişim görevleriyle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu gelişim görevlerinden en önemli olanlarından biri de kariyer gelişimidir (Turan, 2013). Bireyler ergenlik döneminde kariyer geleceği ile ilgili önemli kararlar almaktadır (Çetin-Gündüz & Nalbantoğlu-Yılmaz, 2016). Ergenlik döneminde bireyler, belirledikleri kariyer alternatiflerini araştırmaya başlayarak kariyer kararını açıklığa kavuşturmaya çalışmaktadırlar (Sharf, 2013). Kariyer kararı verme sürecinde, özellikle kariyer kararı vermeyi güçleştiren (Germeijs vd., 2006; Nalbantoğlu-Yılmaz & Çetin-Gündüz, 2018b; Şeker, 2021) bir değişken olan kariyer kaygısı ile ilişkili değişkenlerin incelenmesinin alan yazına önemli katkılar sunabileceği düşünülmüştür. Kariyer kaygısıyla ilişkili değişkenlerin belirlenmesi, ergenlerin kariyer kaygılarına yönelik yapılacak olan önleyici ve müdahale edici çalışmalar için önemli argümanlar sunacaktır. Nitekim bu araştırma kapsamında da algılanan benlik saygısı, umut ve öz-yeterliğin ergenlerdeki kariyer kaygısı düzeyine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik oluşturulan araştırma soruları ise aşağıda belirtilmiştir.

1. Ergenlerin kariyer kaygıları ile umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı kariyer kaygısının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma kapsamında, ergenlerin kariyer kaygıları ile umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi için ilişkisel modelden yararlanılmıştır. İlişkisel model, nicel araştırma yöntemlerinden olup iki veya daha fazla değişkende eş zamanlı olarak birlikte değişimin yaşanıp yaşanmadığını ve bu değişimin oranının ne düzeyde olduğunu saptamayı amaçlayan bir araştırma desendir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan çalışma grubunu, ergenlik döneminde bulunan 253 birey oluşturmaktadır. Katılımcıların %65.20'si (n= 165) kadın, %34.80'i (n= 88) erkektir. Çalışma grubunun yaş ortalaması ise 15.61 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %44.30'u (n= 112) 9. sınıf, %23.30'u (n= 59) 10. sınıf, %18.60'ı (n= 47) 11. sınıf, %13.80'i (n= 35) 12. sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılanların %12.60'ı (n= 32) düşük, %81.00'i (n= 205) orta ve %6.30'u (n= 16) ise yüksek olarak sosyoekonomik düzeylerini değerlendirmektedir. Çalışma grubu, seçkisiz örnekleme yöntemlerinden birisi olan uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmacıların ihtiyaç duydukları örneklem büyüklüğüne ulaşabilece kadar en erişilebilir katılımcılardan başlayarak çalışma gruplarını belirlemeleridir (Büyüköztürk vd., 2016). Bu araştırmanın katılımcıları, sosyal medya platformlarında paylaşılan çevrim içi uygulama formunu demografik herhangi bir kısıtlama olmaksızın dolduran ergenlerden oluşmaktadır. Zira bu araştırmanın problem durumunda, katılımcıların demografik özelliklerinin kariyer kaygılarına etkisine ilişkin herhangi bir araştırma sorusu bulunmamaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken herhangi bir bölgeye veya özelliğe göre kısıtlamaya gidilmemesinden ve mümkün olduğunca çok katılımcıya ulaşılabilmesi amaçlandığından dolayı uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanabilmesi için ergenlere yönelik kişisel bilgilerin yer aldığı demografik bilgi formu, Kariyer Kaygısı Ölçeği, Sürekli Umut Ölçeği, Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılması planlanan bütün veri toplama araçları için kullanım izinleri, ölçeklerin fikri mülkiyet hakkı sahiplerinden e-posta yoluyla edinilmiştir.

Demografik Bilgi Formu: Çalışma grubu içerisinde bulunan ergenlerin, kişisel bilgilerinin elde edilebilmesi için araştırmacılar; cinsiyeti, yaşı, öğrenim görülen sınıf düzeyini ve algılanan sosyoekonomik düzeyi sordukları bir demografik bilgi formu oluşturmuşlardır.

Kariyer Kaygısı Ölçeği (KKÖ): KKÖ, Çetin-Gündüz ve Nalbantoğlu-Yılmaz (2016) tarafından lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin mesleki gelişim süreçlerinde deneyimledikleri kariyer kaygısını belirlemek için geliştirilmiştir. Toplamda 14 maddeden meydana gelen ölçek, 5'li Likert tipindedir. Ölçekte bulunan maddelerin puanlama skalası "[1] Hiç katılmıyorum" ile "[5] Tamamen katılıyorum" arasındadır. KKÖ, "Aile Etkisinden Kaynaklı Kaygılar" (1., 2., 3., 4. ve 5. maddeler) ve "Meslek Seçimine Yönelik Kaygılar" (6., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13. ve 14. maddeler) şeklinde 2 farklı alt boyuttan meydana gelmektedir. KKÖ, toplam varyansın %44.40'ını açıklamaktadır. KKÖ, toplam bir kariyer kaygısı puanı da vermektedir. Ölçekten alınması muhtemel puanlar 14 ile 70 aralığında değişim göstermektedir. Ölçekten alınan puanın artması, bireyin yaşadığı kariyer kaygısı düzeyinin de yükseldiğini ortaya koymaktadır. Ölçekte ters puanlanan herhangi bir madde yer almamaktadır. KKÖ için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları şu şekildedir; aile etkisinden kaynaklı kaygılar alt boyutu için .74 ve meslek seçimine yönelik kaygılar alt boyutu için .80 (Çetin-Gündüz & Nalbantoğlu-Yılmaz, 2016).

