



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

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2024

Cilt: 57

Sayı: 1

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Yıl: 2024

Cilt: 57

Issue: 1



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

Yıl: 2024 Cilt: 57 Sayı: 1

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

Year: 2024 Volume: 57 Issue: 1

Ankara – Nisan 2024

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ (AÜEBFD)

Yıl: 2024

Cilt: 57

Sayı: 1

EDİTÖRLER KURULU

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

Yönetim Merkezi Adresi

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi 06590 Cebeci ANKARA

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

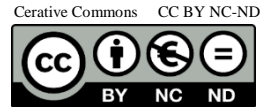
E-posta: ebfd@ankara.edu.tr Dergi DOI Öneki: 10.30964/auebfd.

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

Dizinlenme

TÜBİTAK ULAKBİM TÜRKİYE DERGİLERİ DİZİNİ (TR DİZİN)

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



ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES (JFES)

Year: 2024

Vol: 57

Issue: 1

EDITORIAL BOARD

Editor in Chief	Yasemin ESEN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
Associate Editors	C. Deha DOĞAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ayşe SOYLU, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Gökçe KARAMAN BENLİ, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
Editorial Board Members	Cennet ENGİN DEMİR, <i>Orta Doğu Teknik Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Jandhyala B. G. TILAK, <i>Sosyal Kalkınma Konseyi, Hindistan</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özgül YILMAZ TÜZÜN, <i>Orta Doğu Teknik Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Berna Arslan, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Peter MAYO, <i>Malta Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	İsa Birkan GÜLDENOĞLU, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Özlem ÇAKIR, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Prof. Dr.</i>
	Didem KOŞAR, <i>Hacettepe Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Okan BULUT, <i>Alberta Üni., Kanada</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Selen DEMİRTAŞ ZORBAZ, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Cengiz ASLAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ceren GÜNERÖZ, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Raşit ÇELİK, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Güliden AKIN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Melike Türkan BAĞLI, <i>Maltepe Üni.</i>	<i>Assoc. Prof. Dr.</i>
	Ebru AYLAR ÇANKAYA, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Burcu ÇABUK, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Cansu AYAN, <i>Ankara Üni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
Birgül ULUTAŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Üni.</i>	<i>Assist. Prof. Dr.</i>	
Vina ADRIANY, <i>Pendidikan Üni., Endonezya</i>	<i>Dr.</i>	
Gabrielė STUPURİENė, <i>Vilnius Üni., Litvanya</i>	<i>Dr.</i>	
Secretary	Cemre YAVUZ ŞALA	<i>Res. Assist.</i>
Language Editors (English)	Asuman Fulya SOĞUKSU	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Nesime CAN	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
(Turkish)	Özlem KANAT	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
	Sevilay BULUT	<i>Assist. Prof. Dr.</i>
Layout and Web Page	Enes DEMİREL	<i>Res. Assist.</i>
	Kamer ARSLAN	<i>Res. Assist.</i>
	Nejla ÖZTÜRK TAŞAN	<i>Res. Assist.</i>
	Sema Nur TOKER	<i>Res. Assist.</i>
Cover Design	Hakkı USLU	<i>Graphic</i>
Publishing Language, Frequency and Type	Turkish and English, every four months and periodically	

Contact

Ankara University Faculty of Educational Sciences 06590 Cebeci/Ankara, TURKEY
Tel: +90 312 363 33 50/5208 Fax: +90 312 363 61 45
E-mail: ebfd@ankara.edu.tr Journal DOI Prefix: 10.30964/auebfd.

Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), began publishing 1968, is a refereed journal based on the decision of Faculty of Educational Sciences, Council of Faculty. It had become a refereed journal since 1995. Responsibility for the opinions expressed in the manuscripts which published in the journal belongs to the authors.

Abstracting and Indexing

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

Creative Commons CC BY NC-ND



DANIŞMA KURULU

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

HAKEMLER

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2024, Cilt: 57, Sayı: 1

¹ Ali BOZKURT, <i>Gaziantep Üni.</i>	² Özden DEMİR, <i>Trabzon Üni.</i>	³ İsa BAHAT, <i>Kırşehir Ahi Evran Üni.</i>
¹ Canan ASLAN, <i>Ankara Üni.</i>	² Özge ALTINTAŞ, <i>Ankara Üni.</i>	³ Mehmet DEMİRKOL, <i>Dicle Üni.</i>
¹ Ekber TOMUL, <i>Mehmet Akif Ersoy Üni.</i>	² Pelin TAŞKIN, <i>Ankara Üni.</i>	³ Mehmet Ertürk GEÇİCİ, <i>Afyon Kocatepe Üni.</i>
¹ Esra LÜLE MERT, <i>İnönü Üni.</i>	² Ramazan YİRCİ, <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.</i>	³ Melda Meliha ERBAŞ, <i>Celal Bayar Üni.</i>
¹ Ferudun SEZGİN, <i>Gazi Üni.</i>	² Recai AKKUŞ, <i>Bolu Abant İzzet Baysal Üni.</i>	³ Mustafa KÖROĞLU, <i>Erzincan Binali Yıldırım Üni.</i>
¹ Murat ÖZDEMİR, <i>Hacettepe Üni.</i>	² Saadet MALTEPE, <i>Balıkesir Üni.</i>	³ Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR, <i>Hacettepe Üni.</i>
¹ Naciye AKSOY, <i>Gazi Üni.</i>	² Serkan KELEŞOĞLU, <i>Ankara Üni.</i>	³ Onur ERDOĞAN, <i>Gazi Üni.</i>
¹ Şükrü ADA, <i>Bursa Uludağ Üni.</i>	² Servet ÇELİK, <i>Trabzon Üni.</i>	³ Sait ÇÜM, <i>Dokuz Eylül Üni.</i>
¹ Türker KURT, <i>Gazi Üni.</i>	² Seval KULA KARTAL, <i>Pamukkale Üni.</i>	³ Selman ALMIŞ, <i>Sinop Üni.</i>
² Abdullah Faruk KILIÇ, <i>Trakya Üni.</i>	³ Ahmet KAYSILI, <i>Ankara Üni.</i>	³ Sevil ORHAN ÖZEN, <i>Uşak Üni.</i>
² Aliye ERDEM HARBELİOĞLU, <i>Ankara Üni.</i>	³ Birgül ULUTAŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Üni.</i>	³ Zeki ÖZEN, <i>Ankara Üni.</i>
² Fatih ORÇAN, <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.</i>	³ Ceren ÇEVİK KANSU, <i>Ondokuz Mayıs Üni.</i>	³ Zeynep AKKURT DENİZLİ, <i>Ankara Üni.</i>
² Fulya BARIŞ PEKMEZCİ, <i>Yozgat Bozok Üni.</i>	³ Emine SAKLAN, <i>Tokat Gaziosmanpaşa Üni.</i>	⁴ Hüseyin YAŞAR, <i>MEB</i>
² İbrahim GÜL, <i>Ondokuz Mayıs Üni.</i>	³ Gökhan KARAOSMANOĞLU, <i>Ankara Üni.</i>	⁴ Sevilay ATMACA
² Nedim ÖZDEMİR, <i>Ege Üni.</i>	³ Hikmet ŞEVGİN, <i>Van Yüzüncü Yıl Üni.</i>	⁴ Amil SAĞLAM, <i>Tokat Gaziosmanpaşa Üni.</i>
² Oğuzhan KURU, <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Üni.</i>	³ İbrahim DADANDI, <i>Yozgat Bozok Üni.</i>	

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

Sahibi: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dekanlığı adına
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

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

ADVISORY BOARD

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

REVIEWERS

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2024, Vol: 57, No: 1

¹ Ali BOZKURT, <i>Gaziantep Uni.</i>	² Özden DEMİR, <i>Trabzon Uni.</i>	³ İsa BAHAT, <i>Kırşehir Ahi Evran Uni.</i>
¹ Canan ASLAN, <i>Ankara Uni.</i>	² Özge ALTINTAŞ, <i>Ankara Uni.</i>	³ Mehmet DEMİRKOL, <i>Dicle Uni.</i>
¹ Ekber TOMUL, <i>Mehmet Akif Ersoy Uni.</i>	² Pelin TAŞKIN, <i>Ankara Uni.</i>	³ Mehmet Ertürk GEÇİCİ, <i>Afyon Kocatepe Uni.</i>
¹ Esra LÜLE MERT, <i>İnönü Uni.</i>	² Ramazan YİRCİ, <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Uni.</i>	³ Melda Meliha ERBAŞ, <i>Celal Bayar Uni.</i>
¹ Ferudun SEZGİN, <i>Gazi Uni.</i>	² Recai AKKUŞ, <i>Bolu Abant İzzet Baysal Uni.</i>	³ Mustafa KÖROĞLU, <i>Erzincan Binali Yıldırım Uni.</i>
¹ Murat ÖZDEMİR, <i>Hacettepe Uni.</i>	² Saadet MALTEPE, <i>Balıkesir Uni.</i>	³ Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR, <i>Hacettepe Uni.</i>
¹ Naciye AKSOY, <i>Gazi Uni.</i>	² Serkan KELEŞOĞLU, <i>Ankara Uni.</i>	³ Onur ERDOĞAN, <i>Gazi Uni.</i>
¹ Şükrü ADA, <i>Bursa Uludağ Uni.</i>	² Servet ÇELİK, <i>Trabzon Uni.</i>	³ Sait ÇÜM, <i>Dokuz Eylül Uni.</i>
¹ Türker KURT, <i>Gazi Uni.</i>	² Seval KULA KARTAL, <i>Pamukkale Uni.</i>	³ Selman ALMIŞ, <i>Sinop Uni.</i>
² Abdullah Faruk KILIÇ, <i>Trakya Uni.</i>	³ Ahmet KAYSILI, <i>Ankara Uni.</i>	³ Sevil ORHAN ÖZEN, <i>Uşak Uni.</i>
² Aliye ERDEM HARBELİOĞLU, <i>Ankara Uni.</i>	³ Birgül ULUTAŞ, <i>Zonguldak Bülent Ecevit Uni.</i>	³ Zeki ÖZEN, <i>Ankara Uni.</i>
² Fatih ORÇAN, <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Uni.</i>	³ Ceren ÇEVİK KANSU, <i>Ondokuz Mayıs Uni.</i>	³ Zeynep AKKURT DENİZLİ, <i>Ankara Uni.</i>
² Fulya BARIŞ PEKMEZCİ, <i>Yozgat Bozok Uni.</i>	³ Emine SAKLAN, <i>Tokat Gaziosmanpaşa Uni.</i>	⁴ Hüseyin YAŞAR, <i>MEB</i>
² İbrahim GÜL, <i>Ondokuz Mayıs Uni.</i>	³ Gökhan KARAOSMANOĞLU, <i>Ankara Uni.</i>	⁴ Sevilay ATMACA
² Nedim ÖZDEMİR, <i>Ege Uni.</i>	³ Hikmet ŞEVGİN, <i>Van Yüzüncü Yıl Uni.</i>	⁴ Anıl SAĞLAM, <i>Tokat Gaziosmanpaşa Uni.</i>
² Oğuzhan KURU, <i>Kahramanmaraş Sütçü İmam Uni.</i>	³ İbrahim DADANDI, <i>Yozgat Bozok Uni.</i>	

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

Owner: Dean of Ankara University Faculty of Educational Sciences
Prof. Dr. Selahiddin ÖĞÜLMÜŞ

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

Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD)

Yıl: 2024

Cilt: 57

Sayı: 1

İÇİNDEKİLER

Editörden..... Hata! Yer işareti tanımlanmamış.

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi25
Kader Karadeniz Akdoğan, Emel Durmaz, İlayda Kimzan ve Asiye Parlak Rakap

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemik Merak Düzeyleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi77
Mustafa Gürlek ve Ümit İzgi Onbaşılı

Doktora Derecesine Sahip Okul Yöneticilerinin Profesyonel, Akademik ve Kurumsal Kimlikleri 127
İbrahim Hakan Karataş ve Mesut Demirbilek

Karşılaştırmalı Edebiyat Okumalarının Eğitim Açısından Değerlendirilmesi 184
S. Nilay Işıksalan

Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin “Bankacı Eğitim” Bağlamında
Çözümlemesi 226
Ayhan Ural ve Adem Nefayaz

Farklı Şekilde Etiketlenen Likert Tipi Ölçeklerin Ölçme Değişmezliğine Etkisinin İncelenmesi267
Nuri Doğan, Ceylan Gündeğer Kılıcı ve Meltem Yurtçu

Konfor Alanı Yönelim Ölçeğinin (KAYÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması 306
Akif KÖSE ve Mehmet UZUN

DERLEME MAKALESİ

Uzaktan Eğitimde Maliyet Hesaplama Üzerine Bir Çalışma: Sistemik Alanyazın Taraması..... 345
Cemal Tatlı

Eğitim Kararlarını Etkileyen Etkenler: Bir Sistemik Derleme Çalışması 381
Melike Günbey, Eray Kara ve Barış Eriçok

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları403

Ankara University
Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)

Year: 2024

Vol: 57

Issue: 1

CONTENTS

From the Editor-in-Chief.....ix

RESEARCH ARTICLE

Examination of the Occupational Anxiety Levels of Elementary Education Preservice Teachers 1
Kader Karadeniz Akdoğan, Emel Durmaz, İlayda Kimzan ve Asiye Parlak Rakap

Examination of the Relationship between Epistemic Curiosity Levels and Academic Motivation of
Classroom Teacher Candidates 61
Mustafa Gürlek ve Ümit İzgi Onbaşılı

Professional, Academic, and Institutional Identities of School Administrators with a Ph.D.99
İbrahim Hakan Karataş ve Mesut Demirbilek

Educational Evaluation of Comparative Literature Readings..... 165
S. Nilay Işıksalan

Analyzing Teachers' Views on Education and Teaching Process within the Context of "Banking
Education" 207
Ayhan Ural ve Adem Nefayaz

Examining the Effect of Differently Labeled Likert-Type Scales on Measurement Invariance 251
Nuri Doğan, Ceylan Gündeğer Kılıcı ve Meltem Yurtçu

Adaptation of the Comfort Zone Orientation Scale (CZOS) into Turkish: A Validity and Reliability
Study..... 289
Akif KÖSE ve Mehmet Uzun

REVIEW ARTICLE

A Study on Cost Calculation in Distance Education: A Systematic Literature Review..... 331
Cemal Tath

Factors Influencing Decision Making in Education: A Systematic Review 365
Melike Günbey, Eray Kara ve Barış Eriçok

Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences Publication and Writing Rules403

Editörden

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin Değerli Okurları,

2024 yılının ilk sayısına (Nisan, Cilt:57, Sayı:1) hoş geldiniz. Sizleri zengin bilimsel içeriklerle dolu yeni bir sayıya davet etmek bizim için büyük bir mutluluk.


AÜEBFD 1968'den bugüne kuruluş amaçlarına ve ilkelerine sadık kalarak, ulusal eğitim araştırmaları için önde gelen akademik bir yayın olmaya devam etmektedir. Dergimiz eğitim bilimlerinin ana disiplinleri üzerinde odaklanırken, araştırmacıların içgörülerini, bulgularını ve bakış açılarını paylaşabilecekleri bir platform olarak hizmet vermeyi ve bilimsel araştırmada mükemmelliği teşvik etmeyi sürdürmektedir.

Bu sayıda da, eğitim bilimleri alanındaki özgün araştırmaları, çağdaş bilimsel yöntemleri ve güncel tartışmaları yansıtan birbirinden değerli makalelerle karşınızdayız. Bu sayıda eğitim yönetimi, uzaktan eğitim, temel eğitim gibi konuları kapsayan araştırma ve derleme türündeki makalelerle, eğitim bilimlerindeki bilgi üretimine katkıda bulunmaya devam ediyoruz. Her biri, alanlarında uzmanlaşmış hakemler tarafından titiz bir değerlendirmeden geçirilmiş ve akademik kalite standartlarını yüksek tutma amacımız doğrultusunda seçilmiş olan bu makaleler, eğitim bilimlerinin disiplinlerarası doğasını yansıtırken, dergimizin entelektüel dokusuna da katkıda bulunuyor. Bu sayıya katkıda bulunan tüm yazarlara, kolektif bilgi üretimine destek veren özverili hakemlerimize ve alan editörlerimize en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Bu sayının sizlere ulaşmasında büyük emekleri olan editör yardımcılara, dil editörlerine ve mizanpaj editörlerine çok teşekkür ederim. Akademik mükemmelliğe katkı sunmak için gösterdikleri çaba ve emek, paha biçilmez bir değer taşıyor.

Değerli okurlarımız, AÜEBFD'ne gösterdiğiniz ilgi ve destek için teşekkür ederiz. Dergimizin entelektüel söylemi canlandırmasını, disiplinler arası işbirliğini güçlendirmesini ve daha fazla araştırmayı teşvik etmesini umuyoruz. AÜEBFD'nin bu sayısında yer alan çalışmaların sizlere ilham vermesi ve bilimsel düşünceye katkıda bulunması dileğiyle tüm çalışma arkadaşlarım adına saygılar sunuyorum.

Gelecek sayıda görüşmek üzere...

Prof. Dr. Yasemin ESEN ¹
Editör

¹ ORCID No: 0000-0003-3966-6726

From the Editor-in-Chief

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

Welcome to the first issue of 2024 (April, Volume: 57, Issue: 1). It brings us great joy to invite you to a new issue filled with rich scientific content.


Since its establishment in 1968, JFES has been a leading academic publication for national educational research, staying true to its founding purposes and principles. While our journal continues to focus on the main disciplines of educational sciences, it also serves as a platform for researchers to share their insights, findings, and perspectives and encourages excellence in scientific research.

In this issue, we present valuable articles reflecting original research in educational sciences, contemporary scientific methods, and current discussions. This issue contributes to knowledge production in educational sciences by featuring research and review articles covering topics such as educational management, distance education, and basic education. Each article, rigorously evaluated by expert reviewers in their respective fields, contributes to the interdisciplinary nature of educational sciences, enhancing the intellectual texture of our journal. I extend my heartfelt thanks to all authors contributing to this issue, dedicated reviewers, and field editors supporting collective knowledge production.

I express my gratitude to the assistant editors, language editors, and layout editors who have played a significant role in bringing this issue to you. Their efforts and dedication to contributing to academic excellence are truly invaluable.

Dear readers, we thank you for your interest in and support for JFES. We hope our journal will stimulate intellectual discourse, strengthen interdisciplinary collaboration, and encourage further research. Wishing that the works featured in this issue of JFES inspire you and contribute to scientific thinking, I extend my respects on behalf of all colleagues.

We look forward to meeting you in the next issue.


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

² ORCID Number: 0000-0003-3966-6726



Examination of the Occupational Anxiety Levels of Elementary Education Preservice Teachers

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.24.2022	01.27.2023	02.29.2024

Kader Karadeniz Akdoğan ¹
Ankara University

Emel Durmaz ²
Ankara University

İlayda Kimzan ³
Muğla Sıtkı Koçman University

Asiye Parlak Rakap ⁴
Bartın University

Abstract

This study aims to examine the occupational anxiety of elementary education preservice teachers with regards to different factors. It was carried out with a descriptive survey model, a type of survey models. The study was carried out with the first and last year students of Preschool and Primary Teacher Education Bachelor's Programs. Data was collected via 'Occupational Anxiety Survey for Preservice Teachers' developed by Cabı and Yalçınalp (2013). Preservice teachers' level of occupational anxiety was examined according to the variables including the type of high school the preservice teachers graduated from, the state of choosing their programs voluntarily or not, the state of satisfaction with their current programs, grade level, gender, previous job experience, the place they lived in for the longest time, economical state. When the findings are briefly summarized, it was seen that there isn't any difference in the anxiety levels of the elementary education preservice teachers in terms of their program, the type of high school they graduated from, and the economic status of their families. However, it has been observed that there are differences in various sub-dimensions of general anxiety and anxiety in terms of the state of choosing their programs voluntarily or not, the state of satisfaction with their current programs, the place they lived in for the longest time, gender, grade, previous job experience.

Keywords: Occupational anxiety, preservice teachers, elementary education, Preschool education, primary education, early childhood.

Citation: Karadeniz-Akdoğan, K., Durmaz, E., Kimzan, İ., Parlak-Rakap, A. (2024). Examination of the Occupational Anxiety Levels of Elementary Education Preservice Teachers. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, Volume(Issue), 1-59*. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1120906>

¹*Corresponding Author:* Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education, E-mail: kkaradeniz@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6194-5591>

²Res. Assist., Faculty of Educational Sciences, Department of Early Childhood Education, E-mail: drmzemel@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3152-626X>

³Dr., Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, E-mail: ilaydakimzan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0743-3162>

⁴Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Early Childhood Education, E-mail: arakap@bartin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8315-8628>

One of the most important components of school as a social system that shoulders the role of educating people in order to improve as a society is the occupation of teaching. Being a teacher in the multidimensional structure made up of administration, colleagues, students and parents, that is, the school system requires a variety of responsibilities to be taken. Improving teaching skills by following recent developments to ensure an efficient education process can be included within the responsibilities of the teaching profession. Due to the multidimensional nature of the teaching profession, teachers must communicate with different people. Therefore, it is expected that teachers also have high communication skills. Responsibilities like teaching, administration and management, expertise in the area of teaching, student counseling, lesson planning and teaching, maintaining attention, procuring critical thinking, using tools, effective guidance and managing, revising, assessing, creating positive relationships with students are among the many tasks assigned to the teachers (Gökçe & Erdem, 2015). It is an inevitable situation that the teachers who are expected to have some personal and professional skills such as getting to know the students and assessing them, tracking progress, planning in-class learning and teaching processes, starting and ensuring the school-family-society relationship, having subject knowledge (Turkish Education Foundation [TED], 2009) have certain worries before starting or right after starting to procure the teaching profession.

Although many studies on anxiety have defined it in different ways, the common point has been that it has been handled as a negative emotion. Furthermore, even though some researchers see anxiety as a one-dimensional experience, according to Different Emotions Theory, anxiety is seen as an emotional pattern that includes at least two of the fear, sadness, anger, shame, guilt and concern, sometimes more (Izard & Buechler 1980). Anxiety is not reactionary and comes out at times of desperation (Mandler, 1980). Recent studies point to anxiety being an emotional state due to which socioemotional, such as feeling nervous and worrying, and physical factors, such as rising blood pressure, appear, often confused with fear (American Psychological Association (APA), 2022). To define anxiety within the scopes of the study at hand, it is the concern and expectation of the person related to bad events themselves or their loved ones might experience (Scott, 1980; Shiota & Kalat, 2012).

In the literature, different studies that focus on the situations that cause teachers and preservice teachers to feel anxiety, the levels of anxiety and the link between different factors and anxiety felt by teachers can be found (Cabı & Yalçınalp, 2013; Erdaş et al., 2017; Fırat-Durdukoca & Demir-Atalay, 2019; Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016a; Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016b; Kafkas et al., 2010; Pehlevan et al., 2017; Serin et al., 2015; Sharma et al., 2006; Teke & Koc, 2017;). Fuller (1969) categorized teachers' anxiety under three headings of self-centred anxiety stemming from individual's oneself, job-oriented anxiety stemming from the teaching occupation, and student-oriented anxiety stemming from students. Situations like discipline related topics, student motivation, individual differences, teaching competences, difficulties in administrating the curriculum and responsibilities outside of the program, class size, lack of materials are a part of the job-related anxieties

affecting teachers (Behets, 1990; McCormack, 1996; Meek & Behets, 1999). In addition to these, the anxieties experienced by teachers might show change depending on the level of education to which they assigned. There is a difference in the anxieties of the teachers working with students of different developmental qualities and needs. Teachers working at the level covering both Preschool and classroom education might experience different anxieties from teachers responsible for other subjects due to working at the first level of education and dealing with a very young group of children. It will be helpful for the pre-service teachers that have not started the education process to detect these anxieties and lower or dispose of them at the undergraduate level. Preservice teachers who gain awareness thanks to the studies of the universities where they study on anxiety management can have a more efficient education process when they start their teaching profession. Although different studies on job-related anxiety for different subjects exist within the literature, it can be seen that there is a limited number of studies in the area of elementary education level.

Early childhood education covers the age group between 0-8 (National Association for the Education of Young Children (NAEYC), 2009) and in Turkey, this period falls under the elementary education level including the 3-10 age group. In this education level, while the purpose is, with Preschool education, to support children's physical, mental, social and emotional and language development, help them gain self-care skills and therefore basic skill and habits, it is also aimed with primary education to teach contemporary and recent knowledge, skills and habits like literacy skills, arithmetics, citizenship, reading habits, high level thinking skills. Knowledge, skills and habits gained at early stages are immensely important for children to become eager about learning and get a positive outlook towards learning, along with being a part of a healthy growth and development period (Ministry of National Education [MoNE], 2013).

Pre-service training programs are important in increasing the information and awareness about teaching and creating a perspective on teaching (Suarez & McGrath, 2022; Tutkun & Aksoyalp, 2010). Undergraduate teacher education programs were readjusted by Higher Education Council (YÖK) in 2018 and some changes were made in the curricula. In the Preschool Teacher Education Bachelor's Program curriculum, with the adjustments, the number of theoretical classes went up while the practical classes were decreased. Where 'learning by doing and living' is concerned, it has been shown that practical classes have an essential role in lowering anxiety (Van der Sandt & O'Brien, 2017). Also, some mandatory classes in the previous curriculum (Parent Education, Creativity and Development, etc.) were changed to elective classes in the new undergraduate curriculum. These kind of classes are thought to improve the pre-service teachers in several areas and different perspectives on communication with children's parents, communication with colleagues and coming up with different solutions to problems they might face. This improvement can have a positive effect in preventing possible anxiety in pre-service teachers. A similar situation can be seen in the undergraduate curriculum of the Primary Teacher Education Bachelor's Program; with the changes, the number of mandatory classes were decreased and

elective classes went up in number. Some classes that include basic skills for primary education teachers (Teaching Literacy and so on) were placed in terms before the terms with the classes that could be their prerequisites. It can be thought that the classes taken within the Teacher Training Program and following ‘learning by living and doing’ through the process of the program (Atanur-Baskan et al., 2006) is influential in preventing job-related anxiety. When this way is considered, the amount of occupational anxiety felt in first year and last year might vary in size.

Following this direction, this study aims to examine the occupational anxiety of elementary education preservice teachers with regards to different factors. The questions to be answered following the aim of the study can be seen as follows:

1. What is the level of occupational anxiety of preservice teachers studying in the Elementary Education Department?
2. What is the level of occupational anxiety of preservice teachers studying in the Primary Teacher Education Bachelor’s Program?
3. What is the level of occupational anxiety of preservice teachers studying in the Preschool Teacher Education Bachelor’s Program?
4. Does the level of occupational anxiety felt by preservice teachers in the Elementary Education Department vary depending on different factors (the type of high school the preservice teachers graduated from, the state of choosing their programs voluntarily or not, the state of satisfaction with their current programs, grade level, gender, previous job experience, the place they lived in for the longest time, economical state)?

Method

This title includes research model, study group, data collection tools, data analysis, and ethics sub-titles.

Research Model

This study was carried out with a descriptive survey model, a type of survey models. In a survey model, the situations happening at the moment or in the past are described exactly in the way they exist within their own conditions (Karasar, 2014). Studies using a descriptive survey model are ones in which the opinions and behaviors of the participants of the group being researched are collected, and facts and events are described (Karakaya, 2012). Descriptive studies are studies that try to define things just as they are (Erkuş, 2021).

Study Group

The information on the distribution of programs and the current year of study of the participants of the study group being researched can be found in Table 1.

Table 1
The Distribution of Programs and Current Year of Study of Participants of the Research Study

Department	Grade		Total
	1st Grade	4th Grade	
Preschool Education	83	113	196
Primary Education	102	68	170
Total	185	181	366

The study was carried out with the voluntary participation of first and last year students of Preschool and Primary Teacher Education Bachelor’s Programs in one university from Central Anatolia Region and one from Eastern Anatolia Region in 2018-2019 school year (n=366). To be able to compare the results following the research questions, first and last year students among the Preschool and Primary Teacher Education Bachelor’s Programs were chosen and for the sampling method, a type of purposive sampling, convenience sampling was used. Convenience sampling is a sampling method chosen in situations where the researcher can reach participants relatively easily, along with its speed, practicality and low cost (Yıldırım & Şimşek, 2006). Of the participants of the study, 210 of the preservice teachers (57,4%) were studying at the university in Central Anatolia Region, while 156 (42,6%) studied at the university in Eastern Anatolia Revangion; out of 366 participants, 196 of them (53,6%) were in the Preschool Teacher Education Bachelor’s Program, 170 were in Primary Teacher Education Bachelor’s Program; additionally, 185 of the participants (50,5%) were in their first year and the remaining 181 (49,5%) were in their last year.

Data Collection Tools

In this study, the ‘Demographic Information Form’ developed by the researchers and the ‘Occupational Anxiety Survey for Preservice Teachers’ developed by Cabı and Yalçınalp (2013) was used after getting permission from Cabı. Before participating in the study, the preservice teachers were asked to fill in the Voluntary Participation Form to indicate their voluntary partaking in the research.

‘Occupational Anxiety Survey for Preservice Teachers’ is made up of forty-five items and a framework of eight factors. The construct validity of the developed scale was examined with factor analysis and the KMO value was found out to be .92. Principal components analysis was completed and following the fact that factor numbers covered two-thirds of the entire variation and the line graphics of the core values, 8 sub-factors were determined. The percentage of all factors explaining total variance was found to be 65.724. The items’ common factor variances were found to be close to 1.00 or above 0.66. The factors: job-oriented anxiety (JOA) (14), economic/social-oriented anxiety (ESOA) (7), interaction with student-oriented anxiety (ISOA) (6), colleague and students’ parents-oriented anxiety (CPOA) (5), individual self-development-oriented anxiety (SDOA) (4), appointment (occupational exam)-oriented anxiety (ApOA) (3), adaptation-oriented anxiety (AdOA) (3) and

school administration-oriented anxiety (SAOA) (3). The adjusted item-total point correlations of the factors change between 0.23 and 0.73, while the Cronbach Alpha coefficient of them changes between 0.94 and 0.67.

When the responses were evaluated, the distances were presumed to be equal and the score range was calculated. According to the calculations, the score range for the arithmetic mean was found to be 0.80 (Score range = (The highest value - the lowest value)/5 = (5-4)/5 = 4/5 = 0,80). At the end of these calculations, the evaluation intervals are as follows: 1.00-1.80 interval is the highest, 1.81-2.60 interval is high, 2.61-3.40 interval is middle, 3.41-4.20 interval is low and 4.21-5.00 interval is the lowest level (Cabı & Yalçınalp, 2013).

As a result of the reliability analysis completed, the Cronbach Alpha coefficient of the Factor 7 (AdOA) was .632 and below .7. For this reason, the correlations between items were checked to confirm the reliability. According to Briggs and Cheek's recommendation (1986), scale can be confirmed to be reliable if the correlation between items is between .2 and .4. The correlation of Factor 7 with other items holds up with this condition (.290; .312; .530). When all of this is considered, the scale was considered to be reliable within the context of this study's data.

Some expressions used in the scale were renamed with the permission from Cabı. These changes were carried out due to reasons like the difference of language used in Preschool level with other levels, the structure of the program and the age group in question. This situation did not cause any problems with evaluating, and the only focus was to make the preservice teachers understand questions more easily. Among the expressions that were changed were; for Preschool level, rather than 'lesson', 'activity/class', in place of 'student', 'child', instead of 'problematic students', 'students who show undesirable behavior' and instead of 'teaching', 'activity process'. The items that were changed were consulted with Cabı and the final version was completed with the confirmation of their opinion.

For construct validity, confirmatory factor analysis (CFA) was completed and the adaptive values were examined. Throughout the process of CFA, maximum likelihood estimation (MLE) was used. The t values extracted from CFA were seen to vary between 6.45 and 19.54, and these values were found to be significant at 0.01 level (Çokluk et al., 2014). As a result of the analyses, $\chi^2=3123.47$, $sd=917$ was found. χ^2 value's ratio to the degree of freedom was found to be $3123.47/917= 3.40$. The value of χ^2/sd being under 3 shows great, under 5 shows middle level of harmony (Kline, 2005; Tabachnick & Fidell, 2015). The result of 3.40 shows a middle level of harmony. As a result of the examination of fit indexes, RMSEA=0.08, S-RMR=0.06 values were found. RMSEA and S-RMR values show a great concordance if they are .05 or under, and show a good concordance if under .08 (Brown, 2006; Jöreskog & Sörbom, 1993; Tabachnick & Fidell, 2015). For other fit indexes, the values of NFI=0.94, NNFI=0.96, CFI=0.96 and IFI=0.96 were found. For these values, above .95 means great, above .90 means good concordance (Sümer, 2000; Tabachnick & Fidell, 2015). During the examinations made to test the reliability of the scale, the

Cronbach Alpha coefficient acquired from sub-factors were found to be varying between .63 and .94 and the total value was .95.

Ethical Committee Approval

The data acquired in the study was not collected as a part of a class. There is no conflict of interest between the participants and the researchers. The participation is completely voluntary. There was no data collected that could identify the participants; the names of the universities where data was collected was also not given due to similar reasons. The data collection tools was used after getting permission to use and adapt, along with confirmation of the changes, from the developers of the scale. For the planning and administration of the study, following the order from Van Yüzüncü Yıl University Rectorate Social and Humanities Ethics Committee dated 16.05.2019, numbered 85157263-604.01.02-E.37706, there are not any unethical practices.

Data Analysis

When the data was examined before the analysis, the data showing extreme values were extracted from the data set and an average value assignment was done for the missing data. For normal distribution, the skewness and the kurtosis levels must be between +2 and -2 (George & Mallery, 2019). In the acquired data, overall score (skewness=-.431, kurtosis=-.035) and sub-factors of the scale; JOA (skewness=-.903, kurtosis=.418), ESOA (skewness=-.144, kurtosis=-.820), ISOA (skewness=-.791, kurtosis=.017), CPOA (skewness=-.977, kurtosis=.645), SDOA (skewness=-.746, kurtosis=-.538), ApOA (skewness=.379, kurtosis=.728), AdOA (skewness=-.739, kurtosis=-.051), SAOA (skewness=-.448, kurtosis=-.427) meet the need of the normal distribution. The normality examination of each category of the independent variables has shown that the data has normal distribution for each variable. As the assumption of normality was satisfied and the model was confirmed, independent samples that are parametric were examined with t-test and one-way analysis of variance (ANOVA). For the data analysis, the packed programme of LISREL and SPSS were used.

Results

In this study where elementary education preservice teachers' occupational anxiety levels are examined with regards to different variables, the first research question is about finding the level of occupational anxiety level of elementary education preservice teachers. The descriptive statistics regarding the occupational anxiety of elementary education preservice teachers can be found in Table 2.

Table 2

The Descriptive Statistics Regarding the Level of Occupational Anxiety of Elementary Education Preservice Teachers

Elementary Education	N	Min	Max	\bar{x}	SD
JOA	366	1.00	5.00	3.89	0.86
ESOA	366	1.00	5.00	3.24	0.96
ISOA	366	1.00	5.00	3.72	1.00
CPOA	366	1.00	5.00	3.99	0.86
SDOA	366	1.00	5.00	3.70	1.19
ApOA	366	1.00	5.00	2.72	1.18
AdOA	366	1.00	5.00	3.63	0.98
SAOA	366	1.00	5.00	3.33	1.03
OAS Total	366	1.02	4.94	3.53	0.71

As a result of the descriptive statistics of elementary education preservice teachers' occupational anxiety, it was found that the preservice teachers have middle level anxiety with regards to ESOA ($\bar{x}=3.24$), ApOA($\bar{x}=2.72$) and SAOA ($\bar{x}=3.33$), along with low level of anxiety when it comes to other sub-factors and overall anxiety level. When the three sub-factors in which preservice teachers have middle level of anxiety were examined, it can be said that ESOA ($\bar{x}=3.24$) and SAOA ($\bar{x}=3.33$) values are higher than ApOA ($\bar{x}=2.72$) value. On the other hand, the lowest anxiety level was found in the sub-factor of CPOA ($\bar{x}=3.99$).

The descriptive statistics related to the occupational anxiety level of Primary Teacher Education preservice teachers, which was the second aim of the study, can be seen in Table 3.

Table 3

The Descriptive Statistics Regarding the Occupational Anxiety of Preservice Teachers in Primary Teacher Education Bachelor's Program

Primary Teacher Education	N	Min	Max	\bar{x}	SD
JOA	170	1.00	5.00	3.82	0.89
ESOA	170	1.00	5.00	3.19	0.99
ISOA	170	1.00	5.00	3.71	1.05
CPOA	170	1.00	5.00	3.93	0.94
SDOA	170	1.00	5.00	3.60	1.22
ApOA	170	1.00	5.00	2.66	1.11
AdOA	170	1.00	5.00	3.58	1.02
SAOA	170	1.00	5.00	3.34	1.00
OAS Total	170	1.08	4.94	3.48	0.74

Per Table 3, it can be understood that Primary Teacher Education preservice teachers have a middle level anxiety in ESOA ($\bar{x}=3.19$), ApOA ($\bar{x}=2.66$) ve SAOA ($\bar{x}=3.34$), while their anxiety levels in other sub-factors and overall anxiety level was low ($\bar{x}=3.48$).

The descriptive information on the third aim of the study, namely, the occupational anxiety levels of Preschool Teacher Education preservice teachers can be seen in Table 4.

Table 4
The Descriptive Statistics Regarding the Level of Occupational Anxiety of Preschool Teacher Education Bachelor’s Program Preservice Teachers

Preschool Teacher Education	N	Min	Max	\bar{X}	SD
JOA	196	1.00	5.00	3.94	0.83
ESOA	196	1.14	5.00	3.26	0.93
ISOA	196	1.00	5.00	3.72	0.96
CPOA	196	1.00	5.00	4.03	0.79
SDOA	196	1.00	5.00	3.78	1.16
ApOA	196	1.00	5.00	2.77	1.23
AdOA	196	1.00	5.00	3.66	0.94
SAOA	196	1.00	5.00	3.31	1.05
OAS Total	196	1.02	5.00	3.56	0.69

According to table 4, ESOA ($\bar{x}=3.26$), ApOA ($\bar{x}=2.77$) ve SAOA ($\bar{x}=3.31$) levels of the preservice teachers in Preschool Teacher Education Bachelor’s Program are middle level, and other sub-factors, along with the overall anxiety level, was found to be low.

The results of the T-test done to see the differences between the occupational anxiety level of the preservice teachers in the Department of Elementary Education (Preschool and Primary Teacher Education Bachelor’s Program) are given in Table 5.

Table 5

The T-Test Results Concerning the Occupational Anxiety Levels in Accordance with the Programs of the Preservice Teachers

Group	N	\bar{X}	SD	df	t	p
JOA						
Preschool T.Ed.	196	3.94	0.83			
Primary T.Ed	170	3.82	0.89	364	1.351	.177
ESOA						
Preschool T.Ed.	196	3.27	0.93			
Primary T.Ed	170	3.20	0.99	364	0.694	.488
ISOA						
Preschool T.Ed	196	3.72	0.96			
Primary T.Ed	170	3.71	1.05	364	0.133	.894
CPOA						
Preschool T.Ed	196	4.03	0.79			
Primary T.Ed	170	3.94	0.94	364	0.990	.323
SDOA						
Preschool T.Ed	196	3.78	1.16			
Primary T.Ed	170	3.60	1.22	364	1.454	.147
APOA						
Preschool T.Ed	196	2.78	1.23			
Primary T.Ed	170	2.67	1.11	364	0.895	.371
ADOA						
Preschool T.Ed	196	3.67	0.94			
Primary T.Ed	170	3.58	1.02	364	0.804	.422
SAOA						
Preschool T.Ed	196	3.31	1.05			
Primary T.Ed	170	3.34	1.00	364	-0.246	.806
Genel Kaygı						
Preschool T.Ed	196	3.56	0.69			
Primary T.Ed	170	3.48	0.74	364	1.073	.284

$p < .05$

After looking at Table 5, there is not a significant difference between the occupational anxiety levels according to the departments of preservice teachers.

In this study, in order to investigate how occupational anxiety levels of preservice teachers studying in Elementary Education Departments change with regards to different variables, analyses were done in respect of the type of graduated high school, the state of choosing the program voluntarily or not, the state of satisfaction with the current program, the grade level (first year and fourth year), gender, previous job experience, the place they lived in the longest and economical status. The results on the occupational anxiety of the preservice teachers in both undergraduate programs with respect to the type of high school they graduated from can be found in Table 6.

Table 6
The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers According to the Type of High School from Which They Graduated

Group	n	\bar{x}	SD	df	t	P
JOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.85	0.92	361	-0.747	.456
Other	188	3.92	0.80			
ESOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.20	0.96	361	-0.834	.405
Other	188	3.28	0.97			
ISOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.64	1.09	361	-1.446	.149
Other	188	3.79	0.91			
CPOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.93	0.87	361	-1.247	.213
Other	188	4.04	0.85			
SDOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.63	1.25	361	-1.056	.291
Other	188	3.76	1.13			
APOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	2.68	1.24	361	-0.794	.428
Other	188	2.78	1.12			
ADOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.58	1.02	361	-0.834	.405
Other	188	3.67	0.95			
SAOA						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.29	1.04	361	-0.617	.537
Other	188	3.35	1.02			
General Anxiety						
Anatolian Teacher HS/ Vocational HS	175	3.47	0.75	361	-1.329	.185
Other	188	3.57	0.68			

p < .05

The examination of all sub-factors and overall anxiety levels in table 6 show that there is no significant difference between preservice teachers' occupational anxiety levels and the different types of high school in which they studied.

The results related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in Elementary Education Departments and whether they chose their programs voluntarily or not can be found in Table 7.

Table 7

The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers According to Whether They Chose Their Programs Voluntarily or Not

Group	n	\bar{X}	SD	df	t	P
JOA						
Voluntarily	276	3.97	0.81	363	3.111	.002*
Involuntarily	89	3.62	0.94			
ESOA						
Voluntarily	276	3.33	0.91	363	3.644	.000*
Involuntarily	89	2.91	1.04			
ISOA						
Voluntarily	276	3.77	0.97	363	1.765	.080
Involuntarily	89	3.54	1.09			
CPOA						
Voluntarily	276	4.03	0.82	363	1.744	.082
Involuntarily	89	3.84	0.97			
SDOA						
Voluntarily	276	3.79	1.15	363	2.876	.004*
Involuntarily	89	3.38	1.24			
APOA						
Voluntarily	276	2.80	1.15	363	2.323	.021*
Involuntarily	89	2.47	1.21			
ADOA						
Voluntarily	276	3.79	0.88	363	5.090	.000*
Involuntarily	89	3.13	1.10			
SAOA						
Voluntarily	276	3.35	1.00	363	.793	.428
Involuntarily	89	3.25	1.09			
Genel Kaygı						
Voluntarily	276	3.60	0.67	363	3.917	.000*
Involuntarily	89	3.27	0.77			

*: $p < .05$

When the occupational anxiety levels of preservice teachers according to whether they chose their programs voluntarily or not is examined, along with JOA, ESOA, SDOA, ApOA ve AdOA sub-factors, the overall anxiety level of preservice teachers who did not choose their program voluntarily were found to be higher ($t(363) = 3.111$ JOA, 3.644 ESOA, 2.876 SDOA, 2.323 ApOA, 5.090 AdOA, 3.917 GK, $p < .05$).

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and whether they are satisfied with their programs or not can be found in Table 8.

Table 8
The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers According to Their State of Satisfaction with Their Programs

Group	n	\bar{X}	SD	df	t	P
JOA						
Satisfied	315	3.92	0.82	363	1.543	.128
Unsatisfied	50	3.68	1.06			
ESOA						
Satisfied	315	3.29	0.92	363	2.245	.028*
Unsatisfied	50	2.90	1.14			
ISOA						
Satisfied	315	3.72	0.99	363	0.050	.960
Unsatisfied	50	3.71	1.09			
CPOA						
Satisfied	315	4.01	0.82	363	1.186	.236
Unsatisfied	50	3.86	1.05			
SDOA						
Satisfied	315	3.73	1.17	363	1.149	.251
Unsatisfied	50	3.52	1.33			
APOA						
Satisfied	315	2.79	1.19	363	2.351	.019*
Unsatisfied	50	2.36	1.08			
ADOA						
Satisfied	315	3.75	0.90	363	5.116	.000*
Unsatisfied	50	2.90	1.11			
SAOA						
Satisfied	315	3.36	1.01	363	1.593	.112
Unsatisfied	50	3.11	1.10			
General Anxiety						
Satisfied	315	3.57	0.68	363	2.910	.004*
Unsatisfied	50	3.26	0.84			

*: $p < .05$

It is possible to see after examining table 8 that, according to the state of satisfaction of preservice teachers with their programs, ESOA, ApOA and AdOA sub-factors, as well as overall anxiety levels of preservice teachers who are unhappy with their programs are higher ($t(363) = 2.245$ ESOA, 2.351 ApOA, 5.116 AdOA, 2.910 GA, $p < .05$).

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and their grade levels can be found in Table 9.

Table 9
The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers According to Their Grade Levels in Their Current Programs

Group	n	\bar{X}	SD	df	t	P
JOA						
1st Grade	185	3.73	0.87			
4th Grade	181	4.05	0.82	364	-3.654	.000*
ESOA						
1st Grade	185	3.10	1.00			
4th Grade	181	3.38	0.99	364	-2.789	.006*
ISOA						
1st Grade	185	3.55	0.97			
4th Grade	181	3.88	1.01	364	-3.158	.002*
CPOA						
1st Grade	185	3.89	0.89			
4th Grade	181	4.09	0.82	364	-2.177	.030*
SDOA						
1st Grade	185	3.55	1.23			
4th Grade	181	3.85	1.12	364	-2.455	.015*
APOA						
1st Grade	185	2.69	1.11			
4th Grade	181	2.76	1.25	364	-0.541	.589
ADOA						
1st Grade	185	3.61	0.99			
4th Grade	181	3.64	0.98	364	-0.284	.776
SAOA						
1st Grade	185	3.16	1.01			
4th Grade	181	3.50	1.01	364	-3.165	.002*
General Anxiety						
1st Grade	185	3.41	0.68			
4th Grade	181	3.64	0.73	364	-3.141	.002*

$p < .0564$

Following the examination of table 9, it can be said that along with JOA, ESOA, ISOA, CPOA, SDOA ve SAOA sub-factors, the overall anxiety level of first year students are higher ($t(364) = -3.654$ JOA, -2.789 ESOA, -3.158 ISOA, -2.177 CPOA, -2.455 SDOA, -3.165 SAOA, -3.141 GA, $p < .05$).

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and their gender can be found in Table 10.

Table 10
The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers According to Their Gender

Group	n	\bar{X}	SD	df	t	P
JOA						
Female	271	3.86	0.83			
Male	92	3.96	0.95	361	-0.880	.379
ESOA						
Female	271	3.24	0.93			
Male	92	3.26	1.04	361	-0.180	.857
ISOA						
Female	271	3.64	1.00			
Male	92	3.92	0.99	361	-2.272	.024*
CPOA						
Female	271	3.96	0.84			
Male	92	4.09	0.88	361	-1.207	.228
SDOA						
Female	271	3.64	1.21			
Male	92	3.85	1.12	361	-1.498	.136
APOA						
Female	271	2.62	1.11			
Male	92	3.03	1.33	361	-2.671	.008*
ADOA						
Female	271	3.55	1.02			
Male	92	3.88	0.82	361	-3.140	.002*
SAOA						
Female	271	3.34	0.99			
Male	92	3.34	1.12	361	-0.028	.978
General Anxiety						
Female	271	3.48	0.69			
Male	92	3.67	0.76	361	-2.130	.034*

p < .05

Due to three participants not wanted to give information on their gender, the analysis on whether gender has an effect on occupational anxiety levels was done on 363 participants. Following the examination of Table 10, it can be seen through the investigation according to the participants' gender that female students have a higher level of anxiety both in terms of ISOA, ApOA and AdOA sub-factors and overall anxiety levels ($t(361) = -2.272$ ISOA, -2.671 ApOA, -3.140 AdOA, -2.130 GA, $p < .05$).

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and whether they have previous job experience or not can be found in Table 11.

Table 11

The T-Test Results Related to the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers Depending on Having Previous Job Experience or Not

Group	n	\bar{X}	SD	df	t	P
JOA						
Experienced	136	4.07	0.73	363	3.463	.001*
Unexperienced	229	3.77	0.91			
ESOA						
Experienced	136	3.29	1.04	363	0.794	.427
Unexperienced	229	3.20	0.91			
ISOA						
Experienced	136	3.91	0.92	363	3.021	.003*
Unexperienced	229	3.60	1.03			
CPOA						
Experienced	136	4.07	0.81	363	1.479	.140
Unexperienced	229	3.93	0.88			
SDOA						
Experienced	136	3.89	1.02	363	2.626	.009*
Unexperienced	229	3.57	1.26			
APOA						
Experienced	136	2.91	1.25	363	2.156	.032*
Unexperienced	229	2.62	1.12			
ADOA						
Experienced	136	3.78	0.90	363	2.230	.026*
Unexperienced	229	3.54	1.02			
SAOA						
Experienced	136	3.40	1.01	363	1.104	.270
Unexperienced	229	3.28	1.03			
General Anxiety						
Experienced	136	3.67	0.67	363	2.919	.004*
Unexperienced	229	3.44	0.73			

$p < .05$

Table 11 shows that students who have no previous job experience have higher overall anxiety levels, as well as higher levels in JOA, ISOA, SDOA, ApOA and AdOA sub-factors ($t(363) = 3.463$ JOA, 3.021 ISOA, 2.626 SDOA, 2.156 ApOA, 2.230 AdOA, 2.919 GA, $p < .05$).

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and the place they lived for the longest time can be found in Table 12.

Table 12
The ANOVA Results Relating the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers and The Place in Which they Lived for the Longest

Sorce of variance	SS	df	MS	F	p	Difference
JOA						
Between-group	7.796	2	3.898			
In-group	263.446	363	.726	5.371	.005	Village/town/borough <Province
Total	271.242	365				
ESOA						
Between-group	2.301	2	1.151			
In-group	338.251	363	.932	1.235	.292	-
Total	340.552	365				
ISOA						
Between-group	3.034	2	1.517			
In-group	366.888	363	1.011	1.501	.224	-
Total	369.922	365				
CPOA						
Between-group	4.812	2	2.406			
In-group	267.977	363	.738	3.259	.040	-
Total	272.789	365				
SDOA						
Between-group	1.768	2	.884			
In-group	518.406	363	1.428	.619	.539	-
Total	520.174	365				
APOA						
Between-group	7.098	2	3.549			
In-group	504.750	363	1.390	2.552	.079	-
Total	511.849	365				
ADOA						
Between-group	.164	2	.082	.084	.919	
In-group	353.775	363	.975			
Total	353.939	365				
SAOA						
Between-group	2.372	2	1.186			
In-group	385.281	363	1.061	1.117	.328	-
Total	387.654	365				
Gen. Anxiety						
Between-group	2.728	2	1.364			
In-group	185.570	363	.511	2.668	.071	-
Total	188.298	365				

p < .05 ** Appendix a: The table concerning the descriptive statistics on the variable of the longest lived place (Table A1) can be found in appendices

For the ANOVA analyses, in order to avoid Type I errors, Bonferroni correction was implemented. The new significance level was specified as $p=0.016$. As mentioned in table 12, only significant difference was found among occupational anxiety sub-factors was in JOA sub-factor [$F(2,363) = 5.371$; $p<.016$]. For the sub-factor of JOA, post hoc tests were performed. At the end of these tests, the equality of variance was not achieved, and the sampling groups were not equal; therefore, a stricter test, Tamhane follow-up test was carried out and a significant difference between preservice teachers who lived the longest in a city and in a village/town/borough. The average of city ($X=4.01$) and village/town/borough ($X=3.66$) showed that preservice teachers from village/town/borough have a higher JOA. However, when the effect size was calculated, $\eta^2=.029$ was found. This result shows a low effect size. Therefore, the place in which preservice teachers lived the most has been noted to have a very low amount of influence on their occupational anxiety. This situation can be explained through the fact that the longest lived place variable can explain JOA points at a very low level.

The findings related to the occupational anxiety levels of preservice teachers in both undergraduate programs and their economical status can be found in Table 13.

Table 13

The T-Test Results Relating the Occupational Anxiety Levels of Preservice Teachers and Their Economical Status

Group	N	\bar{X}	SD	df	T	p
JOA						
Low income	51	3.80	0.97			
Middle-high income	315	3.90	0.84	364	-.814	.416
ESOA						
Low income	51	3.16	1.04			
Middle-high income	315	3.24	0.95	364	-.604	.546
ISOA						
Low income	51	3.68	1.11			
Middle-high income	315	3.72	0.98	364	-.217	.828
CPOA						
Low income	51	4.00	1.00			
Middle-high income	315	3.98	0.84	364	.137	.891
SDOA						
Low income	51	3.63	1.32			
Middle-high income	315	3.70	1.17	364	-.431	.666
APOA						
Low income	51	2.51	1.05			
Middle-high income	315	2.75	1.20	364	-1.363	.174
ADOA						
Low income	51	3.73	1.03			
Middle-high income	315	3.61	0.97	364	.774	.441

(continued)

Table 13 (continue)

SAOA						
Low income	51	3.40	1.04	364	.584	.559
Middle-high income	315	3.31	1.02			
General Anxiety						
Low income	51	3.49	0.80	364	-.367	.714
Middle-high income	315	3.53	0.70			

p < .05

It can be seen in table 13 that there is not a significant difference between the occupational anxiety levels of preservice teachers in respect to their economic status.

Discussion, Conclusion and Suggestions

When the results of the study carried out with the voluntary participants of first year and last year Preschool and Primary Teacher Education Bachelor’s Program preservice teachers from one university in Central Anatolia Region and one university in Eastern Anatolia Region and limited to the sub-factors and anxieties related to the teaching occupation that are in the ‘Occupational Anxiety Scale for Preservice Teachers’ is shortly summarized, the occupational anxiety levels of Elementary Education Department preservice teachers showed no difference in terms of their current program, the type of high school they graduated from and their economical status. However, motivational tools like their satisfaction levels with their program, their voluntariness in the choice of their program and personal qualities, such as the place they lived in for the longest time, their gender, grade and previous job experience, showed differences in overall anxiety levels and different sub-factors like economic/social and occupational exam.

When the findings obtained from this study are compared to the literature, the results show an interesting image. The source of motivation for preservice teachers in choosing the teaching profession has been shown to be the economical/social dimensions of being a teacher, being a respected occupation, the high rates of appointments for teachers and a high adoration for children (Deliveli, 2021; Özcan & Eranil, 2018; Yurdakal, 2019). When they start pre-service training on teacher education, once again, they experience the same amount of anxiety (ESOA, SAOA and ApOA). This situation brings about this question: What factors play a part in turning decisive motivators in the choice of profession (Yurdakal, 2019) into pre-service anxiety? This question might have many explanations. One of such explanations is that the anxiety might be connected to the reference to the social-societal dimension (Boiger & Mesquita, 2012), with the situations teachers face in elementary education level. In the society, the situations Preschool teachers and primary school teachers as two important stakeholders of elementary education level face is directly proportional primarily to the economic outcomes and perception towards the teaching profession (Özdemir & Orhan, 2019; Ünsal, 2018). The last aim

among the three that are mentioned in the five-year Teacher Strategy Document created by the Ministry of National Education and published in 2017 is that the perception of teachers should be improved, and the status of teachers should be reinforced. For this purpose, it is intended that not only in the society, but also inside the education system and among one of the biggest groups in the Republic of Türkiye, namely teachers, the perception of the occupation be improved, and its status be strengthened (Teacher Strategy Document, 2017). Although the teaching occupation is considered to be among the occupations that require expertise, teachers believe that their occupation has lost its value in society (Yüksel & Denктаş, 2021). Along with that, Preschool teachers voice out their discomfort in the point of view that they are seen as a ‘babysitter’ in society (Can & Kılıç, 2019). Similarly, mothers from different job areas have also relayed that Preschool teachers are seen as babysitters (Türkoğlu, 2018). In reality, in society, Preschool teachers want to be accepted as a teacher, which is an occupation that requires expertise (Ertürk, 2012). Additionally, it has been underlined that Preschool teachers are under stress due to their desire to reflect the education they received from their superiors during their undergraduate education (Mahmood & Sak, 2019). For the preservice teachers to go through a process in their undergraduate education that is in line with scientific developments, in both pedagogical and developmental areas, also touching upon the importance of the participation of parents, helps them to become aware of their role as a teacher (Ertürk et al., 2014). The occupation-related difficulties faced by another stakeholder of elementary education, primary school teachers since the last couple of years of 20th century (Ünsal & Aktaş, 1999) until now (Alicı & Yalçınkaya, 2019; Aslan & Ağroğlu-Bakır, 2018; Kozan et al., 2021) can be listed as relations with students, work conditions, relations with parents and relations with colleagues. Similarly, in different countries, teachers working in primary, secondary or high school levels also mentioned communications with administration, students’ individual difficulties, teacher perceptions and the authority of the government as the source of their occupational anxiety (Haydon et al., 2018; Kim et al., 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

For the study at hand, the reason for middle level anxiety in terms of economic status can be due to the salary difference between teachers in public schools and private schools. Some studies underline the fact that primary school teachers working in private schools go through more occupational anxiety than the ones working in public schools (Kozan et al., 2021), while other studies show an exact opposite result (Güneş, 2021). These differences can be attributed to the prestige as a teacher, perceived workload, relations with families and colleagues, relations with the school administration, as well as economical reasons (Deliveli, 2021; Koşar, 2018). The middle level anxiety for economical concerns can also be connected to the middle level anxiety about appointment-related anxiety. The fact that elementary education preservice teachers have a higher anxiety related to being appointed as a teacher can be interpreted as them planning to work at a public school. Even though appointment rate to public schools for elementary school level is higher than other subjects, some

certain situations like the increasing number of graduates, the appointment opportunities of people from different subjects can create anxieties over not being able to get the required points from Public Personnel Selection Examination (Kamu Personeli Seçme Sınavı, KPSS) to get appointed as a teacher at a public school (Deliveli, 2021; Ünsal, 2018; Yılmaz, 2019). When the area of Preschool teachers is tackled, following The Principles of Teaching Fields, Appointment and Lecturing order of the Board of Education and Discipline dated 20.02.2014 and numbered 9, it is seen that the graduates from Preschool Teacher Education or Child Development and Education Bachelor's Programs can be appointed as Preschool teachers provided that they get a high enough score from KPSS. The Child Development Open Education undergraduate program that was launched under Istanbul University Open and Distance Education Faculty (AUZEF) in 2018 allows for the opportunity of second university without any exams. The preservice teachers who graduated from Preschool Teacher Education Bachelor Programs might be thinking that they might face problems due to the addition of the candidates graduating from the open education program with a quota of 1500 students (YÖK, 2022) to the appointment process and these thoughts might cause them to feel more anxiety with regards to being appointed as a teacher.

When the results from the data analysis were examined, there was no difference found between the occupational anxiety of preservice teachers and their programs, the type of high school they graduated from or the economic status of their families. While this result is in line with some of the literature (Korucu & Biçer, 2017), it shows differences with the studies of Gümrükçü-Bilgici and Deniz (2016a), and Gümrükçü-Bilgici and Deniz (2016b). While this difference can be a result of the fact that the participants of the study at hand being the students in Elementary Education Departments (first and last year) while the participants in other studies were a part of Preschool Teacher Education Bachelor's Program (first and third year), it can also be attributed to the difference between the demographic differences between the sample groups (the type of high school graduated). The teaching practicum class that is carried out in the last year might have lowered the influence of the type of high school they graduated on their occupational anxiety of preservice teachers. Having a direct experience with children allows preservice teachers to put the information they learned during their education to practice and gives them opportunities of observing children, noticing their own restrictions and limits as a teacher as well as changing to fix their deficits.

Another finding shows that preservice teachers who did not choose their own programs willingly have a higher level of JOA, ESOA, SDOA, ApOA and AdOA, along with overall occupational anxiety level than preservice teachers who voluntarily chose their programs. Also, the JOA, ApOA, AdOA, as well as the overall anxiety levels of the preservice teachers who are not satisfied with their current programs are higher than others who are satisfied with their programs. Related literature also shows similar results (Akalın, 2016; Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016b). This finding points towards the necessity of doing career planning regarding the teaching profession with

a focus on the interest and skills of the individual before any applications related to a job or career (Gerçek, 2018; Özcan & Eranıl, 2018; Pişkin & Parlar, 2021; Yurdakal, 2019).

When results are considered at the grade level, preservice teachers studying in their first year feel more anxiety in terms of JOA, ESOA, ISOA, CPOA, SDOA and SAOA, along with overall occupational anxiety than preservice teachers in their last year. There was no significant difference in terms of ApOA and AdOA. These results are similar to some literature (Yılmaz, 2019) while opposing some studies (Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016b). This difference might be attributed to different reasons. The reason for no difference in appointment-oriented anxiety for either grade can be attributed to the fact that all graduates from both programs face similar concerns about being appointed as a teacher in public schools. This situation can stem from the fact that, the difference between the number of appointments to public schools and the number of graduates will gradually increase in the period when first-year teachers will graduate. On the other hand, the fact that pre-service teachers in their final year are aware of the limitations of employment opportunities in the private sector or the limitations of different career options may also be explanatory for this finding.

When results are investigated in terms of gender, compared to male preservice teachers, female preservice teachers have a higher level of anxiety in terms of ISOA, ApOA and AdOA, along with the overall anxiety level. When these results are compared to the literature, both similar and opposing studies can be found. In general anxiety results, some differences can be found in terms of seeing no significant differences between genders (Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016a; Gümrükçü-Bilgici & Deniz, 2016b; Özcan et al., 2018; Yılmaz, 2019) and male preservice teachers having a higher level of anxiety (Tican, 2020); on the other hand, there are similarities with some studies in terms of female preservice teachers having higher levels of anxiety (Adıgüzelli, 2015; Akgün & Özgür, 2014; Çubukçu & Dönmez, 2011; García-Martínez et al., 2021; Kwok & Ng, 2016; Pierceall & Keim, 2007; Shaw et al., 2017; Varol et al., 2014). When the topic is considered on a societal basis, elementary education level teaching can be said to fit women more (Öngören, 2019; Şeker and Çapri, 2020; Yalçın et al., 2017) or it can be said that the increasing societal gender role has a hand in this situation. In a culture where women are expected to adapt (Aslan, 2015; García-Martínez et al., 2021) and aggressiveness is tolerable for men (Aslan, 2015), it takes time for the gender perception to change within the society (Esen et al., 2017; Pekel, 2019). When studies in Türkiye on the topic of gender are investigated, even though the changes in the perception of gender roles, especially for women, can be seen (Esen et al., 2017; Ünal et al., 2017; Pekel, 2019), it is thought that female preservice teachers internalize gender related responsibilities more and force themselves to be successful in both their work and private lives (Aslan, 2015; Esen et al., 2017), which might cause further anxiety for them (Pekel, 2019.)

It has been found out that preservice teachers with no job experience have a higher level of anxiety in terms of JOA, ISOA, SDOA, ApOA and AdOA, along with the overall occupational anxiety levels, than preservice teachers with previous job experience. These findings go hand in hand with the literature (An et al., 2021; Ma & Cavanagh, 2018) and put forth the importance of having experience in any occupation. The use of an online practicum platform in a study to develop experience with the help of online tools has shown a positive influence in lowering anxiety in preservice teachers (Theelen et al., 2020). Another experience development study is an action research including preservice teachers (Kennedy-Clark et al., 2018) and the process of writing diaries as a part of the action research and keeping them was found to lower anxiety in preservice teachers.

Anxiety is a strong emotional dynamic that intensifies stress (Prilleltensky et al., 2016) and per the results of this study, it does not only stem from personal reasons. Specifically, occupational anxiety has societal factors as well as individual ones, along with social and emotional sides. Individual factors can be changed with societal strengthening, while emotional factors can be changed with social support. When it is considered that elementary education teachers are the first professionals in an individual's life that communicate with them on a systemic and regular basis that support their learning process and guide them, as well as the consideration that 'the new generation is their creation' (Secretariat of Atatürk Research Centre [ATAM], 2022), as mentioned by Mustafa Kemal Atatürk to the members of Teachers Union Congress on August 26, 1924, some steps in line with global improvements and scientific developments to lower the occupational anxiety felt even before the beginning of their duty should be taken. These steps can be in different directions like individual-societal dimension, exhibiting current state and finding effective methods to fix it with the help of scientific research and career studies.

It can be suggested that teacher education also includes non-academic skills and self-improvement (Holzberger et al., 2021). The first suggestion relating to this step is about the improvement of observation skills in teacher education programs. For preservice teachers in their first year, along with not receiving any courses related to their major, having no practical experience and not having an extensive knowledge of their program may cause anxiety. In this process, it might be good for the new students to have an extensive orientation program about the 4-year undergraduate program, along with an observation opportunity for them to learn about their area from the first year. While it is possible to use face-to-face environments to develop such experience, online tools like augmented reality, virtual reality or artificial intelligence can also be used. Also, it might be possible to create small groups with preservice teachers and organize workshops that cover all sub-dimensions of the area to allow them to recognize the situations that create anxiety for them, discuss and come up with solutions. Having previous job experience is connected to the idea of 'I can do it' in the preservice teachers' mind and improves their self-confidence. For preservice

teachers, some part-time job opportunities, especially related to the areas they are studying under, can be created.

Another step is creating a social support environment (Beehr & McGrath, 1992). This step should move forward in a way that starts from career choice and includes pre-service training. It is suggested for career choice that career guidance practices start from early ages. Deciding on studying in education departments depending on the points received from the university entrance exam rather than on a voluntary basis might cause dissatisfaction with their own program, create hardships throughout undergraduate life and anxiety about occupation choices. In this context, career guidance practices regarding occupation introduction and choices can be suggested to start from middle school level. The social support within the pre-service training can include a “Preservice Teacher Portfolio” that is a prerequisite for graduation and covers the four years of undergraduate education including the titles of teaching skills, self-improvement and so on, which might be helpful for preservice teachers to grow more equipped professionally. The preservice teachers can present their portfolios to their classmates and professors in their department. A suggestion of “Preservice Teacher Portfolio” can be put forward for the Council of Higher Education as a mandatory part of undergraduate programs.

It can also be suggested that preservice teachers do interdisciplinary and broadscale research studies that focus on occupational anxieties. Some studies that use qualitative research methods can be planned to openly exhibit the reasons affecting preservice teachers' anxiety levels. Along with that, some experimental studies can be carried out with the training sessions with first years on career planning and emotion management. Further down the line, the longitudinal effect can be presented. The teaching profession is a job that includes countless subjects under it. Along with elementary education level, a multidimensional comparison regarding occupational anxiety can be made between other preservice teachers in other departments. After the examination of the results, some changes in terms of creativity, communication, personal and social development, academic climate and cultural sensitivity, inclusivity can be made to the undergraduate programs following the results. Apart from those, preservice teachers can be guided to actively participate in scientific research processes.

Creating a stable base in this area by doing systematic career planning from early childhood. In the early childhood period, with the support of social-emotional development along with academic skills, individuals can grow up to be skilled in emotional management, problem solving, emotional resilience and flexible thinking. Along with these suggestions, workshops on how to deal with stress and anxiety can be given. This way, individuals who learn how to handle their body and thoughts in terms of anxiety will have the opportunity to use their potential and skills more efficiently in the university years in which they receive occupational education.



Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	24.02.2022	27.01.2023	29.02.2024

Kader Karadeniz Akdoğan ¹
Ankara Üniversitesi

Emel Durmaz ²
Ankara Üniversitesi

İlayda Kimzan ³
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Asiye Parlak Rakap ⁴
Bartın Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yaklaşımı kapsamında tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunda 1. ve 4. sınıfa devam eden Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adayları yer almaktadır. Veriler Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)” aracılığıyla toplanmıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri öğrenim görülen program, mezun olunan lise türü, programı isteyerek seçme durumu, programdan memnun olma durumu, sınıf düzeyi (1. Sınıf ve 4. Sınıf), cinsiyet, daha önce bir işte çalışmış olma durumu, en uzun süre yaşanan yer ve ekonomik durum değişkenlerine göre incelenmiştir. Bulgular özetlendiğinde, Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinde öğrenim gördükleri program, mezun oldukları lise türü, ve ailelerinin ekonomik durumu değişkenleri açısından bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. Ancak, programı isteyerek seçme, programdan memnun olma gibi motivasyonu belirleyen araçlar ve en uzun süre yaşadıkları yer, cinsiyet, sınıf, daha önce bir işte çalışmış olma durumu gibi kişisel özellikler açısından genel kaygı düzeylerinde ve kaygının ekonomik/ sosyal, atanma gibi çeşitli alt boyutlarında farklılıklar olduğu görülmüştür

Anahtar sözcükler: Mesleki kaygı, öğretmen adayı, temel eğitim, okul öncesi eğitim, sınıf eğitimi, erken çocukluk

¹Sorumlu Yazar: Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: kkaradeniz@ankara.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6194-5591>

²Arş. Gör., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: drnzemel@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3152-626X>

³Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: ilaydakimzan@mu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0743-3162>

⁴Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: arakap@bartin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8315-8628>

Öğretmenlik mesleği; toplumsal gelişmeyi sağlamak için insan yetiştirme işlevini üstlenen ve sosyal bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biridir. Okul yönetimi, meslektaşlar, öğrenciler ve ebeveynler gibi farklı bileşenleri içeren okul sistemi içinde öğretmen olmak, çeşitli sorumlulukları da beraberinde getirmektedir. Nitelikli bir eğitim öğretim süreci geçirmek için güncel gelişmeleri izleyerek öğretmenlik becerilerini geliştirmek, öğretmenlik mesleğinin sorumlulukları arasında ele alınabilir. Öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu yapısından dolayı, öğretmenler farklı kişilerle iletişim kurmak zorundadırlar. Bu nedenle öğretmenlerin aynı zamanda iletişim becerileri yüksek bireyler olmaları beklenmektedir. Öğretme, sınıf yönetimi, konu alanı uzmanlığı, öğrenci danışmanlığı, derslerin planlanması/öğretilmesi, ilgi çekme, düşünmeyi sağlama, araç-gereç kullanma, etkili yönetme ve rehberlik etme, pekiştirme, değerlendirme, öğrenci ile olumlu ilişki kurma gibi birçok farklı sorumluluk da öğretmenlere atfedilen görevler arasında yer almaktadır (Gökçe ve Erdem, 2015). Öğrenciyi tanıma ve değerlendirme, gelişimini izleme, sınıf içi öğrenme-öğretme süreçlerini planlama, okul-aile-toplum ilişkilerini sağlama ve yürütme, program bilgisine sahip olarak ilgili içerikleri planlama gibi kişisel/mesleki değerler açısından çeşitli yeterliklere sahip olması beklenen öğretmenlerin (Türk Eğitim Derneği [TED], 2009) henüz öğretmenlik mesleğini yapmaya başlamadan önce ya da başladıklarında çeşitli kaygılara sahip olmaları kaçınılmaz bir durumdur.

Kaygıyla ilgili yapılan pek çok çalışma kaygıyı farklı şekillerde tanımlamışsa da ortak nokta olumsuz bir duygu olarak ele alınmasıdır. Bununla beraber, her ne kadar bazı araştırmacılar tarafından tek boyutlu bir deneyim olarak görülse de Farklı Duygular Kuramına (Differential Emotions Theory) göre korku, üzüntü, öfke, utanç/utangaçlık, suçluluk ve ilgi duygularından en az ikisini; bazı durumlarda daha fazlasını içeren bir duygu örüntüsü olarak kabul görmektedir (Izard ve Buechler, 1980). Kaygı tepkisel değildir ve çaresizlik durumlarında ortaya çıkmaktadır (Mandler, 1980). Son çalışmalar ise kaygının zaman zaman korkuyla karıştırılan; gerginlik hissetme, endişe duyma gibi sosyal-duygusal veya kan basıncının yükselmesi gibi fiziksel etkilerin ortaya çıktığı duygusal bir durum olduğuna işaret etmektedirler (American Psychological Association [APA], 2022). Bu çalışma bağlamında kısaca tanımlanacak olursa kaygı, kişinin kendisi ya da sevdiklerinin yaşama ihtimali olan kötü olaylara ilişkin endişesidir (Scott, 1980; Shiota ve Kalat, 2012).

Alanyazında, öğretmenler ve öğretmen adaylarının kaygı yaşamasına neden olan durumları, kaygı düzeylerini ve kaygı duymalarının farklı değişkenler ile ilişkisini ele alan çeşitli çalışmaların yer aldığı görülmektedir (Cabı ve Yalçınalp, 2013; Erdaş ve diğ., 2017; Fırat-Durdukoca ve Demir-Atalay, 2019; Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016a; Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016b; Kafkas ve diğ., 2010; Pehlevan ve diğ., 2017; Serin ve diğ., 2015; Sharma ve diğ., 2006; Teke ve Koc, 2017;). Fuller (1969), öğretmenlerin kaygılarını bireyin kendisinden kaynaklanan ben-merkezli kaygılar, öğreticilik görevinden kaynaklanan görev-odaklı kaygılar ve öğrencilerden kaynaklanan öğrenci-odaklı kaygılar olmak üzere üç başlıkta toplamıştır. Disiplin ile ilişkili konular, öğrenci güdülenmesi (motivasyonu), bireysel farklar, öğrenme

sorunları, öğretmen yeterlikleri, programı uygulamakta çekilen güçlükler ve program dışı sorumluluklar, sınıf mevcudu, materyal yetersizliği gibi durumlar öğretmenlerin yaşadıkları mesleki kaygılar arasında yer almaktadır (Behets, 1990; McCormack, 1996; Meek ve Behets, 1999). Bu kaygılara ek olarak öğretmenlerin eğitim-öğretim yaptıkları sınıf düzeyine göre deneyimledikleri kaygılar değişkenlik gösterebilir. Farklı gelişim özellikleri ve gereksinimleri olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin yaşadıkları kaygılar da çeşitlilik göstermektedir. Okul öncesi eğitimi ve sınıf eğitimi kapsayan temel eğitimdeki öğretmenler eğitimin ilk kademesinde ve daha küçük yaş grubundaki çocuklarla çalışmaktadırlar ve bu durum diğer branşlarda çalışan öğretmenlerden farklı kaygılar yaşayamalarına sebep olabilir. Lisans eğitimi sürecinde bu kaygıların saptanması ve kaygıları gidermeye ya da azaltmaya yönelik çalışmaların yapılması henüz eğitim-öğretime başlamamış öğretmen adayları için rahatlatıcı olacaktır. Öğrenim gördükleri üniversitelerin kaygı yönetimine yönelik çalışmaları ile farkındalık kazanan öğretmen adayları mesleğe başladıklarında daha verimli eğitim-öğretim süreci geçirebilirler. Alanyazında farklı branşlara yönelik mesleki kaygı durumlarını ele alan çalışmalar olsa da temel eğitimdeki branşlar için sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

Erken çocukluk eğitimi, 0-8 yaş dönemini kapsamakta (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009) ve bu dönem Türkiye’de 3-10 yaş arası kapsayan temel eğitim kademesine denk düşmektedir. Erken çocukluk eğitimi kademesinde, okul öncesi eğitimle birlikte çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal-duygusal ve dil gelişimleriyle birlikte özbakım becerilerinin de desteklenmesi, yani temel beceri ve alışkanlıkların kazandırılması amaçlanırken; sınıf eğitimiyle okuma-yazma, aritmetik, yurttaşlık, okuma alışkanlığı, okuryazarlık, üst düzey düşünme becerileri gibi çağdaş ve güncel bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılması hedeflenmektedir. Çocukların sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi ve gelişebilmesi için; erken dönemlerde kazandıkları deneyim, edindikleri bilgi ve beceriler oldukça önemlidir. Bu deneyimler aynı zamanda çocukların öğrenmeye karşı olumlu (pozitif) tutumlar geliştirmelerine de yardımcı olmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013).

Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programları, öğretmenliğe ilişkin bakış açısı geliştirme, öğretmenlikle ilgili bilgi ve farkındalığın artırılması açısından önemlidir (Suarez ve McGrath, 2022; Tutkun ve Aksoyalp, 2010). Öğretmen yetiştirme lisans programları 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından yeniden düzenlenmiş ve programlarda çeşitli değişiklikler yapılmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programında yapılan değişikliklerle birlikte kuramsal (teorik) ders saatlerinde artış olurken derslerdeki uygulama saatleri azaltılmıştır. Yaparak yaşayarak öğrenme temelinde ele alındığında uygulamalı derslerin kaygıyı azaltmada önemli rol oynadığı görülmektedir (Van der Sandt ve O'Brien, 2017). Ayrıca, eski programda zorunlu dersler arasında yer alan bazı dersler de (Anne-Baba Eğitimi, Yaratıcılık ve Geliştirilmesi vb.) yeni lisans programında seçimlik ders olarak yer almıştır. Bu tür derslerin çocuğun velisiyle iletişim, kendi mesleğiyle iletişim, karşılaştığı sorunlara çeşitli çözümler üretebilme gibi pek çok açıdan ve çok yönlü

olarak öğretmen adayını geliştireceği düşünülebilir. Bu gelişimin olası kaygıyı önlemede olumlu bir etkisinin olacağı söylenebilir. Benzer durum, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı'nda da görülmektedir; yapılan düzenlemelerle birlikte zorunlu ders sayıları azaltılmış ve seçimsiz ders sayıları artırılmıştır. Sınıf öğretmenleri için temel becerileri içeren bazı dersler (İlk Okuma Yazma dersi vb.) ise ön koşul olabilecek derslerden daha önceki dönemlere yerleştirilmiştir. Öğretmen Yetiştirme Programında alınan derslerin ve programda izlenen süreçte “yaparak yaşayarak öğrenme” ilkesinin göz önünde bulundurulmasının (Atanur-Baskan ve diğ., 2006), mesleğe ilişkin kaygıyı önlemede etkisinin olacağı düşünülebilir. Bu kapsamda değerlendirildiğinde birinci sınıfta hissedilen mesleki kaygıyla sonraki sınıflarda hissedilen kaygı, boyut bakımından farklılaşabilir.

Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda yanıt aranan sorular aşağıda yer almaktadır:

1. Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygıları ne düzeydedir?
2. Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygısı ne düzeydedir?
3. Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygısı ne düzeydedir?
4. Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri farklı değişkenlere (öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, programı isteyerek seçme durumları, programdan memnun olma durumları, sınıf düzeyleri, cinsiyetleri, daha önce bir işte çalışmış olma durumları, en uzun süre yaşadıkları yer, ekonomik durum) göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin çözümlenmesi, etik konularında bilgi verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden birisi olan betimsel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modelinde şimdiki ya da geçmiş durumlar kendi koşulları içinde, var olduğu şekliyle tanımlanmaktadır (Karasar, 2014). Betimsel tarama modeli araştırmanın yürütüldüğü grupta yer alan bireylerin bir durumla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlendiği çalışmalardır (Karakaya, 2012). Betimsel çalışmalar olanı olduğu gibi tanımlamaya çalışan çalışmalardır (Erkuş, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunda yer alan katılımcıların programlara ve sınıf düzeylerine göre dağılımının yer aldığı bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Programlara ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Program	Sınıf		Toplam
	1. sınıf	4. sınıf	
Okul Öncesi Öğretmenliği	83	113	196
Sınıf Öğretmenliği	102	68	170
Toplam	185	181	366

Araştırma, 2018-2019 öğretim yılında İç Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgesi’nde bulunan birer üniversitenin Okul Öncesi (OÖÖ) ve Sınıf Öğretmenliği (SÖ) Lisans Programlarına devam eden gönüllü 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla yürütülmüştür (n=366). Araştırma soruları doğrultusunda karşılaştırma yapabilmek için amaçlı olarak Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmenliği Programları’ndaki öğretmen adaylarının 1. ve 4. sınıf öğrencileri seçilmiş ve örnekleme yöntemi olarak amaçlı örnekleme çeşitlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, hızlı, pratik ve daha az maliyetli olması yanında araştırmacıların kişilere ulaşmasının görece olarak daha kolay olduğu durumlarda tercih edilen bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 210’u (%57,4) İç Anadolu’da yer alan üniversitede, 156’sı (%42,6) ise Doğu Anadolu’da yer alan üniversitede öğrenim görürken; bunların 196’sı (%53,6) Okul Öncesi Öğretmenliği, 170’i Sınıf Öğretmenliği programlarına devam etmekte; ek olarak sınıflara göre öğrencilerin 185’i (%50,5) birinci sınıfta ve 181’i (%49,5) son sınıfta bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan “Demografik Bilgi Formu” ve Cabı ve Yalçınalp’in (2013) geliştirdiği “Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ)” Cabı’dan izin alınarak kullanılmıştır. Çalışmaya katılmadan önce öğretmen adaylarından gönüllü olarak katıldıklarını belirttikleri Gönüllü Katılım Formunu doldurmaları istenmiştir.

Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği (MKÖ), 45 maddeden ve sekiz faktörlü bir yapıdan oluşmaktadır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiş, KMO değeri .92 olarak belirlenmiştir. Temel bileşenler analizi kullanılmış ve faktör sayılarının toplam varyansın 2/3 ünü kapsaması ile öz değerlerin çizgi grafiğine dayanarak 8 alt faktör saptanmıştır. Tüm faktörlerin toplam varyansı açıklama yüzdesi 65.724 bulunmuştur. Maddelerin ortak faktör varyanslarının 1.00’a yakın ya da 0.66’nın üstünde olduğu görülmüştür. Faktörler: Görev merkezli kaygı (GMK) (14), ekonomik/ sosyal merkezli kaygı (ESMK) (7), öğrenci/ iletişim merkezli

kaygı (ÖİMK) (6), meslektaş ve veli merkezli kaygı (MVMK) (5), kişisel gelişim merkezli kaygı (KGMK) (4), atanma merkezli kaygı (AMK) (3), uyum merkezli kaygı (UMK) (3) ve okul yönetimi merkezli kaygı (OYMK) (3) dır. Faktörlerin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları 0.23 ile 0.73 arasında, Cronbach alfa katsayıları ise 0.94 ile 0.67 arasında değişmektedir.

Verilen cevaplar değerlendirildiğinde aralıkların eşit olduğu varsayılmış ve puan aralığı hesaplanmıştır. Hesaplamalara göre aritmetik ortalamalar için puan aralığının 0.80 olduğu görülmüştür (Puan Aralığı = (En Yüksek Değer – En Düşük Değer)/5 = (5 – 4)/5 = 4/5 = 0,80). Bu hesaplama sonucunda aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları: 1.00-1.80 aralığı en yüksek, 1.81-2.60 aralığı yüksek, 2.61-3.40 aralığı orta, 3.41-4.20 aralığı düşük ve 4.21-5.00 aralığı çok düşük düzey şeklindedir (Cabı ve Yalçınalp, 2013).

Yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Faktör 7 (UMK) için Cronbach alfa değeri .632'dir ve .7'den düşüktür. Bu nedenle, güvenilirliği teyit etmek adına maddeler arası korelasyonlara bakılmıştır. Briggs ve Cheek'in (1986) önerdiği üzere maddeler arasındaki korelasyon .2 ile .4 arasında değiştiği sürece ölçek güvenilir kabul edilmektedir. Faktör 7'nin sahip olduğu maddeler arası korelasyon bu şartı sağlamaktadır (.290; .312; .530). Bütün bunlar göz önüne alındığında ölçeğin bu çalışmanın verileri bağlamında güvenilir olduğu görülmüştür.

Ölçekte yer alan bazı ifadeler, Cabı'dan alınan izin doğrultusunda değiştirilmiştir. Bu değişiklikler okul öncesi kademesinde kullanılan dilin diğer kademelere göre farklı olması, program yapısı ve hitap ettiği yaş grubu gibi sebeplerden dolayı yapılmıştır. Bu durum ölçme ile ilgili bir sorun yaratmayıp sadece öğretmen adaylarının soruları anlamlandırmasını kolaylaştırmak amacıyla yapılmıştır. Değiştirilen ifadeler; okul öncesinde “ders” yerine “etkinlik/sınıf”, “öğrenci” yerine “çocuk”, “problemlili öğrenciler” yerine “istenmeyen davranış gösteren çocuklar”, “öğretim” yerine “etkinlik süreci” yazılması gibi ifadelerdir. Ölçekte değiştirilen maddeler Cabı'nın görüşüne sunulmuş ve kendisinden alınan onayla birlikte son şekli verilmiştir.

Yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılarak uyum değerleri incelenmiştir. DFA sürecinde maksimum olabilirlik kestirimi (maximum likelihood estimation-MLE) kullanılmıştır. DFA analizlerinden elde edilen t değerlerinin 6.45-19.54 arasında değiştiği görülmüş ve bu değerler 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur (Çokluk ve diğ., 2014). Analizler sonucunda $\chi^2=3123.47$, $sd=917$ bulunmuştur. χ^2 değerinin serbestlik derecesine oranının $3123.47/917= 3.40$ olduğu belirlenmiştir. χ^2/sd değerinin 3'ün altında olması mükemmel, 5'in altında olması orta düzeyde uyum olduğunu göstermektedir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2015). Elde edilen 3.40 değeri orta düzeyde uyum olduğunu göstermektedir. Uyum indeksleri incelemesi sonucunda RMSEA=0.08, S-RMR=0.06 olduğu görülmüştür. RMSEA ve S-RMR değerlerinin .05 ve altında olması mükemmel, .08'in altında olması ise iyi

uyum olduğunu göstermektedir (Brown, 2006; Jöreskog ve Sörbom, 1993; Tabachnick ve Fidell, 2015). Diğer uyum indeksleri için ise NFI=0.94, NNFI=0.96, CFI=0.96 ve IFI=0.96 değerleri elde edilmiştir. Bu değerlerin .95'in üzerinde olması mükemmel, .90'ın üzerinde olması ise iyi uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000; Tabachnick ve Fidell, 2015). Ölçeğin güvenilirliğini test etmek amaçlı yapılan incelemelerde ölçeğin alt boyutlarından elde edilen Cronbach Alfa katsayılarının .63 ile .94 arasında değiştiği ve toplam değer .95 olduğu görülmüştür.

Etik Kurul Kararı

Çalışmada elde edilen veriler herhangi bir ders kapsamında toplanmamıştır. Katılımcıların araştırmacılarla herhangi bir açıdan çıkar ilişkisi bulunmamaktadır. Çalışmaya katılım tamamen gönüllüdür. Kimliklerini belli edecek herhangi bir veri katılımcılardan elde edilmemiş; verilerin toplandığı üniversitelerin adları da benzer sebeplerle verilmemiştir. Veri toplama aracı, ölçeği geliştirenlerden kullanım ve uyarlama izni ve uyarlama onayı alındıktan sonra kullanılmıştır. Çalışmanın planlanması ve uygulanmasında, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 16.05.2019 tarihli ve 85157263-604.01.02-E.37706 sayılı kararına istinaden herhangi bir etik dışı uygulama yoktur.

Verilerin Analizi

Analizler öncesinde veriler incelenmiş, uç değerlerdeki veriler veri setinden çıkarılmış ve kayıp veriler için ortalama değer ataması yapılmıştır. Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 arasında olması gerekmektedir (George ve Mallery, 2019). Elde edilen verilerde toplam puan (çarpıklık=-.431, basıklık=-.035) ve ölçeğin alt boyutları; GMK, (çarpıklık=-.903, basıklık=.418), ESMK (çarpıklık=-.144, basıklık=-.820), ÖİMK (çarpıklık=-.791, basıklık=-.017), MVMK (çarpıklık=-.977, basıklık=.645), KGMK (çarpıklık=-.746, basıklık=-.538), AMK (çarpıklık=.379, basıklık=-.728), UMK (çarpıklık=-.739, basıklık=-.051), OYMK (çarpıklık=-.448, basıklık=-.427) normallik varsayımlarını karşılamaktadır. Bağımsız değişkenlerin her bir kategorisi için yapılan normallik incelemelerinde verilerin her bir değişken için normal dağıldığı görülmüştür. Normallik varsayımı karşılandığından ve model doğrulandığından veriler parametrik testler olan bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA yoluyla incelenmiştir. Veri analizi sürecinde LISREL ve SPSS paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada ilk araştırma sorusu Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının ne düzeyde olduğunun belirlenmesidir. Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ilişkin yapılan betimsel istatistiklere Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2

Temel Eğitim Bölümü Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Temel Eğitim	N	Min	Max	\bar{X}	Ss
GMK	366	1.00	5.00	3.89	0.86
ESMK	366	1.00	5.00	3.24	0.96
ÖİMK	366	1.00	5.00	3.72	1.00
MVMK	366	1.00	5.00	3.99	0.86
KGMK	366	1.00	5.00	3.70	1.19
AMK	366	1.00	5.00	2.72	1.18
UMK	366	1.00	5.00	3.63	0.98
OYMK	366	1.00	5.00	3.33	1.03
MKÖ Toplam	366	1.02	4.94	3.53	0.71

Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ilişkin yapılan betimsel istatistikler sonucunda öğretmen adaylarının ESMK (\bar{x} =3.24), AMK(\bar{x} =2.72) ve OYMK (\bar{x} =3.33) açısından orta düzeyde kaygıya sahip oldukları görülürken diğer alt faktörler ile toplam kaygı bakımından düşük düzeyde kaygıların olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının orta düzeyde kaygı sahibi oldukları üç alt faktör incelendiğinde ESMK (\bar{x} =3.24) ve OYMK (\bar{x} =3.33) göre AMK (\bar{x} =2.72) düzeylerinin daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür. Diğer taraftan en az kaygı düzeyinin ise MVMK (\bar{x} =3.99) alt boyutunda olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan SÖ Lisans Programına devam eden öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3

SÖ Lisans Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

SÖ	N	Min	Max	\bar{X}	Ss
GMK	170	1.00	5.00	3.82	0.89
ESMK	170	1.00	5.00	3.19	0.99
ÖİMK	170	1.00	5.00	3.71	1.05
MVMK	170	1.00	5.00	3.93	0.94
KGMK	170	1.00	5.00	3.60	1.22

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

AMK	170	1.00	5.00	2.66	1.11
UMK	170	1.00	5.00	3.58	1.02
OYMK	170	1.00	5.00	3.34	1.00
MKÖ Toplam	170	1.08	4.94	3.48	0.74

Tablo 3'e göre SÖ Lisans Programına devam eden öğretmen adaylarının ESMK ($x=3.19$), AMK ($x=2.66$) ve OYMK ($x=3.34$) düzeylerinin orta düzeyde olduğu, diğer alt faktörler ve toplam kaygı düzeyi ($x=3.48$) açısından düşük düzeyde kaygılarının olduğu görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan OÖÖ Lisans Programına devam eden öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerine ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4

OÖÖ Lisans Programı Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

OÖÖ	N	Min	Max	\bar{x}	Ss
GMK	196	1.00	5.00	3.94	0.83
ESMK	196	1.14	5.00	3.26	0.93
ÖİMK	196	1.00	5.00	3.72	0.96
MVMK	196	1.00	5.00	4.03	0.79
KGMK	196	1.00	5.00	3.78	1.16
AMK	196	1.00	5.00	2.77	1.23
UMK	196	1.00	5.00	3.66	0.94
OYMK	196	1.00	5.00	3.31	1.05
MKÖ Toplam	196	1.02	5.00	3.56	0.69

Tablo 4'e göre OÖÖ Lisans Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ESMK ($x=3.26$), AMK ($x=2.77$) ve OYMK ($x=3.31$) düzeylerinin orta düzeyde olduğu, diğer alt faktörler ve toplam kaygı düzeyi açısından düşük düzeyde kaygılarının olduğu görülmüştür.

Temel Eğitim Bölümüne (OÖÖ ve SÖ) devam eden öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri arasındaki farklılaşmayı görmek için yapılan t testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Programlarına Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
OÖÖ	196	3.94	0.83			
SÖ	170	3.82	0.89	364	1.351	.177
ESMK						
OÖÖ	196	3.27	0.93			
SÖ	170	3.20	0.99	364	0.694	.488
ÖİMK						
OÖÖ	196	3.72	0.96			
SÖ	170	3.71	1.05	364	0.133	.894
MVMK						
OÖÖ	196	4.03	0.79			
SÖ	170	3.94	0.94	364	0.990	.323
KGMK						
OÖÖ	196	3.78	1.16			
SÖ	170	3.60	1.22	364	1.454	.147
AMK						
OÖÖ	196	2.78	1.23			
SÖ	170	2.67	1.11	364	0.895	.371
UMK						
OÖÖ	196	3.67	0.94			
SÖ	170	3.58	1.02	364	0.804	.422
OYMK						
OÖÖ	196	3.31	1.05			
SÖ	170	3.34	1.00	364	-0.246	.806
Genel Kaygı						
OÖÖ	196	3.56	0.69			
SÖ	170	3.48	0.74	364	1.073	.284

$p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa göre mesleki kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Araştırmada Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre nasıl değiştiğini incelemek için mezun olunan lise türü, programı isteyerek seçme durumu, programdan memnun olma durumu, sınıf düzeyi (1. Sınıf ve 4. Sınıf), cinsiyet, daha önce bir işte çalışmış olma durumu, en uzun süre yaşanan yer ve ekonomik durum değişkenlerine göre analizler yapılmıştır. Her iki lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
AÖL/ ML	175	3.85	0.92			
Diğer	188	3.92	0.80	361	-0.747	.456
ESMK						
AÖL/ ML	175	3.20	0.96			
Diğer	188	3.28	0.97	361	-0.834	.405
ÖİMK						
AÖL/ ML	175	3.64	1.09			
Diğer	188	3.79	0.91	361	-1.446	.149
MVMK						
AÖL/ ML	175	3.93	0.87			
Diğer	188	4.04	0.85	361	-1.247	.213
KGMK						
AÖL/ ML	175	3.63	1.25			
Diğer	188	3.76	1.13	361	-1.056	.291
AMK						
AÖL/ ML	175	2.68	1.24			
Diğer	188	2.78	1.12	361	-0.794	.428
UMK						
AÖL/ ML	175	3.58	1.02			
Diğer	188	3.67	0.95	361	-0.834	.405
OYMK						
AÖL/ ML	175	3.29	1.04			
Diğer	188	3.35	1.02	361	-0.617	.537
Genel Kaygı						
AÖL/ ML	175	3.47	0.75			
Diğer	188	3.57	0.68	361	-1.329	.185

$p < .05$

Tablo 6'da yer alan tüm alt boyutlar ve genel kaygı düzeyine ilişkin incelemelerde öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre mesleki kaygı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmektedir.

Temel Eğitim Bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının programlarını isteyerek seçme durumların göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7

Öğretmen Adaylarının Programlarını İsteyerek Seçme Durumlarına Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
İsteyerek seçenler	276	3.97	0.81			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.62	0.94	363	3.111	.002*
ESMK						
İsteyerek seçenler	276	3.33	0.91			
İsteyerek seçmeyenler	89	2.91	1.04	363	3.644	.000*
ÖİMK						
İsteyerek seçenler	276	3.77	0.97			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.54	1.09	363	1.765	.080
MVMK						
İsteyerek seçenler	276	4.03	0.82			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.84	0.97	363	1.744	.082
KGMK						
İsteyerek seçenler	276	3.79	1.15			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.38	1.24	363	2.876	.004*
AMK						
İsteyerek seçenler	276	2.80	1.15			
İsteyerek seçmeyenler	89	2.47	1.21	363	2.323	.021*
UMK						
İsteyerek seçenler	276	3.79	0.88			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.13	1.10	363	5.090	.000*
OYMK						
İsteyerek seçenler	276	3.35	1.00			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.25	1.09	363	.793	.428
Genel Kaygı						
İsteyerek seçenler	276	3.60	0.67			
İsteyerek seçmeyenler	89	3.27	0.77	363	3.917	.000*

*: $p < .05$

Tablo 7'de yer alan, öğretmen adaylarının programlarını isteyerek seçme durumlarına göre mesleki kaygı düzeyleri incelendiğinde GMK, ESMK, KGMK, AMK ve UMK alt boyutlarıyla birlikte toplam kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri programı isteyerek seçmeyen öğretmen adaylarında daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(363) = 3.111$ GMK, 3.644 ESMK, 2.876 KGMK, 2.323 AMK, 5.090 UMK, 3.917 GK, $p < .05$).

Her iki lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının programlarından memnun olma durumlarına göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Programlarından Memnun Olma Durumlarına Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
Mem. olanlar	315	3.92	0.82			
Mem. olmayanlar	50	3.68	1.06	363	1.543	.128
ESMK						
Mem. olanlar	315	3.29	0.92			
Mem. olmayanlar	50	2.90	1.14	363	2.245	.028*
ÖİMK						
Mem. olanlar	315	3.72	0.99			
Mem. olmayanlar	50	3.71	1.09	363	0.050	.960
MVMK						
Mem. olanlar	315	4.01	0.82			
Mem. olmayanlar	50	3.86	1.05	363	1.186	.236
KGMK						
Mem. olanlar	315	3.73	1.17			
Mem. olmayanlar	50	3.52	1.33	363	1.149	.251
AMK						
Mem. olanlar	315	2.79	1.19			
Mem. olmayanlar	50	2.36	1.08	363	2.351	.019*
UMK						
Mem. olanlar	315	3.75	0.90			
Mem. olmayanlar	50	2.90	1.11	363	5.116	.000*
OYMK						
Mem. olanlar	315	3.36	1.01			
Mem. olmayanlar	50	3.11	1.10	363	1.593	.112
Genel Kaygı						
Mem. olanlar	315	3.57	0.68			
Mem. olmayanlar	50	3.26	0.84	363	2.910	.004*

*: $p < .05$

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının programlarından memnun olma durumlarına göre ESMK, AMK ve UMK alt boyutlarıyla birlikte toplam kaygı düzeylerinin programından memnun olmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(363) = 2.245$ ESMK, 2.351 AMK, 5.116 UMK, 2.910 GK, $p < .05$).