Bu çalışmanın içerisinde KKÖ'nün kullanılması için ilk olarak geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapı geçerliğinin kontrolünün sağlanması adına doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış olup KKÖ'ye ait model-veri uyumluluğunun kabul edilebilir referans değerleri arasında yer

aldığı tespit edilmiştir ($\chi^2[n=253]= 255.269$, $sd= 68$, $p= .000$, $\chi^2/sd= 3.754$, $RMSEA= .078$, $SRMR= .065$, $CFI= .912$). KKÖ'nün güvenilirlik değerlerini ortaya koymak için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı analizine başvurulmuştur. Ölçeğin geneline ilişkin iç tutarlılık katsayısı .91 olarak saptanmıştır. Bu incelemeler sonucunda KKÖ'ye yönelik ulaşılan değerlerin, alanyazında belirtilen geçerlik (Kline, 2015) ve güvenilirlik (Büyüköztürk, 2014) referans aralığına uygun olduğu ve bu çalışma kapsamında kullanılabilceği söylenebilir.

Süreklili Umut Ölçeği (SUÖ): SUÖ, Snyder ve diğerlerince (1991) bireylerin umut düzeylerini ölçmek için geliştirilmiş olup Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Toplam 12 maddeden meydana gelen ölçek, sekizli Likert tipindedir. Ölçekte bulunan maddelerin puanlama skalası “[1] Kesinlikle yanlış” ile “[8] Kesinlikle doğru” arasındadır. SUÖ, “Eyleyici Düşünme” (2., 9., 10. ve 12. maddeler) ve “Alternatif Yollar Düşüncesi” (1., 4., 6. ve 8. maddeler) şeklinde 2 farklı alt boyuttan meydana gelmektedir. Ölçeğin dolgu maddeleri olarak gösterilen 3., 5., 7. ve 11. maddeler ise hesaplama dahil edilmemektedirler. Ölçeğin her bir alt boyutundan alınması muhtemel puanlar 4 ile 32 aralığında değişirken, ölçeğe ilişkin toplam puanlar ise 8 ile 64 aralığında değişim göstermektedir. Ölçekten alınan puanın artması, sahip olunan umut düzeyinin de yükseldiğini ortaya koymaktadır. Açıklanan toplam varyansı %61.00 olan ölçeğin iç tutarlılık katsayısının .84 olduğu ifade edilmiştir (Tarhan & Bacanlı, 2015).

Bu çalışmanın içerisinde SUÖ'nün kullanılması için ilk olarak geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla DFA yapılmış olup, SUÖ'ye ait model-veri uyumluluğunun kabul edilebilir referans değerleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir ($\chi^2[n=253]= 67.301$, $sd= 20$, $p= .000$, $\chi^2/sd= 3.365$, $RMSEA= .077$, $SRMR= .065$, $CFI= .922$). SUÖ'nün güvenilirlik değerlerini ortaya koymak için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı analizine başvurulmuştur. Ölçeğin geneline ait iç tutarlılık katsayısı .80 olarak tespit edilmiştir. Bu incelemeler sonucunda SUÖ'ye yönelik ulaşılan değerlerin, alanyazında belirtilen geçerlik (Kline, 2015) ve güvenilirlik (Büyüköztürk, 2014) referans aralığına uygun olduğu ve bu çalışma kapsamında kullanılabilceği söylenebilir.

Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği (ÇÖYÖ): ÇÖYÖ, Muris (2001) tarafından 12 ile 19 yaş aralığındaki bireylerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerinin ölçülebilmesi için geliştirilmiş olup, Telef ve Karaca (2012) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. Toplamda 21 maddeden meydana gelen ölçek, beşli Likert tipindedir. Ölçekte bulunan maddelerin puanlama skalası “[1] Hiç” ile “[5] Çok iyi” arasındadır. ÇÖYÖ, “Akademik Öz-yeterlik”, “Sosyal Öz-yeterlik” ve “Duygusal Öz-yeterlik” şeklinde üç farklı alt boyuttan meydana gelmektedir. ÇÖYÖ, toplam varyansın %43.74'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin her bir alt boyutu ilgili alana dair öz-yeterliği ölçmek için ayrı ayrı kullanılabilceği gibi ölçek, toplam bir genel öz-yeterlik puanı da vermektedir. Ölçeğin toplamından alınması muhtemel puanlar 21 ile 105 aralığında değişim göstermektedir. Ölçekten alınan puanın artması, bireyin genel öz-yeterlik düzeyinin de yükseldiğini ortaya koymaktadır. Ölçekte ters puanlanan herhangi bir madde yer almamaktadır. ÇÖYÖ için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları, akademik öz-yeterlik alt boyutu için .84, duygusal öz-yeterlik alt boyutu için .78, sosyal öz-yeterlik alt boyutu için .64 ve ölçeğin tamamı için .86 olarak hesaplanmıştır (Telef & Karaca, 2012).