Her iki lisans programına devam eden öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
1.sınıf	185	3.73	0.87			
4.sınıf	181	4.05	0.82	364	-3.654	.000*
ESMK						
1.sınıf	185	3.10	1.00			
4.sınıf	181	3.38	0.99	364	-2.789	.006*
ÖİMK						
1.sınıf	185	3.55	0.97			
4.sınıf	181	3.88	1.01	364	-3.158	.002*
MVMK						
1.sınıf	185	3.89	0.89			
4.sınıf	181	4.09	0.82	364	-2.177	.030*
KGMK						
1.sınıf	185	3.55	1.23			
4.sınıf	181	3.85	1.12	364	-2.455	.015*
AMK						
1.sınıf	185	2.69	1.11			
4.sınıf	181	2.76	1.25	364	-0.541	.589
UMK						
1.sınıf	185	3.61	0.99			
4.sınıf	181	3.64	0.98	364	-0.284	.776
OYMK						
1.sınıf	185	3.16	1.01			
4.sınıf	181	3.50	1.01	364	-3.165	.002*
Genel Kaygı						
1.sınıf	185	3.41	0.68			
4.sınıf	181	3.64	0.73	364	-3.141	.002*

$p < .0564$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıflarına göre mesleki kaygı düzeylerinin GMK, ESMK, ÖİMK, MVMK, KGMK ve OYMK alt boyutlarıyla birlikte toplam kaygı düzeylerinin birinci sınıfa devam eden öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(364) = -3.654$ GMK, -2.789 ESMK, -3.158 ÖİMK, -2.177 MVMK, -2.455 KGMK, -3.165 OYMK, -3.141 GK, $p < .05$).

Her iki lisans programına devam eden öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
GMK						
Kadın	271	3.86	0.83			
Erkek	92	3.96	0.95	361	-0.880	.379
ESMK						
Kadın	271	3.24	0.93			
Erkek	92	3.26	1.04	361	-0.180	.857
ÖİMK						
Kadın	271	3.64	1.00			
Erkek	92	3.92	0.99	361	-2.272	.024*
MVMK						
Kadın	271	3.96	0.84			
Erkek	92	4.09	0.88	361	-1.207	.228
KGMK						
Kadın	271	3.64	1.21			
Erkek	92	3.85	1.12	361	-1.498	.136
AMK						
Kadın	271	2.62	1.11			
Erkek	92	3.03	1.33	361	-2.671	.008*
UMK						
Kadın	271	3.55	1.02			
Erkek	92	3.88	0.82	361	-3.140	.002*
OYMK						
Kadın	271	3.34	0.99			
Erkek	92	3.34	1.12	361	-0.028	.978
Genel Kaygı						
Kadın	271	3.48	0.69			
Erkek	92	3.67	0.76	361	-2.130	.034*

$p < .05$

Çalışma grubunda yer alan 3 katılımcının cinsiyete ilişkin bilgi vermek istememesinden kaynaklı olarak cinsiyete göre mesleki kaygı düzeyinde farklılık olup olmadığına ilişkin analizler 363 kişi üzerinden yapılmıştır. Tablo 10 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre ÖİMK, AMK ve UMK alt boyutlarıyla birlikte toplam kaygı düzeyleri açısından kadın öğrencilerin daha kaygılı olduğu görülmüştür ($t(361) = -2.272$ ÖİMK, -2.671 AMK, -3.140 UMK, -2.130 GK, $p < .05$)

Her iki lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının daha önce bir işte çalışmış olma durumlarına göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

Tablo 11

Öğretmen Adaylarının Daha Önce Bir İşte Çalışmış Olma Durumlarına Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
İşte çalışmış olma	136	4.07	0.73	363	3.463	.001*
Deneyimsiz	229	3.77	0.91			
ESMK						
İşte çalışmış olma	136	3.29	1.04	363	0.794	.427
Deneyimsiz	229	3.20	0.91			
ÖİMK						
İşte çalışmış olma	136	3.91	0.92	363	3.021	.003*
Deneyimsiz	229	3.60	1.03			
MVMK						
İşte çalışmış olma	136	4.07	0.81	363	1.479	.140
Deneyimsiz	229	3.93	0.88			
KGMK						
İşte çalışmış olma	136	3.89	1.02	363	2.626	.009*
Deneyimsiz	229	3.57	1.26			
AMK						
İşte çalışmış olma	136	2.91	1.25	363	2.156	.032*
Deneyimsiz	229	2.62	1.12			
UMK						
İşte çalışmış olma	136	3.78	0.90	363	2.230	.026*
Deneyimsiz	229	3.54	1.02			
OYMK						
İşte çalışmış olma	136	3.40	1.01	363	1.104	.270
Deneyimsiz	229	3.28	1.03			
Genel Kaygı						
İşte çalışmış olma	136	3.67	0.67	363	2.919	.004*
Deneyimsiz	229	3.44	0.73			

$p < .05$

Tablo 11 incelendiğinde öğretmen adaylarının GMK, ÖİMK, KGMK, AMK, UMK ve OYMK alt boyutlarıyla birlikte toplam kaygı düzeylerinin daha önce herhangi bir işte çalışmayan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t(363) = 3.463$ GMK, 3.021 ÖİMK, 2.626 KGMK, 2.156 AMK, 2.230 UMK, 2.919 GK, $p < .05$).

Her iki lisans programında öğrenim gören öğretmen adaylarının en uzun süreli yaşadıkları yere göre mesleki kaygı düzeylerine ilişkin bulgulara Tablo 12'de yer verilmiştir.

Tablo 12

Öğretmen Adaylarının En Uzun Süreli Yaşadıkları Yere Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
GMK						
Gruplararası	7.796	2	3.898			
Gruplarıçi	263.446	363	.726	5.371	.005	Köy/belde/kasaba<İL
Toplam	271.242	365				
ESMK						
Gruplararası	2.301	2	1.151			
Gruplarıçi	338.251	363	.932	1.235	.292	-
Toplam	340.552	365				
ÖİMK						
Gruplararası	3.034	2	1.517			
Gruplarıçi	366.888	363	1.011	1.501	.224	-
Toplam	369.922	365				
MVMK						
Gruplararası	4.812	2	2.406			
Gruplarıçi	267.977	363	.738	3.259	.040	-
Toplam	272.789	365				
KGMK						
Gruplararası	1.768	2	.884			
Gruplarıçi	518.406	363	1.428	.619	.539	-
Toplam	520.174	365				
AMK						
Gruplararası	7.098	2	3.549			
Gruplarıçi	504.750	363	1.390	2.552	.079	-
Toplam	511.849	365				
UMK						
Gruplararası	.164	2	.082	.084	.919	
Gruplarıçi	353.775	363	.975			
Toplam	353.939	365				
OYMK						
Gruplararası	2.372	2	1.186			
Gruplarıçi	385.281	363	1.061	1.117	.328	-
Toplam	387.654	365				
Genel Kaygı						
Gruplararası	2.728	2	1.364			
Gruplarıçi	185.570	363	.511	2.668	.071	-
Toplam	188.298	365				

$p < .05$ **Ek A: En uzun süreli yaşanan yer değişkenine ilişkin betimsel istatistiklerin yer aldığı tablo (Tablo A1) ek olarak verilmiştir.

Yapılan ANOVA analizleri için Tip I hatanın önüne geçmek adına Bonferroni düzeltmesi yapılmıştır. Yeni anlamlılık düzeyi $p=0.016$ olarak belirlenmiştir. Tablo 12’de belirtildiği üzere mesleki kaygı alt boyutlarından sadece GMK alt boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [$F(2,363) = 5.371; p<.016$]. GMK alt boyutu için post hoc testleri yürütülmüştür. Sonuç olarak varyans eşleşliği sağlanamadığı ve örneklem grupları eşit olmadığı için daha tutucu bir test olan Tamhane izleme testi yapılmış ve öğretmen adaylarından en uzun süre ile ilde yaşayanlar ile köy/belde/kasabada yaşayanların ortalamaları arasında anlamlı fark ortaya çıkmıştır. İl ($X=4.01$) ve köy/belde/kasaba ($X=3.66$) ortalamaları köy/belde/kasabada yaşayan öğretmen adaylarının GMK’larının daha yüksek olduğu göstermektedir. Fakat etki büyüklüğü hesaplandığında $\eta^2=.029$ elde edilmiştir. Elde edilen bu değer düşük etki gücünü ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının en uzun süreli yaşadıkları yerin görev merkezli kaygıları üzerindeki etkisinin oldukça düşük olduğu görülmüştür. Bu durum en uzun süre yaşanan yer değişkeninin GMK puanlarını düşük bir düzeyde açıklayabildiği şeklinde yorumlanabilir.

Her iki lisans programına devam eden öğretmen adaylarının ekonomik durumlarına göre mesleki kaygı düzeylerini gösteren bulgulara Tablo 13’te yer verilmiştir.

Tablo 13

Öğretmen Adaylarının Ekonomik Durumlarına Göre Mesleki Kaygı Düzeylerine İlişkin t Testi Sonuçları

Grup	n	\bar{x}	Ss	Sd	t	p
GMK						
Düşük Gelir	51	3.80	0.97			
Orta-yüksek Gelir	315	3.90	0.84	364	-.814	.416
ESMK						
Düşük Gelir	51	3.16	1.04			
Orta-yüksek Gelir	315	3.24	0.95	364	-.604	.546
ÖİMK						
Düşük Gelir	51	3.68	1.11			
Orta-yüksek Gelir	315	3.72	0.98	364	-.217	.828
MVMK						
Düşük Gelir	51	4.00	1.00			
Orta-yüksek Gelir	315	3.98	0.84	364	.137	.891
KGMK						
Düşük Gelir	51	3.63	1.32			
Orta-yüksek Gelir	315	3.70	1.17	364	-.431	.666
AMK						
Düşük Gelir	51	2.51	1.05			
Orta-yüksek Gelir	315	2.75	1.20	364	-1.363	.174
UMK						

(devam ediyor)

Tablo 13 (devam)

Düşük Gelir	51	3.73	1.03	364	.774	.441
Orta-yüksek Gelir	315	3.61	0.97			
OYMK						
Düşük Gelir	51	3.40	1.04	364	.584	.559
Orta-yüksek Gelir	315	3.31	1.02			
Genel Kaygı						
Düşük Gelir	51	3.49	0.80	364	-.367	.714
Orta-yüksek Gelir	315	3.53	0.70			

$p < .05$

Tablo 13 incelendiğinde öğretmen adaylarının ekonomik durumlarına göre mesleki kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İç Anadolu ve Doğu Anadolu Bölgesi'ndeki birer üniversitenin OÖÖ ve SÖ Programlarına devam eden gönüllü 1. ve 4. sınıf öğretmen adaylarıyla ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği'nde (MKÖ) yer alan alt boyutlar aracılığıyla incelenen öğretmen adaylarının kaygı düzeylerine ilişkin bulgular özetlendiğinde, Temel Eğitim Bölümü öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinde öğrenim gördükleri program, mezun oldukları lise türü, ve ailelerinin ekonomik durumu açısından bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak, programı isteyerek seçme, programdan memnun olma gibi motivasyonel durumlar ve en uzun süre yaşadıkları yer, cinsiyet, sınıf, daha önce çalışmış olma gibi kişisel özellikler açısından genel kaygı ve kaygının ekonomik/ sosyal, atanma gibi çeşitli alt boyutlarda farklılıklara sahip oldukları görülmüştür.

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazınla birlikte değerlendirildiğinde, ilginç bir tablo ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmeden önce bu mesleği seçmedeki motivasyon kaynaklarının öğretmenliğin ekonomik/sosyal boyutları, saygın bir meslek olması, atanma oranının yüksek olması ve adayların çocukları sevmeleri olduğu görülmüştür (Deliveli, 2021; Özcan ve Eraml, 2018; Yurdakal, 2019). Öğretmenlik mesleğiyle ilgili hizmet öncesi eğitime başladıktan sonra ise yine aynı boyutlarda (ESMK, OYMK ve AMK) kaygı yaşamaktadırlar. Bu durum şu soruyu da beraberinde getirmektedir: Meslek seçiminde belirleyici motivasyon öğelerinin (Yurdakal, 2019) hizmet öncesi eğitimde kaygıya dönüşmesinde hangi faktörler rol oynamaktadır? Bu sorunun çeşitli açıklamaları olabilir. Bu açıklamalardan biri, kaygının sosyal-toplumsal boyutuna yapılacak göndermeyle (Boiger ve Mesquita, 2012), toplumda temel eğitim kademesinde görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları durumlarla ilişkili olabileceğidir. Toplumda temel eğitimin önemli iki paydaşı olan okul öncesi öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları durumlar, öncelikle ekonomik kazanımlar ve öğretmenlik mesleğine ilişkin algı ile doğru orantılıdır (Özdemir ve Orhan, 2019; Ünsal, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanarak 2017

yılında yayımlanan beş yıllık Öğretmen Strateji Belgesinde yer alan üç amaçtan sonuncusu, öğretmenliğe yönelik algının iyileştirilmesi ve statüsünün güçlendirilmesi gerektiğidir. Bu amaçla sadece toplumda değil, aynı zamanda eğitim sisteminin kendisi içerisinde ve Türkiye Cumhuriyeti'nin en büyük topluluklarından biri olan öğretmenler arasında da mesleki algının iyileştirilmesi ve statüsünün güçlendirilmesi hedeflenmektedir (Öğretmen Strateji Belgesi, 2017). Öğretmenlik mesleği her ne kadar uzmanlık gerektiren meslekler statüsünde yer alsada öğretmenler toplumun gözünde mesleklerinin değerini kaybettiğini düşünmektedirler (Yüksel ve Denктаş, 2021). Bununla beraber, okul öncesi öğretmenleri toplumda "bakıcı" gözüyle görüldüklerini dile getirerek bu bakış açısından rahatsızlıklarını vurgulamaktadırlar (Can ve Kılıç, 2019). Benzer şekilde, farklı meslek gruplarından anneler de okul öncesi öğretmenlerinin toplumda bakıcı gözüyle görüldüklerini aktarmışlardır (Türkoğlu, 2018). Oysa okul öncesi öğretmenleri, toplumda uzmanlık mesleklerinden biri olan öğretmen olarak kabul görmek istemektedirler (Ertürk, 2012). Buna ek olarak, okul öncesi öğretmenlerinin lisans programlarında alan uzmanlarından aldıkları eğitimi sınıflarına yansıtmak istemelerinden kaynaklı stres yaşadıkları da belirtilmektedir (Mahmood ve Sak, 2019). Lisans eğitimlerinde hem pedagojik hem gelişimsel hem ebeveyn katılımının önemine değinen hem de bilimsel gelişmelere uygun bir süreci yaşamaları, öğretmen olarak rollerinin farkında olmalarını sağlamaktadır (Ertürk ve diğ., 2014). Temel eğitimin önemli diğer paydaşı olan sınıf öğretmenlerinin ise 20.yüzyılın son yıllarından (Ünsal ve Aktaş, 1999) günümüze değin (Alıcı ve Yalçınkaya, 2019; Aslan ve Ağiroğlu-Bakır, 2018; Kozan ve diğ., 2021) mesleki olarak yaşadıkları zorluklar, öğrencilerle olan ilişkiler, iş koşulları, iş yükü, veliler ile olan ilişkiler ve diğer öğretmenler ile olan ilişkiler olarak sıralanmaktadır. Benzer şekilde farklı ülkelerde ilkokul, ortaokul veya liselerde görev yapan öğretmenler, mesleki stres kaynakları olarak yönetim ile iletişim- etkileşim, öğrencilerin bireysel zorlukları, öğretmen algıları ve devlet yetkilerini belirtmişlerdir (Haydon ve diğ., 2018; Kim ve diğ., 2022; Skaalvik ve Skaalvik, 2015).

Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ekonomik kazanımlar açısından kaygılarının orta düzeyde bulunmasının sebeplerinden biri, özel okullar ile kamu okulları arasındaki öğretmen maaş farklılığı olabilir. Bazı çalışmalar özel okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin kamu okullarında çalışan öğretmenlere oranla daha çok mesleki stres yaşadıklarını vurgularken (Kozan ve diğ., 2021) bazıları da tam tersi bir sonuç ortaya koymaktadır (Güneş, 2021). Bu farklılıklar, ekonomik sebeplere ek olarak, öğretmen saygınlığı, algılanan iş yükü, aileler ve meslektaşlarla ilişkiler, okul yönetimi ile ilişkilerle açıklanabilmektedir (Deliveli, 2021; Koşar, 2018). Ekonomik kaygının orta düzeyde olması ile atanma kaygısının orta düzeyde bulunması da ilişkili olabilir. Temel Eğitim Bölümü adaylarının atanma merkezli kaygılarının yüksek olması, bir kamu okulunda görev yapmayı planladıkları şeklinde yorumlanabilir. Her ne kadar temel eğitim düzeyinde kamu okullarına atanma, branş öğretmenlerine oranla daha yüksekse de gittikçe artan mezun sayısı, farklı disiplinlerden atama yapılması gibi bazı durumların kamu okullarında görev yapabilmek için gerekli Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) puanını alamama endişesi oluşturduğu düşünülebilir

(Deliveli, 2021; Ünsal, 2018; Yılmaz, 2019). Okul Öncesi Öğretmenliği açısından ele alındığında, Talim ve Terbiye Kurulunun 20.02.2014 tarih ve 9 sayılı Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları kararında belirtildiği üzere, Okul Öncesi Öğretmenliği ya da Çocuk Gelişimi ve Eğitimi alanından mezun olanların, Kamu Personeli Seçme Sınavından (KPSS) yeterli puanı almaları durumunda okul öncesi öğretmeni olarak atanabildikleri görülmektedir. 2018 yılında İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi (AUZEF) bünyesinde açılan Çocuk Gelişimi Açıköğretim Lisans Programı, sınavsız geçişle ikinci üniversite imkânı sağlamaktadır. Okul Öncesi Öğretmenliği Programından mezun olan öğretmen adayları, 1500 kişilik öğrenci kontenjanı olan açıköğretim programından (YÖK, 2022) mezun olacak olan adayların da atanma sürecine dahil olmasıyla atanma sürecinde çeşitli sorunlar yaşayacaklarını düşünebilirler ve bu düşünceleri atanmayla ilgili kaygı hissetmelerine sebep olabilir.

Araştırmanın veri analizinden elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde mesleki kaygı düzeylerinin öğretmen adaylarının programları, mezun oldukları lise türü ve ailelerinin ekonomik durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, alanyazınla uyumlu bulunurken (Korucu ve Biçer, 2017), Gümrükçü-Bilgici ve Deniz (2016a) ve Gümrükçü-Bilgici ve Deniz'in (2016b) çalışmalarının sonuçlarıyla farklılıklar göstermektedir. Bu farklılık, bu çalışmadaki katılımcıların Temel Eğitim Bölümü öğrencisi (1. ve 4. sınıf), diğer çalışmalardaki katılımcıların ise Okul Öncesi Öğretmenliği öğrencisi (1. ve 3. sınıf) olmasından kaynaklanabileceği gibi, katılımcıların demografik bilgilerindeki (mezun olunan lise türü) farklılıktan da kaynaklanmış olabilir. Son sınıfta yürütülen Öğretmenlik Uygulaması dersi, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarında mezun olunan lise türünün etkisini azaltmış olabilir. Çocuklarla etkileşilen bir deneyime sahip olma, eğitimleri süresince derslerde öğrendiklerini deneyimleme fırsatı sunmakta, çocukları gözlemleme, öğretmen olarak kendi sınırlarını ve sınırlıklarını fark ederek eksiklerini giderme şansı tanımaktadır.

Diğer bir bulgu, öğrenim gördükleri programları isteyerek seçmeyen öğretmen adaylarının GMK, ESMK, KGMK, AMK ve UMK düzeyleri ile birlikte toplam mesleki kaygı düzeylerinin öğrenim gördükleri programları isteyerek seçen öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğrenim gördükleri programdan memnun olmayan öğretmen adaylarının GMK, AMK, UMK ile birlikte toplam mesleki kaygı düzeyleri, memnun olan öğretmen adaylarından daha yüksektir. İlgili alanyazın incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Akalin, 2006; Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016b). Bu bulgu ise, öğretmenlik mesleğiyle ilgili kariyer planlamasının henüz bir meslek ya da kariyer başvurusu yapmadan önce, bireyin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yapılması gerekliliğine işaret etmektedir (Gerçek, 2018; Özcan ve Eranlı, 2018; Pişkin ve Parlar, 2021; Yurdakal, 2019).

Bulgular sınıf düzeyine göre değerlendirildiğinde, 1. sınıfa devam eden öğretmen adayları GMK, ESMK, ÖİMK, MVMK, KGMK, OYMK ve toplam mesleki kaygı düzeyi açısından 4. sınıfa devam eden öğretmen adaylarından daha fazla kaygı duymaktadırlar. AMK ve UMK açısından ise sınıf bazında herhangi bir

farklılaşmaya rastlanmamıştır. Bu bulgu, çalışılan konuyla ilgili alanyazında yer alan diğer çalışmalarla benzerlik gösterdiği gibi (Yılmaz, 2019) farklılık da (Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016b) göstermektedir. Görülen farklılığın çeşitli sebepleri olabilir. Atanma merkezli kaygıda sınıf düzeyine göre farklılaşma olmaması, her iki lisans programından mezun olanların atanmayla ilgili benzer kaygılara sahip olmasıyla açıklanabilir. Bu durum, birinci sınıfların mezun olacağı dönemde kamuya bağlı okullara yapılacak atama sayısı ile mezun sayısı arasındaki farkın gittikçe artacak olmasından kaynaklanıyor olabilir. Diğer taraftan, son sınıfa gelen öğretmen adaylarının özel sektörde istihdam olanaklarının ya da farklı kariyer seçeneklerindeki sınırlılıkların farkında olmaları da bu bulgu için açıklayıcı olabilir.

Bulgular cinsiyet bağlamında ele alındığında ise kadın öğretmen adaylarının ÖİMK, AMK, UMK ve toplam mesleki kaygı düzeyleri açısından erkek öğretmen adaylarına oranla daha yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları görülmektedir. Bu bulgular alanyazındaki bazı çalışmalarla birlikte değerlendirildiğinde önceki çalışmalarda elde edilen bulgularla benzerlikler olduğu gibi, farklılaşan sonuçlar da elde edildiği görülmüştür. Genel kaygı bulgularında cinsiyet açısından bir farklılaşma olmaması (Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016a; Gümrükçü-Bilgici ve Deniz, 2016b; Özcan ve diğ., 2018; Yılmaz, 2019) ya da erkek öğretmen adayları lehine yüksek çıkması (Tican, 2020) açılarından farklılık görülmekteyken; kadınlar lehine yüksek çıkması açısından bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Adıgüzelli, 2015; Akgün ve Özgür, 2014; Çubukçu ve Dönmez, 2011; García-Martínez ve diğ., 2021; Kwok ve Ng, 2016; Pierceall ve Keim, 2007; Shaw ve diğ., 2017; Varol ve diğ., 2014). Bu durum, toplumsal cinsiyet açısından bakıldığında, temel eğitim düzeyi öğretmenlik alanlarının kadınlara uygun olduğu düşüncesi (Öngören, 2019; Şeker ve Çapri, 2020; Yalçın ve diğ., 2017) ile açıklanabilir. Uyumlu olmanın kadından beklendiği (Aslan, 2015; García-Martínez ve diğ., 2021), saldırganlığın ise erkekler açısından tolere edilebilir görüldüğü toplumsal kültürde (Aslan, 2015) toplumsal cinsiyet algısının değişmesi zaman almaktadır (Esen ve diğ., 2017; Pekel, 2019). Toplumsal cinsiyetle ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, özellikle kadınların toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin algılarının değişmeye başladığı görülmekteyse de (Esen ve diğ., 2017; Ünal ve diğ., 2017; Pekel, 2019) toplumsal cinsiyetle ilişkili sorumlulukları kadın öğretmen adaylarının daha çok içselleştirdikleri ve kendilerini hem mesleklerinde hem de özel hayatlarında başarılı olmak zorunda hissettikleri (Aslan, 2015; Esen ve diğ., 2017) ortaya çıkmakta; bu durumun ise kaygıya sebep olabileceği düşünülmektedir (Pekel, 2019).

Daha önce herhangi bir işte çalışmamış olan öğretmen adayları GMK, ÖİMK, KGMK, AMK, UMK ve toplam mesleki kaygı düzeyi açısından daha önce herhangi bir işte çalışmış olan adaylardan daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, ilgili alanyazınla uyumludur (An ve diğ., 2021; Ma ve Cavanagh, 2018) ve herhangi bir işte deneyime sahip olmanın önemini ortaya koymaktadır. Deneyim geliştirmek için çevrimiçi araçlardan yararlanılan bir çalışmada geliştirilen sanal staj platformunun öğretmen adaylarında görülen kaygının azalmasında olumlu bir etkisi olduğu bulunmuştur (Theelen ve diğ., 2020). Diğer bir

deneyim geliştirme çalışması ise öğretmen adaylarının dahil olduğu eylem araştırmasıdır (Kennedy-Clark ve diğ., 2018) ve eylem araştırması sürecinde tutulan günlüklerin deneyimi yazıya aktarıp saklanması öğretmen adaylarında kaygıyı azalttığı bulunmuştur.

Kaygı, stresi şiddetlendiren güçlü duygusal dinamiklerden biridir (Prilleltensky ve diğ., 2016) ve çalışmanın bulgularının da gösterdiği üzere sadece kişiye özgü sebeplerden kaynaklanmamaktadır. Özellikle mesleki kaygının bireysel olduğu kadar toplumsal etkenleri; duygusal olduğu kadar sosyal boyutları da vardır. Bireysel etkenler, toplumsal açıdan güçlendirmeye; duygusal boyutu da sosyal destek sağlanarak dönüştürülebilir. Temel eğitim öğretmenlerinin, bir bireyin yaşamında, onunla sistemli ve düzenli iletişimde bulunan, onlara yol gösteren, öğrenmelerinde destek sağlayıp güçlendiren ilk profesyoneller oldukları, hatta 26 Ağustos 1924'te Muallimler Birliği Kongresi üyelerine Mustafa Kemal Atatürk'ün söylediği gibi “*yeni neslin onların eseri olacağı*” (Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı [ATAM], 2022) düşünüldüğünde, daha mesleğe başlamadan yaşadıkları mesleki kaygının azaltılmasında anlamlı, evrensel ilerlemeler ve bilimsel gelişmelerle uyumlu adımlar atılmalıdır. Bu adımlar, kişisel-sosyal boyut, bilimsel araştırmalarla var olan durumun ortaya konulması ve iyileştirilebilmesinde etkili yöntemlerin belirlenmesi ve kariyer çalışmaları gibi çeşitli olabilir.

Öğretmen eğitiminde akademik olmayan becerilere ve kişisel gelişime yer verilmesi önerilebilir (Holzberger ve diğ., 2021). Bu adıma yönelik ilk öneri, öğretmen eğitimi programlarında gözlem becerisinin geliştirilmesiyle ilişkilidir. 1. sınıfa devam eden öğretmen adaylarının henüz anadal dersleri almamakla birlikte herhangi bir uygulama deneyimi yaşamamaları ve bölümlerinin kapsamıyla ilgili tam bilgi sahibi olmamaları kaygı yaşamalarına neden olabilir. Bu süreçte bölüme yeni başlayan öğrenciler için 4 yıllık lisans programına ilişkin bilgileri de içeren kapsamlı bir uyum programı ile ilk yıldan alanı görmeleri için okullarda gözlem yapmalarına fırsat verilebilir. Bu deneyimleri artırmak için yüz yüze ortamlar oluşturulabileceği gibi çevrimiçi, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ya da yapay zekâ gibi günümüz teknoloji araçlarından yararlanılabilir. Ayrıca öğretmen adaylarıyla küçük gruplar oluşturularak, mesleki kaygıyı bütün alt boyutlarıyla kapsayan çalıştaylar düzenlenerek kendilerinde kaygı yaratan durumları fark etmeleri, tartışmaları ve çözüm önerileri sunabilmeleri sağlanabilir. Daha önce bir işte çalışmış olma durumu öğretmen adayının kendine güvenmesine ve «yapabiliyorum» duygusunu hissetmesini sağlamasıyla ilişkilidir. Öğretmen adayları için özellikle öğrenim gördükleri programlar ile ilişkili, yarı zamanlı çalışabilecekleri iş alanları oluşturulabilir.

Diğer bir adım, sosyal destek ortamının oluşturulmasıdır (Beehr ve McGrath, 1992). Bu adım, kariyer tercihten başlayarak hizmet öncesi eğitimi de kapsayacak şekilde ilerlemelidir. Kariyer tercihiyle ilgili olarak kariyer rehberliği çalışmalarının erken yaşlardan itibaren başlaması önerilir. Öğretmen adaylarının lisans eğitimi için program seçimi yaparken gerçekten öğrenim görmek istedikleri alanları seçmek

yerine sınavdan aldıkları puanlar doğrultusunda tercih yaparak eğitim fakültelerini tercih etmeleri; öğrenim gördükleri programdan memnun olmamalarına neden olabilir. Bu durum, lisans eğitimi boyunca zorlanmalarını ve mezuniyet sonrası profesyonel olarak sürdürecekleri meslek konusunda kaygı yaşamalarını beraberinde getiriyor olabilir. Bu bağlamda meslek tanıtımı ve seçimine ilişkin kariyer rehberliği çalışmalarının ortaokul düzeyinden itibaren yapılması önerilebilir. Hizmet öncesinde sunulabilecek sosyal destek ise lisans eğitimi sürecinde 4 yılı kapsayan öğretmenlik becerileri, kişisel gelişim vb. başlıklarını içeren; mezun olmak için koşul olabilecek, mesleki açıdan daha donanımlı olmalarına yardımcı olacak «Öğretmen Adayı Portfolyosu» hazırlanması olabilir. Öğretmen adayları arkadaşlarına ve bölümdeki öğretim üyelerine portfolyolarının sunumunu yapabilirler. Yüksek Öğretim Kurumuna «Öğretmen Adayı Portfolyosu»nun bir zorunluluk olarak lisans programlarına eklenmesi önerilebilir.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarını inceleyen disiplinlerarası ve kapsayıcı çeşitli bilimsel araştırmalar ve bilimsel çalışmalar yapılması önerilebilir. Öğretmen adaylarının kaygı düzeylerini etkileyen etmenlerin nedenlerinin derinlemesine ortaya konulabilmesi için nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılan çalışmalar planlanabilir. Bunun yanında öğretmen adaylarına 1. sınıfta verilecek kariyer planlama ve duygu düzenleme eğitimleri ile deneysel çalışmalar yürütülebilir. Çalışmanın devamında ise boylamsal etkisi ortaya konulabilir. Öğretmenlik mesleği, içinde çok sayıda branşı barındıran bir meslektir. Temel eğitim kademesiyle birlikte farklı branşlara yönelik öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarıyla mesleki kaygı konusunda çalışılarak çok boyutlu bir karşılaştırma yapılabilir. Elde edilen sonuçlar değerlendirilerek bu değerlendirmeler doğrultusunda lisans programlarında yaratıcılık, iletişim, kişisel ve sosyal gelişim, akademik iklim ve kültüre duyarlılık, kapsayıcılık gibi çeşitli düzenlemeler yapılabilir. Bunların yanında, öğretmen adaylarının bilimsel çalışma süreçlerinde aktif rol alması sağlanabilir.

Erken çocukluk döneminden itibaren sistematik biçimde mesleki kariyer planlaması yapılarak bu alana ilişkin temelin oluşturulması hedeflenmelidir. Erken çocukluk sürecinde akademik beceriler kadar sosyal duygusal gelişimin desteklenmesi sayesinde duygu kontrolü sağlama, problem çözmede yetkinlik, duygusal yılmazlık, esnek düşünme becerilerini etkin kullanan bireyler yetişecektir. Bunun yanında stres ve kaygı ile nasıl baş edebileceğine yönelik eğitimlerin verilmesi de önerilebilir. Böylece erken yıllardan itibaren kaygıya ilişkin bedenini ve düşüncelerini kontrol etme becerisi elde eden birey mesleki eğitim aldığı üniversite yıllarında potansiyelini ve becerilerini daha etkili kullanma fırsatı elde edebilecektir.

References

- Adıgüzelli, Y. (2015). Examination of occupational concern of pre-service teachers based on various variables in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 10(4), 397-402. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2075>
- Akalın, Ö. (2006). *Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki algıları ile geleceğe yönelik umut düzeylerinin karşılaştırılması [The Comparison of professional perception of preschool teachers and their hope levels oriented towards future]* (Tez No. 191749) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Akgün, F. ve Özgür, H. (2014). Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile mesleki kaygılarının incelenmesi [Examination of the anxiety levels and attitudes of the information technology pre-service teachers towards the teaching profession]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(5), 1206-1223. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/63441>
- Alıcı, B. ve Yalçınkaya, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki doyum ve örgütsel bağlılık düzeylerinin iş stresi düzeylerine göre incelenmesi [Investigation of the teachers' job satisfaction, organizational commitment according to stress levels]. *Folklor/Edebiyat*, 25(97-1), 239-255. <https://doi.org/10.22559/folklor.939>
- American Psychological Association. (2022). Anxiety. <https://www.apa.org/topics/anxiety> adresinden erişilmiştir.
- An, M., Zhang, X. & Ching, F. N. Y. (2021). Pre-service teachers' career values as determinants of career choice satisfaction: A hierarchical regression analysis. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 431-442. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00529-7>
- Aslan, G. (2015). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına ilişkin metaforik bir çözümleme [A metaphoric analysis regarding gender perceptions of preservice teachers]. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 363-384. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.2930>
- Aslan, M. ve Ağiroğlu-Bakır, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları örgütsel stres kaynakları [Organizational Stress Sources of Classroom Teachers]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 7(4), 349-365. <https://doi.org/10.30703/cije.430748>
- Atanur Baskan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış [A comparative perspective on the teacher training system in Turkey]. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50255>

- Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı (2022). Muallimler birliği kongresi üyelerine [To the members of the teachers union congress] <https://www.atam.gov.tr/ataturkun-soylev-ve-demecleri/muallimler-birligi-kongresi-uyelerine-adresinden-erisilmistir>.
- Beehr, T. A. & McGrath, J. E. (1992). Social support, occupational stress and anxiety, *Anxiety, Stress & Coping*, 5(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/10615809208250484>
- Behets, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10(1), 66-75. <https://doi.org/10.1123/jtpe.10.1.66>
- Boiger, M. & Mesquita, B. (2012). The construction of emotion in interactions, relationships, and cultures. *Emotion Review*, 4(3), 221–229. <https://doi.org/10.1177/1754073912439765>
- Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54(1), 106–148. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00391.x>
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Cabı, E. ve Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması [Occupational anxiety scale for prospective teachers: A study on validity and reliability]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/252-published.pdf>
- Can, E. ve Kılıç, Ş. (2019). Okul öncesi eğitim: Temel sorunlar ve çözüm önerileri [Pre-school education: Basic problems and solution suggestions]. *Millî Eğitim*, 48(1), 483-519. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/929132>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu G., ve Büyüköztürk Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları [Multivariate statistics for social sciences SPSS and LISREL applications]* (3. Baskı). Pegem Yayıncılık.
- Çubukçu, Z. ve Dönmez, A. (2011). The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 3 – 25. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63220>
- Deliveli, K. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği konusundaki görüşleri ve geleceğe yönelik beklentileri [Primary school preservice teachers' views on teaching profession and their expectations for the future]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 393-427. <https://doi.org/10.9779/pauefd.774418>

- Erdaş, E., Aşıkuzun, E. ve Recepoğlu, E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi [Analyzing variables affecting the prospective preschool teachers' anxiety levels]. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(14), 333-356. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9163>
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırmacı süreci [Scientific researcher process for behavioral sciences]* (7. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Ertürk, M. (2012). *Özel ve devlet okullarında çalışan okul öncesi öğretmenlerin demografik değişkenlere bağlı olarak mesleki tükenmişlik ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması [The comparison of occupational burnout and anxiety levels of kindergarden teachers working in private and government schools depending on demographic variables]* (Tez No. 314090) [Yüksek lisans tezi , Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Ertürk, G., Özen-Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M. ve Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi [A study on the views of preschool teachers on the effects of their university experiences on their professional lives]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209895>
- Esen, E., Soylu, Y., Siyez, D., M. ve Demirgürz, G. (2017). Üniversite öğrencilerinde toplumsal cinsiyet algısının toplumsal cinsiyet rolü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi [Examination of gender perception of university students according to sex and sex roles]. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 46-63. <http://www.e-ijer.com/en/download/article-file/310185>
- Fırat-Durdukoca, S. ve Demir-Atalay, T. (2019). Occupational anxiety and self-efficacy levels among prospective teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 8(1), 173-180. DOI: 10.11591/ijere.v8.i1.pp173-180
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A development conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226. <https://doi.org/10.3102/00028312006002207>
- García-Martínez, I., Pérez-Navío, E., Pérez-Ferra, M., & Quijano-López, R. (2021). Relationship between emotional intelligence, educational achievement and academic stress of pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 11(7), 1-14. <https://doi.org/10.3390/bs11070095>
- Gerçek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: Öğretmen adayları açısından bir inceleme [The relationships between occupational anxiety and career adaptability: A study on pre-service teachers].

- Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 297-312.
<https://doi.org/10.26468/trakyasobed.401010>
- George, D. & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gökçe, E. ve Erdem, A. (2015). *Etkili öğretmenlik [Effective teaching]*. Desen Yayıncılık.
- Gümrükçü Bilgici, B. ve Deniz, Ü. (2016a). Okul öncesi öğretmen adaylarının gelecek kaygılarının incelenmesi [Investigation of the future anxieties of pre-school teacher candidates]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2353-2372.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/27735/317867>
- Gümrükçü Bilgici, B. ve Deniz, Ü. (2016b). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının bazı demografik özelliklere göre incelenmesi [Investigation of occupational anxieties of preschool teacher candidates in terms of some demographic features]. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 53-70.
<http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/download/article-file/314280>
- Güneş, A. M. (2021). Özel ve resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ve sınıf yönetim becerileri arasındaki ilişki [The relationship between burnout levels and classroom management skills of teachers working in private and public schools]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 290-311. DOI: 10.21764/maeuefd.752974
- Haydon, T., Leko, M. M., & Stevens, D. (2018). Teacher stress: Sources, effects, and protective factors. *Journal of Special Education Leadership*, 31(2), 99-107.
https://www.researchgate.net/profile/Todd-Haydon/publication/327703860_Teacher_Stress_Sources_Effects_and_Protective_Factors/links/5b9ff5c292851ca9ed11ae5e/Teacher-Stress-Sources-Effects-and-Protective-Factors.pdf
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O. & Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being, *Teaching and Teacher Education*, 100, 103285. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103285>
- Izard, C. E. & Buechler, S. (1980). Aspects of consciousness and personality in terms of Differential Emotions Theory. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience, Volume 1: Theories of emotion* (pp. 165-188). Academic Press.
- İstanbul Üniversitesi Uzaktan Eğitim Fakültesi, (2018). Çocuk gelişimi açık öğretim lisans programı. <https://auzefcocukgelisimilisans.istanbul.edu.tr/tr/content/program-hakkinda/program-hakkinda> adresinden erişilmiştir.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Scientific Software International.
- Kafkas, M. E., Aak, M., oban, B. ve Karademir, T. (2010). Investigation of the relationship between preservice physical education teachers' sense of self-efficacy and professional concerns. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(2), 93-111. <https://www.idealonline.com.tr/IdealOnline/pdfViewer/index.xhtml?uId=30288&ioM=Paper&preview=true&isViewer=true#pagemode=bookmarks>
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods]* içinde (ss. 57-83). (4. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (26. Baskı). Nobel Yayınları.
- Kennedy-Clark, S., Eddles-Hirsch, K., Francis, T., Cummins, G., Ferantino, L., Tichelaar, M., & Ruz, L. (2018). Developing preservice teacher professional capabilities through action research. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(9). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n9.3>
- Kim, L. E., Oxley, L. & Asbury, K. (2022). "My brain feels like a browser with 100 tabs open": A longitudinal study of teachers' mental health and well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Educational Psychology*, 92(1), 299-318. <https://doi.org/10.1111/bjep.12450>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practise of structural equation modeling* (2. Baskı). Guilford Publications.
- Korucu, A., T. ve Bier, H. (2017). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumları ve teknoloji kabul ve kullanım durumlarının incelenmesi [Investigation of Teacher Candidates' Occupational Anxiety Status and Technology Acceptance and Condition of Use]. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(3), 111-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/391358>
- Koşar, D. (2018). The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates. *Türk Bilim Araştırma Vakfı (TÜBAV)*, 11(1), 87-99. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/448404>
- Kozan, D., Şahin-Zeteroğlu, E., ve Emeksever, A. (2021). The relationship between creativity and burnout levels of preschool and primary school teachers working in private and public schools. *Manisa Celal Bayar University Journal of the Faculty of Education*, 9(2), 27-42. <https://doi.org/10.52826/mcbuefd.946712>
- Kwok, J. M. Y., & Ng, D. K. S. (2016). A study of the perceived stress level of university students in Hong Kong. *International Journal of Psychological Studies*, 8(4), 91-106. <http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v8n4p91>

- Ma, K., & Cavanagh, M. S. (2018). Classroom ready? pre-service teachers' self-efficacy for their first professional experience placement. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.8>
- Mahmood, S. M. R. & Sak, R. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of Relationship between Preschool Teachers' Job Burnout Level and Organizational Cynicism Attitudes]. *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 2243-2259. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3451>
- Mandler, G. (1980). The generation of emotion: A psychological theory. In R. Plutchik & H. Kellerman (Eds.), *Emotion: Theory, research, and experience, Volume 1: Theories of emotion* (pp. 219-243). Academic Press.
- McCormack, A. (1996). Exploring the developmental view of the perceived concerns of preservice teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 24(3), 259-268. <https://doi.org/10.1080/1359866960240304>
- Meek, A.,G. & Behets, D. (1999). Physical education teachers' concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 497-505. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00061-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00061-4)
- Milli Eğitim Bakanlığı (MONE). (2013). *Okul öncesi eğitim programı [Preschool education program]*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden erişilmiştir.
- National Association for the Education of Young Children (2009). Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth Through Age 8. Position Statement. <https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Öğretmen Strateji Belgesi: 2017 – 2023 [Teacher strategy document: 2017-2023] (2017).https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden erişilmiştir.
- Öngören, S. (2019). Öğretmen adaylarının toplumsal cinsiyet algılarına göre okul öncesi öğretmenliğine ilişkin görüşleri [Teacher candidates' views on preschool teaching according to social gender perceptions]. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1773-1796. <https://doi.org/10.26466/opus.516102>
- Özcan, M. ve Eranıl, A. K. (2018). Meslek seçimi kapsamında: Anne baba tutumu ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum [Within profession choice: Parental attitude and attitudes towards teaching profession]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1291-1304. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/503713>

- Özcan, M., Özbilen, F. M. ve Eranıl, A., K. (2018). An investigation of professional anxiety levels of candidate teachers. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 9(31), 495-508. https://www.researchgate.net/profile/Anil-Eranil/publication/326016850_An_Investigation_of_Professional_Anxiety_Levels_of_Candidate_Teachers/links/5b33a9214585150d23d6b365/An-Investigation-of-Professional-Anxiety-Levels-of-Candidate-Teachers.pdf
- Özdemir, T. Y. ve Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin “öğretmenlik mesleğinin imajı” hakkındaki görüşleri [The opinions of the teachers on “the image of the teaching profession”]. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 824-846. <https://doi.org/10.24315/tred.532641>
- Pehlevan, Z., Mustu, E. ve Çepikkurt, F. (2017). Examination of occupational anxiety levels and academic self-efficacy of physical education teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 1926-1939. DOI: 10.13189/ujer.2017.051109
- Pekel, E. (2019). Toplumsal cinsiyet rolleri ve kadının çalışma hayatındaki konumu [Social Gender Roles And Women's Position In Working Life]. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 30-39. http://ibaness.org/bnejss/2019_05_01/03_Pekel.pdf
- Pierceall, E., A., & Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703-712. <https://doi.org/10.1080/10668920600866579>
- Pişkin, Z. ve Parlar, H. (2021). Toplumsal statü ve algı açısından öğretmenlik mesleğinin incelenmesi [Investigation of teaching profession in terms of social status and perception]. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 01-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1200626>
- Prilleltensky, I., Neff, M. & Bessell, A. (2016). Teacher stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated, *Theory Into Practice*, 55(2), 104-111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Scott, J. P. (1980). The function of emotions in behavioral systems: A Systems Theory analysis. In R. Plutchik & H. Kellerman (Ed.), *Emotion: Theory, research, and experience, Volume 1: Theories of emotion* (pp. 35-56). Academic Press.
- Serin, M. K., Güneş, A. M., ve Değirmenci, H. (2015). Sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile mesleğe yönelik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki [The relationship between the attitudes towards teaching profession and the anxiety level of prospective primary school teachers]. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 4(1), 21-34. <https://doi.org/10.30703/cije.321360>
- Sharma, U., C. Forlin, T. Loreman & C. Earle (2006). Pre-service teachers' attitudes, concerns and sentiments about inclusive education: An international

- comparison of the novice pre- service teacher. *International Journal of Special Education*, 21(2), 80–93. <https://eric.ed.gov/?id=EJ843609>
- Shaw, M. P., Peart, D. J., & Fairhead, O. J. W. (2017). Perceived stress in university students studying in a further education college. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(3), 442-452. <https://doi.org/10.1080/13596748.2017.1362534>
- Shiota, M. N. & Kalat, J. W. (2012). *Emotion* (2. Baskı). Wadsworth Pr.
- Skaalvik, E., M. & Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181- 192. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Suarez, V. & McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Paper No. 267. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b19f5af7-en.pdf?expires=1666919485&id=id&accname=guest&checksum=5426D3BDBD3296DCCF07686F57DA46DD>
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar [Structural Equation Modeling: Basic Concepts and Applications]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şeker, G. ve Çapri, B. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek seçiminde etkili olan faktörler [Factors Affecting Choice of Vocation Among Faculty of Education Students]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 651-663. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.746789>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı [Using multivariate statistics]*. (M. Baloğlu, Çev.). Nobel Yayınları. (Orjinal eserin basım yılı 2013, 6. Baskı).
- Teke, A. ve Koc, H. (2017). The investigation of teachers candidates' occupational anxiety levels and their views on occupational anxiety. *Journal of Education and Practice*, 8(30), 165-171. <https://eric.ed.gov/?id=ED577238>
- Theelen, H., Willems, M. C., van den Beemt, A., Conijn, R. & den Brok, P. (2020). Virtual internships in blended environments to prepare preservice teachers for the professional teaching context. *British Journal of Educational Technology*, 51(1), 194-210. <https://doi.org/10.1111/bjet.12760>
- Tican, C . (2020). Öğretmen adaylarının girişimcilik özellikleri ile kariyer streslerine yönelik görüşleri [Pre-service teachers' entrepreneurship characteristics and views of career stress]. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2768-2795. <https://doi.org/10.15869/itobiad.777304>
- Tutkun, Ö. F. ve Aksoyalp, Y. (2010). 21. Yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutları [Dimensions of teacher training curricula in the 21st

- century]. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 361-370. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724609>
- Türk Eğitim Derneği. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor [Summary report on teacher competencies]*. Türk Eğitim Derneği. https://www.ted.org.tr/wp-content/uploads/2019/04/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf
- Türkoğlu, B. (2018). Farklı meslek çalışanı ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerine ilişkin görüşlerine nitel bir bakış [A qualitative perspective on the opinions of parents from different professions on preschool teachers]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 11(5), 100-124. <http://dx.doi.org/10.30831/akukeg.428888>
- Ünal, F., Tarhan, S. ve Çürükvelioğlu-Köksal, E. (2017). Toplumsal cinsiyet algısını yordamada cinsiyet, sınıf, bölüm ve toplumsal cinsiyet oluşumunun rolü [The role of gender, grade, department and socialization of gender norms in predicting perception of gender]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 227-236. <https://doi.org/10.14686/buefad.287496>
- Ünsal, S. (2018). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statüsüne ilişkin bir pareto analizi [A pareto analysis of status of teaching profession in Turkey]. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 111-130. <https://doi.org/10.19126/suje.379040>
- Ünsal, P. ve Aktaş, G. (1999). İlkokul öğretmenleri tarafından algılanan iş stresi alanlarının cinsiyete göre incelenmesi [Investigation of job stress areas perceived by primary school teachers according to gender]. *Psikoloji Çalışmaları*, 21, 139-154. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/100119>
- Van der Sandt, S. & O'Brien, S. (2017). Impact of instructor teaching style and content course on mathematics anxiety of preservice teachers. *Journal of Technology Education*, 29(1), 95-111. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164686.pdf>
- Varol, Y. K., Erbaş, M. K., ve Ünlü, H. (2014). Beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını yordama gücü [The predictive power of occupational anxiety levels of prospective physical education teachers upon their attitudes towards the teaching profession]. *Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 12(2), 113-123. https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000259
- Yalçın, F., Yalçın, M. ve Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri [Preschool teachers' views about gender of teacher in preschool education]. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/395460>

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]* (9. Baskı). Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, A. (2019) Öğretmen adaylarının kariyer streslerinin karma araştırma yaklaşımı ile incelenmesi [Investigation with mixed research approach of career stresses of teacher candidates]. *Türk Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 93-105. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/681774>
- Yurdakal, İ. H. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinde rol alan etmenler [Factors affecting teachers candidates' choice of teaching as a profession]. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1205-1221. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/739477>
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programı [Preschool education undergraduate program] https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Okul_Oncesi_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yüksek Öğretim Kurumu. (2022). YÖK lisans atlası [Higher Education Council undergraduate guide]. <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-anasayfa.php> adresinden erişilmiştir.
- Yüksel, E. S. ve Denктаş, F. (2021). Öğretmen strateji belgesi hedeflerinin öğretmen ve yönetici görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi [Evaluation of the goals of teacher strategy document according to opinions of teachers and administrators]. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 5(15), 171-180. <https://doi.org/10.31455/asya.904210>

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. Ethical consent was obtained from Van Yüzüncü Yıl University Rectorate Social and Humanities Ethics Committee dated 16.05.2019, numbered 85157263-604.01.02-E.37706.

Bu araştırma Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu 16.05.2019 tarihli ve 85157263-604.01.02-E.37706 sayılı izniyle yürütülmüştür.

Proportion of Author's Contribution

While the corresponding author contributed the most to the planning and management of the study, the other three authors contributed equally.

Appendices

Appendix A

The descriptive statistics relating to the variable of the longest lived place is given in Table A1.

Table A1

The Descriptive Statistics on the Variable of the Longest Lived Place

Group	N	\bar{x}	SD	df
JOA				
Village/town/borough	93	3.67	.94325	.09781
District	87	3.84	.89834	.09631
Province	186	4.01	.77873	.05710
ESOA				
Village/town/borough	93	3.21	.94624	.09812
District	87	3.11	.91831	.09845
Province	186	3.30	.99554	.07300
ISOA				
Village/town/borough	93	3.63	1.03192	.10700
District	87	3.62	1.00634	.10789
Province	186	3.80	.99129	.07269
CPOA				
Village/town/borough	93	3.84	.93385	.09684
District	87	3.91	.90762	.09731
Province	186	4.10	.79492	.05829
SDOA				
Village/town/borough	93	3.67	1.23817	.12839
District	87	3.59	1.16587	.12499
Province	186	3.76	1.18656	.08700
APOA				
Village/town/borough	93	2.51	1.06142	.11006
District	87	2.69	1.17964	.12647
Province	186	2.85	1.23339	.09044
ADOA				
Village/town/borough	93	3.64	.94538	.09803
District	87	3.59	.90793	.09734
Province	186	3.64	1.04146	.07636
SAOA				
Village/town/borough	93	3.26	1.06953	.11090
District	87	3.23	1.03741	.11122
Province	186	3.40	1.00671	.07382
General Anxiety				
Village/town/borough	93	3.43	.73166	.07587
District	87	3.45	.69729	.07476
Province	186	3.61	.71473	.05241



Examination of the Relationship between Epistemic Curiosity Levels and Academic Motivation of Classroom Teacher Candidates¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	06.05.2022	10.07.2023	06.04.2024

Mustafa Gürlek ²
Ministry of National Education

Ümit İzgi Onbaşılı ³
Mersin University

Abstract

This study focuses on the concepts of epistemic curiosity, the desire to access the information needed for individuals to achieve learning, and academic motivation, expressed as the aspiration to reach academic goals in individuals' educational lives. The study utilized the correlational comparison model, which is a type of quantitative research method. In the 2020-2021 academic year, 158 students studying in the 1st, 2nd, 3rd, and 4th years of the Department of Primary Education at Mersin University Faculty of Education participated in the study. The epistemic curiosity levels of the primary school teacher candidates were determined by the "Epistemic Curiosity Scale" developed by Litman and Spielberger (2003) and adapted into Turkish by Yazıcı (2020), and their academic motivation levels were determined by the "Academic Motivation Scale" developed by Bozanoğlu (2004). Independent t-test, Mann Whitney u-test, Kruskal Wallis h-test and simple linear regression analysis were used to analyze the data. The results of the study revealed that the correlation between epistemic curiosity and academic motivation was positive and moderate.

Keywords: Classroom teacher candidates, epistemic curiosity, motivation, academic motivation.

Citation: Surname, Gürlek, M., & Onbaşılı, Ü. İ., (2024). Examination of the relationship between epistemic curiosity levels and academic motivation of classroom teacher candidates. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 57(1), 61-97. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1113220>

¹Based on the first author's master's thesis completed in 2021 at Mersin University, Institute of Educational Sciences under the supervision of the second author.

²Corresponding Author: M.E.B. Classroom Teacher, E-mail: mgisk85@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9809-103X>

³Assoc. Prof. Dr. Mersin University, Mersin Faculty of Education, Department of Elementary Education, Department of Classroom Education, E-mail: umitizgi@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7655-3037>

In the current century, there are rapid changes and transformations in every field. Such changes and transformations bring about a great explosion of information through technology (Beers, 2011). This has led to different expectations in the levels of knowledge and skills required from individuals. One of these, the concept of learning to learn from 21st century learning and renewal skills, is expressed as the continuous self-renewal and development of individuals (Varki, 2020). Wagner (2008) stated that one of the 21st century skills that teachers should have is curiosity. Individual curiosity is an important element for the individual to both access and use information (Göksün, 2016). Considering the characteristics of individuals who learn to learn, it was concluded that they are individuals who enjoy learning, researchers, and curious individuals (Çatal, 2019). Gaining these skills should be considered an important goal at all levels of education from primary school to higher education (Boyacı, 2019). The digital age of the 21st century is in unprecedented growth in terms of access to information (Beers, 2011). This growth has brought about different definitions of learning skills. Of these definitions, especially information literacy skill has an important place in terms of the correct use of increasing information today. In addition, information literacy is one of the main elements of learning to learn (Gürbüzürk & Koç, 2012). Universities, which are the leading institutions preparing individuals for the future, have an important responsibility in providing this skill to students because raising individuals who learn to learn and use the information, they have learned has become an important necessity in our age.

In the current century, university graduates are expected to have the ability to use knowledge effectively and positive motivation (Özgüzel, 2018). It is expected that the students studying in departments of primary education of faculties of education in this century will have similar characteristics. Considering the strategic goals of YÖK (the Council of Higher Education) for 2020, it is seen that emphasis is placed on training qualified human resources in order to increase quality (YÖK, 2020). Thus, when we consider that the individual should learn to live and use knowledge as a tool, these and similar studies become even more important. It was also stated that studies to increase the academic motivation of university students could lead to positive attitudes towards educational institutions (Korkmazer, 2020).

For the learning and teaching process to be motivating, there is a need for the teacher to be a role model as well as an environment where students can share the new knowledge they discover. Consequently, the basis for the selection of primary school teacher candidates as the study group is that they are the implementers of primary school curricula. Apart from having a profession, different learning environments that will positively affect the motivation of university students should be created. In this context, it should be aimed at raising individuals who are able to use information and who adopt research and questioning as a basis. This is because one of the main aims of universities is to develop curiosity, research, discovery and questioning skills (Demirel & Coşkun, 2009). Curiosity, which is one of the characteristics that individuals who learn to learn should have, should definitely be addressed in educational research as a feeling of learning as Zuckerman (1979) stated (Cited in

Reio, 1997). Harty and Beall (1984) stated that the sense of curiosity is a determining factor in learning (as cited in Serin, 2010). According to Leslie (2014), curiosity investment in education systems enables students to see their desire to acquire knowledge as a part of their lives rather than having a profession.

This study aims to develop a different perspective on the educational processes in faculties of education at universities and to contribute to the literature because the education of primary school teacher candidates studying in faculties of education higher education institutions determines their success in their professional lives. In the 2017 primary education curriculum update of the Ministry of National Education, the principles and approaches adopted in the curriculum were decisive in the selection of the study group of the research. From this point of view, studies based on the examination of epistemic curiosity levels can be conducted while raising information literate individuals, which is one of the 21st century skills. Hence, in a study conducted with pre-service teachers, it was found that inquisitiveness has a positive relationship with information literacy and its effect on academic achievement was also examined (Aşkın & Demirel, 2018).

Curiosity

Curiosity means the pursuit of knowledge in ancient times, and it is seen as a pure understanding of happiness by the Greeks and Romans. In the Middle Ages, curiosity was attributed to a sin with its bad reputation and entered a period of decline. Curiosity, which started to be respected again with the Renaissance period, entered the age of questioning. In the 20th century, curiosity passed into the period of finding answers. In this transition, the rapid development of technology is a very important factor in finding answers to questions (Leslie, 2014).

In the Middle Ages, curiosity, which was considered a defect, underwent major conceptual changes over time. The belief system that dominated thought during the Middle Ages transitioned to a culture of curiosity with the Renaissance and scientific revolutions. Nowadays, it is mostly expressed based on the definition of desire to learn. Epistemic curiosity will not stop progressing, regardless of the impact of the rapid development of artificial intelligence and information technologies on curiosity because the key to science is the questions that we do not know the answer to which we cannot find on the internet (Livio, 2018).

William James first began to deal with curiosity in a scientific sense in 1890. Study on curiosity has started to be studied and expressed with different meanings in the recent past. Since the early 20th century, the concept of curiosity, which has been considered a personality trait by psychology, has been characterised as a multidimensional concept (Özsaray, 2016). After Dewey (1910), the first researcher to examine curiosity cognitively, Berlyne (1954), Nissen (1954) and Hebb (1955) also examined the concept of curiosity within cognitive processes (Cited in Özsaray, 2016). Similar to Albertus Magnus' definition, in the Middle Ages, curiosity definitions, which were stated as poking our noses into things that do not interest us,

started to be expressed as an endeavour to reach scientific knowledge as of the 17th century (Ball, 2012).

It is seen that studies on curiosity, which has a motivating effect on people's understanding and exploration of their environment, have started to be investigated more recently (Pluck & Johnson, 2011). The consideration of curiosity in recent years through cognitive approaches rather than behaviourist approaches is indicative of the multidimensional nature of the concept. The concept of curiosity, originally characterized by Berlyne (1954) as a drive akin to hunger, has evolved in recent years to be understood as a desire for exploration and knowledge acquisition (cited in Litman and Spielberger, 2003, p.75). According to Loewenstein (1994), people's curiosity to learn information increases their desire to learn. A brain motivated by curiosity becomes more sensitive along the journey, recalling what it learns along the way (Briggs, 2017) because curiosity is the state of being willing to acquire knowledge (Berlyne, 1954).

Throughout history, knowledge and curiosity have been intertwined. It is accepted that the concept of the desire to know has been a determinant in the formation of the human mind since antiquity (Dalmace, 2008). Learning is a process and the individual who learns tends to acquire knowledge in this process by certain methods or by self-discovery. The role of epistemic curiosity is also questioned with traditional or contemporary methods of obtaining information (Yazıcı & Kartal, 2020).

Epistemic Curiosity

Berlyne (1954), one of the first to use the concept of epistemic curiosity, also stated its definition as the desire to acquire knowledge (Cited in Jirout & Klahr, 2012). Litman, Hutchins, and Russon (2005) divided curiosity into perceptual curiosity, which is activated in unusual situations, and epistemic curiosity, which is based on learning new information. One of the researchers who expressed the concept of epistemic curiosity, which can also be defined as a type of directed curiosity, is the British writer Ian Leslie. Leslie (2014) mentioned two types of curiosity in his book 'Curiosity'. He defines the first of these, diversionary curiosity, as the desire for things that are of great interest to humans, and the second, epistemic curiosity, as the desire to discover, which requires more effort than diversionary curiosity. He stated that the development of our deflective curiosity with knowledge and understanding constitutes the subject of the more disciplined epistemic curiosity. According to Berlyne, epistemic curiosity is a desire to know that motivates the learner to try to learn information that the individual has not encountered before, to find solutions to scientific problems by eliminating the existing lack of knowledge. Loewenstein (1994), in his knowledge gap theory, emphasised that it is not only the lack of knowledge that arouses our epistemic curiosity but also the gaps in our existing knowledge (Loewenstein, 1994). In a study investigating the effect of epistemic curiosity on the education of university students, the importance of nurturing curiosity and epistemic curiosity in curricula was emphasised. It was also stated that it is

important to shape curricula by measuring students' epistemic curiosity levels (Henry, 2017).

Motivation

In research on learning processes within educational psychology, the term motivation, such as curiosity, has become a frequently encountered concept. Whether positive or negative, it can be said that motivation, which mobilises the learner to learn, has a strong effect on the learning process. Working to achieve learning with the desire to succeed is an example of positive motivation, while trying to learn to avoid punishment is an example of negative motivation (Akbaba, 2006).

Litman (2005) stated that the intrinsic path from curiosity to knowledge is extremely rewarding and enjoyable as it eliminates uncertainty. Therefore, developing curiosity leads to higher intrinsic motivation, which in turn improves students' learning and academic performance (Keung, Shan, & Fong, 2012). Within this perspective, it can be said that motivation, like curiosity, affects the desire to learn.

In 2007 Ratella et al stated that students with high academic motivation have more positive attitudes towards school and lower anxiety levels (Cited in Korkmazer, 2020). From this perspective, efforts related to academic motivation can be expanded for a more effective educational process. In addition, the development of studies that increase and support the academic motivation of university students in their educational processes is an issue that should be given importance (Akay & Gizir, 2010). When the studies on the academic motivation levels of primary school teacher candidates are examined, the necessity of conducting different research comes to the forefront. In a study conducted on 4th year students in the Department of Primary Education, it was stated that academic motivation levels should be examined at different year levels in terms of academic and professional development of students (Özdemir, 2019).

Purpose of the Study

Studies have been conducted in which curiosity and learning and epistemic curiosity and learning are discussed together. In this study, epistemic curiosity and academic motivation variables were examined together for the first time, and it was aimed to reveal the relationship between epistemic curiosity levels and academic motivations of primary school teacher candidates. The sub-problems of the research are listed as follows.

1. What is the epistemic curiosity level of primary school teacher candidates?
2. Is there a significant difference in terms of epistemic curiosity levels of primary school teacher candidates by;
 - a. gender,
 - b. year level and,

- c. academic grade point averages?
3. What is the academic motivation level of the primary school teacher candidates?
4. Is there a significant difference in terms of academic motivation levels of primary school teacher candidates;
 - a. gender,
 - b. grade level and,
 - c. academic grade point averages?
5. Is there a significant relationship between the epistemic curiosity levels of primary school teacher candidates and their academic motivation levels?

Method

In this section, the research model, universe and sample, and data collection tools are explained.

Research Model

In this study, the relationship between epistemic curiosity and academic motivation of primary school teacher candidates was examined according to the survey model. The quantitative research model aims to reduce the data to numerical indicators by examining the relationship between variables (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the study, the relational survey model was preferred to examine the relationships and connections between variables (Büyüköztürk, et al. 2020). The relational survey model aims to reveal the degree of change between two or more variables (Karasar, 2012).

Study Group

The universe of the research consists of students in the 1st 4th year of the primary education undergraduate program in the faculties of education at universities in Türkiye. Since the whole universe could not be reached due to the difficulties experienced in scientific research practices due to the COVID-19 pandemic that emerged at the beginning of 2020, the study universe was chosen. For this reason, the convenient sampling technique was used in the study due to its easy accessibility. Convenient sample is defined as a sample type that the researcher can easily reach and does not pose a problem in terms of permission (Büyüköztürk, 2020).

Table 1*Characteristics of the Study Group*

Study Group	F	%
Female	122	77.2
Male	36	22.8
1 st Year	45	28.5
2 nd Year	37	23.4
3 rd Year	39	24.7
4 th Year	37	23.4
Total	158	100

Table 1 shows that the study group of the research consisted of 158 primary school teacher candidates who continue their education in the 1st, 2nd, 3rd, and 4th years of Mersin University Faculty of Education. In the study, after obtaining permission in accordance with the decision of Mersin University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Board dated 05/03/2021 and numbered 03, the Google form and scales were applied to the 1st, 2nd, 3rd, and 4th year students of Mersin University. In the prepared online form, there were statements about the consent statement accepting that the participants participated in the study, the purpose of the study, the estimated time required to complete it, and that they could leave the study if they wanted. The teacher candidates who accepted this information filled in the scales.

Data Collection Tools

In this study, the epistemic curiosity scale consisting of 10 items, developed by Litman and Spielberg (2003) and adapted into Turkish by Yazıcı (2020), and the academic motivation scale consisting of 20 items and developed by Bozanoğlu (2004) to measure academic motivation levels were applied.

Epistemic curiosity scale. The epistemic curiosity scale developed by Litman and Spielberger in 2003 consisted of two sub-dimensions. In the original version of the scale, items 1, 3, 5, 7 and 9 constitute the interest dimension and items 2, 4, 6, 8 and 10 constitute the deprivation dimension. In the language adaptation study, Cronbach's alpha value of interest-type epistemic curiosity was calculated as .73 and Cronbach's alpha value of deprivation-type epistemic curiosity was calculated as .78. According to the reliability study conducted on the participants, Cronbach's alpha value was calculated as .81. Besides, in the reliability analysis of interest type epistemic curiosity, Cronbach's alpha was calculated as .76 and in the reliability analysis of deprivation type epistemic curiosity, Cronbach's alpha value was calculated as .81. It was concluded that the 4-point Likert-type scale was consistent with its original form in the form adapted into Turkish by Yazıcı (2020).

Academic motivation scale. The 5-point Likert-type academic motivation scale developed by Bozanoğlu in 2004 consists of 20 items. According to the results of factor analysis, the scale consists of 3 sub-factors: self-transcendence, exploration and utilisation of knowledge. The items 2, 6, 7, 8, 9, 10 and 16 of the scale constitute the self-transcendence factor, the items 1, 5, 12, 14, 15 and 18 constitute the knowledge utilisation factor, and the items 3, 4, 11, 13, 17, 19 and 20 constitute the exploration factor. Following the test-retest application to the participants, Cronbach's alpha values were calculated as .77 and .85, respectively. When the whole group was analysed, the reliability analysis of the academic motivation scale Cronbach Alpha coefficient was calculated as .86.

Ethical Committee Approval

This research was found appropriate with the permission of Mersin University Social and Human Sciences Ethics Committee dated 05.03.2021 and meeting number 03.

Data Analysis

For the selection of the analysis tests to be used in the study, it was checked whether the groups were normally distributed. Accordingly, histogram graphics, descriptive statistics and skewness and kurtosis values of the scales were examined. Parametric tests were used for the data of the groups with normal distribution, and non-parametric tests were applied for the data of the groups with non-normal distribution.

Table 2

Normality Tests of Scales

Scales	Average	Median	Mode	Skewness	Kurtosis	K-S
Epistemic Curiosity	3.05	3.10	3.0	-.259	-.301	.072
Academic Motivation	3.74	3.80	4.0	-.414	-.261	.056

Table 2 shows that the Kolmogorov-Smirnov test results of the epistemic curiosity and academic motivation scales used in the study were found to be normally distributed since the p values were higher than 0.05. It is seen that the data show a normal distribution since both the skewness and kurtosis values of the scale are between -1.96 and +1.96.

Table 3*Normality Tests of Data*

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk					
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.			
Epistemic Curiosity	Gender	Female	,082	122	,043	,985	122	,178		
		Male	,132	36	,118	,965	36	,307		
	Level	1 st	,117	45	,147	,980	45	,625		
		Year	2 nd	,112	37	,200*	,970	37	,407	
			3 rd	,123	39	,140	,952	39	,097	
		Year	4 th	,126	37	,147	,940	37	,046	
			Year							
			Year							
		Academic Motivation	Gender	Female	,072	122	,180	,975	122	,025
				Male	,141	36	,070	,973	36	,511
Level	1 st		,071	45	,200*	,974	45	,386		
	Year		2 nd	,139	37	,069	,935	37	,032	
			3 rd	,113	39	,200*	,971	39	,411	
	Year		4 th	,115	37	,200*	,980	37	,740	
			Year							
			Year							

According to the results of the normality tests in Table 3, the following analyses were made in the study. Whether there is a significant difference in the epistemic curiosity and academic motivation levels of the participants by gender was determined using "Mann Whitney u-test" and "independent t-test". Whether there is a significant difference in the epistemic curiosity and academic motivation levels of the participants by their year levels and academic grade point averages was determined using "Kruskal Wallis h-test". Simple regression analysis was performed to explain

whether the relationship between the epistemic curiosity levels of primary school teacher candidates and their academic motivation was significant or not.

Results

In this section, descriptive statistics of "Epistemic Curiosity" and "Academic Motivation" scales and detailed analyses of the sub-problems in the study are presented.

Table 4

Descriptive Statistics Related to Epistemic Curiosity Levels of Primary School Teacher Candidates

	N	Average	Minimum	Maximum	Standard Deviation
Epistemic Curiosity Scale	158	3.05	1.7	4.0	.46

*(1-1.5 "very low level", 1.51-2.50 "low level", 2.51-3.50 "medium level", 3.51-4.00 "high level")

The arithmetic mean of the mean scores of the participants from the epistemic curiosity scale is 3.05. The average minimum score the participants received from the scale was 1.7, while the maximum score was 4. As a result of the data obtained, it is seen that the epistemic curiosity level of pre-service primary school teachers is at a moderate level ($\bar{x} = 3.05$).

Table 5

Epistemic Curiosity Levels of Primary School Teacher Candidates by Gender

Gender	N	Rank Average	Rank Total	U	P
Female	122	82.26	10035.50	1859.50	.162
Male	36	70.15	2525.50		

Table 5 shows the Mann Whitney u-test results of the participants' scores from the epistemic curiosity scale according to gender. According to the Mann-Whitney u-test analysis result ($p=0,162$) $p>0,05$, it is seen that there is no significant difference in the epistemic curiosity levels of the participants according to gender. However, based on the rank averages, it was determined that the epistemic curiosity levels of women were higher than those of males.

Table 6*Epistemic Curiosity Levels of Primary School Teacher Candidates by Year Level*

Grade Level	N	Rank Average	Df	χ^2	P	Difference
1 st Year	45	88.71	3	5,106	.164	-
2 nd Year	37	67.84				
3 rd Year	39	75.00				
4 th Year	37	84.70				

Table 6 shows that there is no statistically significant difference in the epistemic curiosity levels of the participants in terms of year level since ($p=0,164$) $p>0,05$ according to the results of the analysis ($p=0,164$). However, considering the rank averages of the groups, it was revealed that the epistemic curiosity levels of the participants at the 1st year level were higher than the participants at the other year levels.

Table 7*Epistemic Curiosity Levels of Primary School Teacher Candidates by Point Average*

Point Average	N	Rank Average	Df	χ^2	P	Difference
60- 69,99	6	48.25	3	5.42	.143	-
70- 79,99	29	69.19				
80- 89,99	100	84.37				
90- 100	23	79.50				

Table 7 shows that there is no significant difference in the epistemic curiosity levels of the participants according to their academic grade point averages since the Kruskal Wallis h-test result ($p=0,14$) is $p>0,05$. However, based on the rank averages of the groups, it is understood that the epistemic curiosity levels of the group with a grade point average between 80-80.99 are higher than the groups with other grade point averages. According to this result, it can be thought that students with high grade point averages may also have high levels of epistemic curiosity.

Table 8

Descriptive Statistics Related to Academic Motivation Levels of Primary School Teacher Candidates

	N	Average	Minimum	Maximum	Standard Deviation
Academic Motivation Scale	158	3.74	2.55	4.75	.45

The arithmetic mean of the participants' academic motivation scale scores was 3.74. The average minimum score the participants received from the scale was 2.55, while the maximum score was 4.75. In line with the data obtained, it is seen that the academic motivation level of prospective primary school teachers ($\bar{X} = 3.74$) is at a medium level.

Table 9

Academic Motivation Levels of Primary School Teacher Candidates by Gender

Gender	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	P
Female	122	3.78	0.46	.04	2.11	
Male	36	3.60	0.49	.06	2.49	.44

The arithmetic mean of the scores of female participants from the academic motivation scale was 3.78, while the arithmetic mean of the scores of male participants from the same scale was 3.60. As seen in the table, according to the t-test result ($p = 0,44$) $p > 0,05$, it is seen that the academic motivation levels of the participants do not differ statistically significantly according to gender.

Table 10

Academic Motivation Levels of Primary School Teacher Candidates by Year Level

Grade Level	N	Rank Average	Df	χ^2	P	Difference
1 st Year	45	87.94	3	5,106	.266	-
2 nd Year	37	68.01				
3 rd Year	39	78.72				

(continued)

Table 10 (continue)

4 th Year	37	81.54
-------------------------	----	-------

Table 10, in which academic motivation levels were analysed according to year levels ($p=0,266$), revealed that there was no significant difference in the academic motivation levels of the participants in terms of year levels since $p>0.05$. However, considering the rank averages of the groups, it was found that the academic motivation levels of the participants at the 1st year level were higher than the participants at the other year levels.

Table 11

Academic Motivation Levels of Primary School Teacher Candidates by Point Averages

Point Average	N	Rank Average	Df	χ^2	P	Difference
60- 69,99	6	69.42	3	10.28	.016	2-3
70- 79,99	29	55.90				2-4
80- 89,99	100	86.20				
90- 100	23	82.76				

Table 11 shows that when the results of the analysis of this test are examined, it is seen that the scores of the participants from the scale differ significantly in terms of the academic grade point average variable, χ^2 ($sd=3$, $n=158$) = 10.28, $p<0.05$. In order to determine from which groups the significant difference determined by Kruskal Wallis h-test originated, a pairwise comparison was made with Mann Whitney u-test and it was seen that this difference originated from the 2nd and 3rd groups and the 2nd and 4th groups. In other words, it is observed that the mean scores of the participants in the group with a point average between 80-89.99 and 90-100 are higher and statistically significant than the mean scores of the participants in the group with a point average between 70-79.99.

Table 12

Simple Linear Regression Statistics

Model Summary			
R	R Square	Adjusted R Square	Standard Error
.658	.433	.429	.34182

According to Fraenkel and Wallen (2006), the unknown value of a variable is tried to be determined in the prediction process (Cited in Büyüköztürk, 2020). The determination coefficient was found to interpret the explained variance. When the results of the analyses are examined, it is seen that epistemic curiosity is a significant predictor of academic motivation. It can be said that 43.3% of the total variance of academic motivation can be explained by epistemic curiosity ($r^2 = .43$).

Discussion, Conclusion and Suggestions

In this study, the relationship between primary school teacher candidates' epistemic curiosity levels and their academic motivation was examined. It was determined in the study that the epistemic curiosity levels of the participants were at a medium level. Yazıcı (2020), who examined the epistemic curiosity levels of high school students on learning approaches with the same scale, found that the epistemic curiosity levels of the participants in his study were similarly moderate. According to the findings, there was no significant difference between male and female prospective primary school teachers in terms of epistemic curiosity levels.

The findings obtained in the study on epistemic curiosity levels and year levels revealed that the epistemic curiosity levels of primary school teacher candidates did not differ significantly in terms of year levels. In his study, Yazıcı (2020) stated that the epistemic curiosity levels of high school students increased towards the 12th grade. According to another study, it is seen that the inquisitiveness levels of the students in the department of physical education and sports teaching do not create a significant difference according to their year levels (Turan, 2015).

According to the findings obtained regarding epistemic curiosity levels and academic grade point averages; it was observed that the epistemic curiosity levels of the participants did not create a significant difference in terms of academic grade point averages. Vidler and Rawan (1975) found a significant and moderate relationship between students' level of inquisitiveness and their academic performance (Ünal, 2005). In this study, it was concluded that the academic motivation levels of primary school teacher candidates were at a medium level. Yusupu (2015) also concluded that the academic motivation levels of the participants in his study with university students were similarly moderate. In these and similar studies in which the academic motivation scale developed by Bozanoğlu (2004) was used, it is seen that the academic motivation levels of university students are at medium and above level. According to the findings obtained regarding the relationship between academic motivation levels and gender, it was observed that gender did not create a significant difference in terms of academic motivation levels.

Demir and Arı (2013) also concluded in their study that the academic motivation of university students did not differ according to gender. According to another result obtained, it was observed that the academic motivation levels of pre-service teachers did not change according to their year levels. In other studies conducted in the

literature, Eymur & Geban (2011); Gömleksiz & Serhatlıoğlu (2014); and Ünal (2021) found that the academic motivation levels of university students studying in the first year are higher than the students in other year levels. The reason for this is that 1st year students are more eager because they have just started university and senior students are more likely to be exhausted. Since this study was conducted at the beginning of the COVID-19 pandemic, participants were reached online. Hence, 1st year students are not yet able to fully experience university life. In this sense, there was no significant difference in academic motivation levels according to year level.

According to the results obtained regarding academic motivation levels and academic grade point averages; it was observed that the academic motivation levels of the participants created a significant difference in terms of academic grade point averages. Özdemir (2019), in his study examining the academic motivation of prospective primary school teachers, found that there was no significant difference in the academic grade point averages of the participants in terms of academic motivation levels. There was a moderate and positive relationship between the mean scores of the participants from the epistemic curiosity scale and the mean scores from the academic motivation scale. Therefore, it can be said that as the level of epistemic curiosity increases, the level of academic motivation increases. Simple linear regression analysis revealed that epistemic curiosity explained 43.3% of academic motivation. Accordingly, it is seen that epistemic curiosity is a significant predictor of academic motivation.

In the light of the data obtained from the results of the research, the following suggestions were made:

The study revealed that epistemic curiosity positively affects academic motivation. For this reason, programmes related to the concept of epistemic curiosity can be implemented in learning processes in order to provide and increase academic motivation, which is an intrinsic reaction towards the success goals of learners.

Considering the effect of epistemic curiosity on learning approaches, more studies can be conducted to support the epistemic curiosity levels of prospective primary school teachers.

Concepts of academic motivation and epistemic curiosity can be studied in different departments of faculties of education at universities.

In this study, the relationship between epistemic curiosity and academic motivation was examined. In future studies, epistemic curiosity can be addressed with different variables affecting educational processes.

Since epistemic curiosity is a type of curiosity arising from and fuelled by knowledge, epistemic curiosity can be analysed at different levels of education.

It can pave the way for epistemic curiosity to take place as a different learning style in learning processes. Thus, using the strong relationship between curiosity and

motivation, as mentioned in previous studies, positive results may emerge, especially in terms of the education of university students.

The mixed method can be preferred by using both quantitative and qualitative research methods together in different studies to be conducted on the subject in the future. Thus, important conclusions can be reached as a result of a more in-depth analysis of the data.

As a result of the research, since the findings of epistemic curiosity levels related to demographic variables are not significant, epistemic curiosity in activities that can improve epistemic curiosity levels; can be addressed regardless of gender, year level and grade point averages.



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemik Merak Düzeyleri ile Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	05.06.2022	07.10.2023	04.06.2024

Mustafa Gürlek ²
Millî Eğitim Bakanlığı

Ümit İzgi Onbaşlı ³
Mersin Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada, insanların öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgiye ulaşma arzusu olan epistemik merak ile bireylerin eğitim hayatlarındaki akademik hedeflerine ulaşma isteği olarak ifade edilen akademik motivasyon kavramları üzerinde çalışılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yönteminin bir türü olan korelasyonel karşılaştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümünün 1.2.3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan 158 öğrenci katılmıştır. Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeyleri, Litman ve Spielberg (2003)'in geliştirip, Yazıcı (2020) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Epistemik Merak Ölçeği" aracılığıyla; akademik motivasyon düzeyleri ise Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilen "Akademik Güdülenme Ölçeği" ile belirlenmiştir. Verilerin analizinde bağımsız t-testi, Mann Whitney u-testi, Kruskal Wallis h-testi ve basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, epistemik merak ve akademik motivasyon arasındaki bağıntının pozitif yönde ve orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Sınıf öğretmeni adayları, epistemik merak, motivasyon, akademik motivasyon.

¹Bu makale birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2021 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

²Sorumlu Yazar: MEB, Sınıf Öğretmeni, E-posta: mgisk85@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9809-103X>

³Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, E-posta: umitizgi@mersin.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-7655-3037>

İçinde bulunduğumuz yüzyılda her alanda hızlı değişimler ve dönüşümler olmaktadır. Bu değişimler ve dönüşümler teknolojiyle büyük bir bilgi patlamasını da meydana getirmektedir (Beers, 2011). Bu durum bireylerden istenilen bilgi ve beceri düzeylerinde de farklı beklentileri ortaya çıkarmıştır. Nitekim bunlardan biri olan 21. yüzyıl öğrenme ve yenilenme becerilerinden öğrenmeyi öğrenme kavramı da bireylerin sürekli kendini yenilemesi ve geliştirmesi olarak ifade edilmektedir (Varki, 2020). Wanger (2008), öğretmenlerin sahip olması gereken 21. yüzyıl becerilerinden birinin merak olduğunu belirtmiştir. Bireyin gerek bilgiye ulaşması gerekse bilgiyi kullanması için bireysel merak önemli bir unsurdur (Göksün, 2016). Öğrenmeyi öğrenen bireylerin özellikleri incelendiğinde öğrenmekten zevk alan, araştırmacı ve meraklı bireyler oldukları sonucuna ulaşılmıştır (Çatal, 2019). İlkokuldan yükseköğretime kadar eğitimin tüm kademelerinde bu becerilerin kazandırılması önemli bir amaç olarak düşünülmelidir (Boyacı, 2019). 21. yüzyıl dijital çağı bilgiye ulaşma açısından daha önce hiç görülmemiş bir büyüme içerisindedir (Beers, 2011). Bu büyüme öğrenme becerileri üzerinde farklı tanımlamalar yapılmasını da beraberinde getirmiştir. Bu tanımlamalardan özellikle bilgi okuryazarlığı becerisi, günümüzde artan bilginin doğru kullanılması açısından önemli bir yere sahiptir. Ayrıca bilgi okuryazarlığı, öğrenmeyi öğrenmenin ana unsurlarından biridir (Gürbütürk & Koç, 2012). Bireyleri geleceğe hazırlayan kurumların başında gelen üniversitelerin, bu becerinin öğrencilere kazandırılmasında önemli bir sorumluluğu vardır. Çünkü öğrenmeyi öğrenen ve öğrendiği bilgileri kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi bulunduğumuz çağda önemli bir gereklilik haline gelmiştir.

Bulduğumuz yüzyılda üniversite mezunu öğrencilerden, bilgiyi etkili bir biçimde kullanabilme yeteneği ve olumlu motivasyon beklenmektedir (Özgüzel, 2018). İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin de benzer özelliklere sahip olması beklenmektedir. Nitekim, 2020 yılı YÖK stratejik hedefleri incelendiğinde kaliteyi arttırmak için nitelikli insan kaynağı yetiştirilmesine önem verildiği görülmektedir (YÖK, 2020). Dolayısıyla bireyin öğrenmeyi öğrenmesi ve bilgiyi araç olarak kullanması gerektiğini düşündüğümüzde bu ve benzeri çalışmalar daha da önemli hale gelmektedir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını arttırmaya yönelik yapılacak çalışmaların, eğitim kurumlarına karşı olumlu tutumlar kazandırabileceği belirtilmiştir (Korkmazer, 2020). Öğrenme öğretme sürecinin motive edici olması için öğretmenin rol model olmasının yanında öğrencilerin keşfettikleri yeni bilgileri paylaşabileceği bir ortama da ihtiyaç vardır. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının çalışma grubu olarak belirlenmesinin temelinde, ilkökul programlarının uygulayıcısı olmaları yatmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin meslek sahibi olmaları dışında motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek farklı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Bunun içinde bilgiyi kullanabilen, araştırma ve sorgulamayı temel edinen bireyler yetiştirmek hedeflenmelidir. Çünkü üniversitelerin temel amaçlarından biri de meraklılık, araştırma, keşfetme ve sorgulama becerilerini geliştirmektir (Demirel ve Coşkun, 2009). Dolayısıyla öğrenmeyi öğrenen bireylerin sahip olması gereken özelliklerden

biri olan merak, Zuckerman' ın (1979) ifade ettiği gibi bir öğrenme hissi olarak eğitim araştırmalarında mutlaka ele alınmalıdır (Akt., Reio, 1997). Harty ve Beall (1984), merak duygusunun öğrenme üzerinde belirleyici bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir (Akt., Serin, 2010). Leslie' ye göre (2014) eğitim sistemlerinde meraka yatırım yapılması, öğrencilerin meslek sahibi olmalarından ziyade daha çok bilgi edinme arzularını hayatlarının bir parçası olarak görmelerini sağlar.

Bu çalışma, üniversitelerin eğitim fakültelerindeki eğitim öğretim süreçlerine yönelik farklı bir bakış açısı geliştirmeyi ve alanyazına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Çünkü yükseköğretim kurumlarının eğitim fakültelerinde öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları eğitim, meslek hayatındaki başarılarını belirlemektedir. MEB' in 2017 yılı ilköğretim programı güncellemesinde, programda benimsenen ilke ve yaklaşımlar bölümü araştırmanın çalışma grubunun seçilmesinde belirleyici olmuştur. Bu açıdan 21. yüzyıl becerilerinden biri olan bilgi okuryazarlığı da düşünüldüğünde bireylerin epistemik merak düzeylerinin incelenmesine dayalı çalışmalar yapılabilir. Nitekim öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada meraklılığın bilgi okuryazarlığı üzerinde olumlu yönde ilişkisi olduğu saptanmış ve akademik başarı üzerindeki etkisi de ayrıca incelenmiştir (Aşkın ve Demirel, 2018).

Merak

Antik çağlarda bilginin peşinden koşmak anlamına gelen merak, Yunanlılar ve Romalılar tarafından mutluluk verici saf bir anlayış olarak karşımıza çıkmaktadır. Orta Çağ zamanında ise merak kötü şöhretiyle günah atfedilerek gerileme sürecine girmiştir. Rönesans dönemiyle tekrar saygınlık kazanmaya başlayan merak sorgulama çağına girmiştir. 20. yüzyılda ise merak, cevap bulma dönemine geçmiştir. Bu geçişte teknolojinin hızlı gelişmesi sorulara cevap bulmada çok önemli bir etkidir (Leslie, 2014).

Orta Çağ döneminde bir kusur olarak kabul edilen merak zamanla büyük kavramsal değişikliklere uğramıştır. Orta Çağ boyunca düşünceye hükmeden inanç sistemi, Rönesans ve bilimsel devrimlerle merak kültürüne geçiş yapmıştır. Günümüzde ise daha çok öğrenme arzusu tanımından yola çıkılarak ifade edilmektedir. Yapay zekanın ve bilişim teknolojilerinin hızlı gelişmesinin merak üzerindeki etkisi ne olursa olsun epistemik merakın ilerleyişi durmayacaktır. Çünkü bilimin anahtarı internette bulamayacağımız cevabını bilmediğimiz sorulardır (Livio, 2018).

Merak ilk olarak 1890 yılında William James tarafından bilimsel anlamda ele alınmaya başlamıştır. Merak ile ilgili araştırmalar daha çok yakın geçmişte çalışmaya ve farklı anlamlarla ifade edilmeye başlanmıştır. 20. yüzyılın başlarından itibaren psikolojinin bir kişilik özelliği olarak ele aldığı merak kavramının daha sonraları çok boyutlu bir kavram olarak nitelendirildiği görülmektedir (Özsaray, 2016). Merakı, bilişsel olarak inceleyen ilk araştırmacı Dewey' den (1910) sonra Berlyne (1954), Nissen (1954) ve Hebb de (1955) merak kavramını bilişsel süreçler içerisinde incelemişlerdir (Akt., Özsaray, 2016). Albertus Magnus' un tanımına

benzer şekilde Orta Çağ döneminde, bizi ilgilendirmeyen şeylere burnumuzu sokmak olarak belirtilen merak tanımları, 17. yy. itibariyle bilimsel bilgiye ulaşma çabası olarak ifade edilmeye başlanmıştır (Ball, 2012).

İnsanların çevresini anlamasında ve keşfetmesinde motive edici bir etkiye sahip olan merak ile ilgili çalışmaların daha çok yakın geçmişte araştırılmaya başlandığı görülmektedir (Pluck ve Johnson, 2011). Merakın son yıllarda davranışçı yaklaşımlardan ziyade bilişsel yaklaşımlarla da ele alınması tek boyutlu bir kavram olmadığını göstermektedir. Berlyne' nin (1954) açlık gibi bir dürtü olarak nitelendirdiği merak kavramı son yıllarda keşfetme ve bilgiyi edinme arzusu olarak kaynaklarda yerini almaktadır (Akt., Litman ve Spielberger, 2003, s.75). Loewenstein' e göre (1994), insanların bilgiyi öğrenmek için merak duymaları öğrenme arzularını artırır. Merakla motive olan beyin, yol boyunca öğrendiklerini hatırlayarak daha duyarlı hale gelmektedir (Briggs, 2017). Çünkü merak, bilgiyi edinmek için istekli olma halidir (Berlyne, 1954). Tarih boyunca bilgi ve merak birbirleriyle ilişkilendirilmişlerdir. Antik Çağ' dan bu yana, bilme arzusu olarak ifade edilen merakın insan zihninin oluşmasında belirleyici olduğu kabul edilmektedir (Dalmace, 2008). Öğrenme bir süreç işidir ve öğrenen birey belirli yöntemlerle veya kendisi keşfederek bu süreçte bilgi edinmeye yönelmektedir. Bilgi edinmek için geleneksel veya çağdaş yöntemlerle birlikte epistemik merakın da yeri sorgulanmaktadır (Yazıcı ve Kartal, 2020).

Epistemik Merak

Epistemik merak kavramını ilk kullananlardan Berlyne de (1954) tanımını bilgi edinme isteği olarak ifade etmiştir (Akt., Jirout ve Klahr, 2012). Litman, Hutchins ve Russon (2005) merakı; olağan dışı durumlarda harekete geçen algısal merak ve yeni bilgiler öğrenmeye dayalı olan epistemik merak olarak ikiye ayırmışlardır. Yönlendirilmiş bir merak türü olarak da tanımlanabilecek epistemik merak kavramını ifade eden araştırmacılardan biri de İngiliz yazar Ian Leslie' dir. Leslie (2014), 'Merak' adlı kitabında iki merak türünden bahsetmiştir. Bunlardan birincisi olan saptırıcı merakı, insanın fazlasıyla ilgisini çeken şeylere karşı duyduğu istek olarak, ikincisi olan epistemik merakı ise saptırıcı meraktan daha fazla gayret gerektiren keşfetme arzusu olarak tanımlamaktadır. Saptırıcı merakımızın bilgi ve kavrama ile geliştirilmesinin daha disiplinli olan epistemik merakın konusunu oluşturduğunu belirtmiştir. Berlyne' e göre epistemik merak, bireyin daha önce karşılaşmadığı bilgileri öğrenmeye çalışması, mevcut olan bilgi eksikliğini gidererek bilimsel problemlere çözümler bulması için öğreneni motive eden bir bilme arzusudur. Loewenstein (1994) ise bilgi boşluğu teorisinde, epistemik merakımızı uyandıran tek şeyin bilgi eksikliği değil bunun yanında mevcut bilgilerimizdeki boşluklar olduğunu vurgulamıştır (Loewenstein, 1994). Üniversite öğrencilerinin eğitimlerinde epistemik merakın etkisinin araştırıldığı bir çalışmada, eğitim programlarında merak ve epistemik merakın beslenmesinin önemi vurgulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin epistemik merak düzeylerinin ölçülerek programın şekillendirilmesinin de önemli olduğu belirtilmiştir (Henry, 2017).

Motivasyon

Eğitim psikolojisinde de öğrenme süreçleri üzerine yapılan araştırmalarda, merak gibi motivasyon sözcüğü de sıkça karşılaşılan bir kavram olarak yerini almıştır. İster olumlu ister olumsuz olsun, öğreneni öğrenme konusunda harekete geçiren motivasyonun öğrenme sürecinde güçlü bir etkiye sahip olduğu söylenilebilir. Başarma isteği ile öğrenmeyi elde etmek için çalışmak olumlu motivasyona, ceza almamak için öğrenmeye çalışmak olumsuz motivasyona örnektir (Akbaba, 2006).

Litman (2005), meraktan bilgiye giden içsel yolun, belirsizliği ortadan kaldırdığı için son derece ödüllendirici ve zevkli olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla merakı geliştirmek daha yüksek içsel motivasyona yol açar ve bu da öğrencilerin öğrenmelerini ve akademik performanslarını geliştirir (Keung, Shan ve Fong, 2012). Bu açıdan, motivasyonun da merak gibi öğrenme arzusunu etkilediği söylenebilir.

Ratella vd. 2007, akademik motivasyonu fazla olan öğrencilerin okula karşı olan tutumlarının daha olumlu ve kaygı seviyelerinin daha düşük olduğunu belirtmişlerdir (Akt., Korkmaz, 2020). Bu açıdan da daha verimli bir eğitim öğretim süreci için akademik motivasyon ile ilgili çalışmalar genişletilebilir. Ayrıca üniversite öğrencilerinin eğitim süreçlerinde, akademik güdülenmelerini artırıcı ve destekleyici çalışmaların geliştirilmesi önem verilmesi gereken bir konudur (Akbay ve Gizir, 2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında farklı araştırmaların yapılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Sınıf öğretmenliği bölümü 4. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin akademik ve mesleki yönden gelişimleri açısından farklı sınıf seviyelerinde de akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi gerektiği belirtilmiştir (Özdemir, 2019).

Araştırmanın Amacı

Merak ve öğrenme ile epistemik merak ve öğrenmenin birlikte ele alındığı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada ise epistemik merak ve akademik motivasyon değişkeni ilk defa birlikte incelenerek sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeyleri ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde sıralanmıştır.

1. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merakları hangi düzeydedir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeyleri açısından;
 - a. Cinsiyete göre,
 - b. Sınıf düzeyine göre,
 - c. Akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonları hangi düzeydedir?
4. Sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeyleri açısından;

- a. Cinsiyete göre
 - b. Sınıf düzeyine göre
 - c. Akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeyleri ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme ile veri toplama araçları açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merakları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki tarama modeline göre incelenmiştir. Nicel araştırma modeli, değişkenler arasındaki ilişkiyi inceleyerek verileri sayısal göstergelere indirgemeyi amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmada değişkenler arasındaki ilişki ve bağlantıların incelenmesi için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir (Büyüköztürk, vd. 2020). İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok değişkenin aralarındaki değişimin derecesini ortaya koymayı hedeflemektedir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki üniversitelerde yer alan Eğitim Fakültelerindeki Sınıf Öğretmenliği lisans programının 1- 4 sınıflarındaki öğrencileri oluşturmaktadır. 2020 yılı başlarında ortaya çıkan Covid-19 salgını ile bilimsel araştırma uygulamalarında yaşanan zorluklar nedeniyle evrenin bütününe ulaşılamadığından çalışma evreni alma yoluna gidilmiştir. Bu nedenle çalışmada kolay ulaşılabılır olması nedeniyle uygun örneklem tekniği kullanılmıştır. Uygun örneklem, araştırmacının kolayca ulaşabileceği ve izin açısından problem teşkil etmeyen bir örneklem türü olarak ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 1*Çalışma Grubunun Özellikleri*

Çalışma Grubu	F	%
Kadın	122	77,2
Erkek	36	22,8
1.Sınıf	45	28,5
2.Sınıf	37	23,4
3.Sınıf	39	24,7
4.Sınıf	37	23,4
Toplam	158	100

Tablo 1’ de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ nin 1.-, 2.-, 3. ve 4. sınıflarında öğrenimlerine devam eden 158 sınıf öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 05/03/2021 tarihli ve 03 numaralı karar doğrultusunda izin alındıktan sonra Mersin Üniversitesi sınıf öğretmenliği 1, 2, 3, 4. sınıf öğrencilerine Google form ile ölçekler uygulanmıştır. Hazırlanan çevrimiçi formda katılımcıların araştırmaya katıldığını kabul eden onay ifadesi, çalışmanın amacı, doldurmak için gerekli tahmini süre, istedikleri takdirde çalışmadan ayrılacaklarına ilişkin ifadeler yer almıştır. Bu bilgileri kabul eden öğretmen adayları ölçekleri doldurmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada 10 maddeden oluşan, Litman ve Spielberger (2003) tarafından geliştirilmiş ve Yazıcı (2020) tarafından da Türkçe diline uyarlanmış epistemik merak ölçeği ile 20 maddeden oluşan ve Bozanoğlu (2004) tarafından akademik motivasyon seviyelerini ölçmek için geliştirilmiş akademik güdülenme ölçeği uygulanmıştır.

Epistemik merak ölçeği. 2003 yılında Litman ve Spielberger’ in birlikte geliştirdiği epistemik merak ölçeği iki alt boyuttan oluşmuştur. Ölçeğin orijinal halinde, 1., 3., 5., 7. ve 9. maddeler ilgi boyutunu, 2., 4., 6., 8. ve 10. maddeleri ise yoksunluk boyutunu oluşturmaktadır. Dil uyarlama çalışmasında ilgi tipi epistemik merakın Cronbach Alfa değeri .73, yoksunluk tipi epistemik merakın Cronbach Alfa değeri .78 olarak hesaplanmıştır. Katılımcılar üzerinde gerçekleştirilen güvenilirlik çalışması sonucunda ise Cronbach Alfa değeri .81 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ilgi tipi epistemik merak güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa 0.76, yoksunluk tipi epistemik merakın güvenilirlik analizinde Cronbach Alfa değeri .81 olarak hesaplanmıştır. 4’ lü likert tipi ölçeğin, Yazıcı (2020) tarafından Türkçe’ ye uyarlanmış formunda orijinal hali ile tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik güdülenme ölçeği. Bozanoğlu' nun 2004 yılında geliştirmiş olduğu 5' li likert tipi akademik güdülenme ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, faktör analizi sonuçlarına göre kendini aşma, keşif ve bilgiyi kullanma olmak üzere 3 alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin 2., 6., 7., 8., 9., 10. ve 16. maddeleri kendini aşma faktörünü, 1., 5., 12., 14., 15. ve 18. maddeleri bilgiyi kullanma faktörünü, 3., 4., 11., 13., 17., 19. ve 20. maddeleri ise keşif faktörünü oluşturmaktadır. Katılımcılara uygulanan test tekrar test uygulaması sonucunda Cronbach Alfa değerleri sırasıyla .77 ve .85 olarak hesaplanmıştır. Grubun tamamı incelendiğinde akademik güdülenme ölçeğinin güvenirlik analizi Cronbach Alfa katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu 05.03.2021 tarih ve 03 toplantı sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Çalışmada kullanılacak analiz testlerinin seçimi için grupların normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bu doğrultuda ölçeklerin histogram grafikleri, betimsel istatistikleri ve çarpıklık basıklık değerleri incelenmiştir. Dağılımı normal olan grupların verileri için parametrik testler, dağılımı normal olmayan grupların verileri için ise parametrik olmayan testler uygulanmıştır.

Tablo 2

Ölçeklerin Normallik Testleri

Ölçekler	Ort.	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık	K-S
Epistemik Merak	3.05	3.10	3.0	-.259	-.301	.072
Akademik Güdülenme	3.74	3.80	4.0	-.414	-.261	.056

Tablo 2' de görüldüğü gibi çalışmada kullanılan epistemik merak ve akademik güdülenme ölçeklerinin Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları p değerlerinin 0.05' ten yüksek olması nedeniyle normal dağılım gösterdikleri belirlenmiştir. Uygulama sonucu ölçeğin, hem çarpıklık hem de basıklık değerlerinin -1.96 ile +1.96 değerleri arasında olması nedeniyle verilerin normal dağılım gösterdikleri görülmektedir.

Tablo 3
Verilerin Normallik Testleri

		Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk				
		İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	P		
Epistemik	Kadın	,082	122	,043	,985	122	,178		
	Cinsiyet	Erkek	,132	36	,118	,965	36	,307	
Merak	Sınıf	1.Sınıf	,117	45	,147	,980	45	,625	
		2.Sınıf	,112	37	,200*	,970	37	,407	
		Düzei	3.Sınıf	,123	39	,140	,952	39	,097
		4.Sınıf	,126	37	,147	,940	37	,046	
Akademik Güdülenme	Cinsiyet	Kadın	,072	122	,180	,975	122	,025	
		Erkek	,141	36	,070	,973	36	,511	
		Sınıf	1.Sınıf	,071	45	,200*	,974	45	,386
			2.Sınıf	,139	37	,069	,935	37	,032
Düzei	3.Sınıf	,113	39	,200*	,971	39	,411		
	4.Sınıf	,115	37	,200*	,980	37	,740		

Tablo 3’ deki normallik testlerinin sonuçlarına göre çalışmada şu analizler yapılmıştır. Katılımcıların epistemik merak ve akademik motivasyon düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farkın olup olmadığı “Mann Whitney u-testi” ve “bağımsız t-testi” kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların epistemik merak ve akademik motivasyon düzeylerinde sınıf seviyeleri ve akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir farkın olup olmadığı ise “Kruskal Wallis h-testi” kullanılarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını açıklamak için basit regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde; “Epistemik Merak” ve “Akademik Güdülenme” ölçeklerinin betimsel istatistikleri ile araştırmadaki alt problemlerin ayrıntılı analizleri sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Epistemik Merak Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Minimum	Maksimum	Standart Sapma
Epistemik Merak Ölçeği	158	3.05	1.7	4.0	.46

Katılımcıların epistemik merak ölçeğinden aldıkları ortalama puanların aritmetik ortalaması 3,05' tir. Katılımcıların ölçekten aldıkları ortalama minimum puan 1,7 iken maksimum puan 4' tür. Elde edilen veriler sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeylerinin orta düzeyde ($\bar{x} = 3.05$) olduğu görülmektedir.

Tablo 5

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Epistemik Merak Düzeyleri

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Kadın	122	82.26	10035.50	1859.50	.162
Erkek	36	70.15	2525.50		

Katılımcıların cinsiyete göre epistemik merak ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney u-testi sonuçları Tablo 5' te verilmiştir. Mann-Whitney u-testi analiz sonucuna göre ($p=0,162$) $p>0,05$ olduğundan katılımcıların epistemik merak düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Fakat sıra ortalamaları baz alındığında, kadınların epistemik merak düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Epistemik Merak Düzeyleri

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Df	χ^2	P	Fark
1.Sınıf	45	88.71	3	5.106	.164	-
2.Sınıf	37	67.84				
3.Sınıf	39	75.00				
4.Sınıf	37	84.70				

Tablo 6' da görüldüğü gibi yapılan analiz sonucuna göre, ($p=0,164$) $p>0,05$ olduğundan katılımcıların epistemik merak düzeylerinde sınıf düzeyi açısından

istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Fakat grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1. sınıf düzeyindeki katılımcıların epistemik merak düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinde bulunan katılımcılara oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Not Ortalamalarına Göre Epistemik Merak Düzeyleri

Not Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	Df	χ^2	P	Fark
60- 69,99	6	48.25	3	5.42	.143	-
70- 79,99	29	69.19				
80- 89,99	100	84.37				
90- 100	23	79.50				

Tablo 7’ de Kruskal Wallis h-testi sonucuna göre ($p=0,14$) $p>0,05$ olduğundan katılımcıların epistemik merak düzeylerinde akademik not ortalamalarına göre anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Fakat grupların sıra ortalamaları baz alındığında, 80-80,99 arasındaki not ortalamasına sahip grubun epistemik merak düzeylerinin diğer not ortalamalarına sahip gruplara göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuca göre not ortalaması yüksek olan öğrencilerin epistemik merak düzeylerinin de yüksek olabileceği düşünülebilir.

Tablo 8

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Motivasyon Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Ortalama	Minimum	Maksimum	Standart Sapma
Akademik Güdülenme Ölçeği	158	3.74	2.55	4.75	.45

Katılımcıların akademik güdülenme ölçeği puanlarının aritmetik ortalaması 3,74’ tür. Katılımcıların ölçekten aldıkları ortalama minimum puan 2,55 iken maksimum puan 4,75’ tir. Elde edilen veriler doğrultusunda sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin ($\bar{X} = 3.74$) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 9*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri*

Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	Sd	T	p
Kadın	122	3.78	0.46	.04	2.11	
Erkek	36	3.60	0.49	.06	2.49	.44

Kadın katılımcıların akademik güdülenme ölçeğinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,78 iken, erkek katılımcıların aynı ölçekten aldıkları puanların aritmetik ortalaması 3,60' dır. Tabloda görüldüğü gibi t testi sonucuna göre ($p= 0,44$) $p>0,05$ olduğundan katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 10*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri*

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Df	χ^2	P	Fark
1.Sınıf	45	87.94	3	5.106	.266	-
2.Sınıf	37	68.01				
3.Sınıf	39	78.72				
4.Sınıf	37	81.54				

Sınıf düzeylerine göre akademik motivasyon düzeylerinin incelendiği Tablo 10' da ($p=0,266$) $p>0,05$ olduğundan katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinde sınıf düzeyleri açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, 1. sınıf düzeyindeki katılımcıların diğer sınıf düzeyindeki katılımcılara göre akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Tablo 11*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Not Ortalamalarına Göre Akademik Motivasyon Düzeyleri*

Not Ortalaması	N	Sıra Ortalaması	Df	χ^2	P	Fark
60- 69.99	6	69.42	3	10.28	.016	2-3
70- 79.99	29	55.90				2-4
80- 89.99	100	86.20				
90- 100	23	82.76				

Tablo 11’ de görüldüğü gibi bu testin analiz sonuçları incelendiğinde, katılımcıların ölçekten aldıkları puanların akademik not ortalaması değişkeni açısından anlamlı olarak farklılaştığı görülmektedir, χ^2 (sd=3, n=158) =10,28, $p<0,05$. Kruskal Wallis h-testiyle belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla Mann Whitney u-testi ile ikili karşılaştırma yapılmış ve bu farklılığın 2. ve 3. grup ile 2. ve 4. gruplardan kaynaklandığı görülmüştür. Yani not ortalaması 80-89.99 ile 90-100 arasında olan gruptaki katılımcıların puan ortalamalarının, not ortalaması 70-79.99 arasında olan gruptaki katılımcıların puan ortalamalarından daha yüksek ve istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 12

Basit Doğrusal Regresyon İstatistikleri

Model Özeti			
R	R Kare	Düzeltilmiş R Kare	Standart Hata
.658	.433	.429	.34182

Fraenkel ve Wallen’ e (2006) göre yordama işleminde bir değişkenin bilinmeyen değeri belirlenmeye çalışılır (Akt., Büyüköztürk, 2020). Açıklanan varyansın yorumlanması için determinasyon katsayısı bulunmuştur. Analiz sonuçları incelendiğinde epistemik merakın, akademik motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Akademik motivasyona dair toplam varyansın %43,3’ ünün epistemik merak ile açıklanabileceği söylenebilir ($r^2=.43$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeyleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada katılımcıların epistemik merak seviyelerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları üzerinde epistemik merak düzeylerini aynı ölçek ile inceleyen Yazıcı da (2020), yaptığı çalışmada katılımcıların epistemik merak düzeylerinin benzer şekilde orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Elde edilen bulgulara göre; erkek ve kadın sınıf öğretmeni adayları arasında epistemik merak düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmada epistemik merak düzeyleri ve sınıf düzeylerine dair elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeylerinin sınıf düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymuştur. Yazıcı (2020) yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin epistemik merak düzeylerinin 12. sınıfa doğru arttığını belirtmiştir. Yapılan başka bir çalışmada da beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin meraklılık düzeylerinin sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı görülmektedir (Turan, 2015).

Epistemik merak düzeyleri ve akademik not ortalamalarına dair elde edilen bulgulara göre; katılımcıların epistemik merak düzeylerinin akademik not ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Vidler ve Rawan (1975) ise yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin meraklılık düzeyleriyle akademik performansları arasında anlamlı ve orta seviyede bir ilişki olduğunu bulmuşlardır (Ünal, 2005). Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin orta düzeyde olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Yusupu da (2015) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin benzer şekilde orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bozanoğlu (2004) tarafından geliştirilmiş akademik güdülenme ölçeğinin kullanıldığı bu ve benzeri çalışmalarda üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin orta ve üstü düzeyde olduğu görülmektedir. Akademik motivasyon düzeyleri ve cinsiyet ilişkisine dair elde edilen bulgulara göre; cinsiyetin akademik motivasyon düzeyleri yönünden anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Demir ve Arı da (2013) yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının cinsiyete göre bir farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen bir diğer sonuca göre öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin sınıf düzeylerine göre değişmediği görülmüştür. Alanyazında yapılan diğer çalışmalarda Eymur ve Geban (2011); Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2014); Ünal (2021) birinci sınıfta öğrenim gören üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin diğer sınıf seviyesindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak; birinci sınıfların üniversiteye yeni başladıkları için daha istekli olmalarını ve son sınıf öğrencilerinin de daha tükenmiş olma ihtimalini öne sürmüşlerdir. Bu çalışma Covid-19 salgın döneminin başında uygulandığı için katılımcılara çevrimiçi olarak ulaşılmıştır. Dolayısıyla birinci sınıf öğrencilerinin bir üniversite yaşantısını henüz tam anlamıyla tecrübe edemedikleri düşünülebilir. Bu anlamda sınıf düzeyine göre akademik motivasyon düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemiştir.

Akademik motivasyon düzeyleri ve akademik not ortalamalarına dair elde edilen sonuçlara göre; katılımcıların akademik motivasyon düzeylerinin akademik not ortalamaları açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Özdemir (2019), sınıf öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarını incelediği çalışmasında, katılımcıların akademik not ortalamalarında akademik motivasyon düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Katılımcıların epistemik merak ölçeğinden aldıkları ortalama puan ile akademik güdülenme ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar arasında orta düzeyde ve pozitif yönde bir ilişki ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla epistemik merak düzeyi arttıkça akademik motivasyon düzeyinin arttığı söylenebilir. Basit doğrusal regresyon analizi sonucunda ise epistemik merak, akademik motivasyonun %43,3' ünü açıklamaktadır. Buna göre epistemik merakın, akademik motivasyonun anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarından elde edilen veriler ışığında şu önerilere yer verilmiştir:

Araştırmada epistemik merakın, akademik motivasyonu olumlu ve pozitif yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğrenen bireylerin başarı hedeflerine yönelik içsel bir tepki olan akademik motivasyonu sağlamak ve yükseltmek için öğrenme süreçlerinde epistemik merak kavramı ile ilgili programlar uygulanabilir.

Epistemik merakın öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkisinden hareketle sınıf öğretmeni adaylarının epistemik merak düzeylerini destekleyici çalışmalara daha fazla yer verilebilir.

Akademik motivasyon ile epistemik merak kavramları, üniversitelerdeki eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde çalışılabilir.

Bu araştırmada, epistemik merakın akademik motivasyonla ilişkisi incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda epistemik merak, eğitim süreçlerini etkileyen farklı değişkenlerle ele alınabilir.

Bilgiden doğan ve beslenen bir merak türü olması sebebiyle epistemik merak, farklı eğitim kademelerinde de incelenebilir.

Öğrenme süreçlerinde epistemik merakın farklı bir öğrenme stili olarak yer almasının önü açılabilir. Böylece daha önce yapılan çalışmalarda da değinildiği gibi merak ve motivasyon arasındaki güçlü ilişki kullanılarak, özellikle üniversite öğrencilerinin eğitimi açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkabilir.

Konu ile ilgili ileride yapılacak farklı çalışmalarda nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanılarak karma yöntem tercih edilebilir. Böylece verilerin daha derinlemesine incelenmesiyle önemli sonuçlara ulaşılabilir.

Araştırma sonucunda epistemik merak düzeylerinin demografik değişkenler ile ilgili bulgularının anlamlı olmamalarından dolayı epistemik merak düzeylerini geliştirebilecek etkinliklerde epistemik merak; cinsiyet, sınıf düzeyi ve not ortalamalarından bağımsız olarak ele alınabilir.

References

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon [Motivation in education]. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunikkefd/issue/2774/37170>
- Akbay, S. ve Gizir, C. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: Akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü [Academic procrastination behavior in university students according to gender: The role of academic motivation, academic self-efficacy and academic attribution styles]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-78. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160762>
- Aşkın, T. İ., ve Demirel, M. (2018). Aday öğretmenlerde meraklılık ve bilgi okuryazarlığı üzerine ilişkisel bir çalışma [A correlational study on inquisitiveness and information literacy in candidate teachers]. *Ege Eğitim Dergisi*.19(2), 353-368. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/592462>
- Ball, P. (2012). *Merak*. (Çev. Berna Günen). İstanbul: Kolektif Yayınları.
- Beers, S. (2011). 21st century skills: Preparing students for their future. https://cosee.umaine.edu/files/coseeos/21st_century_skills.pdf adresinden 06.12.2020 tarihinde erişilmiştir.
- Berlyne, D. E. (1954). A theory of human curiosity. *British Journal Of Psychology*, 45 (3), 180-191. [https://static1.squarespace.com/static/53a79084e4b01786c921de45/t/53a86486e4b009ec07711b59/1403544710847/A+Theory+of+Human+Curiosity+\(Berlyne,+1954\).pdf](https://static1.squarespace.com/static/53a79084e4b01786c921de45/t/53a86486e4b009ec07711b59/1403544710847/A+Theory+of+Human+Curiosity+(Berlyne,+1954).pdf)
- Boyacı, Ş., & Özer, M. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları [The future of learning: Turkish language teaching programs from the perspective of 21st century skills]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738. <https://doi.org/10.18039/ajesi.578170>
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik Güdülenme Ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği [Academic Motivation Scale: Development, validity, reliability]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/509195>
- Briggs, S. (2017). Why curiosity is essential motivation. *21st Century Skills, Features*. <https://www.opencolleges.edu.au/informed/features/curiosity-essential-motivation/> adresinden 22 Kasım 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün., E. Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çatal, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeyi öğrenme becerisine ilişkin görüş ve yeterlilikleri [Classroom teachers' views and competencies regarding learning to learn skills]* (Tez No. 58622) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/
- Dalmace, V. D. (2008). *Niçin merak ederiz?* (Çev. Ali Berktaç). İstanbul: Kültür Yayınları.
- Demir, M. K., ve Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [Examining the academic motivation levels of teacher candidates in terms of various variables]. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 9 (3), 265-279. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/73971>
- Demirel, M., ve Coşkun, Y. D. (2009). Üniversite öğrencilerinin meraklılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi [Examining the curiosity levels of university students in terms of some variables]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 111-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/maeuefd/issue/19392/205927>
- Eymur, G. & Geban, Ö. (2011). An investigation of relationship between motivation and academic achievement of pre-service chemistry teachers. *Eğitim ve Bilim*, 36, 246-255. https://www.researchgate.net/publication/270896533_An_Investigation_of_the_Relationship_between_Motivation_and_Academic_Achievement_of_Pre-service_Chemistry_Teachers
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N.E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill International Edition. https://www.researchgate.net/publication/265086460_How_to_Design_and_Evaluate_Research_in_Education
- Göksün, O. D. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki [Teacher candidates' 21st century is learned and the 21st century. relationship between teacher]* (Tez No. 425506) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi] Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/
- Gömleksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri [Teacher Candidates' opinions on their academic motivation levels]. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21486/230306>

- Gürbüzürk, O., & Koç, S. (2012). 21. yüzyılda öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin değerlendirilmesi [Evaluation of information literacy skills of teacher candidates in the 21st century]. *Education Sciences*, 7 (1), 27-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19817/211977>
- Henry, T. (2017). Epistemic curiosity in engineering education. (Doctoral dissertation). *Southern Methodist University*. <https://www.proquest.com/docview/1908481903?pqorigsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Dissertations%20&%20Theses>
- Jirout, J., ve Klahr, D. (2012). Children's scientific curiosity: In search of an operational definition of an elusive concept. *Developmental Review*, 32, 125-160. Doi:10.1016/j.dr.2012.04.002
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keung, Y., Shan, K., Fong, C. (2012). The impact of curiosity and external regulation on intrinsic motivation: An empirical study in Hong Kong Education. *Psychology Research*, 5(2), 295-307. Doi:10.17265/2159-5542/2012.05.003
- Korkmazer, F. (2020). Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon algılarının incelenmesi üzerine bir alan çalışması [A field study on examining university students' academic motivation perceptions]. *Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 502-515. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/duiibfd/issue/57937/809312>
- Leslie, I. (2014). *Merak*. (Çev. Can Evren Topakbaş). İstanbul: Ntv Yayınları.
- Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diverse and specific components. *Journal of Personality Assessment*, 80(1), 75-86. Doi:10.1207/S15327752JPA8001_16
- Litman, J. A., Hutchins, T. L., ve Russon, R. K. (2005). Epistemic curiosity, feeling-of-knowing, and exploratory behaviour. *Cognition And Emotion*, 19, 559-582. Doi:10.1080/0269993044100042
- Livio, M. (2018). *Neden? Her şey merakla başladı*. (Çev. Berna Gülpınar) İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. *Psychological Bulletin*, 116(1), 75. Doi:10.1037/0033-2909.116.1.75
- MEB. (2017). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Öğretim Programlarının Güncellenmesi*. Ankara, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlarinda-yapilan-guncellemeler-yayinlandi/icerik/308>
- Özdemir, G. (2019). *Sınıf öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Examining the relationship between classroom teacher candidates' epistemological beliefs and academic

- motivations*] (Tez No. 599637) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/
- Özgüzel, S. (2018). 21. Yüzyılın akademik eğitim konsepti ve üniversitelerin rolü [The academic education concept of the 21st century and the role of universities]. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21 (7), 951-964. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/egitimvetoplum/issue/43608/534027>
- Özsaray, A. E. (2016). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin başarılarıyla ilgili duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarısı arasındaki ilişkiler [The relationships between university students' feelings about their success in the English course, their curiosity about knowledge, and course success]* (Tez No. 446043) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/
- Pluck, G. & Johnson, H. (2011). Stimulating curiosity to enhance learning. *Education Science and Psychology*, 2 (19), 24-31. https://www.researchgate.net/publication/292088477_Stimulating_curiosity_to_enhance_learning
- Reio, Jr. T. G. (1997). *Effects of curiosity on socialization-related learning and job performance in adults*. (Unpublished doctoral dissertation). Virginia Polytechnic Institute and State University, USA. https://www.researchgate.net/publication/35490325_Effects_of_Curiosity_on_Socialization-Related_Learning_and_Job_Performance_in_Adults
- Serin, G. (2010). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerin fene karşı meraklarının incelenmesi [Examining the curiosity of 7th grade primary school students towards science]. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13), 232-252. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19571/208615>
- Turan, M. B. (2015). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin meraklılık düzeyleri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examining the relationship between the curiosity levels and learning styles of students studying in the department of physical education and sports teaching]* (Tez No. 408439) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/
- Ünal, H. (2005). *The influence of curiosity and spatial ability on preservice middle and secondary mathematics teachers understanding of geometry*. Unpublished doctoral dissertation, The Florida State University, College Of Education, USA. https://www.researchgate.net/publication/254672273_The_Influence_of_Curi

osity_and_Spatial_Ability_on_Preservice_Middle_and_Secondary_Mathematics_Teachers'_Understanding_of_Geometry

- Ünal, M. (2021). *Spor bilimlerinde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisi [The effect of learning styles on academic motivation in sports sciences]* (Tez No. 662571) [Yüksek lisans tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. [https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi/](https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/)
- Varkı, E. (2020). *Öğretmen adaylarının çok boyutlu 21. yüzyıl becerileri ile yaratıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi [Examining teacher candidates' multidimensional 21st century skills and creative thinking tendencies]* (Tez No. 646904) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. [https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi/](https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/)
- Wagner, T. (2008). The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it. Basic Books.
- Yazıcı, T. (2020). *Lise öğrencilerinin öğrenme yaklaşımı tercihlerinde metabilşsel farkındalık ile epistemik merak düzeylerinin etkisi [The effect of metacognitive awareness and epistemic curiosity levels on high school students' learning approach preferences]* (Tez No. 621893) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. [https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi/](https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/)
- Yazıcı, T., ve Kartal, O. (2020). Epistemik merakın eğitimdeki rolü [The role of epistemic curiosity in education]. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 570-598. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1211556>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yusupu, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde kariyer kararları ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler [Relationships between career decisions and perfectionism, learning motivation and academic success in university students]* (Tez No. 395245) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. [https://tez.yok.gov.tr/Ulusal Tez Merkezi/](https://tez.yok.gov.tr/Ulusal_Tez_Merkezi/)
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. Yükseköğretimde 2020 Yılı Hedefleri. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yuksekogretimde-2020-yili-hedeflerinden-bazilari.aspx> adresinden 06.12.2020 tarihinde erişilmiştir.

Ethical Declaration and Committee Approval

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

This research was organized in accordance with the permission of Mersin University Social and Humanities Ethics Committee dated 05.03.2021 and numbered 03.

Bu araştırma, Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu' nun 05.03.2021 tarihli ve 03 sayılı izni ile uygun bulunmuştur.


Proportion of Author's Contribution

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



Professional, Academic, and Institutional Identities of School Administrators with a Ph.D.

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	11.22.2022	01.31.2024	03.06.2024

İbrahim Hakan Karataş ¹
Istanbul Medeniyet University

Mesut Demirbilek ²
Ministry of National Education

Abstract

The study aims to describe the situation of school administrators (SA) with a Ph.D. and to reveal their professional, organizational, and academic competencies and identity perceptions. In the research, which was conducted in a qualitative framework and phenomenological design, focus group interviews were conducted with eight SAs with a Ph.D. working in private or public schools. The data obtained from the focus group interviews were subjected to content analysis, and common patterns and meanings were revealed within the framework of the purpose. The findings of the study were thematized under the headings of the doctoral education process and its outcomes and professional, academic, institutional/professional competencies and identity of SAs with a Ph.D.. Considering the results obtained within the framework of these themes, it is determined that SAs with a Ph.D. are satisfied with the doctoral education process and gain competence, but experience problems and difficulties in terms of personal rights and institutional and academic dimensions. In addition, it is observed that they experience technical obstacles such as accessing databases and obtaining ethics committee approval in research processes, and their job satisfaction decreases, but their intrinsic motivation is high. In this framework, it has been observed that SAs with a Ph.D. have expectations regarding academic and institutional roles and status, personal rights, and research processes. As a result, it is seen that SAs with a Ph.D. are in search of identity within the Ministry of National Education within the framework of the problems they experience, and their desire to transfer to higher education institutions has increased.

Keywords: Identity seeking, professional self, school administrators, graduate education, doctoral education

Citation: Karataş, H. İ., & Demirbilek, M., (2024). Professional, Academic, and Institutional Identities of School Administrators with a Ph.D. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(1), 99-163. <https://doi.org/10.30964/aujebfd.1207584>

¹Prof. Dr, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, ihkaratas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5569-014X>

²Corresponding Author: Dr, Ministry of Education, 60th Year Sarıgazi Secondary School, demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

Doctoral education is the last and highest stage of the formal education process and includes a process that strengthens the infrastructure of being a scientist. A Ph.D. holder has the theoretical knowledge related to the field and the competence to approach this knowledge critically and to produce new knowledge. They are also skilled with qualifications such as developing and strengthening the field, criticizing and reproducing existing knowledge, and producing scientific solutions to the problems to be faced (Balçı, 2013; Bernstein, Evans, Fyffe, Halai, Hall, Jensen, Marsh, & Ortega, 2014; Liu, Zou, Ma, & Gao, 2020).

Doctoral education is a long, multifaceted, and challenging process equivalent to the competencies required to have a doctoral degree (Balçı, 2013). The Ph.D. candidate must first assimilate the theoretical knowledge in the field, gain high-level scientific research competence, and make an original contribution to scientific knowledge in the field with these basic competencies. This process requires being mentally, emotionally, and physically strong, being able to maintain family and social relationships without damaging them, and being able to carry out professional and institutional life without disrupting it (Arastaman, Çetin, Arslan, & Kerimoğlu, 2020; Bernstein et al., 2014). This creates a process that requires a division of mind, space, and responsibility for the Ph.D. candidate. Avcı and Akdeniz (2021) found that teachers experienced problems in graduate education processes such as leave, attendance to education, overlapping of study hours with work hours, and experiencing financial losses. Due to the complexity and length of Ph.D. education, many candidates drop out halfway through the process; therefore, one of the important problems of doctoral education is the problem of dropping out (YÖK, 2022).

Candidates who successfully complete their doctoral education despite all the difficulties can gain three basic competencies in the academic field. One of these competencies is research and the production of scientific knowledge; the other one is the transfer of existing scientific knowledge and the third is training of new scientists. The other area of expertise of Ph.D. holders is to produce practical solutions to the problems encountered in daily life by using theoretical knowledge and research results. So they ensure the transfer of scientific knowledge to daily life and practice (Balçı, 2013; Bernstein, Evans, Fyffe, Halai, Hall, Jensen, Marsh, & Ortega, 2014). In this framework, being a Ph.D. holder provides social reputation or status as well as academic competencies (Sunar, 2020). This social reputation imposes cultural leadership and change agent missions on SAs with a Ph.D. (Oolbekkink-Marchand et al., 2022) and places these individuals in a position to influence, guide, and change their environment (YÖK, 2022).

Accordingly, the competencies acquired by SAs through various courses and graduate education efforts gain importance (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). SAs are one of the critical elements in the realization of school goals (Brown, 2016; Hallinger & Heck, 1998; Ten Bruggencate, Luyten, Scheerens, & Slegers, 2012). For the school to achieve its educational goals, organizational and educational management of the school, instructional leadership, strategic management, and

cultural leadership, especially teacher motivation, are the main tasks expected from SAs (Karataş, 2016). These critical roles and responsibilities require SAs to have more competencies than traditional teacher competencies, thus requiring more professional development opportunities. The highest level of gaining professional competence is recognized as doctoral education (Sharmini & Spronken-Smith, 2020).

On the other hand, the level of education in almost all segments of society, especially teachers, is rising rapidly. In Turkey, 11.45% of teachers have a master's or Ph.D. (MoNE, 2022). In addition, the rate of higher education graduates among parents of K-12 students has exceeded 30% (OECD, 2021). This situation shows that SAs need to increase their competencies to fulfill their cultural and instructional leadership roles.

Within this scope, to improve the quality of management and leadership in schools, the Ministry of National Education issued the Project School Regulation on September 1, 2016, which allows for the implementation of special programs and provides flexibility in the selection of teachers and administrators. Concurrently, within the framework of the discussions on the appointment of academics as SAs on the grounds of Article 38 of the Higher Education Law No. 2547, no more than a handful of academics were appointed as SAs (MoNE, 2016). Then this practice, which started with the appointment of a professor to an Anatolian girls' religious high school in Üsküdar in line with the special request of the President of Türkiye (Yeni Akit Online, 2017) and was generally limited to religious high schools, has recently decreased. This situation reveals that academics are not willing to serve as SAs, and it is an issue of to what extent academics who start to serve as SAs can successfully lead an institution they are unfamiliar with. On the other hand, 2413 teachers in schools affiliated with the MoNE have doctorate degrees, and only 0.02% of these teachers prefer school administration (Çelenk & Altun, 2016; Karataş, Koru, & Ardaçoç, 2022; MoNE, 2022). As a result, the MoNE personnel with a Ph.D. do not prefer school administration. So, to increase the administrative competencies of school administrators, to strengthen the practice with theoretical knowledge, and to increase the number of school administrators with graduate degrees, it is necessary to know the professional, institutional, and academic status of SAs with a Ph.D..

Educational administration has a structure and character that requires continuous development. Professional training and development have a significant impact on the knowledge, skills, and dispositions of leaders or managers. Competent and effective leadership increases the quality of teaching and learning processes in educational institutions (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson, & Orr, 2007; Evans & Mohr, 1999; Moorman, 1997). As Eraslan (2004) states, when organizational employees feel that managers or leaders have knowledge competence, expertise and competence, the impact of managers or leaders on them becomes more permanent (Aydın, Sarier, & Uysal, 2013). If SAs who plan their education, development, and learning processes and structure their individual education processes in this way, they can accelerate the development process in educational organizations by providing significant advantages

in terms of educational systems (Piaw, Hee, Ismail, & Ying, 2014). It is also important for SA to develop themselves individually and academically within the framework of making the school a learning space, supporting stakeholders academically and socially, creating a culture of continuous learning, improving teaching, and creating effective schools (Görkem, 2008). According to White and Agarwal (2010), principals with a Ph.D. can have a positive impact on teacher qualifications. This facilitates the learning process to become dynamic by enabling process stakeholders to be more effective in their roles.

The competencies and specializations gained by having a Ph.D. also create other advantages and career opportunities for SAs with a Ph.D.. For example, in the US, SAs with a Ph.D. can continue their careers as professors, assistant professors, or associate professors at higher education institutions on a part-time basis without leaving their current positions. At the same time, extra salary support is provided for SAs. Many school districts give priority to those with a Ph.D. in such administrative appointments and provide additional compensation and payments to SAs after holding their Ph.D., retroactive to the beginning of the school year. In addition, they are encouraged to make presentations on their dissertation topic at various seminars and conferences in the school district, and school districts or universities even provide scholarships to SAs who undertake higher education initiatives and research in areas of need (Young, 2019). The results obtained by the US National Center for Education Statistics [NCES] (2018) also reveal this situation with statistical data. Accordingly, the rate of SAs working in public schools who hold a Ph.D. is 10.5 percent. This rate goes up to 50 percent among education supervisors (School Superintendents Association, 2021). According to the K12 Teachers Association (2022), SAs with a Ph.D. in the US earn salaries between 53,000 and 104,000 dollars, depending on the size of the school district.

In Türkiye, it provides important advantages for SAs to provide professional development through graduate education, especially in their first time or reappointment as administrators. In Article 15 of the MoNE Regulation on Administrator Appointment, apart from the written and oral exams, having a master's degree with a thesis provides an advantage of eight points, and having a doctorate degree provides an advantage of approximately fifteen points in the evaluation criteria in the annex of the regulation (MoNE, 2021). Again, with the Law on Teaching Profession (2022) published in 2022, those who have a master's degree in transition to expert (uzman) teacher and a Ph.D. in transition to head (baş) teacher are exempted from the exam to be held in transition to these career steps. In recent years, SAs and those who want to become administrators have increased their tendency to pursue graduate education to gain an advantage in being appointed as administrators. However, according to the MoNE's 2020 administrative activity report, while the rate of teachers with a master's degree is around 10%, the rate of teachers with a Ph.D. is only 0.19% (1981 people) (MoNE, 2021). The reason for the low number of teachers with a Ph.D. is that these people generally prefer to continue their academic lives in universities. For example, Koşar et al. (2020) found that the main sources of

motivation for teachers to prefer graduate education, apart from providing professional development and innovation, were concentrated on making a career, moving to a university, and increasing salary and social status. This situation reveals that for teachers and administrators, being a part of MoNE is not sufficient in terms of professional and academic satisfaction.

The salaries of SAs in Türkiye do not differ much from the salaries of teachers according to their degrees and grades. SAs, like teachers, are only entitled to expert and head teacher compensation as they advance up the career ladder (Teaching Profession Law, 2022). However, with the recent amendments, even if the school principal of a primary or secondary school with dual education has a Ph.D., he/she can receive a maximum of 27 hours of supplementary courses per week and is only entitled to give six hours of actual lessons in return for supplementary courses (MoNE, 2006). Even in school support and training courses (DYK), SAs are restricted from giving actual classes by stipulating that permanent and contracted teachers must be assigned first (MoNE, 2020). In addition, with the decisions of the 6th period collective bargaining agreement, it was decided that the additional courses of teachers who actually teach and who have a Ph.D. will be paid with a 20% increase (Ministry of Labor and Social Security, 2021), but most of the SAs could not benefit from this situation because they did not actually teach (Avcı & Akdeniz, 2021). In most schools, this situation causes teachers to take more additional courses than SAs. In short, a school administrator's doctorate does not provide a salary increase or significant personnel improvements. Therefore, an SA with a Ph.D. seeks academic career opportunities outside the school.

On the other hand, the stress perceived by SAs is gradually increasing in connection with the increasing legal demands and workload (Akdemir, Girgin, & Girgin, 2021; Klocko & Wells, 2015). In the study conducted by Canlı and Sindi (2021), SAs experience job dissatisfaction in terms of salary, status, reward, and most importantly, self-development and promotion, and reasons such as the negative attitude of senior management, authority-responsibility imbalance, financial problems, bureaucracy, and student-parent problems cause discontent. An SA with a Ph.D. who has to struggle with increasing workload and stress, also finds it difficult to carry out academic research, and the lack of any status creates dissatisfaction. This situation leads SAs to transfer to a higher education institution or seek different career opportunities. Another reason for this is that they are more disadvantaged in obtaining academic titles (such as associate professorship) compared to academics at the higher education institutions. For example, when we look at the criteria for an associate professorship in the field of educational sciences, criteria such as graduate thesis consultancy, and the obligation to teach at least one semester of associate, undergraduate, or graduate courses make it difficult for SAs with a Ph.D. to compete compared to the faculty member at the university (Presidency of the Interuniversity Council-ÜAK, 2021). In line with these evaluations, it is important to examine the problems of SAs with a Ph.D. in depth and to include them in a process that will provide added value to the education system by identifying problem areas.

Purpose and Significance

Within this scope, there is no study on SAs with a Ph.D. in Türkiye. Studies on postgraduate education are studies that analyze the difficulties encountered at the graduate level or only at the doctoral level through the views of students or faculty members. Akbulut, Çepni, and Şahin (2013) addressed the problems encountered in the doctoral thesis process in their study, while Başer, Narlı, and Günhan (2005) addressed the problems experienced by teachers in receiving graduate education and their solution suggestions. In addition, Karadağ and Özdemir (2017) addressed the opinions of doctoral students and faculty members regarding the doctoral education process in their study, while Karakütük, Aydın, Abalı, and Yıldırım (2010) addressed the problems of graduate education. Koşar, Er, and Kılınç (2020) focused on teachers' reasons for doing graduate education in the field of educational administration, while Limon and Durnalı (2018) focused on doctoral students' metaphorical perceptions of doctoral education. Özmen and Güç (2013) also addressed the difficulties experienced in doctoral education and methods of coping with these difficulties in their study, while Sayan and Aksu (2005) focused on the problems experienced by non-academic staff in the graduate education process. A few studies are in-depth studies that try to understand the complexity of the doctoral education process through the academic details of the doctoral process (Balci, 2013; Güner, 2006; Sölpük, 2016; Şen, 2013). However, only one study was found to understand the situation of Ph.D. holders in the field of educational administration (Arastaman et al., 2020). In short, there is no qualitative study that addresses the problems, experiences, and opinions of SAs with a Ph.D., and it constitutes a problem area worth investigating in terms of improving the quality of education. In this context, the purpose of this study is to describe the situation of SAs with a Ph.D. and to reveal the opinions, experiences, and feelings of SAs with a Ph.D. about their professional, institutional, and academic identities. It is also thought that a study to be carried out within this framework will contribute to the elimination of partial negative perceptions or regrets of SAs towards doctoral education. At the same time, it might be useful in terms of attracting the attention of senior administrations and revising decisions such as the MoNE, higher education institutions, and the Higher Education Council (YÖK). In this context, the research sought to answer the following two questions:

1. How do SAs with a Ph.D. evaluate the doctoral education processes and the outcomes of these processes?
2. What are the feelings, thoughts, and experiences of SAs with a Ph.D. about their professional, academic, and institutional/professional competencies and identities?

Method

Research Model

In this study, which aims to obtain the opinions of SAs with a Ph.D. about the problems they experience, a phenomenological design was used. In this research philosophy, the phenomena and meanings that exist in the consciousness and

experiences of the person are revealed (Gill, 2020). However, phenomenological research aims to reveal the meaning of actors related to an event or situation in relation to the way they perceive these events and situations, and this approach is based on the paradigm of personal knowledge, experience, and subjectivity (Lester, 1999).

Study Group

In the study, the convenience sampling method, which is one of the non-probability-based sampling methods, was used to determine the SAs with Ph.D.. This sampling method provides convenience and ease in terms of time and cost in terms of selecting individuals who are willing to participate in the research, easily accessible and suitable for the subject area (Dörnyei, 2007; Given, 2008). In this framework, focus group interviews were conducted with eight SAs with a Ph.D. who could be reached and who approved the research due to the low number of SAs with a Ph.D. within the MoNE and the refusal of some SAs to participate. Indeed, Boyd (2001) stated that two to ten participants in phenomenological research, and Creswell (1998) stated that the number of participants up to ten is sufficient for the research to reach satisfaction. In this context, eight participants are considered to be sufficient in terms of research structure, theme, and context. Demographic information about the participant SAs is presented in Table 1 below:

Table 1

Demographic information of participants

Participants Code	Gender	School Type	School Degree	Role	Field of Ph.D.
D1	Female	Private	Primary-Middle-High	Principal	Educational Administration
D2	Female	State	Kindergarten	Vice-principal	Curriculum and Instruction
D3	Female	Private	Primary-Middle-High	Coordinator	Educational Technology
D4	Male	State	Middle	Principal	Science Teaching
D5	Male	State	Primary-Middle	Principal	Educational Administration

(continued)

Table 1 (continue)

D6	Male	State	Adult Education	Vice-principal	Educational Administration
D7	Male	State	Adult Education	Vice-principal	Educational Administration
D8	Male	State	Middle	Principal	Educational Administration

As in Table 1, three of the participants were female and five were male. In addition, one of them works as an administrator in kindergarten, two in secondary school, one in primary school-middle school, two in primary school-middle school and secondary school, and two in adult education center. At the same time, three of the participants are vice-principals, four are school principals and one is a coordinator. Again, five of the participants have a Ph.D. in educational administration, one in curriculum and instruction, one in educational technology, and one in science teaching.

Data Collection Tools

Focus group interviews were conducted with participant SAs to collect data. Participants who come together in focus group interviews influence and are influenced by each other and can create synergy through group effect, and this interview method is generally advantageous and preferred when the data collection sample is limited (Tümen-Akyıldız & Ahmet, 2021). In the focus group interviews conducted in this context, unstructured and semi-structured questions were asked to the participants by the researchers, and data were collected within this framework. In semi-structured questions, questions are determined within a predetermined thematic framework (George, 2022), while in unstructured questions, questions that arise in the flow of the interview and are not standardized in advance (Dipboye, 1994) are directed to the participants. The interview form was developed by the authors of the study and the questions in the interview form were presented to the opinion of researchers conducting various studies in the field, and the questions that were agreed upon were included in the interview form. Some of the questions asked to the participant SAs are presented in Table 2 below.

Table 2*Semi-Structured Interview Questions*

Themes	Interview Questions
Doctoral Education Process	What kind of difficulties did you face during your doctoral education as a SA and what are your suggestions for solutions? How can it be encouraged?
Rights and Benefits	As an SA with a Ph.D., do you find your situation adequate in terms of salary, rights, benefits (extra wages, teaching profession law, etc.), and career goals? Why?
Motivation-Job Satisfaction	When you think about the relationship between school administration and your academic status, what can you say about your job satisfaction or professional motivation? What are your suggestions to increase your professional satisfaction?
Perception of Expertise and Competence	What kind of differences do you see between the level of knowledge you have reached with your Ph.D. and the administrative practices? What do you think about the sustainability of the administrative task in your professional career in this context?
Academic Career	What are your problems or expectations in terms of your academic career/goals?
Researcher Role	What are the problems you experience in conducting research or managing research processes?
Expectations	What are your demands from the MoNE / CoHE regarding the problems you experience? what kind of legal arrangements should be made?
Metaphors	What would you liken an SA with a Ph.D. to? Can you explain the reasons?

As in Table 2, the questions posed to the participants in the focus group discussions included the Ph.D. education process, rights and benefits, motivation-job satisfaction, perceptions of expertise and competence, academic careers, researcher roles, expectations, and metaphors.

Ethical Committee Approval

Ethics committee approval dated 05/09/2022 and numbered 2022/07-05 was obtained from Istanbul Medeniyet University.

Data Analysis

To collect data, two focus group interviews were conducted in October 2022 with the participant SAs with a Ph.D.. Participant approval was obtained before the interview was conducted and a common date and time was scheduled and the interview was conducted online using the Zoom platform. To increase the quality of the interview, the participants were asked to check their internet, sound, and environment before the interview and to make them suitable for the interview. At the same time, the interviews were recorded and participants were assured that data confidentiality and information security would be ensured. The first focus group interview lasted approximately one hundred minutes and the second one hundred and eight minutes.

To analyze the data obtained in the study, digital records were first transferred to a word processing program. Then, using the MAXQDA program, the facts and expressions that were shared and had common meanings in the participant views were coded, categorized and brought together under themes through the traditional content analysis technique (Hsieh & Shannon, 2005; Wilson, 2011). Participant names were kept confidential in the analysis and reporting and were coded as D1, D2, D3 ...

Validity and Reliability

Guba and Lincoln (1982) state that in qualitative research, credibility should be ensured instead of validity and reliability concepts, and to achieve this, it is important that the research has the characteristics of trustworthiness, transferability, credibility, and confirmability. To ensure these criteria in the research in this framework, long-term interaction was ensured in focus group interviews, and the data and reporting obtained were presented for participant confirmation and necessary corrections were made (Holloway & Wheeler, 1996). In addition, Miles and Huberman's (1994) inter-researcher coding consistency was calculated as eighty-five percent at the end of the coding process. In this direction, in the content analysis process, the data obtained after the interviews were transcribed, were coded and categorized in line with the main themes determined by the researchers, and then the researchers came together after independent coding, and their consistency was evaluated. This process based on consistency between researchers was followed at almost all stages of the coding process and the researchers came together frequently to check the consistency. From the literature review to the discussion and conclusion sections, attention was paid to consistency based on mutual confirmation and to increase the reliability of the research. To ensure credibility, quotations covering participant views and raw data were emphasized (Streubert & Carpenter, 2011). Again, to ensure that the results of the study can be transferred to other settings and samples, detailed information about research processes such as sample selection method, the setting in which the research was conducted, and participant characteristics were provided (Sharts-Hopko, 2002). In addition, to prevent "stage fright" and "participant reactivity" in the participants, the participants' views and the interview process were not interfered with as much as possible, and sensitivity was shown to personal and emotional issues.

Results

SAs with a Ph.D. go through a multifaceted process of change and transformation from the stage of deciding to start a doctorate to the stage of completing it. The participants' specific experiences related to this change and the indicators of the new identity they gained through these experiences were reflected in their opinions expressed during the research process. As a result of the content analysis, the views of the participants were thematized under the titles of doctoral education process and its outcomes and professional, academic, institutional/professional competencies, and identity of SAs with a Ph.D.. Under the theme of doctoral education process and outcomes, the categories of doctoral entrance, doctoral education process, professional rights, researcher roles, and expectations were found. Under the theme of professional, academic, institutional/professional competencies, and identity of SAs with a Ph.D., the categories of motivation and job satisfaction, perception of expertise-competence, academic identity, and self-perception were reached.

Doctoral Education Process and Its Consequences

In the context of the first question of the study, striking findings were obtained on how SAs with a Ph.D. evaluate the doctoral education processes and the consequences of this process. SAs' doctoral education processes and their outcomes contain findings that shed light on the effects on the formation of the identity of SAs with a Ph.D.. As a result of the analysis of the participants' opinions, findings were obtained regarding their reasons for entering doctoral education, educational processes, professional rights, researcher roles, and their expectations as SAs with a Ph.D.. The findings are presented in Table 3.

Table 3

Categories and Codes Consisting of the Opinions of SA with a Ph.D. on Doctoral Education Processes and Consequences

Categories	Sub-Categories	Codes
Entrance to Ph.D.	Reason for Ph.D.	<ul style="list-style-type: none"> • Professional development • Self-actualization • Academic career • Career development, change
Doctoral Education Process	Work Life and Its Reflection on Private Life	<ul style="list-style-type: none"> • Difficulty in combining work and education • Being seen as a problem • Time problem • Difficulties in permission processes • Deterioration of family relationship

(continued)

Table 3 (continue)

	Experience of the Education Process	<ul style="list-style-type: none"> • Individual effort • Faculty member competency differences • Satisfaction with the training process • Inadequate support from faculty members
Professional Rights	Career Steps	<ul style="list-style-type: none"> • Time barrier in promotion to headteacher • Obligation to receive training on the career ladder
	Economic Return	<ul style="list-style-type: none"> • Lack of supportive employee rights • Financial loss • Not providing additional course fee increase for SA • Not contributing to salary increase
Roles as Researchers	Disadvantaged Environment	<ul style="list-style-type: none"> • Distance from academic environment • Inability to compete with academics within the university • Insufficient research opportunities
	Technical Barriers	<ul style="list-style-type: none"> • Inability to access publications and databases • Difficulty in obtaining ethics committee approval • Insufficient publication incentives
Expectations	Expectations Regarding Academic Role and Status	<ul style="list-style-type: none"> • Fair appointment system in faculty recruitment • Removal of barriers to gaining the title of associate professor • Ability to work part-time at universities • Opportunity to supervise master's or doctoral thesis
	Expectations on Institutional Role and Status	<ul style="list-style-type: none"> • Priority in inspector appointment processes • Being employed as a research or project coordinator • Inclusion in decision-making mechanisms • Taking part in professional development training • Improvements in retaining qualified personnel • Prioritization in the executive career system
	Expectations Regarding Personal Rights	<ul style="list-style-type: none"> • Supporting financial processes • Strengthening professional status • Amendment to the MoNE leave directive • Equal positioning with faculty members in terms of personal rights
	Expectations on Research Processes	<ul style="list-style-type: none"> • Amendment to the directive on participation in scientific meetings • Facilitating research processes • Providing research incentives

Entrance to Ph.D.

The intention to start doctoral education is one of the critical details in the formation of the identity of SAs with a Ph.D.. Being aware that doctoral education is a long, challenging, uncertain, complex, and tiring process, the will to realize the intention to start this education requires an understanding of the personality traits of SAs with a Ph.D. (Ali et al., 2011; Piaw et al., 2014). The participants stated their reasons for starting doctoral studies as professional development, self-actualization, academic career, and professional career. D7 explained the reason for doing a doctorate as follows:

After I was appointed as a teacher, I realized that the profession was not very suitable for me. In fact, I was looking for a way out. I seriously thought about changing my profession and resigning for a while. At a time when I was hesitating whether to resign or not, I applied for the management exam opened by the Ministry and switched from teaching to management. I pursued management thinking that I could achieve more concrete products in a shorter time compared to teaching. After I became a deputy principal, I realized that management could not be done by hearsay, by observing or imitating others without any knowledge, and I started to look for ways to get a master's degree in educational administration and supervision with the idea that I could fill my deficiencies in management. After starting my master's degree, I realized that doing research and publishing is an act of production that satisfies me, and I turned to doctoral studies.

Doctoral Education Process

In the subcategory of reflection on work life and private life, SAs with a Ph.D. mentioned the difficulties of carrying out work and education processes together and stated that this situation creates a division and problem in personal lives. In addition, they stated that teachers with graduate degrees are perceived as individuals who create problems at school due to the incompatibility between the university curriculum and the school curriculum. At the same time, they stated that they had difficulty in allocating time for the education processes at the university due to their managerial qualifications and that they sometimes had difficulty attending the courses within the framework of the temporal incompatibility of the program. They also stated that they had conflicts in obtaining permission from senior managers and institutions to attend courses at the university and that this situation forced them to consider resigning from time to time. In addition, they stated that they could not spare time for their families and experienced various family problems due to the weight of the doctoral process and the responsibilities of the school functioning and that this situation negatively affected their private life relationships. D5 explained the effects of the doctoral process on daily, institutional, and family life as follows:

In other words, a school principal spends time at his/her school and also has problems with his/her personal life. The time you will spend with your children and your family. The time you will spend with your children and

your family. The PhD is a long process, four years. Therefore, during this period, he may also experience family problems due to his running to classes and his responsibilities at school. I know people and friends who have to take medication during this process, who have divorced their families, or who have very serious psychological problems at work. Therefore, because it is a difficult process, problems may arise in their private lives.

In the subcategory of experiences related to the educational process, SAs with a Ph.D. mentioned the importance of individual effort, stating that their individual efforts were generally more prominent in their educational processes at the university and afterwards and that individual dedication affected academic consciousness and the publication process. However, they also stated that the faculty members they received education from during the doctoral process had different competencies, that the competencies of the faculty members varied depending on the course and the instructor, and that they felt great differences between the faculty members. At the same time, some SAs stated that they did not receive sufficient support from the faculty members during the doctoral process, that they did not have a structure that encouraged research, and that they did not find the environment they expected. However, some SAs expressed their satisfaction with the doctoral education process and stated that they received sufficient support in the doctoral process, had an intensive and productive education process that encouraged research and felt great differences for themselves. D6 stated that the challenging aspect of academic responsibilities in the doctoral education process improved him as follows:

In my master's and Ph.D. programs, both universities had their customs, both were universities that really encouraged research. So I started writing articles from my master's degree, and this continued at the university where I did my Ph.D.. There is only one difference. In the master's program, our professors were guiding, counseling, and constantly giving feedback, whereas, in the Ph.D. program, we had very few moments when we could really breathe, when we could go outside. Each course itself was almost equivalent to two semester-based articles, both were sufficient, very sufficient. We went through very intense studies. And I saw that both universities really made a big difference. I can say this very clearly.

While participants have positive, strong, and sustainable intentions in terms of their reasons for starting the Ph.D. process, they have a challenging and therefore negative perception of the Ph.D. process in general. Challenges are seen in the institutional, financial, moral, academic, social, family, and personal spheres, and the relatively long duration of the Ph.D. process can lead to frustration, psychosomatic disorders, and even abandonment. The difficulties experienced during the doctoral process are overcome or made bearable by the sense of fulfillment experienced through personal, social, and academic development. In addition to academic development, the doctoral process also brings maturity through experiences such as

struggling with difficulties, coping with many problems at the same time, and not being understood.

Professional Rights

The views of the participant SAs on the category of professional rights were discussed in two subcategories: career steps and economic return. In the sub-category of career steps, the participant SAs stated that teachers or SAs with a Ph.D. will first be promoted to the title of expert teacher and then to the title of head teacher after ten years in the teaching career steps and that this period eliminates the advantage of having a doctorate. In addition, they stated that in the teaching career ladder, it is obligatory to receive training before the career title regardless of whether they have a graduate education or not, and that it is not right and problematic for individuals who are field experts or doctors to undergo this training. D8 explained that having a doctorate degree does not create a distinctive advantage in terms of the provisions of the Teaching Profession Law as follows:

We had a great expectation about the professional law, but it turned out to be empty, you may ask why. Now, after this law, we become expert teachers, that is, they don't make us head teachers directly, they will make us head teachers after we become expert teachers, after ten years. I mean, I am thirty-nine years old now, and we will become specialized teachers in about a year. After ten years, I will be a head teacher at the age of fifty, close to retirement. In that sense, there is no advantage.

In the subcategory of economic return, the participant SAs stated that the personal rights of SAs with a Ph.D. are almost non-existent, that they are no different from teachers in terms of employee rights, that there is no nurturing environment in terms of rights and employee rights, and that this situation creates the desire to move to the university in SAs with a Ph.D.. In addition, they stated that they experienced financial difficulties due to various expenses during the doctoral education process, and at the same time, they suffered financial losses to carry out various post-doctoral research and publication processes and that incentives should be provided in this sense. At the same time, the participant SAs stated that they could not receive incremental additional courses due to their doctorate because they mostly did not actually attend the class except for the salary, and in this sense, they fell behind the teachers. Again, in terms of salary, they stated that having a doctorate did not provide any salary or wage increase. D2 explained that doing a Ph.D. and having a Ph.D. degree does not have a meaningful financial return as follows:

Honestly, sometimes I feel like I am being punished for doing a Ph.D.. It seems like there is more loss than gain. There are fees we pay for the academic work you do, paid journals, etc., you know when you try to publish, you actually have a serious financial loss. So I don't see it as a loss now, but I wish there was support, I think much better things could come out.

Roles as Researchers

The views of the participant SAs on the category of researcher roles were discussed in two subcategories: disadvantaged environment and technical barriers. In the disadvantageous environment subcategory, the participant SAs stated that they had problems in conducting research due to their distance from the academic context and environment, that they had to learn some technical issues on their own due to the lack of this environment, and that they could not cooperate in research processes. In addition, they stated that academicians at the university are more advantageous in terms of time than SAs with a Ph.D., that SAs cannot find time to devote to research processes due to their workload, that they cannot compete with faculty members in this sense, and that they are not provided with opportunities to conduct research by the Ministry. D3 explained the academic disadvantages of his environment as follows:

So in terms of research, I think the most important difference is that I personally have a problem with the lack of an academic environment. Because there are actually a lot of academics around me, but as a result, I am not in that environment all the time. And this is an important problem. We have learned many stylistic or technical things on our own. However, this is easier when you are in an academic environment. For example, imagine that we are in the same room, even an ear fullness there can give you many things. Therefore, we are deprived of this.

In the subcategory of technical barriers, the participant SA stated that they had difficulty in accessing various programs or software (such as plagiarism scanning programs, qualitative analysis programs, databases) that helped them in their research processes or that they could use, and that they experienced victimization for this reason. In addition, they stated that while faculty members working at the university can easily obtain ethics committee approval for their research, an SA with a Ph.D. has difficulty in obtaining this approval and they have to find an academician from the university and sometimes they have to send their research to journals that they do not want but do not want ethics committee approval. Again, SAs stated that academics at the university receive academic incentives for their publications, but they are not provided with any incentives by the Ministry in this sense and they may experience financial difficulties. D2 explained the problems she experienced during her academic studies as follows:

For example, there are plagiarism scanning programs, databases, and analysis programs used by our professors, for example, I do not have access to them at all, and for this reason, I cannot send them to any journal, because the journals do something like this, during the uploading process, it is required to be passed through a plagiarism program or a plagiarism supplement is required, and as far as I know, universities provide this subscription to faculty members. Since I do not have such a situation, I cannot access it. Therefore, I am victimized in this regard, I have to choose a journal.

Expectations

The participant SA's views on the expectations category were discussed in four subcategories: expectations regarding the academic role and status, expectations regarding the institutional role and status, expectations regarding employee rights, and expectations regarding research processes. In the subcategory of expectations regarding academic role and status, the participant SAs stated that a fair, competitive, and objective appointment system should be introduced in the employment of faculty members in universities, it should be made easier for SAs with a Ph.D. who do not work at the university to obtain an associate professorship title and the criteria should be reorganized and made fairer, and necessary legal arrangements should be made for SAs and teachers with a Ph.D. to work part-time at universities. In addition, they expressed their expectations for cooperation with the YÖK to pave the way for SAs and teachers with a Ph.D. to direct theses. D8 explained its expectations regarding the difficulties experienced in the transition to academia and academic activities as follows:

My expectation from the YÖK is that this must be taken away from the rectors regarding appointments to universities, and a more competitive, fair, and objective appointment system must be introduced. They should also give us the opportunity to work part-time at the university. In this way, we can reflect on the processes we apply in our professional field, in the kitchen of the work, at the university, and bring the research processes at the university to our kitchen. ...apart from that, for example, can't we supervise a thesis, can't we do this, do they not trust us that much? For example, they should provide us with this opportunity.

In the subcategory of expectations regarding institutional role and status, participating SAs expressed expectations that SAs with a Ph.D. should be given priority in the appointment process of inspectors, that they should be employed as research and project coordinators in the central or provincial organization of the MoNE, in research schools (as in different countries), and that SAs with a Ph.D. should be included in district and provincial decision-making mechanisms. In addition, they stated that SAs and teachers with a Ph.D. should be assigned and evaluated as trainers in administrator or teacher professional development trainings, various improvements should be made to keep qualified personnel such as personnel with a Ph.D. within the Ministry, and SAs with a Ph.D. should be prioritized and evaluated in this sense in district, provincial director or higher executive career appointments. D5 explained his institutional expectations as follows:

As I said at the beginning, the MoNE should provide many incentives to retain its managers who have a Ph.D. and are open to self-development. In other words, the fact that it produces science within the profession will better integrate theory with practice and indirectly qualified personnel, and we always say this, don't we? An organization wants to have highly qualified people within an organizational structure. Therefore, we are talking about an

entire organization, we are talking about the education system. Within this, you need to retain qualified employees.

In the subcategory of expectations regarding personal rights, the participant SAs stated that SAs with graduate education and Ph.D. should be financially supported, and empowered, and their social and economic conditions should be improved. In addition, they stated that the professional status and position of SAs with a Ph.D. should be strengthened to increase their professional satisfaction. Again, due to the leave problems they experienced during their doctoral education processes, they stated that the MoNE leave directive should be amended, the directive should be clarified and teachers and administrators who receive graduate education should be given the right to leave for a certain number of days and duration. In addition, they expressed their expectations that their personal rights should be reorganized and equalized by positioning them as equal to university faculty members in terms of personal rights. D7 explained his expectation for solving the difficulties related to leave procedures during doctoral education as follows:

...the issue of getting permission is a bit up in the air in the MoNE's staff permission directive. It says something like the school management supplies the necessary flexibility or provides convenience. I think that this should be clearly tied to a clear place so that it is not left to the initiative of individuals. At least, if there is a statement such as one day off is allowed, I think that our professors at the university can plan accordingly and consider this, because yes, the person working in the MoNE can come for one day.

In the subcategory of expectations regarding research processes, the participant SAs stated that they had difficulties in participating in scientific congresses and meetings, that some expenses such as participation fees had to be paid by themselves, and that the travel, food, and hotel allowances to be given by the MoNE were given later, and that these expenses were covered by the person during the scientific meeting process and that they were victimized in this sense and suggested that the directive on participation in scientific meetings should be changed. In addition, they stated that SAs should be facilitated in conducting research and academic processes and incentives should be provided in research processes. D5 explained the financial difficulties they experienced in participating in scientific meetings and their expectations as follows:

For example, it is very difficult for a teacher or an administrator to present a paper, it has been a few years since the regulation was issued. For example, it does not pay the participation fee, but it pays for travel and meals, which I think is not enough. Imagine that our teacher has done research, will present a paper, travel, travel expenses, participation fee, and hotel expenses, there will be many expenses. Maybe it will exceed his salary, it will be a torment, but he will cover most of these out of his pocket and therefore we will expect this teacher to produce science. This is not possible.

Professional, Academic, Institutional/Professional Competencies and Identities of SAs with a Ph.D.

In the context of the second question of the study, the opinions and experiences of SAs with a Ph.D. regarding their professional, academic, institutional/professional competencies and identities contain important findings. The findings regarding the formation process of the identity of SAs with a Ph.D. were presented in the previous section. The findings regarding the SA's awareness of their identity as an SA with a Ph.D. and their professional, academic, institutional/professional competencies, making sense of their new identities, internalizing and acting in accordance with the new identity are presented in Table 4 below under the categories of motivation and job satisfaction, perception of expertise-competence, academic identity, and self-perception metaphors.

Table 4

Categories and Codes Related to Professional, Academic, Institutional Competencies and Identities of SA with a Ph.D.

Category	Subcategory	Code
Motivation-Job Satisfaction	Organizational Attitude	<ul style="list-style-type: none"> • Going unnoticed • Postponement • Resistance • Exposure to workload • Unappreciated • Mockery - humiliation • Envy
	Adaptation	<ul style="list-style-type: none"> • Loneliness • Moral satisfaction • Loss of performance • Psychological fatigue • Mismatch between work performed and competence • Title retention
Perception of Expertise-Competence	Reflection	<ul style="list-style-type: none"> • Bringing scientific knowledge to practice • Creating impact • Transfer of knowledge and experience

(continued)

Table 4 (continue)

	Personal and Professional Transformation		<ul style="list-style-type: none"> • Multi-dimensional critical thinking • Ability to communicate effectively • Ability to recognize problems • Vision acquisition • Gaining different perspectives
Academic Identity	Academic Expectations	Career	<ul style="list-style-type: none"> • Gaining social status • Obtaining an academic title • Request for transfer to university (academia) • Transferring managerial experiences to academic environments
	Negative Thoughts about Academic Careers		<ul style="list-style-type: none"> • Despair • Difficulty in becoming an associate professor
Metaphors of Self-Perception	Alienation		<ul style="list-style-type: none"> • Homeless • Alamancı (the name of whom migrated to Germany from Turkiye) • Flower in the desert
	Leadership		<ul style="list-style-type: none"> • MasterChef • Mum
	Struggle		<ul style="list-style-type: none"> • Don Quixote • Super Hero

Motivation-Job Satisfaction

Participant SA's views on the motivation-job satisfaction category were discussed in two subcategories: organizational attitude and adaptation. In the subcategory of intra-organizational attitude, the participant SA stated that they did not experience any priority or privilege in situations and jobs requiring expertise and that they were not noticed in this sense. In addition to this, they stated that they encountered various kinds of exclusion that created a sense of marginalization in various processes and that having a doctorate degree and thinking differently in this sense was perceived as a makeshift situation. At the same time, they also stated that sometimes when they express their different opinions, they may encounter various resistances from their managers or other stakeholders and that they deal with resistance points such as being ignored or disregarded and imposing certain views. They also stated that they were assigned various situations and activities that created a workload within the framework of the perception that they could do things in the best way due to having a doctorate degree and that this situation increased their workload. On the other hand, the participant school principals stated that the Ministry does not take into account, recognize, evaluate, and value the degree of education they have received and the work they have done. They also stated that from time to time

they were ridiculed, humiliated, and subjected to similar conversations. They also stated that they were exposed to behaviors related to jealousy during the doctoral process. D6 explained that SAs with a Ph.D. were discriminated against and seen as worthless as follows

...because of the attitudes towards me at my school when I was doing my Ph.D., which is still the case, even though I have finished, when I look at the attitudes of people in national education, they treat you like a 'leper'. I mean, in a very obvious way, you live with the feeling that you are there as a makeshift representation.

In the adaptation subcategory, the participant SAs stated that they experienced loneliness both academically and personally and that this situation affected their job satisfaction and professional life. Despite these, they stated that the negativities they experienced in both academic career processes and personal rights did not discourage them, that their work and publication-research processes satisfied them morally, and that sometimes having a doctorate degree created a spiritual pleasure after the value and reputation given by stakeholders. However, they also stated that they experienced intensity and fatigue due to the combination of the doctoral process and the process of managing the school and that this situation caused a loss of performance for them. In this context, they stated that the intensity of the work, education, and life process caused psychological frustration and fatigue in SAs with a Ph.D.. In addition to this, SAs also stated that they sometimes experienced inconsistency between the work done, the education received, and the competencies possessed. As a matter of fact, they stated that the tasks they were assigned or the jobs they performed did not reflect their competencies and expertise and that they experienced incompatibility in this sense. They also stated that various people with whom they interacted and communicated could perceive the use of the title of doctor as a kind of superiority and vanity, and therefore they felt the need to hide the title of doctor. D6 explained that he/she had to hide her doctoral title as follows:

The title of Dr becomes a symbol, but it becomes an element of symbolic violence. So you find yourself more careful not to use that Dr title because even though there is nothing egotistical about you, the people who are hit by it tend to see you in an egotistical place. You can't use your title because even though you don't care about it, the other person thinks that you are selling them an ego or something.

Perception of Expertise-Competence

Participant SA's views on the category of perception of expertise and competence were discussed in two subcategories: reflection and personal transformation. In the reflection sub-category, the participant SAs stated that they carried their competencies and expertise, which were formed as a result of the education they received, to the educational and school environment and that this situation made a difference for them in terms of educational administration and

experience. In addition, they stated that they provide added value by implementing practices that create impact in their educational institutions within the framework of their competence and intellectual accumulation. At the same time, they also stated that within the framework of the research tradition provided by doctoral education, they were involved in activities and educational practices to transfer the knowledge and experience they gained about the current situation to teachers. D3 explained the professional contribution of having a doctoral education as a practitioner as follows:

When I look at it personally, I see that there is a big difference between my experience as an educational administrator before I finished my Ph.D. and now.

In the subcategory of personal and professional transformation, the participant SAs stated that they gained multidimensional critical thinking, comprehensive evaluations, logical decisions, and problem-solving skills in the context of personal development and competence provided by doctoral education. They also stated that they became more advantageous in terms of communicating effectively with stakeholders after doctoral education and that they became more qualified in terms of recognizing problems and problem areas in the school and transforming them into research. In addition, they stated that they acquired a vision that brought them from a static, non-solving, and critical structure to a more sensitive and problem-solving structure after doctoral education and that they were able to approach situations from a different perspective by breaking the existing ideal thought patterns. D8 explained the personal and professional transformation provided by doctoral education as follows:

It definitely opened a different window in the way I look at school. Now, after I started working as a deputy principal, I did my master's degree and doctorate in educational administration, and until then you only see everything limited to your own experiences. In other words, you take what you like from the administrators you work with and see it as ideal, but when you start to see the theoretical side of things, you start to evaluate how wrong those things you think are ideal are. In this sense, it provided a serious perspective.

Academic Identity

The views of the participant SAs on the category of academic identity were discussed in two subcategories: academic career expectation and negative thoughts about academic career. In the subcategory of academic career expectation, the participant SAs stated that they had a desire to move to academia to achieve this social status because they were not valued in the MoNE and did not have prestige in terms of status. In addition, they stated that they spent a lot of effort in their doctoral education and that they wanted to obtain an academic title to be rewarded for their efforts. At the same time, all of the participant SAs stated that they intended to transfer to a university. The participant SAs stated that being at the university and doing

research was considered more valuable, that they could not find time to do research and readings in school administration, and that they wanted to transfer to the university to develop themselves more, to gain social status, and to conduct new studies. They also stated that their desire to transfer their school administration experiences to academic environments was effective in their desire to move to the university and that it would be very valuable and scientifically productive for SAs with a doctorate degree coming from practice to give lectures at universities. D4 explained the reason for his desire to move to academia as follows:

For example, let's say I have written an article in this situation, and after I move to a university, I don't think the two will have the same impact because you are in the MoNE, you have finished your education, but you are in the MoNE, I think it is seen differently when you are in the university staff. In summary, I want to move to university to develop myself more in my field, to do new studies, to be aware of new studies, and for some social status.

In the subcategory of negative thoughts about academic careers, some SAs stated that they had no hope of transferring to universities due to personalized advertisements, meritless and non-objective appointments in the recruitment of faculty members and that they experienced obstacles. In this context, they stated that due to these obstacles, they could not apply for associate professorship because they did not teach at universities, because the criteria for associate professorship included the obligation to teach at the university, and that they had difficulties in obtaining the title of associate professor from outside, and that this situation forced them to move to the university. D1 explained his negative thoughts about transferring to the academy as follows:

For example, I applied to a few universities especially to work part-time, even though I have a master's degree and a doctorate in educational sciences, there are excuses or obstacles at work, or do you have a man from me that you come across everywhere? I mean, are you somehow prevented because we are going through this process? In that sense, if you ask if the way is open for you. I don't think it is very open at the university.

Metaphors of Self-Perception

The participant SA's views on the category of self-perception metaphors were discussed in three subcategories: alienation, leadership, and struggle. In the alienation subcategory, one of the participants perceived and expressed SA with a Ph.D. as "out of place". According to this metaphor, the SAs with a Ph.D. experiences a role conflict between the work he/she does and the expertise he/she has acquired, does not feel that he/she belongs to the field of work and duty, feels alienated and expresses himself/herself as an individual in search of a role and a place:

We are homeless. There is a song called 'What am I doing here?' I remembered that song when you asked that question. I sing that song a lot.

Yes, I have this problem a lot, we have this problem, and I think an important part of it is related to the doctorate.

On the other hand, one of the participants perceived and expressed SAs with Ph.D. as "Alamancı³". According to this metaphor, the SA with Ph.D. feels like a foreigner due to the low-level discussions he/she has experienced and witnessed in school processes, in other words, he/she does not perceive himself/herself as an individual suitable for the environment. In this sense, he feels lonely and has a problem of belonging to the organizational structure. D7 defined himself as follows:

In my home city, they call expatriates "Alamancı". I feel like an expatriate. You know, if you ask what for, in a meeting of the teachers' board, in an environment where the argument that I should contribute less to the monthly money to be collected because he drank tea without sugar, and in the board meeting, with the efforts of other friends, this issue was discussed for about 45 minutes, you say, what am I doing here? That's where you become an expatriate.

At the same time, another participant perceived and expressed SAs with Ph.D. as "flowers in the desert". According to this metaphor, the SAs with a Ph.D. has the capacity to improve the environment and the institution with his/her competencies, but he/she is not given the opportunities, possibilities, and rights to ensure this development. In this context, he/she feels that he/she cannot be useful to his/her environment in an environment where he/she is not given the opportunities and opportunities and feels loneliness, alienation, and lack of belonging in his/her environment. D8 defined herself as follows:

... let me put it this way, I liken it to MasterChef, you know when you enter the kitchen, you teach other cooks, you set an example, and MasterChef, as a food expert, writes the recipe for it. Sir, it was the presentation, this and that, in that sense, I can consider SA with a Ph.D. as MasterChef.

On the other hand, another participant perceived and expressed SAs with a Ph.D. as "candles". According to this metaphor, SAs with a Ph.D. are perceived as individuals who contribute to their stakeholders and instill development and consciousness in their environment in line with the education they receive. D2 defined himself as follows;

...something like a candle, at least we're trying to light things up.

In the struggle subcategory, one of the participants perceived and expressed SAs with a Ph.D. as "Don Quixote". According to this metaphor, SAs with a Ph.D. stated that he encountered various obstacles in faculty member appointments and other

³ Alamancı: Alamancı is the term popularly used as an adjective for Turks who left Turkey for Germany to work after the 1960s when they arrived in Turkey. This term includes foreignization to Turkey.

bureaucratic processes, and in this context, he stated that his efforts were constantly frustrated and he had to struggle. D6 defined himself as follows;

...I feel like Don Quixote with a Ph.D.. Everywhere you raise your shield, that sword-like thing in your hand, windmills appear.

On the other hand, two of the participants perceived and expressed SAs with a Ph.D. as "superheroes". According to this metaphor, SAs with a Ph.D. have to deal with and struggle with many responsibilities at the same time, such as the challenging process of doctoral education and school management tasks, and in this sense, they define themselves within the framework of extraordinary powers by struggling at a level that exceeds their capacities. D4 defined herself as an SA with a Ph.D. as follows:

As they say, in a Ph.D., you have to be determined, you have to have the zeal of twenty years old, and you have to have maturity, all together so that you can finish it. On top of that, you are also an administrator, there is a lot of paperwork, meetings, etc. You will overcome them too. I think it can be likened to a superhero.

Discussion, Conclusion and Suggestions

SAs with a Ph.D. combines the concepts of management, educational administration, and educational institution. Considering the mission and goals of educational institutions, the competence, and perspective gained by the doctorate provide the set of skills that educational institution administrators should have (Dunlap & Kladifko, 2015; K12 Teachers Alliance, 2022; School Superintendents Association, 2022; Young, 2019). Indeed, doctoral education develops creativity and leadership competence (Dunlap & Kladifko, 2015; Liuvedig, 2020). Recognizing the benefits of this qualification, some education systems encourage doctoral education for SAs, prioritize candidates with doctoral degrees in school administrator selection, and support them in terms of personnel and career. In Turkiye, some incentives, rights, and advantages for SAs with a Ph.D. are stipulated in legal documents (MoNE, 2021). However, the fact that very few of the nearly 100,000 SAs in Turkiye have a Ph.D. reveals that our understanding of education is unable to include, motivate, or retain candidates with a Ph.D. in the system sufficiently.

Considering the findings of this study, it is concluded that SAs with a Ph.D. are satisfied with the doctoral education process. This satisfaction is characterized by the enlightenment, broad-mindedness, competence, and expertise-enhancing quality of doctoral education, and its character of encouraging and nurturing scientific thinking and scientific curiosity. The fact that doctoral candidates used positive metaphors more in the metaphor study of Limon and Durnali (2018) shows that a similar result was reached. As Arastaman et al. (2020) stated, the stronger intrinsic motivation of doctoral students in the process of coping with the problems they face can be explained by the perspective and self-efficacy gained by doctoral education.

Again, according to the research findings, the doctoral education process is completed with dedication, sacrifice, effort, and perseverance despite many institutional, social, personal, and financial difficulties and obstacles (Avcı & Akdeniz, 2021). Some of the SAs complete their doctoral education while they are working as administrators. In this case, they also show a high level of performance by completing the challenging process of doctoral education together with the difficulties and preoccupations of administrative duty. Sayan and Aksu (2005), in their research examining the situation of those who continue their doctoral education outside the academy, stated that 50% of the candidates could not complete the courses and 20% of those who started their doctoral thesis could not complete the thesis. These results show that similar difficulties arise for SA who pursue a doctorate from outside the academy and who, in addition, carry out complex administrative tasks.

In this context, the adventure of learning, developing, exploring, and experiencing also provides the opportunity to link theoretical knowledge with practice. In this framework, SAs gain high motivation to transfer both practice to academia and theory to practice as a two-way process (Golde & Dore, 2001). In a study conducted in the USA (Dunlap & Kladifko, 2015), it was concluded that doctoral programs in the field of education are weak in providing SA with the competencies they need in practice. Similar results were also found in studies in Turkey (Karataş, 2016). However, SAs, like other doctoral students, also experience a development process in terms of the academic competencies required by the doctoral process (Sölpük, 2016). In other words, although doctoral education has been criticized in terms of its connection with practice, the processes of school administrator doctoral students gaining the skills of recognizing, understanding, interpreting, abstracting, conceptualizing, and criticizing scientific knowledge also make important contributions to practice.

Unfortunately, this contribution results in disappointment in terms of institutional rights and career. SAs with a Ph.D. are not able to achieve the same level of satisfaction in terms of intra-institutional relations, social and economic rights, role, and status as the multifaceted increase in competence and spiritual satisfaction they have achieved with their doctorate within the MoNE. On the contrary, SAs with a Ph.D. are disadvantaged in terms of institutional status, often isolated, ostracized, shamed, belittled, or faced with extra workload. Since institutional and social support is low, the only source of motivation and job satisfaction remains personal satisfaction and enlightenment (Avcı & Akdeniz, 2021). Other studies have shown that there is an inverse relationship between the rising professional competencies of doctoral graduates and their level of satisfaction with their jobs (Waaijer, Belder, Sonneveld, Van Bochove, & Van der Weijden, 2017).

Another dimension of their frustration is their inability to be included in the academic and higher education community. While this situation causes them to be disadvantaged in their research processes as researchers and scientists outside higher education institutions, they also face additional difficulties and discrimination in

gaining tenure or academic titles in higher education institutions. From this point of view, in addition to the extra difficulties they experience during their doctoral education (Sölpük, 2016), individuals who continue their doctoral education outside the academy face the situation of being outside the circle due to non-objective processes such as personalized advertisements in the appointment system of universities after graduation (Demirbilek & Çetin, 2022).

SAs reflect this multiple identity confusion in their perceptions of their new identities gained through their Ph.D.. While they experience alienation from the community from which they emerged, they do not give up the struggle due to the mission imposed by their achievements and see themselves as change agents (Oolbekkink-Marchan, Van der Want, Schaap, Louws, & Meijer, 2022). In societies and organizations with very low rates of higher education graduates in general and Ph.D. graduates in particular (a similar situation is observed in Türkiye) (Karataş et al., 2022), highly qualified professionals face challenges (Waijjer et al., 2017). As a matter of fact, the number of Ph.D. holders among MoNE's million-plus staff is around two per thousand (MoNE, 2022). This makes it difficult to organize legal and cultural conditions for staff with doctoral degrees.

Considering the above-mentioned results of the research, SAs with a Ph.D. gain new identities that have the potential to be powerful change agents for the two important dilemmas faced by education systems. SAs, who mostly hold a doctorate in educational administration, have a set of knowledge, skills, and attitudes that are reinforced in terms of "managerial competence" through their command of theoretical knowledge, multiple perspectives, and research findings on the managerial problems they face every day as administrators. The factor that enables them to acquire this set of competencies is not only having a doctoral degree or being a school administrator, but also the self-control, foresight, and life management skills they acquire while fulfilling these two critical and challenging tasks. The complexity and versatility of doctoral education develops such competencies in candidates, often informally. In addition, during their doctoral education, SAs constantly compare the institutions in which they are students and administrators in line with the theoretical knowledge they receive and deepen their "instructional leadership" role. This depth gives SAs with a Ph.D. unique equipment in terms of integrating theory and practice.

SAs with a Ph.D. also gain a unique identity in terms of "academician and researcher". In this framework, in countries like Türkiye, where human resources with doctoral degrees are mostly employed in academia, SAs with a Ph.D. differentiate themselves from traditional academics and researchers in terms of the opportunity to continue the processes of producing scientific knowledge through their daily experiences in the field. The necessity of finding quick solutions to current problems in the institutions they manage increases the pressure on SA with a Ph.D. that scientific knowledge should be linked to practice. This gives them a scientist and researcher identity that is more compatible and at peace with reality.

SAs with a Ph.D. have a unique identity in terms of their institutional responsibilities and their roles within the educational organization to which they belong. Their managerial responsibilities, which are based on legal power and hierarchical relations within the school, transform them into a "team and change leader" with the competence, consciousness, and self-confidence gained by the doctorate. At this point, the source of power shifts towards expertise, and hierarchical relations are gradually replaced by horizontal and egalitarian relations. This transforming competence is nourished by leadership roles and responsibilities on the one hand and is related to teaching experiences on the other. After years of teaching and administrative roles, the school administrator with a doctorate degree realizes the limits of their personal development through a challenging student experience and rediscovers the teaching profession. Thus, they are able to reclaim their "teaching identity" as a role and identity above all their other roles.

Thus, the SA, who seeks a new path for himself/herself in the dilemmas, uncertainty, abruptness, and complexity of school administration, gains a unique identity with a multifaceted internal/external, cognitive, and spiritual development process at the end of doctoral education.

In this study, which was conducted in line with the data obtained through focus group interviews with SAs with a Ph.D., it was tried to understand how SA's personal, Professional, and social identities were transformed with doctoral education. In this direction;

For researchers, research based on long-term observations can be conducted to understand the motivation of SAs with a Ph.D. to use their competencies effectively in the transformation and development of the school. In addition, in-depth analysis of the situations of those who did not complete their doctoral education, those who continued their doctoral education, or those who completed their doctorate but did not want to work as SA can provide useful clues in terms of understanding the functionality of doctoral education for SA. At the same time, conducting qualitative research that includes different techniques (observation, in-depth interview or document analysis, etc.) to understand the transformation in the personal, professional, and social identities of SAs with a Ph.D. will also provide a deeper erspective.

Again, it would be useful for policymakers (decision makers) to review and improve policies and practices regarding the career development, social, and economic rights of SAs with a Ph.D.. As a matter of fact, this improvement will help the current and potential contributions of SAs with a Ph.D. to be better evaluated and taken into consideration



Doktora Derecesine Sahip Okul Yöneticilerinin Profesyonel, Akademik ve Kurumsal Kimlikleri

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	22.11.2022	31.01.2024	06.03.2024

İbrahim Hakan Karataş ¹
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Mesut Demirbilek ²
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Araştırmada, doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin durumunu betimlemek ve profesyonel, kurumsal, akademik yetkinlikleri ve kimlik algılarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Nitel bir çerçevede ve olgu bilim tasarımıyla yürütülen araştırmada özel veya kamu okullarında görev yapan doktora derecesine sahip sekiz okul yöneticisi ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak amaç çerçevesinde ortak örüntüler ve anlamlar ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, doktora eğitim süreci ve sonuçları ile doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, akademik, kurumsal/mesleki yetkinliklerine kimliği başlıkları altında temalandırılmıştır. Bu temalar çerçevesinde elde edilen sonuçlara bakıldığında; doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin doktora eğitim sürecinden memnun oldukları, yetkinlik kazandıkları fakat özlük hakları ve kurumsal, akademik boyutlarda sorunlar ve zorluklar yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte, araştırma süreçlerinde veri tabanlarına ulaşma, etik kurul onayı alma gibi teknik engeller yaşadıkları, iş tatminlerinin azaldığı fakat işsel motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Bu çerçevede doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin, akademik, kurumsal rol ve statü, özlük hakları ve araştırma süreçlerine yönelik beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Sonuç olarak yaşadıkları sorunlar çerçevesinde doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde kimlik arayışı içerisinde oldukları görülmekte olup üniversiteye geçme arzularının arttığı gözlenmiştir.

Anahtar sözcükler: Kimlik arayışı, profesyonel benlik, okul yöneticileri, lisansüstü eğitim, doktora eğitimi

¹Prof. Dr., Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, ihkaratas@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5569-014X>

²Sorumlu Yazar: Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, 60. Yıl Sarıcazi Ortaokulu, demirbilekmesut@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7570-7807>

Doktora eğitimi, örgün eğitim sürecinin son ve en üst aşaması olmakla birlikte bilim insanı olmanın alt yapısını güçlendiren bir süreci ihtiva etmektedir. Nitekim doktora derecesine sahip bir birey, alanıyla ilgili kuramsal bilgiye sahip, bu bilgiye eleştirel yaklaşabilme ve yeni bilgi üretebilme yetkinliğine haiz olmaktadır. Aynı zamanda alanın geliştirilmesi, güçlendirilmesi, var olan bilginin eleştirilmesi ve yeniden üretimi, karşı karşıya kalınacak sorunlara bilimsel çözümler üretilmesi gibi nitelikler yüklenmektedirler (Balcı, 2013; Bernstein, Evans, Fyffe, Halai, Hall, Jensen, Marsh ve Ortega, 2014; Liu, Zou, Ma ve Gao, 2020).

Doktora eğitimi, doktora derecesine sahip olmanın gerektirdiği yetkinliklerle eşdeğerde uzun, çok yönlü ve zorlu bir süreçtir (Balcı, 2013). Doktor adayı, öncelikle alana ilişkin kuramsal bilgiyi özümsemeli, üst düzey bilimsel araştırma yetkinliği kazanmalı, bu temel yetkinlikleri ile alandaki bilimsel bilgiye özgün bir katkı sunmalıdır. Bu süreç zihinsel, duygusal ve fiziksel bakımdan güçlü olmayı, ailevi ve sosyal ilişkileri zedelemekten sürdürülebilmeyi, profesyonel ve kurumsal hayatı aksatmadan yürütmeyi gerektirir (Arastaman, Çetin, Arslan ve Kerimoğlu, 2020; Bernstein ve diğ., 2014). Bu da doktora adayı için zihin, mekân ve sorumluluk bakımından bölünmeyi gerektiren bir süreç oluşturmaktadır. Nitekim Avcı ve Akdeniz (2021) tarafından yapılan çalışmada da lisansüstü eğitim süreçlerinde öğretmenlerin, izin, eğitime devamlılık, öğrenim saatlerinin iş saatleri ile çakışması ve maddi kayıplar yaşama gibi konularda sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Doktora eğitiminin bu denli karmaşık ve uzun olması, bireylerde doktora eğitimini yarıda bırakma ile sonuçlanabilmektedir, bu nedenle doktora eğitiminin önemli sorunlarından biri de eğitimi yarıda bırakma sorunudur (YÖK, 2022).

Yorucu doktora eğitimini bütün zorluklarına rağmen başarıyla tamamlayan adaylar akademik alanda üç temel yetkinlik kazanabilmektedirler. Bu kazanımların başında araştırmacılık ve bu yolla bilimsel bilgi üretmek gelmekle birlikte bir diğeri var olan bilimsel bilginin aktarılması yolu ile yeni bilim insanlarının yetişmesini sağlamak olabilmektedir. Doktoraların diğeri uzmanlık alanı ise gündelik hayatta karşılaşılan sorunlara yönelik kuramsal bilgiyi ve araştırma sonuçlarını kullanarak pratik çözümler üretmektir, nitekim bu yolla bilimsel bilginin gündelik hayata ve uygulamaya aktarılmasını sağlamış olmaktadır (Balcı, 2013; Bernstein, Evans, Fyffe, Halai, Hall, Jensen, Marsh ve Ortega, 2014). Bu çerçevede doktora derecesine sahip birey olmak, akademik yetkinliklerin yanı sıra sosyal itibar veya statü de sağlamaktadır (Sunar, 2020). Bu sosyal itibar, doktoralı okul yöneticilerine kültürel liderlik ve değişim ajanlığı misyonlarını yüklemekte (Oolbekkink-Marchand ve diğ., 2022) ve bu bireyleri çevresini etkileyen, yönlendiren ve değiştiren bir konuma getirmektedir (YÖK, 2022).

Bu doğrultuda okul yöneticilerinin çeşitli kurslar ve lisansüstü eğitime yönelik çabaları ile elde ettikleri yeterlikler önem kazanmaktadır (Pont, Nusche ve Moorman, 2008). Nitekim okul yöneticileri okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde kritik unsurların başında gelmektedir (Brown, 2016; Hallinger ve Heck, 1998; Ten Bruggencate, Luyten, Scheerens ve Slegers, 2012). Okulun eğitsel amaçlarını

gerçekleştirmesi için, başta öğretmen motivasyonu olmak üzere, okulun örgütsel ve eğitimsel yönetimi, öğretimsel liderlik, stratejik yönetim ve kültürel liderlik okul yöneticilerinden beklenen temel görevlerdir (Karataş, 2016). Bu kritik rol ve sorumluluklar okul yöneticilerinin, geleneksel öğretmen yetkinliklerinden daha fazla yetkinliğe sahip olmasını, dolayısıyla daha fazla mesleki gelişme imkânını gerekli kılmaktadır. Mesleki yetkinliği kazanmanın en üst kademesi ise doktora eğitimi olarak kabul edilmektedir (Sharmini ve Spronken-Smith, 2020).

Diğer taraftan başta öğretmenler olmak üzere toplumun hemen her kesiminde eğitim düzeyi hızla yükselmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin %11,45’i yüksek lisans ya da doktora mezunudur (MEB, 2022). Bununla birlikte K-12 düzeyinde eğitim gören öğrencilerin velilerinin yükseköğretim mezunu olma oranları %30’u geçmiştir (OECD, 2021). Bu durum okul yöneticilerinin kültürel ve öğretimsel liderlik rollerini gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken yetkinliklerini artırmaları gerektiğini göstermektedir.

Bu çerçevede okullardaki yönetim ve liderlik kalitesinin iyileştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1 Eylül 2016 tarihinde özel program uygulanmasına fırsat veren ve öğretmen, yönetici seçiminde esneklik sağlayan proje okul yönetmeliği çıkarılmış ve aynı zamanda 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 38. maddesi gerekçe gösterilerek akademisyenlerin okul yöneticiliği yapmasına ilişkin tartışmalar çerçevesinde bir elin parmağını geçmeyecek sayıda akademisyen, okul yöneticisi olarak görevlendirilmiştir (MEB, 2016). Nitekim Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın isteği doğrultusunda Üsküdar’daki bir kız Anadolu imam hatip lisesine bir profesörün atanmasıyla başlayan (Yeni Akit Gazetesi Online, 2017) ve genellikle imam hatipler ile sınırlandırılan bu uygulama son dönemlerde azalmıştır. Bu durum akademisyenlerin okul yöneticiliği görevine istekli olmadıklarını göstermekte olup okul yöneticiliği yapmaya başlayan akademisyenlerin yabancıları oldukları bir kuruma ne denli başarılı bir liderlik yaptıkları araştırılması gereken bir konudur. Diğer taraftan MEB personeli açısından durum değerlendirildiğinde MEB’e bağlı okullarda 2413 öğretmen doktora derecesine sahip olup bu öğretmenlerin de sadece % 0,02’sinin okul yöneticiliğini tercih ettiği görülmektedir (Çelenk ve Altun, 2016; Karataş, Kuru ve Ardaçoç, 2022; MEB, 2022). Sonuç olarak doktoralı MEB personeli de okul yöneticiliğini tercih etmemektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin yöneticilik yetkinliklerini artırmak, uygulamayı kurumsal bilgiyle güçlendirmek ve lisansüstü okul yöneticisi sayısını artırmak için doktorasını yapmış okul yöneticilerinin profesyonel, kurumsal ve akademik durumlarının bilinmesi gerekmektedir.

Nitekim eğitim yöneticiliği sürekli gelişmeyi gerektiren bir yapı ve karaktere sahiptir. Profesyonel eğitim ve gelişim, liderlerin veya yöneticilerin bilgi, beceri ve eğilimleri üzerinde önemli bir etki yaratmaktadır. Yetkin ve etkili liderlik, eğitim kurumları açısından öğretme ve öğrenme süreçlerinin de niteliğini artırmaktadır (Darling-Hammond, LaPointe, Meyerson ve Orr, 2007; Evans ve Mohr, 1999; Moorman, 1997). Eraslan’ın (2004) da ifade ettiği gibi yöneticilerin veya liderlerin bilgi yetkinliğine, uzmanlık ve yeterliğe sahip olduğunu örgüt çalışanlarının

hissetmesiyle yöneticilerin veya liderlerin onlar üzerindeki etkisi daha kalıcı hale gelmektedir (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013). Bu bağlamda kendi eğitim, gelişim ve öğrenme süreçlerini planlayan ve bu doğrultuda bireysel eğitim süreçlerini yapılandıran okul yöneticileri, eğitim sistemleri açısından önemli avantajlar sağlayarak eğitim örgütlerindeki gelişim sürecini hızlandırabilmektedirler (Piaw, Hee, Ismail ve Ying, 2014). Nitekim okulu bir öğrenme alanı haline getirmek, akademik ve sosyal açıdan paydaşları desteklemek, sürekli öğrenme kültürü oluşturmak, öğretimi iyileştirmek ve etkili okul yaratmak amacı çerçevesinde okul müdürlerinin bireysel ve akademik anlamda kendilerini geliştirmeleri önemlidir (Görkem, 2008). White ve Agarwal'a (2010) göre doktora derecesine sahip olan okul müdürleri öğretmen nitelikleri üzerinde pozitif etki yaratabilmektedir. Bu durum süreç paydaşlarının rollerinde daha etkin olmalarını sağlayarak öğrenme sürecinin dinamik hale gelmesini kolaylaştırmaktadır.

Doktora derecesine sahip olmanın kazandırdığı yetkinlikler ve uzmanlıklar, doktora derecesine sahip okul yöneticileri için başkaca avantajlar ve kariyer imkânları da oluşturmaktadır. Örneğin ABD'de doktora derecesine sahip olan okul yöneticileri mevcut görevlerinden ayrılmadan kısmi zamanlı olarak üniversitede profesör, yardımcı doçent veya doçent olarak kariyerlerine devam edebilmektedirler. Aynı zamanda okul yöneticileri için ekstra ücret desteği sağlanmaktadır. Bu tür yönetici atamalarında birçok okul bölgesi, doktora derecesine sahip olanlara öncelik vermekte ve maaş konusunda doktora derecesini aldıktan sonra okul müdürlerine geriye dönük öğretim yılının başından itibaren ek tazminat ve ödemeler yapmaktadır. Bununla birlikte okul bölgesinde çeşitli seminerlerde ve konferanslarda tez konusu ile ilgili sunum yapmaları teşvik edilmekte ve hatta ihtiyaç duyulan alanlarda üst öğrenime yönelik girişimlerde bulunan ve araştırma yapan okul yöneticilerine okul bölgeleri veya üniversiteler burs sağlamaktadırlar (Young, 2019). ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi [NCES] (2018) tarafından elde edilen sonuçlar da bu durumu istatistiksel verilerle ortaya koymaktadır. Buna göre devlet okullarında görev yapan ve doktora derecesine sahip olan okul müdürlerinin oranı yüzde 10.5'tir. Bu oran eğitim müfettişlerinde yüzde 50'ye kadar çıkmaktadır (School Superintendents Association, 2021). K12 Öğretmenler Birliği'ne (2022) göre ise ABD'de doktora mezunu okul müdürleri okul bölgesinin büyüklüğüne göre 53.000 ile 104.000 dolar arasında maaş almaktadırlar.

Türkiye'de okul yöneticilerinin özellikle ilk defa veya yeniden yöneticiliğe görevlendirmelerinde lisansüstü eğitim yoluyla mesleki gelişim sağlamaları önemli avantajlar sağlamaktadır. MEB Yönetici Görevlendirme Yönetmeliğinin 15. maddesinde yazılı ve sözlü sınav haricinde, yönetmelik ekinde bulunan değerlendirme ölçütlerinde tezli yüksek lisans derecesine sahip olmak sekiz puan, doktora derecesine sahip olmak yaklaşık on beş puanlık bir avantaj sağlamaktadır (MEB, 2021). Yine 2022 yılında yayımlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022) ile uzman öğretmenliğe geçişte yüksek lisans, başöğretmenliğe geçişte ise doktora derecesine sahip olanlar, bu kariyer basamaklarına geçişte yapılacak olan sınavdan muaf tutulmaktadır. Bu çerçevede yukarıda belirtilen durumların etkisiyle son yıllarda özellikle yöneticiliğe

atanmada avantaj sağlamak amacıyla okul yöneticilerinin ve yöneticiliğe geçmek isteyenlerin lisansüstü öğrenime yönelimleri artmıştır. Ancak Millî Eğitim Bakanlığı 2020 yılı idari faaliyet raporuna bakıldığında yüksek lisans derecesine sahip olanların oranı yüzde 10'larda iken doktora derecesine sahip olan öğretmen oranı sadece yüzde 0,19'da (1981 kişi) kalmıştır (MEB, 2021). Özellikle doktora mezunu öğretmen sayısının az olmasının nedeni genellikle bu kişilerin üniversitelerde akademik yaşamlarına devam etmeyi tercih etmeleridir. Örneğin Koşar ve diğ., (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tercih etmelerinde temel motivasyon kaynaklarının, kişisel gelişim ve yenilik sağlama dışında kariyer yapma, üniversiteye geçme ile maaş ve sosyal statü artışında yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen ve yöneticiler açısından MEB bünyesinde yer almanın mesleki ve akademik tatmin açısından yeterli olmadığını göstermektedir.