Bu çalışmanın içerisinde ÇÖYÖ'nün kullanılması için ilk olarak geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapı geçerliğinin kontrolünün sağlanması adına DFA yapılmış olup ÇÖYÖ'ye ait model-veri uyumluluğunun kabul edilebilir referans değerleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir ($\chi^2[n=253]= 500.093$, $sd= 183$, $p= .000$, $\chi^2/sd= 2.733$, $RMSEA= .073$, $SRMR= .062$, $CFI= .908$). ÇÖYÖ'nün güvenilirlik değerlerini ortaya koymak için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı analizine başvurulmuştur. Ölçeğin geneline ait iç tutarlılık katsayısı .87 olarak hesaplanmıştır. Bu incelemeler sonucunda ÇÖYÖ'ye yönelik ulaşılan değerlerin, alan yazında belirtilen geçerlik (Kline, 2015) ve güvenilirlik (Büyüköztürk, 2014) referans aralığına uygun olduğu ve bu çalışma kapsamında kullanılabilceği söylenebilir.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği (RBSÖ): RBSÖ, Rosenberg (1965) tarafından bireylerin sahip oldukları benlik saygılarının ölçülebilmesi için geliştirilmiş olup Çuhadaroğlu (1986) tarafından Türk kültürüne uyarlanmıştır. RBSÖ, toplamda 12 alt boyut ve 63 maddeden meydana gelmektedir. Ölçeğin ilk 10 maddesi benlik saygısı düzeyini ölçmektedir. RBSÖ'nün bu çalışma kapsamında ise sadece benlik saygısı alt boyutu

kullanılmıştır. Beş olumlu (1., 2., 4., 6. ve 7. maddeler) ve beş olumsuz (3., 5., 8., 9. ve 10. maddeler) olmak üzere 10 maddeden oluşan benlik saygısı alt ölçeği, dörtlü Likert tipindedir. Ölçekte yer alan maddelerin puanlaması “[1] Çok doğru” ile “[4] Çok yanlış” arasındadır. Ölçekte yer alan 1., 2., 4., 6. ve 7. maddeler ters puanlandıktan sonra her bir katılımcı için toplam puan alınabilmektedir. Benlik saygısı alt ölçeğinden alınması muhtemel puanlar 10 ila 40 aralığında değişim göstermektedir. Ölçekten alınan puanın artması, bireyin benlik saygısı düzeyinin de yükseldiğini ortaya koymaktadır. Çuhadaroğlu'nun (1986) Türk kültürüne uyarladığı RBSÖ'nün geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri Ankara il merkezinde yer alan bir lisenin beş farklı sınıfında öğrenim görmekte olan 205 öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Bir ay zaman aralığıyla yapılan test-tekrar test güvenilirlik katsayısı, RBSÖ'nün benlik saygısı alt boyutu için .75 olarak belirlenmiştir.

Mevcut çalışma kapsamında RBSÖ'nün benlik saygısı alt boyutunun kullanılabilmesi için öncelikle geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğe ilişkin yapı geçerliği kontrolünün sağlanması adına DFA yapılmış olup RBSÖ'ye ait model-veri uyumluluğunun kabul edilebilir referans değerleri arasında yer aldığı tespit edilmiştir ($\chi^2[n=253]= 72.943$, $sd= 33$, $p= .000$, $\chi^2/sd= 2.210$, $RMSEA= .069$, $SRMR= .042$, $CFI= .967$). RBSÖ'nün güvenilirlik değerlerini ortaya koymak için ise Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı analizi yapılmıştır. RBSÖ'nün benlik saygısı alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .89 olarak tespit edilmiştir. Bu incelemeler sonucunda RBSÖ'nün benlik saygısı alt boyutuna yönelik ulaşılan değerlerin, alanyazında belirtilen geçerlik (Kline, 2015) ve güvenilirlik (Büyükoztürk, 2014) referans aralığına uygun olduğu ve bu çalışma kapsamında kullanılabilmesi söylenebilir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasına başlanmadan önce, çalışmada kullanılan ölçme araçlarının fikri mülkiyet hakkı sahiplerinden e-posta yoluyla kullanım izinleri alınmıştır. Ölçeklerin kullanım izinleri alındıktan sonra, araştırmanın etik olarak uygunluğu için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan (05.04.2022 tarih ve GO 2023/260 sayısı ile) onay alınmıştır. Gerekli izinlerin alınması sonrasında başlayan araştırma süreci boyunca yayın etiğinden taviz verilmemiştir.

Demografik bilgi formunun yanında dört farklı kendini değerlendirme envanterinin bulunduğu uygulama formu, verilerin toplanması için Google Formlar uygulamasının aracılığıyla çevrim içi bir form haline getirilmiştir. Sonrasında oluşturulan bu çevrim içi form, Türkiye'deki ergenlerin sıklıkla kullandıkları Whatsapp, Instagram, Facebook vb. sosyal medya platformlarında paylaşılmış olup, çevrim içi formun giriş kısmında çalışmanın içeriğine ve ölçeklere dair gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Bunun üzerine “Açıklamayı okudum. Çalışmanın amacını anladım. Bu çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul ediyorum.” beyanını çevrim içi olarak onaylayan katılımcılar ile araştırmanın süreci ilerletilmiştir.