Bu çerçevede Türkiye'de özellikle okul müdürlerinin maaşları derece ve kademesine göre öğretmenlerin maaşlarından çok fazla farklılık göstermemektedir. Okul yöneticileri, öğretmenler gibi sadece kariyer basamaklarında ilerledikçe uzman ve başöğretmenlik tazminatlarına hak kazanmaktadırlar (Öğretmenlik Meslek Kanunu, 2022). Bununla birlikte son değişikliklerle birlikte ilköğretim veya ortaokulda görev yapan ikili eğitimin olduğu bir ilköğretim okulunda okul müdürü doktora mezunu bile olsa haftada en fazla 27 saat ek ders alabilmektedir ve sadece altı saatlik ek ders karşılığı fiili ders verme hakkı bulunmaktadır (MEB, 2006). Hatta okulda açılan destekleme ve yetiştirme kurslarında (DYK) dahi öncelikle kadrolu ve sözleşmeli öğretmenlerin görevlendirilmesi ve eğer öğretmen bulunamazsa okul yöneticilerinin görev alması şartı getirilerek okul yöneticilerinin DYK kurslarında dahi fiili olarak ders vermeleri kısıtlanmıştır (MEB, 2020). Bununla birlikte 6. Dönem toplu sözleşme kararlarıyla fiilen derse giren ve doktora derecesi almış olan öğretmenlere ek derslerinin %20 artırımlı olarak ödenmesi kararlaştırılmış (Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2021) fakat okul yöneticilerinin çoğu fiili olarak derse girmedikleri için bu durumdan yararlanamamışlardır (Avcı ve Akdeniz, 2021). Bu durum çoğu okulda öğretmenlerin okul yöneticilerinden daha fazla ek ders almasına neden olmaktadır. Kısacası okul yöneticisinin doktora yapmasının kişiye sağladığı ücret artışı veya önemli düzeyde özlük iyileştirmesi bulunmamaktadır. Bu nedenle doktora derecesini elde eden bir okul yöneticisinin kendisine okul dışı alanda akademik kariyer fırsatları araması, tüm bu süreçlerin doğal bir sonucu olarak görülebilir.

Diğer taraftan okul yöneticileri üzerinde gün geçtikçe artan yasal talepler ve iş yükü ile bağlantılı olarak okul müdürleri tarafından algılanan stres durumu giderek artmaktadır (Akdemir, Girgin ve Girgin, 2021; Klocko ve Wells, 2015). Nitekim Canlı ve Sindi (2021) tarafından yapılan araştırmada okul müdürleri, maaş, statü, ödüllendirilme ve en önemlisi kendini geliştirme ve yükselme açısından iş tatminsizliği yaşamaktadır ve üst yönetimin olumsuz tavrı, yetki-sorumluluk dengesizliği, mali sorunlar, bürokrasi ve öğrenci-veli sorunları gibi nedenler okul müdürlerinde hoşnutsuzluk yaratmaktadır. Artan iş yükü ve stres ile mücadele etmek

zorunda kalan doktora derecesine sahip olan okul müdürünün akademik araştırmalar gerçekleştirmesi de zorlaşmakta, herhangi bir statüye sahip olmaması tatsinsizlik oluşturmaktadır. Bu durum okul müdürlerini üniversiteye geçme veya farklı kariyer fırsatları aramaya yöneltmektedir. Bunu sağlayan nedenlerden biri diğerisi ise akademik unvan (doçentlik gibi) elde etmede üniversitede bulunan akademisyenlere göre daha dezavantajlı durumda olmalarındır. Örneğin eğitim bilimleri alanında doçentlik ölçütlerine bakıldığında lisansüstü tez danışmanlığı, en az bir dönem ön lisans, lisans veya lisansüstü dersi verme zorunluluğu gibi ölçütler üniversitedeki öğretim üyesi ile karşılaştırıldığında doktora derecesine sahip okul yöneticisinin rekabet etmesini zorlaştırmaktadır (Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı-ÜAK, 2021). Bu değerlendirmeler doğrultusunda doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin sorunlarının derinlemesine incelenmesi ve sorun alanlarının tespit edilerek eğitim sistemine katma değer sağlayacak bir sürece dâhil edilmeleri önem taşımaktadır.

Amaç ve Önem

Bu bağlamda Türkiye’de doktora derecesine sahip okul yöneticilerini ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Lisansüstü eğitime yönelik çalışmalar, genel olarak karşılaşılan zorlukları öğrenciler ya da öğretim üyeleri görüşleri üzerinden lisansüstü düzeyde ya da sadece doktora düzeyinde analiz etmeye yönelik araştırmalardır. Örneğin Akbulut, epni ve şahin (2013) alışmasında doktora tez sürecinde karşılaşılan sorunları ele alırken Başer, Narlı ve Günhan (2005) ise öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşadıkları sorunlara ve çözüm önerilerine değinmiştir. Bununla birlikte Karadağ ve Özdemir (2017) alışmasında doktora eğitimi sürecine ilişkin doktora öğrencilerinin ve öğretim üyelerinin görüşlerini ele alırken Karakütük, Aydın, Abalı ve Yıldırım (2010) ise lisansüstü öğretimin sorunlarına değinmişlerdir. Koşar, Er ve Kılınç (2020) alışmasında öğretmenlerin eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim yapma gerekelerine yoğunlaşırken Limon ve Durnalı (2018) ise doktora öğrencilerinin doktora eğitimine yönelik metaforik algılarına odaklanmışlardır. Yine Özmen ve Güç (2013) alışmasında doktora eğitiminde yaşanan zorluklar ve bu zorluklarla baş etme yöntemlerini ele alırken Sayan ve Aksu (2005) ise akademik personel olmayan bireylerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara odaklanmıştır. Birkaç araştırma ise özellikle doktora eğitimi sürecinin karmaşıklığını doktora sürecinin akademik detayları üzerinden anlamaya çalışan derinlemesine araştırmalardır (Balcı, 2013; Güner, 2006; Sölpük, 2016; şen, 2013). Bununla birlikte eğitim yönetimi alanında doktora yapanların durumunu anlamaya yönelik sadece bir araştırmaya rastlanmıştır (Arastaman ve diğer., 2020). Kısacası doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin sorunlarını, deneyimlerini ve görüşlerini ele alan nitel çerçevede bir çalışma bulunmamakta olup eğitim kalitesinin arttırılması açısından araştırılmaya değer bir problem alanını oluşturmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin durumunu betimlemek ve doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, kurumsal ve akademik benlikleriyle ilgili görüş, yaşantı ve duygularını ortaya çıkarmaktır. Nitekim bu çerçevede gerçekleştirilecek bir çalışmanın okul yöneticilerinin doktora eğitimine yönelik kısmi olumsuz algılarının veya

pişmanlıklarının ortadan kaldırılmasına bir nebze olsun katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda MEB gibi üst yönetimlerin ve üniversite, YÖK gibi akademik kurumların dikkatini çekme ve kararların revize edilmesi açısından da yarar sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki iki sorunun cevabı aranmıştır:

1. Doktora derecesine sahip okul yöneticileri doktora eğitim süreçlerini ve bu süreçlerin sonuçlarını nasıl değerlendirmektedir?

2. Doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, akademik ve kurumsal/mesleki yetkinliklerine ve kimliklerine yönelik duygu, düşünce ve yaşantıları nelerden oluşmaktadır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin elde edilmesini amaçlayan bu araştırmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırma felsefesinde kişi bilincinde ve deneyimlerinde var olan olgu ve anlamlar ortaya çıkarılmaktadır (Gill, 2020). Bununla birlikte olgubilim araştırmalarında bir olay veya durumla ilgili aktörlerin, bu olay ve durumları algılama şekliyle ilgili olarak anlamlandırmalarının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır, aynı zamanda bu yaklaşım, kişisel bilgi, deneyim ve öznellik paradigmasına dayanmaktadır (Lester, 1999).

Çalışma Grubu

Araştırmada doktora mezunu okul yöneticilerinin belirlenmesi amacıyla olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örnekleme (convenience sampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemi, araştırmaya katılmaya istekli olan, kolay ulaşılabilir ve konu alanına uygun olan bireylerin seçilmesi açısından ve zaman, maliyet açısından rahatlık ve kolaylık sağlamaktadır (Dörnyei, 2007; Given, 2008). Bu çerçevede MEB bünyesinde doktora mezunu okul yöneticisi sayısının az olması ve bazı yöneticilerin katılmayı reddetmesi nedeniyle kendilerine ulaşılabilen ve araştırmayı onaylayan sekiz doktora derecesine sahip okul yöneticisi ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Nitekim Boyd (2001) fenomenolojik araştırmalarda iki ile on arası katılımcının, Creswell (1998) ise on kişiye kadar katılımcı sayısının araştırmanın doyuma ulaşması için yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda sekiz katılımcının araştırma yapısı, konusu ve bağlamı açısından yeterli olduğu düşünülmektedir. Katılımcı okul yöneticilerine ait demografik bilgiler aşağıda Tablo1’de sunulmuştur:

Tablo 1*Katılımcıların demografik bilgileri*

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Okul Türü	Okul Kademesi	Görevi	Doktora Derecesi Alanı
D1	Kadın	Özel	İlkokul-Ortaokul-Ortaöğretim	Müdür	Eğitim Yönetimi, Denetimi ve Planlaması
D2	Kadın	Devlet	Anaokulu	Müdür Yardımcısı	Eğitim Programları ve Öğretim
D3	Kadın	Özel	İlkokul-Ortaokul-Ortaöğretim	Koordinatör	Eğitim Teknolojisi
D4	Erkek	Devlet	Ortaokul	Müdür	Fen Eğitimi
D5	Erkek	Devlet	İlkokul-Ortaokul	Müdür	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
D6	Erkek	Devlet	Halk Eğitim Merkezi	Müdür Yardımcısı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
D7	Erkek	Devlet	Halk Eğitim Merkezi	Müdür Yardımcısı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi
D8	Erkek	Devlet	Ortaokul	Müdür	Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 3’ü kadın 5’i ise erkektir. Bununla birlikte 1’i anaokulu, 2’si ortaokul, 1’i ilkokul-ortaokul, 2’si ilkokul-ortaokul ve ortaöğretim ve 2’si ise halk eğitim merkezinde yönetici olarak görev yapmaktadır. Aynı zamanda katılımcıların 3’ü müdür yardımcısı, 4’ü okul müdürü ve 1’i ise koordinatör olarak yöneticilik görevini sürdürmektedir. Yine katılımcıların 5’i eğitim yönetimi ve denetimi, 1’i eğitim programları ve öğretim, 1’i eğitim teknolojisi ve 1’i ise fen eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir.

Veri Toplama Yöntemi ve Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla katılımcı okul yöneticileri ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinde bir araya gelen katılımcılar birbirlerini etkilemekte, etkilenmekte ve grup etkisi yoluyla sinerji yaratabilmektedirler, ayrıca bu görüşme yöntemi, veri toplama örnekleminin sınırlı olduğu durumlarda genellikle avantaj yaratmakta ve tercih edilmektedir (Tümen-Akyıldız ve Ahmet, 2021). Bu bağlamda gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde araştırmacılar tarafından katılımcılara yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış sorular yöneltilmiş ve bu çerçevede veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış

sorulara önceden belirlenen tematik çerçevede sorular belirlenirken (George, 2022), yapılandırılmamış sorularda ise görüşme akışında ortaya çıkan ve önceden standardize edilmemiş olan sorular (Dipboye, 1994) katılımcılara yöneltilmektedir. Görüşme formu araştırmayı yürüten yazarlar tarafından geliştirilmiş ve görüşme formunda yer alan sorular alanda çeşitli çalışmalar yürüten araştırmacıların görüşüne sunulmuş olup ortaklaşılan sorular görüşme formuna dâhil edilmiştir. Katılımcı okul yöneticilerine yöneltilen sorulardan bazıları aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

<i>Temalar</i>	<i>Görüşme Soruları</i>
Doktora Eğitimi Süreci	Okul yöneticisi olarak doktora eğitiminiz sırasında ne tür zorluklarla karşılaştınız, çözüm önerileriniz nelerdir? Nasıl teşvik edilebilir?
Özlük Haklar	Doktora derecesine sahip bir okul yöneticisi olarak maaş, özlük hakları (artırımlı ek ders, öğretmenlik meslek kanunu vb.) ve kariyer hedefleri açısından durumunuzu yeterli buluyor musunuz? Neden?
Motivasyon-İş Tatmini	Okul yöneticiliği ile akademik statünüz arasındaki ilişkiyi düşündüğünüzde iş tatmini veya mesleki motivasyonunuz hakkında neler söyleyebilirsiniz, mesleki tatmininizi arttıracak önerileriniz nelerdir?
Uzmanlık ve Yetkinlik Algısı	Doktora ile ulaştığımız bilgi düzeyi ile yöneticilik uygulamaları arasında ne tür farklar görüyorsunuz? Meslek kariyerinizde yöneticilik görevini bu bağlamda sürdürülebilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz?
Akademik Kariyer	Akademik kariyer/hedefleriniz bağlamında yaşadığımız sorunlar veya beklentileriniz nelerdir?
Araştırmacılık Rolü	Araştırma yapma veya araştırma süreçlerini yönetme konusunda yaşadığımız sıkıntılar nelerdir?
Beklentiler	Millî Eğitim Bakanlığı’ndan/YÖK’ten yaşadığımız sorunlarla ilgili talepleriniz nelerdir, ne tür yasal düzenlemeler yapılması gerekmektedir?
Metaforlar	Doktora derecesine sahip okul yöneticisini neye benzetirdiniz, nedenlerini açıklayabilir misiniz?

Tablo 2’de görüldüğü gibi gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinde katılımcılara yöneltilen sorular; kişilerin doktora eğitimi süreci, özlük hakları, motivasyon-ış tatminleri, uzmanlık ve yetkinlik algıları, akademik kariyerleri, araştırmacılık rolleri ile beklentileri ve metaforlarını kapsamaktadır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma çerçevesinde İstanbul Medeniyet Üniversitesi’nden 05/09/2022 tarihli ve 2022/07-05 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin toplanması amacıyla doktora derecesine sahip katılımcı okul yöneticileri ile 2022 yılı Ekim ayı içerisinde iki odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Görüşme gerçekleştirilmeden önce katılımcı onayı alınmış ve ortak bir tarih-saat belirlenerek zoom platformu kullanılarak çevrim içi ortamda görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme kalitesinin artırılması amacıyla görüşme öncesi katılımcılardan internet, ses, ortam gibi durumlarını kontrol etmeleri ve görüşmeye uygun hale getirmeleri istenmiştir. Aynı zamanda görüşmeler kayıt altına alınmış ve veri gizliliğinin, bilgi güvenliğinin sağlanacağına dair katılımcılara taahhüt verilmiştir. Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin ilki yaklaşık olarak yüz dakika, ikincisi ise yüz sekiz dakika sürmüştür.

Araştırmada elde edilen verilerin analiz edilmesi amacıyla öncelikle dijital kayıtlar kelime işlemci programına aktarılmıştır. Daha sonra MAXQDA programı kullanılarak katılımcı görüşlerinde ortaklaşan ve ortak anlamlar taşıyan olgu ve ifadeler, geleneksel içerik analizi tekniği yoluyla kodlanmış, kategorilendirilmiş ve temalar altında bir araya getirilmiştir (Hsieh ve Shannon, 2005; Wilson, 2011). Gerçekleştirilen analiz ve raporlamalarda katılımcı isimleri gizli tutulmuş ve D1, D2, D3... şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine inandırıcılığın sağlanması gerektiğini ve bunun sağlanması için de araştırmanın güvenilebilirlik, aktarılabilirlik, inanırılık ve onaylanabilirlik özelliklerine sahip olmasının önemli olduğunu belirtmektedir. Bu çerçevede ele alınan araştırmada bu ölçütlerin sağlanması için odak grup görüşmelerinde uzun süreli etkileşim sağlanmış, elde edilen veriler ve raporlama, katılımcı teyidine sunularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır (Holloway ve Wheeler, 1996). Bununla birlikte Miles ve Huberman (1994)'in araştırmacılar arası kodlama tutarlığı kodlama süreci sonunda yüzde seksen beş olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda içerik analizi sürecinde görüşmeler yazıya aktarıldıktan sonra elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından belirlenen ana temalar doğrultusunda kodlanarak kategorilendirilmiş ve daha sonra araştırmacılar bağımsız kodlamalar sonrası bir araya gelerek tutarlılıkları değerlendirilmiştir. Araştırmacılar arası tutarlılığa dayalı bu süreç kodlama sürecinin neredeyse tüm aşamalarında izlenmiş ve araştırmacılar tutarlılığın kontrol edilmesi bağlamında sık sık bir araya gelmişlerdir. Nitekim alanyazın taramasından, tartışma ve sonuç bölümüne kadar karşılıklı teyide dayanan ve araştırmanın güvenilirliğini arttıracak tutarlılığa dikkat edilmiştir. İnandırıcılığın sağlanması için ise katılımcı görüşlerini ve ham verileri kapsayan alıntılara ağırlık verilmiştir (Streubert ve Carpenter, 2011). Yine çalışma sonuçlarının başka ortam ve örneklemelere aktarılabilmesini sağlamak amacıyla örneklem seçim yöntemi, araştırmanın yürütüldüğü ortam, katılımcı özellikleri gibi araştırma süreçleri hakkında detaylı bilgiler verilmiştir (Sharts-Hopko, 2002). Bununla birlikte katılımcılarda “sahne korkusunu” ve “katılımcı tepkiselliğini”

önlemek amacıyla olabildiğince katılımcı görüşlerine ve görüşme sürecine müdahale edilmemiş, kişisel ve duygusal konulara hassasiyet gösterilmiştir.

Bulgular

Doktora derecesine sahip okul yöneticileri, doktora başlama kararı verme aşamasından doktora tamamlanana kadar çok yönlü bir değişim ve dönüşüm süreci yaşamaktadırlar. Katılımcıların bu değişime ilişkin özel deneyimleri ve bu deneyimlerle kazandıkları yeni kimliğe dair göstergeler, araştırma sürecinde dile getirdikleri görüşlerine yansımıştır. Katılımcıların görüşleri, içerik analizi sonucunda doktora eğitim süreci ve sonuçları ile doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, akademik, kurumsal/mesleki yetkinlikleri ve kimliği başlıkları altında temalandırılmıştır. Doktora eğitim süreci ve sonuçları teması altında doktora giriş, doktora eğitim süreci, profesyonel hakları, araştırmacılık rolleri ve beklentiler kategorilerine ulaşılmıştır. Doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, akademik, kurumsal/mesleki yetkinlikleri ve kimliği teması altında ise motivasyon ve iş tatmini, uzmanlık-yetkinlik algısı, akademisyenlik kimliği ve kendilik algısı kategorilerine ulaşılmıştır.

Doktora Eğitim Süreci ve Sonuçları

Araştırmanın birinci sorusu bağlamında doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin doktora eğitim süreçlerini ve bu sürecin sonuçlarını nasıl değerlendirdiklerine yönelik çarpıcı tespitler elde edilmiştir. Nitekim okul yöneticilerinin doktora eğitim süreçleri ve sonuçları, doktora derecesine sahip okul yöneticisi kimliği oluşumuna etkilerine ışık tutacak bulgular barındırmaktadır. Katılımcıların görüşlerinin analizi sonucunda doktora giriş gerekçeleri, eğitim süreçleri, profesyonel hakları, araştırmacılık rolleri ve doktora derecesine sahip okul yöneticisi olarak beklentilerine ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Doktora Derecesine Sahip Okul Yöneticilerinin Doktora Eğitim Süreçleri ve Sonuçlarına İlişkin Görüşlerinden Oluşan Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt Kategori	Kod
Doktora Giriş	Doktora Yapma Gerekçesi	<ul style="list-style-type: none">• Mesleki gelişim• Kendini gerçekleştirme• Akademik kariyer• Kariyer geliştirme, değiştirme
Doktora Eğitim Süreci	İş Yaşamı ve Özel Yaşama Yansıması	<ul style="list-style-type: none">• İş ve eğitim sürecini birlikte yürütme zorluğu• Sorun olarak görülme• Zaman problemi• İzin süreçlerinde zorluk yaşama• Aile ilişkilerinin bozulması

(devam ediyor)

Table 3 (devam)

	Eğitim Sürecine Dair Yaşantı	<ul style="list-style-type: none"> • Bireysel çaba • Öğretim üyesi yetkinlik farklılıkları • Eğitim sürecinden memnuniyet • Öğretim üyelerinden yeterli destek görememe
Profesyonel Haklar	Kariyer Basamakları	<ul style="list-style-type: none"> • Başöğretmenliğe yükselmeye süre engeli • Kariyer basamaklarında eğitim alma zorunluluğu
	Ekonomik Getiri	<ul style="list-style-type: none"> • Besleyici özlük hakların eksikliği • Maddi kayba uğrama • Yöneticiler açısından ek ders ücret artışı sağlamaması • Maaş artışına katkı sunmaması
Araştırmacılık Roller	Dezavantajlı Ortam	<ul style="list-style-type: none"> • Akademik çevreden uzaklık • Üniversite içi akademisyenlerle rekabet edememe • Araştırma yapma imkânlarının sağlanmaması
	Teknik Engeller	<ul style="list-style-type: none"> • Çeşitli program ve yazılımlara erişememe • Etik kurul onayı almada zorluk yaşama • Yayın teşvikinin sağlanmaması
Beklentiler	Akademik Rol ve Statüye İlişkin Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim üyesi alımında adil atama sistemi • Doçentlik unvanı kazanmada engellerin kaldırılması • Üniversitelerde yarı zamanlı çalışabilme • Tez yönetebilme imkânı
	Kurumsal Rol ve Statüye İlişkin Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> • Müfettiş atama süreçlerinde öncelik • Araştırma veya proje koordinatörü olarak istihdam edilebilme • Karar mekanizmalarına dâhil edilme • Mesleki gelişim eğitimlerinde görev alma • Nitelikli personeli elde tutacak iyileştirmeler yapılması • Yönetici kariyer sisteminde öncelik tanınması
	Özlük Haklarına İlişkin Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> • Maddi süreçlerin desteklenmesi • Mesleki statünün güçlendirilmesi • MEB izin yönergesinde değişiklik yapılması • Özlük haklar açısından öğretim üyeleri ile eşit konumlandırılma
	Araştırma Süreçlerine İlişkin Beklentiler	<ul style="list-style-type: none"> • Bilimsel toplantılara katılım yönergesinin değiştirilmesi • Araştırma süreçlerinin kolaylaştırılması • Araştırma teşviklerinin sağlanması

Doktora Giriş

Doktora derecesine sahip okul yöneticisi kimliğinin oluşumunda kritik detayların başında doktora eğitimine başlama niyeti gelmektedir. Doktora eğitiminin

uzun, zorlayıcı, belirsiz, karmaşık ve yorucu bir süreç olduğunun farkında olarak bu eğitime başlama niyetini gerçekleştirme iradesi doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin kişilik özelliklerinin anlaşılmasını gerektirmektedir (Ali vd., 2011; Piaw vd., 2014). Katılımcılar, doktora başlama gerekçelerini mesleki gelişim, kendini gerçekleştirme, akademik kariyer ve mesleki kariyer olarak belirtmişlerdir. D7 doktora yapma gerekçesini şöyle açıklamıştır:

Öğretmen olarak atandıktan sonra mesleğin bana çok da uygun olmadığını fark ettim. Aslında çıkış yolu arıyordum kendime. Meslek değiştirmeyi, istifa etmeyi düşündüm bir süre ciddi bir şekilde. İstifa edip etmeme kararsızlığı yaşadığım bir dönemde Bakanlığın açtığı yöneticilik sınavına başvurduğum ve öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş yaptım. Öğretmenliğe kıyasla daha kısa sürede daha somut ürünlere ulaşabileceğimi düşünerek yöneticiliğin peşinden gittim. Müdür yardımcısı olduktan sonra ise yöneticilik işinin kulaktan dolma bir şekilde, bilgi sahibi olmadan başkalarını gözlemleyerek ya da taklit ederek yapılamayacağını fark ettim ve yöneticilik konusunda eksiklerimi kapatabileceğim düşüncesiyle eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yapmanın yollarını aramaya başladım. Yüksek lisansa başladıktan sonra, araştırma yapmanın, yayın yapmanın beni tatmin eden bir üretim eylemi olduğunu gördüm ve doktora yapmaya yöneldim.

Doktora Eğitim Süreci

İş yaşamı ve özel yaşama yansımaları alt kategorisinde doktora derecesine sahip okul yöneticileri, iş ve eğitim süreçlerini birlikte yürütmenin zorluklarından bahsetmiş ve bu durumun birey yaşamında bir bölünmüşlük ve sorun yarattığını ifade etmiştir. Bununla birlikte üniversite ders programı ile okuldaki programın uyumsuzluğu sonucu okul ders programının değişmesi nedeniyle özellikle lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin okulda sorun oluşturan bireyler olarak algılandıklarını söylemişlerdir. Aynı zamanda yöneticilik vasıflarından dolayı üniversitedeki eğitim süreçlerine zaman ayırmakta zorlandıklarını ve programın zamansal uyumsuzluğu çerçevesinde bazen derslere katılımda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yine üniversitedeki derslere katılmak için üst yönetici ve kurumlardan izin alma konusunda çatışmalar yaşadıklarını ve bu durumun zaman zaman istifa etmeyi düşünmeye kadar onları zorladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte hem doktora sürecinin ağırlığı hem de okul işleyişinin sorumluluklarından dolayı ailelerine zaman ayıramadıklarını ve çeşitli ailevi problemler yaşadıklarını ifade ederek, bu durumun özel hayat ilişkilerini olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. D5 doktora sürecinin günlük, kurumsal ve aile hayatına etkilerini şöyle açıklamıştır:

Yani bir okul müdürü hem okulunda ayırdığı zamanla birlikte bir yandan derslere zaman ayırıyor, bir yandan da özel hayatıyla ilgili sorunlar yaşayabiliyor. Çocuklarınız ve ailenizle birlikte geçireceğiniz zaman ki doktora süreci dört yıllık, uzun bir süreç. Dolayısıyla bu zaman süreci içerisinde derslere koşması ve okulda üzerinde bulunduğu sorumluluklar

nedeniyle ailesel problemler de yaşayabiliyor. Ben bu süreçte ilaç kullanmak zorunda olan, ailesinden boşanan veya işte çok ciddi psikolojik sorunlar yaşayan insanları, arkadaşlar biliyorum. Dolayısıyla zor bir süreç olduğu için de kendi özel hayatlarına ilişkin problemler oluşabiliyor.

Eğitim sürecine dair yaşantı alt kategorisinde doktora derecesine sahip okul yöneticileri, üniversitedeki eğitim süreçleri ve daha sonrası ile ilgili olarak genellikle bireysel çabalarının daha ön planda olduğunu, bireysel adanmışlığın akademik bilinci ve yayın sürecini etkilediğini belirterek bireysel çabanın öneminden bahsetmişlerdir. Bununla birlikte doktora sürecinde eğitim aldıkları öğretim üyelerinin farklı yetkinliklerde olduklarını, öğretim üyelerinin yeterliklerinin derse ve hocaya bağlı olarak değiştiğini ve öğretim üyeleri arasında büyük farklar hissettiklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda bazı okul yöneticileri doktora sürecinde öğretim üyelerinden yeterli destek görmediklerini, araştırmaya teşvik eden yapıda olmadıklarını ve beledikleri ortamı bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Fakat bazı okul yöneticileri ise doktora eğitim sürecinden memnuniyet duyduklarını ifade ederek doktora sürecinde yeterli desteği aldıklarını, araştırmaya teşvik eden yoğun ve verimli bir eğitim süreci geçirdiklerini ve kendileri açısından büyük farklar hissettiklerini söylemişlerdir. D6 doktora eğitim sürecindeki akademik sorumlulukların zorlayıcı yanının kendisini geliştirdiğini şu şekilde belirtmiştir:

Benim yüksek lisans ve doktora iki üniversitenin de kendi teamülleri vardı, ikisi de gerçekten araştırmaya teşvik eden üniversitelerdi. Yani yüksek lisanstan itibaren makale yazmaya başladım. Bu, doktora yaptığım üniversitede de devam etti. Yalnız bir fark var. Yüksek lisansta hocalarımız yönlendirici oluyor, danışmanlık yapıyor, sürekli dönüt veriyordu, doktora da gerçekten nefes alabildiğimiz bir saat, dışarı çıkabildiğimiz anlarımız çok az oluyordu. Her dersin kendisi neredeyse dönem bazlı iki makaleye denk gelen hazırlıklarla geçiyordu, ikisi de yeterliydi, çok yeterliydi. Çok yoğun çalışmalar yaparak geçtik. Ve gerçekten de büyük farklar yarattığını gördüm her iki üniversitenin de. Bunu çok net söyleyebilirim yani.

Katılımcılar doktora sürecine başlama gerekçeleri bakımından olumlu, güçlü ve sürdürülebilir niyetlere sahipken doktora sürecine dair genel olarak zorlu ve dolayısıyla olumsuz bir algıya sahiptir. Zorluklar kurumsal, mali, manevi, akademik, sosyal, ailevi ve kişisel alanlarda görülmekte, doktora sürecinin görece uzun olması yılgınlıklara, psikosomatik rahatsızlıklara, hatta doktorayı terke kadar giden olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Doktora sürecinde yaşanan zorluklar, kişisel, sosyal ve akademik gelişimle birlikte yaşanan tatmin duygusuyla altından kalkılabilir ya da dayanılabilir bir nitelik kazanmaktadır. Doktora süreci, akademik gelişim yanında zorluklarla mücadele etme, çok sayıda sorunla aynı anda başa çıkma, anlaşılama gibi deneyimleriyle olgunluk da kazandırmaktadır.

Profesyonel Haklar

Katılımcı okul yöneticilerinin profesyonel haklar kategorisi ile ilgili görüşleri kariyer basamakları ve ekonomik getiri olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Kariyer basamakları alt kategorisinde katılımcı okul müdürleri, doktora derecesine sahip olan öğretmen veya yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamaklarında önce uzman öğretmen unvanı ardından on yıl geçtikten sonra başöğretmenlik unvanına yükseleceklerini belirterek bu sürenin doktora yapmış olma avantajını ortadan kaldırdığını söylemişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlik kariyer basamaklarında lisansüstü eğitim alıp almadığına bakılmadan kariyer unvanı öncesi eğitim alma zorunluluğu getirildiğini belirterek, alan uzmanı veya doktoru olan bireylerin bu eğitimden geçirilmesinin doğru olmadığını ve sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. D8, doktora derecesine sahip olmanın Öğretmenlik Meslek Kanunu hükümleri bakımından ayırt edici bir avantaj yaratmadığını şöyle açıklamıştır:

Meslek kanunuyla ilgili büyük bir beklentimiz vardı fakat o da boş çıktı, neden diyeceksiniz. Şimdi bu kanun yürürlüğe girdikten sonra biz uzman öğretmen oluyoruz yani direkt bizi başöğretmen yapmıyorlar, uzman öğretmen olduktan sonra, on yıl geçtikten sonra bizi başöğretmen yapacaklar. Yani ben şu an otuz dokuz yaşındayım, yaklaşık bir sene sonra uzman öğretmen oluruz. On yıl geçtikten sonra elli yaşında ben başöğretmen olacağım, emekliye yakın bir zamanda. O anlamda da bir avantajı yok.

Ekonomik getiri alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, doktora yapmış olan okul yöneticilerinin özlük haklarının yok denecek kadar zayıf olduğunu, özlük bağlamında öğretmenlerden bir farklarının olmadığını, haklar ve özlük anlamında besleyici bir ortamın bulunmadığını ve bu durumun doktora yapmış okul yöneticilerinde üniversiteye geçme arzusunu yarattığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte doktora eğitimi sürecinde çeşitli giderler nedeniyle maddi zorluklar yaşadıklarını, aynı zamanda doktora sonrası çeşitli araştırma ve yayın süreçlerini yürütebilmek için maddi kayba uğradıklarını ve bu anlamda teşviklerin sağlanması gerektiğini söylemişlerdir. Aynı zamanda katılımcı okul yöneticileri, maaş karşılığı dışında çoğunlukla fiili olarak derse girmedikleri için doktoradan dolayı artırımlı ek ders alamadıklarını ve bu anlamda öğretmenlerden de geri duruma düştüklerini ifade etmişlerdir. Yine maaş bağlamında da doktora yapmanın herhangi bir maaş veya ücret artışı sağlamadığını belirtmişlerdir. D2, doktora yapmanın ve doktora derecesine sahip olmanın anlamlı bir mali getirisi olmadığını şöyle açıklamıştır:

Doktora yaptığım için ben cezalandırılıyormuşum gibi hissediyorum açıkçası bazen. Kazançtan çok sanki kayıp var gibi. Hem yaptığınız akademik çalışmalara ödediğimiz ücretler, ücretli dergiler vs. var, hani yayın yapayım derken aslında ciddi bir maddi kaybınız da oluyor. Yani kayıp olarak ben bunu şimdi görmüyorum aslında ama keşke destek olursa, çok daha iyi şeyler çıkabilir ortaya diye düşünüyorum.

Araştırmacılık Roller

Katılımcı okul yöneticilerinin araştırmacılık rolleri kategorisi ile ilgili görüşleri, dezavantajlı ortam ve teknik engeller olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Dezavantajlı ortam alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, akademik çevreden ve ortamdaki uzak olmaları nedeniyle araştırma yapma konusunda sorunlar yaşadıklarını, teknik bazı konuları bu ortamın eksikliğinden dolayı kendi başlarına öğrenmek zorunda kaldıklarını ve araştırma süreçlerinde işbirliği yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte üniversitede bulunan akademisyenlerin zaman açısından doktora derecesine sahip okul yöneticisine göre daha avantajlı olduğunu, okul yöneticilerinin iş yükü nedeniyle araştırma süreçlerine ayıracak zaman bulamadıklarını belirterek bu anlamda öğretim üyeleri ile rekabet edemediklerini ve Bakanlık tarafından kendilerine araştırma yapabilecekleri imkânların sağlanmadığını ifade etmişlerdir. D3, bulunduğu ortamın akademik açıdan dezavantajlarını şöyle açıklamıştır:

Yani araştırma açısından, sanırım en önemli fark birazcık akademik çevrenin eksik olması ile ilgili sorun yaşıyorum ben kişisel olarak. Çünkü aslında çevremde çok fazla akademisyen var ama sonuçta ben sürekli o ortam içerisinde değilim. Ve bu önemli bir sorun. Birçok üslupla ilgili veya teknik birçok şeyi biz kendi kendimize öğrenmişizdir. Hâlbuki akademik çevrede olduğunuzda bu daha kolaydır. Mesela aynı odada olduğumuzu düşünün yani orda bir kulak dolgunluğu bile size birçok şey kazandırır. Dolayısıyla biz bundan mahrumuz.

Teknik engeller alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, araştırma süreçlerinde kendilerine yardımcı olan veya kullanabilecekleri çeşitli program veya yazılımlara (intihal tarama programları, nitel analiz programları, veri tabanları gibi) ulaşmada zorluk çektiklerini ve bu nedenle mağduriyet yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte üniversitede görev yapan öğretim üyelerinin yapacakları araştırmalar için rahatlıkla etik kurul onayı alırken doktora derecesine sahip bir okul yöneticisinin bu onayı almada zorluk yaşadığını ve üniversiteden bir akademisyen bulmak zorunda kaldıklarını ve bazen de araştırmalarını istemedikleri ancak etik kurul onayı istemeyen dergilere göndermek zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir. Yine okul yöneticileri, üniversitede yer alan akademisyenlerin yaptıkları yayınlar için akademik teşvik aldıklarını fakat kendilerine bu anlamda Bakanlık tarafından herhangi bir teşvik sağlanmadığını ve maddi zorluklar yaşayabildiklerini söylemişlerdir. D2, akademik çalışmalar sırasında yaşadığı sorunları şöyle açıklamıştır:

Mesela hocalarımızın kullandığı intihal tarama programları, veri tabanları, analiz programları var, mesela benim onlara hiç erişimim yok ve bu nedenle de hiçbir dergiye gönderemiyorum, çünkü dergilerde şöyle bir şey oluyor yükleme esnasında mutlaka bir intihal programından geçirilmiş olması veya intihal eki isteniyor, üniversiteler de bu abonelik öğretim üyelerine sağlanıyor benim bildiğim kadarıyla. Benim böyle bir durumum olmadığı

için ben erişim sağlayamıyorum. Dolayısıyla bu konuda mağdur oluyorum, dergi seçmek durumunda kalıyorum.

Beklentiler

Katılımcı okul yöneticilerinin beklentiler kategorisi ile ilgili görüşleri, akademik rol ve statüye ilişkin beklentiler, kurumsal rol ve statüye ilişkin beklentiler, özlük haklarına ilişkin beklentiler ve araştırma süreçlerine ilişkin beklentiler olmak üzere dört alt kategoride ele alınmıştır. Akademik rol ve statüye ilişkin beklentiler alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, üniversitelerde öğretim üyesi istihdamında adil, rekabet edilebilir ve objektif bir atama sisteminin getirilmesi, doçentlik unvanı elde etmede üniversitede görev yapmayan doktora derecesine sahip bireyler için dışarıdan doçentlik almanın kolaylaştırılması ve ölçütlerin yeniden düzenlenerek daha adil bir şekilde büründürülmesi, doktora derecesine sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin üniversitelerde yarı zamanlı çalışabilmeleri için gerekli yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte doktora derecesine sahip okul yöneticileri ve öğretmenlerin tez yönetebilmelerinin önünün açılması için Yüksek Öğretim Kurulu ile işbirliğinin sağlanması konusunda beklentilerini ifade etmişlerdir. D8, akademiye geçiş sürecinde ve akademik faaliyetlerde yaşanan zorluklara ilişkin beklentisini şöyle açıklamıştır:

YÖK'ten beklentim, mutlaka üniversitelere atama ile ilgili rektörlerden bunun alınması lazım, daha rekabet edilebilir, adil ve objektif bir atama sisteminin gelmesi gerekiyor. Yine bizlere yarı zamanlı üniversitede çalışma imkânı versinler. Böylelikle biz kendi mesleki alanımızda, işin mutfağında uyguladığımız süreçleri üniversitede yansıtabilelim ve üniversitedeki araştırma süreçlerini de kendi mutfağımıza getirelim. ...onun dışında mesela tez yönetemez miyiz biz, bunu yapamaz mıyız, bu kadar mı bize güvenmiyorlar? Mesela bu imkânı bize sağlasınlar.

Kurumsal rol ve statüye ilişkin beklentiler alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, müfettiş atama süreçlerinde doktora yapmış olan okul yöneticilerine öncelik tanınması, MEB merkez veya taşra teşkilatında, araştırma okullarında (yurtdışı örneklerde olduğu gibi) araştırma ve proje koordinatörü olarak istihdam edilmeleri ve yine ilçe-il karar alma mekanizmalarına doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin dâhil edilmesi gerektiği yönünde beklentiler ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yönetici veya öğretmen mesleki gelişim eğitimlerinde doktora derecesine sahip okul yöneticilerine, öğretmenlere görev verilmesi ve eğitici olarak değerlendirilmeleri, doktora derecesine sahip personel gibi nitelikli personeli Bakanlık bünyesinde tutacak çeşitli iyileştirmelerin yapılması ve yine ilçe, il müdürü veya daha üst yönetici kariyer atamalarında doktora yapmış olan okul yöneticilerine öncelik verilmesi ve bu anlamda değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. D5 kurumsal beklentisini şöyle açıklamıştır:

MEB en başta da söylediğim gibi doktora derecesine sahip ve kendini geliştirmeye açık kapasiteli yöneticilerini elinde tutması adına birçok teşvik

ortaya koymalı. Yani mesleğin içerisinde de bir bilim üretiyor olması, uygulamayla teoriyi daha iyi bütünleştirecek ve dolaylı olarak nitelikli personeli ki biz şunu hep söyleriz değil mi? Bir örgüt, bir örgütsel yapı içerisinde yüksek nitelikli insanları barındırmak ister. Dolayısıyla biz koca bir örgütten bahsediyoruz, eğitim sisteminden bahsediyoruz. Bunun içerisinde nitelikli çalışanları elinizde tutmanız gerekiyor.

Özlük haklarına ilişkin beklentiler alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, lisansüstü eğitim almış, doktora yapmış olan okul yöneticilerinin maddi anlamda desteklenmesi, güçlendirilmesi, sosyal ve ekonomik şartlarının iyileştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte mesleki tatminlerinin artırılması açısından doktora yapmış okul yöneticilerinin mesleki statülerinin ve pozisyonlarının güçlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine doktora eğitim süreçlerinde yaşadıkları izin problemleri nedeniyle MEB izin yönergesinde değişiklik yapılması gerekliliğini ifade ederek yönergenin netleştirilmesi ve lisansüstü eğitim alan öğretmen ve yöneticilere belirli gün sayısı ve süreyi ifade eden izin hakkının verilmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bunun dışında özlük hakları bakımından üniversitedeki öğretim üyeleri ile eşit konumlandırılarak özlük haklarının yeniden düzenlenmesi ve eşit hale getirilmesi yönünde beklentilerini ifade etmişlerdir. D7, doktora eğitimi sırasında yaşanan izin işlemlerine yönelik zorlukların çözülmesine yönelik beklentisini şöyle açıklamıştır:

...izin konusu MEB'nin personel izin yönergesinde biraz havada kalmış durumda. Okul yönetimi gereken esnekliği gösterir ya da kolaylığı sağlar gibi bir şey diyor. Bunun net olarak hani kişilerin inisiyatifine bırakılmayacak biçimde net bir yere bağlanması gerektiğini düşünüyorum. En azından hani bir gün izin verilir gibi bir ifade yer alacak olursa üniversitedeki hocalarımızda evet Milli Eğitim'de çalışan kişi bir gün gelebiliyor diye planlamayı belki buna göre yapabilir, bunu da göz önünde bulundurabilir diye düşünüyorum.

Araştırma süreçlerine ilişkin beklentiler alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, bilimsel kongre ve toplantılara katılmada zorluklar yaşadıklarını ifade ederek, katılım ücreti gibi bazı masrafların kendileri tarafından ödenmek zorunda kaldığını ve MEB tarafından verilecek olan yol, yemek, otel harcırahlarının ise sonradan verildiğini belirterek bilimsel toplantı sürecinde bu masrafların kişi tarafından karşılandığını ve bu anlamda mağduriyet yaşadıklarını ifade etmiş ve bilimsel toplantılara katılım yönergesinin değiştirilmesini önermiştir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin araştırma yapma ve akademik süreçleri yürütmelerinin kolaylaştırılması ve araştırma yapma süreçlerinde teşviklerin sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. D5, bilimsel toplantılara katılım ile ilgili yaşadıkları maddi zorlukları ve beklentisini şöyle açıklamıştır:

Mesela bir öğretmenin veya yöneticinin bir bildiri sunması çok zor, birkaç yıl oldu yönetmelik çikali. Mesela katılım ücretini vermiyor ama yol ve yemek ücretlerini veriyor, bu yeterli değil bence. Düşünün öğretmenimiz bir

araştırma yapmış, bildiri sunacak, yol kat edecek, yol masrafı, katılım ücreti, otel masrafı işte birçok masraf olacak. Belki maaşını geçecek, azap olacak ama bunların büyük çoğunluğunu cebinden karşılayacak ve dolayısıyla bu öğretmenin bilim üretmesini bekleyeceğiz. Bu mümkün değil.

Doktora Derecesine Sahip Okul Yöneticilerinin Profesyonel, Akademik, Kurumsal/Mesleki Yetkinlikleri ve Kimlikleri

Araştırmanın ikinci sorusu bağlamında doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin profesyonel, akademik, kurumsal/mesleki yetkinliklerine ve kimliklerine yönelik görüş ve deneyimleri, önemli bulgular ihtiva etmektedir. Nitekim doktora derecesine sahip okul yöneticisi kimliğinin oluşum sürecine ilişkin bulgular bir önceki bölümde sunuldu. Okul yöneticilerinin doktora derecesine sahip okul yöneticisi kimliklerinin ve profesyonel, akademik, kurumsal/mesleki yetkinliklerinin farkına varmaları, yeni kimliklerini anlamlandırmaları, içselleştirmeleri ve yeni kimliğe uygun davranma durumlarına ilişkin bulgular, motivasyon ve iş tatmini, uzmanlık-yetkinlik algısı, akademisyenlik kimliği ve kendilik algısı metaforları kategorileri başlıklarında aşağıda Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Doktora Derecesine Sahip Okul Yöneticilerinin Profesyonel, Akademik, Kurumsal Yetkinliklerine ve Kimliklerine İlişkin Kategori ve Kodlar

Kategori	Alt kategori	Kod
Motivasyon-İş Tatmini	Örgüt İçi Tutum	<ul style="list-style-type: none">• Fark edilmeme• Ötelenme• Dirençle karşılaşma• İş yüküne maruz kalma• Değer görmeme• Alay konusu olma-aşağılanma• Kıskanılma
	Uyumlanma	<ul style="list-style-type: none">• Yalnızlık• Manevi tatmin• Performans kaybı yaşama• Psikolojik yorgunluk• Yapılan iş-yeterlik uyumsuzluğu• Unvanı saklama
Uzmanlık-Yetkinlik Algısı	Yansıtma	<ul style="list-style-type: none">• Bilimsel birikimi uygulamaya taşıma• Etki yaratma• Bilgi ve deneyim aktarımı
	Kişisel ve Mesleki Dönüşüm	<ul style="list-style-type: none">• Çok boyutlu eleştirel düşünebilme• Etkili iletişim kurma becerisi• Sorunları fark edebilme yetisi• Vizyon edinimi• Farklı bakış açıları kazanma

(devam ediyor)

Table 4 (devam)

Akademisyenlik Kimliği	Akademik Kariyer Beklentisi	<ul style="list-style-type: none"> Sosyal statü kazanma Akademik unvan elde etme Üniversiteye (akademiye) geçiş isteği Yöneticilik deneyimlerini akademik ortamlara aktarma
	Akademik Kariyere İlişkin Olumsuz Düşünceler	<ul style="list-style-type: none"> Ümitsizlik Doçent olmada zorluk
Kendilik Algısı Metaforları	Yabancılaşma	<ul style="list-style-type: none"> Yersiz yurtsuz Alamancı Çölde çiçek
	Liderlik	<ul style="list-style-type: none"> MasterChef Mum
	Mücadele	<ul style="list-style-type: none"> Don Kişot Süper Kahraman

Motivasyon-İş Tatmini

Katılımcı okul yöneticilerinin motivasyon-ış tatmini kategorisi ile ilgili görüşleri, örgüt içi tutum ve uyumlanma olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Örgüt içi tutum alt kategorisinde katılımcı okul müdürleri, uzmanlık gerektiren durumlarda ve işlerde kendileri açısından bir öncelik veya ayrıcalık yaşanmadığını ve bu anlamda fark edilmediklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte çeşitli süreçlerde ötelenme hissi yaratan çeşitli dışlanmışlıklarla karşılaştıklarını, doktora derecesine sahip olma ve bu anlamda farklı düşünme durumunun eğreti bir durum olarak karşılandığını ifade etmişleridir. Aynı zamanda bazen kendi farklı düşüncelerini ifade ettiklerinde yöneticilerinden veya diğer paydaşlarından çeşitli dirençlerle karşılaşabildiklerini, dikkate alınmama veya görmezden gelinme, belli görüşlerin dayatılması gibi direnç noktalarıyla uğraştıklarını söylemişlerdir. Yine doktora derecesine sahip olma sebebiyle işlerin en iyi şekilde yapabileceği algısı çerçevesinde iş yükü oluşturan çeşitli durumların ve faaliyetlerin kendilerine verildiğini ve bu durumun iş yüklerini arttırdığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcı okul müdürleri, aldıkları eğitim derecesi ve yaptıkları çalışmaların Bakanlık tarafından dikkate alınmadığını, bilinmediğini, değerlendirilmediğini ve değer görmediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda zaman zaman alay konusu edildiklerini, aşağılandıklarını ve buna benzer konuşmalara konu olduklarını söylemişlerdir. Yine doktora sürecinde kıskanılmaya dair davranışlara maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. D6, doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin ayrımcılığa uğradığını ve değersiz görüldüğünü şöyle açıklamıştır:

...doktora yaparken okulumdaki bana yönelik tutumlardan kaynaklı ki hala da böyle, bitirmiş olmama rağmen hala öyle milli eğitimdeki kişi tutumlarına

baktığımda sana 'cüzzamlı' muamelesi yapıyorlar. Yani çok bariz bir şekilde, eğreti bir temsil olarak orada bulunuyormuşsun hissiyle yaşıyorsun.

Uyumlanma alt kategorisinde katılımcı okul müdürleri, hem akademik açıdan hem de bireysel açıdan yalnızlık yaşadıklarını ve bu durumun iş tatminlerini ve mesleki yaşamlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Bunlara rağmen hem akademik kariyer süreçlerinde hem de özlük haklarında yaşadıkları olumsuzlukların onları yıldırmadığını, yaptıkları işlerin ve yayın-araştırma süreçlerinin onları manevi olarak tatmin ettiğini, bazen de paydaşlar tarafından verilen değer ve itibar sonrasında doktora derecesine sahip olmanın manevi bir haz yarattığını ifade etmişlerdir. Fakat doktora süreci ve okulu yönetme sürecinin birlikte yürümesi sebebiyle yoğunluk ve yorgunluk yaşadıklarını ve bu durumun kendileri açısından performans kaybına neden olduğunu söylemişlerdir. Bu çerçevede iş, eğitim, yaşam süreci yoğunluğunun doktora derecesine sahip okul müdürlerinde psikolojik yılgınlığa ve yorgunluğa sebebiyet verdiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul yöneticileri, zaman zaman yapılan iş ve alınan eğitim, sahip olunan yeterlik tutarsızlığı yaşadıklarını da belirtmişlerdir. Nitekim aldıkları görevlerin veya yaptıkları işlerin kendi yeterliklerini, uzmanlıklarını yansıtmadığını, bu anlamda uyumsuzluk yaşadıklarını söylemişlerdir. Yine etkileşimde ve iletişimde bulunulan çeşitli insanların doktor unvanını kullanma durumunu bir çeşit üstünlük ve gösteriş olarak algılayabildiklerini ve bu nedenle doktor unvanını saklama ihtiyacı hissettiklerini ifade etmişlerdir. Nitekim D6, doktora unvanını saklamak zorunda kaldığını şöyle açıklamıştır:

Doktor unvanı sembole dönüşüyor ama sembolik şiddet unsuruna dönüşüyor. Yani o Dr. unvanını kullanmamaya daha bir özen gösterir buluyorsun kendini, çünkü seninle ilgili egosal bir durum olmasa da onun çarptığı insanlar seni egosal bir yerde görmeye meyil ediyorlar. Unvanını kullanamıyorsun çünkü senin hiç umurunda olmasa da karşındaki senin ona ego sattığını falan düşünüyor.

Uzmanlık-Yetkinlik Algısı

Katılımcı okul yöneticilerinin uzmanlık ve yetkinlik algısı kategorisi ile ilgili görüşleri, yansıtma ve kişisel dönüşüm olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Yansıtma alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, aldıkları eğitim sonucu oluşan yeterlik ve uzmanlıklarını eğitim ortamlarına ve okul ortamına taşıdıklarını ve bu durumun eğitim yöneticiliği ve deneyimi bakımından kendileri için bir fark oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte sahip oldukları yetkinlik ve entelektüel birikim çerçevesinde buldukları eğitim kurumlarında etki yaratan uygulamalar gerçekleştirerek katma değer sağladıklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda doktora eğitiminin verdiği araştırma geleneği çerçevesinde güncel elde ettikleri bilgi ve deneyimleri öğretmenlere aktarmaya dair faaliyetlerde ve eğitim uygulamalarında bulduklarını söylemişlerdir. D3, uygulayıcı olarak doktora eğitimi almış olmanın mesleki katkısını şöyle açıklamıştır:

Bireysel olarak baktığımda ben doktorayı bitirmeden önceki eğitim yöneticiliği deneyimimle şuan ki arasında çok fark olduğunu görüyorum.

Kişisel ve mesleki dönüşüm alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, doktora eğitiminin kendilerine sağladığı bireysel gelişim ve yetkinlik bağlamında çok boyutlu eleştirel düşünme, kapsamlı değerlendirmeler yapma, mantıklı kararlar verme ve problem çözme becerisi kazandıklarını söylemişlerdir. Yine doktora eğitimi sonrası paydaşlarla etkili iletişim kurma açısından daha avantajlı hale geldiklerini, okuldaki sorunları ve sorun alanlarını fark etme bakımından ve bunları araştırmaya dönüştürme açısından daha nitelikli hale geldiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte durağan, çözüm getirmeyen ve eleştirel bir yapıdan doktora eğitimi sonrası daha duyarlı ve sorunları çözmeye yönelik bir yapıya ulaştıran bir vizyon edindiklerini belirterek var olan ideal düşünce kalıplarını yıkarak farklı bir bakış açısıyla durumlara yaklaşabildiklerini ifade etmişlerdir. D8, doktora eğitiminin sağladığı kişisel ve mesleki dönüşümü şöyle açıklamıştır:

Okula bakış açısında kesinlikle farklı bir pencere açtı. Şimdi ben müdür yardımcısı olarak çalışmaya başladıktan sonra yüksek lisansımı da doktoramı da eğitim yönetim alanında yaptım, o zamana kadar yalnızca kendi tecrübelerinizle sınırlı olarak görüyorsunuz her şeyi. Yani sizin birlikte çalıştığımız, gördüğünüz yöneticilerden hoşunuza gideni ideal olarak alıyorsunuz ama işin bir de teorik tarafını görmeye başladığımızda, o ideal olduğunu düşündüğünüz şeylerin de aslında ne kadar yanlış olduğunu değerlendirmeye geçiyorsunuz. Bu anlamda ciddi bir perspektif sağladı.

Akademisyenlik Kimliği

Katılımcı okul yöneticilerinin akademisyenlik kimliği kategorisi ile ilgili görüşleri, akademik kariyer beklentisi ve akademik kariyere ilişkin olumsuz düşünceler olmak üzere iki alt kategoride ele alınmıştır. Akademik kariyer beklentisi alt kategorisinde katılımcı okul yöneticileri, MEB’de değer görmemelerinden ve statü anlamında saygınlıklarının olmamasından dolayı bu sosyal statüyü elde etmek için akademiye geçme arzusu taşıdıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte doktora eğitiminde çok fazla emek harcadıklarını ve bu emeklerinin karşılığını almak için akademik unvan elde etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Aynı zamanda katılımcı okul yöneticilerinin hepsi üniversiteye geçme amacı taşıdıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı okul yöneticileri, üniversitede bulunmanın ve araştırma yapmanın daha değerli görüldüğünü, okul yöneticiliğinde araştırma yapmak ve okumalar gerçekleştirmek için zaman bulamadıklarını, kendilerini daha fazla geliştirmek, sosyal statü ve yeni çalışmalar yapmak için üniversiteye geçmek istediklerini söylemişlerdir. Yine üniversiteye geçme arzularında sahip oldukları okul yöneticiliği deneyimlerini akademik ortamlara aktarma isteklerinin etkili olduğunu ifade ederek, uygulamadan gelen doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin üniversitelerde ders verebilmelerinin çok değerli ve bilimsel açıdan çok verimli bir durum olacağını belirtmişlerdir. D4, akademiye geçme isteğinin gerekçesini şöyle açıklamıştır:

Mesela ben diyelim ki bir makale yazdım şu durumda ve üniversite kadrosuna geçtikten sonra, ikisi eşit düzeyde etkiye sahip olmaz diye düşünüyorum, çünkü MEB’desin, eğitimi bitirmişsin ama MEB’desin, üniversite kadrosunda olduğunda daha farklı gözle görülüyor diye düşünüyorum. Özet olarak kendimi alanımda daha fazla geliştirmek, yeni çalışmalar yapmak, yeni çalışmalardan haberdar olmak, biraz da sosyal statü için üniversiteye geçmek istiyorum.

Akademik kariyere ilişkin olumsuz düşünceler alt kategorisinde ise katılımcı bazı okul yöneticileri, üniversitelere öğretim üyesi alımlarında yaşanan kişiye özel ilanlar, liyakatsiz ve objektif olmayan atamalar nedeniyle üniversiteye geçme konusunda ümitlerinin kalmadığını, engellemeler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda yaşanan bu engellemeler nedeniyle üniversitelerde ders vermemelerinden dolayı doçentlik başvurularında bulunamadıklarını, çünkü doçentlik ölçütlerinde üniversitede ders verme zorunluluğu olduğunu ifade ederek dışarıdan doçentlik unvanını elde etmede zorluklar yaşadıklarını, bu durumun kişileri üniversiteye geçmeye zorladığını söylemişlerdir. D1, akademiye geçme konusunda olumsuz düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

Mesela ben birkaç üniversiteye özellikle yarı zamanlı çalışmak için başvurduğum, yüksek lisans ve doktora eğitim bilimleri alanında yapmama rağmen bir bahaneler veya işte engeller veya işte her yerde karşınıza çıkan benden bir adamın var mı? Yani bu süreci yaşadığımız için bir şekilde engelleniyorsunuz? O anlamda önün açık mı dersiniz. Üniversitede çok açık olduğunu zannetmiyorum.

Kendilik Algısı Metaforları

Katılımcı okul yöneticilerinin kendilik algısı metaforları kategorisi ile ilgili görüşleri, yabancılaşma, liderlik ve mücadele olmak üzere üç alt kategoride ele alınmıştır. Yabancılaşma alt kategorisinde katılımcılardan biri, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “yersiz yurtsuz” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticisi, yaptığı iş ve elde ettiği uzmanlık arasında bir rol çatışması yaşamakta, yaptığı iş ve görev alanına kendisini ait hissetmemekte, yabancılaşmakta ve kendisini bu anlamda rol ve yer arayışı içerisinde olan birey olarak ifade etmektedir. D3, kendisini şöyle tanımlamıştır:

Yersiz yurtsuz bir şeyleriz işte. Öyle ama ‘Ne işim var burada benim?’ diye bir şarkı var ya biraz önce siz söyleyince aklıma geldi. Ben o şarkıyı çok söylerim. Evet, bu sorunu çok yaşıyorum, yaşıyoruz, biraz da bunun da önemli bir kısmı doktorayla ilgili diye düşünüyorum.

Bununla birlikte katılımcılardan biri, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “Alamancı” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticisi, okul süreçlerinde yaşadığı ve şahit olduğu alt düzey tartışmalardan dolayı kendisini yabancı gibi hissetmekte yani bulunduğu ortama uygun bir birey olarak kendisini algılamamaktadır. Bu anlamda yalnızlık hissederek

bulunduğu örgüt yapısına aidiyet sorunu yaşamaktadır. D7, kendisini şöyle tanımlamıştır:

Bizim orada Alamancı derler gurbetçilere. Alamancı gibi hissediyorum ben. Hani ne için diyecek olursanız öğretmenler kurulu toplantısında çayı şekersiz içtiği için toplanacak olan aylık paraya ben daha az katkıda bulunmalıyım savıyla ortaya çıkan ve kurul toplantısında diğer arkadaşların da gayretiyle yaklaşık 45 dakika bu konunun tartışıldığı bir ortamda diyorsunuz ki benim ne işim var burada? İşte orada Alamancı oluyorsunuz.

Aynı zamanda katılımcılardan bir diğeri ise, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “çölde çiçek” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticisi, bulunduğu ortamı ve kurumu yetkinlikleriyle geliştirebilecek kapasiteye sahiptir, ancak bu gelişimi sağlayacak imkân, olanak ve haklar verilmemektedir. Bu bağlamda kendisine imkân ve fırsatların tanınmadığı bir ortamda çevresine faydalı olmadığını hissetmekte ve bulunduğu ortamda yalnızlık, yabancıklık ve aidiyetsizlik hissetmektedir. D8, kendini şöyle tanımlamıştır:

Ben neye benzetirdim, çölün ortasında açmış bir çiçeğe benzetirdim, neden diyeceksiniz, bulunduğu ortamı gerçekten aldığı eğitimle veya kariyeriyle yeşertebilecek ama aynı zamanda yalnız ve kimsesiz bir çiçek. Hâlbuki bir fırsat verilse çölü de gerçekten yeşertebilecek insanlar.

Liderlik alt kategorisinde ise katılımcılardan biri doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “MasterChef” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticileri alanında uzman ve yetkin olarak değerlendirilmiş ve bunu çevresine yansıtabilen, yönlendirici, lider konumunda olan bireyler olarak tarif edilmiştir. Bu bağlamda liderlik çerçevesinde algılanan doktora derecesine sahip okul yöneticisi, kurumsal kapasite ve insan kaynakları açısından değişimi ve gelişimi sağlayan birey olarak düşünülmektedir. D1, kendini şöyle tanımlamıştır:

... şöyle söyleyeyim MasterChef’e benzetiyorum. Hani mutfağa girdiğinde diğer aşçılara öğreten, örnek olan ve yemek uzmanı olarak MasterChef bunun reçetesini yazıyor ya. Efendim sunumuydu, şuyuydu, buyuydu, o anlamda düşünürsek doktora derecesine sahip okul yöneticilerini MasterChef olarak değerlendirebilirim.

Bununla birlikte katılımcılardan bir diğeri ise, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “mum” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticileri, paydaşlarına katkı sunan ve aldığı eğitim doğrultusunda çevresine gelişim ve bilinç aşılayan bireyler olarak algılanmıştır. D2, kendisi şöyle tanımlamıştır:

...mum gibi bir şey. Etrafı aydınlatmaya çalışıyoruz en azından.

Mücadele alt kategorisinde katılımcılardan biri doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “Don Kişot” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticisi, öğretim üyesi atama ve diğer bürokratik süreçlerde çeşitli engellerle karşılaştığını ifade ederek bu bağlamda çabalarının sürekli olarak boşa çıktığını ve mücadele etmek zorunda kaldığını belirtmiştir. D6, kendini şöyle tanımlamıştır:

...ben kendimi doktoralı biri olarak Don Kişot gibi hissediyorum. Kalkanımı, o elindeki kılıca benzeyen şeyi kaldırdığım her yerde yel değirmenleri karşına çıkıyor.

Bununla birlikte katılımcılardan ikisi ise, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini “süper kahraman” olarak algılamış ve ifade etmiştir. Bu metafora göre doktora derecesine sahip okul yöneticileri, doktora eğitiminin zorlu süreci ve okul yönetim işleri gibi aynı anda birçok sorumluluk ile uğraşmak ve mücadele etmek zorunda kalmakta ve bu anlamda kapasitelerini aşan bir seviyede mücadele ederek olağanüstü güçler çerçevesinde kendilerini tanımlamaktadırlar. D4, kendini doktora derecesine sahiptir okul yöneticisi olarak şöyle tanımlamıştır:

Diyorlar ya doktora hem azimli olacaksın hem yirmi yaşın gayreti olacak hem de olgunluk olacak, hepsi bir arada olacak ki bunu bitirebilesin. Bir de idarecilik yapıyorsun üstüne, bir sürü evrak işi var, toplantılar vs. onların da üstesinden geleceksin. Süper kahramana benzetilebilir bence.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Doktora derecesine sahip okul yöneticiliği, yöneticilik ve eğitim kurumu kavramlarını birleştirir. Doktoranın kazandırdığı yetkinlik ve perspektif, eğitim kurumlarının misyon ve amaçları göz önünde bulundurulduğunda, eğitim kurumu yöneticilerinin sahip olması gereken beceriler setini kazandırmaktadır (Dunlap ve Kladičko, 2015; K12 Teachers Alliance, 2022; School Superintendents Association, 2022; Young, 2019). Nitekim doktora eğitimi yaratıcılığı ve liderlik yetkinliğini geliştirmektedir (Dunlap ve Kladičko, 2015; Liu ve diğ., 2020). Bu donanımın yararlarını fark etmiş bazı eğitim sistemleri okul yöneticileri için doktora teşvik etmekte, doktora derecesine sahip adayları okul yöneticiliği seçimlerinde öncelemekte, özlük ve kariyer bakımından desteklemektedir. Türkiye’de de doktora derecesine sahip eğitim yöneticilerine yönelik kimi teşvikler, haklar ve avantajlar yasal belgelerde hükme bağlanmıştır (MEB, 2021). Bununla birlikte Türkiye’de okul yöneticiliği görevini üstlenen 100 bine yakın kişinin çok azının doktora derecesine sahip olduğu gerçeği, eğitim anlayışımızın doktora derecesine sahip adayları yeteri kadar sisteme dâhil edemediğini, motive edemediğini ya da sistemde tutamadığını göstermektedir.

Bu araştırma ile elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin doktora eğitim sürecinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu memnuniyet doktora eğitiminin sağladığı aydınlanma, geniş fikirlilik, yetkinlik ve uzmanlığı geliştirici niteliği, bilimsel düşünme ve bilimsel

merakı teşvik edici ve besleyici karakteri ile belirginleşmektedir. Limon ve Durnalı (2018)'nin metafor çalışmasında doktora adaylarının olumlu metaforları daha fazla kullanmış olması benzer bir sonuca ulaşıldığını göstermektedir.

Arastaman ve diğ. (2020)'nin de ifade ettiği gibi doktora öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlarla baş etme sürecinde içsel motivasyonlarının daha güçlü olması doktora eğitiminin kazandırdığı perspektif ve öz yeterlikle açıklanabilmektedir.

Yine araştırma bulgularına göre, doktora eğitim süreci, kurumsal, sosyal, kişisel ve mali birçok zorluk ve engellere rağmen (Avcı ve Akdeniz, 2021) özveri, fedakârlık, çaba ve azimle tamamlanmaktadır. Okul yöneticilerinin bir kısmı, doktora eğitimlerini, yöneticilik yaptıkları dönemde tamamlamaktadırlar. Bu durumda ayrıca yöneticilik görevinin zorluk ve meşguliyetleri ile birlikte doktora eğitiminin zorlu sürecini de tamamlayarak üst düzey bir performans göstermektedirler. Doktora eğitimini, akademi dışından devam ettirenlerin durumlarını inceleyen araştırmasında Sayan ve Aksu (2005) adayların %50'sinin dersleri tamamlayamadığı, doktora tezine başlayanların da %20'sinin tezi tamamlayamadığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar akademi dışından doktora yapan ve buna ek olarak karmaşık bir yöneticilik görevi yürüten okul yöneticileri için de benzer zorlukların ortaya çıktığını göstermektedir.

Bu bağlamda öğrenme, gelişme, keşfetme ve deneyimleme serüveni, kuramsal bilgi ile uygulama arasında bağ kurma imkânı da sağlamaktadır. Bu çerçevede okul yöneticileri iki yönlü bir süreç olarak hem uygulamayı akademiye, hem de kuramsal olanı uygulamaya aktarmak için yüksek motivasyon kazanmaktadırlar (Golde ve Dore, 2001). ABD'de yapılan araştırmada (Dunlap ve Kladifko, 2015) eğitim alanındaki doktora programlarının, okul yöneticilerinin uygulamada ihtiyaç duydukları yetkinlikleri kazandırma konusunda zayıf oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer sonuçlar Türkiye'deki araştırmalarda da ortaya çıkmıştır (Karataş, 2016). Bununla beraber okul yöneticileri, diğer doktora öğrencileri gibi doktora sürecinin gerektirdiği akademik yeterlikler bakımından da gelişme süreci yaşamaktadırlar (Sölpük, 2016). Bir başka deyişle, doktora eğitimi uygulama ile bağı bakımından eleştirilse de okul yöneticisi doktora öğrencilerinin bilimsel bilgiyi tanıma, anlama, yorumlama, soyutlama, kavramsallaştırma ve eleştirme becerilerini kazanma süreçleri, uygulamaya da önemli katkılar sağlamaktadır.

Bu katkı ne yazık ki kurumsal haklar ve kariyer bakımından hayal kırıklığı ile sonuçlanmaktadır. Doktora derecesine sahip okul yöneticileri, mensubu oldukları MEB içinde doktora ile elde ettikleri çok yönlü yetkinlik artışı ve manevi doyumun karşılığını, kurum içi ilişkiler, sosyal ve ekonomik haklar, rol ve statüleri bakımından elde edememektedirler. Aksine doktora derecesine sahip okul yöneticileri kurumsal statü bakımından dezavantajlı bir konuma geçmekte, çoğunlukla yalnızlaşmakta, dışlanma, ayıplanma, küçümsenme ya da fazladan iş yükü ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Kurumsal ve sosyal destek düşük olduğu için motivasyon ve iş tatminin yegane kaynağı, kişisel tatmin ve aydınlanma (Avcı ve Akdeniz, 2021) olarak kalmaktadır. Doktora mezunlarının, yükselen profesyonel yetkinlikleri ile

yürüttükleri işlerinden tatmin olma düzeyleri arasında ters yönlü bir ilişki olduğu bazı başka araştırma sonuçlarında da ortaya çıkmıştır (Waaier, Belder, Sonneveld, Van Bochove ve Van der Weijden, 2017).

Hayal kırıklığının bir boyutu da akademi ve yükseköğretim topluluğuna dâhil olamayışlarıdır. Bu durum yükseköğretim kurumları dışında bir araştırmacı ve bilim insanı olarak bu kişilerin araştırmacılık süreçlerinde dezavantajlı duruma düşmelerine neden olurken, aynı zamanda yükseköğretim kurumlarında kadro ya da akademik unvan kazanmada da fazladan zorluklar ve ayrımcılıkla karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında akademi dışından doktora eğitimine devam eden bireyler, doktora eğitimleri sırasında yaşadıkları fazladan zorluklara (Sölpük, 2016) ek olarak mezuniyet sonrasında da üniversitelere atama siteminde karşılarına çıkan kişiye özel ilanlar gibi objektif olmayan süreçlerden dolayı (Demirbilek ve Çetin, 2022) halkanın dışında kalma gibi bir durumla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Okul yöneticileri, doktora ile kazandıkları yeni kimliklerine yönelik algılarında da bu çoklu kimlik karmaşasını yansıtmaktadırlar. İçinden çıktıkları topluluğa yabancılaşma yaşarken, elde ettikleri kazanımların yüklediği misyon gereği mücadeleden vazgeçmemekte ve kendilerini değişim ajanı olarak görmektedirler (Oolbekkink-Marchan, Van der Want, Schaap, Louws ve Meijer, 2022). Genel olarak yükseköğretim ve özellikle doktora mezun oranlarının çok düşük olduğu toplum ve örgütlerde (Türkiye’de benzer bir durum söz konusudur) (Karataş ve diğ., 2022) yüksek nitelikli profesyonellerin zorluk yaşadıkları görülmektedir (Waaier ve diğ., 2017). Nitekim MEB’in milyonu aşkın personeli içinde doktoralı sayısı binde ikilerdedir (MEB, 2022). Bu durum doktora derecesine sahip personel için yasal ve kültürel şartların düzenlenmesini zorlaştırmaktadır.

Araştırmanın yukarıda sıralanan sonuçları göz önünde bulundurulduğunda doktora derecesine sahip okul yöneticileri, eğitim sistemlerinin karşı karşıya kaldığı iki önemli açmaz için güçlü değişim ajanı olma potansiyeli barındıran yeni kimlikler kazanmaktadırlar. Çoğunlukla eğitim yönetimi alanında doktora yapan okul yöneticileri, yönetici olarak her gün karşı karşıya kaldıkları yönetsel sorunlara yönelik kuramsal bilgiye, çoklu bakış açılarına ve araştırma bulgularına hâkimiyetleri ile “*yöneticilik yetkinliği*” bakımından pekiştirilmiş bilgi, beceri ve tutum setine sahip olabilmektedirler. Bu yetkinlik setini kazanmalarını sağlayan faktör sadece doktora eğitimi almış olmak ya da okul yöneticiliği yapıyor olmak değil, bu iki kritik ve zorlu görevi yerine getirirken kazandıkları özdenetim, uzgörü ve hayatı yönetmeye yönelik becerilerdir. Doktora eğitiminin karmaşıklığı ve çok yönlülüğü adayların bu tür yetkinliklerini çoğunlukla da informal olarak geliştirmektedir. Buna ek olarak okul yöneticileri, doktora eğitimleri sürecinde, öğrencisi ve yöneticisi oldukları kurumları aldıkları kuramsal bilgi doğrultusunda sürekli karşılaştırmakta, “*öğretimsel liderlik*” rollerini derinleştirmektedirler. Bu derinlik, doktora derecesine sahip okul yöneticilerine, kuram ve uygulamayı bütünleştirme bakımından eşsiz bir donanım kazandırmaktadır.

Doktora derecesine sahip okul yöneticileri, “*akademisyen ve araştırmacılık*” bakımından da özgün bir kimlik kazanmaktadır. Bu çerçevede, Türkiye gibi doktora derecesine sahip insan kaynağının çoğunlukla akademide istihdam edildiği ülkelerde, bilimsel bilgi üretme süreçlerini sahadaki günlük deneyimleri üzerinden sürdürebilme imkânı bakımından doktora derecesine sahip okul yöneticilerini geleneksel akademisyen ve araştırmacı kimliğinden farklılaştırmaktadır. Yöneticisi oldukları kurumlarda güncel sorunlara hızlı çözüm bulma zorunluluğu, doktora derecesine sahip okul yöneticilerini, üzerlerinde bilimsel bilginin uygulamaya bağının olması gerektiğine yönelik baskıyı artırmaktadır. Bu da onlara gerçeklerle daha uyumlu, barışık bir bilim insanı ve araştırmacı kimliği kazandırmaktadır.

Doktora derecesine sahip okul yöneticileri, kurumsal sorumlulukları ve mensubu oldukları eğitim örgütü içindeki rolleri bakımından da özgün bir kimliğe sahiptir. Okul içinde yasal güce dayalı, hiyerarşik ilişki üzerine kurulu yöneticilik sorumlulukları, doktoranın kazandırdığı yetkinlik, bilinç ve özgüvenle onları bir “*takım ve değişim liderine*” dönüştürmektedir. Bu noktada gücün kaynağı uzmanlığa doğru kaymakta, hiyerarşik ilişkiler zamanla yerini yatay ve eşitlikçi ilişkilere bırakmaktadır. Bu dönüşen yetkinlik, bir taraftan liderlik rol ve sorumlulukları ile beslenirken bir taraftan da öğretmenlik deneyimleriyle ilgilidir. Yıllar süren öğretmenlik, yöneticilik rolleri üzerine, yeniden zorlu bir öğrencilik deneyimi ile kişisel gelişimlerinin sınırlarını fark eden doktora derecesine sahip okul yöneticisi, öğretmenlik mesleğini de yeniden keşfetmektedir. Böylece bütün rollerinin üstünde bir rol ve kimlik olarak “*öğretmenlik kimliğini*” yeniden ve onurla sahiplenebilmektedir.

Böylece okul yöneticiliğinin açmazları, belirsizliği, anidenliği ve karmaşıklığı içinde kendine yeni bir yol arayan okul yöneticisi, doktora eğitimi sonunda çok yönlü içsel/dışsal, bilişsel ve manevi bir gelişme süreciyle birlikte özgün bir kimlik kazanmaktadır.

Doktora derecesine sahip okul yöneticileri ile odak grup görüşmeleri çerçevesinde elde edilen veriler doğrultusunda yürütülen bu araştırmada okul yöneticilerinin, doktora eğitimi ile kişisel, mesleki ve sosyal kimliklerinin nasıl dönüştüğü anlaşılmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda;

Araştırmacılar açısından doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin yetkinliklerini, okulun dönüşüm ve gelişiminde etkili bir biçimde işe koşmalarına yönelik motivasyonlarının anlaşılması için uzun süreli gözlemlere dayalı araştırmalara gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte doktora eğitimini tamamlayamayanların, doktora eğitimlerine devam edip veya doktorasını tamamladığı halde okul yöneticiliği yapmak istemeyenlerin durumlarının da karma yöntem kullanılarak derinlemesine analiz edilmesi, okul yöneticileri için doktora eğitiminin işlevselliğini anlamak bakımından yararlı ipuçları verebilir. Aynı zamanda doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin kişisel, mesleki ve sosyal kimliklerindeki dönüşümü anlamak için farklı teknikleri ihtiva eden (gözlem,

derinlemesine mülakat veya doküman analizi vb.) nitel araştırmaların yapılması da daha derin bir bakış açısı sunacaktır.

Yine politika yapıcılar (karar vericiler) açısından doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin kariyer gelişimlerine, sosyal ve ekonomik haklarına yönelik politikaların, uygulamaların gözden geçirilmesi ve iyileştirilmesi yararlı olacaktır. Nitekim bu iyileşme, doktora derecesine sahip okul yöneticilerinin mevcut, potansiyel katkılarının daha iyi değerlendirilmesine ve dikkate alınmasına yardımcı olacaktır.

References

- ABD Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi [National Center for Education Statistics-NCES] (2018). *Preliminary public school principal restricted-use data file 2017–18*. National Teacher and Principal Survey (NTPS). U.S. Department of Education.
- Akbulut, H. İ., Çepni, S., & Şahin, Ç. (2013). Doktora tez sürecinde karşılaşılan problemlerin belirlenmesi: Eğitim fakültesi örneği [Determining the problems encountered in the doctoral thesis process: The example of the faculty of education]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 50-69.
- Akdemir, A., Girgin, S., & Girgin, Ü. (2021). İlkokul müdürlerinin iş stresi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi [Examination of primary school principals' views on jobs stress]. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, (58), 363-382. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-09-58-02>
- Ali, S. S., Azizollah, A., Zaman, A., Zahra, A., & Mohtaram, A. (2011). Relationship between personality traits and performance among school principals. *Higher Education Studies*, 1(1), 38-45.
- Arastaman, G., Çetin, O. U., Arslan, S. Y., & Kerimoğlu, P. N. G. (2020). Eğitim yönetimi alanında doktora öğrencisi olmak: Lisansüstü öğrencilerin bakış açısından fenomenolojik bir inceleme. [Being a PhD student in educational administration: A phenomenological investigation from the perspective of graduate students]. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(4), 1323-1346. doi: 10.14689/issn.2148-2624.8c.4s.11m
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806-811.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Lisansüstü eğitimlerine devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri [Opinions of preschool and classroom teachers who continue their postgraduate education regarding postgraduate education, the problems they experience and their solution suggestions]. *JRES*, 8(1), 122-141. <https://doi.org/10.51725/etad.840267>
- Balcı, A. (2013). Doktora programı: Türk üniversiteleri doktora programları için bazı öneriler [Doctoral program: Some suggestions for PhD programs in Turkish universities]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-20.
- Başer, N., Narlı, S., & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve önerileri [Problems and suggestions of teachers in receiving postgraduate education]. *Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education Journal*, (Özel Sayı 1: Lisansüstü Eğitim) 17, 129-135.

- Bernstein, B. L., Evans, B., Fyffe, J., Halai, N., Hall, F. L., Jensen, H. S., Marsh, H., & Ortega, S. (2014). The continuing evolution of the research doctorate. In Maresi Nerad & Barbara Evans (Ed). *Globalization and Its Impacts on the Quality of PhD Education* (pp. 5-30). Sense Publishers.
- Boyd, C. O. (2001). Fenomenoloji yöntemi [Phenomenology method]. In P. L. Munhall (Eds.). *Hemşirelik araştırması: Niteliksel bir bakış açısı [Nursing research: A qualitative perspective]* içinde (ss. 93-122). Jones ve Bartlett .
- Brown, G. (2016). Leadership's influence: A case study of an elementary principal's indirect impact on student achievement. *Education, 137*(1), 101-115.
- Canlı, S.,& Sindi, Ş. (2021). Okul müdürlerinin iş doyumu: Nitel bir çalışma [Jobsatisfaction of school principals: A qualitative study]. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (19), 69-88. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.637436>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı (2021). Kamu Görevlilerinin Geneline ve Hizmet Kollarına Yönelik Mali ve Sosyal Haklara İlişkin 2022-2023 Yıllarını Kapsayan 6. Dönem Toplu Sözleşme Kararları (2021, 25 Ağustos). *Resmi Gazete* (Sayı: 31579). <https://www.memurlar.net/common/news/documents/987302/20210825-11.pdf>
- Çelenk, N. & Altun, S. A. (2016). Türkiye'deki eğitim yöneticilerinin profili [Profile of education administrators in Turkey]. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 1-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408120>
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., & Orr, M. T. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford University.
- Demirbilek, M.,& Çetin, M. (2021). Cumhuriyetten günümüze yükseköğretimde akademik yükselme ve atama sürecinin incelenmesi [Examining the academic promotion and appointment process in higher education from the Republic to the present.] *Yükseköğretim Dergisi*, 12(2), 197-216. <https://doi.org/10.2399/yod.21.810002>
- Dipboye, R. L. (1994). Structured and unstructured selection interviews: Beyond the job-fit model. *Research in Personnel and Human Resources Management*, (12), 79-123.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Dunlap, J., Li, J., & Kladifko, R. (2015). Competencies for effective school leadership: To what extent are they included in Ed.D. leadership

programs?. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development*, 26, 14-26.

- Eraslan, L. (2004). Liderlik olgusunun tarihsel evrimi, temel kavramlar ve yeni liderlik paradigmasının analizi [Historical evolution of leadership phenomenon, basic concepts and analysis of new leadership paradigm]. *Milli Eğitim Dergisi*, (162). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/162/eraslan.htm
- Evans, P., & Mohr, N. (1999), Professional development for principals: Seven core beliefs. *Phi Delta Kappan*, 80 (7), 530-533.
- George, T. (2022). *Semi-structured interview: Definition, guide & examples*. Scribbr. <https://www.scribbr.com>
- Gill, M. J. (2020) Phenomenological approaches to research. In N. Mik-Meyer & M. Järvinen (Eds.) *Qualitative Analysis: Eight approaches* (pp. 73-94). Sage Publishing.
- Given, L. M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publication.
- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). *At cross purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education*. The Pew Charitable Trusts. <http://www.phd-survey.org/report%20final.pdf>
- Görkem, A. (2008). *Liderlik ve öğretim liderliği [Leadership and instructional leadership]* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Güner, G. (2006). *Yüksek lisans ve doktora eğitimi* [Examining the academic promotion and appointment process in higher education from the Republic to the present.]. IV. Ulusal Tıp Eğitimi Kongresi, 2-5 Mayıs, Adana.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness And School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Blackwell Science.
- Hsieh, H-F., & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>.

- K12 Öğretmenler Birliği [K12 Teachers Alliance] (2022). What are the advantages of a doctoral degree in curriculum and instruction? K12 teachers alliance. <https://k12teachersalliance.org/what-are-the-advantages-of-a-doctoral-degree-in-curriculum-and-instruction/>
- Karadağ, N., & Özdemir, S. (2017). Türkiye de doktora eğitimi sürecine ilişkin öğretim üyelerinin ve doktora öğrencilerinin görüşleri [Opinions of faculty members and PhD students regarding the doctoral education process in Turkey]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 267-281.
- Karakütük, K., Aydın, A., Abalı, G., & Yıldırım, S. (2010). Lisansüstü öğretimin sorunları konusunda Ankara'daki üniversitelerin lisansüstü enstitü yöneticilerinin görüşleri [Opinions of graduate institute administrators of universities in Ankara on the problems of graduate education]. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 42-53.
- Karataş, İ. H. (2016). Professional standards for school principals in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 51-63.
- Karataş, İ. H., Koru, B., & Ardaçoç, İ. (2022). Eğitim izleme raporu 2021 [Education monitoring report 2021]. İlim Kültür Eğitim Vakfı. <http://dx.doi.org/10.26414/air12>
- Klocko, B. A., & Wells, C. M. (2015). Workload pressures of principals: A focus on renewal, support, and mindfulness. *NASSP Bulletin*, 99(4) 332-355. <https://doi.org/10.1177/0192636515619727>
- Koşar, D., Er, E., & Kılınç, A. Ç. (2020). Öğretmenlerin lisansüstü öğrenim görme nedenleri: Nitel bir araştırma [Reasons for teachers to pursue postgraduate education: A qualitative research]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 370-392. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.581698>.
- Lester, S. (1999). *An introduction to phenomenological research*. Stan Lester Developments. www.sld.demon.co.uk/resmethy.pdf
- Limon, İ., & Durnalı, M. (2018). Doktora öğrencilerinin doktora eğitimi ve öğretim üyelerine yönelik metaforik algıları [Metaphorical perceptions of PhD students towards PhD education and faculty members]. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 26-40.
- Liu, X., Zou, Y., Ma, Y., & Gao, W. (2020). What affects PhD student creativity in China? A case study from the Joint Training Pilot Project. *Higher Education*, 80(1), 37-56.
- MEB (2021). 2020 Yılı idare faaliyet raporu [2020 administration activity report]. MEB Stratejik Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/03134336_2020_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu.pdf

- MEB (2006). Millî Eğitim Bakanlığı yönetici ve öğretmenlerinin ders ve ek ders saatlerine ilişkin karar [Decision regarding lesson and additional lesson hours of the administrators and teachers of the Ministry of National Education]. *Resmi Gazete* (Sayı: 26378). https://nurdagi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/10163215_Ek-Ders-Yonetmeliği-2020-2021.pdf
- MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı özel program ve proje uygulayan eğitim kurumları yönetmeliği [Ministry of National Education regulation on educational institutions implementing special programs and projects]. *Resmi Gazete* (Sayı: 29818). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>
- MEB (2020). Destekleme ve yetiştirme kursları e kılavuzu 2020-2021 [Support and training courses e-guide 2020-2021]. MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_11/10102346_DesteklemeYeYitirmeKlavuzu2020.pdf
- MEB (2021). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına yönetici seçme ve görevlendirme yönetmeliği [Regulation on selection and appointment of administrators for educational institutions affiliated with the Ministry of National Education] (2021, 5 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 31386). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/02/20210205-1.htm>
- MEB (2022). 2021 yılı idare faaliyet raporu [2021 administration activity report]. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_05/12182720_MEB_2021_faaliyet_raporu_28nisan2022.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Moorman, H. (1997). *Professional development of school principals for leadership of high performance learning communities*. The Preliminary Report of the Danforth Foundation Task Force on Leadership of High Performance Learning Communities. www.elead.org/principles/principal.asp.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022, 3 Şubat). *Resmi Gazete* (Sayı: 31750). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- Okul Müfettişleri Derneği [The School Superintendents Association] (2022). AASA study: Half of superintendents hold doctoral degrees. Aasa. <https://aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=6612>
- Oolbekkink-Marchand, H., van der Want, A., Schaap, H., Louws, M., & Meijer, P. (2022). Achieving Professional agency for school development in the context

- of having a PhD scholarship: An intricate interplay. *Teaching and Teacher Education*, (113),1-10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103684>
- Özmen, Z. M.,& Güç, F. A. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması [Challenges and coping strategies related to PhD education: Case study]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (3), 214-219.
- Piaw, C. Y., Hee, T. F., Ismail, N. R., & Ying, L. H. (2014). Factors of leadership skills of secondary school principals. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (116), 5125-5129.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H.(2008). *Improving school leadership: Volume 1; policy and practice*. Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD). <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>
- Sayan, Y.,& Aksu, H. H. (2005). Akademik personel olmayan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine bir çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi, Balıkesir Üniversitesi durum belirlemesi [A study on the problems faced by non-academic postgraduate students: Dokuz Eylül University, Balıkesir University situation determination]. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı 1: Lisansüstü Eğitim), 59-66.
- Sharmini, S.,& Spronken-Smith, R. (2020). The PhD—is it out of alignment?.*Higher Education Research & Development*, 39(4), 821-833.
- Sharts-Hopko, N. C. (2002). Assessing rigor in qualitative research. *Journal of the Association of Nurses AIDS Care*, 13 (4), 84-86. [https://doi.org/10.1016/S1055-3290\(06\)60374-9](https://doi.org/10.1016/S1055-3290(06)60374-9)
- Sölpük, N. (2016). *Araştırma yaklaşımlarının kavramsallaştırılması ve doktora tez süreci: Doktora öğrencileri ve danışmanları bağlamında bir karşılaştırma çalışması [Conceptualization of research approaches and the doctoral thesis process: A comparison study in the context of PhD students and their advisors] (Tez No. 431418) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]*.
- Streubert, H. J.,& Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. Lippincott Williams ve Wilkins.
- Sunar, L. (2020). Türkiye’de mesleki itibar: Dönüşen çalışma hayatı ve mesleklerin sosyal konumu [Professional reputation in Turkey: Transforming working life and the social position of professions]. *Journal of Economy Culture and Society*, (Özel Sayı 1/Supplement 1), 29-58.
- Şen, Z. (2013). Türkiye’de yüksek lisans ve doktora eğitimi kalitesinin iyileştirilmesi için öneriler [Suggestions for improving the quality of master's and PhD education in Turkey]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 10-15.

- Ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., & Slegers, P. (2012). Modeling the influence of school leaders on student achievement: How can school leaders make a difference?. *Educational administration quarterly*, 48(4), 699-732.
- Tümen-Akyıldız, S., & Ahmed, K.H. (2021). An overview of qualitative research and focus group discussion. *Journal of Academic Research in Education*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.17985/ijare.866762>
- Üniversitelerarası Kurul Başkanlığı [ÜAK] (2021). 2021 Ocak dönemi doçentlik başvuru ölçütleri (Eğitim Bilimleri Temel Alanı) [Associate professorship application criteria for January 2021: Basic Field of Educational Sciences]. https://www.uak.gov.tr/Documents/docentlik/2021-ocak-donemi/basvuru-sartlari/TA_Tablo1_2021O_10032020.pdf
- Waaijer, C. J., Belder, R., Sonneveld, H., van Bochove, C. A., & van der Weijden, I. (2017). Temporary contracts: Effect on job satisfaction and personal lives of recent PhD graduates. *Higher Education*, 74(2), 321-339.
- White, B. R., & Agarwal, P. K. (2010). *The principal report: The state of school leadership in Illinois*. Illinois Education Research Council. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED531253.pdf>
- Wilson, V. (2011). Research methods: Content analysis. *Evidence Based Library and Information Practice*, 6(4), 177-179. <https://doi.org/10.18438/B86P6S>
- Yeni Akit Gazetesi Online (2017, 13 Eylül). *Erdoğan istedi, o rektör İmam Hatip'e müdür oldu [Erdoğan requested him, that rector became the Imam Hatip principal.]*. <https://www.yeniakit.com.tr/haber/erdogan-istedi-o-rector-imam-hatipe-mudur-oldu-376375.html>
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK] (2022). *Doktora öğretiminin iyileştirilmesi çalıştay raporu* [Workshop report on improving PhD education]. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2022/doktora-ogretimini-iyilestirilmesi-calistayi-raporu.aspx>
- Young, J. (2019). *Advantages of a doctorate degree for principals*. Graduate program. <https://www.graduateprogram.org/2019/12/advantages-of-a-doctorate-degree-for-principals/>

Ethical Declaration and Committee Approval

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

Ethics permission was obtained from Istanbul Medeniyet University Ethics Committee (Date: 05/09/2022 and 2022/07-05).

Bu araştırma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu'nun, 05/09/2022 tarihli ve 2022/07-05 sayılı izni ile uygun bulunmuştur.

Proportion of Author's Contribution

The researchers contributed equally to all processes and dimensions of the research and there is no conflict of interest between the researchers.



Educational Evaluation of Comparative Literature Readings

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Online First Date
Research Article	02.03.2023	01.27.2024	03.06.2024

S. Nilay Işıksalan ¹

Kırşehir Ahi Evran University

Abstract

This study aims to evaluate the opinions of prospective Turkish teachers who took Comparative Literature Studies course at a university in Central Anatolia in the Fall semester of the 2022-2023 academic year. It was carried out with the data obtained from the semi-structured interview form applied to 18 students studying in the last year of the Faculty of Education. Before writing the opinion, the students were informed about the definition of the concept of "comparative literature", its attributed meanings, its history and methods of analysis, and the main sources and field experts related to the field of study were introduced. François Coppée's L'aumône de Noël and Tevfik Fikret's Ramazan Sadakası poems from French and Turkish literature, which are most familiar to students who also take World Literature course, were analyzed in the classroom environment as comparative examples, and similarities, differences and common points between the texts were determined, and inferences were made. At the end of the 14-week training period, the candidates were given three different types of texts as epic, poetry, and novel, and they were asked to write the contributions of the texts to them and the problems they experienced during the reading process in the interview form. As a result of the research, the candidates stated that they got to know different literature and gained a broad perspective, gained awareness of understanding literary interactions, and noticed the aesthetic structure in the texts. In terms of education, they are united in the opinion that comparative reading improves their higher-order thinking skills. On the other hand, they reported that they had difficulty making sense of the images, symbols, and motifs in the texts due to the lack of information in the production process of the texts.

Keywords: Comparative literature, individual awareness, educational achievements, knowing the other, intercultural interaction.

Citation: Işıksalan, S. Nilay (2024). Educational Evaluation of Comparative Literature Readings. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 54(1) 165-205. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1259242>

¹Corresponding Author: Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education, Turkish Language and Social Sciences Training Department E-mail: nisiksalan@ahievran.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3593-0887>

The term *comparatistik*, deriving from the Latin word "comparare" and means to compare, is used in Western languages and literature. At the end of the century, it gained the quality of an independent study area. In fact, it is the name of an examination method used by all branches of science. This concept, which is a branch of general literature, has been defined as "Comparative Literature" in English, "Littérature Comparée" in French, and "Vergleichende Literatur" in German.

The concept of comparison can generally be understood as determining the value of at least two assets, two objects, and two facts by weighing them with each other and revealing their different and similar points. "It means comparing and contrasting to examine similar or separate aspects of people and objects." (Turkish Language Association Dictionary [Türk Dil Kurumu Sözlüğü], 2010: 1337). As a literary discipline, it is "to examine two works written in different languages in terms of subject, thought or form, to identify their common, similar and different aspects, and to make comments on the reasons" (Aytaç, 1997: 7).

In comparison, it can be mentioned that there are works of the same age, as well as works taken from ancient times and reworked with the understanding of the art of later centuries. An example of this is that European literature, inspired by Ancient Greece, reworked the same subject -heroism, virtue, patriotism, loyalty, etc.- with different perspectives after the Renaissance. These works not only enriched the cultural and artistic existence of European nations but also formed their collective memory.

To be able to compare with other works, the researcher must first know her/his literature well and obtain in-depth information about the foreign work s/he will examine so that s/he can find similar and different aspects with the "other" and catch the originality and effects of the work. "Comparing means, in a way, that one encounters and discovers the "other". While doing this, s/he must be in constant communication with her/himself first and then with the "other"..." (Kefeli, 2000:10).

The field of comparative studies literature is interdisciplinary and supranational. In a letter to Eckermann in 1929, Goethe wrote, "Since the invitation to get acquainted with world literature, the strategy of Comparative Literature has been to adopt a supranational and interdisciplinary approach" (Parla, 2008). The field is multilingual and based on a global and intercultural approach to its discourse. "Comparative literature is a discipline that fosters multilingualism, how arts contain cultural mediation, intercultural understanding, and global consciousness (Parla, 2008; cited source Bernheimer, 1995:10).

"Today, the best definition of comparative literature can be made through its tendency towards encounters and relations with other texts, cultures and disciplines..." (Bermann, 2018-2019: 32). In the context of these relations, it is usual for comparative literature researchers to wander around in the fields of cultural history, sociology, philosophy, psychology, anthropology, law, politics, fine arts, etc., and establish connections with other disciplines. The high technological

developments brought by the digital age we live in, the proliferation of communication, access, and transportation channels, the phenomenon of migration, and multiculturalism have deeply affected social life, complicated literature, and human relations, diversified people's interests and curiosities, and accelerated intercultural interaction. In this way, comparative literature studies were conceptualized under Goethe's term "world literature", which is used to mean 'the study of the literature of the five continents from New Zealand to Iceland'." (Wellek & Warren, 2001: 58). Tötösy de Zepetnek put forward the general principles of comparative literature in a methodological context in his article titled Comparative Literature (Zepetnek, 1998, cited in Arik, 2012: 63-65).

History of Comparative Literature

The history of comparative literature goes back to Ancient Greece. Plato, in his work named *The State* (381 BC), compared literature with social sciences, and Aristotle in his *Poetics* (344 BC) compared literature with other branches of science (Kaya, 2019: 12; Aydın, 1999: 17-18). At the end of the 18th century and the beginning of the 19th century, the Schlegel Brothers and Herder were pioneers who made great efforts in the emergence and development of comparative literature in Germany. After Goethe, Wilhelm von Humboldt, Dilthey, Nietzsche and Gadamer, it continued to gain strength in the 20th century with Auerbach, Spitzer and Curtius (Arak, 2012: 95).