Veri Analizi

Verilerin istatistiksel işlemlere tabi tutulabilmesi için ilk aşamada toplanmış olan tüm veriler SPSS 22.0 programına geçirilmiştir ($n= 253$). Veriler, çevrim içi form yardımıyla internet ortamında toplandığı ve katılımcı bireylerin formu başarıyla doldurarak tamamlayabilmeleri için çevrim içi anket formunda yer alan tüm soruları tam olarak yanıtlamış olmaları zorunludur. Bu şekilde, katılımcıların tamamlayarak araştırmacılara gönderdikleri çevrim içi anket formlarında yer alan değerlerin tümü beklenen sınırlar (ranj) içerisinde yer almış ve herhangi bir kayıp veri bulundurmamıştır. Bu nedenle, veri seti içerisinde kayıp veri incelemesine veya kayıp veri atama işlemlerinin yapılmasına ihtiyaç duyulmamıştır.

Veri setinde yer alan uç değerlerin tespiti için tek ve çok değişkenli uç değerler analizi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, tek değişkenli uç değerlerin analizinin yapılması için Z testi kullanılmıştır. Çalışma grubu büyüklüğü 100'ün üzerinde olduğu için Z puanının referans değeri -4.00 ile +4.00 aralığı olarak belirlenmiştir (Mertler & Vannatta, 2016). Standartlaştırılmış Z puanı -4.00 ile +4.00 aralığında yer almayan herhangi bir veri setine ulaşılamamıştır. İkinci olarak çok değişkenli uç değerlerin incelenebilmesi için Mahalonobis uzaklık katsayıları hesaplanmış olup, uç değer ifade eden herhangi bir veri seti tespit edilememiştir (Tabachnick & Fidell, 2013). Uç değer incelemelerinin sonucunda katılımcılara ait herhangi

bir veri seti analiz dışında bırakılmamış ve yapılması planlanan tüm analizler, 253 katılımcıya ait veriler kullanılarak yürütülmüştür.

Verilerin analiz edilmek için uygun duruma getirilmesinden sonra, Kariyer Kaygısı Ölçeği'nin, Sürekli Umut Ölçeği'nin, Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği'nin ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin mevcut çalışmada kullanılmak üzere geçerlik ve güvenilirlik incelemeleri gerçekleştirilmiştir. Geçerliliğe ilişkin değerlerinin kontrolü için AMOS 21.0 programından yararlanılarak DFA yöntemi uygulanmıştır. Güvenirliğe ilişkin değerlerinin kontrolü için ise SPSS 22.0 programından yararlanılarak Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ilgili ölçeklerin, araştırma sürecinde kullanılmak üzere geçerli ve güvenilir oldukları anlaşılmıştır. Ölçeklerin geçerliliğine ve güvenilirliğine ilişkin değerler, araştırmanın veri toplama araçlarıyla ilgili bölümde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Mevcut çalışma içerisinde, ergen bireylerin umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı düzeylerinin kariyer kaygılarını ne düzeyde açıkladığını saptamak adına çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Çoklu regresyon analizi, bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan iki ya da daha fazla bağımsız değişkenden yola çıkarak, bağımlı değişkenin tahmin edilmesi için gerçekleştirilen bir analizdir (Büyükoztürk, 2014). Ancak regresyon analizinin yapılabilmesi için bazı varsayımların karşılanması gereklidir. Bu nedenle, veri setindeki değişkenlerin normal dağılıp dağılmadığı çoklu bağlantı sorunu oluşturup oluşturmadığı kontrol edilmiş ve bağımlı değişkene ait otokorelasyon değeri tespit edilmiştir.

Bütün değişkenler için hesaplanmış olan çarpıklık ve basıklık katsayıları -1.00 ile +1.00 arasında değiştiğinden, verilerin normallikten çok fazla sapmadığı (Çokluk vd., 2014) ve normallik varsayımını karşılandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, veri seti içerisinde çoklu bağlantıya dair sorun olup olmadığının kontrolü amacıyla değişkenler arasındaki basit (ikili) korelasyonlar incelenmiştir. Yapılan analizin sonucunda, değişkenlerin arasındaki ikili korelasyon değerlerinin tamamının referans değeri olarak kabul edilen .90'dan küçük olduğu görülmüştür (Çokluk vd., 2014). Ek olarak, çoklu bağlantı sorununun kontrol edilmesi için VIF ve CI değerleri de incelenmiştir. Tüm değişkenler için VIF değerleri 10'dan, CI değerleri ise 30'dan küçük bulunmuştur (Field, 2009). Bu durumda değişkenlerin arasında çoklu bağlantı sorunu bulunmadığı ifade edilebilir. Son olarak bağımlı değişkenin otokorelasyon değerine (Durbin Watson test değeri) bakılmış ve Durbin Watson test değerinin 1.781 olduğu saptanmıştır. Tabachnick ve Fidell'in (2013) belirttiği gibi, hataların birbirleriyle ilişkisiz olabilmeleri için Durbin Watson test sonucunun 1.50 ila 2.50 aralığında bulunması gerekli olduğundan, ulaşılan bu değer kabul edilebilecek seviyede bulunduğu ifade edilebilir. Yapılmış olan bütün bu istatistik analizler neticesinde veri setinin regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesi için gereken varsayımları sağladığı anlaşılmıştır. Buradan hareketle araştırmanın ilk alt problemini cevaplamak adına değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemek için pearson korelasyon katsayısı analizi uygulanmıştır. Araştırmadaki ikinci alt problem olan ergenlerin sahip oldukları umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı düzeylerinin kariyer kaygılarını ne düzeyde yordadığının saptanması için ise çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Bütün bu istatistik işlemleri için SPSS 22.0 programından yararlanılmıştır ve anlamlılık düzeyi.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular sunulmadan önce araştırmanın değişkenleri olan kariyer kaygısı, umut, öz-yeterlik ve benlik saygısına ilişkin hesaplanan betimleyici istatistikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Araştırma Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	Ranj	Min.	Max.	X _{ort}	\bar{x}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Kariyer Kaygısı	253	56.00	14.00	70.00	39.00	38.37	13.06	.054	-.558
Umut	253	56.00	8.00	64.00	44.00	43.40	10.73	-.496	.389
Öz-Yeterlik	253	83.00	22.00	105.00	65.00	64.54	14.22	.166	.268
Benlik Saygısı	253	30.00	10.00	40.00	28.00	27.63	7.24	-.206	-.661