Comparative literature was accepted as a branch of science in Germany in the 19th century (Pichois and Rousseau, 1967: 27). In this acceptance, it can be said that the concept of World Literature (*Weltliteratur*) used by Goethe and the word "comparison" are of great importance. Goethe, who advocated the study of different cultures in Eastern or Western geographies beyond national culture, saw world literature as the "universal property of humanity" in this context. "Inspired by the translations of Chinese novels and the ghazals of the Iranian poet Hafez, Goethe enabled European readers to meet eastern and far eastern texts, expanded the boundaries of comparisons through translations and adaptations, and energized world literature" (Bermann, 2018: 27-28).

Leo Spitzer and Erich Auerbach conducted comparative literature research at Istanbul University in Turkey. Auerbach established the German philological tradition. With his study titled *Mimesis: The Representation of Reality in Western Literature* (1946), he is known for his successful analysis of epic period texts selected from different literatures of the world to postmodern narratives (Wellek & Warren, 2001: 60). In the same century in France, Mme de Staél also compared the cultural elements of the countries in her diaries based on her travels to various European countries and introduced the German image to the world (Arak, 2012:78-79).

Comparative literature studies gained momentum in the 19th century in France. Raynouard's *Comparative Grammar of Latin European Languages* (1821) and François Villemain's "The Mutual Influence of England and France", which was

among the comparative literature studies in 1826, made France the center of comparative literature studies. This led to the formation of the Sorbonne school.

“The establishment of Comparative Literature as an academic discipline started in France in 1921, when Fernand Baldensperger founded the Institute for Comparative Literature and the *Journal of Comparative Literature*” (Parla, 2008). Perspectives such as similarity, difference, interaction, and closeness between two or more works of literature have been adopted by comparators as a method of analysis. Abel François Villemain and Jean Jacques Ampère are also pioneers in comparative literature and culture studies in France. Both of them conducted comparative literature research at Sorbonne University and revealed the academic identity of the field (Aytaç, 1997:42).

Louis Benloew, Joseph Texte, and Paul Van Tieghem come after these pioneers in comparative literature studies. Tieghem, who distinguishes comparative literature from general literature and evaluates it as a different discipline, argues in his book *Comparative Literature* (1931) that the concept of comparison should not only be compared with two different cultures but also ancient Greek and Latin literature should be compared with contemporary literature (Enginün, 1999:14). At the beginning of the 20th century, Paul Van Tieghem, Ferdinand Baldensperger, Jean-Marie Carré, and Guyard, in their method of comparison, stated that “only the fact relations between two elements in two different European languages.... should bear the name of comparative literature; René Wellek and Etiemble reacted to the view that studies containing more elements should be included in the category of "general literature" or "world literature" and found the distinction restrictive (Bermann, 2108: 28).

In England, in the 19th century, Matthew Arnold translated Ampère's *The Word of Comparative History* into English. In the next period, apart from literature, comparative studies were carried out in the fields of linguistics, philosophy, law, pedagogy, sociology, and anthropology (Bassnett, 1993:12; cited by Kaya, 2019:14). Auerbach and Spitzer, who worked in Turkey in the 1930s, formed the American school in the new world, where they carried their knowledge, turned to interdisciplinary approaches, and embarked on practices with a wider perspective. *The Theory of Literature*, written by René Wellek and Austin Warren in the USA in 1949, was written under the influence of structuralism theory (Arak, 2012: 90).

In the 19th century, globalization, the independence attempts of colonial societies, the phenomenon of immigration, women's movements, struggles for individual freedoms and democracy, and new socio-cultural and political structures that emerged as a result of the world values formed after 1945 were also reflected in language and literature. The inclusion of non-European literature within the scope of world literature has given a new direction to comparative studies and focused on "text reading style" and "analysis methods" in the global dimension (Bermann, 2018: 30). In Turkish literature, interest in Iranian literature and then French literature increased with the proclamation of the Tanzimat, and translations and adaptations were made. In the field of Turcology, İnci Enginün wrote *Comparative Literature* (1992), and

Mehmet Yazgan translated *Comparative Literature* (1994) by Rousseau and Pichois. Gürsel Aytaç, a German philologist, wrote his guiding work titled *Comparative Literary Sciences* (1997).

One of the publications that pioneered the recognition of comparative literature in Turkey is Paul Van Tiegham's book, *Comparative Literature* (1943), translated by Şerif Kılıçel. Cevdet Perin, who teaches comparative literature at Istanbul University, Ali Öztürk, who works on Turkish folk songs, Kâmil Aydın, who studies the emergence of comparative literature, its terminology, and perception, and Emel Kefeli, who studies the field with theoretical and sample texts, are important researchers in this field.

Contribution of Comparative Literature Readings on Literature Teaching

If the study is approached from the point of view of education, which is our field of interest, it can be said that comparative reading will benefit the student in many ways. First of all, comparative literature readings appear as a learning method in teaching Turkish language and literature. To reveal similar, different, and common aspects in comparative reading, the student will need to use all of his metacognitive skills such as critical reading, creative thinking, discovery, questioning, problem-solving, decision-making, and interpretation.

Metacognitive skills are a finely processed image of the mental configuration of knowledge and the mind map in a holistic way (Holyoak & Morrison, 2005: 463; Lewis & Smith, 2009:135-136). The Ministry of National Education has also included high-level skills in Turkish and Turkish Language and Literature curricula since 2005. Recognizing foreign literary texts and comparing them with their own literary texts will highlight the student's metacognitive processes such as analytical thinking. Being able to find similarities, differences and the different among the texts will enable the student to connect with the original and new, which will bring them face to face with the thoughts, experiences, and values that they can choose.

Comparative readings will be able to increase the individual awareness of students. This awareness helps us to perceive life more meaningfully and qualified. "Actually, comparative literature is a matter of awareness. It is the evolution of a monologic awareness into a dialogic awareness. By trying to get rid of prejudices and stereotypes, comparative literature enables the creation of social, cultural, artistic, and literary awareness as well as individual awareness" (Sivri, 2018).

There is a close relationship between awareness consciousness and personality development. Recognizing and accepting the existence of the other, and being able to look at people and phenomena from multiple perspectives will improve the student's personality. "It contributes to the emergence of our personality, the shaping of our behaviors, and the competence of our perception. It helps us to establish the integrity of logic, emotion, and intuition" (Sivri, 2018).

Recognizing the cultures of different nations, and researching the proverbs, legends, folk songs, and lullabies of that nation will contribute to the formation of the common values of humanity and will enable the student to be aware of their national values, to understand the literary and aesthetic level, and enrich their cultural background. The student in the comparative reading process will be able to look at people's dramas, facts, and events from different perspectives and develop a pluralistic perspective. In today's global world, where multi-faceted interactions are experienced, it is almost impossible to stay out of pure "purity", "authenticity" and "influences". Researching the "other" has inevitably entered the field of interest, as it is human curiosity by nature.

It is a monotonous point of view to be content with examining a single work, to stay in a narrow area with demarcated borders. "However, directing the study to two books requires a wide-angle view ..." (Aytaç, 1997:14). In fact, the aim of Turkish national education is to "raise democratic, constructive, creative and free individuals who can adopt and protect national, moral and cultural values, and have a broad perspective on the world" (National Education Basic Law No. 1739, Item 1-2).

In our age of intercultural interactions, each nation is both influenced by the "other" and protects its culture from the "other". On the other hand, cross-cultural transitions bring diversity, different lives, perspectives, and richness of interpretation. While the student learns to recognize and respect different cultures, they will also be open to universal culture (Kaya, 2019:11).

Despite their different cultural worlds, nations will be able to better understand each other and be more tolerant of each other through their works. Cultural convergences will bring nations closer to each other and reconcile them at the point of peace. "The greatest longing today is peace. It is not possible to achieve peace only through cooperation in the fields of politics, economics, history, and law. Because they are the works that bind nations and people together or make them enemies..." (Enginün, 1999: 20-21). International peace will also serve to ensure and maintain world peace. A person who develops his/her ability to compare through comparative readings and becomes conscious of privileges and differences will have a higher level of tolerance and will give more value to the other person, thus contributing to world peace (Sebüktekin, 2006: 2). Raising individuals who are respectful to differences, tolerant, peaceful and free is one of the main aims of the Turkish education system. "Whether comparative literature is expressed as a science, a study of literary history, a method or a branch of art, it should not be forgotten that it enables people interested in this field to have a more moderate and tolerant attitude towards other people and to adopt an intellectual attitude that advocates the freedom of individual behavior" (Rousseau & Pichois, 1994: 99).

Comparative readings are not just about comparing two or more works in terms of era, subject, motif, image, linguistic and stylistic, types, and characters. The mind of the student, who reads the ties or reflections of the works with other branches of science, will be enlightened with new knowledge and facts in these fields, and her/his

horizons will be expanded. Interesting words, expressions, accents, repetitions, epigraphs, meaning, and content analysis used in the compared works will enable the student to understand the text in depth and make correct comments. It is expected that this research will shed light on those who want to work in the field of comparative literature teaching, where there is almost no applied work.

Aim of The Study

In this study, which deals with comparative text reading in terms of education, answers to the following questions were sought:

While Turkish teacher candidates reading the epics called Basat's Killing of Tepegöz, Odysseus, Tels-Kyklons; examining Tefik Fikret's *Tecdid-i İzdivaç* and François Coppée's *Le Père* in the genre of poetry; examining *Madame Bovary* (Flaubert, 1856), *Anna Karenina* (Tolstoy, 2018) and *Aşk-ı Memnû* (Uşaklıgil, 2001) in the novel genre;

1. Did they find the similarities between the texts?
2. Did they find the differences between the texts?
3. Were they able to find commonalities between the texts?
4. What are the contributions of the texts to them?
5. What are the problems they encounter while reading the texts?

Method

This study was designed in a qualitative research design and was created by the descriptive analysis method. "In the descriptive analysis, direct quotations are frequently used to reflect the views of the individuals interviewed or observed strikingly" (Yıldırım & Şimşek, 2018: 239). The research data were obtained through a semi-structured interview form prepared by the researcher himself. "Semi-structured interview includes both fixed choice answering and being able to go in-depth in the relevant field. The advantages of the technique are the ease of analysis, the opportunity for the interviewee to express her/himself, and providing in-depth information when necessary" (Büyüköztürk et al., 2018: 159). The interview data were organized according to the code-theme principle and presented under the heading of certain themes.

Study Group

The study group of the research is limited to 18 teacher candidates studying in the last year of the Turkish Education Department of the Faculty of Education of a university in Central Anatolia in the fall semester of the 2022-2023 academic year and taking the Comparative Literature course. Data were obtained from 18 forms

considered valid from the semi-structured interview form applied to the candidates in the 22-person class. 12 of the candidates are girls and six are boys.

Obtaining Data

Data were obtained from the phased studies outlined below.

At the first stage, the Turkish teacher candidates within the scope of the study were informed about the definition, history, and methods of analysis of "comparative literature" and *Ramazan Sadakası* by Tevfik Fikret and *L'aumône de Noël* by François Coppée were exemplified as comparative reading texts. The similar, different, and common aspects of the poems are explained, and the meaning of the "charity" image in both societies is discussed in historical and cultural dimensions.

The second stage is the comparative reading process of the determined texts by the pre-service teachers. At the end of the 14-week training period, the candidates will receive an epic/story. It is suggested to read in three different genres as poetry and novel. The story of Basat's Killing of Tepegöz from *Dede Korkut Stories*, which shows similarities in terms of historical-cultural, neighborhood and mythological elements, and the story of Odysseus' Killing Cyclops Polyphemus in Homer's *Odyssey* were examined. Tevfik Fikret's *Tecdid-i İzdivaç* and François Coppée's *Le Père* were read, which were influenced by French poetry in the genre of poetry. Gustave Flaubert's *Madame Bovary*, one of the pioneers of the realism movement in the genre of novel, and *Aşk-ı Memnû* by Halit Ziya, which bears traces of her, and Tolstoy's *Anna Karenina*, which deal with a similar subject, were chosen. The texts were read from the translations of the original editions and determined based on the theoretical and practical studies in the field of comparative literature (*Dede Korkut Stories*, 1976; *Odysséia*, 1981; Kaplan; 1993:130; Kefeli, 2000: 85-97).

In the third stage, the candidates were asked to write on the interview form the similarities, differences, and commonalities they found in terms of period, subject, genre, image, form, language, and style among the texts. In addition, they were asked what kind of contributions comparative readings made to them and to what extent they had problems and they were expected to write their opinions on the subject.

Analysis of Data

The interview forms collected from the Turkish pre-service teachers within the scope of the research were coded with numbers from 1 to 18, according to the gender factor (K1, F2, .. M1, E2..), with numbers and letters "1.gf, 2.gf, 3 defined as .gf" format.

The opinions written by the candidates on the form were read one by one by the researcher. Opinions that were close or similar to each other, were combined around a common theme, and different and original opinions were organized under the title of "other" as a separate category. Off-topic data were eliminated. Opinions that have logical consistency and can mean the same have been dimensioned and the findings have been interpreted. The views of the candidates, which clearly express their aims

and are found striking, are quoted. “The important information said by the interviewees should be based on. Irrelevant and unnecessary information that will be out of the scope of the research should not be included” (Büyüköztürk et al. 2018: 164). Five common themes were identified in the resolution of the data. At the end of the analysis, the opinions of the candidates were examined by two field experts and an assessment-evaluation expert, and the classified opinions were presented in tables. For the validity and reliability of the research, the opinions of a field expert and an assessment-evaluation expert were consulted, and the evaluation was made after the accuracy of the data was proven.

Ethical Declaration and Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. Ethics permission was obtained from Kırşehir Ahi Evran University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Date: 20/10/2022 and No: 2022/08/17).

Results

The opinions of the Turkish teacher candidates included in the research on finding similar and different aspects and common points in the texts they compared in the reading process, the contributions of the texts to them, and the problems they experienced during the reading process are examined.

Table 1 shows the views of Turkish pre-service teachers on finding similar aspects in the texts they read.

Table 1

Finding Similar Aspects in Texts

Texts	Similarities	Total
Basat's Killing of Tepegöz - Odysseus Tells (Kyclones)	Mythological elements in both epic stories (fairies, cyclop Tepegöz and cyclop Polyphemus, caves, sheep), valiant rulers (Basat and Odysseus), and their clever strategies.	15
Tecdid-i İzdivaç-Le Père	The analogy at the point of learning that the child factor has the role of binding and keeping the family together in Turkish and French society.	12
Madame Bovary-Anna Karenina-Aşk-ı Memnû	Wrong marriages, forbidden loves, and suicides of the “female” figures in Turkish, French, and Russian novels, even though their paths are different, are similar points between the works.	16

When Table 1 is examined, it is seen that the pre-service teachers realized that the mythological beings in epic stories (cyclop Tepegoz and cyclops Polyphemus, fairies) and the valiant rulers (Basat and Odysseus) used their minds and powers to destroy oppression. In the poems, it is understood that the couples who are tense between them stated that the decision to continue their marriage upon the news of the birth of a child was similar. The candidates pointed out that the female characters in the novels (Madame Bovary, Anna Karenina, and Aşk-ı Memnû) have similar problems in terms of wrong marriages and suicides.

Table 2

Finding Different Directions in Texts

Texts	Differences	Total
Basat's Killing of Tepegoz - Odysseus Tells (Kyclones)	While cyclop Tepegoz was born from the shepherd and fairy relationship, cylop Polyphemus was born from the sea god Posseidon and the nymph. While his mother, who wears a magic ring on her finger, protects Tepegoz, Polyphemus is protected by his father, Posseidon. The death of Tepegoz, who was shot in one eye by Basat, the survival of Polyphemus, who was blinded by Odysseus in one eye. While Basat's story passes in the province of Oghuz such as mountains, plains, plateaus, and springs, the adventures of Odysseus take place in the seas and on the islands. While the Turks had a monotheistic belief in that era, the ancient Greeks had a polytheistic belief (Zeus and other gods).	9
Tecdid-i İzdivaç-Le Père	Processing of unhappy family pictures in both poems. While the reason for the disagreement between the young couple who married lovingly in Fikret's poem is not known, in Coppée's poem, a drunken blacksmith who uses violence against his wife deals with the fight for their livelihood.	9
Madame Bovary-Anna Karenina-Aşk-ı Memnû	There are the following commonalities among the works: The wrong marriages of "female" figures in Turkish, French and Russian novels, which resulted in forbidden love and suicide (Emma's desire to be in the aristocratic class, combined with her admiration for Paris; her desire to have a passionate love) In Anna Karenina, her mother's disability, in Bihter, she wants to marry a rich old man and become a tavern lady in a mansion.	12

When Table 2 is examined, it is understood that half of the teacher candidates can find differences between the stories of Tepegöz and Polyphemus. Candidates also mentioned family unhappiness in poems, but they could not understand the reason for unhappiness in Fikret's poem. In the novels, they were able to find that all three female figures whose lives ended with suicide had different expectations from their marriage.

Table 3

Finding Commonalities in Texts

Texts	Common Points	Total
Basat's Killing of Tepegöz - Odysseus Tells (Kyclones)	The supernatural, one-eyed, mythological beings of the cyclop Tepegöz and the cyclop Polyphemus. The minds and management skills of Basat and Odysseus.	14
Tecdid-i İzdivaç-Le Père	Family discord, the unifying aspect of the "child" factor to the family	11
Madame Bovary- Anna Karenina- Aşk-ı Memnû	Wrongful marriages, forbidden loves, and suicides	15

When Table 3 is examined, it is understood that pre-service teachers do not have much difficulty finding common points between texts. The common point in the epics: the rulers who defeated the mythological being Tepegöz and similar beings with their intelligence and valor. Common points of the novels: "family conflict" and "child" as a unifying element, "wrong marriages", "forbidden loves" and "suicide"

Table 4 shows the opinions of Turkish teacher candidates about the contribution of comparative reading texts to them.

Table 4*Contributions of the Texts to the Candidates*

Texts	Getting to know different cultures	Total
Basat's Killing of Tepegoz- Odysseus Tells (Kyclones)	Getting to know the ancient Greek culture with the epic of Odysseus, the lifestyles, beliefs, and values of the Oghuz Turks with the story of Basat, and the famous braves.	15
Tecdid-i İzdivaç-Le Père	Learning about the family structure and the importance of the child factor in Turkish and French society through Tevfik Fikret and François Coppée.	13
Madame Bovary- Anna Karenina- Aşk-ı Memnû	Getting to know the “female” figures in Turkish, French, and Russian novels with their family life and social environment.	16

When Table 4 is examined, it is seen that the Turkish pre-service teachers know the cultures, lifestyles, beliefs, and values of the societies, and their legendary valiants in both epic stories. It is understood that the importance of the child in the family structure and problematic marriages in Turkish and French society in the genre of poetry attracts their attention. Candidates stated that they learned about the family structures, marriages, and social environments of female characters in three different cultures (French, Russian, and Turkish) through the novels Madame Bovary, Anna Karenina, and Aşk-ı Memnû.

Table 5 shows the opinions of the Turkish teacher candidates participating in the research on noticing the aesthetic structure in the texts they read.

Table 5*Recognizing the Aesthetic Structure in Texts*

Texts	Noticing the aesthetic structure	Total
Basat's Killing of Tepegoz- Odysseus Tells (Kyclones)	Nature, place (cave), and event descriptions in both epics, the victories of famous valiants, and the telling of the feelings of the people against the cyclops, especially the use of reduplications, rhymes, and reinforcements about personal feelings in Basat's story.	14

(continued)

Table 5 (continue)

Tecdid-i İzdivaç-Le Péré	Liking the storytelling style, even if the poems that deal with a social issue are translations.	12
Madame Bovary-Anna Karenina-Aşk-ı Memnû	Emma's expression of happiness at the marquis' ball party and while admiring the art centers in Paris like an aristocrat; descriptions of balls in Russian palaces and noble estates, Anna's inner speeches as she rushes to her death on the train tracks; describing the Bosphorus moonlights and Göksu entertainments, Bihter's attempt to analyze herself in the mirror and the emotional dilemma she fell into while trying to hide her forbidden love.	15

When Table 5 is examined, pre-service teachers stated that they found the descriptions of nature, places (caves), and events (Basat and Odysseus' struggle with cyclops), and the feelings of the people in epics as aesthetic. Pre-service teachers found that the story of a family problem with a happy ending in poems with a narrative style close to prose was successful in terms of narration.

The pre-service teachers describe Emma's happiness at the invitation of the nobles and while traveling in Paris in an aristocratic manner; the depictions of the ball in Russian palaces and mansions, and the expression of Anna's inner speeches as she rushed to her death. They stated that they found Bihter's attempt to analyze her inner self in the mirror and the expression of the spiritual dilemma she fell into while trying to hide her Aşk-ı Memnû artistically successful.

Table 6 shows the inferences of Turkish teacher candidates about the texts they read.

Table 6*The Inferences of the Candidates Regarding the Examined Texts*

Texts	inferences	Total
Basat's Killing of Tepegöz - Odysseus Tells (Kyclones)	In addition to bravery, the importance of reason and strategic behavior in those who rule the state and principality (bey, khan, commander).	15

(continued)

Table 6 (continue)

Tecdid-i İzdivaç - Le Père	The importance of the “child” factor for family happiness, even if the cultures are different.	12
Madame Bovary-Anna Karenina, Aşk-ı Memnû	Wrong choices in marriage make the person pay a price that ends in death.	17

When Table 6 is examined, more than half of the pre-service teachers deduced that in addition to valor, it is important to act rationally and strategically in overcoming some difficulties. In the poetry genre, the candidates were united in the opinion that the child had an important function in creating family happiness, even if they were from different societies. Pre-service teachers expressed the view that wrong choices in marriage make the person pay a price that ends in death.

Table 7 shows the views of comparative literature readings on developing high-level thinking skills of Turkish teacher candidates.

Table 7*Developing Higher-Level Thinking Skills*

Texts	Developing higher-level thinking skills	Total
Basat's Killing of Tepegöz - Odysseus Tells(Kyclones)	Infer that Basat and Odysseus must have wise and strong commanders for solving difficult tasks, for cyclops to discover human eating as a problem and think about how to kill them, shoot them in one living eye, save the people from persecution problem-solving.	15
Tecdid-i İzdivaç-Le Père	Thinking and questioning the reasons for the unrest between husband and wife in both poems, making comparisons about the reasons, concluding that the newborn baby brings happiness to the family.	13
Madame Bovary-Anna Karenina-Aşk-ı Memnû	Thinking critically about the mate choices of Emma, Anna, and Bihter characters, questioning their loves, and establishing cause-effect relationships. Discussing and commenting on the issue of expectation differences in marriage.	16

When Table 7 is examined, it has been determined that the majority of teacher candidates read foreign works in the genre of poetry and novels, including oral epics, and works belonging to their own literature. Cognitive skills such as "discussion", "inference" and "interpretation" came to the fore by establishing "cause-effect" relationships.

Table 8 shows the interpretation problems experienced by pre-service teachers in the process of reading comparative texts.

Table 8

Significance Issues

Texts	Problems	Total
Basat's Killing of Tepegöz- Odysseus Tells (Kyclones)	Difficulty in identifying the periods (precedence and aftermath and interactions) of both epics and understanding their belief systems (intertwining of facts and legends).	9
Tecdid-i İzdivaç-Le Père	While the reason for the conflict between husband and wife is very clear in Le Père's poem, it is difficult to find the cause of the problem in Tecdid-i İzdivaç.	9
Madame Bovary- Anna Karenina- Aşk-ı Memnû	An ambitious and dreamy woman, Emma's efforts to enter the nobility are too difficult; difficulty in understanding that Anna, an aristocratic woman, consumes herself quickly for the sake of her forbidden love; I can't understand Bihter's effort to marry an old and rich man, Adnan Bey, and become the lady of the lean.	12

When Table 8 is examined, it is seen that half of the Turkish teacher candidates have difficulties determining the periods of both epics, understanding their belief systems, and finding their interactions. In the genre of poetry, it is observed that half of the candidates had difficulty finding the reason for the discord between husband and wife in Tecdid-i İzdivaç. In the novels, on the other hand, it is understood that the candidates have problems understanding that the female figures have a lot of difficulty in constructing their lives in pursuit of different purposes.

Table 9 shows other issues, especially the different problems experienced by Turkish teacher candidates during the comparative text-reading process.

Table 9*Other Issues*

Problems	Works			Total
	Basat's Killing of Tepegöz-Odysseus (Kyclones)	Tecdid-i İzdivaç-Le Père	Madame Bovary-Anna Karenina-Aşk-ı Memnû	
Lack of knowledge in understanding the historical, social, and artistic background of the compared texts	12	10	8	30
Periods of the compared texts	10	6	5	21
inability to pinpoint				
Inability to find interactions between compared texts	9	5	4	18
Inability to identify topics	6	8	-	14
Inability to match images/symbols/motifs and signs in the compared texts	5	4	5	13
Inability to interpret the compared texts in terms of language and expression	4	-	5	9

When Table 9 is examined, pre-service teachers stated that they had the problem of "lack of knowledge in the historical, social and artistic background that affects the production style of the compared texts" in the first place in the process of reading the texts.

Turkish Pre-service Teachers' Opinions on Comparative Literature Reading

“ The texts I read helped me to think critically, question, compare and synthesize. My horizons have expanded. In novels, I put myself in Emma's, Anna's, and Bihter's shoes and tried to see life through their eyes. I had some difficulty in finding periods and images in epics and poems ” (P1).

“ I got to know the pre-Islamic Turks' lifestyle through the story of Basat's Killing of Tepegöz. Oghuz Turkish was flowing like water in the story. I learned about the ancient Greek culture with the *Odesseia* epic. I found similarities with our epics. In the poems, I understood the importance of the child in the institution of marriage. The problems Emma, Anna, and Bihter experienced in their marriages and the conflicts in their inner worlds developed my world of empathy. I tried to question the reasons for forbidden love. I think that my skills in establishing cause-effect relationships, inferring, and interpreting have improved while analyzing marriages. In particular, *Anna Karenina* had very aesthetic descriptions” (P12).

“ I found the narration aesthetic in epics. They had a descriptive, fluent narrative. Although the French poem is a translation, I liked its narration. In both poems, the responsibilities of individuals in marriage caught my attention. In the novels, on the other hand, I understood the breakdown processes in their marriages as a result of the wrong choice of spouses made by three women. While reading, I established cause-effect relationships, made comparisons, and evaluated with a critical eye. All of them were enjoyable to read ” (E6).

“ Even if the poems were translated, I understood their message. Frankly, I had a bit of a hard time finding the images. *Tepegöz* and *Polyphemus* have a lot of similarities. The female characters in the novels are similar to each other in terms of being beautiful, attractive, young, and social. I think I was able to deduce the interactions because I knew that Turkish writers were influenced by the French novel. When comparing texts, I found similar and common points easier, but I had a hard time finding the differences. When we read foreign works, we compare our own literature with these works. I noticed that my skills such as making comparisons, establishing cause-effect relationships, and making comments have improved even more ” (E20).

Discussion, Conclusion and Suggestions

It is understood that the Turkish teacher candidates within the scope of the research have difficulties in finding the differences, although they can more easily catch the similarities and commonalities in the texts they read. These are the items related to the perception of historical knowledge and cultural images, which they encounter as reading deficiencies. It turns out that they have problems explaining the images, symbols, and motifs in the texts they read and in comparing them with their national work. It is observed that the candidates have problems with interpretation and overlapping with the national work due to not knowing the periods in which foreign works were written, in terms of social structure, cultural and artistic aspects. More in-depth information is needed to understand a wide variety of interactions between texts, especially socio-cultural, political, and historical factors.

All of the Turkish teacher candidates participating in the study reported that the comparative literature studies course made great contributions to them. Through various works, they get to know different cultures (the epic period of Ancient Greek and Central Asian Turks; poetic interactions with François Coppée and Tevfik Fikret,

life in 19th century French, Russian, and Turkish novels), thus their lifestyles, traditions, human relations, the world. They stated that they gained versatile and rich perspectives by learning their perceptions.

The candidates noticed the aesthetic structure in different literary works. These are mostly related to the richness of the descriptions and narrative technique. In the text Basat's *Killing of Tepegöz*, they cited rhymes, reduplications, poetic sections in prose about natural beings and people, ballrooms in Russian palaces in *Anna Karenina*, Göksu entertainments in *Aşk-ı Memnû*, and descriptions of the Bosphorus moonlights as examples.

The candidates who participated in the research stated that they had improved in their high-level cognitive skills such as critical reading and thinking, exploring the problem, comparing, questioning, finding cause-effect relationships, discussing, inferring, and interpreting while reading comparative literature texts. They stated that while reading the novels of different literature, they tried to enter the inner worlds of the characters, to look at life through their eyes, and to understand them in this way, such as communicating and empathizing. They added that they examined Emma's, Anna's, and Bihter's desires in life, their expectations from marriage, their disappointments, and suicides with an individual focus.

As an academic discipline, the education of comparative literature, which has a wide and interdisciplinary field of study, is also a demanding and challenging endeavor. When the literature is scanned, there are almost no applied field studies on comparative literature readings in the field of Turkish and Literature Education. Scientific publications on the personal observations of researchers about the quality of the undergraduate and graduate theses and the courses given in the departments of Turcology, Eastern and Western philology, and Comparative Literature at universities attract attention. In the study on German language teaching, the importance of foreign language teaching was pointed out, and the importance of comparative literature courses in understanding the culture and literature of that language and training contemporary literature teachers was emphasized (Özcan, 1999, 335-338). The fact that some education faculties were put into Turkish Education departments as an elective course brought the importance of the course to the agenda.

The establishment of comparative literature studies as an academic discipline in our country dates back to the 1940s. Comparative literature courses, which started with Cevdet Perin at Istanbul University and continued with the work of Cemil Meriç at the same university, played an important role in the spread of the field and were continued by Gürsel Aytaç in German philology at Ankara University Faculty of Letters after 1976. Its widespread and systematic prominence is in the 1990s. Apart from Istanbul and Ankara, the field of Comparative Literature was opened in the big universities of İzmir, Konya, and Eskişehir, and the field was further developed (Aydın, 2019: 150-151).

Another problem observed in comparative readings is the emphasis on similarities rather than differences. “I would say that the tendency to compare the similarities rather than the differences outweighs the differences. For example, it is fashionable to compare James Joyce and Oğuz Atay, Kafka and Yusuf Atılgan, Thomas Mann and Orhan Pamuk, Proust and Tanpınar based on their similarities. Even no one thinks about the possible differences between these plays and Haldun Taner’s plays...(Özkul, 2018: 48).

Recommendations

1. It would be beneficial to include courses such as Cultural History, Intercultural Interaction and Imagology in the curriculum that will prepare prospective Turkish Language and Literature teachers for Comparative Literature.

2. The World Literature course should be emphasized for the pre-service teachers to understand adequately which works are related to which periods and which art movements they will compare before taking this course. It would be appropriate to increase the hours of the lesson.

3. In the Reading Education course, world literature texts can be included as well as national literature texts. In light of this suggestion, pre-service teachers can gain consciousness of comparison and awareness.

4. In the Literary Studies course, more emphasis can be placed on terms such as motifs, images, symbols, allegories, etc., which are common uses of world literatures.



Karşılaştırmalı Edebiyat Okumalarının Eğitim Açısından Değerlendirilmesi

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Erken Görünüm Tarihi
Araştırma Makalesi	02.03.2023	27.01.2024	06.03.2024

S. Nilay Işıksalan ¹

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, 2022-2023 öğretim yılı Güz döneminde, Orta Anadolu’da bir üniversitede “Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri” dersi alan Türkçe öğretmen adaylarının, ders hakkındaki görüşlerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan 18 öğrenciye uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Görüş yazma öncesinde, öğrencilere, “karşılaştırmalı edebiyat” kavramının tanımı, yüklenen anlamları, tarihçesi ve incelenme yöntemleri hakkında tarafımızdan bilgi verilmiş, çalışma alanıyla ilgili temel kaynaklar ve alan uzmanları tanıtılmıştır. Dünya Edebiyatı dersi de alan öğrencilerin en tanıdık olduğu Fransız edebiyatından François Coppée’nin Noel Sadakası ile Tevfik Fikret’in Ramazan Sadakası adlı şiirleri karşılaştırmalı örnekler olarak sınıf ortamında çözümlenmiş, metinler arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve ortak noktalar belirlenip çıkarımlarda bulunulmuştur. 14 haftalık eğitim sürecinin sonunda ise, adalara destan, şiir ve roman olmak üzere üç farklı türde metin verilmiş; metinlerin, kendilerine sağladığı katkıları, okuma sürecinde yaşadıkları sorunları görüşme formuna yazmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda, adaylar, farklı edebiyatları tanıyıp geniş bakış açısı kazandıklarını, yazınsal etkileşimleri anlama bilinci edindiklerini, metinlerdeki estetik yapıyı fark ettiklerini belirtmişlerdir. Eğitim açısından ise karşılaştırmalı okumaların kendilerinin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği görüşünde birleşmişlerdir. Buna karşın, metinlerin üretilme sürecindeki tarihsel, toplumsal, psikoloji, antropoloji vb. alanlarda bilgi eksiklikleri ile metinlerdeki imge, simge ve motifleri anlamlandırmada zorlandıklarını bildirmişlerdir. .

Anahtar sözcükler: Karşılaştırmalı edebiyat, farkındalık bilinci, eğitim kazanımları, ötekini tanıma, kültürlerarası etkileşim.

¹*Sorumlu Yazar:* Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü E-mail: nisiksalan@ahievran.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-3593-0887>

Latince “comparare” sözcüğünden türeyen ve karşılaştırmak anlamını taşıyan comparatistik terimi, Batı dil ve edebiyatlarında, XIX. yüzyıl sonlarında bağımsız bir çalışma alanı niteliğini kazanmıştır. Gerçekte, bütün bilim dalları tarafından kullanılan bir inceleme yönteminin adıdır. Genel edebiyat biliminin bir dalı olan bu kavram, İngilizcede “Comparative Literature”, Fransızcada “Littérature Comparée”, Almandaca ise “Vergleichende Literatur” olarak tanımlanmıştır.

Karşılaştırma kavramı, genel olarak en az iki varlığın, iki nesnenin, iki olgunun birbiriyle tartılması, farklı ve benzer noktalarının ortaya çıkarılması suretiyle değerinin belirlenmesi olarak anlaşılabilir. TDK Sözlük’te bu kavram (2010: 1337) “Kişi ve nesnelerin benzer veya ayrı yanlarını incelemek için kıyaslamak, mukayese etmek” (TDK Sözlüğü, 2010:1337) olarak tanımlanmıştır. Bir edebiyat disiplini olarak karşılaştırma terimi ise “Farklı dillerde yazılmış iki eseri konu, düşünce ya da biçim bakımından incelemek, ortak, benzer ve farklı yanlarını tespit etmek, nedenleri üzerine yorumlar getirmek” (Aytaç, 1997: 7) olarak tanımlanabilir.

Karşılaştırmada, aynı çağın eserleri olduğu gibi eski çağlardan alınan ve daha sonraki yüzyılların sanat anlayışıyla yeniden işlenen eserlerden söz edilebilir. Antik Yunan’dan beslenen Avrupa edebiyatlarının, Rönesans sonrasında aynı konuyu -kahramanlık, erdemlilik, vatanseverlik, sadakat vb- farklı bakış açılarıyla yeniden işlemeleri, buna örnektir. Bu eserler, Avrupa uluslarının kültürel ve sanatsal varlığını zenginleştirdiği gibi ortak belleğini de oluşturmuştur.

Başka eserlerle karşılaştırma yapabilmek için araştırmacının önce kendi edebiyatını iyi bilmesi, inceleyeceği yabancı eser hakkında da derinlemesine bilgi edinmesi gerekir ki “öteki” ile benzer ve farklı yönleri bulabilsin, eserin özgünlüğünü ve yarattığı etkileri yakalayabilsin. “Karşılaştırmak demek bir bakıma kişinin, “öteki” ile karşı karşıya gelmesi ve onu keşfetmesi demektir. Bunu yaparken de önce kendi kendisi ile sonra da “öteki” ile sürekli bir iletişim halinde olması gerekir...” (Kefeli, 2000:10).

Karşılaştırmalı edebiyatın çalışma alanı, disiplinlerarası ve uluslarüstüdür. “Goethe’nin,1929’da Eckermann’a yazdığı bir mektupta, “dünya edebiyatını tanımaya davetiye çıkarmasından beri, Karşılaştırmalı Edebiyat’ın stratejisi, ulusüstü ve disiplinlerarası yaklaşımı benimsemek olmuştur” (Parla, 2008). Alan, çok dilli ve söylemiyle küresel boyutta ve kültürlerarası yaklaşımı esas almaktadır. “Karşılaştırmalı edebiyat çokdilliliği, çok söylemliliği, sanatların kültürel dolayımı nasıl barındırdığını, kültürlerarası anlayışı ve küresel bilinci besleyen bir disiplindir (Bernheimer, 1995:10; aktaran Parla, 2008).

“Bugün karşılaştırmalı edebiyatın en iyi tanımı başka metinler, kültürler ve disiplinlerle karşılaşmalara ve ilişkilere olan eğilimi üzerinden yapılabilir...” (Bermann, 2018-2019: 32). Bu ilişkiler bağlamında, karşılaştırmalı edebiyat araştırmacılarının kültür tarihi, sosyoloji, felsefe, psikoloji, antropoloji, hukuk, siyaset, güzel sanatlar vb alanlarda dolaşmaları diğer disiplinlerle bağ kurmaları

olağandır. Karşılaştırmalı edebiyat okumlarının günümüzde başka disiplinlerle ve alanlarla bağlarının daha sıkı kurulması zorunlu hâle gelmiştir.

İçinde yaşadığımız dijital çağın getirdiği yüksek teknolojik gelişmeler, iletişim, erişim ve ulaşım kanallarının çoğalması, göç olgusu, çokkültürlülük, toplumsal yaşamı derinden etkilemiş, edebiyat ve insan ilişkilerini karmaşıklaştırmış, insanların ilgilerini ve meraklarını çeşitlendirmiş, kültürlerarası etkileşimi hızlandırmıştır. Bu suretle, araştırmacılar, Goethe'nin kavramsallaştırdığı, “Yeni Zelanda’dan İzlanda’ya kadar beş kıtanın edebiyatının incelenmesi” (Wellek ve Warren, 2001: 58) demek olan “dünya edebiyatı” adı altında, karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarını, farklı yöntem ve boyutlarıyla incelemeye çalışmışlardır. Tötösy de Zepetnek, karşılaştırmalı edebiyatın genel ilkelerini, disiplinlerarası ilişkileri esas alarak yöntemsel bağlamda ortaya koymuştur (Zepetnek, 1998, akt: Arık, 2012: 63-65).

Karşılaştırmalı Edebiyatın Tarihçesi

Karşılaştırmalı edebiyatın tarihçesi Antik Yunan’a kadar gider. Platon, Devlet (M.Ö. 381) adlı eserinde, edebiyatı sosyal bilim dalları ile Aristo ise Poetika’sında (M.Ö. 344) edebiyatı, diğer bilim dallarıyla karşılaştırmıştır (Kaya, 2019: 12; Aydın, 1999: 17-18). XVIII. yüzyılın sonları ile XIX. yüzyılın başlarında, karşılaştırmalı edebiyatın Almanya’da ortaya çıkmasında ve gelişmesinde Schlegel Kardeşler, Herder büyük emek vermiş öncülerdir. Goethe, Wilhelm von Humboldt, Dilthey, Nietzsche ve Gadamer ve XX. yüzyılda Auerbach, Spitzer ve Curtius ile güçlenmeyi sürdürmüştür (Arak, 2012: 95).

Karşılaştırmalı edebiyat araştırmaları, XIX. yüzyılda, Almanya’da, bir bilim dalı olarak kabul edilmiştir (Pichois ve Rousseau, 1967: 27). Bu kabulde, Goethe’nin kullandığı Dünya Edebiyatı (Weltliteratur) kavramı ve “karşılaştırma” sözcüğünün büyük önemi olduğu söylenebilir. Ulusal kültürün ötesinde, Doğu veya Batı coğrafyalarındaki farklı kültürlerin incelenmesini savunan Goethe, bu bağlamda dünya edebiyatını “insanlığın evrensel mülkü” olarak görmüştür. Çince romanları ve İranlı şair Hafız’ın gazellerini Avrupalı okurla buluşturan Goethe, karşılaştırmaların sınırlarını genişletmiş, dünya edebiyatını hareketlendirmiştir (Bermann, 2018: 27-28).

Leo Spitzer ile Erich Auerbach, Türkiye’de de İstanbul Üniversitesinde karşılaştırmalı edebiyat araştırmaları yapmışlardır. Auerbach, Alman filoloji geleneğini oluşturmuştur. Mimesis. “Batı Edebiyatında Gerçekliğin Temsili” (1946) adlı yapıtında, destan dönemi metinlerinden, postmodern anlatılara kadar yaptığı başarılı çözümlerle tanınmıştır (Wellek ve Warren, 2001: 60). Fransa’da aynı yüzyılda Mme de Staél, çeşitli Avrupa ülkelerine yaptığı gezilerine dayandırdığı günlüklerinde ülkelerin kültürel öğelerini karşılaştırmış, dünyaya Alman imgesini tanıtmıştır (Arak, 2012:78-79).

Karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları, XIX. yüzyıl Fransa’sında giderek hız kazanmıştır. Raynouard’ın “Latin Avrupa Dillerinin Karşılaştırmalı Grameri” (1821) adlı eseri, 1826 yılında, François Villemain’ın karşılaştırmalı edebiyat araştırmaları arasında yer alan “İngiltere ve Fransa’nın Birbirine Karşılıklı Etkisi” adlı çalışması,

Fransa'yı, karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının merkezi haline getirmiş, Sorbonne ekolünün oluşmasını sağlamıştır. "Karşılaştırmalı Edebiyat"ın akademik bir disiplin olarak kuruluşu Fransa'da Fernand Baldensperger'in Karşılaştırmalı Edebiyat Enstitüsü'nü ve Karşılaştırmalı Edebiyat Dergisi'ni kurduğu 1921 yılıyla başlatılır" (Parla, 2008). İki veya daha çok edebiyat arasındaki benzerlik, farklılık, etkileşim, yakınlık gibi bakış açıları, karşılaştırmacılar tarafından incelenme yöntemi olarak benimsenmiştir.

Abel François Villemain ile Jean Jacques Ampère de Fransa'da karşılaştırmalı edebiyat ve kültür çalışmaları yapan öncülerdendir. Her ikisi de Sorbonne Üniversitesinde karşılaştırmalı edebiyat araştırmaları yapmışlar, alanın akademik kimliğini ortaya koymuşlardır (Aytaç, 1997:42). Karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarında çığır açan bu öncülerden sonra, Louis Benloew, Joseph Texte, Paul Van Tieghem gelmektedir. Karşılaştırmalı edebiyatı, genel edebiyat biliminden ayıran, onu farklı bir disiplin olarak değerlendiren Tieghem, "Mukayeseli Edebiyat" (1931) adlı eserinde, karşılaştırma kavramının sadece iki farklı kültürü değil, antik Yunan ve Latin edebiyatlarının, çağdaş edebiyatlarla karşılaştırılması gerektiğini savunmuştur (Enginün, 1999:14).

XX. yüzyıl başlarında, Paul Van Tieghem, Ferdinand Baldensperger, Jean-Marie Carré ve Guyard'ın karşılaştırma yönteminde, "yalnızca iki farklı Avrupa dilindeki iki unsur arasındaki olgu ilişkileri karşılaştırmalı edebiyat adını taşımali; daha fazla unsuru içeren çalışmalarsa 'genel edebiyat' ya da 'dünya edebiyatı' kategorisine alınmalı" (Bermann, 2108: 28) görüşüne, René Wellek ve Etiemble, tepki göstermiş, ayrımı kısıtlayıcı bulmuşlardır. İngiltere'de ise XIX. yüzyılda, Matthew Arnold, Ampère'in "Mukayeseli Tarih Tabiri" adlı eserini İngilizceye çevirmiştir. Sonraki süreçte edebiyatın dışında, dilbilim, felsefe, hukuk, pedagoji, sosyoloji ve antropoloji alanlarında komparatistik çalışmalar yapılmıştır (Bassnett, 1993:12; aktaran Kaya, 2019:14).

1930'lı yıllarda, Türkiye'de görev yapan Auerbach ve Spitzer, birikimlerini taşıdıkları yeni dünyada, Amerikan ekolünü oluşturarak disiplinlerarası yaklaşımlara yönelmişler, daha geniş bakış açılı uygulamalara girişmişlerdir. ABD'de René Wellek ve Austin Warren tarafından 1949 yılında kaleme alınan "Edebiyat Teorisi" (Theory of Literature) kitabı ise yapısalılık kuramının etkisiyle yazılmıştır (Arak, 2012: 90). XX. yüzyılda küreselleşme, sömürge toplumların bağımsızlık girişimleri, göç olgusu, kadın hareketleri, bireysel özgürlükler ve demokrasi savaşmaları, 1945 sonrası oluşan dünya değerleri sonucunda ortaya çıkan yeni sosyo-kültürel ve siyasal yapılanmalar, dil ve edebiyata da yansımıştır. Avrupa dışı edebiyatların da dünya edebiyatı kapsamına girmesi, karşılaştırmalı çalışmalara yeni bir yön vermiş, küresel boyutta "metin okuma biçimi" ve "inceleme yöntemleri" üzerine yoğunlaşmıştır (Bermann, 2018: 30).

Türk edebiyatında ise önceleri İran edebiyatına, daha sonra Tanzimat'ın ilânıyla birlikte Fransız edebiyatına ilgi artmış, çeviriler ve uyarlamalar yapılmıştır. Türkoloji alanında İnci Enginün, "Mukayeseli Edebiyat"ı (1992) yazarken Mehmet Yazgan,

Pichois ile Rousseau'dan "Karşılaştırmalı Edebiyat" (1994) adlı yapıtı çevirmiştir. Alman filolojisinden Gürsel Aytaç, "Karşılaştırmalı Edebiyat Bilimleri" (1997) adlı yol gösterici eserini yazmıştır.

Karşılaştırmalı edebiyatın Türkiye'de tanınmasına öncülük eden yayınlardan birisi de Paul Van Tieghem'in Şerif Kılıçel tarafından çevrilen Mukayeseli Edebiyat (1943) adlı kitabıdır. İstanbul Üniversitesinde karşılaştırmalı edebiyat dersleri veren Cevdet Perin, Türk halk türküleri üzerinde çalışan Ali Öztürk, karşılaştırmalı edebiyatın ortaya çıkış sürecini, terimsel anlamını ve algılanışını inceleyen Kamil Aydın, alanı kuramsal ve örnek metinlerle işleyen Emel Kefeli bu sahanın önemli araştırmacılarıdır.

Karşılaştırmalı Edebiyat Okumalarının Edebiyat Öğretimine Katkıları

Çalışmaya, uğraş alanımız olan eğitim açısından yaklaşırsa, karşılaştırmalı okumaların, öğrenciye birçok açıdan katkı sağlayacağı söylenebilir. Her şeyden önce, karşılaştırmalı edebiyat okumaları, Türkçe ve edebiyat öğretiminde bir öğrenme yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır. Karşılaştırmalı okumalarda benzer, farklı ve ortak yönleri ortaya çıkarabilmek için öğrencinin eleştirel okuma, yaratıcı düşünme, keşfetme, sorgulama, problem çözme, karar verme ve yorumlama gibi "üst bilişsel becerileri"nin tamamını kullanması gerekecektir.

Üstbilişsel beceriler, bilginin zihinsel yapılandırmasının, zihin haritasının bütünsellik içinde ince işlenmiş görüntüsüdür (Holyoak, Morrison, 2005: 463; Lewis ve Smith, 2009:135-136). MEB, 2005 yılından beri Türkçe ile Türk Dili ve Edebiyatı öğretim programlarına üst düzey becerilerini koymuştur (2019 Türkçe Öğretim Programı; 2019 Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı). Yabancı edebiyat metnini tanımak, onu kendi edebiyat metniyle karşılaştırmak, öğrencide analitik düşünme gibi üst bilişsel süreci öne çıkarabilir. Metinler arasında benzerlikleri, farklılıkları ve değişik olanı bulabilme, öğrenciyi, tercihte bulunabileceği düşünce, yaşantı ve değerlerle karşı karşıya getirebilecek, özgün ve yeni olanla bağ kurmasını sağlayabilecektir.

Karşılaştırmalı okumalar, öğrencide, bireysel farkındalık bilinci oluşturabilecektir. Bu bilinç de yaşamı daha anlamlı ve nitelikli algılamamıza yardım eder. "Aslında karşılaştırmalı edebiyat bir farkındalık meselesidir. Monolojik bir farkındalığın, diyalojik bir farkındalığa evrilmesidir. Karşılaştırmalı edebiyat, ön yargı ve kalıp yargılardan arınmaya çalışarak bireysel farkındalığın yanı sıra toplumsal, kültürel, sanatsal ve edebi farkındalığın yaratılmasına olanak sağlar" (Sivri, 2018).

Farkındalık bilinci ile kişilik gelişimi arasında yakın bir ilişki vardır. Ötekini tanımak ve varlığını kabul etmek, insanlara ve olgulara çok yönlü bakabilmek, öğrencinin kişiliğini geliştirebilecektir. "kişiliğimizin ortaya çıkmasına, davranışlarımızın şekillenmesine ve algılama yetimizin yetkinlik kazanmasına katkı sağlar. Mantık, duyu ve sezgi bütünlüğünü kurmamıza yardımcı olur" (Sivri, 2018). Farklı ulusların kültürlerini tanımak, -o ulusa ait atasözleri, efsaneleri, türküleri,

ninnileri araştırmak, insanlığın ortak değerlerinin oluşumuna katkıda bulunmaya hizmet ettiği gibi öğrencinin kendi ulusal değerlerinin farkında olmasını, bulunduğu yazınsal ve estetik düzeyi anlamasını sağlayabilecek, kültürel birikimini zenginleştirecektir.

Karşılaştırmalı okuma sürecindeki öğrenci, insanların dramlarına, olgu ve olaylara farklı pencerelerden bakabilecek, çoğulcu bakış açısı geliştirebilecektir. Çok yönlü etkileşimlerin yaşandığı günümüzün küresel dünyasında, katıksız “saflik”, yüzde yüz “özgün olma”, etkilenmelerin dışında kalmak neredeyse olanaksızdır. “Öteki”yi araştırmak, doğası gereği insanın merakı olduğu için ister istemez ilgi alanı içine girmiştir.

Tek bir eseri incelemekle yetinmek, sınırları çizilmiş dar bir alanda kalmak, tekdüze bir bakış açısıdır. “ Oysa incelemeyi iki kitaba yöneltmek, geniş açılı bakışı gerektirir...” (Aytaç, 1997:14). Gerçekte, Türk millî eğitimin amacı da “millî, ahlakî ve kültürel değerleri benimseyip koruyabilen, dünyaya geniş açıdan bakabilen, demokrat, yapıcı, yaratıcı ve özgür bireyler yetiştirmektir” (1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, Madde 1-2).

Kültürlerarası etkileşimlerin yaşandığı çağımızda, her ulus, “öteki”nden hem etkilenir hem de kendi kültürünü, “öteki”nden korur. Buna karşın, kültürlerarası geçişler, çeşitliliği, farklı hayatları, bakış açılarını ve yorumlama zenginliğini beraberinde getirir. Öğrenci, farklı kültürleri tanıyıp saygı duymayı öğrenirken, evrensel kültüre de açık olacaktır (Kaya, 2019:11).

Uluslar farklı kültür dünyalarına rağmen, eserleri yoluyla birbirlerini daha iyi anlayabilecekler, birbirlerine daha hoşgörülü olabileceklerdir. Kültür yakınlaşmaları, ulusları birbirine daha çok yakınlaştıracak, barış noktasında uzlaşabileceklerdir. “Günümüzde en büyük özlem barıştır. Barışın sadece politika, iktisat, tarih, hukuk alanlarındaki işbirliği ile sağlanması mümkün değildir. Zira milletleri ve insanları asıl birbirine bağlayan veya düşman kılan eserlerdir...” (Enginün, 1999: 20-21). Uluslararası barış da dünya barışının sağlanmasına ve korunmasına hizmet edecektir. Karşılaştırmalı okumalar yoluyla kıyaslama yeteneğini geliştiren, ayrıcalıklar ve farklılıkların bilincine varan insanın hoşgörü düzeyi daha yüksek olacağından ve karşısındaki insana daha çok değer vereceğinden, dünya barışına katkı da sağlamış olacaktır (Sebüktekin, 2006: 2). Farklılıklara saygılı, hoşgörülü, barışçıl ve özgür birey yetiştirmek, Türk eğitim sisteminin de temel amaçlarındandır. “Karşılaştırmalı edebiyat ister bir bilim dalı ya da yazın tarihi araştırması isterse bir yöntem veya sanat dalı olarak ifade edilsin, unutulmaması gereken bu alanla ilgilenen insanların diğer insanlara karşı daha ılımlı ve hoşgörülü bir tavır sergilemesine ve bireysel davranışların özgürlüğünü savunan aydın tavrını benimsemesine olanak sağlamasıdır (Rousseau ve Pichois, 1994: 99).

Karşılaştırmalı okumalar, sadece iki veya daha fazla eseri, konu, motif, imge, dilsel ve biçimsel, tipler ve karakterler açısından kıyaslamaktan ibaret değildir. Eserlerin, diğer bilim dallarıyla olan bağlarını veya yansımalarını okuyan öğrencinin

zihni bu alanlardaki yeni bilgi ve olgularla aydınlanabilecek, ufku genişleyebilecektir. Karşılaştırılan eserlerde kullanılan ilginç sözcükler, ifadeler, vurgular, yinelemeler, epigraflar, anlam ve içerik çözümlenmeleri, öğrencinin metni derinlikli anlamasına, doğru yorumlar yapmasına olanak sağlayabilecektir. Bu araştırmanın, neredeyse hiçbir uygulamalı çalışmanın olmadığı karşılaştırmalı edebiyat öğretimi alanında çalışmak isteyenlere ışık tutacağı umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Karşılaştırmalı Edebiyat İncelemeleri dersi alan Türkçe öğretmeni adaylarının karşılaştırmalı okumaların kendilerine sağladığı katkıları belirlemektir.

Karşılaştırmalı metin okumalarını eğitim açısından ele alan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır.

Türkçe öğretmen adayları, destan çağı ürünleri olan Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi ile Odysseus Anlatır-Kyklonlar'ı okurken; şiir türünde, Tefik Fikret'ten Tecdid-i İzdivaç ile François Coppée'den Le Père'i incelerken; roman türünde Madam Bovary, Anna Karenina ile Aşk-ı Memnû'yu çözümlerken;

1. Metinlerler arasındaki benzerlikleri bulabildiler mi?
2. Metinler arasındaki farklılıkları bulabildiler mi?
3. Metinler arasındaki ortak yönleri bulabildiler mi?
4. Metinlerin kendilerine sağladıkları kazanımlar nelerdir?
5. Metinleri okurken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup betimsel çözümlenme yöntemiyle oluşturulmuştur. Alt desen olarak durum çalışması izlenmiştir. "Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir" (Yıldırım, Şimşek, 2018: 239). Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. "Yarı yapılandırılmış görüşme hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi içerir. Tekniğin avantajları da analizlerin kolaylığı, görüşülen kişiye kendini ifade etme imkânı tanınması, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlamasıdır" (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018: 159). Görüşme verileri, kod-tema ilkesine göre düzenlenip belli temalar başlığında ortaya konmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 öğretim yılı Güz döneminde Orta Anadolu'da bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı son sınıfta okuyan ve Karşılaştırmalı Edebiyat dersi alan 18 öğretmen adayıyla sınırlıdır. 22 kişilik sınıfta adalara uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan geçerli sayılan 18 öğrenciden görüş elde edilmiştir. Adayların 12'si kız, 6'sı erkektir.

Veri Elde Etme Süreci

Veriler, aşağıda belirtilen aşamalı çalışmalardan elde edilmiştir:

Çalışma kapsamındaki Türkçe öğretmeni adaylarına, ilk aşamada, “karşılaştırmalı edebiyat”ın tanımı, tarihçesi, incelenme yöntemleri hakkında bilgi verilmiş, Tevfik Fikret’ten *Ramazan Sadakası* ile François Coppée’nin Noel *Sadakası* adıyla çevrilen şiiri karşılaştırmalı okuma metinleri olarak örneklendirilmiştir. Şiirlerin benzer, farklı ve ortak yönleri anlatılmış, her iki toplumda “sadaka” imgesinin taşıdığı anlam, tarihsel ve kültürel boyutta ele alınmıştır.

İkinci aşama, belirlenen metinlerin adaylar tarafından karşılaştırmalı okuma sürecidir. 14 haftalık eğitim sürecinin sonunda, adaylara destan/hikâye; şiir ve roman olmak üzere üç farklı türde okumaları önerilmiştir. Metin olarak, tarih- kültür komşuluğu ve mitolojik öge bakımından benzeşimler gösteren *Dede Korkut Hikâyeleri*’nden *Basat’ın Tepegöz’ü Öldürmesi* adlı hikâye ile Homeros’un *Odysseia* destanındaki *Odysseus’un Kyklop Polyphemus’u Öldürmesi* hikâyesi; şiir türünde Fransız şiirinden etkilenen Tevfik Fikret’in *Tecdid-i İzdivaç*’ı ile François Coppée’nin *Le Père*’i; roman türünde de gerçekçilik akımının öncülerinden Gustave Faubert’in *Madame Bovary*’si ile ondan izler taşıyan Halit Ziya’nın *Aşk-ı Memnû*’su ve benzer konuyu işleyen Tolstoy’un *Anna Karenina*’sı seçilmiştir. Metinler, özgün basımların çevirilerinden okunmuş, karşılaştırmalı edebiyat alanında kuramsal ve uygulama boyutundaki çalışmalara dayanılarak belirlenmiştir (Dede Korkut Hikâyeleri, 1976; *Odysseia*, 1981; Kaplan; 1993:130; Kefeli, 2000: 85-97).

Üçüncü aşamada ise, adaylardan metinler arasında dönem, konu, tür, imge, biçim, dil ve üslup açısından buldukları benzerlikleri, farklılıkları ve ortak yönleri, görüşme formuna yazmaları istenmiştir. Ayrıca, karşılaştırmalı okumaların, kendilerine ne gibi katkılar sağladığı, hangi boyutta sorun yaşadıkları” sorulmuş, konuyla ilgili görüşlerini yazmaları beklenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamındaki Türkçe öğretmeni adaylarından toplanan görüşme formları, 1’den 18’e kadar rakamla, cinsiyet faktörüne göre (K1, K2,.. E1, E2..) tarzında kodlanmış, sayı ve harfle “1.gf (görüşme formu), 2.gf, 3.gf ” biçiminde tanımlanmıştır.

Adayların, forma yazdığı görüşler, araştırmacı tarafından tek tek okunmuş, birbirine yakın veya benzer bulunan görüşler, ortak tema etrafında birleştirilmiş, farklı ve özgün görüşler ayrı bir kategori olarak “diğer” başlığı altında düzenlenmiştir. Konu dışı olan veriler çözümleme dışı bırakılmıştır. Mantıksal tutarlılık taşıyan ve aynı anlama gelebilecek görüşler, boyutlandırılarak bulgular yorumlanmıştır. Adayların amaçlarını açıkça ifade eden ve çarpıcı bulunan görüşleri alıntılanmıştır. “Görüşülen kişilerin söyledikleri önemli bilgiler esas alınmalı. Araştırma konusu dışında kalacak ilgisiz ve gereksiz bilgilere yer verilmemelidir” (Büyüköztürk ve diğerleri 2018: 164). Verilerin çözümünde beş ortak tema belirlenmiştir. Çözümleme sonunda, adayların görüşleri, iki alan uzmanı ve bir ölçme-değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş,

sınıflandırılan görüşler tablolar hâlinde sunulmuştur. Alan uzmanları arasındaki uyum, Miles-Huberman (1994) yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemle göre güvenilirlik, “görüş birliği / görüş ayrılığı + görüş birliği” biçiminde hesaplanmaktadır. Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik %90 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için bir alan uzmanı ile bir ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuş, verilerin doğruluğu kanıtlandıktan sonra değerlendirme yapılmıştır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun yürütülmüştür. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan (Tarih: 20/10/2022 ve No: 2022/08/17) etik izni alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamında yer alan Türkçe öğretmen adaylarının okuma sürecinde karşılaştıkları metinlerdeki benzer ve farklı yönler ile ortak noktaları bulma konusundaki görüşleri ile metinlerin kendilerine sağladığı katkılar ve okuma sürecinde yaşadıkları sorunlar incelenmektedir.

Tablo 1, Türkçe öğretmen adaylarının okudukları metinler arasında benzer yönleri bulma konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 1

Metinlerdeki Benzer Yönleri Bulma

Metinler	Benzerlikler	Toplam
Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi- Odysseus Anlatır (Kyklonlar)	Her iki destansı öyküdeki mitolojik öğeler (periler, Tepegöz ile Polyphemus, mağaralar, koyunlar); Basat ile Odysseus'un akla dayanan stratejileri ve yitlikleri.	15
Tecdid-i İzdivaç-Le Pére	Türk ve Fransız toplumunda çocuk faktörünün aileyi bağlayıcı, bir arada tutucu rolü.	12
Madame Bovary- Anna Karenina- Aşk-ı Memnû	Türk, Fransız ve Rus romanlarında geçen “kadın” figürlerin ihtirasları, yanlış evlilikleri, yasak aşkları, yolları farklı da olsa hayatlarını intiharlarla sonuçlandırmaları.	16

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adayları, destansı öykülerde geçen mitolojik varlıklar (Tepegöz ile Polyphemus, periler) ile halka zulmeden unsurlarla savaşan Basat ile Odysseus'un akıl ve güçlerini kullanmalarının birbirine çok benzediğini fark etmişlerdir. Şiirlerde ise araları gergin olan çiftlerin bir çocuklarının dünyaya gelişi haberi üzerine evliliklerini sürdürme kararı almalarının benzer olduğunu

belirtmişlerdir. Adaylar, romanlardaki kadın karakterlerin yanlış evlilikleri, yasak aşkları ve intiharları açısından benzer sorunlar yaşadıklarına dikkat çekmişlerdir.

Tablo 2, Türkçe öğretmen adaylarının metinler arasındaki farklı yönleri bulma konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 2

Metinlerdeki Farklı Yönleri Bulma

Metinler	Farklılıklar	Toplam
Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi- Odysseus Anlatır (Kyklonlar)	Tepegöz, çoban ile peri ilişkisinden doğarken, Polyphemus'un deniz tanrısı Poseidon ile su perisinden doğması; Tepegöz'ü, parmağına büyüdü yüzük takan annesi korurken Polyphemus'u babası Poseidon'un koruması; Basat tarafından tek gözünden vurulan Tepegöz'ün ölürken, Odysseus tarafından tek gözü kör edilen Polyphemus'un yaşamını sürdürmesi. Basat'ın öyküsü dağ, ova, yayla, pınar gibi Oğuz ilinde geçerken Odysseus'un maceralarının denizlerde, adalarda geçmesi. Türklerde o çağda tek Tanrı inancı varken, eski Yunanda çok Tanrılı inanışın olması (Zeus ve diğer tanrılar).	9
Tecdid-i İzdivaç-Le Péré	Her iki şiirde de mutsuz aile tablolarının işlenmesi. Fikret'in şiirinde birbirlerini severek evlenen genç çiftin anlaşmazlık nedeni bilinmezken, Coppée'nin şiirinde eşine şiddet uygulayan, sarhoş bir demircinin geçim kavgasının işlenmesi.	9
Madame Bovary- Anna Karenina- Aşk-ı Memnû	Türk, Fransız ve Rus romanlarında geçen "kadın" figürlerin, farklı gerekçelerden kaynaklanan yasak aşklara sürüklenen ve sonu intiharla biten yanlış evlilikleri. (Emma'da Paris hayranlığıyla bütünleşen aristokrat tabakada olma hedefi; Anna Karenina'da tutkulu bir aşk yaşama isteği; Bihter'de ise annesinin engellemesine rağmen, zengin ve yaşlı bir adamla evlenerek yalıda bir salon hanımefendisi olma amacı).	12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yarısının, Tepegöz ile Polyphemus'un öyküleri arasındaki farklılıkları bulabildiği anlaşılmaktadır. Adaylar, şiirlerde de aile mutsuzluklarına değinmişler, fakat Fikret'in şiirinde mutsuzluğun

nedenini anlayamamışlardır. Romanlarda ise hayatları intiharla biten her üç kadın figürün evliliklerinden beklentilerinin farklı olduğunu bulabilmişlerdir.

Tablo 3, Türkçe öğretmen adaylarının, karşılaştırmalı metinlerdeki ortak noktaları bulma konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 3

Metinlerdeki Ortak Noktaları Bulma

Metinler	Ortak Noktalar	Toplam
Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi- Odysseus Anlatır (Kyklonlar)	Tepegöz ile kyklop Polyphemus'un doğaüstü, tek gözlü, mitolojik varlık olmaları. Basat ile Odysseus'un akılları ve yönetim becerileri.	14
Tecdid-i İzdivaç-Le Pére	Aile geçimsizliği, "çocuk" faktörünün aileyi birleştirici yönünün olması	11
Madame Bovary, Anna Karenina, Aşk-ı Memnû	Yanlış evlilikler, yasak aşklar ve intiharlar	15

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının metinler arasında ortak noktaları bulmada fazla zorlanmadıkları anlaşılmaktadır. Destanlarda ortak yön, mitolojik varlık olan "tepegözler" ile onları "akılları ve yiğitlikleriyle yenen yöneticiler" olarak belirtilmişken; şiirlerde "aile geçimsizliği" ve birleştirici unsur olarak "çocuk" faktörü, romanlarda ise "yanlış evlilikler", "yasak aşklar" ve "intiharlar", ortak nokta olarak ortaya konulmuştur.

Tablo 4, Türkçe öğretmen adaylarının karşılaştırmalı okuma metinlerinin, kendilerine sağladığı katkılar konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 4

Metinlerin Adaylara Sağladığı Katkılar

Metinler	Farklı kültürleri tanıma	Toplam
Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi- Odysseus Anlatır (Kyklonlar)	Odysseus destanıyla antik Yunan kültürünü, Basat'ın öyküsüyle Oğuz Türklerinin yaşam tarzlarını, inanç ve değerlerini ve ünlü yiğitlerini tanıma.	15

(devam ediyor)

Tablo 4 (devam)

Tecdid-i İzdivaç-Le Pére	Tevfik Fikret ve François Coppée'nin metinleriyle Türk ve Fransız toplumunda "aile yapısı" ve "çocuk" faktörünün önemi hakkında bilgi edinme.	13
Madame Bovary-Anna Karenina-Aşk-ı Memnû	Türk, Fransız ve Rus romanlarında geçen "kadın" figürleri aile yaşamları, iç dünyaları ve toplumsal çevreleriyle tanıma.	16

Tablo 4 incelendiğinde, Türkçe öğretmen adayları, her iki destansı öyküde toplumların kültürlerini, yaşam tarzlarını, inanç ve değerleri ile tarihsel kişiliklerini tanıdıklarını belirtmişlerdir. Şiir türünde ise, Türk ve Fransız toplumunda aile yapısı ve sorunlu evliliklerde çocuğun önemini ilgililerini çektiği anlaşılmaktadır. Adaylar "Madame Bovary", "Anna Karenina" ve "Aşk-ı Memnû" romanları yoluyla üç farklı kültürde (Fransız, Rus ve Türk) kadın karakterlerin aile yapıları, evlilikleri, ruhsal yapıları ve toplumsal çevreleri hakkında bilgi edindiklerini belirtmişlerdir.

Tablo 5, araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının, okudukları metinlerdeki estetik yapıyı fark etmelerine yönelik görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 5*Metinlerdeki Estetik Yapıyı Fark etme*

Metinler	Estetik yapıyı fark etme	Toplam
Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi- Odysseus Anlatır (Kyklonlar)	Her iki destanda doğa, yer (mağara, pınar başı, ada) ve olay betimlemeleri (yöneticilerin ince taktiklerle yaptığı savaşım ve zaferleri), halkın tepegözler karşısında tepkilerini dile getirmesi, özellikle Basat'ın öyküsündeki duygulanımlarla ilgili ikilemeler, tekerlemeler, pekiştirmelerin kullanımı.	14
Tecdid-i İzdivaç- Le Pére	Toplumsal bir sorunu işleyen şiirler çeviri de olsa öykülendirilme biçimini beğenme.	12

(devam ediyor)

Tablo 5 (devam)

Madame Bovary- Anna Karenina- Aşk-ı Memnû	Emma'nın, markinin balo davetinde ve Paris'te sanat merkezlerini hayranlıkla bir aristokrat gibi gezerken mutluluğunu dile getirişi; Rus sarayları ve soylu malikanelerindeki balo betimlemeleri, Anna'nın tren raylarında ölüme koşarken yaptığı içsel konuşmalar; Boğaziçi mehtapları ve Göksu eğlencelerinin betimlenmesi, Bihter'in, aynada kendisini çözümlenmeye çalışması ve yasak aşkını gizlemeye çalışırken içine düştüğü duygu çıkmazının anlatımı.	15
---	--	----

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adayları, destanlarda doğa, yer (mağara) ve olay betimlemelerinin (Basat ve Odysseus'un tepegözlerle savaşımını) ve halkın duygularının anlatılmasını, estetik bulduklarını ifade etmişlerdir. Adaylar şiirlerde, mutlu sonla biten bir aile sorununun düzyazıya yakın bir anlatım tarzıyla hikâye edilmesini, anlatım açısından başarılı bulmuşlardır.

Öğretmen adayları, Emma'nın soyluların davetinde ve Paris'te bir aristokrat edasıyla gezerken yaşadığı mutluluğun anlatımını; Rus sarayları ve malikanelerinde balo betimlemeleri ile Anna'nın ölüme koşarken yaptığı içsel konuşmaların dile getirilişini; Bihter'in aynada iç benliğini çözümlenmeye çalışması, yasak aşkını gizleme çabasıdayken içine düştüğü ruhsal çıkmazın anlatımını sanatsal anlamda estetik bulduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 6, Türkçe öğretmen adaylarının okudukları metinlerle ilgili çıkarımlarını yansıtmaktadır.

Tablo 6*İncelenen Metinlerle İlgili Adaylarının Çıkarımları*

Metinler	Çıkarımlar	Toplam
Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi - Odysseus Anlatır (Kyklonlar)	Yiğitliğin yanı sıra yönetenlerde (bey, hakan, komutan) akla dayalı stratejik davranmanın önemi.	15
Tecdid-i İzdivaç-Le Pére	Kültürler farklı da olsa "çocuk" faktörünün aile mutluluğu için taşıdığı önem.	12
Madame Bovary- Anna Karenina- Aşk-ı Memnû	Evlilikteki yanlış tercihlerin kişiye, sonu ölümle biten bedeller ödetmesi.	17

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yarısından çoğu, birtakım zorlukların aşılmasında, yiğitliğin dışında yönetenlerde akıl ve stratejik davranmanın önemli olduğu çıkarımında bulunmuşlardır. Şiir türünde ise, adaylar farklı kültürler de olsa, çocuğun, aile mutluluğunu oluşturmada önemli işlevi olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Romanlarda ise evlilikteki yanlış tercihlerin, kişiye sonu ölümle biten bedeller ödettiği görüşünü ortaya koymuşlardır.

Tablo 7, karşılaştırmalı edebiyat okumalarının, Türkçe öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerini geliştirme konusundaki görüşlerini yansıtmaktadır.

Tablo 7

Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirme

Metinler	Üst düzey düşünme becerilerini geliştirme	Toplam
Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi - Odysseus Anlatır(Kyklonlar)	Basat ile Odysseus'un, tepegözlerin insan yemelerini "problem olarak keşfetmeleri" ve onları nasıl öldüreceklerini "düşünmeleri", canlı olan tek gözünden vurmaları, halkı zulümden kurtarmaları "problem çözme", zorlu işlerin çözümü için akıllı ve güçlü yöneticilerin olması gerektiği "çıkarımında bulunma".	15
Tecdid-i İzdıvaç-Le Pére	Her iki şiirdeki karı-koca arasındaki huzursuzluk nedenlerini "düşünme ve sorgulama", nedenleri konusunda "karşılaştırma yapma", yeni doğan bebeğin, aileye mutluluk getirdiği "sonucuna varma".	13
Madame Bovary- Anna Karenina- Aşk- ı Memnû	Emma, Anna ve Bihter karakterlerinin eş seçimleri konusunda "eleştirel düşünme", yasak aşklarını "sorgulama", "neden-sonuç" ilişkileri kurma, evlilikte beklenti farklılığı konusunda "tartışma ve yorum yapma".	16

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının çoğu, sözlü destanlar dahil, şiir ve roman türündeki yabancı eserlerle kendi edebiyatlarına ait eserleri okurken, metinlerin, kendilerinin "eleştirel okuma ve düşünme", "keşfetme", "sorgulama", "kıyas yapma", "problem çözme", "neden-sonuç ilişkisi kurma", "tartışma", "çıkarımında bulunma", "yorum yapma" gibi üst düzey becerilerini geliştirdiği görüşünü belirtmişlerdir.

Tablo 8, öğretmen adaylarının, karşılaştırmalı metinleri okuma sürecinde yaşadıkları anlamlandırma sorunlarını yansıtmaktadır.

Tablo 8

Anlamlandırma Sorunları

Metinler	Sorunlar	Toplam
Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi, Odysseus Anlatır (Kyklonlar)	Her iki destanın dönemlerini (öncelik-sonralık ve etkileşimlerini) belirlemede ve inanç sistemlerini (gerçeklerle efsanelerin iç içe geçmesi) anlamada zorlanma.	9
Tecdid-i İzdivaç-Le Pére	Le Pére şiirinde karı-koca arasındaki geçimsizliğin nedeni çok açıkken Tecdid-i İzdivaç'ta sorunun nedenini bulmada zorlanma.	9
Madame Bovary- Anna Karenina- Aşk-ı Memnû	Hırslı ve aşırı hayalci bir kadın olan Emma'nın soylu tabakaya girme çabaları çok zorlama; zaten bir aristokrat bir kadın olan Anna'nın, yasak aşkı uğruna kendisini çabuk tüketmesini anlamada zorlanma; Bihter'in yaşlı ve zengin bir adam olan Adnan Bey'le evlenip yalının hanımefendisi olma çabasına anlam verememe.	12

Tablo 8 incelendiğinde, Türkçe öğretmen adaylarının yarısının her iki destanın dönemlerini belirleme, toplumların inanç sistemlerini anlama ve etkileşimlerini bulmada zorlandıkları görülmektedir. Şiir türünde de adayların gene yarısı, Tecdid-i İzdivaç'ta karı-koca arasındaki geçimsizliğin nedenini anlamlandırmada sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Romanlarda ise adayların çoğu, kadın figürlerin farklı amaçlar peşinde hayatlarını kurgularken neden bu kadar çok zorlandıkları konusuna anlam verememişlerdir.

Tablo 9 ise Türkçe öğretmen adaylarının, karşılaştırmalı metin okuma sürecinde yaşadıkları farklı sorunları yansıtmaktadır.

Tablo 9*Diğer Sorunlar*

Sorunlar	Eserler			Toplam
	Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi- Odysseus (Kyklonlar)	Tecdid-i İzdivaç-Le Pére	Madame Bovary-Anna Karenina- Aşk-1 Memnû	
Karşılaştırılan metinlerin tarihsel, toplumsal ve sanatsal arka planını anlamadaki bilgi eksikliği	12	10	8	30
Karşılaştırılan metinlerin dönemlerini kesin olarak belirleyememe	10	6	5	21
Karşılaştırılan metinler arasındaki etkileşimleri bulamama	9	5	4	18
Konuları tam olarak belirleyememe	6	8	-	14
Karşılaştırılan metinlerdeki imge/simge/motif ve imleri örtüştürememe	5	4	5	13
Karşılaştırılan metinleri dil ve anlatım açısından yorumlama becerilerindeki yetersizlik	4	-	5	9

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adayları, metinleri okuma sürecinde, ilk sırada “Karşılaştırılan metinlerin üretim biçimini etkileyen tarihsel, toplumsal ve sanatsal arka plandaki bilgi eksikliği” sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir, “Karşılaştırılan

metinleri dil ve anlatım açısından yorumlama becerilerindeki yetersizlik” ise son sırada yer almaktadır.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Karşılaştırmalı Edebiyat Okumalarıyla İlgili Görüşleri

“Okuduğum metinler, eleştirel düşünmeme, sorgulamama, kıyas yapmama, senteze varmama büyük ölçüde yardımcı oldu. Ufkum genişledi. Romanlarda ise, kendimi Emma’nın, Anna’nın, Bihter’in yerine koyarak hayata onların gözüyle bakmaya çalıştım. Destan ve şiirlerde dönemleri ve imgeleri bulmada biraz zorlandım” (K1).

“Basat’ın Tepegöz’ü Öldürmesi hikayesi ile İslamiyet öncesi Türklerin yaşam tarzını tanıdım. Oğuz Türkçesi hikayede su gibi akıyordu. Odessea destanı ile da eski Yunan kültürünü öğrendim. Bizim destanlarla aralarında benzerlikler buldum. Şiirlerde ise evlilik kurumunda çocuğun önemini anladım. Emma’nın, Anna’nın ve Bihter’in evliliklerinde yaşadıkları sorunlar, iç dünyalarındaki çatışmalar empati dünyayı geliştirdi. Yasak aşkın sebeplerini sorgulamaya çalıştım. Evlilikleri analiz ederken neden-sonuç ilişkileri kurma, çıkarımda bulunma ve yorumlama becerilerimin geliştiğini düşünüyorum. Özellikle, Anna Karenina’da çok estetik betimlemeler vardı” (K12).

“Destanlarda anlatımı estetik buldum. Betimlemeli, akıcı bir anlatımları vardı. Fransız şiiri çeviri olduğu halde anlatımı hoşuma gitti. İki şiirde de evlilikte bireylere düşen sorumluluklar dikkatimi çekti. Romanlarda ise üç kadının yaptıkları yanlış eş seçimi sonucunda evliliklerindeki yıkılma süreçlerini anladım. Okurken, neden-sonuç ilişkileri kurdum, kıyaslamalar yaparak eleştirel bir gözle değerlendirme yaptım. Hepsi okunması keyifli eserlerdi” (E6).

“Şiirler çeviri de olsa mesajlarını anladım. İmgeleri bulmada açıkçası biraz zorlandım. Tepegöz ile Polyphemus’un birbirine çok benzer yönleri var. Romanlarda kadın karakterler güzel, alımlı, genç ve sosyal olmaları açılarından birbirlerine benziyorlar. Türk yazarların, Fransız romanından etkilendiğini bildiğim için etkileşimleri zannedirim çıkarabildim. Metinleri karşılaştırırken benzer ve ortak noktaları daha kolay buldum ama farklılıkları bulmada zorlandım. Yabancı eserleri okurken kendi edebiyatımızı da bu eserlerle kıyaslamış oluyoruz. Kıyas yapma, sebep-sonuç ilişkileri kurma ve yorum yapma gibi becerilerimin daha da geliştiğini fark ettim” (E20).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında bulunan Türkçe öğretmen adaylarının, okudukları metinlerde benzerlikleri ve ortak yönleri daha kolay saptayabildikleri halde farklılıkları bulmada zorlandıkları anlaşılmaktadır. Bunlar daha çok okuma eksiklikleri olarak karşılıklarına çıkan tarihsel bilgi ve kültürel nitelikli imge algılamasıyla ilgili öğelerdir. Okudukları metinlerde geçen imge, simge ve motifleri açılımında ve kendi ulusal eseriyle karşılaştırma noktasında sorun yaşadıkları ortaya

çıkılmaktadır. Adayların, yabancı eserlerin yazıldıkları dönemleri, toplumsal yapı, kültürel ve sanatsal yönleriyle gereği gibi bilememekten kaynaklanan anlamlandırma ve ulusal eserle örtüştürme sorunu yaşadıkları gözlenmektedir. Metinler arasındaki sosyo-kültürel, siyasal ve tarihsel etkenler başta olmak üzere çok çeşitli etkileşimleri anlamak için daha derinlikli bilgilere gerek duyulmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının tamamı, karşılaştırmalı edebiyat incelemeleri dersinin, kendilerine büyük katkılar sağladığını bildirmişlerdir. Çeşitli eserler yoluyla farklı kültürleri (Antik Yunan ile Orta Asya Türklerinin destan dönemini; François Coppée ile Tevfik Fikret'te şiir etkileşimlerini, XIX. yüzyıl Fransız, Rus ve Türk romanlarındaki hayatı) tanıdıklarını, bu suretle onların yaşayış biçimlerini, geleneklerini, insan ilişkilerini, dünyayı algılayışlarını öğrenerek çok yönlü, zengin bakış açıları kazandıklarını belirtmişlerdir. Adayların, farklı edebiyat eserlerindeki estetik yapıyı fark ettikleri anlaşılmaktadır. Bunlar daha çok betimlemeler ve anlatı tekniğindeki zenginliklerle ilgilidir. Basat'ın Tepegöz'ü Öldürmesi adlı metinde doğa varlıkları ve insanlarla ilgili tekerlemeler, ikilemeler, düzyazı içindeki şiirsel bölümler, Anna Karenina'da Rus saraylarındaki balo salonları ile Aşk-ı Memnû'da Göksu eğlenceleri ve Boğaziçi mehtaplarının betimlemelerini, buna örnek olarak göstermişlerdir.

Araştırmaya katılan adaylar, karşılaştırmalı edebiyat metinlerini okurken eleştirel okuma ve düşünme, problemi keşfetme, kıyaslama, sorgulama, neden-sonuç ilişkilerini bulma, tartışma, çıkarımda bulunma ve yorumlama gibi üst düzey bilişsel becerilerinde gelişme kaydettiklerini ifade etmişlerdir. Adaylar, farklı edebiyatların romanlarını okurken iletişim kurma, empati yapma gibi karakterlerin iç dünyalarına girmeye, onların gözünden hayata bakmaya, bu yolla onları anlamaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Emma'nın, Anna'nın ve Bihter'in yaşamdaki amaçlarını, evlilikten beklentilerini, uğradıkları hayal kırıklıklarını ve intiharlarını, birey odaklı incelediklerini eklemiştir.

Akademik bir disiplin olarak, çalışma alanı geniş ve disiplinlerarası olan karşılaştırmalı edebiyatın eğitimi de çok emek isteyen, zorlu bir uğraştır. Alanyazın tarandığında, Türkçe ve Edebiyat Eğitimi alanında, karşılaştırmalı edebiyat okumaları konusunda uygulamalı alan araştırmalarına neredeyse rastlanmamıştır. Üniversitelerin Türkoloji bölümleri ile Doğu ve Batı filolojilerinde, Karşılaştırmalı Edebiyat bölümlerinde yaptırılan lisans ve lisansüstü tezler ile verilen derslerin niteliği konusunda araştırmacıların kişisel gözlemlerini konu edinen bilimsel yayımlar dikkat çekmektedir. Alman dili öğretimi üzerine yapılan çalışmada yabancı dil öğretiminin önemine işaret edilerek o dilin kültürü ve edebiyatını anlamada, çağdaş edebiyat öğretmeni yetiştirmede karşılaştırmalı edebiyat derslerinin önemi vurgulanmıştır (Özcan, 1999, 335-338). Kimi eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi bölümlerine seçmeli ders olarak konulması, dersin önemini gündeme getirmiştir.

Ülkemizde karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının, "üniversite" aracılığıyla akademik bir disiplin olarak yerleşmesinin başlangıcı 1940'lı yıllara dayanır. İstanbul Üniversitesi'nde Cevdet Perin'le başlayan ve aynı üniversitede Cemil Meriç'in

çalışmalarıyla süren karşılaştırmalı edebiyat dersleri, alanın yaygınlaşmasında önemli rol oynamış, 1976 yılından sonra da Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Alman filolojisinde Gürsel Aytaç tarafından sürdürülmüştür. Yaygın ve sistemli biçimde öne çıkışı 1990'lı yıllardadır. İstanbul ve Ankara'nın dışında, İzmir, Konya, Eskişehir'in büyük üniversitelerinde de Karşılaştırmalı Edebiyat bölümü açılarak alan daha da gelişmiştir (Aydın, 2019: 150-151).

Karşılaştırmalı okumalarda gözlemlenen bir başka sorun da, farklılıklardan çok benzerlikler üzerinde durulmasıdır. "Farklılıklardan çok benzerlikleri karşılaştırma eğiliminin ağır bastığını söyleyebilirim. Örneğin, James Joyce ile Oğuz Atay'ı, Kafka ile Yusuf Atılgan'ı, Thomas Mann ile Orhan Pamuk'u, Proust ile Tanpınar'ı benzerlikleri üstünden karşılaştırmak moda...Bir benzerliğe işaret edileceği zaman pusula daima Batı edebiyatlarını gösteriyor...sözgelimi İbsen'in oyunları ile Haldun Taner tiyatrosu arasındaki olası farklar üzerinde düşünmeyi pek kimse akıl etmiyor..." (Özkul, 2018: 48).

Öneriler

1. Türkçe ve Edebiyat öğretmeni adaylarını Karşılaştırmalı Edebiyat dersine hazırlayacak Kültür Tarihi, Kültürlerarası Etkileşim, İmgebilim gibi derslerin, öğretim programına konulması yararlı olacaktır.

2. Öğretmen adaylarının bu dersi almadan önce karşılaştıracakları eserlerin hangi dönemlerin, hangi sanat akımlarına bağlı bulunduğunu yeterince kavramaları için Dünya Edebiyatı dersinin üzerinde önemle durulması gerekir. Dersin saatlerinin artırılması uygun olacaktır.

3.Okuma Eğitimi dersinde, ulusal edebiyat metinlerinin yanı sıra Dünya edebiyatı metinlerine de yer verilebilir. Öğrencilere, karşılaştırma ve farkındalık bilinci kazandırılabilir.

4. Edebiyat Bilgileri dersinde, dünya edebiyatlarının ortak kullanımı olmuş motif, imge, simge, alegori vb terimlerin üzerinde daha çok durulabilir.

References

- Arak, H. (2012), *Karşılaştırmalı edebiyat bilimi. [Comparative literature science]*. Ankara: Hacettepe Yayıncılık.
- Arak, H. (2009). Karşılaştırmalı edebiyatın Türkiye'deki öncüleri: Leo Spitzer-Erich Auerbach [Pioneers of comparative literature in Turkey: Leo Spitzer-Erich Auerbach]. *LİTTERA*, (25), 243-252.
- Aydın, E. (2019). Türkiye'deki karşılaştırmalı edebiyat çalışmaları. [Comparative literature studies in Turkey]. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (6), 148-156. <https://doi.org/10.29000/rumelide.648462>
- Aydın, K. (1999). *Karşılaştırmalı edebiyat. günümüz postmodern bağlamda algılanışı. [Comparative literature. Today's perception in a postmodern context]*. İstanbul: Birey Yayıncılık.
- Aytaç, G. (1997). *Karşılaştırmalı edebiyat bilimi. [Comparative literary science]*. Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Bassnett, S. (1993). *Comparative literature: A critical introduction*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Bermann, S. (2018). *Karşılaştırmalı edebiyat ve dünya edebiyatı. [Comparative literature and world literature]*. *Notos*, (73), 27-37.
- Bernheimer, C. (1995). *Comparative literature in the age of multiculturalism*. Baltimore ve Londra: John Hopkins University Press.
- Büyüköztürk, Ş; Çakmak, K, E; Akgün, Ö.E, Karadeniz, Ş; Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. [Scientific research methods]*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Dede Korkut Hikâyeleri (1976). *Basat'ın Tepegöz'ü Öldürdüğü Boyu. [Basat's killing of Tepegöz]*. (Çev. O. Ş. Gökyay). 172-187. Kültür Bakanlığı Yayınları 252. İstanbul: MEB Basımevi.
- Enginün, İ. (1999). *Mukayeseli edebiyat. [Comparative literature]*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Flaubert, G. (2006). *Madame Bovary [Madame Bovary]*. (Çev. N. Ata). Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Holyoak, K. J. & Morrison, R. G. (2005). *The Cambridge handbook of thinking and reasoning*. Cambridge University Press.
- Homer. (1981). *Odyseia. Odysseus Anlatır-Kikonlar-Lotosiyenler-Tepegözler. [Odysseus tells-Cyclops-Lotoseater-Cyclops Polyphemus]*. (Çev. A. Erhat-A. Kadir). İstanbul: Sander Yayınları.

- Kaplan, M. (1993). *Tevfik Fikret. devir-şahsiyet-eser. [Tevfik Fikret. era-personality-work]*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kaya, S. Ü. (2019). *Karşılaştırmalı edebiyat. [Comparative literature]*. Ankara: Gece Akademi.
- Kefeli, E. (2000). *Karşılaştırmalı edebiyat incelemeleri. [Comparative literature studies]*. İstanbul: Kitabevi.
- Lewis, A, Smith, D. (2009). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, (32), 131-137. <https://www.jstor.org/stable/1476693>
- MEB.(2019). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı. (9-12. Sınıflar İçin). [Turkish lesson curriculum (9-12. for classes)]*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: SAGE Publications.
- Özcan, H. (1999). Çağdaş öğretmen eğitiminde edebiyat derslerinin ve karşılaştırmalı edebiyat çalışmalarının yeri ve önemi. [The Place and importance of literature lessons and comparative literature studies in contemporary teacher education]. *DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, (10), 335-338. <http://hdl.handle.net/20.500.12397/769>.
- Özkul, B. (2018). Karşılaştırırken farklar mı benzerlikler mi? [Differences or similarities when comparing?]. *Notos*, 73, 46-49.
- Parla. J. (2008). Kuruluşundan bugüne karşılaştırmalı edebiyat. [Comparative literature from its establishment to today]. *Kitaplık*, Nisan 2008, (115), 85-91.
- Pichois, C. ve Rousseau, A. (1994). *Karşılaştırmalı edebiyat [La littérature Comparée]*. (Çev. M. Yazgan). İstanbul: MEB Yayınları.
- Sebüktekin, H. (2006). Neden karşılaştırmalı edebiyat? [Why Comparative Literature?]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/787230>.
- Sivri, M. (2018). *Farkındalık yaratma noktasında karşılaştırmalı edebiyat biliminin önemi*. [The importance of comparative literature in raising awareness]. 2nd International Awareness Raising Symposium, 13-15 December 2018, p. 13-19. Çanakkale.
- Tieghem, P.V.(1931). *La littérature comparée [Mukayeseli edebiyat]*. (Çev. Ş. Kılıçel). Ankara: Maarif Vekilliği.
- Tolstoy, L. (2018). *Anna Karenina*. (Çev. U. Büke). İstanbul: Can Yayınları.
- Uşaklıgil H. Z. (2001). *Aşk-ı Memnû. [Forbidden Love]*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Wellek, R ve Warren, A. (2001). *Yazın kuramı. [Literary theory]*. (Çev. Y. Salman-S. Karantay). İstanbul: Adam Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. [Qualitative research methods in the social sciences]*. Ankara: Seçkin Yayınları.

Zepetnek, S. T. (1998). *Comparative literature, theory, method, application. Textet: Studies in comparative literature*. Amsterdam and Atlanta: GA: Rodopi.

Ethical Declaration and Committee Approval

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

Ethics permission was obtained from Kırşehir Ahi Evran University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee (Date: 20/10/2022 and No: 2022/08/17).

Çalışmanın etik uygunluğu Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 20.10.2022 tarihli ve 2022/08/17 sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Analyzing Teachers' Views on Education and Teaching Process within the Context of "Banking Education"¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.09.2023	01.27.2024	03.06.2024

Ayhan Ural ²
Gazi University

Adem Nefayaz ³
Ministry of National Education

Abstract

The aim of this research is to analyze teachers' views on the education-teaching process and teacher and student roles in the education system within the context of Paulo Freire's concept of banking education. In this qualitative research, the data were obtained by utilizing an individual interview form. The study group of the research consisted of 28 teachers selected using the maximum diversity sampling method among the teachers working at the secondary school level of public educational institutions in Ankara province. The data of the study were collected in 2021 with the semi-structured interview form developed by the researchers in line with expert opinion. The research data were analyzed using the content analysis method. According to the findings of the study, within the context of Freire's concept of banking education, teachers' views on the roles of teachers in the education system have changed relatively, with "directing/mentoring" behaviors coming to the fore. Similarly, participants' opinions regarding the dimension of student roles inclined to offer that student roles have changed from "object" to "subject". On the other hand, teachers' opinions on the dimension of education and teaching processes are that as expressed in the banking education model, the practices of recitation-oriented, rote-learning, and summative assessment continue. It is expected that the results of the study will provide practical ideas to all educational members, especially teachers and school administrators, and contribute to the development and practice of universal education policies.

Keywords: Paulo Freire, banking education, mainstream education, critical pedagogy, teacher.

Citation: Ural, A., & Nefayaz, A. (2024). Analyzing teachers' views on education and teaching process within the context of 'banking education'. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(1), 207-249. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1280039>

¹This study is presented as a paper at the 3rd International Educational Research and Teacher Education Congress at Uşak University on 1-3 December 2021.

²*Corresponding Author:* Assoc. Prof., Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Educational Administration. E-mail: urala@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2548-3745>

³Teacher, Ministry of National Education, E-mail: nefayazadem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9707-3868>

The criticisms of traditional or mainstream education practices have survived to the present day by increasing in the second half of the twentieth century. These criticisms are based on various grounds (Althusser, 2016; Apple, 1978; Baker, 2013; Chomsky, 2007; Freire, 1991; Glasser, 2019; Holt, 2020; Kincheloe, 2018; Moulin, 2018; Pennac, 2019; Rose, 2019; Spring, 2014; Ural, 2004, 2006, 2011, 2016) and mostly focus on the characteristics of mainstream education such as control, exclusion, standardization, restraint, adaptation, processing, suppression of differences, and alienation. Particularly with the social reproduction function of mainstream education (Apple, 1978; Apple, 2011; Bourdieu & Passeron, 1990; Bowles & Gintis, 1977; Freire, 1991; Willis, 2017), it is pointed out that economic and cultural inequalities in society are deepened and reproduced.

Bourdieu (2013), noting that education systems in modern societies have the largest share in the production and maintenance of social inequalities, states that school is an act of social regulation and expresses that this social regulation positions people into certain distinctions (Bourdieu, 2015). Bowles and Gintis (1977) also argue that schools perpetuate the division of labor in society, serve the interests of an oppressive capitalist order, and reinforce class inequalities. In his works on the working class, Willis (2017) draws attention to how education links culture and class in the reproduction of social hierarchy. Althusser (2016) argues that schools, which he describes as an ideological state apparatus, place certain skills or the dominant ideology in the minds of children, and states that the educational process actually functions in accordance with the class position to be occupied after school. Illich (2016), who draws attention through his more radical criticisms, points out that schools are authoritarian and rigid and claims that true liberty can be achieved by eliminating schools. On the other hand, the field of critical pedagogy (Kincheloe, 2018), largely founded on Paulo Freire's ideas and practices in the 1960s, also has an important place among the criticisms directed at mainstream educational practices.

Freire (2000) states that critical pedagogy treats education as a political act with the aim of eliminating inequalities in society and bringing freedom to the oppressed. According to McLaren (2009), instead of embracing the possibility of decolonizing the conceptual, philosophical, epistemological, and cultural dimensions of learning that are censored along the antipolitical lines of postmodernism, critical pedagogy offers a major rejection of the reproduction of dominant ideologies and practices inherent in capitalist schooling and, more broadly, globalized capitalism.

Arguing that critical pedagogy seeks to reclaim its vital role as a language of both critique and possibility by addressing the growing threat of rigid authoritarianism and market fundamentalism, Giroux (2008) marks neoliberalism as one of the most pervasive and dangerous ideologies of the twenty first century. At a time when market culture is colonizing everyday life and social forms are gradually losing their shape or disappearing, educational institutions are, nevertheless, rising to prominence as a solution (Giroux, 2011). Critical pedagogy encourages students to learn to influence intellectual dissent as well as to take risks in creating the conditions for the forms of

individual and collective representation that are instrumental to an essential democracy (Giroux, 2008). Being one of the Marxist educators, Hill (2016) as an organic intellectual (Gramsci, 1985) emphasizes the fact that Marxism is the main option against capitalism/neoliberalism through his statement that: "We Marxists and critical educators in general aim to serve and develop the interests of the working class."