Araştırmanın verilerinin, normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığını anlamak için Tablo 1'deki çarpıklık ve basıklık katsayılarına dikkat edildiğinde; tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının, referans değeri olarak kabul edilen -1.00 ile +1.00 aralığında (Çokluk vd., 2014) bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu durumda araştırma kapsamında bulunan tüm değişkenlerin normallik varsayımını karşıladığı söylenebilir. Ayrıca Kariyer Kaygısı (en az 14, en çok 70), Sürekli Umut (en az 8, en çok 64), Çocuklar için Öz-yeterlik (en az 21, en çok 105) ve Rosenberg Benlik Saygısı (en az 10, en çok 40) Ölçeklerinden alınabilecek puanlar göz önünde bulundurulduğunda; katılımcıların kariyer kaygısı (\bar{x} = 38.37, X_{ort} = 39.00), umut (\bar{x} = 43.40, X_{ort} = 44.00), öz-yeterlik (\bar{x} = 64.54, X_{ort} = 65.00) ve benlik saygısı (\bar{x} = 27.63, X_{ort} = 28.00) puan ortalamalarının, ortanca (medyan) puanların çok az altında kaldığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemini çözmek amacıyla ergenlerin kariyer kaygıları ile umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı puanlarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığı ve bu ilişkinin düzeyinin belirlenmesi için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak değişkenler arasındaki ikili korelasyon değeri tespit edilmiştir. Değişkenler arasındaki korelasyon değeri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Değişkenler Arası Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı

Değişkenler	Kariyer Kaygısı	Umut	Öz-Yeterlik	Benlik Saygısı
Kariyer Kaygısı	1.00			
Umut	-.614**	1.00		
Öz-Yeterlik	-.622**	.702**	1.00	
Benlik Saygısı	-.551**	.654**	.645**	1.00

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

Tablo 2 incelendiğinde, ergenlerin kariyer kaygısı ile umut ($r = -.614$, $p < .01$), öz-yeterlik ($r = -.622$, $p < .01$) ve benlik saygısı ($r = -.551$, $p < .01$) puanları arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Ek olarak ulaşılan korelasyon katsayısına bakıldığında, ergenlerin kariyer kaygısı ile umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı puanları arasında orta düzeyde ($-.70 < r < -.30$) bir ilişkinin olduğu anlaşılmaktadır (Büyüköztürk, 2014). Öte yandan, bu ilişkinin oluşturulan modelde çoklu bağlantı problemi yaratamayacak kadar zayıf olduğu söylenebilir (.90'dan küçük). Bu durum, verilerin analizi bölümünde belirtilmiş olan regresyon varsayımı için yapılan analizlerde de ortaya konulmuştur (Çokluk vd., 2014).

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ergenlerin umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı düzeylerinin kariyer kaygılarını ne ölçüde yordadığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizine dair elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	SH(B)	B	t	p
Sabit	80.287	2.954	-	27.176	.000**
Umut	-.349	.086	-.287	-4.083	.000**
Öz-Yeterlik	-.293	.064	-.319	-4.591	.000**
Benlik Saygısı	-.283	.118	-.157	-2.396	.017*

R= .679 R²= .461 F= 71.078 sd= 3/249 p= .000 Durbin Watson= 1.781

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

Tablo 3'te görüldüğü üzere yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı değişkenleri, ergenlerin kariyer kaygılarını istatistiksel açıdan anlamlı olarak yordamakta ve regresyon için oluşturulan modelin anlamlı olduğu anlaşılmaktadır [$R = .679$, $R^2 = .461$, $F_{(3-249)} = 71.078$, $p < .01$]. Umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı değişkenlerinin tamamı, ergenlerin kariyer kaygısı puanlarındaki değişkenliğin %46.10'unu açıklamaktadır. Buradan hareketle umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı

düzeylerinin, ergenlerin kariyer kaygıları üzerindeki etkisinin büyük oranda ($.26 < R^2$) olduğu ifade edilebilir (Cohen, 1988). Regresyon katsayılarının anlamlılığına yönelik t-testi sonucuna bakıldığında ise umudun ($t = -4.083, p < .01$), öz-yeterliğin ($t = -4.591, p < .01$) ve benlik saygısının ($t = -2.396, p < .05$) ergenlerin kariyer kaygıları üzerinde negatif yönde anlamlı birer yordayıcı olduğu görülmektedir. İstatistiksel olarak anlamlı yordayıcıların, standartlaştırılmış regresyon katsayıları (β) dikkate alındığında ergenlerin kariyer kaygıları üzerindeki göreceli önemi; öz-yeterlik ($\beta = -.319$), umut ($\beta = -.287$) ve benlik saygısı ($\beta = -.157$) olarak sıralanmaktadır. Tüm bu bulgular dikkate alındığında ergenlerin umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı düzeylerindeki artışın, kariyer kaygılarında azalmaya sebep olacağı söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma kapsamında umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı değişkenlerinin, ergenlerin kariyer kaygılarının anlamlı birer yordayıcısı olup olmadıkları incelenmiştir. Yapılan analizlerden elde edilen bulgulardan yola çıkılarak, tüm değişkenlerin birlikte ergenlerin kariyer kaygılarını negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadıkları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ergenlerin kariyer kaygıları ile umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ergenlerin kariyer kaygılarının umut, öz-yeterlik ve benlik saygısı tarafından negatif yönde anlamlı düzeyde yordandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan tüm bu bulgular, alan yazın doğrultusunda aşağıda tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında ilk olarak, umut düzeyinin ergenlerin kariyer kaygılarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Benzer bir bulgu olarak Şama (2020) tarafından yürütülen bir çalışmada umudun kariyer kaygısını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Sarı ve Şahin (2012) tarafından lise öğrencileri üzerinde yürütülen bir diğer çalışmanın sonucunda, ergenlerin umut düzeylerindeki artışa bağlı olarak mesleki karar verme öz-yeterliliklerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu bulgular, araştırma kapsamında elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Bireylerin kariyer planlama sürecinde umut düzeyleri, bireylere motivasyonel bir güç sağlayarak kariyer gelişim sürecini şekillendirmelerinde etkili olmaktadır (Konuk, 2020). Umudun yüksek olan bireylerin, geçmiş deneyimlerine dayalı olarak gelecekte ortaya çıkabilecek olası problemlerin üstesinden gelebileceklerine yönelik inançları da yüksek düzeydedir. Dolayısıyla, gelecekte icra edecekleri mesleği seçme aşamasında kariyer kaygısı yaşayan ergenlerin umut düzeyi yükseldiğinde, umudun koruyucu rolü (Snyder vd., 2000) sayesinde kariyer ile ilgili olan kaygılarının da azalacağı söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu olarak, öz-yeterliğin, ergenlerin kariyer kaygılarını negatif yönde anlamlı düzeyde yordadığı saptanmıştır. Kariyer kaygısı, kariyer seçiminin nasıl yapılacağına ilişkin beceri ve bilgi eksikliği nedeniyle kariyerle ilgili bilgileri işleme ve bunlara göre hareket etmedeki zorluğu ifade eder (Corkin vd., 2008). Kariyer kaygısı, bireyin uygunsuz korku ve endişe nedeniyle belirli bir kariyer seçimini gerçekleştirme konusundaki yetersizliğini gösterir (Sampson vd., 1996). Öz-yeterlikse bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylarda etkili olabilecek performanslarına ilişkin yetenekleri hakkındaki inançları olarak tanımlanır (Bandura, 1994). Nitekim alanyazında birey tarafından algılanan yeterliğin, kariyer karar verme süreci üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Kerner vd., 2012). Walker ve Tracey (2012) tarafından yürütülen bir araştırma sonucunda, kariyer kararı verme öz-yeterliğinin, kariyer seçim kaygısını azalttığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, ergenlerde kariyer karar verme sürecindeki bilgi eksikliği, yeterliliklerinin farkında olmaması gibi nedenlerden kaynaklanan kariyer kaygısının, bireyin olumlu sonuç elde etmek için organize olarak gereken eylemi gerçekleştirmeye yönelik potansiyeline ilişkin inancı olan öz-yeterliğin desteklenmesiyle azaltılabileceği söylenebilir.

Araştırmanın son bulgusu ise benlik saygısının, ergenlerin kariyer kaygılarını negatif yönde anlamlı bir şekilde yordadığıdır. Alan yazını incelendiğinde, ergenlerde yüksek benlik saygısının ve beklentilerin, kariyer kaygısıyla negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür (Niranjan vd., 1998; Salimi & Callias, 1996; Salimi vd., 2005; Yıldırım-Kurtuluş vd., 2022). Bu bulgular, araştırma kapsamında elde edilen bulgular ile paralellik göstermektedir. Sánchez-Sandoval ve Verdugo (2016) benlik saygısı yüksek olan ergenlerin, geleceği daha olumlu hayal ettikleri ve geleceğe yönelik beklentilerde pozitif düşünceye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Lent ve diğerleri (1996) kariyer gelişim sürecini, bireyin kendisine yönelik yeterlilik algısı ve sonuçlara ilişkin beklentileri olarak açıklamışlardır. Burada, bireyin kendine yönelik yeterlik algısı, benlik

saygısı olarak ele alınırken; beklentileriye bireyin, çabaları sonucunda ulaşmayı beklediği amaçlar olarak ele alınmaktadır (Lent vd., 2000). Kariyer kaygısı ise kariyer gelişim sürecindeki bireyin mesleki ve akademik geleceğine yönelik yaşamış olduğu başarısızlık korkusu olarak ifade edilmektedir (Vignoli, 2015). Bu bağlamda, ergenlerin kariyer gelişim sürecindeki beklentisi ve benlik saygısı düzeyi, süreç içerisinde yaşanması muhtemel kariyer kaygısının seviyesini belirlemede olup ergenlerin benlik saygısı artırıldığında kariyer kaygılarının da azalacağı söylenebilir.