Mainstream education practices that have received a lot of criticism encountered many alternative school experiments in the process. Approaches of alternative education, in which the theses of Ferrer, Godwin, Rousseau, Marx, Freire, Illich, Stirner, Tolstoy, Reich, and Neill are discussed, emphasize a society in which individual autonomy increases, rather than a social structure in which order and efficiency are prioritized (Spring, 2014). Among these approaches, Paulo Freire, known to be very influential in the intellectual infrastructure and practices of the critical pedagogy approach, has a significant place (Blackburn, 2000). With a life dedicated to liberty and pedagogy (Kaymak, 2021), Freire, according to Uddin (2019), built critical pedagogy through a gradual cultural revolution designed to give a voice and understanding to the oppressed and to liberate people from oppression, domination and ignorance. One of the major criticisms of critical pedagogy against mainstream education is the method of learning applied. This method, characterized by Freire (1991) as accumulative education, is explained in detail through the concept of banking education model. Freire's definition of mainstream education as banking education with the bank metaphor stems from the idea of being able to more clearly show the active and passive elements and oppressors in the educational process (Bybee, 2020). In his concept of banking education concerning mainstream education, Freire (1991) explained the members and elements involved in the education process by using banking terms such as savings, investor, investment object, account, and interest. With the banking model of education, teachers in the mainstream education system are seen as investors and students as elements - accounts - through which investment objects are transferred. Teachers, who are considered active, transfer knowledge to students in the form of depositing money into an account without building any dialogue with them. Students in a passive position receive, accept and memorize the information conveyed by the teacher, without questioning or comprehending it, in order to store it in a manner appropriate to their account number role. This memorized knowledge is returned to the teacher with interest at the end of the exams. Instead of dialoguing, interacting, and communicating with the students, the teacher as an investor invests by transforming the knowledge, which he or she is going to transfer, into bonds - valuable paper that can be bought and sold and that earns interest - which the students patiently absorb, memorize and repeat. This situation, as Abraham (2013) emphasizes, obliges the student to accept whatever is transferred by the teacher. Seen as an account -number-, the leeway given to students is limited to accepting, sorting, and piling up what is deposited. The mainstream educational practice, dominated by the banking approach to education, seeks to mythologize reality. It resists dialogue, hinders creativity, and tames people. This

orientation of the mainstream education system is also described by Ural (2011) as the Mario Education Model, and it is highlighted that the students' originality, freedom, and independence are being destroyed.

Freire (1991) emphasizes that the mainstream understanding of education is based on narrative and that this process consists of a narrating subject, the teacher (by possessing all the knowledge), and students who listen patiently (by knowing nothing). This, in a way, resembles John Locke's proposition of the mind interaction of *tabula rasa* (blank slate) (Cardinal, 2017). However, Freire (2019) defines teaching and learning not as the transmission of some content and the student's general memorization of the content transmitted by the teacher, but as teachers' methodological critical work that initiates the process of understanding things as well as their advance along the students' equally critical cognition. Freire (2021) criticizes the content of the traditional banking education curriculum as it can never lead to developing students' critical consciousness. This is seen to be stemming from the fact that this curriculum is not connected to students' lives, and it focuses on teaching isolated vocabulary and lacks concrete activities. As an alternative approach, he proposes mutual participation between teachers and students and criticizes the external imposition of curriculum on schools. One of Freire's most notable arguments is his belief in the possibility of combining freedom with responsibility, and therefore, he suggests seeking a balanced approach to designing educational plans and programs that can account for both (Saleh, 2013). For Freire, evaluation is an essential part of the learning process. However, the assessment procedures of banking teaching, which aim to silence constructive diversity and constructive criticism, are seen as tools of manipulation used by teachers (Freire, 2021). Freire (1991) rejects all these mainstream educational practices, which he describes as banking education, and proposes the problem-posing model of education as a means of liberation.

In Türkiye, the education system is governed by the Ministry of National Education and its systems based on the Constitution of the Republic of Turkey and the National Education Basic Law No. 1739. Turkish education as defined in the Constitution is modern, scientific, and secular education. However, although this is the case on paper, it is debatable to what extent the national education system is actually based on contemporary scientific and educational principles (Adem, 2000). Özoğlu (1986) states that the Turkish education system is centralized, authoritarian, overly disciplinary, eliminative rather than developmental, transmissionist, far from social needs, does not follow scientific developments, is carried out with temporary policies, does not include specialization, and receives a smaller share of national income. Ural (2004) points to a competitive approach to education and states that this approach renders the individual passive, is oriented towards continuous information overload, and is based on the "apparent" assumption that those who express the desired information at the desired time are considered successful.

Objective

The aim of this study is to analyze teachers' views on the education-teaching process and teacher and student roles in the education system within the context of Paulo Freire's concept of banking education. In order to achieve this aim, answers to the following questions were sought.

1. Within the context of Freire's concept of banking education, what are teachers' views on the role of teachers in the education system?
2. Within the context of Freire's concept of banking education, what are teachers' views on the role of students in the education system?
3. Within the context of Freire's concept of banking education, what are teachers' views on the education-teaching process in the education system?

Method

In this section, explanations about the research model, the characteristics of the study group, and data collection and analysis are given.

Research Model

In this study, the phenomenological design of the qualitative research method was used. The phenomenological design focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding of. Its practice emphasizes subjective experiences (Sart, 2015). Occurrences, also called phenomena, can appear in various forms such as events, experiences, perceptions, orientations, concepts, and situations (McMillan, 1999; Patton, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2005). The phenomenological design appears to be based on individual experiences. In this design, the researcher is interested in the subjective experiences of the participants, examining their perceptions and the meanings they attribute to events. In other words, phenomenology, also called "görüngübilim" in Turkish, is a design that seeks to answer the question: What is reality? Creswell (2015), Merriam (2013), and Patton (1990) further argue that one of the significant aims of descriptive phenomenological design is to define phenomena.

Study Group

In this study, maximum variation sampling, one of the purposive sampling methods or non-probability-based sampling methods (Ural & Kılıç, 2005), was used to determine the participants. The aim here was to create a relatively small sample and to maximize the diversity of individuals who may be parties to the problem under study. The purpose was not to ensure diversity in order to make generalizations; on the contrary, it attempted to find out whether there are common or shared facts and differences between the diverse situations and present different dimensions of the problem according to the diversity (Yıldırım & Şimşek, 2005). Through the literature review, it was ascertained that 25-40 participants tend to be used in the studies

concerning the research topic and implementing the interview method. Accordingly, considering the purpose and sub-objectives of the research along with the maximum diversity sampling method, three participants were reached in the pre-implementation and 28 participants in the implementation. In the pre-implementation, it was observed that the participants expressed what should be, rather than describing the current situation. Essential arrangements were made in the interview form and the implementation was started. The study group of the research consisted of 28 teachers working at the secondary school level of public educational institutions within the borders of Ankara province in the first semester of the 2021-2022 academic year. In the study group of the research, maximum variation was taken into consideration and efforts were made to diversify demographic characteristics such as gender, educational status, professional seniority, branch of education, and age in order to obtain the maximum variation.

Table 1*Personal Information of the Teachers in the Study Group*

Variable	Group	Teachers	
		n	%
Gender	Female	17	60.7
	Male	11	39.3
	Total	28	100
Districts	Mamak	9	32.1
	Çankaya	8	28.5
	Yenimahalle	4	14.2
	Altındağ	2	7.1
	Elmadağ	2	7.1
	Kızılcahamam	2	7.1
	Çamlıdere	1	3.5
Total	28	100	
Branch of Education	Physical Sciences	3	10.7
	Mathematics	4	14.2
	Information Technologies	1	3.5
	Visual Arts	1	3.5
	Religious Culture	2	7.1
	Turkish	5	17.8
	Social Studies	3	10.7
	English	2	7.1
	Psychological Counseling	1	3.5
	Music	1	3.5
	Physical Education	1	3.5

(continued)

Table 1 (continue)

	Total	28	100
Professional Seniority (year)	1-10	10	35.7
	11-20	12	42.8
	21 and above	6	21.4
	Total	28	100
Age	20-25	6	21.4
	26-30	4	14.2
	31-35	5	17.8
	36-40	7	25
	41 and above	7	25
	Total	28	100
Educational Status	Undergraduate	20	71.4
	Masters	8	28.6
	Total	12	100

As seen in Table 1, 17 of the teachers in the study group were female and 11 were male. According to the districts in which they were assigned, nine teachers were from Mamak, eight teachers were from Çankaya, four teachers were from Yenimahalle, two teachers each were from Altındağ, Elmadağ, and Kızılcahamam and one teacher was from Çamlıdere. In terms of professional seniority, there were 10 teachers in the 1–10-year range, 12 teachers in the 11–20-year range, and six teachers 21-year range and above. Six of the participants were between the ages of 20-25, four were between the ages of 26-30, five were between the ages of 31-35, seven were between the ages of 36-40, and seven were 41 years and above. The distribution of teachers according to branches is as follows: Guidance and Psychological Counseling one teacher, Social Sciences three teachers, Mathematics four teachers, Foreign Language two teachers, Religious Culture and Moral Knowledge two teachers, Turkish five teachers, Physical Sciences three teachers, Visual Arts, Music, Physical Education, Information Technologies and Software one teacher each.

Data Collection Tools

A semi-structured interview form prepared by the researchers was used in the study. The interview form, for which the necessary ethics committee permissions were obtained before the implementation, consisted of two parts. In the first section, where information about the purpose of the study was given, questions were included to determine the gender, district, branch of education, professional seniority, age, and educational status of the teachers. This section also includes an explanation that aims to inform the participants about Paulo Freire and banking education. In the second part, there were three questions about teacher roles, student roles, and educational processes in that teachers could reflect their opinions on the concept of banking

education. Since a clear comprehension of questions in the interview form by the participants would ensure that the interview was effective (Yıldırım & Şimşek, 2005), the opinions of three experts familiar with the Freirean literature were sought for the validity of the questions in the draft interview form, and the opinions of two Turkish teachers were sought for the correction of grammatical errors. A pilot study was conducted on the interview form, and the form was finalized by receiving final feedback regarding its content and comprehensibility from three teachers who participated in this study.

Ethical Committee Approval

The ethical committee approval was obtained from the Ethics Committee of Educational Sciences of Gazi University, dated 10.08.2021 and numbered E.130549.

Data Analysis

The content analysis method was used to construe the data obtained in the study. In order to avoid data loss in content analysis and to express the relationships between codes, categories, and themes more clearly, the analysis was carried out with the help of the NVivo 12 package program. In this way, it was aimed to analyze and manage all qualitative data in depth without losing data richness (Bazeley & Richards, 2000). In the analysis of the data, the interview texts studied by the researchers were transferred to the relevant program. Each analyzed interview form was assigned a number.

Themes and categories were identified by analyzing the responses to the questions. It was ensured that the data obtained from the interview were represented without a reductionist attitude. In the data analysis, the members were grouped under three themes and 19 sub-themes by fulfilling the validity and reliability conditions. The themes that emerged as a result of the analysis were modeled and visualized so as to show the connections and frequencies among them. The sentences that were determined to be used as verbatim quotations were identified, presented and interpreted under the title of findings.

Validity and Reliability

The collected data have been kept available for disclosure when necessary. Expert opinion was sought for the suitability of the data collection tool. The criteria for external reliability can be listed as defining the people participating in the research and the general outlines of the research; explaining the concepts related to the research topic; presenting information about the decoding of the data (collection, analysis, interpretation, etc.) and explaining the research steps. Direct disclosure of the data obtained with a descriptive approach, approval of the results of the research by a field expert, and conducting data analysis within the limits of the conceptual framework were applied in the research as the internal reliability criteria offered by Yıldırım and Şimşek (2015). Peer validation was used for the internal validity of the study. Creswell (2015) states that this validation is one of the methods used to ensure credibility in qualitative research. The analysis results obtained to test the consensus in the study

were coded independently by both researchers. In order to test the consensus, Miles and Huberman's (2015) formula (Consensus Percentage) = $[\text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Disagreement}) \times 100]$ was used and the reliability was calculated as ~89%. According to Miles and Huberman's (2015) statement that the percentage of consensus should be 70% and above to ensure reliability in qualitative research, it was concluded that the analyses conducted were reliable. A coding system was used by making one-to-one quotations from the opinions of the study group. Expert opinion was utilized during the analysis and the analysis was conducted twice by the researchers to ensure reliability. At the same time, two expert opinions were taken and the categories were agreed upon.

Results

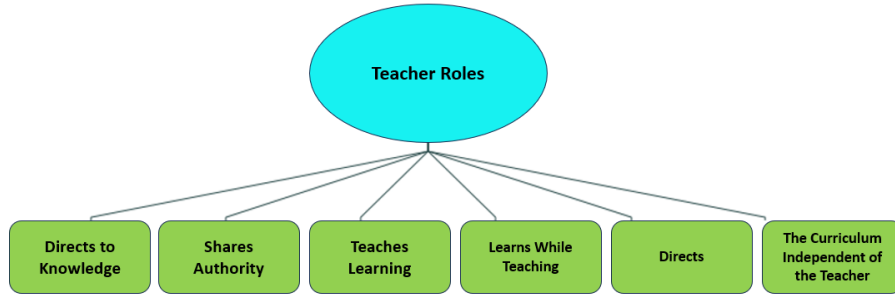
The findings obtained in the study are presented under three headings in accordance with the sub-objectives of the research.

Findings Regarding Teacher Roles

In line with the objective of the study, the participants were asked to evaluate judgements as in the below regarding the role of the teacher implemented in Paulo Freire's concept of banking education, by taking the current education process into consideration:

- The teacher teaches.
- The teacher knows everything.
- The teacher thinks.
- The teacher speaks.
- The teacher disciplines.
- The teacher chooses and implements his/her choice.
- The teacher does/makes.
- The teacher chooses the curriculum.
- The teacher confuses the authority of teacher knowledge with her/his own professional authority and asserts this authority in opposition to the liberty of students.
- The teacher is the subject of the learning process.

As a result of the analysis of the teacher opinions collected for the first sub-objective of the study, the six themes related to teacher roles are: The teacher "leads to knowledge", "shares authority", "teaches learning", "learns while teaching", "guides" along with "the curriculum independent of the teacher". These themes are presented in Figure 1.

Figure 1*Themes Related to Teacher Roles*

Examples of participant views and frequency distributions of these themes are presented in Table 2.

Table 2*Frequency Distributions and Examples of Opinions on Teacher Roles*

Themes	Opinions	<i>f</i>
Leads to Knowledge	P11: "In the current education process, the teacher, instead of teaching, tries to reveal the inventive side of the students by showing the way of learning." P13: "The teacher leads as a guide in accessing information."	119
Shares Authority	P8: "Educational activities are carried out by teacher-student cooperation." P15: "The teacher and the student think, talk, choose, apply, and do/make together."	221
Teaches Learning	P22: "As teachers in the 21st century, we are not only teachers but also learners." P20: "The teacher teaches learning."	117
Learns while Teaching	P28: "The teacher knows that he/she does not know everything." P7: "We should be (innovative) and open to innovation. We should be in the position of learning leader, acting with the student, learning, planning according to the student's status, participative and moving towards integrity."	223

(continued)

Table 2 (continue)

The Curriculum Independent of the Teacher	P18: "The teacher implements the selected curriculum. He/she is not active in the selection process." P12: "The teacher does not choose the curriculum, she/he applies the available curriculum."	112
Guides	P16: "Today, individual creativity has come to the fore due to the rapid development of technology. In order to carry it further, the teacher needs to fulfill her/his role of directing." P13: "The teacher is only a guide for the student to reach the information presented with methods and techniques appropriate to his/her interests and needs."	332
Total		1124

According to Table 2, a total of 28 participants expressed 135 opinions ($f=135$) about the role of the teacher. Under the theme of "guides" regarding the teacher roles, the highest number of participants was reached by 19 participants and the highest number of opinions was reached by 32 opinions. Among the other themes, 15 participants expressed opinions on the theme of "leads to knowledge", 13 on the theme of "learns while teaching", 13 on the theme of "shares authority", 12 on the theme of "curriculum independent of the teacher", and 10 on the theme of "teaches learning". As can be seen from these findings, the participants emphasize the "guidance" role foremost among the teacher roles. The following opinion of one participant (P9) is important in terms of showing the central position of the student in the learning and teaching processes with the new teacher roles that come to the fore in parallel with the change in education:

P9: Although the teacher is the active subject of the learning process, the fact that the teacher is completely active in the learning process and conducts the process completely independently of the student will make learning tiring for the teacher and boring for the student and will not create an effective learning environment. For this reason, it is ensured that the student is to be at least an active subject as much as the teacher.

This can be interpreted as Freire's (2019a) assertion that teachers define being a teacher, and therefore teaching, as a professional job that requires, above all, constant intellectual attention and epistemological curiosity, the capacity to love, creativity, the stimulation of scientific competence, and the rejection of scientific reductionism. A progressive educator should not teach in a mechanistic way, and should not be content with merely conveying a profile of the comprehension of the object to students (Freire, 2000).

Findings Related to Student Roles

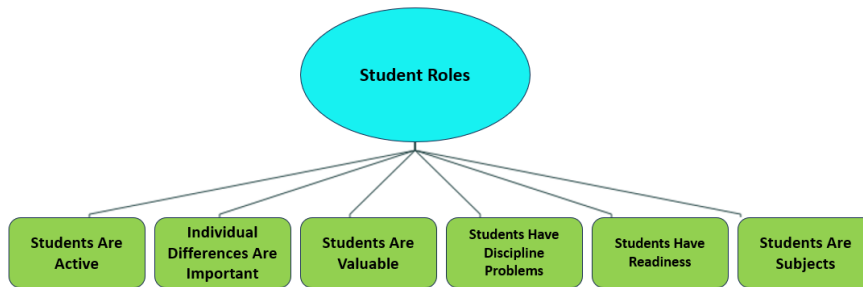
The participants were asked to evaluate Paulo Freire's judgments about the student in the traditional education process within the concept of banking education, by taking the current education and teaching process into consideration:

- Students take lessons. Students do not know anything.
- Students are thought of.
- Students listen quietly.
- Students are disciplined.
- Students follow teachers' choices.
- Students have the illusion of doing through the action of the teacher.
- Students, who are not consulted, follow the chosen topics.
- The professional and informational authority of the teacher restricts students' liberty.
- Students are only objects in the education process.

Teachers' opinions on student roles were analyzed and six purposive themes were reached. The themes generated from the teachers' opinions are named "students are active", "individual differences are important", "students are valuable", "students have discipline problems", "students have readiness" and "students are subjects", and these themes are presented in Figure 2.

Figure 2

Themes Related to Student Roles



Examples and frequency distributions of participant views on the themes in Figure 2 are presented in Table 3.

Table 3*Frequency Distributions of Student Roles and Examples of Opinions*

Themes	Opinions	f
Students Are Active	P13: "The student is not in the role of listening constantly. She/he is more in the role of talking, asking questions, and participating actively." P15: "Students should not be passive; they should be active and involved in the process."	226
Individual Differences Are Important	P27: "The curriculum is determined in line with students' interests and needs. Individual differences are taken into account." P7: "Each student is an individual, so each individual's learning level, interest, and needs are different. The learning environment is created based on the student and her/his different interests and needs."	113
Students Are Valuable	P15: "We can improve ourselves in our teaching technique by taking student opinions into consideration during the education and teaching process. We can ensure that more students enjoy the process and improve themselves." P3: "The student is the one who dreams, and expects respect and value. They are made to believe that they can succeed."	119
The Students Have Discipline Problems	P11: "Today's students have difficulties with discipline and authority." P14: "While discipline is good, self-discipline is always beneficial; disciplinary rules enforced from outside are useless."	113
Students Have Readiness	P18: "When students are involved in the process with a certain level of readiness, it is not considered normal that they do not know anything. They come with a little bit of knowledge." P19: "Students come to school with a certain background."	117
Students Are Subjects	P11: "Students have become the subjects of the education process, not objects." P19: "The student is the practitioner and doer. The subject of the learning process is the student."	224
Total		1106

According to Table 3, a total of 28 participants expressed 106 opinions ($f=106$) about student roles. Under the themes of "students are active" and "students are subject" regarding student roles, the highest number of participants was reached with 21 participants, and these themes involved 26 and 24 opinions, respectively. The other themes, "students are valuable" involved 18 participants, "students have readiness" involved 15 participants, "individual differences are important" involved 13

participants and “students have discipline problems” involved 13 participants. One participant expressed her/his views on student roles as follows:

P7: Since a student-centered system is applied, the student is active and the teacher plays a coordinating role. It is almost impossible to talk about the permanence of learning in a learning environment where the teacher is active in the teaching environment and the students remain passive, so the interaction continues in one direction. Students are generally active participants in the process. Any knowledge where the student is completely passivized, where he/she is only the “receiving” party, where he/she learns without experiencing it, is not useful and permanent.

This finding can be considered as a reflection of the studies aimed at improving the school system by developing student-centered, subject-oriented lessons and content (Parlar, 2012). This is supported by Soysal and Radmard’s (2018) view that as learners become co-authorities through specific pedagogical moves at the right time and in the right context, they would be intellectually responsible for contributing to the learning phenomenon in the classroom, and they would be more deeply engaged in classroom processes and tend to exhibit minimal negative behaviors.

The participants also drew attention to the disciplinary process in their views on student roles and expressed their opinions on the problems they experienced in the process. The evaluations of one participant on this issue are as follows:

P11: Yes, we adopt a student-centered approach. I also believe that students should be active and participatory, and I apply such an educational approach. However, while putting the student at the center, perhaps we miss something at some points. Because today’s students have difficulties with discipline and authority. The solution to this is to carry out discipline and authority in cooperation with teachers, administrators, and parents.

This supports Freire’s (2000) view that a democratic educator should express himself in a way that does not allow his authority to weaken in order to support the liberty of students, does not reduce himself neither in favor of his authority nor in favor of the liberty of students, and is neither authoritarian nor unruly.

Findings Related to Education and Teaching Processes

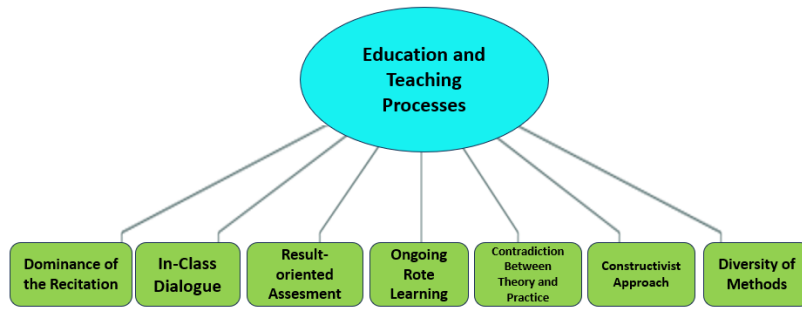
Participants were asked to express their opinions on Paulo Freire’s judgments about the traditional education system in the concept of banking education, by taking the current education and teaching processes into consideration:

- There is an education and teaching process based on rote memorization.
- The education and teaching processes are far from developing students’ problem-solving skills.
- “Recitation” is a constantly-used method.
- Classroom dialog is limited.
- Student opinions are not taken into account in matters related to the education and teaching processes.

- Filled with knowledge, students are asked to demonstrate this knowledge in pencil and paper tests.

By analyzing the research data, seven themes were reached based on teachers' views on education and teaching processes which is associated with the third sub-objective of the research. These themes, termed as "dominance of the recitation method", "in-class dialogue", "result-oriented assessment", "ongoing rote learning", "contradiction between theory and practice", "constructivist approach" and "diversity of methods", are presented in Figure 3.

Figure 3
Themes Related to Education and Teaching Processes



Examples of participant opinions and frequency distributions of these themes in Figure 3 are presented in Table 4.

Table 4
Frequency Distributions and Examples of Opinions Regarding Education and Processes

Themes	Opinions	<i>f</i>
Dominance of Recitation Method	P6: "“Recitation” is a constantly-used method." P1: "Recitation is a method that is constantly used because children need to complete certain curricula."	19

(continued)

Table 4 (continue)

In-Class Dialogue	P12: "Students' in-class dialog is not limited; they can consult their teachers and peers about the topics they want and they can easily establish dialog in classroom practices." P19: "The questions asked by the students and their curiosity about the subject have an important place in shaping the learning process."	16
Result-Oriented Assessment	P21: "I can say that in the education process, rote memorization and recitation methods are used and student knowledge is measured by paper and pencil tests." P20: "The written process continues in measurement."	19
Ongoing Rote Memorization	P2: "There is rote learning. The best example of this is the tests we do." P14: "Today, there are still processes based on rote learning and traditional methods."	23
Contradiction between Theory and Practice	P14: "Written exams and tests are still a way of evaluation today; I personally think it is not right, it is against the principles adopted; although current studies have been tried to be done regarding this, no results have been obtained yet." P16: "When we look at the actuality of the education and teaching processes, which are constructivist in theory but traditional, rote-based education structure continues in practice."	10
Constructivist Approach	P4: "Although some of these judgments have lost their theoretical effectiveness with the transition to constructivist education in Türkiye in 2004, some of them are still current in practice for various reasons." P24: "Education is mostly implemented in a student-centered constructivist model."	45
Diversity of Methods	P23: "We are now in the age of technology and we use it as a material. These methods-techniques attract the student's attention more and it becomes inevitable for them to get involved." P19: "We use various teaching methods for students to construct knowledge. Six hats, brainstorming, station, which include active learning techniques, provide permanent learning for students."	114
Total		146

As seen in Table 4, 28 participants expressed 146 opinions ($f=146$) on education and teaching processes. Under the theme of "constructivist approach" regarding education and teaching processes, the highest number of participants was reached by 25 participants and the highest number of opinions was reached by 45 opinions. For the other themes, 18 participants expressed opinions on the theme of "ongoing rote memorization", 17 on the theme of "dominance of the recitation method", 15 on the

theme of "result-oriented assessment", 15 on the theme of "in-class dialogue", 14 on the theme of "diversity of methods" and nine on the theme of "contradiction between theory and practice".

In general, the mainstream education system, which has a widespread disease of recitation (Kalsoom et al. 2020), finds it very difficult to avoid the banking model of education, given the challenge of changing the entrenched structure of socio-cultural norms (Alam, 2013). The fact that the constructivist approach theme was prominent among the participants' views is similar to the findings of the studies conducted by Çınar et al. (2006) and Evrekli et al. (2009). The evaluations of the two participants quoted below regarding the education and teaching processes are important in terms of revealing the differences among opinions:

P7: Learning by doing and experiencing, which puts the student at the center of the learning environment, has made knowledge and learning permanent. I have observed that learning is more permanent when the education and teaching environment is organized according to student needs, materials appropriate to the learning outcomes are used and the learning environment is made fun.

P12: Although today's education system contradicts the above views with its student-centered structure, it cannot be called completely student-centered or teacher-centered in terms of applicability. Today, students are expected to take an active role in the education and teaching processes, but there are shortcomings in terms of applicability. The educational process aims to develop problem solving skills, but it cannot be said to be very successful in this.

Discussion, Conclusion and Suggestions

When the participants' opinions on the role of the teacher used by Paulo Freire in the concept of banking education are analyzed, it is observed that by changing the teacher's subject role and authoritarian attitude, the concept exhibited a more democratic attitude. Participant opinions on the role of the teacher focused on the themes of "guides", "leads to knowledge", "learns while teaching", "shares authority" and "teaches learning". This finding is in contrast to the findings of another study conducted by Akpınar and Gezer (2010), which showed that despite the discourses of change and innovation that have been frequently voiced in recent years, the traditional understanding of education is still dominant in schools and teachers do not fully adopt new educational approaches, while it is similar to the results of studies on teacher roles conducted by Çakmak (2011) and Küçük (2015). In addition, the tendency of teachers to emphasize their guidance role in this study supports the findings of the study conducted by Akpınar and Aydın (2007) that teachers are open to development and change.

According to the results of the experimental study conducted by Koç (2006) aiming to determine the characteristics of teacher-learner roles and interaction system in constructivist learning classrooms, it was concluded that teacher-learner and learner-learner interactions in constructivist classrooms were quite intense. Freire

(2000), who attaches great importance to classroom dialogue, expresses his views on this issue as follows:

The dialogue is full of curiosity and restlessness. It is full of mutual respect between the subjects engaged in dialogue. Dialogism requires maturity, a spirit of adventure, confidence in questioning and seriousness in finding answers. In a dialogical environment, the questioning subject knows the reason for being a questioner. It does not ask questions just for the sake of asking or just to appear alert to the listener (pp. 99).

According to the findings of a study conducted on the effects of constructivist learning approach practices on classroom management, it was concluded that constructivist learning approach had a positive effect on classroom management in general (Yıldırım & Dönmez, 2008). According to the findings of another study examining the classroom models used by teachers, it was concluded that teachers did not use the traditional model, while almost all of them used the developmental model (Babaoğlu & Yıldırım, 2011).

When the participants' opinions on the role of student used by Paulo Freire in the concept of banking education are examined, it is observed that the student leaves the passive role and increases her/his participation in the process. This interpretation is confirmed by the fact that the participant views on the role of the student are concentrated in the themes that the student is in the role of subject and active, is valuable, and has an appropriate readiness. These themes, which were reached as a result of the analysis of the data of the research, show that the participants have more positive thoughts about Paulo Freire's concept of banking education in a different way from the negative - passive - expressions he used about the student in the traditional education process.

When the views of the participants on the education and teaching processes used by Paulo Freire in the concept of banking education were examined, the themes of ongoing rote memorization in the education and teaching processes, the dominance of the recitation method, result-oriented assessment and the continuation of the contradiction between theory and practice stood out. These findings show that the participants' evaluations of the educational process were influenced by the efforts to change the curricula based on the constructivist approach, which has been implemented in the education system since 2004 to cover all levels of formal education.

According to the results of another study investigating the level of implementation of constructivist learning theory by branch teachers in secondary schools, it was observed that teachers did not sufficiently encourage students to take part in group activities and work in cooperation, did not use information and communication technologies at a level that would improve their knowledge and skills, did not ask questions that could measure their prior knowledge, or could not spread this throughout the class (Küçük, 2015). Freire (2000) advocates an education that

consists of questions rather than answers, suggesting an education that involves "reading the context" and "reading the world" rather than an education limited to "reading the word" or "reading the text". Freire's approach requires critical analysis of the situation, coordination, dialogue and action, and such is relevant and useful in today's world (Rugut & Osman, 2013). Freire emphasizes the consideration of theory and practice together and draws attention to the importance of praxis. He marks an educational practice in which there is no consistent relationship between what educators say and what they do as a disaster (Freire, 2019a). In Freire (2019b) who says "It is my practice, but my theoretically enlightened practice that evaluates what I do." (pp. 57) it is not possible to separate action and reflection in the process of praxis. Otherwise, it is either mindless activism or empty theorizing (Mayo, 2011).

With this study, which aims to determine the opinions of the participants on Paulo Freire's concept of banking education, it was concluded that

- the dominant role of the teacher in Paulo Freire's concept of banking education has changed and evolved into the role of directing,
- similarly, the passive student role in Paulo Freire's concept of banking education has also changed and evolved into the role of subject,
- the characteristics and practices related to the education and teaching processes in Paulo Freire's concept of banking education continue without any significant change.

This research, which aims to examine the actuality of Paulo Freire's banking education model, is limited to the opinions of the branch teachers working in public secondary schools in Ankara. Therefore, it only provides information about the education and teaching processes of schools at this level.

Based on these results, it may be recommended to conduct detailed research on the reasons why the educational process has not changed despite the change in teacher and student roles. In particular, new research on the subject can be focused on the basis of the continuation of rote memorization, the prevalence of the recitation method and the continuation of the summative assessment approach in the education processes.



Eğitim-Öğretim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin “Bankacı Eğitim” Bağlamında Çözümlemesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	09.04.2023	27.01.2024	06.03.2024

Ayhan Ural ²
Gazi Üniversitesi

Adem Nefayaz ³
Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmanın amacı, eğitim sistemindeki eğitim-öğretim sürecine, öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin Paulo Freire'nin “bankacı eğitim” betimlemesi bağlamında çözümlemesidir. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler, bireysel görüş formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Ankara'daki devlet okullarının ortaokul düzeyinde görevli öğretmenleri arasından maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak seçilen 28 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüş formu ile 2021 yılında toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre Freire'nin bankacı eğitim betimlemesi bağlamında, eğitim sistemindeki öğretmen rollerine ilişkin öğretmen görüşleri; görece değişiklik göstererek “rehberlik etme/yol gösterici” davranışların öne çıktığı yönündedir. Benzer bir şekilde katılımcıların öğrenci rolleri boyutuna ilişkin görüşleri, öğrenci rollerinin “nesne” rolünden “özne” rolüne dönüştüğü yönündedir. Buna karşın, öğretmenlerin eğitim öğretim süreçleri boyutuna ilişkin görüşleri, bankacı eğitim modelinde ifade edilen şekilde, anlatım odaklı, ezbere dayalı ve sonuç değerlendirme uygulamalarının devam etmekte olduğu yönündedir. Çalışma sonuçlarının başta öğretmen ve okul yöneticileri olmak üzere tüm eğitim bileşenlerine uygulamaya dönük fikir vermesi, evrensel eğitim politikalarının geliştirilmesine ve pratiğine dönük katkı sunması beklenmektedir.

Anahtar sözcükler: Paulo Freire, bankacı eğitim, ana akım eğitim, eleştirel pedagoji, öğretmen.

¹Uşak Üniversitesi'nde 1-3 Aralık 2021 tarihinde gerçekleştirilen Education Research and Teacher Education Congress'te sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-posta: urala@gazi.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2548-3745>

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: nefayazadem@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9707-3868>

Geleneksel veya ana akım eğitim uygulamalarına yönelik yapılan eleştiriler, yirminci yüzyılın ikinci yarısında büyük bir artış göstererek günümüze kadar gelmektedir. Çeşitli gerekçelere dayandırılan bu eleştiriler (Althusser, 2016; Apple, 1978; Baker, 2013; Chomsky, 2007; Freire, 1991; Glasser, 2019; Holt, 2020; Kincheloe, 2018; Moulin, 2018; Pennac, 2019; Rose, 2019; Spring, 2014; Ural, 2004, 2006, 2011, 2016), daha çok ana akım eğitimin kontrol, dışlama, standartlaştırma, dizginleme, uyarılma, işleme, farklılıkları bastırma, yabancılaştırma gibi özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır. Özellikle ana akım eğitimin toplumsal yeniden üretim işlevi (Apple, 1978; Apple, 2011; Bourdieu ve Passeron, 1990; Bowles ve Gintis, 1977; Freire, 1991; Willis, 2017), ile toplumdaki ekonomik ve kültürel eşitsizliklerin derinleştirildiği ve yeniden üretildiğine dikkat çekilmektedir.

Bourdieu (2013), modern toplumdaki eğitim sistemlerinin toplumsal eşitsizliklerin üretilmesinde ve sürdürülmesinde en büyük paya sahip olduğuna dikkat çekerek okulun bir toplumsal düzenleme edimi olduğunu belirtmiş ve bu toplumsal düzenlemenin insanları belli ayrımlara konumlandığını (Bourdieu, 2015) ifade etmiştir. Bowles ve Gintis (1977) de okulların, toplumdaki işbölümünü devam ettirdiğini; baskıcı, kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet ettiğini ve sınıfsal eşitsizlikleri pekiştirdiğini savunmaktadır. Willis (2017) ise işçi sınıfı üzerine yaptığı çalışmalarda, toplumsal hiyerarşinin yeniden üretiminde eğitimin, kültür ve sınıfı nasıl birbirine bağladığına dikkat çekmiştir. Althusser (2016) ideolojik devlet aygıtı olarak betimlediği okulların birtakım becerileri ya da egemen ideolojiyi çocukların kafasına yerleştirdiğini öne sürerek eğitim sürecinin aslında okul sonrası içinde yer alınacak sınıfsal konuma uygun biçimde işlediğini belirtmektedir. Daha radikal eleştirileriyle dikkat çeken Illich (2016) ise okulların yetkeci ve katı olduğuna dikkat çekerek, gerçek özgürlüğün okulların ortadan kaldırılmasıyla sağlanabileceğini iddia etmektedir. Öte yandan büyük ölçüde Paulo Freire'nin 1960'lardaki düşünce ve pratikleriyle kurulmuş olan eleştirel pedagoji alanı (Kincheloe, 2018) da ana akım eğitim uygulamalarına yöneltilen eleştiriler arasında önemli bir yere sahiptir.

Freire (2000), eleştirel pedagojinin toplumdaki eşitsizlikleri ortadan kaldırmak ve ezilenlere özgürlük getirmek amacıyla eğitimi, siyasal bir eylem olarak ele aldığını ifade etmektedir. McLaren'e (2009) göre ise eleştirel pedagoji, postmodernizmin antipolitik çizgisiyle sansürden geçirilen öğrenmenin kavramsal, felsefi, epistemolojik ve kültürel boyutlarının sömürgeleştirilmesi olasılığını kucaklamak yerine kapitalist okullaşmanın ve daha geniş bağlamda küreselleşmiş kapitalizmin doğasında var olan baskın ideoloji ve uygulamaların yeniden üretilmesine karşı büyük bir reddediştir.

Eleştirel pedagojinin, artan katı otoriteryanizm ve piyasa köktenciliği tehdidine seslenerek hem bir eleştiri hem de bir olanak dili olarak oynayabileceği yaşamsal rolü yeniden elde etmek istediğini ifade eden Giroux (2008), neoliberalizmi yirmi birinci yüzyılın en yaygın ve tehlikeli ideolojilerinden biri olarak belirtmektedir. Piyasa kültürünün gündelik yaşamı kolonileştirdiği ve sosyal formların giderek şeklini yitirdiği veya ortadan kaybolduğu bir zamanda, yine eğitim kurumları çözüm olarak

öne çıkmaktadır (Giroux, 2011). Eleştirel pedagoji, öğrencilerin özsel bir demokrasiye aracı olan bireysel ve toplumsal temsil biçimleri için gerekli koşulları yaratmadaki riskleri almalarının yanı sıra fikri muhalefeti etkilemeyi öğrenmeleri için onları cesaretlendirmektedir (Giroux, 2008). Marxist eğitimcilerden Hill (2016) ise bir organik aydın (Gramsci, 1985) olarak; biz Marksistler ve genel olarak eleştirel eğitimciler, işçi sınıfının çıkarlarına hizmet etmeyi ve onları geliştirmeyi amaçlamaktayız ifadesiyle Marxizmin kapitalizm/neoliberalizm karşısında temel seçenek olduğu gerçeğine vurgu yapmaktadır.

Oldukça fazla eleştiri aldığı görülen ana akım eğitim uygulamaları süreç içerisinde kendisine alternatif olan birçok okul denemesiyle karşılaşmıştır. Ferrer, Godwin, Rousseau, Marx, Freire, Illich, Stirner, Tolstoy, Reich ve Neill'in tezlerinin tartışıldığı alternatif eğitim yaklaşımları, düzen ve verimliliğin öncelendiği bir toplumsal yapıyı değil, bireysel özerkliğin arttığı toplumu önemsemektedir (Spring, 2014). Bu yaklaşımlar arasında yer alan eleştirel pedagoji yaklaşımının düşünsel alt yapısı ve pratiklerinde oldukça etkili olduğu bilinen Paulo Freire, önemli bir yere sahiptir (Blackburn, 2000). Özgürlüğe ve pedagojiye adanmış bir yaşama (Kaymak, 2021) sahip olan Freire; Uddin'e (2019) göre ise ezilenlere bir ses ve anlayış vermek, insanları baskı, tahakküm ve cehaletten kurtarmak için tasarlanmış kademeli bir kültür devrimi gerçekleştirerek eleştirel pedagojiyi inşa etmiştir. Eleştirel pedagojinin ana akım eğitime yönelttiği önemli eleştirilerden biri, kullanılan öğrenme yöntemine ilişkindir. Freire (1991) tarafından yığmacı eğitim olarak nitelenen bu yöntem, "bankacı eğitim" modeli belirlemesiyle ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Freire'nin ana akım eğitimi, banka eğretilmesi ile bankacı eğitim şeklinde betimlemesi, eğitim sürecindeki aktif ve pasif unsurlar ile baskı yapanları daha açık bir şekilde gösterebilme düşüncesinden kaynaklanmaktadır (Bybee, 2020). Freire (1991) ana akım eğitime ilişkin yaptığı bankacı eğitim belirlemesinde, eğitim sürecinde yer alan bileşen ve unsurları, tasarruf, yatırımcı, yatırım nesnesi, hesap, faiz gibi bankacılık terimleri kullanarak açıklamıştır. Bankacı eğitim modeli ile ana akım eğitim sistemindeki öğretmenler yatırımcı, öğrenciler ise yatırım nesnelерinin aktarıldığı unsurlar -hesap- olarak görülmektedir. Aktif olarak kabul edilen öğretmenler, öğrencilerle herhangi bir diyaloga girmeden hesaba para yatırma şeklinde ellerindeki bilgiyi öğrencilere aktarır. Pasif konumda olan öğrenciler de öğretmen tarafından aktarılan bilgiyi, sorgulama ve anlamaya tabi tutmaksızın hesap numarası rollerine uygun bir şekilde saklamak üzere alır, kabul eder ve ezberler. Ezberlenen bu bilgiler, sınavlar sonucunda faizleriyle birlikte öğretmene geri verilir. Yatırımcı olarak öğretmen, öğrencilerle diyalog kurmak, etkileşim ve iletişim içinde olmak yerine aktaracağı bilgiyi, öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı tahvile -faiz getiren ve alınıp satılabilen değerli kâğıt- dönüştürerek yatırımlar yapar. Bu durum, Abraham'ın (2013) da vurguladığı gibi öğrencinin öğretmenden ne gelirse gelsin kabul etmesini zorunlu kılmaktadır. Bir hesap -numarası- olarak görülen öğrencilere tanınan hareket alanı, yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibarettir. Bankacı eğitim anlayışının egemen olduğu ana akım eğitim uygulaması, gerçekliği mit haline getirme çabasıdır, diyaloga direnir, yaratıcılığı engeller ve insanları evcilleştirir.

Ana akım eğitim sisteminin bu yönelimi Ural (2011) tarafından da Mario eğitim modeli şeklinde betimlenerek öğrencinin özgünlük, özgürlük ve bağımsızlığının yok edildiğine dikkat çekilmiştir.

Freire (1991), ana akım eğitim anlayışının anlatı üzerine temellendirildiğini ve bu sürecin anlatan bir özne olan öğretmen (tüm bilgiye sahip) ve sabırla dinleyen öğrencilerden (hiçbir şey bilmeyen) oluştuğunu vurgulamaktadır. Bu bir nevi John Locke önermesi olan tabula rasa (boş levha) zihin etkileşimi gibidir (Cardinal, 2017). Oysa Freire (2019) için öğretme ve öğrenmeyi; birtakım içerikleri aktarmak ve öğrencinin de öğretmen tarafından aktarılan içerikleri genel hatlarıyla ezberlemesi değil, öğretmenin bir şeyin anlaşılması sürecini başlatan metodolojik eleştirel çalışmaları ve öğrencilerin de aynı derecede eleştirel idrakleri ile birlikte yürümek olarak tanımlamaktadır. Freire (2021), geleneksel bankacı eğitim müfredatının içeriğini, öğrencilerin eleştirel bilincini geliştirmeye asla yol açamayacağı için eleştirmektedir. Bunun nedeni, öğrencilerin yaşamlarıyla bağlantılı olmaması, izole kelimeler öğretmeye odaklanması ve somut etkinlikten yoksun olması olarak görülmektedir. Alternatif bir yaklaşım olarak öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı katılımı önermekte; müfredatın ise okullara dışarıdan dayatılmasını eleştirmektedir. Freire'nin en dikkate değer argümanlarından biri de özgürlüğü sorumlulukla birleştirme olasılığına olan inancıdır ve bu nedenle eğitim planları ve programları tasarlanırken her ikisinin de açıklanabileceği dengeli bir yaklaşım aramayı önermektedir (Saleh, 2013). Freire için değerlendirme, öğrenme sürecinin önemli bir parçasıdır. Ancak, yapıcı çeşitliliği, yapıcı eleştiriyi susturmayı amaçlayan bankacı eğitiminin değerlendirme prosedürleri, öğretmenlerin kullandığı manipülasyon araçları olarak görülmektedir (Freire, 2021). Freire (1991), bankacı eğitim olarak betimlediği bütün bu ana akım eğitim uygulamalarını reddederek özgürleşmenin aracı olarak problem tanımlayıcı eğitim modelini önermektedir.

Türkiye özelinde bakıldığında eğitim sisteminin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası ile 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na dayalı olarak Milli Eğitim Bakanlığı ve bünyesindeki sistemlerce yönetilen bir yapıda olduğu görülmektedir. Anayasa'da betimlenen Türk eğitimi; çağdaş, bilimsel ve laik eğitimidir. Ancak kağıt üzerinde böyle olmakla birlikte, bugün gerçekten ulusal eğitim sisteminin ne ölçüde çağdaş bilim ve eğitim ilkelerine göre yapıldığı tartışmalıdır (Adem, 2000). Özoğlu (1986), Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi, yetkici, aşırı disiplinci, geliştirmekten ziyade eleyici, aktarmacı, toplumsal gereksinimlerden uzak, bilimsel gelişmeleri takip etmeyen, geçici politikalarla yürütülen, uzmanlaşmaya yer vermeyen, ulusal gelirden daha az pay alan bir durumda olduğunu ifade etmektedir. Eğitimde benimsenen yarışmacı bir eğitim anlayışına işaret eden Ural (2004) bu yaklaşımın bireyi edilgen kıldığını, sürekli bilgi yüklemeye dönük olduğunu, istenilen bilgileri istenilen zamanda olduğu gibi ifade edenlerin başarılı sayıldığı “görünür” sayılıya dayandığını ifade etmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, eğitim sistemindeki eğitim-öğretim sürecine, öğretmen ve öğrenci rollerine ilişkin öğretmen görüşlerinin Paulo Freire'nin bankacı eğitim betimlemesi bağlamında çözümlenmesidir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Eğitim sistemindeki öğretmen rolüne ilişkin öğretmen görüşleri, Freire'nin bankacı eğitim betimlemesi bağlamında nasıldır?
2. Eğitim sistemindeki öğrenci rolüne ilişkin öğretmen görüşleri, Freire'nin bankacı eğitim betimlemesi bağlamında, nasıldır?
3. Eğitim sistemindeki eğitim-öğretim sürecine ilişkin öğretmen görüşleri, Freire'nin bankacı eğitim betimlemesi bağlamında nasıldır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüngübilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Görüngübilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu uygulamada öznel deneyimler önemslenmektedir (Sart, 2015). Fenomen de denilen olgular; olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (McMillan, 1999; Patton, 1990; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Görüngübilim desenin temelini bireysel tecrübeler oluşturmaktadır. Bu desende araştırmacı katılımcının öznel tecrübeleri ile ilgilenmekte, algılamaları ve olaylara yükledikleri anlamları incelemektedir. Diğer bir ifadeyle, görüngübilim olarak da adlandırılan fenomenoloji, "Gerçek nedir?" sorusuna yanıt arayan bir desendir. Creswell (2015), Merriam (2013) ve Patton (1990) da tanımlayıcı bir niteliğe sahip görüngübilim desenin önemli amaçlarından birinin, olguları tanımlamak olduğu görüşündedir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada katılımcıların belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemleri veya olasılık temelli olmayan örnekleme yöntemlerinden (Ural ve Kılıç, 2005) maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örneklemede, çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Amaç, genelleme yapmak için çeşitliliği sağlamak değildir; tam tersine, çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ya da paylaşılan olguların ve ayrılıkların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Alanyazın incelemelerinde, araştırma konusuyla ilişkili olan ve görüşme yöntemi kullanılan çalışmalarda 25-40 katılımcının olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı ve alt amaçları ile maksimum çeşitlilik örnekleme

yöntemi de dikkate alınarak ön uygulamada 3, ana uygulamada ise 28 katılımcıya ulaşılmıştır. Ön uygulamada katılımcıların mevcut durumu betimlemekten ziyade olması gerekeni ifade ettikleri görölmüştür. Görüş formunda gerekli düzenlemeler yapılarak ana uygulamaya geçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Ankara İli sınırları içerisinde yer alan resmi eğitim kurumlarının ortaokul düzeyinde görevli 28 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, maksimum çeşitleme göz önünde bulundurularak en fazla farklılığı elde edebilmek üzere cinsiyet, eğitim durumu, mesleki kıdem, branş, yaş gibi demografik özelliklerin çeşitlilik göstermesine özen gösterilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grubunda Bulunan Öğretmenlere Ait Kişisel Bilgiler*

Değişken	Grup	Öğretmenler	
		n	%
Cinsiyet	Kadın	17	60,7
	Erkek	11	39,3
	Toplam	28	100
İlçeler	Mamak	9	32,1
	Çankaya	8	28,5
	Yenimahalle	4	14,2
	Altındağ	2	7,1
	Elmadağ	2	7,1
	Kızılcahamam	2	7,1
	Çamlıdere	1	3,5
	Toplam	28	100
Branş	Fen Bilimleri	3	10,7
	Matematik	4	14,2
	Bilişim Teknolojileri	1	3,5
	Görsel Sanatlar	1	3,5
	Din K. ve Ahlak Bilgisi	2	7,1
	Türkçe	5	17,8
	Sosyal Bilgiler	3	10,7
	İngilizce	2	7,1
	Psikolojik Danış. ve Reh.	1	3,5
	Müzik	1	3,5
	Beden Eğitimi	1	3,5
Toplam	28	100	
Mesleki kıdem (yıl)	1-10	10	35,7
	11-20	12	42,8
	21 ve üzeri	6	21,4

(devam ediyor)

Table 1 (devam)

	Toplam	28	100
Yaş	20-25	6	21,4
	26-30	4	14,2
	31-35	5	17,8
	36-40	7	25
	41 ve üzeri	7	25
	Toplam	28	100
Eğitim Durumu	Lisans	20	71,4
	Yüksek Lisans	8	28,6
	Toplam	12	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışma grubundaki öğretmenlerin 17’si kadın, 11’i erkektir. Görev yapılan ilçelere göre Mamak 9, Çankaya 8, Yenimahalle 4, Altındağ, Elmadağ ile Kızılcahamam 2 ve Çamlıdere 1 öğretmen şeklinde dağılmaktadır. Mesleki kıdem olarak 1-10 yıllık aralıkta 10, 11-20 yıllık aralıkta 12 ve 21 ve üzerinde 6 öğretmen bulunmaktadır. Katılımcıların 6’sı 20-25 yaş aralığında, 4’ü 26-30 yaş aralığında, 5’i 31-35 yaş aralığında, 7’si 36-40 yaş aralığında, 7’si 41 yaş ve üzeridir. Öğretmenlerin branşlara göre dağılımları ise rehberlik ve psikolojik danışmanlık 1 öğretmen, sosyal bilgiler 3 öğretmen, matematik 4 öğretmen, yabancı dil 2 öğretmen, din kültürü ve ahlak bilgisi 2 öğretmen, Türkçe 5 öğretmen, fen bilgisi 3 öğretmen, görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, bilişim teknolojileri ve yazılım branşlarından birer öğretmen şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Uygulama öncesi gerekli etik kurul izinleri alınan görüş formu, iki bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı hakkında bilgi verilen birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, çalışılan ilçe, branş, mesleki kıdem, yaş ve eğitim durumunu belirlemeye dönük sorular yer almıştır. Ayrıca bu bölümde katılımcıların Paulo Freire ve bankacı eğitim hakkında bilgilendirilmesini amaçlayan bir açıklamaya da yer verilmiştir. İkinci bölümde ise öğretmenlerin bankacı eğitim belirlemesine ilişkin görüşlerini yansıtabilecekleri öğretmen rolleri, öğrenci rolleri ve eğitim-öğretim süreçlerinden oluşan üç soruya yer verilmiştir. Görüş formunda yer alan soruların, katılımcılar tarafından açık ve net bir biçimde anlaşılması, görüşmenin etkili olmasını sağlayacağından (Yıldırım ve Şimşek, 2005), taslak görüş formunda yer alan soruların geçerliği için Freiryen alanyazına hâkim üç uzmanın görüşüne ve dilbilgisi hatalarının düzeltilmesi için de iki Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Düzenlenen görüş formuna ilişkin pilot çalışma yapılmış ve bu çalışmaya katılan üç öğretmen tarafından içerik ve anlaşılabilirliğe ilişkin son dönütler alınarak forma son şekli verilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Etik Kurulunun 10.08.2021 tarih ve E.130549 sayılı onayı ile yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Toplanan veriler gerektiğinde sunulmak üzere hazır bulundurulmaktadır. Veri toplama aracının uygunluğu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmaya katılan kişilerin ve araştırmacının genel hatlarının tanımlanması; araştırma konusuna dair kavramların açıklanması; verilerin çözümüne dair (toplama, analiz, yorum vb.) bilgilerin sunulması; araştırma adımlarının açıklanması dış güvenirliliğine ilişkin ölçütlerdir. Betimsel bir yaklaşımla ulaşılan verilerin doğrudan sunulması, araştırmacının sonuçlarının, araştırmacı/ler tarafından onaylanması, veri çözümlemesinin kavramsal çerçeve sınırlarında yapılması Yıldırım ve Şimşek'in (2015) belirttiği iç güvenirlilik ölçütleri olarak araştırmada uygulanmıştır. Araştırmacının iç geçerliliği için meslektaş doğrulamasına başvurulmuştur. Creswell (2015) bu doğrulamanın nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için kullanılan yöntemlerden biri olduğunu ifade etmektedir. Araştırmada görüş birliğini sınamak üzere elde edilen analiz sonuçları her iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Görüş birliğini sınamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (2015) belirttiği (Uzlaşma Yüzdesi) = $[Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılmıştır ve güvenirlilik ~%89 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman'ın (2015) nitel araştırmalarda güvenirliliğin sağlanması için uzlaşma yüzdesinin %70 ve üzerinde olması gerektiğini belirten ifadesine göre analizlerin güvenilir biçimde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunun görüşlerinden birebir alıntılar yapılarak kodlama sistemi kullanılmıştır. Analizler sırasında uzman görüşünden faydalanılmış ve güvenirliliğin sağlanması amacıyla analiz araştırmacılar tarafından iki kez yapılmıştır. Aynı zamanda iki uzman görüşü alınarak kategorilerde uzlaşmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde veri kaybının yaşanmaması, kodlar, kategoriler ve temalar arasındaki ilişkileri daha açık ifade edebilmek için NVivo 12 paket programı yardımıyla analizler yapılmıştır. Bu sayede veri zenginliği kaybedilmeden tüm nitel verilerin derinlemesine analiz edilmesi ve yönetilmesi (Bazeley ve Richards, 2000) hedeflenmiştir. Verilerin analizinde araştırmacılar tarafından çözümlenen görüşme metinleri ilgili programa aktarılmıştır. Çözümlenen her bir görüş formuna, bir numara verilmiştir.

Sorulara verilen yanıtlar incelenerek temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Görüşmeden elde edilen verilerin indirgemeci bir tutum sergilemeden temsil edilmesi sağlanmıştır. Veri analizinde geçerlik ve güvenirlilik koşulları yerine getirilerek bileşenler 3 tema ve 19 alt tema altında toplanmıştır. Çözümlemeler sonucunda ortaya çıkan temalar aralarındaki bağları ve frekansları gösterir şekilde modellenmiş ve

görselleştirilmiştir. Birebir alıntı olarak kullanılabileceği düşünülen cümleler belirlenmiş ve bulgular başlığı altında sunulmaktadır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular, araştırmmanın alt amaçlarına uygun olarak üç başlık altında sunulmuştur.

Öğretmen Rollerine İlişkin Bulgular

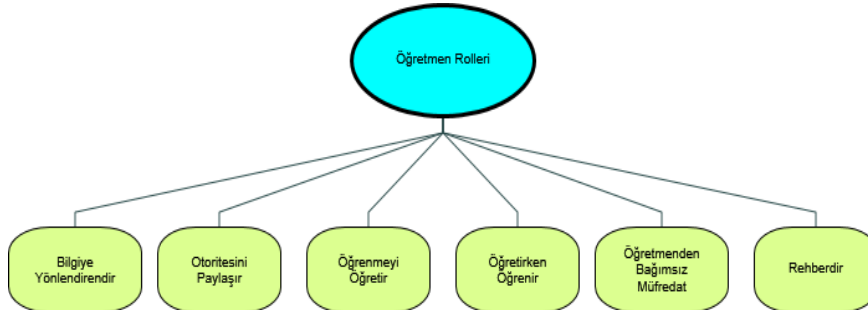
Araştırmmanın amacı doğrultusunda katılımcılardan, Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemesinde kullandığı öğretmen rolüne ilişkin;

- Öğretmen öğretir,
- Öğretmen her şeyi bilir,
- Öğretmen düşünür,
- Öğretmen konuşur,
- Öğretmen disipline eder,
- Öğretmen seçer ve seçimini uygular,
- Öğretmen yapar,
- Öğretmen müfredatı seçer,
- Öğretmen bilgisinin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer,
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir; şeklindeki yargıları, mevcut eğitim-öğretim sürecini göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri istenmiştir.

Çalışmanın birinci alt amacına ilişkin toplanan öğretmen görüşlerinin çözümlenmesi sonucu öğretmen rolleri; “bilgiye yönlendirendir”, “otoritesini paylaşır”, “öğrenmeyi öğretir”, “öğretirken öğrenir”, “öğretmenden bağımsız müfredat” ve “rehberdir” şeklinde oluşturulan altı temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Öğretmen Rollerine İlişkin Temalar



Bu temalara ait katılımcı görüşlerinden örnekler ve frekans dağılımları, Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmen Rollerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Görüş Örnekleri

Temalar	Görüşler	f
Bilgiye Yönlendirendir	K11: “Mevcut eğitim öğretim sürecinde öğretmen, öğretmek yerine öğrenmenin yolunu göstererek öğrencilerin buluşçu yönünü açığa çıkarmaya çalışmaktadır.” K13: “Öğretmen rehberlik eder, bilgiye ulaşmada yol göstericidir.”	19
Otoritesini Paylaşır	K8: “Öğretmen öğrenci iş birliğiyle eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmektedir.” K15: “Öğretmen ve öğrenci birlikte düşünür, konuşur, seçer uygular ve yapar.”	21
Öğrenmeyi Öğretir	K22: “21. yüzyılda öğretmen olarak sadece öğreten değil aynı zamanda öğrenen konumundayız.” K20: “Öğretmen öğrenmeyi öğretir.”	17
Öğretirken Öğrenir	K28: “Öğretmen her şeyi bilmediğini bilir.” K7: “İnovatif (yenilikçi) ve yeniliğe açık olmalıyız. Öğrenme lideri, öğrenciyle beraber hareket eden, öğrenen, öğrenci durumuna göre planlama yapan, katılımcı ve bütünlüğe doğru giden konumda olmalıyız.”	23
Öğretmenden Bağımsız Müfredat	K18: “Öğretmen seçilmiş olan müfredatı uygular. Seçim sürecinde aktif değildir.” K12: “Öğretmen müfredatı seçmez eldeki müfredatı uygular.”	12
Rehberdir	K16: “Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesinden bireysel yaratıcılık ön plana çıkmıştır. Bu durumu daha da ileriye taşıyabilmek için öğretmenin rehberlik rolünü gerçekleştirmesi 32 gerekmektedir.” K13: “İlgi ve ihtiyaçlarına uygun yöntem ve tekniklerle öğrenciyi sunulan bilgiye ulaşması için öğretmen sadece yol gösterici rolündedir.”	32
Toplam		124

Tablo 2’ye göre toplam 28 katılımcı, öğretmen rolü konusunda 135 görüş ($f=135$) belirtmiştir. Öğretmen rollerine ilişkin “rehberdir” teması altında 19 katılımcıyla en fazla katılımcı ve 32 görüşle en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalardan, “bilgiye yönlendirendir” temasında 15, “öğretirken öğrenir” temasında 13, “otoritesini paylaşır” temasında 13, “öğretmenden bağımsız müfredat” temasında 12, “Öğrenmeyi öğretir” temasında ise 10 katılımcı görüş belirtmiştir. Bu bulgulardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, öğretmen rolleri içerisinde en fazla “rehberlik”

rolünü öne çıkarmaktadır. Bir katılımcının (K9) aşağıda aktarılan görüşü, eğitimdeki değişime paralel olarak ön plana çıkan yeni öğretmen rolleri ile öğrencinin öğrenme-öğretme sürecindeki merkezi konumunu göstermesi açısından önemlidir:

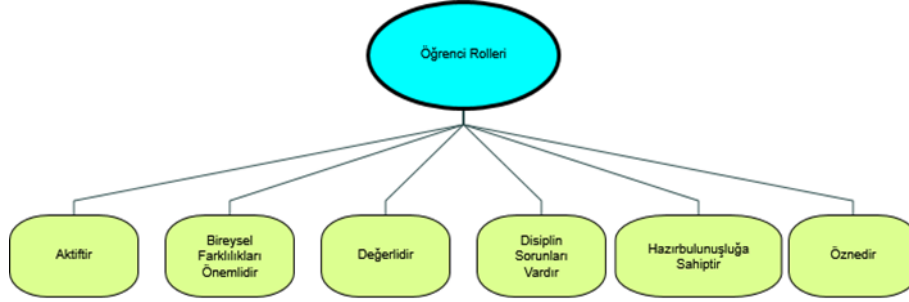
K9: Öğretmen; öğrenme sürecinin etkin öznesi olmakla birlikte öğrenme sürecinde tamamen öğretmenin aktif olması, süreci tamamen öğrenciden bağımsız bir şekilde yürütmesi öğrenmeyi öğretmen açısından yorucu, öğrenci açısından sıkıcı hale getireceğinden etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaz. Bu sebeple öğrencinin en az öğretmen kadar etkin özne olması sağlanmaktadır.

Bu durum, Freire'nin de (2019a) belirttiği gibi öğretmenlerin öğretmenliği ve dolayısıyla öğretme işini her şeyden önce sürekli bir entelektüel dikkat ve epistemolojik merakın, sevmeye kapasitesinin, yaratıcılığın, bilimsel yetkinliğin kamçılanması, bilimsel indirgemeciliğin reddedilmesini gerektiren profesyonel bir iş olarak tanımladıkları şeklinde yorumlanabilir. İlerici bir eğitimci öğretme işini mekanik bir tarzda yapmamalı ve sadece nesnenin kavramının bir profilini öğrencilere aktarmakla yetinmemelidir (Freire, 2000).

Öğrenci Rollerine İlişkin Bulgular

- Katılımcılardan, Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemede geleneksel eğitim sürecindeki öğrenciye ilişkin kullandığı:
- Öğrenciler ders alır,
- Öğrenciler hiçbir şey bilmez,
- Öğrenciler hakkında düşünülür,
- Öğrenciler uslu uslu dinler,
- Öğrenciler disipline sokulur,
- Öğrenciler öğretmelerin seçimine uyar,
- Öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadır,
- Kendisine danışılmayan öğrenciler seçilen konulara uyar,
- Öğretmenin mesleki ve bilgi otoritesi öğrenci özgürlüğünü kısıtlar,
- Öğrenciler eğitim sürecinde sadece nesnedir,

şeklindeki yargıları, mevcut eğitim-öğretim sürecini göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin öğrenci rollerine ilişkin görüşleri çözümlenerek amaca yönelik altı temaya ulaşılmıştır. Öğretmen görüşlerinden hareketle oluşturulan temalar, öğrenciler; “aktifdir”, “bireysel farklılıklar önemlidir”, “değerlidir”, “disiplin sorunları vardır”, “hazırbulunuşluğa sahiptir” ve “öznedir” şeklinde adlandırılarak Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2*Öğrenci Rollerine İlişkin Temalar*

Şekil 2'deki temalara ait katılımcı görüşlerine ilişkin örnekler ve frekans dağılımları, Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3*Öğrenci Rollerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Görüş Örnekleri*

Temalar	Görüşler	f
Aktiftir	K13: "Öğrenci sürekli dinleyen rolünde değildir. Daha çok konuşan, soru soran aktif katılım sağlayan roldedir." K15: "Sürece öğrencide katılarak yaşantı yoluyla öğrenme sağlanır öğrenci edilgen olmamalı aktif ve sürecin içinde olmalı."	26
Bireysel Farklılıkları Önemlidir	K27: "Müfredat öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda belirlenir. Bireysel farklılıklar dikkate alınır." K7: "Her öğrenci bir bireydir, dolayısıyla her bir bireyin öğrenme düzeyi, ilgisi, ihtiyacı farklıdır. Öğrenme ortamı öğrenciyi baz alarak ve farklı ilgi ve ihtiyaçları baz alarak oluşturulmaktadır."	13
Değerlidir	K15: "Eğitim öğretim sürecinde öğrenci görüşleri dikkate alınarak öğretim tekniğimizde kendimizi geliştirebilir. Daha çok öğrencinin süreçten zevk almasını ve kendisini geliştirmesini sağlayabiliriz." K3: "Öğrenci hayal eden, saygı ve değer bekleyendir. Başarabileceğine inandırılır."	19
Disiplin Sorunları Vardır	K11: "Günümüz öğrencilerinde disiplin ve otorite konusunda zorlanmalar yaşanmaktadır." K14: "Disiplin iyidir fakat öz disiplin her zaman faydalıdır, dışarıdan zorlama ile uygulanan disiplin kuralları yararsızdır."	13

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

Hazırbulunuşluğa Sahiptir	K18: “Öğrenciler belli bir hazırbulunuşluk birikimi ile sürece dahil olduklarında hiçbir şey bilmemeleri normal karşılanmaz. Az da olsa bir bilgi birikimine sahip olarak gelirler.” K19: “Öğrenciler belli bir birikimle okula gelir.”	17
Öznedir	K11: “Öğrenciler nesne değil, eğitim öğretim sürecinin öznesi durumuna gelmiştir.” K19: “Öğrenci bizzat uygulayan ve yapandır. Öğrenme sürecinin öznesi öğrencidir.”	24
Toplam		106

Tablo 3’e göre toplam 28 katılımcı, öğrenci rolleri konusunda 106 görüş ($f=106$) belirtmiştir. Öğrenci rollerine ilişkin “aktiftir” ve “öznedir” temaları altında 21 katılımcıyla en fazla katılımcıya ve sırasıyla 26 ve 24 görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalar olan “değerlidir” temasında 18, “hazırbulunuşluğa sahiptir” temasına 15, “bireysel farklılıklar önemlidir” temasında 13 ve “disiplin sorunları vardır” temasında ise 13 katılımcı görüş belirtmiştir. Bir katılımcı, öğrenci rolleri konusunda görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

K7: Öğrenci merkezli bir sistem uygulandığı için öğrenci aktif öğretmen koordine edici rolünde. Öğretmenin öğretim ortamında aktif; öğrencilerin ise pasif kaldığı; dolayısıyla etkileşimin tek yönü devam ettiği bir öğrenme ortamında öğrenmenin kalıcılığından bahsetmek neredeyse olanaksızdır. Öğrenciler genel olarak sürecin aktif birer katılımcısıdır. Öğrencinin tamamen pasifize edildiği ve bilgiyi sadece “alan” taraf olduğu, deneyimlemeden öğrendiği hiçbir bilgi faydalı ve kalıcı olmamaktadır.

Bu bulgu, öğrenci merkezli, özne yönelimli ders ve içerik geliştirmesi yapılarak okul sisteminin geliştirilmesi (Parlar, 2012) hedeflerine yönelik çalışmaların bir yansıması olarak değerlendirilebilir. Yine bu durum, Soysal ve Radmard’ın (2018) öğrenenler doğru zamanda ve bağlamda sergilenen belirli pedagojik hamlelerle eş-otoriteler hâline getirildikçe entelektüel olarak sınıftaki öğrenme olgusuna katkıda bulunma anlamında birinci dereceden sorumlu olacaklarından sınıf içi süreçlere daha derinden bağlanabilecek ve minimum düzeyde olumsuz davranış sergileme eğiliminde olabilecekleri yönündeki görüşü ile de desteklenmektedir.

Katılımcılar, öğrenci rollerine ilişkin görüşlerinde disiplin sürecine de dikkat çekerek, süreçte yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş belirtmişlerdir. Bir katılımcının bu konuda yapmış olduğu değerlendirmeler şöyledir:

K11: Evet öğrenci merkezli bir yaklaşımı benimsiyoruz. Öğrencilerin aktif, katılımcı olması gerektiğine de inanıyorum ve böyle bir eğitim yaklaşımı uyguluyorum. Ancak öğrenciyi merkeze alırken belki de bazı noktalarda bir şeyleri gözden kaçırıyoruz. Çünkü günümüz öğrencilerinde disiplin ve otorite konusunda

zorlanmalar yaşanmaktadır. Bunun çözümü disiplin ve otoritenin öğretmen-idare-veli işbirliği içerisinde yürütülmesidir.

Bu durum, katılımcıların Freire'nin (2000) de belirttiği gibi demokratik bir eğitimcinin, öğrencilerin özgürlüğü desteklenecek diye otoritesinin zayıflamasına izin vermeyen, kendini ne otoritesinin lehine ne de öğrencilerin özgürlüğü lehine küçültmeyen, ne otoriterlik ne de başboşluk içerisinde olmayacak bir şekilde ifade etmelidir görüşünü destekler niteliktedir.

Eğitim-Öğretim Süreçlerine İlişkin Bulgular

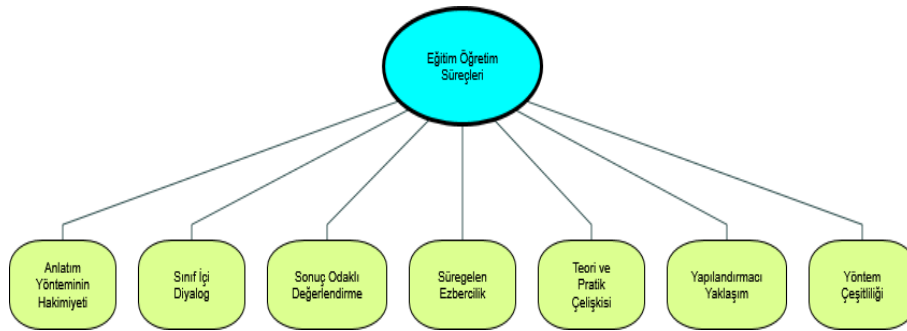
Katılımcılardan Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemede geleneksel eğitim sistemi hakkında kullandığı:

- Ezbere dayalı bir eğitim-öğretim süreci vardır,
- Eğitim-öğretim süreci öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmekten uzaktır,
- “Anlatım” sürekli kullanılan bir yöntemdir,
- Sınıf içi diyalog sınırlıdır,
- Eğitim öğretim süreciyle ilgili konularda öğrenci görüşleri dikkate alınmaz,
- Bilgiyle doldurulan öğrencilerin bu bilgileri kalem, kağıt sınavlarında ortaya koymaları istenir;

yargılarına ilişkin görüşlerini mevcut eğitim-öğretim sürecini göz önünde bulundurarak belirtmeleri istenmiştir. Araştırma verileri çözümlenerek, araştırmanın üçüncü alt amacı olan öğretmenlerin eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin görüşleri üzerinden yedi temaya ulaşılmıştır. “Anlatım yönteminin hâkimiyeti”, “sınıf içi diyalog”, “sonuç odaklı değerlendirme”, “süre gelen ezbercilik”, “teori ve pratik çelişkisi”, “yapılandırıcı yaklaşım” ve “yöntem çeşitliliği” şeklinde adlandırılan bu temalar, Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Eğitim Öğretim Süreçlerine İlişkin Temalar



Tablo 4*Eğitim Öğretim Süreçlerine İlişkin Frekans Dağılımları ve Görüş Örnekleri*

Temalar	Görüşler	f
Anlatım Yönteminin Hâkimiyeti	K6: "Anlatım sürekli kullanılan bir yöntemdir." K1: "Çocukların belirli müfredatları bitirmesi gerektiği için "Anlatım" sürekli kullanılan bir yöntemdir."	19
Sınıf İçi Diyalog	K12: "Öğrencilerin sınıf içi diyalog sınırlı değil istedikleri konuları öğretmenlerine ve akranlarına danışabilmektedirler ve sınıf içi uygulamalarda rahatlıkla diyalog kurabilmektedirler." K19: "Öğrencinin sorduğu sorular ve konu ile ilgili merak ettikleri öğrenme sürecinin şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir."	16
Sonuç Odaklı Değerlendirme	K21: "Eğitim-öğretim sürecinde ezbere dayalı, anlatım yönteminin kullanıldığını; öğrenci bilgilerinin kağıt kalem sınavlarıyla ölçüldüğünü söyleyebilirim." K20: "Ölçmede yazılı süreci devam etmektedir."	19
Süregelen Ezbercilik	K2: "Ezberci eğitim vardır. Buna en iyi örnek yaptığımız sınavlardır." K14: "Günümüzde hâlâ ezbere dayalı, geleneksel yöntemlerle yürütülen süreçler mevcuttur."	23
Teori ve Pratik Çelişkisi	K14: "Yazılı sınavlar ve testler hala günümüzde de bir değerlendirme yollarıdır, kişisel olarak bence doğru değildir, benimsenen ilkelere aykırıdır, maalesef bununla ilgili güncel çalışmalar yapılmaya çalışılsa da henüz bir netice alınamamıştır." K16: "Eğitim-Öğretim sürecinin güncelliğine baktığımızda; teoride yapılandırmacı ama uygulamada geleneksel, ezbere dayalı eğitim yapısı devam etmektedir."	10
Yapılandırmacı Yaklaşım	K4: "Belirtilen yargıların, Türkiye'de 2004 yılı yapılandırmacı eğitime geçiş ile teorik anlamda etkinliği kalmasa da bazıları pratikte çeşitli nedenlerden dolayı hala günceldir." K24: "Eğitim daha çok öğrenci merkezli yapısal bir modelde uygulanmaktadır."	45
Yöntem Çeşitliliği	K23: "Artık teknoloji çağındayız ve materyal olarak kullanılmaktayız. Bu yöntem-teknikler öğrencinin ilgisini daha çok çekiyor ve dahil olması kaçınılmaz oluyor." K19: Öğrencilerin bilgileri yapılandırması için çeşitli öğretim metotlarını kullanılmaktadır. Aktif öğrenme tekniklerini kapsayan altı şapka, beyin fırtınası, istasyon öğrencilerde kalıcı öğrenme sağlıyor."	14
Toplam		146

Tablo 4’te de görüldüğü gibi 28 katılımcı, eğitim öğretim süreçleri konusunda 146 görüş ($f=146$) belirtmiştir. Eğitim öğretim süreçlerine ilişkin “yapılandırmacı yaklaşım” teması altında 25 ile en fazla katılımcı ve 45 ile en fazla görüş sayısına ulaşılmıştır. Diğer temalar için “süregelen ezbercilik” temasında 18, “anlatım yönteminin hâkimiyeti” temasında 17, “sonuç odaklı değerlendirme” temasında 15, “sınıf içi diyalog” temasında 15, “yöntem çeşitliliği” temasında 14 ve “teori ve pratik çelişkisi” temasında ise 9 katılımcı görüş belirtmiştir.

Genel olarak yaygın bir anlatı hastalığına (Kalsoom ve diğ. 2020) sahip ana akım eğitim sisteminin, sosyo-kültürel normların köklü yapısını değiştirenin zorluğuna (Alam, 2013) koşut, bankacı eğitim modelinden kaçınması oldukça zor olmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım temasının katılımcı görüşleri arasında öne çıkmış olması, Çınar ve diğ. (2006) ve Evrekli ve diğ. (2009) tarafından yapılan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aşağıya alıntılanan iki katılımcının eğitim-öğretim süreçlerine ilişkin değerlendirmesi, görüşler arasındaki farklılığı ortaya koyması açısından önemlidir:

K7: Öğrenciyi öğrenme ortamının merkezine alan; dolayısıyla öğrencinin bizzat yaparak yaşayarak ve deneyimleyerek öğrenmesi; bilgiyi ve öğrenmeyi kalıcı hale getirmiştir. Eğitim öğretim ortamının öğrenci gereksinimlerine göre düzenlenip kazanımlara uygun materyallerin kullanılıp öğrenme ortamının eğlenceli hale getirilmesiyle öğrenmelerin daha kalıcı olduğu tarafımda gözlemlenmiştir.

K12: Günümüz eğitim sistemi her ne kadar öğrenci merkezli yapısıyla yukarıdaki görüşlerle çelişse de uygulanabilirlik konusunda tamamen öğrenci merkezli ya da öğretmen merkezli denilemez. Günümüzde öğrenciler eğitim öğretim sürecinde aktif rol alması beklenmektedir ama uygulanabilirlik konusunda bu hususta eksiklikler vardır. Eğitim öğretim süreci problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır ama bu konuda çok başarılı olduğu söylenemez.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların, Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemede kullandığı öğretmen rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenin özne rolünü ve otoriter tutumunu değiştirerek daha demokratik bir tutum sergilediği gözlenmektedir. Öğretmen rolüne ilişkin katılımcı görüşleri, öğretmenin rehber olma, bilgiye yönlendirme, öğretirken öğrenme, otoritesini paylaşma ve öğrenmeyi öğretme temalarında yoğunlaşmıştır. Bu bulgu, Akpınar ve Gezer (2010) tarafından yapılan bir başka araştırmanın bulgularıyla -son yıllarda sıklıkla dile getirilen değişim ve yenilik söylemlerine rağmen, okullarda hala geleneksel eğitim anlayışının hakim olduğu ve öğretmenlerin yeni eğitim yaklaşımlarını tam olarak benimsemedikleri- farklılık gösterirken, Çakmak (2011) ve Küçük (2015) tarafından yapılan öğretmen rolleri konulu araştırmaların sonuçları ile ise benzerlik göstermektedir. Ayrıca, bu araştırma ile ulaşılan öğretmenlerin rehberlik rollerini öne çıkarma eğilimleri, Akpınar ve Aydın (2007) tarafından yapılan çalışmanın bulgularını -öğretmenlerin gelişim ve değişimlere açık oldukları- da destekler niteliktedir.

Koç (2006) tarafından yapılan yapılandırmacı öğrenme sınıflarındaki öğretmen-öğrenen rolleri ile etkileşim sisteminin özelliklerini belirlemeyi amaçlayan deneysel çalışma sonuçlarına göre yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen ve öğrenen-öğrenen etkileşiminin oldukça yoğun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içi diyalogu oldukça önemseyen Freire (2000) bu konudaki görüşlerini şöyle ifade etmektedir:

Diyalog merak ve huzursuzluk doludur. Diyaloga giren öznelar arasında karşılıklı saygıyla doludur. Diyalojizm; olgunluğu, bir macera ruhunu, sorgulamada güveni ve cevaplar bulmada ciddiyeti gerektirir. Diyalojist bir ortamda sorgulayan özne sorgulayıcı olmasının nedenini bilir. Sadece sormuş olmak için ya da sadece dinleyiciye uyanık görünmek için soru sormaz (s. 99).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine yürütölen bir araştırmanın bulgularına göre yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının sınıf yönetimine genel olarak olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım ve Dönmez, 2008). Öğretmenlerin kullandığı sınıf içi modelleri inceleyen bir başka araştırma bulgularına göre ise öğretmenlerinin geleneksel modeli kullanmadıkları, gelişimsel modeli ise neredeyse tamamının kullandığı sonucuna ulaşılmıştır (Babaoğlan ve Yıldırım, 2011).

Katılımcıların, Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemesinde kullandığı öğrenci rolüne ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrencinin edilgen rolünden çıkarak sürece katılımını artırdığı gözlenmektedir. Öğrenci rolüne ilişkin katılımcı görüşlerinin, öğrencinin özne rolünde ve aktif olduğu, değerli olduğu, uygun bir hazırlanışlukta olduğu temaların çözümlemesi sonucu ulaşılan bu temalar, katılımcıların; Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemesinde geleneksel eğitim sürecindeki öğrenciye ilişkin kullandığı olumsuz -edilgen- ifadelerden farklı bir şekilde daha olumlu düşünelere sahip olduklarını göstermektedir.

Katılımcıların, Paulo Freire'nin bankacı eğitim belirlemesinde kullandığı eğitim-öğretim sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, eğitim-öğretim sürecinde ezberciliğin devam etmesi, anlatım yönteminin hakimiyeti, süreç yerine sonucun değerlendirilmesi ve teori-pratik çelişkinin sürmesi temaları öne çıkmıştır. Bu bulgular, katılımcıların eğitim sürecine ilişkin yaptıkları değerlendirmelerin, eğitim sisteminde 2004 yılından itibaren örgün eğitimin bütün kademelerini kapsayacak şekilde uygulamaya konulan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim programlarının değiştirilmesi çalışmalarından etkilendiklerini göstermektedir.

Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeylerinin araştırıldığı bir başka araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenlerin, öğrencileri grup etkinliklerinde yer almaya, işbirliği içinde çalışmaya yeterince teşvik edemedikleri, onların bilgi ve becerilerini geliştirecek düzeyde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmadıkları, onların ön bilgilerini ölçebilecek sorular sormadıkları veya bunu sınıfın geneline yayamadıkları görölmüştür (Küçük, 2015).

Freire (2000) cevaplardan oluşan bir eğitimden ziyade sorulardan oluşan bir eğitimi savunarak “sözcüğü okumayla” ya da “metni okumayla” sınırlanmış bir eğitimden ziyade “bağlamı okumayı” ve “dünyayı okumayı” içeren bir eğitimi önerir. Freire’nin yaklaşımı, durumun eleştirel analizine, koordinasyona, diyaloga ve eyleme ihtiyaç duyar ve bu haliyle bugünün dünyasında da geçerli ve faydalıdır (Rugut ve Osman, 2013). Freire teori ve pratiği bir arada düşünmeyi vurgulamakta ve praksisin önemine dikkatleri çekmektedir. Eğitimcilerin söyledikleriyle yaptıkları arasında tutarlı bir ilişki bulunmayan bir eğitim pratiğini ise felaket olarak ifade etmektedir (Freire, 2019a). “Yaptığım şeyi değerlendiren, benim pratiğimdir; ama teorik olarak aydınlanmış pratiğim.” (s. 57) diyen Freire’de (2019b) praksis süreci içinde eylem ile derinlemesine düşünmeyi birbirinden ayırmak mümkün değildir. Aksi takdirde böyle bir şeyin olması ya akılsız eylemcilik/lafazanlık ya da boş kuramsallaştırmadan ibarettir (Mayo, 2011).

Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesine ilişkin katılımcı görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ile;

- Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesindeki öğretmenin baskın rolünün, değişerek rehber rolüne evrildiği,
- benzer bir şekilde, Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesindeki edilgen öğrenci rolünün de dönüşerek özne rolüne evrildiği,
- Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesindeki eğitim-öğretim sürecine ilişkin özellik ve uygulamaların önemli bir değişiklik göstermeden devam etmekte olduğu sonucuna varılmıştır.

Paulo Freire’nin bankacı eğitim belirlemesinin güncelliğini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, araştırmaya katılan Ankara’daki kamu ortaokullarında çalışan branş öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır. Bu nedenle yalnızca bu düzeydeki okulların eğitim öğretim süreçleri hakkında bilgiler sunmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen ve öğrenci rollerinin değişmesine rağmen eğitim-öğretim sürecinin değişmemesinin nedenlerine ilişkin detaylı araştırmalar yapılması önerilebilir. Özellikle konuya ilişkin yapılacak yeni araştırmalar, eğitim-öğretim sürecinde ezberciliğin sürmesi, anlatım yönteminin yaygınlığı ve sonuç değerlendirme yaklaşımının devam ettirilmesi konularının dayanakları üzerinde yoğunlaştırılabilir.

References

- Abraham, G. Y. (2013). "Re-inventing" Freire for the 21st century. *KAPET Karlstads universitets Pedagogiska Tidskrift*, 9(1), 8-17. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2>.
- Adem, M. (2000). *Atatürkçü düşünce ışığında eğitim politikamız [Our education policy in the light of Atatürkist thought]* (1. baskı). Cumhuriyet.
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2007). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları [Change in education and teachers' perceptions of change]. *Eğitim ve Bilim*, 144(32), 71-8. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/>.
- Akpınar, B., & Gezer, B. (2010). Öğrenen merkezli yeni eğitim yaklaşımlarının öğrenme-öğretme sürecine yansımaları [Reflections of learner-centered new educational approaches on the learning-teaching process]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-12. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47952/>.
- Alam, M. (2013). Banking model of education in teacher-centered class: A critical assessment. *Research on Humanities and Social Sciences*, 3(15), 27-34. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article>.
- Althusser, L. (2016). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları [Ideology and ideological apparatus of the state]* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1970)
- Apple, M. (1978). Ideology reproduction and educational reform. *Comparative Education Review*, 367-388. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1973>.
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21-31. <https://www.researchgate.net/publication/232893904>.
- Babaoğlan, E., & Yıldırım, C. (2011). Sınıf öğretmenlerinin kullandığı sınıf yönetimi modelleri [Classroom management models used by classroom teachers]. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (2), 1635-1650. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file>.
- Baker, C. (2013). *Zorunlu eğitime hayır [No to compulsory education]* (A. Sönmezay, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1985)
- Bazeley, P., & Richards, L. (2000). *The NVivo qualitative project book* (1st ed.). SAGE Publications.
- Blackburn, J. (2000). Understanding Paulo Freire: Reflections on the origins, concepts and possible pitfalls of his educational approach. *Oxford University Press and Community Development Journal*, 35(1), 3-15. <https://doi.org/10.1093/cdj/35>.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (3rd ed.). Sage Publications.
- Bourdieu, P. (2013). *Seçilmiş metinler [Choses dites]* (L. Ünsaldı, Çev.). Heretik Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1987)
- Bourdieu, P. (2015). *Pratik nedenler [Practical reasons]* (H. U. Tanrıöver, Çev.). Nil Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1994)
- Bowles, S., & Gintis, H. (1977). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life* (2nd ed.). Basic Books.
- Bybee, E. R. (2020). Too important to fail: The banking concept of education and standardized testing in an urban middle school. *Educational Studies*, 56(49). <https://www.academia.edu/43977917/>.
- Cardinal, I. (2017). A constructivist appraisal of Paulo Freire's critique of banking system of education. *European Journal of Educational and Development Psychology*, 1-13. <https://www.researchgate.net/publication/342716373>.
- Chomsky, N. (2007). *Demokrasi ve eğitim [Democracy and education]* (E. Abaoğlu, Çev.). BGST Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1916)
- Çakmak, M. (2011). Değişen öğretmen rolleri: Öğretmen adaylarının düşünceleri [Changing teacher roles: Thoughts of teacher candidates]. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 14-26. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index>.
- Çınar, O., Teyfur, E., & Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri [Opinions of primary school teachers and administrators about constructivist education approach and program]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 47-64. <http://abakus.inonu.edu.tr/xmlui/handle/>.
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri [Qualitative inquiry and research design]* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi. (Orijinal eserin basım yılı 1997)
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G., & Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma yönelik tutumlarının incelenmesi [Examining the attitudes of science teacher candidates towards the constructivist approach]. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 673-687. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/>.
- Ferrrer, F. (2014). *Özgür eğitim: Modern okulun kökenleri [The origin and ideals of the modern school]* (H. Şahin, Çev.). Pales Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1908)
- Freire, P. (1991). *Ezilenlerin pedagojisi [Pedagogy of the oppressed]* (D. Hattatoğlu & E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1968)

- Freire, P. (2000). *Yüreğin pedagojisi [Pedagogy of the heart]* (Ö. Orhangazi, Çev.). Ütopya Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1997)
- Freire, P. (2019a). *Kültür işçileri olarak öğretmenler: Öğretmeye cesaret edenlere mektuplar [Teachers as cultural workers: Letters to those who dare to teach]* (Ç. Sümer, Çev.), Yordam Kitap. (Orijinal eserin basım yılı 1997)
- Freire, P. (2019b). *Özgürlüğün pedagojisi: Etik, demokrasi ve medeni cesaret [Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civil courage]* (G. Kurt Gevinç, Çev.). Yordam Kitap. (Orijinal eserin basım yılı 1996)
- Freire, P. (2021). *Education for critical consciousness* (1st ed.). Bloomsbury Academic.
- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi [The promise of critical pedagogy]* (U. D. Tuna, Çev.). Kalkedon Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2010)
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy* (1st ed.). The Continuum International Publishing Group.
- Giroux, H. A. (2010, October 17). *Lessons from Paulo Freire*. <https://www.chronicle.com/article/lessons-from-paulo>.
- Glasser, W. (1969). *Başarısızlığın olmadığı okul [School without failure]* (K. Teksöz, Çev.). Beyaz Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1968)
- Gramsci, A. (1985). *Aydınlar ve toplum [Intellectuals and society]* (V. Günyol, Çev.). Alan Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1949)
- Hill, D. (2016). *Eleştirel eğitim ve Marksizm [Critical education and Marxism]*. Kalkedon Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 2002)
- Holt, J. (2020). *Çocuklar neden başarısız olur? [How children fail?]* (G. Koca, Çev.). Beyaz Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1964)
- Illich, I. (2016). *Okulsuz toplum [Deschooling society]* (M. Özay, Çev.). Şule Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1971)
- Kalsoom, S., Kalsoom, N., & Mallick, R. J. (2020). From banking model to critical pedagogy: Challenges and constraints in the university classrooms. *UMT Education Review*, 3(1), 25–44. <https://www.researchgate.net/publication/343112863>.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi [Scientific research method]* (31. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaymak, M. (2021). Özgürlüğe ve pedagojiye adanmış bir yaşam: Paulo Freire [A life dedicated to freedom and pedagogy: Paulo Freire]. *Mektepli Bülten*, 14, 4-5. <https://www.academia.edu/49126465>.

- Kincheloe, J. L. (2018). *Eleştirel pedagoji [Critical pedagogy]* (K. İnal, Çev.). Yeni İnsan Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 2008)
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi [Teacher-learner roles and interaction system in constructivist classrooms]. *Eğitim ve Bilim*, 142(31), 56-64. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index>.
- Koçak, S., & Bostancı, A. (2019). Sınıf yönetiminde sosyal adalet [Social justice in classroom management]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 915-942. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auebfd/>.
- Küçük, Ö. (2015). *Ortaokullardaki branş öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme kuramını uygulama düzeyleri [Application levels of constructivist learning theory of subject teachers in secondary schools]* (Tez No. 407065) [Doktora tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve yetişkin eğitimi: Dönüştürücü eylem fırsatları [Gramsci, Freire and adult education: Possibilities for transformative action]* (A. Duman, Çev.). Ütopya Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 1999)
- Mayring, P. (2011). *Nitel sosyal araştırmaya giriş [Qualitative content analysis]* (A. Gümüş & S. Durgun, Çev.). BilgeSu Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1983)
- Mclaren, P. (2011). *Okullarda yaşam: Eleştirel pedagojiye giriş [Life in schools: An introduction to critical pedagogy]* (M.Y. Eryaman & H. Arslan, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 1989)
- McLaren, P. L. (2009). Peter McLaren ile söyleşi: Devrimci eleştirel pedagoji: Neoliberalizmin baskısına karşı mücadele [Interview with Peter McLaren: Revolutionary critical pedagogy: The struggle against the oppression of neoliberalism]. *Eleştirel Pedagoji*, 7, 4-25. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_7.pdf.
- McMillan, J. H. (1999). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3rd ed.). Longman.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research: A guide to design and practice]* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayıncılık. (Orijinal eserin basım yılı 2009)
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2015). *Nitel veri analizi [Qualitative data analysis]* (S. Akbaba & A.Ersoy, Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal eserin basım yılı 1994)

- Moulin, D. (2018). *Eğitici Tolstoy [Educational Tolstoy]* (Ö. Akçay, Çev.). Hece Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 2011)
- Özoğlu, S. Ç. (1986). *Eğitimde psikolojik hizmetler ve sorunları [Psychological services and problems in education]* (1. baskı). Türk Eğitim Derneği.
- Parlar, H. (2012). Post-modern bir okul iyileştirme çalışması: Özne yönelimli okul geliştirme. [A post-modern school improvement study: Subject-oriented school improvement]. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 5(3), 81-116. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (1st ed.). Sage.
- Pennac, D. (2019). *Okul sıkıntısı [School blues]* (B. Behramoğlu, Çev.) Can Sanat Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 2007)
- Rose, T. (2019). *Ortalamanın sonu [End of average]* (T. Göbekçin, Çev.) Paloma Yayınevi. (Orijinal eserin basım yılı 2015)
- Rugut, E. J., & Osman, A. A. (2013). Reflection on Paulo Freire and classroom relevance. *American International Journal of Social Science* 2(2), 23-32. <https://www.aijssnet.com/journals/>.
- Saleh, S. E. (2013). Paulo Freire's philosophy on contemporary education. *University Bulletin Journal* 15(1), 91-109. <https://www.yumpu.com/en/document/view/>.
- Sart, G. (2015). Fenomenoloji ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz [Phenomenology and interpretive phenomenological analysis]. In F. N. Seggie, & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları [Qualitative research: Methods, techniques, analysis and approaches]* (pp. 70-81). Anı Yayıncılık.
- Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Sınıf yönetimi olgusunun pedagoji, otorite tipleri ve söylemsel güç ilişkileri bağlamında yeniden değerlendirilmesi [Re-evaluation of the phenomenon of classroom management in the context of pedagogy, authority types and discursive power relations]. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 59-85. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uead/issue/>.
- Spring, J. (2014). *Özgür eğitim [Libertarian education]* (A. Ekmekçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları. (Orijinal eserin basım yılı 1981)
- Uddin, M. S. (2019). Critical pedagogy and its Implication in the classroom. *Journal of Underrepresented and Minority Progress*, 3(2), 109-119. <https://www.researchgate.net/publication/349692714>.
- Ural, A. (2004). Yarışmacı eğitim anlayışının eleştirisi [Criticism of the competitive education approach]. *Üniversite ve Toplum*, 4 (1). 1-7. <https://www.academia.edu/7413936/Yar%>.

- Ural, A. (2006). *Hafif ağır denenceler [Light heavy experiments]* (2. baskı). Detay Yayıncılık.
- Ural, A. (2011). Mario eğitim modeli (MEM) [Mario training model]. *Eleştirel Pedagoji*, 13(50). https://www.academia.edu/9004441/Mario_E%.
- Ural, A. (2016). Yarışmacı eğitim anlayışının etkileri üzerine bir çözümleme [An analysis on the effects of competitive education approach]. *Eleştirel Pedagoji*, 43, 19-24. <https://www.academia.edu/30382132>.
- Ural, A., & Kılıç, İ. (2005). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi [Scientific research process and data analysis with SPSS]* (4. baskı). Detay Yayıncılık.
- Willis, P. (2017). *Leraning to labor* (6th ed.). Columbia University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (1. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C., & Dönmez, B. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulamalarının sınıf yönetimine etkileri üzerine bir çalışma [A study on the effects of constructivist learning approach applications on classroom management]. *İlköğretim Online* 7(3), 664-679. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/>.

Ethical Declaration and Committee Approval

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

The ethical committee approval was obtained from Ethics Committee of Educational Sciences of Gazi University, dated 10.08.2021 and numbered E.130549.

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Eğitim Etik Kurulunun 10.08.2021 tarih ve E.130549 sayılı onayı ile yapılmıştır.

Proportion of Author’s Contribution

All authors have participated equally in the work.



Examining the Effect of Differently Labeled Likert-Type Scales on Measurement Invariance¹

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.10.2023	07.16.2023	03.06.2024

Nuri Doğan ²
Hacettepe University

Ceylan Gündeğer Kılıcı ³
Aksaray University

Meltem Yurtçu ⁴
Inönü University

Abstract

This study examined the psychometric properties of three verbal forms with varying midpoint labels and one with end anchored. For this purpose, data were collected from 377 university students using four different scale forms measuring the same feature, which consisted of the same items with different attitude labels. This study used a 14-item short form of the Mathematical Attitude Scale, which has a unidimensional structure. The data were tested for validity, reliability, and measurement invariance. The results indicated that the explained variance rates of the four forms were close and that the forms had the same and high level of reliability. According to the Confirmatory Factor Analysis results, Form 1 with the mid-point label “I have no idea” was in better compliance with the data. Finally, the forms only provided structural invariance. The lack of metric invariance shows that item factor loadings differ across forms. Based on this result, it can be said that individuals perceive different attitude labels in the same category and different types of scales in different ways. Within the scope of these findings, researchers can repeat similar studies based on generalizability theory and/or item response theory to put empirical evidence in the field.

Keywords: Likert, label, undecided, no idea, neither agree nor disagree, end anchored, scale.

Citation: Doğan, N., Gündeğer Kılıcı, C., & Yurtçu, M. (2024). Examining the effect of differently labeled Likert-type scales on measurement invariance. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(1), 251-288. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1280498>.

¹This study was presented as an “oral presentation” at the 7th International Congress on Measurement and Evaluation in Education and Psychology (CMEEP-2020) held in Turkey (online congress) between 1- 4 September, 2021.

²Prof. Dr., Hacettepe University Education Faculty, Department of Measurement and Evaluation in Education, E-mail: nuridogan2004@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6274-2016>

³Corresponding Author: Assistant Prof. Dr., Aksaray University Education Faculty, Department of Measurement and Evaluation in Education, E-mail: cgundege@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3572-1708>

⁴Assoc. Prof. Dr., Inönü University Education Faculty, Department of Measurement and Evaluation in Education, E-mail: meltem.yurtcu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3303-5093>

Summated rating is a frequently used technique for measuring psychological characteristics such as personality and attitude. This approach is commonly referred to as the Likert method (Anastasi, 1982). In Likert-type scales, the respondent reports the degree of agreement or disagreement with the attitude item covered by each statement in the scale (Tezbaşaran, 2008). Seashore and Katz (1982) stated that the Likert technique is seemingly easy but quite complex in practice. This technique enables the preparation and response of attitude statements. The complexity of the technique lies in obtaining a one-dimensional scale, exploring the dimensionality of attitudes, and using item correlation, factorial, and multidimensional analysis procedures to evaluate the structural and causal relationships between the measured variables (Seashore & Katz, 1982). The formats of attitude labels, which are frequently used in Likert-type scales, are divided into three categories: *verbal*, *end-anchored*, and *numerical*. Verbal scales involve labeling all scale points with a verbal statement. The end-anchored scales' first and last scale points have a verbal label, and the rest are numerical. In numerical scales, all scale points have a numerical value, and sometimes, these scale points can be named with specific percentage labels (0% of the time, 25% of the time, etc.) (Newstead & Arnold, 1989).