Öneriler

Katılımcılara ilişkin anne baba eğitim düzeyi, kardeş sayısı, ekonomik durum, aile koşulları vb. demografik bağımsız değişkenler çalışmaya dâhil edilmemiştir. Bu değişkenlerin de ergenlerin kariyer kaygıları üzerinde etkili olabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca çalışma grubunun oluşturulma yönteminden dolayı araştırmanın bulguları, sadece internete erişimi olan ergenlerle sınırlı kalmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar alanyazına dayalı olarak tartışılmış, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Ergenlerin kariyer kaygısının yordayıcıları olan umut, benlik saygısı ve öz-yeterliliğin belirlenmesi, ergenlik dönemindeki kariyer kaygısı ile ilgili çalışmalarda önemli bir referans kaynağı olabilir. Bu doğrultuda ergenlere kariyer danışmanlığı kapsamında yapılacak olan çalışmalarda umut, benlik saygısı ve öz-yeterliliğin iyileştirici gücünden yararlanılabilir.
- Ergenlere yönelik kariyer kaygısı ile ilgili yapılacak çalışmalarda içeriği umut, benlik saygısı ve öz-yeterliliği artırma üzerine kurulu psikoeğitim programları oluşturulabilir ve uygulanabilir.
- Ulaşılan bulgular benzer araştırmalarla desteklenebilir. Ergenlerin kariyer kaygısının açıklanan varyansını artırmak için bilinçli farkındalık, bilişsel esnek, psikolojik zihinlilik vb. değişkenlerin de araştırmalara dâhil edilerek yeni çalışmalar planlanabilir.
- Yapılacak olan yeni çalışmalar da aynı değişkenler ilkökul, ortaokul vb. farklı örneklem gruplarına yönelik uygulanarak araştırma bulguları test edilebilir.
- Farklı araştırma desenleri kullanılarak (deneysel vb.) araştırma bulguları yeniden ele alınarak bulgular teyit edilebilir.
- Araştırma bulguları, nitel araştırma yöntemleri ile desteklenerek çeşitlendirilip bulgular zenginleştirilebilir.

Yazar Katkı Oranı

Yazarlar, çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Etik Beyan

Bu araştırmanın planlanması, verilerin toplanması, analizi ve raporlanması sırasında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde yer alan etik ilke ve kurallara uyulmuştur. Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği'ne aykırı herhangi bir uygulama yapılmamış ve araştırmaya katılan tüm bireysel katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması bulunmadığını beyan etmektedirler.

References

- Adams, G. (2000). *Adolescent development the essential readings*. Blackwell Publishers.
- Albion, M. J. (2000). Career decision-making difficulties of adolescent boys and girls. *Australian Journal of Career Development*, 9(2), 14–19.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71–81). Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Brown, C. (1997). Sex differences in the career development of urban African American adolescents. *Journal of Career Development*, 23(4), 295–304. <https://doi.org/10.1177/089484539702300404>
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (19. bs.). Pegem Akademi Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. bs.). Pegem Akademi Yayınevi.
- Cast, D. A., & Burke, J. P. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 80(3), 1041–1068. <https://doi.org/10.1353/sof.2002.0003>
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 1–111. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.5.1.515a>
- Ciminli, A. (2023). Ortaöğretim öğrencilerinin kariyer kaygısının yordayıcıları olarak mükemmeliyetçilik ve meslek seçimine ilişkin akılcı olmayan inançlar. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 35–43. <https://doi.org/10.17556/erziefd.1163647>
- Cloutier, R., & Onur, B. (2019). Ergenlik psikolojisinde kuramlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 875–904.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Erlbaum.
- Coleman, J., & Hendry, L. (1990). *The nature of adolescence* (2nd Ed.). Routledge.
- Corkin, D., Arbona, C., Coleman, N., & Ramirez, R. (2008). Dimensions of career indecision among Puerto Rican college students. *Journal of College Student Development*, 49, 1–15. <https://doi.org/10.1353/csd.2008.0015>
- Çetin-Gündüz, H., & Nalbantoğlu-Yılmaz, F. (2016). Lise öğrencilerinin kariyer kaygılarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 1008–1022. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282397>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. bs.). Pegem Akademi Yayınevi.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adolesanlarda benlik saygısı* [Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ercivan-Zencirci, D. (2008). *Görsel sanatlar öğretmeni adaylarında özgün baskının yaratıcı düşünme becerileri ve öz-yeterlik algısı üzerindeki yansımaları* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erdogan, E., & İşözen, H. (2022, 10-11 Mayıs). *Üniversite öğrencilerinin kariyer kararı verme yetkinlik düzeyleri ile öz yeterlikleri ve kariyer stresleri arasındaki ilişki*. 4th International Congress on Multidisciplinary Social Sciences, Ankara, Turkey.
- Eryılmaz, A., & Mutlu, T. (2017). Yaşam boyu gelişim yaklaşımı perspektifinden kariyer gelişimi ve ruh sağlığı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 227–249.
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of understanding psychology*. McGraw-Hill Companies Inc.

- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd Ed.). Sage Publications Ltd.
- 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>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. bs.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerner, E. A., Fitzpatrick, M. R., Rozworska, K. A., & Hutman, H. (2012). Mechanisms of change in a group career exploration intervention: The case of "Bryan." *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy, 46*, 141–160.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). Guilford Publications.
- Konuk, M. (2020). *Umut odaklı kariyer gelişimi modeline dayalı psikoeğitim programının üniversite öğrencilerinin umut ve kariyer geleceği düzeylerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Korkut-Owen, F., & Niles, S. C. (2014). Kariyer danışmanlığında yeni kuramlar ve yaklaşımlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* içinde (5. bs.) (ss. 273–307). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career development from a sociocognitive perspective. In D. Brown, & L. Brooks (Ed.), *Career choice and development* (pp. 373–422). Jossey-Bass.
- 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. <https://doi.org/10.1177/1069072705281364>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*(1), 36–49. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.1.36>
- Mertler, C. A., & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6th Ed.). Pyrczak Publishing.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*(3), 145–149. <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- 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. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471164>
- 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. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.78.2>
- Niranjan, S., Fakir-Mohan, S., & Surendra-Kumar, S. (1998). Parental expectancy and children's learned helplessness. *Social Science International, 14*(12), 19–28.
- Pisarik, C. T., Rowell, P. C., & Thompson, L. K. (2017). A phenomenological study of career anxiety among college students. *National Career Development Association, 65*, 339–362. <https://doi.org/10.1002/cdq.12112>
- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior, 73*(1), 132–142. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.02.002>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decisionmaking difficulties. *Journal of Career Assessment, 16*, 403–424. <https://doi.org/10.1177/1069072708318900>
- Salimi, S. H., & Callias, M. (1996) Self-esteem in adolescents with conduct problems and depression. *European Psychiatry, 11*, 328–329. [https://doi.org/10.1016/0924-9338\(96\)89027-4](https://doi.org/10.1016/0924-9338(96)89027-4)

- Salimi, S. H., Mirzamani, S. M., & Shahiri-Tabarestani, M. (2005). Association of parental self-esteem and expectations with adolescents' anxiety about career and education. *Psychological Reports, 96*(3), 569–578. <https://doi.org/10.2466/pr0.96.3.569-578>
- Sampson, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1996). *Career thoughts inventory professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Sánchez-Sandoval, Y., & Verdugo, L. (2016). Desarrollo y validación de la escala de expectativas de futuro en la adolescencia (EEFA). *Annals of Psychology, 32*(2), 545–554. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.2.205661>
- Santrock, J. W. (2014). *Yaşam boyu gelişim* (G. Yüksel, Çev. Ed.) (13. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarı, S. V., & Şahin, M. (2012). Lise son sınıf öğrencilerinin mesleğe karar verme öz-yeterliliklerini yordamada umut ve kontrol odağının rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(1), 97–110.
- Schwarzer, R., & Warner, L. M. (2013). Perceived self-efficacy and its relationship to resilience. In S. Prince-Embury, & D. H. Saklofske (Eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults translating research into practice* (pp. 139–150). Springer Science+Business Media.
- Sharf, R. S. (2013). *Applying career development theory to career counseling* (6th Ed.). Brooks/Cole.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*(4), 570–585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Taylor, J. D., Schroeder, L. L., & Adams, V. H., III. (2000). The roles of hopeful thinking in preventing problems and enhancing strengths. *Applied and Preventive Psychology, 9*(4), 249–269. [https://doi.org/10.1016/S0962-1849\(00\)80003-7](https://doi.org/10.1016/S0962-1849(00)80003-7)
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13*(4), 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Super, D. E. (1990). A life span, life-space approach to career development. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd Ed.) (pp. 197–261). Jossey-Bass.
- Şama, H. (2020). *Ergenlerin kariyer kaygısını yordamada aile desteği ve umudun rolü* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Şeker, G. (2021). Kariyer kararsızlığının yordayıcısı olarak iyi oluş ve kariyer kaygısı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 262–275. <https://doi.org/10.9779/pauefd.706983>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tarhan, S., & Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being, 3*(1), 1–14.
- Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlilik ölçeği; Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 169–187.
- Turan, M. E. (2013). *Ergenlerde kariyer ve yetenek gelişimi özyeterliliğinin, üstbilişsel farkındalık, yaşam doyumu ve algılanan arkadaş sosyal desteği ile ilişkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Türksoy F. B. (2014). *Hemşirelik fakültesi öğrencilerinde benlik saygısı ve stresle baş etme yöntemleri (Ege üniversitesi hemşirelik fakültesi örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Uzun, K., & Karataş, Z. (2020). Predictors of academic self efficacy: Intolerance of uncertainty, positive beliefs about worry and academic locus of control. *International Education Studies, 13*(6), 104–116. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n6p104>
- Uzun, K., & Karataş, Z. (2023). The examination of the mediator role of optimism, self-compassion, altruism and gratitude in the relationship between cognitive distortions and forgiveness of emerging adults. *Emerging Adulthood, 11*(4), 845–868. <https://doi.org/10.1177/21676968231171200>

- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G. V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43(7), 1807–1818. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018>
- 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>
- Walker, T. L., & Tracey, T. J. G. (2012). The role of future time perspective in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 81, 150–158. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.06.002>
- Yavrutürk, A. R. (2023). Fen lisesi son sınıf öğrencilerinin kariyer kaygıları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1–11. <https://doi.org/10.47770/ukmead.1217778>
- Yıldırım-Kurtuluş, H., Kurtuluş, E., & Yaman, K. G. (2022). Ergenlerin benlik saygısı ile kariyer kaygısı arasındaki ilişki: Gelecek beklentisinin aracı rolü. *EKEV Akademi Dergisi*, 26(90), 283–302.