In general, there are five categories ranging from *Strongly Agree* (5) to *Strongly Disagree* (1) on Likert-type scales (Jamieson, 2004). Although the verbal scales of five-point Likert-type scales are listed as *Strongly disagree*, *Disagree*, *Undecided*, *Agree*, and *Strongly agree*, there is not much information in the literature about how this order and labels ought to be. For instance, Robie et al. (2022) stated that measurement invariance, scale mean, and respondent response do not change much when categories are ordered differently. Similarly, although some studies offering the option "I do not know" in terms of representing the respondent's lack of knowledge (Payne, 1950; Vaillancourt, 1973), it is not possible to say that this option strengthens reliability (Krosnick & Presser, 2010). Therefore, researchers decide the order of scale categories and labels based on their knowledge and experience during the scale development stage. In addition to the order of options and labels, the expression "I am undecided" is mainly used in studies as the mid-point of the scale (Kağıtçıbaşı, 2010). The mid-point is labeled as "Neither agree nor disagree" in some studies (Gegez, 2010; Kurtuluş, 2006; Yükselen, 2003), whereas it is labeled as "I have no idea" in others (Nakip, 2006). It is a requirement that the labels at the scale points be clear and understandable for the scale to be highly reliable. If there are ambiguous statements on the labels, the validity and reliability of the scale may be compromised (Krosnick & Presser, 2010).

There is no consensus in the literature regarding whether the degrees of attitude labels are similar, whether there are differences between them in terms of language (semantics), or whether these expressions should be understood as synonymous by individuals or not. From the past to the present, various debates have come to the fore, especially about what the mid-point indicates. According to Başar (2021), expressions such as "I am undecided, I have no idea, I cannot say anything" indicate a situation, not a middle level or trend; therefore, it may be wrong to use such expressions on

scale applications. Instead of these expressions, Başar (2021) states that labels such as "I am impartial", "I am neutral", or "I agree at a moderate level" should be used to indicate agreement or disagreement. However, according to the literature, Likert (1967) and Bogardus (1967) excluded the word "Undecided" in the midpoint in their later studies, and Thurstone (1967) and Allen & Kenney (1967) used the word "Neutral" for the middle option (as cited in Başar, 2021, p.3). Tezbaşaran (2008) and Turgut and Baykul (1992) also stated that they used the word "Undecided" to mean "I am in the middle, I am impartial, I am neutral, I have no idea". According to Başar (2021), "Neutral" carries the meaning of impartial and indicates a decision: "I have made my decision: I am not on one side, I am in the middle". However, "I am undecided" does not indicate a decision. It shows that "I do not have a decision" when the researcher asks what the decision is. Those who do not make a decision cannot be assigned a score indicating the degree of decision (Başar, 2021). Bora Semiz and Altunışık (2016) stated that "Undecided", and "Neither agree nor disagree" labels can be used for the mid-point, but the statement "I have no idea" does not indicate a place in the attitude for the mid-point of the scale, so it would not be appropriate for the midpoint. Moreover, another study has shown that the respondents might also turn to the center, to the midpoint option used in the sense of "Neutral", due to the bias toward the center and the desire to be liked socially (Nadler et al., 2015).

Differences in scale labels can result in differences in the total score obtained from the scales, the reliability and validity of the scales, and the variability in scale responses (Newstead & Arnold, 1989). According to the study conducted by Dixon et al. (1984), the scores obtained from the verbal and end-anchored Likert-type scales did not show a significant difference according to the labels. Similarly, in their studies comparing different label formats of Likert-type scales, Finn (1972) and Wyatt & Meyers (1987) found that label definitions did not reveal a significant difference in scale scores and that the reliability of scales with different labels was similar. On the other hand, Jacko and Huck (1974), in contrast to these studies, found that end-anchored scales had lower mean scores than verbal and numerical scales. Similarly, Krosnick and Berent (1993) and Weng (2004) stated that the reliability of end-anchored scales were lower than that of verbal scales. Considering the studies conducted on numerical scales, Blumberg et al. (1966) revealed no difference between end-anchored and numerical scales. Peters and McCormick (1966) showed that verbal scales had higher reliability than numerical scales (as cited in Newstead & Arnold, 1989, p.35). On the other hand, Newstead and Arnold (1989) stated that numerical scales had a higher mean score than end-anchored scales, but there was no significant difference in mean scores between verbal and end-anchored scales.

In the literature, Likert-type scales have been compared in terms of reliability, primarily based on the number of categories in the scales. In some studies, reliability increases as the number of categories increases (Alwin, 1992; Bandalos & Enders, 1996; Hartley & MacLean, 2006; Kılıç, Uysal, & Kalkan, 2021; Lee et al., 2002; Simms et al., 2019). On the other hand, another study has shown that the reliability does not show a significant difference depending on the number of response

categories and that the five categories give the optimal reliability (Finn, 1972). In addition, in some studies, higher reliability has been obtained with the forced-choice scale (Bendig, 1954), while some scholars have stated that adding a midpoint to the scale would strengthen reliability (O’Muirheartaigh et al., 2000). In summary, a limited number of studies have examined the validity and reliability of end-anchored scales and verbal scales with different attitude labels, and these studies have not yielded consistent results. The level of measurement invariance of scales with the same purpose, consisting of the same scale items but with different labels, has not been extensively studied in the literature.

Measurement invariance means that groups at the same level in the measured feature have the same raw score from the measurement tool or that individuals in different groups perceive and interpret the scale items similarly (Bryne & Watkins, 2003). According to Gregorich (2006), four hierarchical invariance types are mentioned in measurement invariance. The first is structural invariance. In structural invariance, the equality of the scale’s factor structure in groups is tested. Metric (weak) invariance can be tested on the condition that structural invariance is ensured. In metric invariance, whether or not the groups perceive the scale items similarly is checked. Failure to provide metric invariance indicates that item factor loads are not equal in the groups. Therefore, if metric invariance cannot be achieved, comparison of the scores obtained from the groups may be biased. In the case where metric invariance is achieved, scalar (strong) invariance is tested. Scalar invariance examines whether item factor loads and regression constants are equal between the groups or not. In the case where scalar invariance is reached, strict invariance is considered, and equality of error variances in groups is tested. The four types of measurement invariance listed are treated as prerequisites for each other. In this case, the failure in structural invariance means that other measurement invariances are not achieved. Therefore, comparing the scores obtained from a measurement tool in which structural invariance cannot be achieved is biased.

The current study aimed to examine the validity and reliability evidences of the scale forms (verbal and end anchored five-point Likert-type scales) consisting of the same items with different category labels with the data obtained from the same student group, to compare these evidences over the forms, and to what extent the forms provide measurement invariance. Considering the limited number of research studies on this topic in the literature, this study can be regarded as important and essential in presenting empirical evidence for the different uses of category labels in scales. This research sought answers to the following sub-problems:

1. What are the item factor loads and Cronbach’s alpha reliability coefficients of scales with different category labels as calculated from the results of exploratory factor analysis (EFA)?
2. What is the difference between the item factor loads calculated from the EFA results of scales with different category labels?

3. What is the relationship between the item factor loads calculated from the EFA results of scales with different category labels?
4. How do the total scores obtained from scales with different category labels differ?
5. How do the factor scores obtained from scales with different category labels differ?
6. What is the difference between the fit indices of scales with different category labels as calculated from the results of Confirmatory Factor Analysis?
7. To what extent do scales with different category labels provide measurement invariance?

Method

In this part of the research, the research model, study group, data collection tools, ethics committee decision, data collection process, and data analysis are included.

Research Model

This research is a descriptive study that examines the validity and reliability of scale forms consisting of the same items and having different category labels. Descriptive studies attempt to answer the question “What is...?” (Balci, 2011). In addition, the research is correlational in terms of revealing the relationship between item factor loads calculated from different forms. Correlational studies attempt to reveal the degree of the relationship with the correlation coefficient (Balci, 2011).

Study Group

The study group consists of 377 individuals studying at the undergraduate level in different universities in Türkiye in the 2020–2021 academic year. The demographic information about the study group is given in Table 1, below. According to Table 1, most of the study group involved students from Education Faculties Furthermore, most students were studying in the second and third year of the university, and the majority were females.

Table 1
Demographic Information of the Study Group

Characteristic	Category	n	%
Gender	Female	272	72.1
	Male	105	27.9
	Total	377	100
Faculty	Education Faculty	346	91.8
	Sports Faculty	25	6.6
	Other	6	1.6
	Total	377	100
Year	1st Year	57	15.1
	2nd Year	138	36.6
	3rd Year	161	42.7
	4th Year	21	5.6
	Total	377	100

Data Collection Tools

The Mathematical Attitudes Scale (MAS) was used as the data collection tool in the study. MAS, developed by Baykul (1990), is a one-dimensional scale involving 30 items, 15 of which are positive and 15 are negative. The variance rate explained by one dimension of MAS is 56%, and its reliability coefficient is .96. The lowest score obtained from the MAS is 30, and the highest score is 150 (as cited in Nartgün, 2002, p.47).

Within the scope of this research, the scale was shortened because it would take time to apply the four different forms of this 30-item scale to students, and some items in the scale were not found to be sufficient or were considered to be very specific. Since the aim of this study was not to make inferences about the scale scores of the students, the validity and reliability evidences were collected within the scope of the research, considering the effect of shortening the scale on the construct validity. In shortening the scale, attention was paid to removing the expressions that directly point to the thoughts about the Mathematics lesson (*for example, Mathematics is among my favorite subjects*), while the items obtained with a high factor load in Nartgün (2002) remain in the scale. Two more interesting items, believed to measure attitudes toward mathematics, were added to the shortened scale. These items are “*Expressing a situation mathematically makes me happy.*” and “*Mathematical discoveries fascinate me.*”. The number of items on the scale applied to the students was 14. Six of them represent negative thoughts toward mathematics, while eight of them represent positive thoughts. Four different scale versions were formed by differentiating the only the category labels. The difference in the category labels of these versions, called Form 1, Form 2, Form 3 (which are verbal forms), and Form 4 (end anchored form), is presented in Figure 1, below.

As seen in Figure 1, only the label showing the midpoint was changed in the first three verbal forms. Form 1 involved the expression “I have no idea”, Form 2 involved

the expression “I am undecided”, and Form 3 involved the expression “Neither agree nor disagree” for the midpoint. In addition, Form 4 used an end-anchored scale, whose beginning and end values are shown with verbal labels, and the remainder consists of numerical values.

Figure 1
Used Forms

Sample item: Solving Mathematic problems makes me tired.						
Form 1	Strongly agree					(X)
	Agree					()
	I have no idea					()
	Disagree					()
	Strongly disagree					()
Sample item: Solving Mathematic problems makes me tired.						
Form 2	Strongly agree					(X)
	Agree					()
	Undecided					()
	Disagree					()
	Strongly disagree					()
Sample item: Solving Mathematic problems makes me tired.						
Form 3	Strongly agree					(X)
	Agree					()
	Neither agree nor disagree					()
	Disagree					()
	Strongly disagree					()
Sample item: Solving Mathematic problems makes me tired.						
Form 4						
Strongly disagree	1	2	3	4	5	Strongly agree
	()	()	()	()	(X)	

Ethical Committee Approval

Before the data collection process, the necessary permits were obtained from the Inonu University Scientific Research and Ethics Committee (Protocol No: 13-19, Date: 02/07/2021). In addition, participation in the research was based on volunteerism by requesting verbal consent.

Data Collection Process

The data were collected online at approximately 1-week intervals. The links of the scale forms were shared with the students, and then the link was closed to them at the end of the allowed time (four days) during the data collection process. Thus, the students were prevented from viewing the forms earlier or later. The students were required to write the first six digits of their identity cards to ensure matching the forms. At the end of the data collection process, the dataset was controlled, and repeated data (filling out a form more than once) were removed from the dataset.

Data Analysis

Before data analysis, a total of 40 individuals detecting univariate and/or multivariate outliers were excluded from the dataset while testing factor analysis assumptions. The descriptive statistics of 337 individuals who answered all forms

without repetition are given in Table 2. According to the skewness and kurtosis values in Table 2, the responses did not deviate from the normal distribution. The mean and median values of the variables are close to each other. The minimum and maximum values obtained from the forms indicate that the score range covers all attitude levels. The standard deviation values are similar in the first three forms (verbal forms), and the value slightly increases in the fourth (end anchored) form. Therefore, according to Table 2, the forms provide similar information.

Table 2
Descriptive Statistics of the Forms

Statistics	Form 1	Form 2	Form 3	Form 4
N	337	337	337	337
Mean	45.98	45.89	45.63	46.08
Median	48.00	47.00	47.00	48.00
Mod	56.00	55.00	55.00	66.00
Standard Deviation	14.61	14.47	14.62	15.80
Skewness	-0.33	-0.30	-0.31	-0.30
Standard Error	0.13	0.13	0.13	0.13
Kurtosis	-0.91	-0.87	-0.85	-1.02
Standard Error	0.27	0.27	0.27	0.27
Minimum	14.00	14.00	14.00	14.00
Maximum	70.00	70.00	70.00	70.00

For the first sub-problem, EFA based on the polychoric correlation matrix was applied to the data set, and the reliability of the forms was determined by calculating the Cronbach's alpha internal consistency coefficient due to the unidimensionality of the scale. For the second sub-problem, the difference between the item factor loads obtained from EFA was tested using Friedman and Wilcoxon tests, and the effect sizes of the tests were calculated. For the third sub-problem, the relationship between item factor loads was examined using the Spearman Correlation Coefficient. The differences between the total scores and factor scores obtained from the forms were tested with one-way ANOVA for the fourth and fifth sub-problems.

Confirmatory factor analysis (CFA) and multi-group CFA, a frequently used method to test measurement invariance, were employed for the sixth and seventh subproblems, respectively (Wu et al., 2007). Difference values (Δ) between the established models were examined in interpreting CFA and multi-group CFA results in this study. Δ CFI and Δ RMSEA values were used to determine which model was more suitable for the data among the CFA results (Cheung & Rensvold, 2002), and $\Delta\chi^2$, Δ CFI, Δ TLI, and Δ RMSEA values were considered in the invariance test. If Δ CFI, Δ TLI, and Δ RMSEA values were less than -.01 or greater than .01, the finding was interpreted as the model did not provide the relevant type of measurement invariance (Kline, 2016). In addition, the significance of the $\Delta\chi^2$ value was

interpreted. Analysis assumptions before EFA and CFA were tested. EFA was performed using Factor 11.05.01 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2021); CFA and multi-group CFA were performed using R software (R Core Team, 2013). The psychometric properties of the forms were revealed by comparing the results based on the forms.

Results

Findings Regarding EFA and Reliability

The item factor loadings calculated from the EFA of the forms and the Cronbach's Alpha reliability coefficients for the forms are summarized below in Table 3. The Kaiser–Meyer–Olkin (KMO) values of all four forms consisting of the same items but with different category labels are higher than .90. Accordingly, the sample size is very good (Kaiser & Rice, 1974). The Bartlett Sphericity Test results of the forms were significant at .01 error level for all forms. These findings indicate the factorability of the data. In addition, the multivariate normality assumption of the forms was tested with Mardia's (1970) skewness and kurtosis coefficients, and the ULS (unweighted least squares) method was employed in the analysis. Parallel analysis was used to determine the dimensionality of the forms, and the convergence criteria for unidimensionality (UniCo, ECV, MIREAL) proposed by Ferrando & Lorenzo-Seva (2018) were considered.

Among the criteria in Table 3, the unidimensionality fit (UniCo) value is greater than .95, the explained common variance (ECV) is higher than .85, and the average of the item residual absolute loads (MIREAL) value is less than .30 indicates that the data can be handled in a unidimensional way. In light of these findings, the data sets obtained from the forms show unidimensionality. Forms 1, 2, 3, and 4 explain 76.87%, 78.65%, 79.67%, and 76.75% of the total variance with this one-dimension, respectively. The explained variance rates of the forms are very close to each other. While Form 3, with the label “Neither agree nor disagree” as the midpoint of the scale, had the highest explained variance rate, followed by Form 2 with the “I am undecided” label, Form 1 with the expression “I have no idea” at the midpoint, and Form 4, which is an end-anchored scale. The similarity of the explained variance rates can be interpreted as the forms provide similar information.

Table 3
EFA and Reliability Results of the Forms

		Form 1	Form 2	Form 3	Form 4
	KMO	.95	.94	.95	.95
	Bartlett Sphericity Test	3805.0*	3805.0*	3805.0*	3805.0*
	Explained Variance Rate	%76.87	%78.65	%79.67	%76.75
	UniCo	.99	.99	.99	.99
	ECV	.95	.94	.95	.93
	MIREAL	.18	.20	.20	.22
Item Factor Loads	<i>M1</i>	.91	.92	.93	.91
	<i>M2^a</i>	.80	.82	.83	.84
	<i>M3</i>	.94	.95	.96	.96
	<i>M4</i>	.91	.92	.92	.91
	<i>M5</i>	.87	.82	.87	.84
	<i>M6</i>	.87	.91	.89	.87
	<i>M7</i>	.91	.95	.94	.88
	<i>M8</i>	.70	.68	.71	.68
	<i>M9</i>	.85	.90	.90	.90
	<i>M10</i>	.89	.91	.89	.89
	<i>M11</i>	.81	.84	.85	.82
	<i>M12</i>	.90	.88	.90	.86
	<i>M13^a</i>	.82	.82	.84	.84
	<i>M14</i>	.94	.93	.94	.89
	Median of the Item Factor Loads	.88	.90	.89	.87
	Cronbach Alpha	.97	.98	.98	.97

^aItems added to the scale

* $p < .01$

According to Table 3, the item factor loads differ among the forms. Item factor loads were between .70-.94 for Form 1, .68-.95 for Form 2, .71-.96 for Form 3, and .68-.96 for Form 4. The Cronbach's alpha coefficient was calculated as .98 for Forms 2 and Form 3, and as .97 for Forms 1 and 4. Based on this finding, the reliability obtained from the forms is quite high and close to each other. While this finding is similar to the findings of Finn (1972), Wyatt & Meyers (1987), and Weng (2004), it contradicts the findings of Jacko & Huck (1974), who conducted a similar study on a multidimensional scale, and Krosnick & Berent (1993), who used seven-point scoring in their research.

Findings Regarding the Comparison of Item Factor Loads

The median values of the item factor loads in Table 3 are .88 for Form 1, .90 for Form 2, .89 for Form 3, and .87 for Form 4. Accordingly, the item factor loads obtained from all forms are quite high. The Friedman test first tested whether or not the item factor loads in Table 3 showed a significant difference from one form to another. According to the analysis results, the item factor loads among Forms 1, 2, 3,

and 4 showed a significant difference at 0.05 error level ($X^2 = 11.826$; $sd = 3$; $p = .008$).

Paired comparisons of item factor loads of the forms were evaluated using the Wilcoxon Signed Rank Test. The results of the analysis showed that the median of item factor loads differed significantly between Form 1 and 3 and between Form 3 and 4 ($p < .05$). The item factor loads did not differ significantly among other form combinations ($p > .05$). According to Cohen’s (1988) criteria, the item factor loads differed between Forms 1 and 3 ($z = -2.825$; $p = .005$; $r = -.38$), and between Forms 3 and 4 with a medium effect size ($z = -2.661$; $p = .008$; $r = -.36$).

Findings Regarding the Relationship between Item Factor Loads

To answer the third sub-problem, the Spearman Correlation Coefficient was calculated to reveal the relationship among the item factor loads calculated from the forms, and the findings are presented in Table 4. According to Table 4, there is a high correlation among the item factor loads calculated from the forms. The highest correlation between item factor loads was calculated between Form 1 (I have no idea at the mid-point) and Form 3 (Neither agree nor disagree at the mid-point), and Form 2 (I am undecided at the mid-point) & Form 3 with a correlation coefficient of .95. The second highest correlation coefficient was calculated as .90 between Forms 1 and 2. Based on this finding, the item factor loads obtained from the verbal scales are highly correlated.

Table 4
Relationships Between Item Factor Loads

Forms	Form 1	Form 2	Form 3	Form 4
Form 1	1.00			
Form 2	.90*	1.00		
Form 3	.95*	.95*	1.00	
Form 4	.80*	.83*	.85*	1.00

* $p < .01$

Table 4 shows that there are high correlations in the range of .80-.85 between the item factor loads obtained from Form 4, which is in the form of an end-anchored scale, and those obtained from the verbal forms. Form 4 shows the highest correlation with factor loads obtained from Form 3, followed by Forms 2 and 1. When all the correlation coefficients in Table 4 are examined, notably lower correlation coefficients were calculated between Form 4 (the end anchored scale) and the verbal scales than between the verbal scales themselves. In other words, while the item factor loads obtained from the verbal scales had a higher correlation with each other, they showed a lower correlation with the item factor loads calculated from the end-anchored scale.

Findings Regarding Total Scores Obtained from the Forms

In the fourth sub-problem, there was no statistically significant difference among the form averages when the difference among the total scores obtained from the forms was tested with one-way ANOVA ($F_{3;1344} = 0.057, p > .05$). Based on this finding, the averages of the students' responses to the verbal forms in which the mid-point label differs and to the end-anchored form are similar. In other words, the student mathematical attitude scores, calculated from four different forms that were prepared for the same purpose with the same scale items but different category labels, did not show a significant difference based on the forms, and their total scores were similar. While this finding contributes to the findings of Dixon et al. (1984), Finn (1972), Wyatt and Meyers (1987), and Newstead and Arnold (1989), it contradicts those of Jacko and Huck (1974), who used a multidimensional scale in their research. The scale used in this study had a unidimensional structure. The difference between Jacko and Huck's (1974) study and this study is that a multidimensional scale was examined in their study. Dimensionality could be one of the possible reasons for this discrepancy between the two studies.

Findings Regarding Factor Scores Obtained from the Forms

In the fifth sub-problem, there was no statistically significant difference among the factor scores obtained from the forms according to one-way ANOVA ($F_{3;1344} = 0.000; p > .05$). On the basis of this finding, similar to the previous finding, the averages of the factor scores calculated from the verbal forms in which the mid-point label differs and from the end-anchored form are similar. In other words, the student factor scores did not show a significant difference between the forms.

Findings Regarding the Model-Data Fit

In the sixth sub-problem, the CFA results and the difference (Δ) values are presented in Table 5, below. Considering the χ^2/df and RMSEA values in Table 5, although these values indicate a low level of fit in all forms, the TLI and CFI values of the fit indices were calculated to be over .95 in all forms, which indicates that the model– data fit is at a very good level. In addition, the residuals support this goodness of model fit since SRMR has a value less than .08. Based on these findings, the CFA results provided a good level of model– data fit in all forms.

Table 5 also presents Δ RMSEA and Δ CFI over the binary combinations of all forms so that form comparisons can be made. It is noteworthy that only one of the Δ RMSEA values in Table 5 is in the range ± 0.01 , and the other difference values exceed this limit. Chen (2007) stated that the difference is significant when Δ RMSEA is greater than .01. Therefore, it can be interpreted that there is no significant difference between Forms 2 and 3 in terms of model-data fit, but the differences between the other forms are significant. Considering Table 5, Form 1 fitted the data better than the other forms. The item factor loads obtained as a result of CFA are given in the Appendix.

Table 5
CFA Results of the Forms and the Difference Values

Forms	χ^2	χ^2/df	RMSEA	TLI	CFI	SRMR	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Form 1	306.66	3.98	.09	.99	.99	.04		
Form 2	416.51	5.41	.12	.99	.99	.05		
Form 3	437.63	5.68	.12	.98	.99	.05		
Form 4	544.35	7.07	.13	.99	.99	.06		
The difference values between Form 1 & Form 2							.00	-.02
The difference values between Form 1 & Form 3							.00	-.02
The difference values between Form 1 & Form 4							.00	-.04
The difference values between Form 2 & Form 3							.00	.00
The difference values between Form 2 & Form 4							.00	-.02
The difference values between Form 3 & Form 4							.00	-.02

Findings Regarding Measurement Invariance

Multi-group CFA was employed for the seventh subproblem. The findings regarding the extent to which Forms 1, 2, 3, and 4 provide measurement invariance are presented in Table 6. In the literature, if the difference between the Chi-square values ($\Delta\chi^2$) is insignificant and the CFI, TLI, and RMSEA difference values are within the range of $\pm .01$, it is accepted that the relevant type of invariance is provided (Kline, 2016).

Table 6
Measurement Invariance Results

Invariance	χ^2	df	$\Delta\chi^2$	p	CFI	RMSEA	TLI	ΔCFI	$\Delta RMSEA$	ΔTLI
Structural	328.45	308	-	-	.92	.10	.90	-	-	-
Metric	422.30	347	37.57	.54	.98	.05	.98	.06	-.05	.08
Scalar	440.48	386	47.74	.16	.98	.05	.98	-.00	-.00	.00
Strict	487.05	428	60.59	.03	.98	.04	.98	.00	-.00	.00

Note. CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker-Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation

The significance levels of $\Delta\chi^2$ values in Table 6 indicate that metric and scalar invariance can be achieved ($p > .05$) while strict invariance cannot ($p < .05$). Considering ΔCFI and $\Delta RMSEA$ values, metric invariance cannot be achieved because these values exceed $\pm .01$ range. When providing metric invariance, scalar invariance can be tested (Gregorich, 2006). At this point, the results obtained from scalar invariance were not interpreted, since metric invariance could not be achieved.

Based on this finding, the forms do not provide metric invariance and only have structural invariance.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The current study aimed to compare the validity and reliability evidences of the forms through the application of four different Likert-type scales consisting of the same items prepared for the same purpose. In line with this aim, an end-anchored form (Form 4) and three verbal forms (Form 1, Form 2, and Form 3) with different midpoint value labels were discussed. For the verbal forms' mid-point labels, the expressions "I have no idea" in Form 1, "I am undecided" in Form 2, and "Neither agree nor disagree" in Form 3 were included. Form 4 comprised an end-anchored form, whose beginning and end values were shown with a verbal label, and the remainder consisted of numerical values. The focus of this study was to reveal the relationship between different midpoint labels and scale versions in Likert-type scales and to present empirical evidence on the subject.

There was no significant difference between the total score averages and the factor score averages obtained from the verbal and end-anchored forms employed within the scope of the research. This finding overlaps with the findings of Dixon et al. (1984), Finn (1972), Wyatt and Meyers (1987), and Newstead and Arnold (1989). Unlike this study, Dixon et al. (1984) used a six-category (forced choice scoring) and revealed no difference between the verbal and end-anchored forms in terms of total score averages. Similarly, Finn (1972), Wyatt and Meyers (1987), and Newstead and Arnold (1989) reported that label definitions do not reveal a significant difference in the total scores in their studies, in which they compared different label formats of Likert-type scales. The current study compared five-point Likert scoring and obtained similar results in terms of total score averages. Contrary to the current findings, Jacko and Huck (1974) stated that end-anchored scales have a lower mean than verbal scales, based on the Alpert– Haber Achievement Anxiety Test (AHAAT), which is a multidimensional scale. The MAS, used as the data collection tool in the current study, has a unidimensional structure, as mentioned in the method section of this research. As Jacko and Huck (1974) stated, the non-unidimensionality of the AHAAT scale can be considered a reason for the inconsistency of the results in this context. According to the results of this study, four different forms consisting of the same items to measure the same feature presented similar information about individuals. As Newstead and Arnold (1989) noted, a significant difference between the forms in terms of total score averages would mean an increase or decrease in scale scores when using different category labels. This indicates that the total scores from the different labeled forms cannot be compared. From this perspective, it is appropriate to say that these four forms are comparable. For future studies, repeating similar studies on multidimensional and forced choice scales may be advised for researchers.

The second result obtained from the study is that the explained variance ratios and reliability of all forms are found to be close to each other as a result of EFA based on the polychoric correlation matrix. Explained variance received the highest value

when the midpoint of the scale was labeled as “Neither agree nor disagree” (Form 3), followed by Form 2 labeled as “I am undecided”, Form 1 labeled as “I have no idea”, and end-anchored Form 4, respectively. The fact that Forms 1 and 4 have very close explained variance rates can be interpreted as these two forms provide similar information. The Cronbach’s alpha internal consistency coefficients of all forms were calculated as 0.97 and 0.98, respectively. Thus, it can be concluded that the forms have similar and high reliability. While this finding is similar to the findings of the studies of Wyatt and Meyers (1987) and Weng (2004), it does not correspond to the findings of studies of Jacko and Huck (1974) and Krosnick and Berent (1993). As specified above, a multidimensional scale was used in the study of Jacko and Huck (1974). Unlike this study, Krosnick and Berent (1993) used a seven-point Likert scale to determine participants’ political views. They implemented this scale in different sessions through phone calls, face-to-face interviews, and self-recording of the respondent’s own responses and considered the compliance between the implementations as reliability. In this respect, the results of these two studies may not have corresponded. Within this scope, future studies can examine the compliance between different implementations (for example, face-to-face and online) and compare the results of EFA and CFA.

This study showed that there was a significant difference between factor loadings obtained from EFA results with medium effect size when the mid-point value was labeled as “I have no idea” & “Neither agree nor disagree.”, and “Neither agree nor disagree.” and end-anchored one. Moreover, regarding the correlations between the item factor loads obtained from the forms, it was concluded that the item factor loads obtained from the verbal forms had a higher correlation with each other; however, they showed a lower correlation with the item factor loads obtained from the end-anchored form. In other words, the forms consisting of verbal attitude labels have a higher level of correlation between the item factor loads and lower relationships with the end-anchored scale. Thus, the numerical– verbal statement difference in attitude labels of scales changes individuals’ responses relating to the characteristic to be measured. Based on this result, individuals perceive different attitude labels in the same category in different ways. Researchers may be advised to conduct similar studies using scales measuring different characteristics.

As an interesting result of the study, it is notable that the limit is not exceeded in only one comparison according to the Δ RMSEA values. There is no significant difference in terms of model-data fit between Form 2, with the expression at the midpoint “I am undecided” and Form 3, which has the label “Neither agree nor disagree”. There were significant differences with respect to the Δ RMSEA in the other form combinations in which the model– data fit was compared, and among the forms, Form 1 with the label “I have no idea” fitted the data better. Based on this, placing the “I have no idea” label at the midpoint is more appropriate for the students’ responses compared with the other verbal forms and end-anchored scale. However, according to Başar (2001), statements such as “neutral, no idea, no comment” do not convey a medium degree attitude level, but a status. Nevertheless, according to Nadler et al.

(2015), a medium degree in attitude statements means "neutral" and includes the tendency toward the center and the desire for social approval of the individuals filling out the form. Therefore, the model– data fit of Form 1 may have been better.

According to the results obtained in terms of measurement invariance, only structural invariance was achieved between the forms measuring the same characteristic and having the same scale items with different category labels, but metric invariance was not achieved. The lack of metric invariance across the forms indicates that item factor loads differ across the forms. In this case, it can be examined whether there is item bias (DIF) or item parameter shift (DRIFT) in the items according to the forms using quantitative and/or qualitative methods. Considering the findings of this study, researchers can repeat such studies as they are limited in number, examine the validity and reliability of verbal, end-anchored, and numerical forms, compare the factor loads of the scale items with different techniques, and determine the sources of variability based on the generalizability theory and item response theory.

The data collection step of this study was conducted on an online platform due to the COVID-19 pandemic. During the data collection phase, the links of Forms 1, 2, 3, and 4 were kept accessible for students for four days at one-week interval. To further explain this process, Form 1 was first administered to the students. The link to this form was accessible to students for four days and was blocked after four days. Exactly one week after access to Form 1 was blocked, the link to Form 2 was distributed to the students and the same timing was respected for all forms. The order of form application was kept consistent in this study, considering that data collection would be difficult in the pandemic and may be confusing for students, considering the different priority and posteriority combinations of the forms. In this case, errors arising from the sequence effect may affect the measurement process. This appears to be a limitation of this study. For future studies, it may be suggested to include different priority– posteriority combinations of forms to eliminate the sequence effect in the results. Moreover, the scale used in this study is the MAS, which is scored on a five-point Likert-type scale, consists of 14 items, and has a unidimensional structure. It may be recommended to repeat this type of study on scales that contain more or fewer items, are scored in different types such as three-point or four-point Likert, and show multidimensionality. In addition, in this study, only the mid-point labels were changed in the verbal scales, whereas the other four labels remained the same. The effect of different label statements on attitude can also be examined by changing all label statements or sorting the labels in different ways.



Farklı Şekilde Etiketlenen Likert Tipi Ölçeklerin Ölçme Değişmezliğine Etkisinin İncelenmesi¹

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	16.04.2023	16.07.2023	06.03.2024

Nuri Doğan ²

Hacettepe Üniversitesi

Ceylan Gündeğer Kılıç ³

Aksaray Üniversitesi

Meltem Yurtçu ⁴

İnönü Üniversitesi

Öz

Bu araştırma, farklı orta nokta etiketine sahip üç sözel ve bir ucu gömülü ölçek formunun psikometrik özelliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, 377 üniversite öğrencisinden, aynı özelliği ölçen ve aynı maddelerden oluşan fakat farklı tutum etiketlerine sahip dört farklı ölçek formu ile veri toplanmıştır. Araştırmada, tek boyutlu bir yapıya sahip olan Matematiksel Tutum Ölçeği'nin 14 maddelik kısa formu kullanılmıştır. Veri seti, geçerlik, güvenilirlik ve ölçme değişmezliği bakımından incelenmiştir. Sonuçlar, dört formun açıklanan varyans oranlarının yakın olduğunu, formların benzer ve yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre, orta nokta etiketi "Fikrim yok" olan Form 1, veriye daha iyi uyum sağlamıştır. Son olarak, formlar yalnızca yapısal değişmezliği sağlamıştır. Metrik değişmezliğin sağlanamaması madde faktör yüklerinin formlar arasında değiştiğine işaret etmektedir. Bu sonuca dayanarak bireylerin aynı kategoride yer alan farklı tutum etiketlerini ve farklı türdeki ölçekleri farklı şekillerde algıladıkları söylenebilir. Bu bulgular ışığında, araştırmacılar genellenebilirlik kuramı ve/veya madde tepki kuramı temelinde benzer çalışmalarını tekrarlayarak alana deneysel kanıtlar koyabilirler.

Anahtar sözcükler: Likert, etiket, kararsızım, fikrim yok, ne katılıyorum ne katılmıyorum, ucu gömülü, ölçek.

¹Bu araştırma, 1-4 Eylül 2021 tarihleri arasında Türkiye'de çevrimiçi düzenlenen 7. Uluslararası Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi'nde (CMEEP-2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

²Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, E-posta: nuridogan2004@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6274-2016>

³Sorumlu Yazar: Dr. Öğr. Üyesi, Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, E-posta: cgundeger@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3572-1708>

⁴Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Anabilim Dalı, E-posta: meltem.yurtcu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-3303-5093>

Kişilik ve tutum gibi psikolojik özelliklerin ölçülmesinde sık kullanılan tekniklerden biri dereceleme toplamları tekniğidir. Bu yaklaşım, yaygın olarak Likert yöntemi olarak adlandırılmaktadır (Anastasi, 1982). Likert tipi ölçeklerde, cevaplayıcı, ölçekteki her ifadenin kapsadığı tutum ögesine katılma veya katılmama derecesini bildirmektedir (Tezbaşaran, 2008). Seashore ve Katz (1982), Likert tekniğinin görünüşte kolay ancak uygulamada oldukça karmaşık olduğunu ifade etmiştir. Teknik, tutum ifadelerinin hazırlanması ve yanıtlanması bakımından kolaylık sağlamaktadır. Tekniğin karmaşıklığı ise tek boyutlu ölçekler elde etme, tutumların boyutluluğunu keşfetme, ölçülen değişkenler arası yapısal ve nedensel ilişkileri değerlendirme amacıyla madde korelasyonu, faktöryel ve çok boyutlu analiz prosedürlerini kullanmada yatmaktadır (Seashore ve Katz, 1982). Likert tipi ölçeklerde sıklıkla kullanılan tutum etiketlerinin formatları, *sözel* (verbal) ölçekler, *ucu gömülü* (end anchored) ölçekler ve *sayısal* (numerical) ölçekler olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Sözel ölçeklerde, tüm ölçek noktalarının sözel bir ifadeyle etiketlenilmesi söz konusudur. Ucu gömülü ölçeklerin ilk ve son ölçek noktaları sözel etikete sahip ve geri kalan kısım sayısaldır. Sayısal ölçekte ise tüm ölçek noktaları sayısal değere sahiptir ve bazen bu ölçek noktaları belirli yüzdelik etiketleri (%0, %25 vb.) ile adlandırılabilir (Newstead ve Arnold, 1989).

Likert tipi ölçeklerde genellikle *Kesinlikle Katılıyorum*'dan (5) *Kesinlikle Katılmıyorum*'a (1) kadar beş kategori yer almaktadır (Jamieson, 2004). Beşli Likert tipi sözel ölçek etiketleri, *Kesinlikle katılmıyorum*, *Katılmıyorum*, *Kararsızım*, *Katılıyorum* ve *Kesinlikle katılıyorum* şeklinde sıralansa da alanyazında bu sıralamanın ve etiketlerin nasıl olacağına ilişkin fazla bilgi yer almamaktadır. Örneğin Robie ve diğ. (2022) tarafından yürütülen yeni bir araştırmada kategorilerin farklı sıralandığı durumlarda ölçme değişmezliğinin, ölçek ortalamasının ve cevaplayıcı tepkisinin pek değişmediği görülmüştür. Benzer şekilde, cevaplayıcının bilgisi olmaması durumunu temsil etmesi açısından “Bilmiyorum” seçeneğinin sunulmasının önerildiği bazı araştırmalara rastlansa da (Payne, 1950; Vaillancourt, 1973) bu seçeneğin güvenilirliği güçlendirdiğini söylemek pek mümkün değildir (Krosnick ve Presser, 2010). Bu sebeple araştırmacılar ölçek geliştirme aşamasında ölçek kategorilerinin sıralanışı ve etiketler hakkındaki bu kararı, kendi bilgi ve deneyimlerine uygun şekilde kendileri vermektedir. Seçeneklerin sıralanışı ve etiketlerin yanında özellikle *ölçek orta noktası* (midpoint) olarak çalışmalarda çoğunlukla, İngilizcedeki “Undecided” ifadesinin Türkçe karşılığı “Kararsızım” ifadesinin kullanıldığı belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Bazı araştırmalarda orta seçenek, “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” (Gegez, 2010; Kurtuluş, 2006; Yükselen, 2003); bazı çalışmalarda ise “Fikrim yok” ifadesi ile etiketlenmiştir (Nakip, 2006). Ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olabilmesi için ölçek noktalarındaki etiketlerin açık ve anlaşılır olması bir gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğer etiketlerde belirsiz ifadeler yer alıyorsa, ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği tehlikeye düşebilmektedir (Krosnick ve Presser, 2010).

Alanyazında, tutum etiketlerinin gösterdikleri derecelerin birbirine benzer olup olmadığı; dil açısından (semantik) aralarında farklılık olup olmadığı; bireyler

tarafından bu ifadelerin eş-anlamli olarak anlaşılıp anlaşılmayacağı hakkında bir görüş birliği bulunmamaktadır. Geçmişten günümüze, özellikle orta değerin ne bildirdiğine ilişkin çeşitli tartışmalar gündeme gelmiştir. Başar'a (2021) göre, "Kararsızım, Fikrim yok, Bir şey söyleyemem" gibi ifadeler orta derece veya eğilim değil, durum bildirmektedir; dolayısıyla bu tür ifadelerin ölçek uygulamalarında kullanılmaları hatalı olabilmektedir. Başar (2021) bu ifadelerin yerine "Yansızım", "Nötrüm", "Orta düzeyde katılıyorum" gibi ifadeye katılma ve katılmama bildirebilecek bir etiket kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte alanyazın incelendiğinde Likert (1967) ve Bogardus'un (1967) daha sonraki çalışmalarında orta seçenekte "Undecided" sözcüğüne yer vermediği; Thurstone (1967) ile Allen ve Kenney'nin (1967) orta seçenek için "Neutral" (yansız) sözcüğünü kullandığı görülmektedir (akt., Başar, 2021, s.3). Tezbaşaran (2008) ile Turgut ve Baykul (1992) da "Kararsızım" sözcüğünü "ortadayım, yansızım, nötrüm, fikrim yok" anlamında kullandıklarını belirtmiştir. Başar'a göre (2021) nötr, yansız anlamı taşır ve bir karar bildirir. *Kararımı verdim: Herhangi bir yanda değilim, ortadayım.* "Kararsızım" ise karar bildirmez, kararın ne diye soran araştırmacıya, kararım yok, der. Kararı olmayana, karar derecesi bildiren puan verilemez (Başar, 2021). Bora Semiz ve Altunışık (2016), orta değer için "Kararsızım", "Ne katılıyorum ne katılmıyorum" etiketlerinin kullanılabileceğini ancak "Fikrim yok" ifadesinin ölçek orta noktası için tutumda bir yer belirtmediğinden orta nokta için uygun olmayacağını belirtmiştir. Ancak bir başka çalışma göstermiştir ki "Nötr" anlamında kullanılan orta nokta seçeneğine cevaplayıcılar, merkeze yönelme yanlılığı ve sosyal beğenilme arzusu nedeniyle de yönelebilmektedir (Nadler ve diğ., 2015).

Ölçek etiketlerindeki farklılıklar, ölçeklerden elde edilen toplam puan, ölçeklerin güvenilirlikleri ve geçerlikleri ile ölçek cevaplarındaki değişkenlik üzerinde çeşitli farklılıklar ortaya çıkarabilmektedir (Newstead ve Arnold, 1989). Alanyazın incelendiğinde, Dixon ve diğ. (1984) tarafından yürütülen bir araştırmada, sözel ve ucu gömülü Likert tipi ölçeklerden elde edilen puanların etiketlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Finn (1972) ile Wyatt ve Meyers (1987) de, Likert tipi ölçeklerin farklı etiket formatlarını karşılaştırdığı çalışmalarında, etiket tanımlarının puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığını; farklı etikete sahip ölçeklerin güvenilirliklerinin ise benzer olduğunu göstermiştir. Jacko ve Huck (1974) ise bu araştırmaların tersine, ucu gömülü ölçeklerin sözel ve sayısal ölçeklere kıyasla daha düşük ortalamaya sahip olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Krosnick ve Berent (1993) ile Weng (2004) de ucu gömülü ölçeklerin güvenilirliğinin sözel ölçeklerin güvenilirliğine kıyasla daha düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Sayısal ölçekler üzerinden yürütülen araştırmalara göz atıldığında ise Blumberg ve diğ. (1966) ucu gömülü ölçekler ve sayısal ölçekler arasında bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Peter ve McCormick (1966) sözel ölçeklerin sayısal ölçeklerden daha yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermiştir (akt., Newstead ve Arnold, 1989, s.35). Newstead ve Arnold (1989) ise çalışmalarında sayısal ölçeklerin ucu gömülü ölçeklere kıyasla daha yüksek ortalamaya sahip

olduğunu ancak sözel ve ucu gömülü ölçekler arasında ortalama bakımından manidar bir farklılık olmadığını belirtmiştir.

Alanyazında Likert tipi ölçekler çoğunlukla ölçeklerdeki kategori sayısı temel alınarak güvenilirlik açısından karşılaştırılmıştır. Bazı araştırmalarda kategori sayısı arttıkça güvenilirliğin arttığı görülürken (Alwin, 1992; Bandalos ve Enders, 1996; Hartley ve MacLean, 2006; Kılıç, Uysal ve Kalkan, 2021; Lee ve diğ., 2002; Simms ve diğ., 2019); bazı araştırmalarda güvenilirliğin kategori sayısına bağlı şekilde anlamlı bir farklılık göstermediği ancak beş kategorinin en uygun (optimal) güvenilirliği verdiği ortaya koyulmuştur (Finn, 1972). Ayrıca kimi çalışmalarda ölçek orta noktası olmayan (forced-choice) çift sayılı kategori ile daha yüksek güvenilirlik elde edilirken (Bendig, 1954); kimi bilim insanları ölçeğe orta nokta eklenmesiyle güvenilirliğin güçleneceğini belirtmiştir (O'Muircheartaigh ve diğ., 2000). Özetle, farklı tutum etiketlerine sahip sözel ölçekler ile ucu gömülü ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerinin incelendiği sınırlı sayıda araştırma olduğu ve yapılan araştırmaların birbiriyle tutarlı sonuçlar vermedikleri görülmektedir. Aynı amaca yönelik, aynı ölçek maddelerinden oluşan fakat farklı etiketlere sahip ölçeklerin ölçme değişmezliğini ne düzeyde sağladığının ise alanyazında pek incelenmediği söylenebilir.

Ölçme değişmezliği, ölçülen özellik bakımından eşit düzeyde olan grupların ölçme aracından aldıkları ham puanın aynı olması ya da farklı gruplarda yer alan bireylerin ölçme aracındaki maddeleri aynı şekilde algılaması ve yorumlaması anlamına gelmektedir (Bryne ve Watkins, 2003.) Gregorich'e (2006) göre, ölçme değişmezliğinde hiyerarşik dört değişmezlik türünden söz edilmektedir. Bunlardan ilki yapısal (şekilsel) değişmezliktir. Yapısal değişmezlikte, ölçeğin faktör yapısının gruplarda eşitliği sınanmaktadır. Bu değişmezliğin sağlanması durumunda metrik (zayıf) değişmezlik test edilebilmektedir. Metrik değişmezlikte grupların ölçek maddelerini benzer şekilde algılayıp algılamadığı kontrol edilir. Metrik değişmezliğin sağlanamaması madde faktör yüklerinin gruplarda eşit olmadığı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla metrik değişmezlik sağlanamazsa gruplardan elde edilen puanların karşılaştırılması yanlı olabilmektedir. Metrik değişmezliğin sağlanması durumunda skalar (güçlü) değişmezlik sınanmaktadır. Skalar değişmezlikte, madde faktör yükleri ile regresyon sabitlerinin gruplar arasında eşit olup olmadığı incelenmektedir. Skalar değişmezliğin sağlanması durumunda katı değişmezlik ele alınmaktadır. Sıralanan dört değişkenlik türü birbirinin ön koşulu olacak şekilde ele alınmaktadır. Bu durumda yapısal değişmezliğin sağlanamaması diğer değişmezliklerin de sağlanmadığı anlamını taşır. Dolayısıyla yapısal değişmezliğin sağlanmadığı bir ölçme aracından elde edilen puanların karşılaştırılması da yanlılık içerecektir.

Bu çalışmada, aynı öğrenci grubundan elde edilen veriyle, aynı maddelerden oluşan fakat farklı kategori etiketlerine sahip ölçek formlarının (sözel ve ucu gömülü beşli Likert tipi ölçeklerin) geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarını incelemek, bu kanıtları formlar üzerinden karşılaştırmak ve formların ölçme değişmezliğini ne düzeyde

sağladığını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Alanyazındaki sınırlı sayıda çalışma ile ölçeklerdeki kategori etiketlerinin farklı kullanımlarına ilişkin ampirik bir kanıt sunması bakımından bu araştırmanın önemli ve gerekli olabileceği düşünülmüştür. Araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Farklı kategori etiketlerine sahip ölçeklerin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu hesaplanan madde faktör yükleri ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları nasıldır?
2. Farklı kategori etiketlerine sahip ölçeklerin AFA sonucu hesaplanan madde faktör yükleri arasında nasıl bir farklılık vardır?
3. Farklı kategori etiketlerine sahip ölçeklerin AFA sonucu hesaplanan madde faktör yükleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Farklı kategori etiketlerine sahip ölçeklerden elde edilen toplam puanlar nasıl bir farklılık göstermektedir?
5. Farklı kategori etiketlerine sahip ölçeklerden elde edilen faktör puanları nasıl bir farklılık göstermektedir?
6. Farklı kategori etiketlerine sahip ölçeklerin Doğrulayıcı Faktör Analizi sonucu hesaplanan uyum indeksleri arasında nasıl bir farklılık vardır?
7. Farklı kategori etiketlerine sahip ölçekler ölçme değişmezliğini ne düzeyde sağlamaktadır?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, etik kurul kararına, verilerin toplanma sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, aynı maddelerden oluşan ve farklı tutum etiketlerine sahip ölçek formlarının geçerlik ve güvenirliklerinin incelenmesi bakımından betimsel araştırma niteliğindedir. Betimsel araştırmalarda "... nedir?" sorusuna cevap aranmaktadır (Balcı, 2011). Ayrıca farklı formlardan hesaplanan madde faktör yükleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması bakımından da araştırmanın korelasyonel olduğu söylenebilir. Korelasyonel araştırmalarda korelasyon katsayısı ile ilişkinin derecesi ortaya çıkarılmaya çalışılır (Balcı, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında, Türkiye’de farklı üniversitelerde lisans düzeyinde öğrenim görmekte olan 377 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır. Tablo 1’e göre çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir kısmını eğitim fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcıların önemli bir kısmı ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olup çoğu kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 1
Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Özellik	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kız	272	72.1
	Erkek	105	27.9
	Toplam	377	100
Fakülte	Eğitim Fakültesi	346	91.8
	Spor Fakültesi	25	6.6
	Diğer	6	1.6
	Toplam	377	100
Sınıf Düzeyi	Birinci Sınıf	57	15.1
	İkinci Sınıf	138	36.6
	Üçüncü Sınıf	161	42.7
	Dördüncü Sınıf	21	5.6
	Toplam	377	100

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak Matematikle İlgili Düşünceler Ölçeği (MİDÖ) kullanılmıştır. MİDÖ, Baykul (1990) tarafından geliştirilmiş, 15’i olumlu ve 15’i olumsuz ifadeden olmak üzere toplam 30 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. MİDÖ’nün tek boyutlu açıklanan varyans oranı %56 ve güvenilirlik katsayısı da .96’dır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 30 ve en yüksek puan 150’dir (akt., Nartgün, 2002, s.47).

Bu araştırma kapsamında, 30 maddelik bu ölçeğin dört ayrı formunun öğrencilere uygulanmasının zaman alacağı düşünülerek ve ölçekteki bazı maddelerin yeterli bulunamaması veya çok spesifik olması sebebiyle ölçek kısaltılmıştır. Bu çalışmada amaç öğrencilerin ölçek puanlarına ilişkin bir çıkarım yapmak olmadığından ölçeğin kısaltılmasının yapı geçerliğine olan etkisi de göz önünde bulundurularak araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik kanıtları toplanmıştır. Ölçeğin kısaltılmasında, doğrudan Matematik dersine yönelik düşüncelere işaret eden ifadelerin çıkarılmasına (*örneğin, Matematik çok sevdiğim dersler arasındadır.*), bununla birlikte Nartgün’de (2002) madde faktör yükü yüksek şekilde elde edilen maddelerin ölçekte kalmasına dikkat edilmiştir. Kısaltılan ölçeğe, matematiğe yönelik düşünceleri ölçtüğü düşünülen daha ilgi çekici iki madde eklenmiştir. Eklenen maddeler, “*Bir durumu matematiksel olarak ifade etmek beni mutlu eder.*” ve “*Matematiksel keşifler beni büyüler.*” şeklindedir. Öğrencilere uygulanan ölçekte yer alan madde sayısı 14’tür. Bunların altısı Matematiğe yönelik olumsuz düşünceleri; sekizi ise olumlu düşünceleri temsil etmektedir. Ölçeğin yalnızca tutum etiketleri farklılaştırılarak dört farklı versiyonu oluşturulmuştur. Form 1, Form 2, Form 3 (sözel formlar) ve Form 4 (ucu gömülü form) olarak adlandırılan bu versiyonlara ilişkin tutum etiketlerindeki farklılık Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1’de görüldüğü üzere, ilk üç sözel formda yalnızca orta düzeyi gösteren etiket değiştirilmiştir. Orta düzey için Form 1’de “Fikrim Yok”; Form 2’de

“Kararsızım” ve Form 3’te “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” ifadeleri yer almıştır. Form 4’te ise ilk ve son değerleri sözel etiketle gösterilen ve geriye kalan kısmı sayısal değerlerden oluşan ucu gömülü bir ölçek kullanılmıştır.

Şekil 1

Uygulanan Formlar

Form 1	Örnek Madde: Matematik problemi çözmek beni yorar. Kesinlikle katılıyorum (X) Katılıyorum () Fikrim yok () Katılmıyorum () Kesinlikle katılmıyorum ()
Form 2	Örnek Madde: Matematik problemi çözmek beni yorar. Kesinlikle katılıyorum (X) Katılıyorum () Kararsızım () Katılmıyorum () Kesinlikle katılmıyorum ()
Form 3	Örnek Madde: Matematik problemi çözmek beni yorar. Kesinlikle katılıyorum (X) Katılıyorum () Ne katılıyorum Ne katılmıyorum () Katılmıyorum () Kesinlikle katılmıyorum ()
Form 4	Örnek Madde: Matematik problemi çözmek beni yorar. Kesinlikle katılmıyorum 1 2 3 4 5 Kesinlikle katılıyorum () () () () (X)

Etik Kurul Kararı

Veri toplama aşaması öncesinde, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Etik Kurulu’ndan gerekli izinler alınmıştır (Protokol No: 13-19, Tarih: 02/07/2021). Ayrıca araştırmaya katılımda sözlü onay istenerek gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Toplanma Süreci

Veri, çevrimiçi platformda ve birer hafta arayla ölçek uygulamalarını içerecek şekilde toplanmıştır. Veri toplama sürecinde ölçek formlarının linkleri öğrencilerle paylaşılmış, ölçeği doldurmaları için verilen süre (4 günün) sonunda link öğrencilere kapatılmıştır. Böylece öğrencilerin formları daha önce ya da daha sonra görmelerinin önüne geçilmiştir. Formlar arası eşleşmenin yapılabilmesi adına öğrencilerden TC kimlik numarasının ilk altı hanesini yazmaları istenmiştir. Veri toplama süreci sonunda bu bilgiler kontrol edilmiş, tekrar eden (bir formu birden fazla kez dolduran) bireylere ait veriler tespit edilerek veri setinden çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinden önce, faktör analizi varsayımlarının test edilmesi aşamasında tek yönlü ve/veya çok yönlü uç değer gösteren toplam 40 kişi analiz dışında bırakılmıştır. Formların tümünü tekrarsız yanıtlayan 337 kişiye ait betimsel istatistikler Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’deki çarpıklık ve basıklık katsayılarına göre cevapların normal dağılımdan aşırı sapma göstermediği söylenebilir. Değişkenlere ait ortalama ve ortanca değerleri birbirine yakındır. Formlardan elde edilecek en düşük ve en yüksek değerler puan rajının tüm tutum düzeylerinin kapsadığına işaret etmektedir. Standart sapma değerleri incelendiğinde ilk üç sözel formda bu değerlerin benzer olduğu, dördüncü (ucu gömülü) formda ise değerlerin bir miktar yükseldiği görülmektedir. Tablo 2’ye göre formların birbirine benzer bilgiler verdiği söylenebilir.

Tablo 2
Formların Betimsel İstatistikleri

İstatistikler	Form 1	Form 2	Form 3	Form 4
N	337	337	337	337
Ortalama	45.98	45.89	45.63	46.08
Ortanca	48.00	47.00	47.00	48.00
Tepedeğer	56.00	55.00	55.00	66.00
Standart Sapma	14.61	14.47	14.62	15.80
Çarpıklık Katsayısı	-0.33	-0.30	-0.31	-0.30
Standart Hata	0.13	0.13	0.13	0.13
Basıklık Katsayısı	-0.91	-0.87	-0.85	-1.02
Standart Hata	0.27	0.27	0.27	0.27
En Düşük Değer	14.00	14.00	14.00	14.00
En Yüksek Değer	70.00	70.00	70.00	70.00

Birinci alt problemin çözümünde, veri setine polikorik korelasyon matrisine dayalı Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış ve ölçeğin tek boyutluluk özelliği göstermesi sebebiyle formlar için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak formların güvenilirlikleri belirlenmiştir. İkinci alt problemin çözümünde, AFA sonucu hesaplanan madde faktör yükleri arasındaki farklılık Friedman ve Wilcoxon testleri ile sınanmış ve testlere ilişkin etki büyüklükleri hesaplanmıştır. Üçüncü alt problemin çözümü için madde faktör yükleri arasındaki ilişki Spearman Korelasyon Katsayısı yardımıyla incelenmiştir. Dördüncü ve beşinci alt problemde tek yönlü varyans analizi ile formlardan elde edilen toplam puanlar ve faktör puanlarının formlar arasında farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Altıncı alt problemde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve yedinci alt problemde ise ölçme değişmezliğinin sınanması amacıyla sıklıkla başvurulan bir yöntem olan çoklu grup DFA işe koşulmuştur (Wu ve diğ., 2007). Bu araştırmada

DFA ve çoklu grup DFA analiz sonuçlarını yorumlamada, kurulan modeller arasındaki fark (Δ) değerleri incelenmiştir. DFA sonuçları arasında hangi modelin veriye daha uygun olduğunu belirlemede ΔCFI ve $\Delta RMSEA$ değerleri (Cheung ve Rensvold, 2002); değişmezlik testinde ise $\Delta \chi^2$, ΔCFI , ΔTLI ve $\Delta RMSEA$ değerleri dikkate alınmıştır. ΔCFI , ΔTLI ve $\Delta RMSEA$ değerleri, $-.01$ 'den küçük veya $.01$ 'den büyük ise, bulgu, modelin ilgili değişmezlik türünü sağlamadığı şeklinde yorumlanmıştır (Kline, 2016). $\Delta \chi^2$ değerinin ise manidarlığı yorumlanmıştır. AFA ve DFA öncesi analiz varsayımları test edilmiştir. AFA, Factor 11.05.01 programında (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2021); DFA ve çoklu grup DFA, R yazılımında (R Core Team, 2013) gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçlar formlar temelinde karşılaştırılarak formların psikometrik özellikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

AFA ve Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Formların Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucu hesaplanan madde faktör yükleri ve formlara ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları aşağıda Tablo 3'te özetlenmiştir. Aynı maddelerden oluşan fakat farklı kategori etiketlerine sahip formların dördünün de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerleri $.90$ değerinden yüksektir. Buna göre formlar için örneklem büyüklüğünün çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir (Kaiser ve Rice, 1974). Formların Bartlett Küresellik Testi sonuçları ise tüm formlarda $.01$ hata düzeyinde manidar çıkmıştır. Bu bulgular verinin faktörleşebilirliğine işaret etmektedir. Bununla birlikte formların çok değişkenli normallik varsayımı Mardia'nın (1970) çarpıklık ve basıklık katsayıları ile test edilmiş ve analizde ULS (ağırlıklandırılmamış en küçük kareler) yöntemi işe koşulmuştur. Formların tek boyutluluğuna karar vermede paralel analizden yararlanılmış ve Ferrando & Lorenzo-Seva (2018) tarafından önerilen tek boyutluluğa yakınsama kriterleri (UniCo, ECV, MIREAL) dikkate alınmıştır.

Tablo 3'te yer alan kriterlerden tek boyutluluğa uyum (UniCo) değerinin $.95$ 'ten büyük olması, açıklanan ortak varyans (ECV) değerinin $.85$ 'ten yüksek olması ve madde artık mutlak yüklerinin ortalaması (MIREAL) değerinin $.30$ 'dan küçük olması, verinin tek boyutlu şekilde ele alınabileceğine işaret etmektedir. Bu bulgular ışığında formlardan elde edilen veri setlerinin tek boyutluluk özelliği gösterdiği söylenebilir. Form 1, Form 2, Form 3 ve Form 4, bu tek boyutlu toplam varyansın sırasıyla $\%76.87$; $\%78.65$; $\%79.67$ ve $\%76.75$ 'ini açıklamaktadır. Formlara ait açıklanan varyans oranları birbirine oldukça yakındır. Ölçek orta değeri olarak "Ne katılıyorum ne katılmıyorum" etiketinin yer aldığı Form 3 en yüksek açıklanan varyans oranına sahipken; bunu takiben sırasıyla orta değerde "Kararsızım" etiketinin yer aldığı Form 2; orta değerde "Fikrim yok" ifadesinin yer aldığı Form 1 ve son olarak ucu gömülü ölçek olan Form 4 gelmektedir. Açıklanan varyans oranlarının yakınlığı, formların benzer düzeyde bilgi verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3
Formlara Ait AFA ve Güvenirlilik Bulguları

	Form 1	Form 2	Form 3	Form 4	
KMO	.95	.94	.95	.95	
Bartlett Küresellik Testi	3805.0*	3805.0*	3805.0*	3805.0*	
Açıklanan Varyans Oranı	%76.87	%78.65	%79.67	%76.75	
UniCo	.99	.99	.99	.99	
ECV	.95	.94	.95	.93	
MIREAL	.18	.20	.20	.22	
Madde Faktör Yükleri	<i>M1</i>	.91	.92	.93	.91
	<i>M2^a</i>	.80	.82	.83	.84
	<i>M3</i>	.94	.95	.96	.96
	<i>M4</i>	.91	.92	.92	.91
	<i>M5</i>	.87	.82	.87	.84
	<i>M6</i>	.87	.91	.89	.87
	<i>M7</i>	.91	.95	.94	.88
	<i>M8</i>	.70	.68	.71	.68
	<i>M9</i>	.85	.90	.90	.90
	<i>M10</i>	.89	.91	.89	.89
	<i>M11</i>	.81	.84	.85	.82
	<i>M12</i>	.90	.88	.90	.86
	<i>M13^a</i>	.82	.82	.84	.84
	<i>M14</i>	.94	.93	.94	.89
Madde Faktör Yükleri Ortancası	.88	.90	.89	.87	
Cronbach Alfa	.97	.98	.98	.97	

^aÖlçeğe eklenen maddeler

* $p < .01$

Tablo 3 incelendiğinde, madde faktör yüklerinin formlar arasında farklılaştığı görülmektedir. Madde faktör yükleri Form 1 için .70-.94; Form 2 için .68-.95; Form 3 için .71-.96; Form 4 için .68-.96 ranjındadır. Formların Cronbach Alfa katsayıları ise Form 2 ve Form 3 için .98; Form 1 ve Form 4 için ise .97'dir. Buna dayanarak formlardan elde edilen güvenilirliklerin oldukça yüksek ve birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Finn (1972), Wyatt ve Meyers (1987) ile Weng (2004) ile benzerlik gösterirken; çok boyutlu bir ölçek üzerinden benzer bir araştırma yürüten Jacko ve Huck (1974) ile araştırmalarında yedili puanlama kullanan Krosnick ve Berent'in (1993) çalışmaları ile örtüşmemektedir.

Madde Faktör Yüklerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 3'te yer alan madde faktör yüklerinin ortanca değerleri Form 1 için 0.88; Form 2 için 0.90; Form 3 için 0.89 ve Form 4 için 0.87 şeklinde hesaplanmıştır. Buna göre tüm formlardan elde edilen madde faktör yüklerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir. Tablo 3'te yer alan madde faktör yüklerinin formdan forma manidar bir değişim gösterip göstermediği öncelikle Friedman testi ile sınanmıştır. Analiz sonuçlarına göre Form 1, Form 2, Form 3 ve Form 4 arasında madde faktör yüklerinin

.05 hata düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ($X^2 = 11.826$; $sd = 3$; $p = .008$).

Formlara ait madde faktör yüklerinin ikili karşılaştırmaları ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile değerlendirilmiştir. Analiz sonucu, madde faktör yüklerinin ortancalarının Form 1 ile Form 3 ve Form 3 ile Form 4 arasında istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştığı ($p < .05$); diğer form kombinasyonları arasında ise manidar düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Cohen'in (1988) kriterlerine göre, madde faktör yüklerinin, Form 1 ile Form 3 arasında ($z = -2.825$; $p = .005$; $r = -.38$) ve Form 3 ile Form 4 arasında ($z = -2.661$; $p = .008$; $r = -.36$) orta etki büyüklüğü ile değişim gösterdiği belirlenmiştir.

Madde Faktör Yükleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Üçüncü alt problemin çözümünde, formlardan hesaplanan madde faktör yükleri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması için Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4'te sunulmuştur. Tablo 4'e göre, formlardan hesaplanan madde faktör yükleri arasında yüksek düzeyde ilişkiler olduğu görülmektedir. Tablo 4'e göre .95 korelasyon katsayısı ile madde faktör yükleri arasındaki en yüksek ilişki, Form 1 (orta noktada fikrim yok) ile Form 3 (orta noktada ne katılıyorum ne katılmıyorum) arasında ve Form 2 (orta değerde kararsızım) ile Form 3 arasında elde edilmiştir. En yüksek ikinci korelasyon katsayısı ise, Form 1 ile Form 2 arasında .90 şeklinde hesaplanmıştır. Bu bulguya dayanarak sözel ölçeklerden elde edilen madde faktör yüklerinin kendi aralarında oldukça yüksek düzeyde ilişki gösterdiği söylenebilir.

Tablo 4
Madde Faktör Yükleri Arasındaki İlişkiler

Formlar	Form 1	Form 2	Form 3	Form 4
Form 1	1.00			
Form 2	.90*	1.00		
Form 3	.95*	.95*	1.00	
Form 4	.80*	.83*	.85*	1.00

* $p < .01$

Tablo 4'te, ucu gömülü ölçek formundaki Form 4'ten elde edilen madde faktör yükleri ile sözel formlardan elde edilen madde faktör yükleri arasında .80-.85 aralığında yüksek ilişkiler olduğu görülmektedir. Form 4'ten elde edilen faktör yükleri ile en yüksek ilişkiyi Form 3 gösterirken, bunu takiben sırasıyla Form 2 ve Form 1 gelmektedir. Tablo 4'teki korelasyon katsayılarının tümü incelendiğinde ucu gömülü bir ölçek olan Form 4 ile sözel ölçekler arasında, sözel ölçeklerin kendi aralarındakinden daha düşük korelasyon katsayılarının hesaplandığı dikkat çekmektedir. Bir başka ifadeyle, sözel ölçeklerden elde edilen madde faktör yükleri birbiriyle daha yüksek ilişkiye sahip iken; ucu gömülü ölçekten hesaplanan madde faktör yükleriyle daha düşük bir ilişki göstermiştir.

Formlardan Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problemde, formlardan elde edilen toplam puanlar arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde, form ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3;1344} = 0.057$; $p > .05$). Bu bulguya dayanarak, orta değer etiketinin farklılaştığı sözel formlara ve ucu gömülü forma verilen öğrenci yanıtlarının ortalamalarının benzer olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, aynı amaca yönelik hazırlanmış, aynı ölçek maddelerine sahip ancak farklı kategori etiketlerine sahip dört farklı formdan hesaplanan öğrenci matematiksel düşünce (tutum) puanlarının ölçekler temelinde anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrenci toplam puanlarının birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgu, Dixon ve diğ. (1984), Finn (1972), Wyatt ve Meyers (1987), Newstead ve Arnold'ın (1989) bulguları ile benzerlik gösterirken; araştırmalarında çok boyutlu bir ölçek kullanan Jacko ve Huck (1974) ile çelişmektedir. Bu araştırmada kullanılan ölçek tek boyutlu bir ölçektir. Jacko ve Huck'ın (1974) çalışmasının bu araştırmadan farkı çalışmada çok boyutlu bir ölçeğin incelenmiş oluşudur. İki araştırma arasındaki bu uyumsuzluğun olası nedenlerinden birinin boyutluluk olabileceği düşünülmektedir.

Formlardan Elde Edilen Faktör Puanlarına İlişkin Bulgular

Beşinci alt problemde, formlardan elde edilen faktör puanları arasındaki farklılık tek yönlü varyans analizi ile test edildiğinde, faktör puanı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F_{3;1344} = 0.000$; $p > .05$). Bu bulgudan hareketle, bir önceki bulguya benzer şekilde, orta değer etiketi farklı olan sözel formlardan ve ucu gömülü formdan hesaplanan faktör puanlarının ortalamaları benzerdir. Bir başka ifadeyle, öğrenci faktör puanları formlar arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Model-Veri Uyumuna İlişkin Bulgular

Altıncı alt problemin çözümünde, formlara ait DFA sonuçları ve fark (Δ) değerleri aşağıda Tablo 5'te sunulmuştur. Tablo 5'te, χ^2/sd ve RMSEA değerleri incelendiğinde, tüm formlarda bu değerlerin düşük düzeyde uyuma işaret ettiği görülse de uyum indekslerinden TLI ve CFI değerleri tüm formlarda .95'in üzerinde hesaplanmıştır ki bu durum model-veri uyumunun çok iyi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, SRMR .08'den küçük bir değere sahip olduğundan artıklar model uyumunun iyiliğini desteklemektedir. Bu bulgulara dayanarak, DFA sonuçlarının tüm formlarda iyi düzeyde model-veri uyumu sağladığı söylenebilir.

Tablo 5'te, form karşılaştırmalarının yapılabilmesi adına tüm formların ikili kombinasyonları üzerinden $\Delta RMSEA$ ve ΔCFI değerleri de sunulmuştur. Tablo 5'te yer alan $\Delta RMSEA$ değerlerinden yalnızca birinin $\pm .01$ ranjında olduğu; diğer fark değerlerinin ise bu sınırı aştığı dikkat çekmektedir. Chen'e (2007) göre, $\Delta RMSEA$.01'den büyük olduğu zaman farklılık önemlidir. Buna göre, model-veri uyumu açısından, Form 2 ve Form 3 arasında önemli bir farklılık olmadığı; diğer formlar arasındaki farklılıkların ise önemli olduğu yorumu yapılabilir. Tablo 5'e göre, Form

1'in diğer formlara kıyasla veriye daha iyi uyum sağladığı söylenebilir. DFA sonucu elde edilen madde faktör yükleri Ek'te yer almaktadır.

Tablo 5
Formlara Ait DFA Sonuçları ve Fark Değerleri

Formlar	χ^2	χ^2/sd	RMSEA	TLI	CFI	SRMR	ΔCFI	$\Delta RMSEA$
Form 1	306.66	3.98	.09	.99	.99	.04		
Form 2	416.51	5.41	.12	.99	.99	.05		
Form 3	437.63	5.68	.12	.98	.99	.05		
Form 4	544.35	7.07	.13	.99	.99	.06		
	Form 1 ve Form 2 arasındaki fark değerleri						.00	-.02
	Form 1 ve Form 3 arasındaki fark değerleri						.00	-.02
	Form 1 ve Form 4 arasındaki fark değerleri						.00	-.04
	Form 2 ve Form 3 arasındaki fark değerleri						.00	.00
	Form 2 ve Form 4 arasındaki fark değerleri						.00	-.02
	Form 3 ve Form 4 arasındaki fark değerleri						.00	-.02

Ölçme Değişmezliğine Yönelik Bulgular

Yedinci alt problemin çözümünde çoklu grup DFA işe koşulmuştur. Form 1, Form 2, Form 3 ve Form 4'ün ölçme değişmezliğini ne düzeyde sağladığına ilişkin bulgular aşağıda Tablo 6'da sunulmuştur. Alanyazında hesaplanan Ki-kare değerlerinin farkı (ΔX^2) manidar değilse ve CFI, TLI, RMSEA fark değerleri $\pm .01$ aralığında ise ilgili değişmezlik türünün sağlandığı kabul edilmektedir (Kline, 2016).

Tablo 6'daki ΔX^2 değerlerine ait anlamlılık düzeylerinin metrik ve skalar değişmezliğin sağlanabileceğini ($p > .05$); ancak katı değişmezliğin sağlanamayacağını göstermektedir ($p < .05$). ΔCFI ve $\Delta RMSEA$ değerleri incelendiğinde ise, bu değerlerin $\pm .01$ ranjını aşması sebebiyle, metrik değişmezliğin sağlanamadığı görülmektedir. Metrik değişmezliğin sağlanması durumunda skalar değişmezlik test edilmektedir (Gregorich, 2006). Bu noktada metrik değişmezliğin sağlanamaması sebebiyle skalar değişmezlikten elde edilen sonuçlar yorumlanmamıştır. Bu sonuca dayanarak formların metrik değişmezliği sağlamadığı ve sadece yapısal değişmezliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 6
Ölçme Değişmezliği Sonuçları

Değişmezlik	χ^2	sd	$\Delta \chi^2$	p	CFI	RMSEA	TLI	Δ CFI	Δ RMSEA	Δ TLI
Yapısal	328.45	308	-	-	.92	.10	.90	-	-	-
Metrik	422.30	347	37.57	.54	.98	.05	.98	.06	-.05	.08
Skalar	440.48	386	47.74	.16	.98	.05	.98	-.00	-.00	.00
Katı	487.05	428	60.59	.03	.98	.04	.98	.00	-.00	.00

Not. CFI=Comparative Fit Index; TLI=Tucker-Lewis Index; RMSEA=Root Mean Square Error of Approximation

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, aynı amaca yönelik hazırlanmış aynı maddelerden oluşan dört farklı türdeki Likert tipi ölçek uygulaması üzerinden ölçeklerin geçerlik ve güvenilirlik kanıtlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla ucu gömülü bir form (Form 4) ve farklı orta değer etiketine sahip üç adet sözel form (Form 1, Form 2, Form 3) ele alınmıştır. Sözel formların orta değer etiketleri için Form 1’de “Fikrim yok” ifadesi; Form 2’de “Kararsızım” ifadesi ve Form 3’te “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” ifadesine yer verilmiştir. Form 4’te ise ilk ve son değerleri sözel etiketle gösterilen ve geriye kalan kısmı sayısal değerlerden oluşan ucu gömülü bir form kullanılmıştır. Araştırmanın odak noktasını, Likert tipi ölçeklerde farklı orta değer etiketlerinin ve ölçek versiyonlarının arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması ve konuya ilişkin ampirik bir kanıt sunulması oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında uygulanan sözel ve ucu gömülü formların toplam puan ortalamaları ve faktör puanları arasında manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Dixon ve diğ. (1984), Finn (1972), Wyatt ve Meyers (1987), Newstead ve Arnold (1989) bulguları ile örtüşmektedir. Dixon ve diğ. (1984), bu çalışmadan farklı olarak, çalışmalarında altı kategorili ve dolayısıyla zorunlu cevaplı (forced choice) bir puanlama kullanmış; sözel ve ucu gömülü formlar arasında ortalamalar bakımından bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Finn (1972), Wyatt ve Meyers (1987), Newstead ve Arnold (1989) da, Likert tipi ölçeklerin farklı etiket formatlarını karşılaştırdığı çalışmalarında, etiket tanımlarının puanlar üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığını göstermiştir. Bu çalışmada beşli Likert puanlaması üzerinden karşılaştırmalar gerçekleştirilmiş ve ortalamalar bakımından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmanın bulgularının aksine, Jacko ve Huck (1974), çok boyutlu bir ölçek olan Alpert-Haber Başarı Anksiyetesi Testi (Alpert-Haber Achievement Anxiety Test; AHAAT) üzerinden, ucu gömülü ölçeklerin sözel ölçeklere kıyasla daha düşük ortalamaya sahip olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan Matematiğe İlişkin Düşünceler Ölçeği (MİDÖ) araştırmanın yöntem bölümünde de belirtildiği gibi tek boyutlu bir ölçektir. Bu bağlamda Jacko ve Huck’un (1974) belirttiği gibi, AHAAT ölçeğinin tek

boyutlu olmaması sonuçların uyumsuzluğunun bir sebebi olarak düşünülebilir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre, aynı özelliği ölçmek üzere aynı maddelerden oluşan kategori etiketleri farklı dört formun bireyler hakkında benzer bilgiler sundukları görülmüştür. Newstead ve Arnold'ın (1989) belirttiği üzere, formlar arasında toplam puan bakımından manidar bir farklılık, farklı etiketlerin kullanılması durumunda ölçek puanlarının artması veya azalması anlamına gelecektir ki bu durum farklı formatlardan elde edilen puanların karşılaştırılmayacağına işaret eder. Bu açıdan dört formun karşılaştırılabilir olduğunu söylemek uygun olacaktır. İleride yapılacak çalışmalar için araştırmacılara, çok boyutlu ve zorunlu cevaplı ölçekler üzerinden de benzer çalışmaların tekrarlanması önerilebilir.

Bu araştırmadan elde edilen ikinci sonuç, formların tümünün polikorik korelasyon matrisine dayalı AFA sonucu açıklanan varyans oranlarının ve güvenilirliğinin birbirine yakınlığıdır. Ölçek orta noktası “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” şeklinde etiketlendiğinde (Form 3) açıklanan varyans en yüksek değeri alırken; bunu takiben sırasıyla “Kararsızım” etiketli Form 2, “Fikrim yok” etiketli Form 1 ve ucu gömülü Form 4 gelmektedir. Form 1 ve Form 4'ün oldukça yakın açıklanan varyans oranına sahip olması bu iki formun benzer düzeyde bilgi verdiği şeklinde yorumlanabilir. Formların tümüne ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .97 ve .98 olarak hesaplanmıştır. Buna göre formların güvenilirliklerinin benzer ve yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir. Bu bulgu, Finn (1972), Wyatt ve Meyers (1987) ile Weng'in (2004) çalışmasındaki bulgular ile benzerlik gösterirken; Jacko ve Huck (1974) ile Krosnick ve Berent'in (1993) çalışmaları ile örtüşmemektedir. Az önce de belirtildiği gibi Jacko ve Huck (1974) araştırmasında çok boyutlu bir ölçekten yararlanmıştır. Krosnick ve Berent (1993) ise çalışmasında, bu araştırmadan farklı olarak, katılımcıların politik görüşlerini belirlemek üzere yedili Likert tipinde bir ölçek kullanmış ve bu ölçeği, telefonla, yüz yüze ve cevaplayıcının kendi yanıtlarını kendi kaydettiği şekillerde farklı oturumlarda uygulamış ve uygulamalar arasındaki uyumu güvenilirlik olarak ele almıştır. Bu açıdan çalışma sonuçlarının örtüşmemesi söz konusu olmuş olabilir. Buna dayanarak konu hakkında ileride yapılacak çalışmalara farklı uygulamalar (örneğin yüz yüze ve çevrimiçi) arasındaki uyumun incelenmesi, bu açıdan AFA ve DFA sonuçlarının karşılaştırılması önerilebilir.

Bu araştırma sonucunda, AFA sonucu elde edilen madde faktör yüklerinin, orta değerlerde “Fikrim yok” ifadesi ile “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” ifadelerinin yer alması durumunda ve ölçeğin ucu gömülü sunulması ile orta değerlerde “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” ifadesinin yer alması durumunda orta etki büyüklüğü ile anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı görülmüştür. Bununla birlikte, formlardan elde edilen madde faktör yükleri arasındaki korelasyonlara göre, sözel ölçeklerden elde edilen madde faktör yüklerinin kendi aralarında daha yüksek bir ilişkiye sahip olduğu; fakat ucu gömülü ölçekten elde edilen madde faktör yükleriyle daha düşük bir ilişki gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer anlatımla, sözel tutum etiketlerinden oluşan formların madde faktör yükleri arasında daha yüksek düzeyde ilişki görüldüğü ve sözel formların ucu gömülü form ile daha düşük ilişkiye sahip olduğu söylenebilir. Buna göre ölçeklerin tutum etiketlerindeki sayısal-sözel ifade farkı, ölçülecek özelliğe

ilişkin bireylerin tepkisini değiştiriyor yorumu yapılabilir. Bu sonuca dayanarak bireylerin aynı kategoride yer alan farklı tutum etiketlerini farklı şekillerde algıladıkları söylenebilir. Araştırmacılara, benzer araştırmaların farklı özellikleri ölçen ölçekler üzerinden gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Araştırmanın ilginç bir sonucu olarak, $\Delta RMSEA$ değerlerine göre yalnızca bir karşılaştırmada sınırın aşılmadığı dikkat çekmektedir. Orta değerde “Kararsızım” ifadesinin yer aldığı Form 2 ile orta değerde “Ne katılıyorum ne katılmıyorum” etiketinin yer aldığı Form 3 arasında model-veri uyumu bakımından önemli bir farklılık olmadığını söylemek mümkündür. Model-veri uyumunun karşılaştırıldığı diğer form kombinasyonlarında ise $\Delta RMSEA$ değerlerine göre önemli farklılıklar olduğu ve formlar arasından veriye daha iyi uyum sağlayan formun orta değeri “Fikrim yok” etiketli olan Form 1 olduğu görülmüştür. Buna dayanarak, orta değerde “Fikrim yok” ifadesinin bulunması, diğer sözel ölçeklere ve ucu gömülü ölçeğe kıyasla öğrencilerin tepkisi için daha uygundur diyebiliriz. Oysa Başar’a (2021) göre, “kararsızım, fikrim yok, bir şey söyleyemem” gibi ifadeler orta derece bir tutum düzeyi değil; durum bildirmektedir. Fakat Nadler ve diğ.’ne (2015) göre tutum ifadelerinde orta derece “nötr” anlamına gelmesinin yanında, formu dolduran bireylerin merkeze yönelme yanlılığını ve sosyal beğenilme arzusunu da içermektedir. Bu nedenle Form 1’in model-veri uyumu daha iyi çıkmış olabilir.

Ölçme değişmezliği bakımından elde edilen sonuca göre, aynı özelliği ölçen, aynı ölçek maddelerine sahip fakat farklı kategori etiketlerine sahip formlar arasında yalnızca yapısal değişmezliğin sağlandığı; metrik değişmezliğin ise sağlanmadığı ortaya konulmuştur. Formlar arasında metrik değişmezliğin sağlanamaması, madde faktör yüklerinin formlarda farklılık gösterdiğine işaret etmektedir. Bu durumda maddelerde formlara göre madde yanlılığı (DIF) ya da madde parametresi kayması (DRIFT) olup olmadığı nicel ve/veya nitel yöntemlerle incelenmesi önerilebilir. Bu araştırmanın bulguları ışığında ileride yapılacak çalışmalar için araştırmacılara, bu tür araştırmaların sınırlı sayıda olması sebebiyle tekrarlanması, sözel, ucu gömülü ve ayrıca sayısal formların geçerlik ve güvenilirlik bakımından incelenmesi, ölçek maddelerinin faktör yüklerinin farklı tekniklerle karşılaştırılması ile değişkenlik kaynaklarının Genellenabilirlik Kuramı ve Madde Tepki Kuramı temelinde belirlenmesi önerilebilir.

Covid-19 pandemisi sebebiyle bu çalışmada veri toplama aşaması çevrimiçi bir platformda gerçekleşmiştir. Verinin toplanması aşamasında formların linkleri sırasıyla Form 1, Form 2, Form 3 ve Form 4 olacak şekilde birer hafta arayla dört gün boyunca öğrencilerin erişimine açık bırakılmıştır. Bu süreci biraz daha açıklamak gerekirse öğrencilere öncelikle Form 1 uygulanmıştır. Bu formun linki dört gün boyunca öğrenci erişimine açık bırakılmış ve dört günün sonunda erişime kapatılmıştır. Form 1’e erişimin kapanmasının ardından tam bir hafta sonra Form 2’nin linki öğrencilere dağıtılmış ve formların tümü için bu zamanlamaya özen gösterilmiştir. Formların farklı öncelik ve sonralık kombinasyonları dikkate alınarak veri toplamının pandemide zor olacağı ve öğrencilere karışık gelebileceği

düşünülerek form uygulama sırası bu araştırmada sabit tutulmuştur. Bu durumda sıra etkisinden kaynaklanan hataların ölçme sürecini etkileyebileceği düşünülebilir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. İleride yapılacak araştırmalarda sonuçları sıra etkisinden arındırmak amacıyla formların farklı öncelik-sonralık kombinasyonlarına yer verilmesi önerilebilir. Bununla birlikte bu araştırmada temel alınan ölçek beşli Likert tipinde puanlanan, 14 madde ve tek boyuttan oluşan MİDÖ'dür. Daha fazla ya da az sayıda madde içeren, üçlü veya dördü Likert gibi farklı türde puanlanan ve çok boyutluluk özelliği gösteren ölçekler üzerinden bu tip araştırmaların tekrarlanması önerilebilir. Ayrıca bu araştırmada sözel ölçeklerde yalnızca orta değer etiketleri değiştirilmiş; diğer dört etiket aynı bırakılmıştır. Farklı etiket ifadelerinin tutum üzerindeki etkisi tüm etiket ifadeleri değiştirilerek veya etiketler farklı şekillerde sıralanarak da incelenebilir.

References

- Alwin, D. F. (1992). Information transmission in the survey interview: Number of response categories and the reliability of attitude measurement. *Sociological Methodology*, 22, 83-118. doi:10.2307/270993
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing* (5th ed.). Macmillan.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler [Research in social sciences: Methods, techniques and principles]* (9. baskı). Pegem Akademi.
- Bandalos, D. L., & Enders, C. K. (1996). The effects of nonnormality and number of response categories on reliability. *Applied Measurement in Education*, 9(2), 151-160. doi: 10.1207/s15324818ame0902_4
- Başar, H. (2021). *Araştırmalarda Likert yanılgıları. [Likert misconceptions in research]*. <http://docplayer.biz.tr/52855457> adresinden 07.10.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bendig, A. W. (1954). Reliability of short rating scales and the heterogeneity of the rated stimuli. *Journal of Applied Psychology*, 38(3), 167-170. doi: 10.1037/h0059072
- Blumberg, H. H., DeSoto, C. B., & Kueth, J. L. (1966). Evaluation of rating scale formats. *Personnel Psychology*, 19, 243-259. doi: 10.1111/j.1744-6570.1966.tb00301.x
- Bora Semiz, B., & Altunışık R. (2016). Pazarlama araştırmalarında Likert tipi ölçeklerin özelliklerinin cevaplama tarzları üzerindeki etkilerinin incelenmesi [An evaluation of various attributes of Likert type scales on response styles in marketing research]. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(14), 577-598. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/251735>
- Bryne, B. M., & Watkins, D. (2003). The issue of measurement invariance revisited. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 34(2), 155-175. doi: 10.1177/0022022102250225
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14(3), 464-504. doi: 10.1080/10705510701301834
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 233-255. doi: 10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.

- Dixon, P. N., Bobo, M., & Stevick, R. A. (1984). Response differences and preferences for all category defined and end-defined Likert formats. *Educational and Psychological Measurement, 44*, 61-66. doi: 10.1177/0013164484441006
- Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva U. (2018). Assessing the quality and appropriateness of factor solutions and factor score estimates in exploratory item factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 78*, 762-780. doi:10.1177/0013164417719308
- Finn, R. H. (1972). Effects of some variations of rating scale characteristics on the means and reliabilities of ratings. *Educational and Psychological Measurement, 32*, 255-265. doi: 10.1177/001316447203200203
- Gegez, E. (2010). *Pazarlama araştırmaları [Marketing studies]* (3. baskı). Beta Yayınları.
- Gregorich, S. E. (2006). Do self-report instruments allow meaningful comparisons across diverse population groups? Testing measurement invariance using the confirmatory factor analysis framework. *Medical Care, 44*, 78-94. doi: 10.1097/01.mlr.0000245454.12228.8f
- Hartley, S. L., & MacLean, W. E. (2006). A review of the reliability and validity of Likert-type scales for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research, 50*(11), 813-827. doi: 10.1111/j.1365-2788.2006.00844.x
- Jacko, E. J., & Huck, S. W. (1974). *The effect of varying the response format on the statistical characteristics of the Alpert-Haber Achievement Anxiety Test*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (59th, Chicago, Illinois).
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: How to (ab)use them. *Medical Education, 38*, 1217-1218. doi: 10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Günümüzde insan ve insanlar [People and people today]* (14. baskı). Evrim Yayınevi.
- Kaiser, H. F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark IV. *Educational and Psychological Measurement, 34*(1), 111 -117. doi: 10.1177/001316447403400
- Kılıç, A. F., Uysal, İ., & Kalkan, B. (2021). An alternative to Likert scale: Emoji. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology, 12*(2), 182-191. doi: 10.21031/epod.864336
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.
- Krosnick, J. A., & Berent, M. K. (1993). Comparisons of party identification and policy preferences: The impact of survey question format. *American Journal of Political Science, 37*, 941-964. doi: 10.2307/2111580

- Krosnick, J. A., & Presser, S. (2010). Questionnaire design. J. D. Wright & P. V. Marsden (Eds.). in *Handbook of Survey Research* (pp. 263-313). Emerald Group.
- Kurtuluş, K. (2006). *Pazarlama araştırmaları [Marketing studies]* (8.baskı). Literatür Yayıncılık.
- Lee, J. W., Jones, P. S., Mineyama, Y., & Zhang, X. E. (2002). Cultural differences in responses to a Likert scale. *Research in Nursing and Health*, 25, 295–306. doi: 10.1002/nur.10041
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2021). Factor (Version 11.05.01) [Computer software]. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewnees and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57, 519-530. doi:10.2307/2334770
- Nadler, J. T., Weston, R., & Voyles, E. C. (2015). Stuck in the middle: The use and interpretation of mid points in items on questionnaires. *The Journal of General Psychology*. 14(2), 71-89. doi: 10.1080/00221309.2014.994590
- Nakip, M. (2006). *Pazarlama araştırmaları: Teknikler ve (spss destekli) uygulamalar [Marketing studies: Techniques and applications with spss]*. Seçkin Yayıncılık.
- Nartgün, Z. (2002). *Aynı tutumu ölçmeye yönelik Likert tipi ölçek ile metrik ölçeğin madde ve ölçek özelliklerinin klasik test kuramı ve örtük özellikler kuramına göre incelenmesi [The investigation of item and scale properties of Likert type scale and metric scale measuring the same attitude according to classical test theory and item response theory]* (Tez No. 113510) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Newstead, S. E., & Arnold, J. (1989). The effect of response format on ratings of teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 49, 33-43. doi: 10.1177/0013164489491004
- O’Muirheartaigh, C. A., Krosnick, J. A., & Helic, A. (2000). Middle alternatives, acquiescence, and the quality of questionnaire data. Working Papers 0103, Harris School of Public Policy Studies, University of Chicago.
- Payne, S. L. (1950). Thoughts about meaningless questions. *Public Opinion Quarterly*, 14, 687–696. doi: 10.1086/266248
- Peters, D. L., & McCormick, E. J. (1966). Comparative reliability of numerically anchored versus job -task anchored rating scales. *Journal of Applied Psychology*, 50, 92-96. doi: 10.1037/h0022935

- R Core Team. (2013). *R: A language and environment for statistical computing*, (Version 3.0.1), Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing. Online: <http://www.R-project.org/>
- Robie, C., Meade, A. W., Risavy, S. D., & Rasheed, S. (2022). Effects of response option order on Likert type psychometric properties and reactions. *Educational and Psychological Measurement*, 82(6), 1107–1129. doi: 10.1177/00131644211069406
- Seashore, S. E., & Katz, D. (1982). Obituary: Rensis Likert (1903-1981). *American Psychologist*, 37(7), 851-853. doi: 10.1037/0003-066X.37.7.851
- Simms, L. J., Zelazny, K., Williams, T. F., & Bernstein, L. (2019). Does the number of response options matter? Psychometric perspectives using personality questionnaire data. *Psychological Assessment*, 31, 557–566. doi: 10.1037/pas0000648
- Tezbaşaran. A. (2008). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu [Likert type scale development guide]* (3. baskı). Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (1992). *Ölçekleme teknikleri [Scaling techniques]*. ÖSYM Yayını.
- Weng, L. J. (2004). Impact of the number of response categories and anchor labels on coefficient Alpha and test-retest reliability. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 956–972. doi: 10.1177/0013164404268674
- Wu, D. A., Li, Z., & Zumbo, B. D. (2007). Decoding the meaning of factorial invariance and updating the practice of multi-group confirmatory factor analysis: A demonstration with TIMSS data. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 12(3), 1-26. doi: 10.7275/mhqa-cd89
- Wyatt, R. C., & Meyers, L. S. (1987). Psychometric properties of four-point Likert-type response scales. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 27-35. doi: 10.1177/0013164487471003
- Vaillancourt, P. M. (1973). Stability of children's survey responses. *Public Opinion Quarterly*, 37, 373-387. doi: 10.1086/268099
- Yükselen. C. (2003). *Pazarlama araştırmaları [Marketing studies]* (2. baskı). Detay Yayıncılık.

Ethical Declaration and Committee Approval

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

Ethics committee approval was received for this study from Inonu University Scientific Research and Ethics Committee (Date: 02/07/2021, No: 13-19).

Bu alışma için etik komite onayı, İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Etik Kurulu'ndan (Tarih: 02/07/2021, No: 13-19) alınmıştır.

Proportion of Author's Contribution

Each of the authors contributed equally to the article.

Appendix

Table 7

Item Factor Loads calculated from CFA

Item	Form 1	Form 2	Form 3	Form 4
M1	0.93	0.93	0.94	0.92
M2	0.80	0.83	0.84	0.87
M3	0.94	0.95	0.96	0.96
M4	0.92	0.95	0.94	0.92
M5	0.89	0.86	0.92	0.88
M6	0.88	0.91	0.89	0.87
M7	0.91	0.95	0.94	0.88
M8	0.70	0.68	0.71	0.68
M9	0.87	0.90	0.91	0.92
M10	0.90	0.92	0.90	0.92
M11	0.80	0.84	0.84	0.81
M12	0.92	0.92	0.94	0.90
M13	0.82	0.85	0.84	0.86
M14	0.95	0.94	0.94	0.89



Adaptation of the Comfort Zone Orientation Scale (CZOS) into Turkish: A Validity and Reliability Study

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Research Article	04.27.2023	01.27.2024	03.06.2024

Akif KÖSE ¹

Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Mehmet UZUN ²

Ministry of Education

Abstract

This study aims to adapt the Comfort Zone Orientation Scale originally developed by Kiknadze and Leary (2021) into Turkish. The study involved a sample of 670 participants, comprising school administrators and teachers from different educational levels within the province of Kahramanmaraş. Field expert academicians and English language teachers were consulted during the translation and back-translation processes of the scale. These experts also assessed the scale in terms of content, comprehensibility, and structure. The tool was administered to a group of 20 teachers to eliminate ambiguity. Subsequently, a linguistic equivalence study was conducted by separately administering the original version of the scale and the adapted Turkish version to a group of 30 academicians from the English Language Teaching Department and English teachers. This analysis revealed a high-level relationship between the two versions. The exploratory factor analysis confirmed a two-factor structure, unlike the one-factor structure in its original form. The confirmatory factor analysis conducted to determine the construct validity confirmed the two-factor structure of the scale. Considering the item contents under each factor, the first factor was labeled as “Staying in the Comfort Zone” and the second as “Challenge”. The internal consistency coefficient was identified as .79 for the overall scale and .73 and .76 for the respective factors. AVE and CR values showing the validity and reliability of the structural models were found at satisfactory levels. On analyzing the measurement invariance in terms of gender, the structural, weak, strong, and strict invariance were fully provided. The results suggested that the Comfort Zone Orientation Scale, adapted into Turkish, emerged as a valid and reliable measurement tool to measure individuals' comfort zone orientations. Given that the scale items do not involve any professional statements, it is recommended that the scale be used in further studies on different disciplines and occupational groups.

Keywords: Comfort zone, comfort zone orientation, scale adaptation, validity, reliability.

Citation: Köse, A., & Uzun, M. (2024). Adaptation of the comfort zone orientation scale (czso) into Turkish: A validity and reliability study. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(1), 289-329. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1288823>

¹*Corresponding Author:* Assoc. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: akifkose@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4813-6375>

²PhD student, School principal, Kahramanmaraş Provincial Directorate of National Education E-mail: mehmetuzun461@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2786-5533>

It is of great importance to take into account an individual's meaningful experiences in the learning and development process. Through these experiences, individuals can unveil their potential and subsequently expand their capabilities, leading to personal growth. However, a notable question in the realm of science pertains to how and when people initiate changes in their lives to embark on a personal journey. Research reveals that certain personal change processes are optional while others stem from a deep personal transformation triggered by various life situations. A common theme is that nearly all personal transformation efforts require a small act of courage to move toward growth (Russo-Netzer & Cohen, 2022). Therefore, individuals are encouraged to do things that worry or scare them, to push themselves out of their "comfort zone" in the publications where success stories are told (Newmark, 2017; Saleh, 2014). It is often emphasized that if they can step beyond their comfort zone, new opportunities, meaningful experiences, and personal growth await them (Kiknadze & Leary, 2021).

Even though self-help books portray being able to get out of the comfort zone as a significant precursor to growth, it is challenging to find the origin of the concept of the "comfort zone", which is one of the popular slogans of popular culture. Hence, everyone has a personal definition of the term. The concept was first used by Judith Bardwick (1991) in the title of the study *"The Danger in the Comfort Zone: From the Boardroom to the Mailroom—How to Break the Entitlement Habit That is Killing American Business"*. Although the book examines performance and behavior, the author does not even use the term "comfort zone" in the content of the book, let alone define it (White, 2009). Despite being widely used in psychological literature, in some models of change, in daily life, in social media, and in literature, the term has not been sufficiently explored and empirically functionalized within the scientific literature (Russo-Netzer & Cohen, 2022).

On analyzing the databases of international journals, the term has been used as a metaphor in the titles of the numerous academic studies related to different disciplines such as health, psychology, education, outdoor education, travel, culture, geography, economy, business, public administration, international relations, biology, physiology, veterinary medicine, nutrition and dietetics, environment and structure, scientific research methods, mobility, ergonomics, driving psychology, marine studies, linguistics and equestrianism (Arus-Hita, 2021; Bårgman et al., 2015; Brady et al., 2022; Bridges, 2001; Chalkley et al., 2022; Ciuha & Mekjavic, 2017; Ecclestone, 2014; Eden, 2014; Gutierrez & Vernis, 2016; Hull, 2021; Israel & Fine, 2012; Johnson et al., 2011; Kriauciunas et al., 2011; Leberman & Martin, 2002; Lee et al., 2020; McCrenor et al., 2006; Nejad et al., 2019; Pan et al., 2022; Prazeres, 2017; Regalla, 2016; Riley & Solic, 2017; Roshan et al., 2019; Rostad et al., 2016; Sekulić et al., 2016; Shanley, 2022; Smith, 2013; Starks et al., 2011; Sotiridis et al., 2020; Von Mohr et al., 2023). Although the term is prevalent in the title of many studies, these questions are always posed: *"What is a comfort zone? Is there one universal comfort zone that defines or limits human behavior across all activities? Or are comfort zones task/context specific?"* (Brown, 2008).

The dictionary meaning of the concept refers to similar meanings such as a situation where you feel comfortable, where your talent and determination are not tested (Cambridge Dictionary, 2023); a place or situation in which you feel secure or at ease, a situation where you choose to stay rather than work harder or achieve more (Oxford Dictionary, 2023). Upon evaluating the term in terms of behavior, it is defined as a field that not only covers behaviors people can perform with little or no anxiety or avoidance but also involves psychological mechanisms that influence individuals' decisions about whether the potential benefits of performing anxiety-provoking behaviors are worth it (Kiknadze & Leary, 2021). When it comes to performance, it is defined as a behavioral state in which the individual works carelessly by exhibiting habitual behaviors, mostly without a sense of risk, to demonstrate a steady performance (White, 2009). Approaching the concept in a pedagogical context, Boler & Zembylas (2003) define the comfort zone as the registered cultural and emotional terrains shaped by everyday habits, beliefs, values, and unconscious assumptions framed within hegemonic structures. The authors approach the pedagogy of discomfort caused by leaving the comfort zone, which they refer to as an area that is deeply rooted and does not allow much cognitive dissonance, as an emotional labor that involves re-questioning and re-constructing one's own beliefs, values, and assumptions (Cited in Prazeres, 2017).

The definitions related to the term not only emphasize the comfort area itself but also point to the mechanisms surrounding this area. Academic publications try to model the comfort zone and other areas surrounding it (Luckner & Nadler, 1997; Nadler, 1995; Pannicucci, 2007; White, 2009). Figure 1 depicts the simplest representation of the comfort zone modeled by Pannicucci (2007):

Figure 1
Comfort Zone Model



Figure 1 illustrates the concept of the "comfort zone" at the core of the model. This zone is encircled by a region of discomfort, characterized by feelings of fear and anxiety, where individuals may experience unease and a hindrance to their motivation

to either approach or avoid certain behaviors. When individuals successfully navigate and conquer the anxiety associated with this discomfort zone, they move towards the optimal performance zone, commonly referred to as the learning and growth area. At the furthest extremity of these areas lies what is known as the danger or panic zone, where anxiety becomes unmanageable (Brown, 2008; Kiknadze & Leary, 2021; Pannicucci, 2007; White, 2009; Zimmerman, 2015).

Brown (2008) pinpoints that research on the comfort zone and related models have little contribution to the development of the terms and there does not appear to be a comfort zone theory per se. The author specifies that the comfort zone model, which is widely used in the adventure education literature, is built on a rather small base and is based on the belief that when people face a stressful situation, they will respond by overcoming their fears and hence developing as individuals. Discussing the comfort zone model within the context of Piaget's cognitive development and Festinger's cognitive dissonance theories, Brown argues that maintaining this model, which uses "risk" to promote imbalance/dissonance states, does not have strong support in the educational literature, and that it is an unsuitable method to use stress as a way to achieve growth. Thus, he suggests that the comfort zone model should be used as a metaphor to explain how we can think about learning and growth at the end of activities, rather than as a model to support programming and pedagogy in adventure education settings (Brown, 2008).

Considering the comfort area in terms of performance, White (2009) evaluates the term in relation to anxiety and performance. White implies that if there is no change in the anxiety level or skills of an individual who remains in the comfort zone, the performance level will remain constant. Likewise, if there is a positive or negative change in anxiety or skills applied, then a change in the performance level will be upward or downward. White also indicates that if an individual can show an optimal performance in a constant state of performance, s/he can move to a second comfort zone and change comfort zones with this cycle. The author pinpoints that the performance curve, which moves in parallel with the comfort zones, is a reflection of what happens, and considers the life cycle model he developed together with Tuckman's development theory and Carnall's coping cycle. He also emphasizes that the model holds similar features to them (White, 2009).

The most recent and most comprehensive research on the definition and empirical investigation of the term "comfort zone" was carried out by Kiknadze and Leary (2021). Kiknadze and Leary (2021) discussed the terms within the context of approach-avoidance motivation based on the ideas of Elliot, Bentham, Freud, Skinner, and Thorndike. The authors noted that decisions about whether to turn a behavior that people see beyond their comfort zone into action involve an approach-avoidance conflict in which people weigh whether behaving in a manner that creates anxiety is worth the potential benefits. This approach is similar to the developmental approach put forward by Abraham Maslow, the pioneer of humanistic psychology. Maslow (1966) states that growth can be seen as an endless series of daily choices and

decisions, in which one can choose to return to his/her area of safety or progress towards growth (as cited in Russo-Netzer & Cohen, 2022). However, not all approach-avoidance decisions involve the comfort zone since people go back to their comfort zone when they feel anxious about a behavior that they want to perform, and that could also have potentially negative consequences. In this regard, people may avoid behaviors that may be boring, time-consuming, or financially burdensome, and may not have the desire to perform other behaviors that they deem dangerous and irrational (Kiknadze, 2018; Kiknadze & Leary, 2021).

When individuals believe that they must confront their fears and exert effort to engage in a behavior, they may find themselves stepping out of their comfort zone. If perceived risks discourage someone from this behavior, it indirectly turns into a fear barrier that hampers performance. However, staying in or out of the comfort zone should not be framed as a matter of being afraid or not afraid to engage in a certain behavior. Although people talk in colloquial speech that certain behaviors or activities are inside or outside their comfort zone, their experience of threat or reluctance is grounded along a continuum of anxiety and avoidance. In this sense, the main distinction between individuals with low and high comfort zone orientations lies not solely in how uncomfortable they feel, but rather in the perceived difficulty of performing tasks. This indicates that the desire to step out of the comfort zone is not about the absence of fear in undertaking certain activities, but rather involves individuals' efforts to act despite their fears (Kiknadze, 2018; Kiknadze & Leary, 2021).

Based on the database conducted within the scope of this study, only one measurement tool was developed to measure individuals' comfort zone orientations, limited to the current research. Kiknadze and Leary (2021) empirically tested this one-factor measurement tool, using data gathered through participant interviews conducted as part of the same study. The results suggested that individual variables such as sensation seeking, behavioral activation and inhibition, personality traits, negative emotionality, trait anxiety, and self-efficacy predicted individuals' comfort zone orientations. They recommended that the measurement tool they devised offered valuable insights into the relationship between individuals' comfort zone orientations and individual factors. Furthermore, they suggested that future studies could examine whether cultural differences play a significant role in shaping people's comfort zone orientation.

Although studies on the concept do not refer to a specific theory, they reveal the significance of the comfort zone on growth and depict that it is an area that should be emphasized more. Considering that comfort zone psychology can cover all areas of the life of the individual, a better understanding of the concept will provide useful clues regarding individual and organizational outcomes. On analyzing the relevant literature, there is a dearth of studies on the concept of comfort zone and the concept is mostly used as a metaphor in these studies. Besides, the subject has not yet been comprehensively examined in Turkey, and there is no such study specifically

published on developing or adapting measurement tools that can be used to measure comfort zone orientation in Turkish culture. This study is an attempt to adapt rather than develop the scale due to several reasons such as limited literature about the term, the obscurity of the framework of the term, different definitions regarding the concept, the limited number of empirical studies examining the psychological and sociological foundations of the concept, as well as general and understandable items in the scale developed by Kiknadze & Leary (2021). The fact that the concept may be examined in different studies together with the adaptation study is expected to expand the research field and contribute to a better understanding of the term. This measurement tool, which has been adapted into Turkish, is paramount in serving as a source for further studies at the national level on the concept of comfort zone. It may also be a starting point for developing measurement tools on this term in accordance with Turkish culture. Thus, this study aims to adapt the Comfort Zone Orientation Scale developed by Kiknadze & Leary (2021) into Turkish.

Method

This section covers information regarding the demographic characteristics of the working group, the data collection tool, the adaptation process, data collection and analysis.

Population-Sample/Working Group

The participants consisted of school administrators and teachers working in public schools (kindergarten, primary school, secondary school, and high school) located in the province of Kahramanmaraş. It is recommended that the required sample size for factor analysis studies be at least five times the parameters to be estimated (Tabachnick & Fidell, 2001) or at least over 200 observations (Kline, 2019). Diverse sampling methods can be used in studies where exploratory factor analysis (EFA) and confirmatory factor analysis (CFA) applications are carried out together, performing EFA with half of the collected data and CFA with the other half is a recommended method (Henson & Roberts, 2006; Worthington & Whittaker, 2006). Thus, a voluntary participant group of 702 people was reached, considering that this was a sufficient number for both applications. Since the items in the measurement tool were not directly specific to any profession or school administration and teaching profession, the convenience sampling method was employed during the data collection process. The data was obtained from 21 participants who did not mark the control item added to the measurement tool as specified and from 11 participants who were found to have systematically filled out the measurement tool (all 1 or 5) although half of the items were reverse items and were excluded from evaluation. In its final form, data was obtained from a total of 670 participants, including 550 teachers, 59 school administrators, and 61 vice administrators. The dataset of 670 people was randomly divided. EFA was performed with 336 participants and CFA was conducted with 334 participants.

On examining the demographic information regarding participants; 47.3% (n=317) are females, and 52.7% (n=353) are males. 82.1% (n=550) of them are

married and 17.9% (n=120) are single. While 73.3% (n=491) have a bachelor's degree, 26.7% (n=179) have a postgraduate degree. In terms of teaching fields, 15.8% (n=106) are preschool teachers, 30.1% (n=202) are classroom teachers, and 54% (n=362) are teachers from other branches. As for the type of institution they work in, 13.9% (n=93) work in independent kindergartens, 35.1% (n=235) in primary schools, 34% (n=228) in secondary schools, 13.7% (n=92) in high schools, and 3.3% (n=22) in other types of institutions (BİLSEM, RAM). In terms of professional seniority; 32.2% (n=229) of them have 1-10 years of experience, 42.7% (n=286) have 11-20 years of experience, and 23.1% (n=155) have 21 years or more years of experience. Besides, 62.7% (n=420) of the participants have been working at the same school for 1-5 years, and 37.3% (n=250) for 6 years or more. Finally, 79.7% (n=534) of the schools where the participants work are located in the city/district center and 20.3% (n=136) are in the town/village settlements.

Data Collection Tool

The Comfort Zone Orientation Scale was developed by Kiknadze and Leary (2021) based on the study conducted by Kiknadze (2018). The researchers conducted the scale development study with 200 participants working in a private company in the United States. The results of factor analysis (EFA) with 16 draft items showed that 6 items with a correlation value below .50 were eliminated and 10 items and a single factor were retained for the final measure. Being a five-point Likert scale, items were rated on "1=(Strongly Disagree) to 5=(Strongly Agree)". Items 3,5,7,8 and 10 in the scale are reverse items. The total score, obtained by aggregating the scores from all items while appropriately reverse-scoring the reverse-worded items, can be evaluated as the index of people's comfort zone orientations. In simpler terms, a high score on the measurement tool signifies a greater inclination to step outside one's comfort zone. It's worth noting that researchers have reported a strong reliability coefficient for the scale, with a value of .88. Regarding the construct validity of the scale, the measurement tool with no CFA demonstrated a positive relationship with measurement tools that measure similar latent variables and a negative relationship with measurement tools that measure different latent variables (Kiknadze & Leary, 2021).

Adaptation Process

At first, the researchers who developed the scale received permission via e-mail during the process of adapting the Comfort Zone Orientation Scale into Turkish. Then, the scale was translated into Turkish by two experts, one of whom was an academician and the other an English teacher. Both translations were evaluated by the authors of the study in terms of language, culture, and intelligibility, and a single text was prepared. The common text was sent to two academicians and a Turkish Language and Literature teacher, and they were invited to share their views in terms of the intelligibility, scope, and grammatical structure of the items. The scale was re-evaluated and administered to a group of 20 participants to identify the points that might cause problems in terms of meaning. In the following stage, the scale was

translated back into English by two different academicians who are educated in English and who are currently working in the English Language Teaching Department. The prepared back-translation samples were sent to the two experts who translated the scale first to evaluate whether there was a semantic difference between the original and the translated form. The experts confirmed that the translated items had the same meaning as the originals. Afterwards, the original form of the scale and the adapted Turkish form were administered to 30 English teachers to ensure linguistic equivalence. The analysis results displayed that the correlation between the original form and the Turkish form was $r=.97$ ($p=.000$). As a result of the t-test (dependent groups) performed for proof of linguistic equivalence, no statistically significant difference was noted across the two applications. It was determined that it did not occur ($t(29)=-.314$, $p=.757$). Then, the Turkish form of the scale was transferred to the electronic environment and the data collection process was initiated.

Data Collection

Ethics committee approval was obtained from the Social and Human Science Ethics Committee of the Kahramanmaraş Sütçü İmam University. Besides, necessary official permission was received from the relevant institutions to administer the data collection tool to school administrators and teachers. The demographic information form and the adapted measurement tool were transferred to the electronic environment and delivered to the participants via online applications. The data were collected in January 2023.

Ethical Committee Approval

In this research, the principles of scientific research and publication ethics were followed. Ethics committee approval: Ethics committee approval was received for this study from Kahramanmaraş Sütçü İmam University Social and Human Sciences Ethics Committee (Date:18.01.2023, No:191745)

Data Analysis

In studies involving factor analysis, if there is a previously determined relationship between scale items, CFA is recommended since it is a restricted model (Kline, 2019). However, it is also recommended to use exploratory factor analysis (EFA) when the CFA model is not suitable (Schmitt, 2011). To make an informed decision, CFA was conducted using data from 366 participants in the first stage. The analysis results suggested that model-data compatibility could be achieved with some suggested modifications. Since modification indices can highlight problematic areas in the model (Kline, 2019) and considering that no research has validated this adapted measurement tool in its original cultural context or in another language, it would be appropriate to perform EFA. The data set of 670 individuals was randomly split into two subsets; EFA was performed on 336 of the data and CFA was performed on 334.

Before conducting both analyses, outlier detection and examination of univariate normality assumption were carried out. Three data points were identified as extreme

values; however, they were retained in the dataset as their exclusion did not impact the measurement significantly. The skewness and kurtosis values were calculated as follows: -.034 and -.001 for the EFA dataset, and .166 and .199 for the CFA dataset. Histogram graphs indicated a normal distribution, and Q-Q Plot graphs displayed a linear distribution. Consequently, the data demonstrated a normal distribution without any significant deviation, as per the criteria outlined by Tabachnick and Fidell (2001).

In the EFA process, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test was examined for sampling adequacy and Bartlett's sphericity test for factor analysis adequacy. Principal Axis Factorization was preferred, and "Oblimin", one of the oblique rotation methods, was chosen as the rotation method, assuming that there is a relationship between the factors to determine the factor structure of the measurement tool. The eigenvalue table and Scree Plot were examined to decide the number of factors. Additionally, Horn's (1965) Parallel Analysis method was employed to validate the resulting factor structure. The discrimination across the items and their ability to represent the measurement tool was tested by examining corrected item-total correlations and conducting subgroup and upper-group comparisons.

The multivariate normality assumption was tested (Kline, 2019) to use the Maximum Likelihood (ML) method (Şen, 2020), which is widely preferred in estimating the parameters for CFA results. The multivariate normality analysis performed with the Mplus input file suggested that skewness and kurtosis values were significant ($p < .05$) and the relevant normality assumption could not be met. Therefore, this study deployed the MLR (Robust Maximum Likelihood) estimation method, which is a more resistant version of the ML method and which is recommended to be used in cases where the assumption cannot be met (Kline, 2019). The study also examined the comparative fit index (CFI), the Tucker-Lewis index (TLI), the root mean square error of approximate error (RMSEA), and the standardized root mean square error (SRMR) values (Kline, 2019) to determine the model goodness, one of the basic criteria in structural modeling (Çokluk et al., 2014). A χ^2 ratio of $2df \leq \chi^2 \leq 3df$, a CFI and TLI value of $\geq .90$, and an RMSEA and SRMR value of $\leq .08$ are considered acceptable goodness values (Hu & Bentler, 1999; Schermelleh-Engel et al., 2003; Tabachnick. & Fidell, 2001). The changes in the fit indices were examined to determine the difference across the levels of measurement invariance and the criteria for $\Delta CFI \leq .010$ and $\Delta RMSEA \leq .015$ were used (Chen, 2007). The values were evaluated based on these criteria and reported in the findings.

Findings

The findings obtained within the scope of the adaptation study are presented as follows.

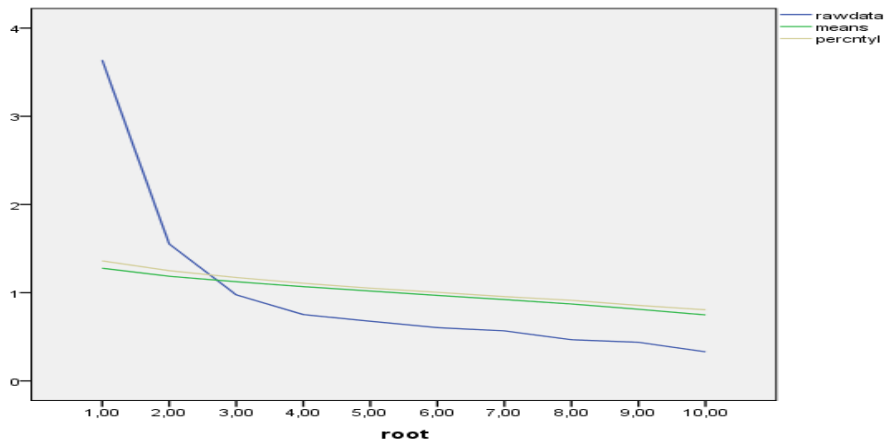
Findings on EFA

The results of the Bartlett's test, conducted to assess the suitability of the dataset for factor analysis (EFA), suggested that the chi-square value was statistically significant ($\chi^2(45)=906.17$ $p < .001$) and the KMO value was at a satisfactory level

(.82), meaning that the dataset was suitable for factor analysis. Upon applying the Principal Axis Factorization method, the analysis revealed a two-factor structure. The factor loadings of the scale items exceeded the threshold of .40 and there was no overlap with other items. The first factor consisted of items 3, 5, 7, 8, and 10, while the second factor encompassed items 1, 2, 4, 6, and 9. The emerging structure was checked with Horn's (1965) Parallel Analysis Method and two eigenvalues of the original data set were determined to be higher than the 95% values generated from random data. Figure 2 displays the slope graph obtained as a result of parallel analysis:

Figure 2

Slope Graph Regarding Comfort Zone Orientation Scale



As depicted in Figure 2, the lines intersecting the graph along the horizontal axis clearly illustrate the presence of a two-factor structure. These two factors collectively account for 41% of the total variance in relation to the scale. The eigenvalue for the first factor is 3.64, explaining 31% of the variance, while the eigenvalue for the second factor is 1.55, accounting for 10% of the variance. The correlation coefficient across the factors was calculated as .43. Item factor loading values and corrected item-total correlation coefficients for the two-factor structure are depicted in Table 1.

Table 1
Item Factor Loadings Related to Two-Factor Structure

1 st Factor			2 nd Factor		
Item No	CIC	Factor Loading	Item No	CIC	Factor Loading
8 th Item	.63	.74	2 nd Item	.63	.81
7 th Item	.57	.70	1 st Item	.57	.71
10 th Item	.54	.62	4 th Item	.42	.53
3 rd Item	.51	.55	6 th Item	.47	.41
5 th Item	.45	.53	9 th Item	.45	.40

Table 1 provides a summary of the item factor loading, which ranged from .53 to .74 in the first factor and from .40 to .81 in the second factor. Besides, the corrected item-total correlations, which indicate the representative power of an item's scale, were between .45 and .63 in the first factor and .42 and .63 in the second, and that all values were above .30, as considered ideal (Büyüköztürk, 2017). 27% lower-upper group comparisons were conducted to identify item discrimination of the items, and the difference across the groups was found to be significant in all items ($p < .000$).

Findings on CFA

As a result of CFA, which was carried out to confirm the two-factor structure that emerged in EFA, the goodness values of the model were estimated as CFI=.93, TLI=.91, RMSEA=.06 (90%CI: 0.042, 0.079), SRMR=.05 and the values showed good fit. Figure 3 portrays the CFA diagram of the theoretical model:

Figure 3
CFA Diagram Regarding the Comfort Zone Orientation Scale

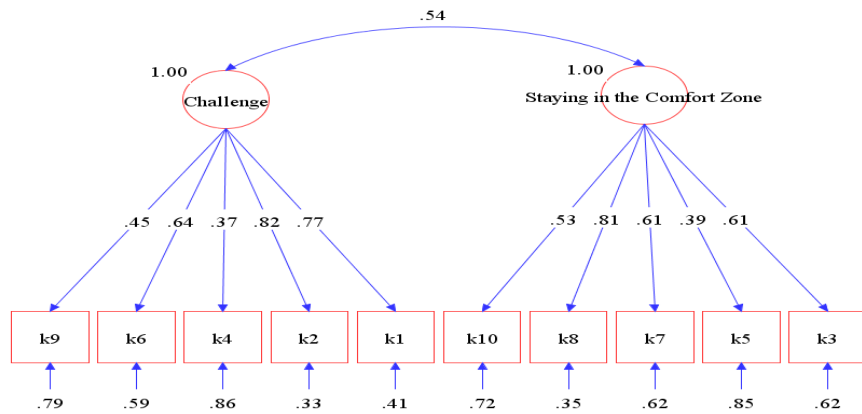


Figure 3 displays that the standardized factor loads of the model were between .39-.81 for the first factor and .37-.81 for the second, and the t values were significant ($p < .000$). “Composite reliability” (CR) analysis was conducted through using the factor loads of the obtained DFA model, and “validity analysis” by calculating the average variance extracted (AVE) (Şen, 2020). The results suggested that the CR value obtained as a result of dividing the sum of the squares of the factor loads by the sum of the squares of the factor loads and the sum of the error variances were .74 and .75 for both factors respectively, while AVE value was calculated as .74 and .75 through dividing the sum of the squares of the factor loads by the number of items. An AVE value over .50 and a CR value over .70 are welcomed as ideal values (Hair et al., 2014). In cases where the AVE value is less than .50, if the CR value is greater than the .70. value, the AVE value can be tolerated (Fornel & Larcker, 1981). Therefore, the CR and AVE values were considered to be appropriate in terms of reliability and validity in the present study.

Findings Regarding Reliability

The Cronbach's α coefficient value was calculated on EFA and CFA data sets for the Comfort Zone Orientation Scale. Since Cronbach's α coefficient is biased in congeneric measurements, it is recommended to calculate McDonald's Omega (ω) coefficient that produces more consistent results (Yurdugül, 2006; Zinbarg et al., 2005). The calculated McDonald's Omega (ω) coefficient was found to be .80, .77, and .75 for the overall scale and factor, respectively, in the AFA data set. As for the CFA data set, the values for the overall scale and dimensions were noted as .79, .73, and .76, respectively.

Naming of Factors

A two-factor structure emerged, unlike the original one-factor structure of the scale. The items in the first factor encompass such statements "*I rarely do things that would take me out of my comfort zone (item 3)*", "*Feeling anxious or uncomfortable about something is an indication that I probably shouldn't do it. (item 5)*", "*I don't feel the need to do things that make me uncomfortable just for the sake of pushing myself beyond my comfort zone (item 7)*", "*I have no desire to do things that take me out of my comfort zone (item 8)*", "*I don't understand people who like doing things that take them out of their comfort zone (item 10)*". These items convey the idea that individuals tend to avoid behaviors that would push them beyond their comfort zone, that they prefer to stay within their comfort zone, and that they are reluctant to leave their comfort zone. The common feature of the items in this factor is that they reflect people's conscious desire to stay in their comfort zone. Therefore, the first factor of the scale was named "Staying in the Comfort Zone". This factor structure aligns closely with the fundamental definitions regarding the concept of comfort zone. These definitions evaluate it as a space where individuals mostly shy away from the feeling of risk and prefer familiar behaviors (Kiknadze & Leary, 2021; White, 2009). Consequently, it represents a situation where an individual feels secure or at ease and

chooses to stay instead of working harder or seeking greater achievements. (Cambridge Dictionary, 2023; Oxford Dictionary, 2023).

With regard to the items under the second factor, they reflect the individual's attitude towards consciously coping with anxiety and his views on overcoming his/her fears, and showing an attitude and behavior in this way: "I make myself do things that make me nervous because it's important that I face my fears. (item 1)", "I value being the kind of person who pushes myself to do things even if they make me anxious or uncomfortable (item 2).", "I try not to let fear discourage me from doing something that I want to do (item 4)", "Even when there is a risk of danger or embarrassment (evaluated as negative), making myself do things that are out of comfort zone is often rewarding (item 6).", "Purposefully pushing myself beyond my comfort zone helps me grow as a person (item 9)". Hence, the second factor was labeled as "Challenge". Anxiety and fear that occur in the Challenge factor are considered the most determining factors of an individual's comfort zone orientation (Kiknadze, 2018; Kiknadze & Leary, 2021; White, 2009). The factor structure is also consistent with the idea that the desire to leave the comfort zone influences individuals' efforts to act in the face of their fears (Kiknadze & Leary, 2021). While the items within the "Staying in the Comfort Zone" factor clearly underline the desire to remain in the comfort zone and the comfort zone itself, those within the Challenge factor point to the fear/anxiety area surrounding the comfort zone as a common theme. They underscore the significance of struggling in this area and leaving the comfort zone. Besides, the willingness to stay in this area or, considering the opposite, to get out of this zone is at the forefront in the Staying in the Comfort Zone factor, while the transformation of the desire to leave it is at the forefront within the Challenge factor. It is worth noting that the views and recommendations of three field experts, including two professors and one associate professor, were carefully considered before naming both factors.

Findings Regarding Measurement Invariance

It is recommended to examine the levels of structural invariance, weak invariance, strong invariance, and strict invariance in identifying measurement invariance (Şen, 2020), which is a significant practice that shows whether a scale has the same parameter values in different situations (Meredith, 1993). In *structural invariance*, which is accepted as the basic model in measurement invariance, it is assumed that the same structure between groups is measured with the same items and there is no equality restriction on the parameters. In *weak invariance*, factor loadings across groups are predicted to be equal/invariant in addition to the constructs measured by the same items. If weak invariance is ensured, it can be evaluated that people in different samples interpret the items in the same way, yet it is still uncertain whether the structure is measured in the same way. In *strong invariance*, factor loadings, and indicator constants across groups are assumed to be equal/invariant. If strong invariance is ensured, it is accepted that the participants use the scale in the same way in each group and it is most likely that the same structure (metric

invariance) is measured in the same way. Thus, implicit and observed averages between samples can also be compared, and data collected from different samples can be used more securely (Şen, 2020, Vandenberg & Lance, 2000). In *strict invariance*, residual value variances are assumed to be equal/invariant in addition to the above assumptions. Strict invariance means that the sum of the specific variance (item variance not shared with the factor) and the error variance (measurement error) is invariant across groups (Meredith, 1993; Şen, 2020). This study examined measurement invariance through the variable "gender", which is a common variable for different sample groups. The fit statistics obtained for measurement invariance levels are presented in Table 2:

Table 2

Fit Statistics on Levels of Measurement Invariation

Invariance Levels	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Δ CFI	Δ RMSEA
Structural	.925	.900	.063	.063	-	-
Weak	.928	.915	.058	.069	.003	.005
Strong	.920	.914	.058	.070	.008	.000
Strict	.920	.924	.055	.083	.000	.003

As is seen in Table 2, multi-group CFA results performed to test structural invariance showed that the first stage was ensured. The model fit values revealed that sufficient fit was provided for the next levels, namely weak, strong, and strict invariance. The differences between CFI and RMSEA met the criteria of Δ CFI \leq .010 and Δ RMSEA \leq .015 for invariance levels. Therefore, these values were considered as evidence that measurement invariance was achieved in terms of gender and that there were no items showing bias.

Discussion, Conclusion and Suggestions

This study was conducted with school administrators and teachers to adapt the Comfort Zone Orientation Scale developed by Kiknadze & Leary (2021) into Turkish and to perform validity and reliability analysis. The results of the linguistic equivalence study, which was carried out primarily with the completion of the translation process, suggested a high-level relationship between the original form of the scale and the adapted Turkish form, and the difference between the two was not as significant as expected.

CFA was performed to verify the original one-factor structure of the measurement tool on the 366 data. The values did not fit well and the one-structure of the scale was not confirmed. Since there are no research results validating the measurement tool in its own culture or in any other language, including the research in which it was developed, it would be appropriate to conduct EFA to determine what

kind of structure the scale will emerge in Turkish culture. EFA results suggested a two-factor structure, unlike the one-factor structure in the original scale. This structure was also confirmed through the parallel analysis method. While the total variance explained by both factors together was found to be 41%, the variance value of the first factor was 31% and the variance value of the second was 10%. Besides, the obtained factor loadings and corrected item-total correlations were at ideal values, and the difference between the groups was significant in all items based on lower-upper group comparisons.

CFA results also affirmed the two-factor structure observed in EFA. The model was identified to show good fit values without applying any modification suggestions. In addition, the CR and AVE values regarding the reliability and validity of the CFA model were at ideal values for both factors. McDonald's Omega (ω) internal consistency coefficient was calculated for the measurement; the EFA data set was .80, .77, and .75 for the overall scale and its factors, respectively; moreover, the CFA data set was found to be .79, .73, and .76 for the overall scale and its factors, respectively. The internal consistency coefficients were congruent with the CR values obtained from the CFA data.

This study analyzed measurement invariance in terms of gender and tested structural, weak, strong, and strict invariance levels. Although strict invariance was ensured, structural, weak and strong invariance levels were taken into account in the evaluation of measurement invariance since this type of invariance is not a prerequisite for testing the mean differences (Şen, 2020). The model illustrated that the structural and weak invariances were fully ensured, while the strong invariance was partially provided. These results showed that more evidence is needed to generalize the psychometric properties of the measurements obtained from the measurement model across gender groups.

Intercultural differences are a common occurrence in scale adaptation studies (Hambleton & Patsula, 1999). It is recommended that this situation be addressed in every aspect and grounded theoretically (Gözüm & Aksayan, 2003). Unlike the original scale, a two-factor structure "Staying in the Comfort Zone" and "Challenge" emerged in the present study. The common feature of the items in the Staying in Comfort Zone factor is that they reflect the individual's desire to stay in the comfort zone, and when the opposite is considered, they reflect the desire to leave. The common feature of the items in the Challenge factor is that they consist of statements that reflect the person's ability to cope with anxiety and overcome fears.

At its core, comfort zone orientation can be simplified into two fundamental choices an individual faces: either remaining within the comfort zone or venturing beyond it. This decision hinges not only on the desire to stay or leave but also on the necessity of confronting the fear and/or anxiety associated with the comfort zone (Kiknadze & Leary, 2021). In essence, the willingness to engage in a particular behavior isn't solely sufficient to break free from the comfort zone; it also requires the determination to confront and overcome the instinct to avoid. In this regard, the two-

factor structure may have arisen from the distinction between "the desire to perform an action" and "the translation of that desire into action". The participants articulated that "wanting to leave the comfort zone" and "confronting their anxiety and fears to step outside the comfort zone" represent distinct yet interconnected constructs. Considering the existing definitions of the comfort zone, both dimensions are within the theoretical framework of the comfort zone. The entire process of this adaptation study and insights regarding this matter were shared in detail with the authors who developed the scale, and their views and evaluations on the subject were requested. The scale's author(s) indicated that the items split into factors may be related to negative and positive emotional valence. Specifically, items in the Staying in the Comfort Zone factor refer to a negative orientation, while those in the Challenge factor indicate a positive orientation, and they evaluated that the measurement tool is appropriate to use with its two-factor structure.

An additional critical aspect that needs to be mentioned about the measurement tool is the manner in which scores derived from the scale are interpreted. A high score on the items in the Staying in the Comfort Zone factor signifies a strong inclination to stay in one's comfort zone. If the items in this factor are reverse-coded, high scores indicate a reduced desire to stay within the comfort zone, implying a heightened willingness to step outside of it. By combining the score obtained by coding the items in the Staying in the Comfort Zone factor as reverse items with the score from the Challenge factor, an overall score is generated to reflect an individual's tendency to leave their comfort zone.

The results revealed that the Comfort Zone Orientation Scale adapted to Turkish is a valid and reliable measurement tool that can be used to measure individuals' comfort zone orientation levels. The theoretical information compiled in the introductory part of the study and the Turkish version of the Comfort Zone Orientation Scale (CLOs) adaptation (Appendix) are expected to contribute to filling the gap in the national literature on the term and to be a key source for further studies regarding the concept in Turkey. Although the sample consisted of school administrators and teachers, this measurement tool, which was adapted into Turkish, can be used in different disciplines and professions as the scale items do not contain any professional expressions, including school administration or the teaching profession. In addition, the concept has a wide field of research that can be analyzed together with individual and organizational variables, and further studies may contribute to the development of the concept along with a better understanding of individual and organizational variables.

Future studies conducted with different sample groups may provide more evidence for the validity and reliability of the Turkish version of the Comfort Zone Orientation Scale. In addition, measurement invariance in this measurement tool was examined only in terms of gender. Measurement invariance may also be analyzed in terms of age, marital status, and professional experience to compare group means in future studies.

Limitations

There is no such study in which this adapted measurement tool was used in the culture or adapted to another language. This creates a limitation in comparing and discussing the results. The working group may also constitute a limitation of the study. The scale appeals to a wide audience in terms of the content of its items. While the scale development study was conducted with private company employees, this study was carried out with a different sample group of teachers and school administrators. Another limitation of the study may be that teachers and school administrators may have a more homogeneous structure than private company employees in terms of their comfort zone orientation, which may have affected the results.



Konfor Alanı Yönelim Ölçeğinin (KAYÖ) Türkçe Uyarlaması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Araştırma Makalesi	27.04.2023	27.01.2024	06.03.2024

Akif KÖSE ¹

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Mehmet UZUN ²

Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu çalışmada Kiknadze ve Leary (2021) tarafından geliştirilen Konfor Alanı Yönelim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kahramanmaraş'ta farklı kademelerdeki okullarda görevli okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan 670 kişilik bir katılımcı grubu oluşturmuştur. Ölçeğin çeviri, geri-çeviri süreçlerinde alan uzmanı akademisyenlerden ve İngilizce öğretmenlerinden destek alınmıştır. Yine alan uzmanları tarafından kapsam, anlaşılabilirlik ve gramer açısından değerlendirilen ölçek, sorun oluşturabilecek noktaların belirlenebilmesi için 20 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır. Bu aşamadan sonra İngilizce öğretmenliği bölümü akademisyenleri ve İngilizce öğretmenlerinden oluşan 30 kişilik bir gruba ölçeğin asıl hali ile uyarlanmış Türkçe formu ayrı ayrı uygulanarak dilsel eşdeğerlik çalışması yapılmış ve iki uygulama arasında yüksek düzeyli bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin aslındaki tek boyutlu yapısından farklı olarak iki boyutlu bir yapı elde edilmiş, yapı geçerliğini belirlemek amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda da ölçeğin iki boyutlu yapısı doğrulanmıştır. Her bir boyut altındaki madde içerikleri dikkate alınarak birinci boyut "Konfor Alanında Kalma", ikinci boyut ise "Meydan Okuma" şeklinde adlandırılmıştır. Ölçekten elde edilen iç tutarlık katsayısı, ölçeğin geneli ve boyutlar için sırasıyla .79, .73 ve .76 olarak hesaplanırken yapısal modellerin geçerlik ve güvenilirliklerini gösteren AVE ve CR değerleri ideal düzeylerde bulunmuştur. Ölçme değişmezliğinin cinsiyet değişkeni yönünden incelenmesi sonucunda biçimsel, metrik, skalar ve katı değişmezliğin sağlandığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda; Türkçe uyarlaması yapılan Konfor Alanı Yönelim Ölçeğinin, bireylerin konfor alanı yönelimlerini ölçmede kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiş ve ölçek maddeleri herhangi bir mesleki ifade içermediğinden farklı disiplinlerde/farklı meslek grupları üzerinde yapılacak çalışmalarda da kullanılabilirliği önerisi getirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Konfor alanı, konfor alanı yönelimi, ölçek uyarlama, geçerlik, güvenilirlik

¹*Sorumlu Yazar:* Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, E-posta:akifkose@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4813-6375>

²Doktora öğrencisi, Okul müdürü, Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, E-posta: mehmetuzun461@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-2786-5533>

Bireyin öğrenmesi ve gelişiminde anlamlı deneyimlerin önemi kabul görmüş bir gerçektir. Birey, deneyimler aracılığıyla potansiyelini açığa çıkarabilmekte ve bu sayede kapasitesini genişleterek büyüebilmektedir. Ancak insanların büyümeye doğru ilerlemek için yaşamlarında nasıl ve ne zaman değişiklikler yaptığı sorusu bilimin cevabını aradığı önemli sorulardan biridir. Araştırmalar bazı kişisel değişim süreçlerinin isteğe bağlı, bazılarının ise farklı durumlar tarafından tetiklenen derin bir kişisel dönüşüm sonucu meydana geldiğini göstermektedir. Hangi nedenle olursa olsun ortak bir tema gibi üzerinde uzlaşılan fikir, neredeyse tüm kişisel dönüşüm çabalarının büyümeye doğru ilerlemek için küçük de olsa bir miktar cesaret gerektirdiğidir (Russo-Netzer ve Cohen, 2022). Bu nedenle başarı hikâyelerinin anlatıldığı yayınlarda (Newmark, 2017; Saleh, 2014), insanlar kendilerini kaygılandırıcı veya korkutan şeyleri yapmaya, kendilerini “konfor alanlarından” çıkarmaya teşvik edilirler. Konfor alanının ötesine geçebilirlerse yeni olanakların, anlamlı deneyimlerin ve kişisel gelişimin onları beklediği vurgulanır (Kiknadze ve Leary, 2021).

Kişisel gelişim kitapları konfor alanından çıkabilmeyi, büyümenin önemli bir öncülü olarak resmetse de popüler kültürün popüler sloganlarından biri olan “konfor alanı” kavramının kökenini bulmak oldukça zordur ve ele alındığı bağlama göre herkesin kişisel bir tanımı söz konusudur. Kavramla ilgili ilk kullanıma Judith Bardwick’in (1991) “*Konfor Bölgesindeki Tehlike: Toplantı Odasından Posta Odasına-Amerikan İş Dünyasını Öldüren Yetki Alışkanlığından Nasıl Kurtulunur?*” adlı çalışmasının başlığında rastlanılmaktadır. Yazar kitapta performans ve davranışı incelemesine rağmen konfor alanını tanımlamak bir yana kavrama kitabın içeriğinde hiç değinmemiştir (White, 2009). Kavram psikoloji literatüründe, bazı değişim modellerinde, gündelik yaşamda, sosyal medyada ve edebiyatta yaygın olarak kullanılsa da bilimsel alanyazında yeterince keşfedilmemiş ve ampirik olarak işlevselleştirilmemiştir (Russo-Netzer ve Cohen, 2022).

Uluslararası dergilerin yer aldığı veri tabanlarına bakıldığında kavramın sağlık, psikoloji, eğitim, açık hava eğitimi, seyahat, kültür, coğrafya, ekonomi, işletme, kamu yönetimi, uluslararası ilişkiler, biyoloji, fizyoloji, veterinerlik, beslenme ve diyetetik, çevre ve yapı, bilimsel araştırma yöntemleri, mobilite, ergonomi, sürüş psikolojisi, deniz araştırmaları, dil bilim ve binicilik gibi farklı disiplinlerdeki birçok akademik yayının başlığında çoğunlukla bir metafor olarak geçtiği görülmektedir (Arus-Hita, 2021; Bärgman ve diğ., 2015; Brady ve diğ., 2022; Bridges, 2001; Chalkley ve diğ., 2022; Ciuha vı Mekjavic, 2017; Ecclestone, 2014; Eden, 2014; Gutierrez ve Vernis, 2016; Hull, 2021; Israel ve Fine, 2012; Johnson ve diğ., 2011; Kriauciunas ve diğ., 2011; Leberman ve Martin, 2002; Lee ve diğ., 2020; McCrenor ve diğ., 2006; Nejad ve diğ., 2019; Pan ve diğ., 2022; Prazeres, 2017; Regalla, 2016; Riley ve Solic, 2017; Roshan ve diğ., 2019; Rostad ve diğ., 2016; Sekulić ve diğ., 2016; Shanley, 2022; Smith, 2013; Starks ve diğ., 2011; Sotiridis ve diğ., 2020; Von Mohr ve diğ., 2023). Birçok araştırmanın başlığında yer alsa da konfor alanı kavramıyla ilgili olarak “Konfor alanı nedir?”, “Tüm faaliyetlerde insan davranışını tanımlayan veya sınırlayan tek bir evrensel konfor alanı var mı yoksa konfor alanları göreve/bağlama

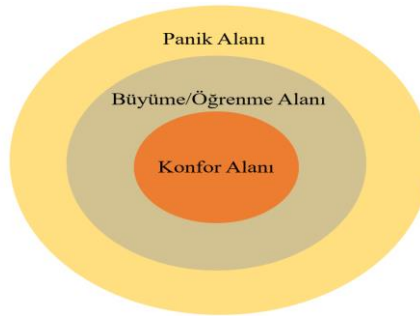
özel mi?” gibi sorular kavramla ilgili cevabı aranan sorular olarak ortada durmaktadır (Brown, 2008).

Konfor alanı kavramının sözlük anlamına bakıldığında; kendinizi rahat hissettiğiniz, yeteneğinizin ve kararlılığınızın test edilmediği bir durum (Cambridge Sözlüğü, 2023); kendinizi güvende veya rahat hissettiğiniz bir yer ya da durum, daha fazla çalışmak veya daha fazlasını başarmak yerine kalmayı seçtiğiniz durum (Oxford Sözlüğü, 2023) şeklinde benzer tanımlamaların yapıldığı görülmektedir. Kavram davranış açısından ele alındığında, insanların çok az ya da hiç endişe duymadan veya kaçınmadan gerçekleştirebilecekleri davranışları kapsayan, aynı zamanda insanların kaygı uyandıran davranışları gerçekleştirmenin potansiyel faydalarına değip değmeyeceği konusundaki kararlarını etkileyen psikolojik mekanizmaları içeren bir alan olarak tanımlanmaktadır (Kiknadze ve Leary, 2021). Performans açısından ise bireyin, çoğunlukla bir risk duygusu taşımadan, standart bir performans ortaya koyabilmek için alışılmış davranışlar sergileyerek kaygısız bir şekilde çalıştığı davranışsal durum olarak ifade edilmektedir (White, 2009). Kavrama pedagojik bağlamda yaklaşan Boler ve Zembylas (2003) konfor alanını, hegemonik yapılar içinde çerçevelenen gündelik alışkanlıklar, inançlar, değerler ve bilinç dışı varsayımlar tarafından şekillendirilen kayıtlı kültürel ve duygusal alanlar olarak tanımlamaktadırlar. Yazarlar bir anlamda kökleşmiş ve bilişsel çelişkiye çok izin vermeyen bir alan olarak işaret ettikleri konfor alanından çıkmanın verdiği rahatsızlık pedagojisine, kişinin kendi inançlarını, değerlerini ve varsayımlarını yeniden sorgulamayı ve yeniden inşa etmeyi içeren bir duygusal emek olarak yaklaşırlar (Akt., Prazeres, 2017).

Kavramla ilgili tanımlamalar konfor alanının kendisine vurgu yaparken bir taraftan da bu alanı çevreleyen mekanizmalara işaret etmektedir. Akademik yayınlar incelendiğinde konfor alanının ve onu kuşatan diğer alanların modellenmesinin yapılmaya çalışıldığı görülmektedir (Luckner ve Nadler, 1997; Nadler, 1995; Pannicucci, 2007; White, 2009). Pannicucci (2007) tarafından modellenen konfor alanına ilişkin en yalın gösterim Şekil 1’de sunulmuştur:

Şekil 1

Konfor Alanı Modeli



Şekil 1'e bakıldığında modelin ortasında kişiyi çevreleyen "konfor alanının" bulunduğu görülmektedir. Bu alan bireylerin kendilerini rahatsız ve yabancı hissedebilecekleri bunun yanı sıra yaklaşma veya kaçınma motivasyonlarını geçersiz kılacak davranışları da içeren bir rahatsızlık (korku/kaygı) alanıyla çevrilidir. Bireyler rahatsızlık alanının verdiği kaygının üstesinden gelebilirlerse optimal performans alanına başka bir ifadeyle öğrenme/büyüme (gelişme) alanına yönelirler. Tüm bu alanların en dışında ise kaygının yönetilebilir olmaktan çıktığı tehlike veya panik alanı olarak adlandırılan bölge yer alır (Brown, 2008; Kiknadze ve Leary, 2021; Pannicucci, 2007; White, 2009; Zimmerman, 2015).

Brown'a (2008) göre konfor alanı ve buna ilişkin modeller üzerine yapılan araştırmaların kavramın gelişimine çok az katkısı bulunmaktadır ve tek bir konfor alanı teorisi yok gibi görünmektedir. Yazar macera eğitimi literatüründe yaygın olarak kullanılan konfor alanı modelinin küçük bir temel üzerine inşa edildiğini ve insanların stresli bir durumla yüzleştiklerinde korkularının üstesinden gelerek tepki verecekleri ve dolayısıyla birey olarak gelişecekleri inancına dayandığını belirtir. Brown, konfor alanı modelini, Piaget'nin bilişsel gelişim ve Festinger'in bilişsel çelişki (uyumsuzluk) teorileri kapsamında tartışarak dengesizlik/uyumsuzluk durumlarını teşvik etmek için "riski" kullanan bu modelin sürdürülmesinin eğitim literatüründe güçlü bir destek bulmadığını ve büyümeyi başarmanın yolu olarak stresi kullanmanın uygun bir yöntem olmadığını ifade eder. Bu nedenle konfor alanı modelinin, macera eğitimi ortamlarında programlama ve pedagojiyi desteklemek için bir model olarak kullanılmasından ziyade faaliyetlerin sonunda öğrenme ve büyüme hakkında nasıl düşünebileceğimizi açıklayan bir metafor olarak kullanılması gerektiğini önerir (Brown, 2008).

Konfor alanını performans açısından ele alan White (2009), kavrama kaygı ve performans açısından yaklaşır. White, konfor alanında kalan bir bireyin kaygı düzeyinde veya uygulanan becerilerinde herhangi bir değişiklik olmaması halinde performans seviyesinin sabit kalacağını ifade eder. Aynı şekilde, kaygıda veya uygulanan becerilerde olumlu veya olumsuz bir değişiklik olursa performans düzeyinde de yukarı veya aşağı yönlü bir değişiklik meydana geleceğini belirtir. White'a göre birey sabit bir performans durumunda iken optimal (en uygun) bir performans sergileyebilirse ikinci bir konfor alanına geçebilir ve bu döngüyle konfor alanlarını değiştirebilir. Konfor alanlarıyla paralel hareket eden performans eğrisinin gerçekte olup bitenlerin bir yansıması olduğunu belirterek kendi geliştirdiği yaşam döngüsü modelini, Tuckman'ın gelişim teorisi ve Carnall'ın başa çıkma döngüsüyle birlikte ele alır ve modelin bunlarla benzer özellikler taşıdığını belirtir (White, 2009).

Konfor alanı kavramının tanımlamasına ve ampirik olarak araştırılmasına yönelik yakın zamanlı ve en kapsamlı sayılabilecek araştırma Kiknadze ve Leary (2021) tarafından gerçekleştirilmiştir. Kiknadze ve Leary (2021) kavramı Elliot, Bentham, Freud, Skinner ve Thorndike'ın fikirlerinden yola çıkarak yaklaşma-kaçınma motivasyonu bağlamında ele almışlardır. Yazarlara göre kişilerin konfor alanının ötesinde gördükleri bir davranışı eyleme dönüştürüp dönüştürmeme kararları,

kaygı yaşatacak bir biçimde davranış sergilemenin, eylemin olası faydalarına değer olup olmadığının tartışıldığı bir yaklaşma-kaçınma çatışmasını içerir. Yazarların bu yaklaşımı, hümanistik psikolojinin öncüsü Abraham Maslow'un gelişime yönelik yaklaşımıyla benzerlik taşır. Maslow (1966) gelişimin, kişinin güvenli olduğu alana geri dönmeyi veya büyümeye doğru ilerlemeyi seçebileceği sonsuz bir günlük seçimler ve kararlar dizisi olarak görülebileceğini belirtir (Akt., Russo-Netzer ve Cohen, 2022). Ancak tüm yaklaşma-kaçınma kararlarını konfor alanı psikolojisi içerisinde değerlendirmemek gerekir. Çünkü konfor alanı kararları, insanların gerçekleştirmek istedikleri ancak olası sonuçlarından dolayı kaçınma güduları ile mücadele etmelerini gerektiren kararlardır. Bu anlamda kişiler sıkıcı, zaman alıcı ya da maddi külfeti olabilecek davranışlardan kaçınabilir, tehlikeli ve mantıksız gördükleri diğer davranışları gerçekleştirme arzusu taşımayabilirler (Kiknadze, 2018; Kiknadze ve Leary, 2021).

İnsanlar bir davranışı gerçekleştirebilmek için korkularıyla yüzleşmeleri ve bunun için çaba sarf etmeleri gerektiğine inandıklarında o davranışı konfor alanlarının dışında görebilirler. Algılanan riskler kişiyi davranışından vazgeçirirse dolaylı olarak da performansı engelleyen bir korku bariyeri haline dönüşür. Ancak konfor alanında kalmayı veya çıkmayı sadece belirli bir davranışı gerçekleştirmekten korkmak ya da korkmamak olarak görmemek gerekir. İnsanlar günlük konuşma dilinde belirli davranışların veya faaliyetlerin kendi konfor alanlarının içinde veya dışında olduğundan söz etseler de konfor alanının dışında görülen tehdit veya tereddüt deneyimleri, bir kaygı ve kaçınma sürekliliğine dayanır. Bu anlamda konfor alanından çıkarılmayı düşük ve yüksek olan insanlar arasındaki temel ayırım, kendilerini ne kadar rahatsız hissettiklerinde değil görevleri yapmanın algılanan zorluğunda yatmaktadır. Bu durum konfor alanından çıkma isteğinin belirli şeyleri yapmaktan korkmamakla ilgili olmadığını, daha çok insanların korkularına rağmen hareket etme çabalarını içerdiğini göstermektedir (Kiknadze, 2018; Kiknadze ve Leary, 2021).

Bu araştırma kapsamında yapılan veritabanları taraması sonucunda ulaşılabilen araştırmalar ile sınırlı olmak üzere kişilerin konfor alanı yönelimlerini ölçebilecek yalnızca bir ölçme aracının geliştirildiği görülmüştür. Kiknadze ve Leary'nin (2021), çalışmaları kapsamında katılımcılarla yaptıkları görüşmelerden yola çıkarak kişilerin konfor alanı yönelimlerini ölçebilmek amacıyla geliştirdikleri tek boyutlu bu ölçme aracını aynı araştırma kapsamında ampirik olarak test ettikleri de belirlenmiştir. Araştırma sonucunda duygu arayışı, davranışsal aktivasyon ve engelleme, kişilik özellikleri, olumsuz duygusallık, sürekli kaygı ve öz yeterlik bireysel değişkenlerinin kişilerin konfor alanı yönelimlerini yordadığı belirlenmiştir. Geliştirdikleri ölçme aracının insanların konfor alanı yönelimlerinin bireysel faktörlerle olan ilişkilerine yönelik önemli bilgiler sunduğunu ve yapılacak farklı araştırmalar ile kültürel farklılıkların kişilerin konfor alanı yöneliminde önemli bir rol oynayıp oynamadığının incelenebileceğini önermişlerdir.

Kavramla ilgili yapılan araştırmalar her ne kadar belirgin bir teoriyi işaret etmese de konfor alanının büyüme üzerindeki önemini ortaya koymakta ve üzerinde daha

fazla durulması gereken bir alan olduğunu göstermektedir. Konfor alanı psikolojisinin bireyin tüm yaşam alanlarını kapsayabileceği düşünüldüğünde kavramın daha iyi anlaşılması, bireysel ve örgütsel çıktılar hakkında yararlı ipuçları sunabilecektir. Alanyazın incelendiğinde konfor alanı kavramının çok az sayıdaki araştırmada ele alındığı ve kavramın bu çalışmalarda çoğunlukla bir metafor olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca bu araştırma kapsamında yapılan alanyazın taraması ile sınırlı olmak üzere konunun Türkiye ölçeğinde henüz kapsamlı bir biçimde incelenmediği ve Türk kültüründe kişilerin konfor alanı yönelimini ölçmede kullanılabilecek geliştirilmiş veya uyarlanmış herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı belirlenmiştir. Kavramla ilgili literatür bilgisinin sınırlı olması, kavramın çerçevesinin yeterince belirgin olmaması, kavramın ele alındığı bağlama göre farklı tanımlamalarının bulunması, kavramın psikolojik ve sosyolojik temellerinin incelendiği ampirik çalışmaların sınırlı sayıda olması ve Kiknadze ve Leary (2021) tarafından geliştirilen ölçekteki maddelerin genel ve anlaşılır ifadeler içermesi nedenlerinden dolayı ölçek geliştirilmesi yerine uyarlama yapılmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Uyarlama çalışması ile birlikte kavramın farklı araştırmalarda incelenebilecek olması araştırma sahasını genişleterek kavramın daha iyi anlaşılmasına katkı sunabilecektir. Türkçeye uyarlaması yapılan bu ölçme aracının konfor alanı kavramı hakkında ulusal düzeyde yürütülecek olan çalışmalar için önemli bir kaynak oluşturabileceği ve kavrama yönelik Türk kültürüne uygun geliştirilecek ölçme araçları için de bir başlangıç noktası olabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle bu araştırmada Kiknadze ve Leary (2021) tarafından geliştirilen Konfor Alanı Yönelim Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubunun betimsel özellikleri, uyarlanan veri toplama aracına ilişkin tanıtıcı bilgiler, uyarlama süreci, araştırma verilerinin toplanması ve analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

Evren-Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş'ta bulunan kamuya ait okul türlerinde (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan okul yöneticileri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Faktör analizi çalışmaları için gerekli örneklem büyüklüğünün, tahmin edilecek parametrelerin en az beş katı (Tabachnick ve Fidell, 2001) veya en az 200 gözlemin üzerinde olması gerektiği tavsiye edilmektedir (Kline, 2019). Açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulamalarının birlikte yürütüldüğü araştırmalarda farklı örneklem metodları kullanılabilmekle birlikte toplanan verilerin yarısı ile AFA diğer yarısı ile de DFA yapılması, önerilen bir yöntemdir (Henson ve Roberts, 2006; Worthington ve Whittaker, 2006). Buradan hareketle her iki uygulama için de yeterli bir sayı olduğu düşünülerek 702 kişilik gönüllü bir katılımcı grubuna ulaşılmıştır. Ölçme aracındaki maddeler okul yöneticiliği ya da öğretmenlik mesleğinin yanı sıra doğrudan herhangi bir meslek grubuna özgü olmadığı için veri toplama sürecinde kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Ölçme aracına eklenen kontrol maddesini

belirtilen şekilde işaretlemeyen 21 katılımcıdan ve maddelerin yarısı ters madde olmasına karşın ölçme aracını sistematik olarak (tamamı 1 ya da 5) doldurduğu tespit edilen 11 katılımcıdan elde edilen veriler değerlendirme dışı tutulmuştur. Son haliyle 550 öğretmen, 59 okul müdürü ve 61 okul müdürü yardımcısı olmak üzere toplam 670 katılımcıdan elde edilen veriler analizlere dahil edilmiştir. 670 kişilik veri seti rastgele ayrılarak 336 veri ile AFA, 334 veri ile DFA yapılmıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde; katılımcıların %47.3'ü (n=317) kadınlardan, %52.7'si (n=353) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcılardan %82.1'inin (n=550) medeni durumu evli, %17.9'unun (n=120) bekârdır. Katılımcıların %73.3'ü (n=491) lisans mezunlarından oluşurken %26.7'si (n=179) lisansüstü eğitim mezunlarından oluşmaktadır. Öğretmenlik alanları itibarıyla %15.8'ini (n=106) okul öncesi öğretmenleri, %30.1'ini (n=202) sınıf öğretmenleri ve %54'ünü (n=362) bu iki alan haricindeki diğer branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Görev yaptıkları kurum tipi yönüyle katılımcıların %13.9'u (n=93) bağımsız anaokullarında, %35.1'i (n=235) ilkokullarda, %34'ü (n=228) ortaokullarda, %13.7'si (n=92) liselerde ve %3.3'ü (n=22) diğer kurum tiplerinde (BİLSEM, RAM) görev yapmaktadır. Mesleki kıdem açısından bakıldığında katılımcıların %34.2'si (n=229) 1-10 yıl aralığında, %42.7'si (n=286) 11-20 yıl aralığında ve %23.1'i (n=155) 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Yine katılımcıların %62.7'si (n=420) 1-5 yıl arasında, %37.3'ü (n=250) ise 6 yıl ve daha uzun süredir aynı okulda görev yapmaktadır. Son olarak katılımcıların görev yaptıkları okulların %79.7'si (n=534) il/ilçe merkezinde, %20.3'ü (n=136) kasaba/köy yerleşim merkezlerinde bulunmaktadır.

Uyarlanan Ölçme Aracı

Konfor Alanı Yönelim Ölçeği (Comfort Zone Orientation Scale), Kiknadze ve Leary (2021) tarafından Kiknadze'nin (2018) çalışmasına dayanılarak geliştirilmiştir. Araştırmacılar ölçek geliştirme çalışmasını Amerika Birleşik Devletleri'ndeki özel bir şirkette çalışan 200 katılımcı ile yürütmüşlerdir. Kiknadze ve Leary (2021), 16 taslak madde ile başlamış oldukları çalışmalarının faktör analizi (AFA) sonucunda .50'nin altında korelasyon değeri gösteren 6 maddeyi çıkartarak 10 maddeli ve tek faktörlü bir yapı elde etmişlerdir. Beşli likert şeklinde derecelendirilen ölçekte sıklık ölçütleri olarak "1 (Kesinlikle Katılmıyorum) ile 5 (Kesinlikle Katılıyorum)" aralığındaki ifadeler kullanılmıştır. Ölçekte yer alan 3, 5, 7, 8 ve 10. maddeler ters madde olup bu maddelerin tersi kodlanarak diğer maddeler ile birlikte elde edilen toplam puan, kişilerin konfor alanı yönelimlerinin düzeyi olarak değerlendirilebilmektedir. Bir başka ifadeyle ölçme aracından alınan puanın yüksek olması, kişilerin konfor alanından çıkma yönelimlerin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmacılar ölçeğin güvenilirlik katsayısını .88 olarak rapor etmişlerdir. Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin olarak DFA yapmadıkları araştırmalarında geliştirdikleri ölçme aracının; benzer örtük değişkeni ölçen ölçme araçlarıyla pozitif, farklı örtük değişkeni ölçen ölçme araçları ile ise negatif ilişki gösterdiğini belirlemişlerdir (Kiknadze ve Leary, 2021).

Uyarlama Süreci

Konfor Alanı Yönelim Ölçeğinin Türkçeye uyarlama sürecinde öncelikli olarak ölçeği geliştiren araştırmacılardan e-posta kanalıyla uyarlama izni alınmıştır. Alınan izinle birlikte İngilizce dilinde eğitim almış biri akademisyen biri İngilizce öğretmeni olan iki uzman tarafından ölçeğin Türkçeye çevirisi yapılmıştır. Her iki çeviri araştırmanın yazarları tarafından dil, kültür ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirilmiş ve tek bir metin hazırlanmıştır. Hazırlanan ortak metin alan uzmanı iki akademisyene ve bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenine gönderilerek maddelerin anlaşılabilirliği, kapsamı ve dilbilgisi bakımından görüşleri alınmıştır. Alınan görüşlere göre tekrar değerlendirilen ölçek, 20 kişiden oluşan bir katılımcı grubuna uygulanarak anlam bakımından sorun oluşturabilecek noktalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bir sonraki aşamada İngilizce dilinde eğitim almış ve hâlihazırda da İngilizce öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan farklı iki akademisyen aracılığıyla ölçeğin İngilizceye geri-çeviri işlemi gerçekleştirilmiştir. Hazırlanan geri-çeviri örnekleri, ölçeğin asıl formu ile çevirisi yapılan formu arasında anlamsal bakımdan bir farklılık bulunup bulunmadığı noktasında değerlendirilmek üzere ölçeği ilk çeviren iki uzmana gönderilmiş ve uzmanlardan çeviri maddelerinin orijinali ile aynı anlamı taşıdığı teyidi alınmıştır. Sonraki aşamada ölçeğin asıl formu ve uyarlanan Türkçe formu dilsel eşdeğerliği kontrol edebilmek amacıyla 30 İngilizce öğretmenine uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucunda orijinal form ile Türkçe form arasındaki korelasyonun $r=.97$ ($p=.000$) olduğu ve dilsel eşdeğerliliğin kanıtı için gerçekleştirilen t-Testi (bağımlı gruplar) sonucunda iki uygulama arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t(29)=-.314$, $p=.757$). Bu uygulamadan sonra ölçeğin Türkçe formu elektronik ortama aktarılarak veri toplama sürecine geçilmiştir.

Verilerin Toplanması

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan araştırma için gerekli etik kurul onayı alınmıştır. Ayrıca veri toplama aracının okul yöneticilerine ve öğretmenlere uygulanabilmesi için ilgili kurumlardan gerekli resmî izin alınmıştır. Hazırlanan demografik bilgi formu ve uyarlanan ölçme aracı, elektronik ortama aktarılmış ve çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla katılımcılara ulaştırılmıştır. Araştırma verileri 2023 yılı içerisinde toplanmıştır.

Etik Kurul Onayı

Bu araştırmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyulmuştur. Bu çalışma için etik kurul onayı Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan alınmıştır (Tarih:18.01.2023, No:191745).

Verilerin Analizi

Faktör analizinin kullanıldığı çalışmalarda ölçek maddeleri arasında daha önce tespit edilmiş bir ilişki bulunuyorsa kısıtlanmış bir model olduğu için DFA yapılması önerilmektedir (Kline, 2019). Ancak uygun olmayan bir DFA modelinin Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ile takip edilmesinin makul olduğu da tavsiye edilmektedir

(Schmitt, 2011). Bu noktada bir karara varabilmek amacıyla ilk aşamada, toplanan 366 veri kullanılarak DFA yapılmıştır. Yapılan analizde model-veri uyumunun modifikasyon önerileriyle birlikte sağlanabildiği görülmüştür. Modifikasyon indeksleri modeldeki problemler alanların bir işareti olarak değerlendirilebileceğinden (Kline, 2019) ve uyarlanan bu ölçme aracı ile ilgili geliştirildiği araştırma da dahil kendi kültüründe veya başka bir dilde doğrulandığı araştırma sonuçları bulunmadığından AFA yapmanın uygun olacağı kanaatine varılmıştır. Elde edilen 670 kişilik veri seti rastgele ikiye ayrılmış; verilerin 336'sı ile AFA, 334'ü ile DFA yapılmıştır.

Her iki analize geçilmeden önce uç değer tespiti ve tek değişkenli normallik varsayımı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda uç değer olarak tespit edilen üç veriye rastlanmıştır ancak bu veriler yapılan ölçümde bir farklılık oluşturmadığı için veri setinde tutulmuştur. Çarpıklık (skewness) ve basıklığa (kurtosis) ilişkin elde edilen değerlerin sırasıyla; AFA veri seti için -.034 ve -.001; DFA veri seti için .166 ve .199 olduğu, histogram grafiklerinin normal bir dağılım gösterdiği ve Q-Q Plot grafiklerinin doğrusal bir dağılımı takip ettiği görülmüş ve verilerin önemli bir sapma göstermeyerek normal bir dağılım sergilediği kabul edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

AFA'da örnekleme yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi, faktör analizi yeterliliği için Bartlett'in küresellik testi incelenmiştir. Ölçme aracının faktör yapısını belirleyebilmek için Temel Eksen Faktörleme, döndürme yöntemi olarak da faktörler arasında ilişki olduğu varsayılarak eğik döndürme yöntemlerinden "Oblimin" tercih edilmiştir. Faktör sayısına karar verebilmek için özdeğer tablosu ve yamaç eğim grafiği (Scree Plot) incelenmiştir. Oluşan faktör yapısı Horn'un (1965) Paralel Analiz yöntemiyle kontrol edilmiştir. Maddelerin ayırt ediciliği ve ölçme aracını temsil güçleri; düzeltilmiş madde toplam korelasyonları incelenerek ve alt grup üst grup karşılaştırmaları yapılarak test edilmiştir.

DFA sonuçları için parametrelerin kestirilmesinde yaygın olarak tercih edilen Maksimum Olabilirlik (ML) yönteminin (Şen, 2020) kullanılabilmesi için çok değişkenli normallik varsayımı sınınmıştır (Kline, 2019). Yapılan çok değişkenli normallik analizinde çarpıklık ve basıklık değerleri anlamlı bulunmuş ($p < .05$) ve ilgili normallik varsayımının sağlanamadığı belirlenmiştir. Bu nedenle varsayımın sağlanamadığı durumlarda kullanımı tavsiye edilen ML yönteminin daha dirençli bir versiyonu olan MLR (Robust Maximum Likelihood) kestirim yöntemi tercih edilmiştir (Kline, 2019). Yapısal modellerdeki temel ölçütlerden biri olan model iyiliğinin belirlenebilmesinde (Çokluk ve diğ., 2014); karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), Tucker-Lewis indeksi (TLI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) ve standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR) değerleri incelenmiştir (Kline, 2019). CFI ve TLI değerinin $\geq .90$ olması, RMSEA ve SRMR değerinin ise $\leq .08$ olması kabul edilebilir iyilik değerleri olarak görülmüştür (Hu ve Bentler, 1999; Schermelleh-Engel ve diğ., 2003; Tabachnick ve Fidell, 2001). Ölçme değişmezliği seviyeleri arasındaki farkın saptanmasında uyum indekslerindeki

değişimler incelenmiş; $\Delta CFI \leq .010$ ve $\Delta RMSEA \leq .015$ ölçütleri esas alınmıştır (Chen, 2007). Elde edilen değerler bu ölçütlere göre değerlendirilerek araştırmanın bulgular kısmında raporlaştırılmıştır.

Bulgular

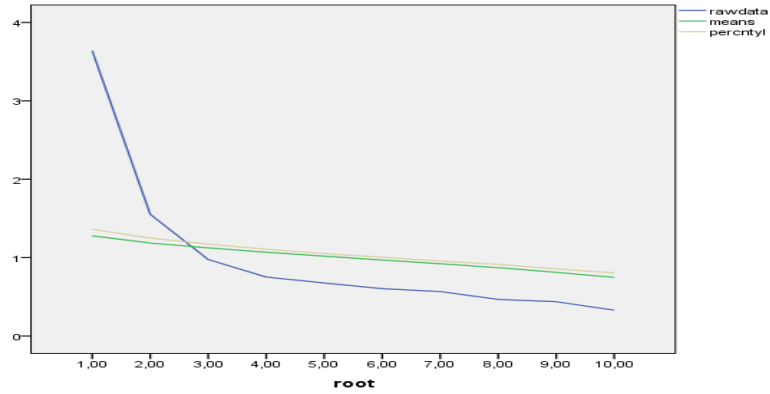
Uyarlama çalışması kapsamında elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

AFA Bulguları

Veri setinin faktör analizine (AFA) uygunluğu için yapılan Bartlett's testi sonucunda ki-kare değerinin manidar bulunduğu ($\chi^2(45)=906,17$ $p<.001$) ve KMO değerinin ise iyi düzeyde (.82) olduğu gözlenmiş, elde edilen değerler, veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Temel Eksen Faktörleme metodu kullanılarak yapılan analiz sonuçları, iki faktörlü bir yapıyı ortaya çıkarmıştır. Ölçek maddelerine ait faktör yüklerinin .40'ın üzerinde olduğu ve başka maddelerle binişiklik göstermedikleri belirlenmiştir. Ölçme aracındaki 3,5,7,8 ve 10. maddelerin birinci boyut altında; 1,2,4,6 ve 9. maddelerin ise ikinci boyut altında toplandıkları gözlenmiştir. Ortaya çıkan yapı Horn'un (1965) Paralel Analiz Yöntemiyle kontrol edilmiş ve orijinal veri setine ait iki özdeğerin, rastgele veriden üretilen %95'lik değerlerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Paralel analiz sonucu elde edilen yamaç grafiği Şekil 2'de gösterilmiştir:

Şekil 2

Konfor Alanı Yönelim Ölçeği Yamaç Grafiği



Şekil 2 incelendiğinde grafiği yatay ekseninde kesen çizgilerin iki boyutlu yapıyı belirgin bir şekilde gösterdiği görülmektedir. Bu iki boyutun ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans %41'dir. Birinci boyutun özdeğeri 3.64, açıkladığı varyans oranı %31; ikinci boyutun özdeğeri 1.55, açıkladığı varyans oranı ise %10'dur. Boyutlar arasındaki korelasyon katsayısı ise .43 olarak hesaplanmıştır. İki

boyutlu yapıya ilişkin madde faktör yük değerleri ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyon katsayıları Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1

İki Boyutlu Yapıya İlişkin Madde Faktör Yükleri

Madde Numarası	1.Boyut		Madde Numarası	2.Boyut	
	DMK	Faktör Yüğü		DMK	Faktör Yüğü
8.Madde	.63	.74	2.Madde	.63	.81
7.Madde	.57	.70	1.Madde	.57	.71
10.Madde	.54	.62	4.Madde	.42	.53
3.Madde	.51	.55	6.Madde	.47	.41
5.Madde	.45	.53	9.Madde	.45	.40

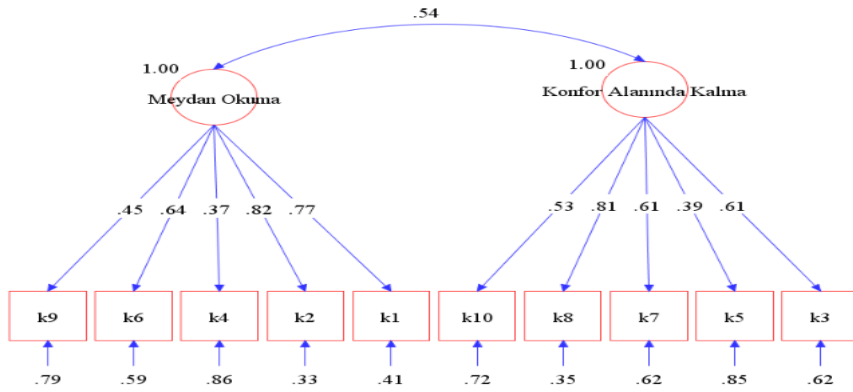
Tablo 1 incelendiğinde madde faktör yüklerinin birinci boyutta .53 ile .74, ikinci boyutta .40 ile .81 aralığında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bir maddenin yer aldığı ölçeği temsil gücünü gösteren düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının birinci boyutta .45 ile .63, ikinci boyutta .42 ile .63 aralığında olduğu ve tüm değerlerin ideal değer olarak görülen .30’un (Büyüköztürk, 2017) üzerinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca maddelerin ayırt ediciliğini tespit edebilmek amacıyla %27’lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmış ve gruplar arasındaki farklılığın maddelerin tamamında manidar olduğu görülmüştür ($p<.000$).

DFA Bulguları

AFA’da ortaya çıkan iki faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla gerçekleştirilen DFA sonucunda modele ilişkin iyilik değerlerinin; CFI=.93, TLI=.91, RMSEA=.06 (%90GA: 0.042, 0.079), SRMR=.05 olarak kestirildiği ve değerlerin iyi uyum gösterdiği belirlenmiştir. Modele ilişkin DFA diyagramı Şekil 3’te gösterilmiştir:

Şekil 3

Konfor Alanı Yönelim Ölçeği DFA Diyagramı



Şekil 3 incelendiğinde modele ait standartlaştırılmış faktör yüklerinin birinci boyutta .39 ile .81; ikinci boyutta .37 ile .82 aralığında olduğu ve *t* değerlerinin manidar bulunduğu belirlenmiştir ($p < .000$). Elde edilen DFA modeline ait faktör yükleri kullanılarak “bileşik güvenilirlik” (composite reliability; CR) analizi ve çıkarılan varyans ortalaması (average variance extracted; AVE) kullanılarak da “geçerlik analizi” yapılmıştır (Şen, 2020). Yapılan analizlerde faktör yüklerinin kareleri toplamının, faktör yüklerinin kareleri toplamı ile hata varyanslarının toplamına bölünmesi sonucu elde edilen CR değeri birinci ve ikinci boyut için sırasıyla .74 ve .75; faktör yüklerinin karelerinin toplamının, madde sayısına bölünmesiyle elde edilen AVE değeri ise .37 ve .40 olarak hesaplanmıştır. .50 üzerindeki AVE değeri ve .70 üzerindeki CR değeri ideal değerler olarak kabul edilmekte olup (Hair ve diğ., 2014), AVE değerinin .50’den küçük olduğu durumlarda CR değeri .70’den büyük ise hesaplanan AVE değeri tolere edilebilmektedir (Fornel ve Larcker, 1981). Bu nedenle çalışma kapsamında elde edilen CR ve AVE değerlerinin güvenilirlik ve geçerlik açısından uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Güvenirlğe İlişkin Bulgular

Konfor Alanı Yönelim Ölçeği için AFA ve DFA veri setleri üzerinden iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Konjenerik ölçümlerde Cronbach’s α katsayısı yanlışlık gösterdiğinden daha tutarlı sonuçlar üreten McDonald’s Omega (ω) katsayısının hesaplanması önerilmektedir (Yurdugül, 2006; Zinbarg ve diğ., 2005). Hesaplanan McDonald’s Omega (ω) katsayısı AFA veri setinde ölçeğin geneli ve boyutlar için sırasıyla .80, .77 ve .75 olarak bulunmuştur. DFA veri setinde ise ölçeğin geneli ve boyutlar için sırasıyla .79, .73 ve .76 olduğu belirlenmiştir.

Boyutların Adlandırılması

Araştırmada ölçeğin orijinalindeki tek boyutlu yapısından farklı olarak iki boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Birinci boyutta yer alan maddelere bakıldığında “Beni konfor alanımın dışına çıkaracak şeyleri nadiren yaparım (3.madde)”, “Bir şey hakkında kendimi endişeli veya rahatsız hissetmek, muhtemelen onu yapmam gerektiğinin bir göstergesidir/işaretidir (5. madde)”, “Konfor alanımdan çıkmak uğruna beni rahatsız eden şeyleri yapma ihtiyacı hissetmem (7.madde)”, “Beni konfor alanımdan çıkaracak şeyleri yapmak gibi bir isteğim yoktur (8. madde)”, “Kendilerini konfor alanlarının dışına çıkaracak şeyleri yapmaktan hoşlanan insanlara anlam veremem (10. madde)” şeklinde ifadelerden oluştuğu görülmüştür. Söz konusu maddelerin; kişilerin kendilerini konfor alanlarından çıkaracak davranışlardan uzak durmalarını, konfor alanlarında kalmayı istemelerini, konfor alanından çıkmayı desteklemediklerini ifade eden maddeler oldukları görülmektedir. Bu boyuttaki maddelerin ortak özelliği, kişilerin bilinçli bir şekilde konfor alanında kalma yönündeki isteklerini yansımasıdır. Bu nedenle ölçeğin birinci boyutu “Konfor Alanında Kalma” olarak adlandırılmıştır. Ortaya çıkan bu boyut yapısı konfor alanı kavramıyla ilgili yapılan temel tanımlamalarla tutarlık göstermektedir. Yapılan tanımlamalar bu alanı, bireyin çoğunlukla risk duygusundan uzak ve alışkın olduğu davranışları tercih ettiği bir alan olarak değerlendirmekte (Kiknadze ve Leary, 2021;

White, 2009) ve böylelikle kişinin kendini güvende veya rahat hissederek daha fazla çalışmak veya daha fazlasını başarmak yerine kalmayı seçtiği durum olarak görmektedir (Cambridge Sözlüğü, 2023; Oxford Sözlüğü, 2023).

İkinci boyut altında yer alan maddelere bakıldığında ise “*Korkularımınla yüzleşmem önemli olduğu için beni tedirgin edecek şeyler yapmaya kendimi zorlarım (1. madde)*”, “*Beni kaygılandırırsa veya rahatsız etse de bir şeyler yapmak için kendimi zorlayan biri olmaya özen gösteririm (2. madde)*”, “*Korkunun, beni istediğim şeyleri yapmaktan vazgeçirmesine izin vermemeye çalışırım (4. madde)*”, “*Bir tehlike veya mahcup olma riski (olumsuz değerlendirilme korkusu) olsa bile konfor alanımın dışında kalan şeyleri yapmak bana genellikle cazip gelir (6. madde)*”, “*Kendimi, bilerek (kasıtlı olarak) konfor alanımın ötesine zorlamak bir birey olarak gelişimime yardımcı olur (9. madde)*” şeklinde bireyin bilinçli bir şekilde kaygı ile başa çıkma yönündeki tutumunu ve korkularının üzerine gitme yönündeki görüşlerini yansıtan ve bu şekilde tutum ve davranış sergilemenin değerli olduğunu ifade eden maddeler olduğu değerlendirilmektedir. Bu bakımdan boyut “Meydan Okuma” şeklinde adlandırılmıştır. Meydan Okuma boyutunda ortaya çıkan kaygı ve korku, kişinin konfor alanı yönelimi üzerindeki en belirleyici unsurlar olarak görülmekte olup (Kiknadze, 2018; Kiknadze ve Leary, 2021; White, 2009) ortaya çıkan boyut yapısı, konfor alanından çıkma isteğinin insanların korkularına rağmen hareket etme çabalarını içerdiği fikriyle de tutarlık göstermektedir (Kiknadze ve Leary, 2021). Konfor Alanında Kalma boyutunu oluşturan maddeler konfor alanında kalma isteğinin belirgin bir şekilde altını çizerek daha çok konfor alanının kendisine vurgu yaparken Meydan Okuma boyutunu oluşturan maddeler ortak özellik olarak konfor alanını çevreleyen korku/kaygı alanına işaret etmekte, bu alandaki mücadelenin ve konfor alanından çıkmanın önemini vurgulamaktadır. Ayrıca Konfor Alanında Kalma boyutunda bu alanda kalmaya veya tersi düşünüldüğünde bu alandan çıkmaya yönelik isteklilik durumu ön plandayken Meydan Okuma boyutunda ise çıkmaya yönelik isteğin eyleme dönüşmesi ön plandadır. Her iki boyutun adlandırılmasından önce ikisi profesör ve biri doçent olmak üzere üç alan uzmanı akademisyenin görüş ve önerileri de araştırmanın yazarları tarafından dikkate alınmıştır.

Ölçme Değişmezliği Bulguları

Bir ölçeğin farklı durumlarda aynı parametre değerlerine sahip olup olmadığını gösteren ve önemli bir uygulama olan ölçme değişmezliğinin (Şen, 2020) belirlenmesinde biçimsel değişmezlik, metrik (zayıf) değişmezlik, skalar (güçlü) değişmezlik ve katı değişmezlik düzeylerin incelenmesi önerilmektedir (Meredith, 1993). Ölçme değişmezliğinde temel model olarak kabul edilen *biçimsel değişmezlikte* gruplar arası aynı yapının aynı maddelerle ölçüldüğü varsayılmakta ve parametreler üzerinde eşitlik kısıtlaması bulunmamaktadır. *Metrik değişmezlikte* aynı maddeler tarafından ölçülen yapılara ek olarak gruplar arası faktör yüklerinin eşit/değişmez olduğu varsayılmaktadır. Metrik değişmezlik sağlanmışsa farklı örneklemelerdeki kişilerin maddeleri aynı şekilde yorumladığı değerlendirilebilmekte ancak yapının aynı şekilde ölçülüp ölçülmediği hala belirsizlik taşımaktadır. *Skalar*

değişmezlikte gruplar arası faktör yüklerinin ve gösterge sabitlerinin eşit/değişmez olduğu varsayılmaktadır. Skalar değişmezlik sağlanmışsa katılımcıların ölçeği her grupta aynı şekilde kullandıkları kabul edilmekte ve aynı yapının (metrik değişmezlik) aynı şekilde ölçüldüğü söylenebilmektedir. Böylece örneklem arasında örtük ve gözlenen ortalamalar da karşılaştırılabilmekte ve farklı örneklemlerden toplanan veriler daha güvenli bir şekilde kullanılabilir (Şen, 2020, Vandenberg ve Lance, 2000). Katı değişmezlikte ise yukardaki varsayımlara ek olarak artık değer varyanslarının da eşit/değişmez olduğu kabul edilmektedir. Katı değişmezlik, spesifik varyansın (faktörle paylaşılmayan madde varyansı) ve hata varyansının (ölçüm hatası) toplamının gruplar arasında değişmez olduğu anlamına gelmektedir (Meredith, 1993; Şen, 2020). Bu çalışmada ölçme değişmezliği; farklı örneklem grupları için ortak bir değişken olması, mesleki bir özellik olmaması ve grup sayılarının analiz için yüksek olması nedeniyle “cinsiyet” değişkeni üzerinden incelenmiştir. Ölçme değişmezliği düzeylerine ilişkin elde edilen uyum istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2

Ölçme Değişmezliği Düzeylerine İlişkin Uyum İstatistikleri

Değişmezlik Düzeyleri	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	Δ CFI	Δ RMSEA
Biçimsel	.925	.900	.063	.063	-	-
Metrik	.928	.915	.058	.069	.003	.005
Skalar	.920	.914	.058	.070	.008	.000
Katı	.920	.924	.055	.083	.000	.003

Tablo 2’ye göre biçimsel değişmezliği test etmek üzere yapılan çoklu grup DFA sonuçları ilk aşamanın sağlandığını göstermiştir. Model uyum değerlerine göre sonraki düzeyler olan metrik, skalar ve katı değişmezlik için de yeterli uyumun sağlandığı belirlenmiştir. CFI ve RMSEA farklarının, değişmezlik düzeyleri için Δ CFI \leq .010 ve Δ RMSEA \leq .015 ölçütlerini sağladığı görülmüş dolayısıyla bu değerler cinsiyet açısından ölçme değişmezliğinin sağlandığını ve yanlılık gösteren herhangi bir maddenin bulunmadığının bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Örneklemini okul yöneticileri ve öğretmenlerin oluşturduğu bu araştırma ile Kiknadze ve Leary (2021) tarafından geliştirilen Konfor Alanı Yönelim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, elde edilen veriler üzerinden geçerlik ve güvenirliliğe yönelik analizlerin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır. Çeviri sürecinin tamamlanmasıyla birlikte öncelikli olarak yapılan dilsel eşdeğerlik çalışması sonucunda ölçeğin orijinal formu ile uyarlanan Türkçe formu arasında yüksek düzeyli bir ilişki olduğu ve her iki uygulama arasındaki farkın beklendiği şekliyle manidar bulunmadığı belirlenmiştir.

İlk aşamada, toplanan 366 veri üzerinden ölçme aracının aslındaki tek boyutlu yapısını doğrulamak amacıyla DFA yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda elde edilen değerlerin iyi uyum göstermediği ve ölçeğin tek boyutlu yapısının doğrulanmadığı gözlenmiştir. Ölçme aracının, geliştirildiği araştırma da dahil olmak üzere kendi kültüründe veya herhangi başka bir dilde doğrulandığı araştırma sonuçları bulunmadığından ölçekle ilgili olarak Türk kültüründe nasıl bir yapı ortaya çıkacağını belirlemek amacıyla AFA yapmanın uygun olacağı kanaatine varılmıştır. Yapılan AFA sonucunda ölçeğin aslındaki tek boyutlu yapıdan farklı olarak iki boyutlu bir yapı elde edilmiştir. Oluşan bu yapı paralel analiz yöntemiyle de teyit edilmiştir. Her iki boyutun birlikte açıkladığı toplam varyans oranı %41 olarak bulunurken; birinci boyuta ait varyans değerinin %31, ikinci boyuta ait varyans değerinin ise %10 olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra elde edilen faktör yüklerinin ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının ideal değerlerde olduğu ve alt-üst grup karşılaştırmalarının sonucunda gruplar arasındaki farklılığın maddelerin tamamında manidar olduğu görülmüştür.

DFA sonuçları da AFA'da ortaya çıkan iki faktörlü yapıyı doğrulamıştır. Oluşturulan modelin herhangi bir modifikasyon önerisi uygulanmadan iyi uyum değerleri gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca DFA modelinin güvenilirlik ve geçerliğine ilişkin çalışma kapsamında elde edilen CR ve AVE değerlerinin her iki boyut için de ideal değerlerde olduğu tespit edilmiştir. Ölçme aracılığıyla yapılan ölçüme ilişkin hesaplanan McDonald's Omega (ω) iç tutarlık katsayısı; AFA veri setinde ölçeğin geneli ve boyutları için sırasıyla .80, .77 ve .75; DFA veri setinde ise ölçeğin geneli ve boyutları için sırasıyla .79, .73 ve .76 olarak bulunmuştur. İç tutarlık katsayılarının DFA verilerinden elde edilen CR değerleri ile tutarlık gösterdiği belirlenmiştir.

Ölçme değişmezliğinin cinsiyet değişkeni yönünden ele alındığı bu çalışmada biçimsel, metrik (zayıf), skalar (güçlü) ve katı değişmezlik düzeyleri test edilmiştir. Yapılan incelemelerde katı değişmezliğin sağlandığı görülse de bu değişmezlik türü ortalama farklılıkların test edilmesi için bir ön koşul olmadığından (Şen, 2020), ölçme değişmezliğinin değerlendirilmesinde biçimsel, metrik ve skalar değişmezlik düzeyleri göz önünde tutulmuştur. Tasarlanan model çerçevesinde biçimsel, metrik ve skalar değişmezliğin sağlandığı gözlenmiştir. Dolayısıyla elde edilen değerler anlamlılık gösteren herhangi bir maddenin bulunmadığının bir kanıtı olarak değerlendirilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçlar ölçme modelinden elde edilen ölçümlerin psikometrik niteliklerin, cinsiyet grupları arasında karşılaştırılabileceğini göstermiştir.

Ölçek uyarlama çalışmalarında kültürlerarası farklılıkların ortaya çıkması karşılaşılan bir durumdur (Hambleton ve Patsula, 1999). Bu durumun her yönüyle ele alınması ve kuramsal olarak temellendirilmesi önerilmektedir (Gözüm ve Aksayan, 2003). Bu çalışma kapsamında aslından farklı olarak "Konfor Alanında Kalma" ve "Meydan Okuma" olarak adlandırılan iki boyutlu bir yapı ortaya çıkmıştır. Konfor Alanında Kalma boyutunda yer alan maddelerin ortak özelliği bireyin konfor alanında kalma yönündeki isteğini, tersi düşünüldüğünde ise çıkma yönündeki isteğini

yansımasıdır. Meydan Okuma boyutundaki maddelerin ortak özelliği ise kişinin kaygı ile başa çıkmasını ve korkularının üzerine gitmesini yansıtan ifadelerden oluşmasıdır.

Konfor alanı yönelimini, en temel anlamıyla bireyin, konfor alanında kalmayı veya konfor alanından çıkmayı tercih edeceği iki durum olarak görmek mümkündür. Konfor alanında kalmak veya konfor alanından çıkmak temelde bir istek durumunu içerirken konfor alanından çıkmak için istekli olmanın yanı sıra konfor alanını çevreleyen korku ve/veya kaygıyla da mücadele edilmesi gerekmektedir (Kiknadze ve Leary, 2021). Bir başka ifadeyle bir davranışı gerçekleştirmeye istekli olmak konfor alanından çıkabilmek için tek başına yeterli olmamakta bunun yanı sıra kaçınma güdüsü ile de mücadele edilmesi ve üstesinden gelinmesi gerekmektedir. Bu anlamda ortaya çıkan iki boyutlu yapının “bir eylemi gerçekleştirmeyi istemek” ile “isteği eyleme dönüştürmek” arasındaki ayırmadan kaynaklanmış olabileceği ve bu araştırmanın örneklemindeki katılımcıların, “konfor alanından çıkmayı istemek” ile “konfor alanından çıkabilmek için kaygı ve korkularıyla mücadele etmeyi” birbiriyle ilişkili farklı yapılar olarak değerlendirdikleri ifade edilebilir. Konfor alanı ile ilgili varolan tanımlamalar dikkate alındığında ortaya çıkan her iki boyutun da konfor alanının teorik çerçevesi içerisinde yer aldığı görülmektedir. Bu uyarlama çalışmasına ilişkin tüm süreç ve konu hakkındaki çıkarımlar detaylı bir şekilde ölçeği geliştiren yazarlarla paylaşılmış ve konu hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri talep edilmiştir. Ölçeği geliştiren yazar(lar), boyutlar altında gruplanan maddelerin negatif ve pozitif duygusal değerlikle ilgili olabileceğini, Konfor Alanında Kalma boyutundaki maddelerin olumsuz, Meydan Okuma boyutundaki maddelerin ise olumlu yönetime işaret ettiklerini ayrıca ölçme aracının ortaya çıkan iki boyutlu yapısıyla da kullanımının uygun olduğunu değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir.

Ölçme aracı ile ilgili değinilmesi gerekli bir diğer önemli nokta ise ölçekten alınan puanların nasıl değerlendirileceğidir. Konfor Alanında Kalma boyutunda yer alan maddelerden alınan puanın yüksek olması kişilerin konfor alanında kalma isteklerinin yüksek olduğu anlamını taşımaktadır. Bu boyuttaki maddelerin ters çevrilerek kullanılması durumunda ise alınan puanların yüksek olması kişinin konfor alanında kalma isteğinin düşük olduğu bir başka ifadeyle konfor alanından çıkma isteğinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Konfor Alanında Kalma boyutundaki yer alan maddelerin ters madde olarak kodlanması ile elde edilecek puan ile Meydan Okuma boyutundan elde edilecek puan birlikte bireyin konfor alanından çıkma yönelimine ilişkin toplam puanı verecektir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar Türkçeye uyarlanan Konfor Alanı Yönelim Ölçeğinin, iki boyutlu yapısıyla bireylerin konfor alanı yönelim düzeylerinin ölçümünde kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı niteliği taşıdığını ortaya koymuştur. Çalışmanın giriş bölümünde derlenen kuramsal bilgilerin ve uyarlaması yapılan Konfor alanı Yönelim Ölçeğinin (KAYÖ) Türkçe formunun (Ek) kavramla ilgili ulusal alanyazındaki boşluğu doldurmaya katkı sunacağı ve kavrama yönelik Türkiye ölçeğinde yürütülecek çalışmalar için önemli bir kaynak oluşturacağı

düşünülmektedir. Bu araştırmanın örneklemini her ne kadar okul yöneticileri ve öğretmenler oluştursa da ölçek maddeleri okul yöneticiliği ya da öğretmenlik mesleği de dâhil herhangi bir mesleki ifade içermediğinden Türkçeye uyarlanan bu ölçme aracının farklı disiplinlerde ve farklı meslekler üzerinde yapılacak araştırmalarda da kullanılabilmesi ifade edilebilir. Ayrıca kavramın bireysel ve örgütsel değişkenlerle birlikte ele alınabilecek geniş bir araştırma sahasına sahip olduğu ve yapılacak araştırmaların kavramın gelişiminin yanı sıra bireysel ve örgütsel değişkenlerin daha iyi anlaşılabilmesine katkı sunacağı belirtilebilir.

Bununla birlikte farklı örneklem grupları ile ilgili yapılacak araştırmalar, Konfor Alanı Yönelim Ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin daha fazla kanıt sunabilecektir. Ayrıca uyarlanan bu ölçme aracında ölçme değişmezliği sadece cinsiyet değişkeni yönünden incelenmiştir. İleriki araştırmalarda grup ortalamalarının karşılaştırılabilmesi için ölçme değişmezliği yaş, medeni durum, mesleki deneyim değişkenleri yönünden de incelenebilir.

Sınırlılıklar

Uyarlanan bu ölçme aracının, geliştirildiği kültürde yapılan veya başka bir dile uyarlanarak kullanıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Bu durum elde edilen sonuçların karşılaştırılmasında ve tartışılmasında sınırlılık oluşturmaktadır. Ayrıca bu araştırmada çalışılan örneklem grubunun araştırma için bir sınırlılık teşkil edebileceği de ifade edilebilir. Ölçek, maddelerinin içeriği yönüyle geniş bir kitleye hitap etmektedir. Ölçeğin geliştirildiği araştırma özel şirket çalışanları ile yürütülürken bu araştırma farklı bir örneklem grubu olan öğretmenler ve okul yöneticileri ile yürütülmüştür. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin konfor alanı yönelimi bakımından özel şirket çalışanlarına göre daha homojen bir yapı gösteriyor olabileceği ve bu durumun da elde edilen sonuçlara etki etmiş olabileceği araştırmanın bir diğer sınırlılığı olarak ifade edilebilir.

References

- Arús Hita, J. (2020). Pushing SFL out of its comfort zone: The role of SPCA structure in English and Spanish. *Lingua*, 261, Article e102909. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2020.102909>
- Bardwick, J. M. (1991). *Danger in the comfort zone: From boardroom to mailroom-how to break the entitlement habit that's killing American business*. AMACOM.
- Bärgman, J., Smith, K., & Werneke, J. (2015). Quantifying drivers' comfort-zone and dread-zone boundaries in left turn across path/opposite direction (LTAP/OD) scenarios. *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*, 35, 170-184. <https://doi.org/10.1016/j.trf.2015.10.003>.
- Boler, M., & Zembylas, M. (2003). Discomforting truths: The emotional terrain of understanding difference. In P. Trifonas (Eds.), *Pedagogies of difference* (pp. 110-136). Routledge Falmer, from https://www.researchgate.net/publication/303016421_Discomforting_truths_The_emotional_terrain_of_understanding_differences
- Brady, J. M., van Kooten, H., & Buch, B. (2022). The world starts outside your comfort zone. *Journal of Perianesthesia Nursing*, 37(5), 737-738. <https://doi.org/10.1016/j.jopan.2022.07.008>
- Bridges, N. A. (2001). Therapist's self-disclosure: Expanding the comfort zone. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 38(1), 21-30. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.38.1.21>
- Brown, M. (2008). Comfort zone: Model or metaphor?. *Australian Journal of Outdoor Education*, 12(1), 3-12, from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03401019>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. [Manual of Data Analysis for Social Sciences]. Pegem Akademi.
- Cambridge Dictionary (2023). Comfort zone. In [dictionary.cambridge.org dictionary](https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/comfort-zone). Retrieved January 23, 2023, from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/comfort-zone>
- Chalkley, A., Mandelid, M., Thurston, M., Daly-Smith, A., Singh, A., Huiberts, I., Archbold, V., Resaland, G. K., & Tjomsland, H. (2022). "Go beyond your own comfort zone and challenge yourself": A comparison on the use of physically active learning in Norway, the Netherlands and the UK. *Teaching and Teacher Education*, 118, Article e103825. [10.1016/j.tate.2022.103825](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103825)
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling*, 14, 464-504. <https://doi.org/10.1080/10705510701301834>

- Ciuha, U., & Mekjavic, I. (2017). Thermal comfort zone of the hands, feet and head in males and females. *Physiology & Behavior*, *179*, 427-433, <https://doi.org/10.1016/j.physbeh.2017.07.020>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. [SPSS and LISREL Applications of Multivariate Statistics for The Social Sciences]. Pegem Akademi Yayınları.
- Ecclestone, K. (2004). Learning in a comfort zone: Cultural and social capital inside an outcome-based assessment regime. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *11*(1), 29-47, <https://doi.org/10.1080/0969594042000208985>
- Eden, S. (2014) Out of the comfort zone: Enhancing work-based learning about employability through student reflection on work placements, *Journal of Geography in Higher Education*, *38*(2), 266-276. <https://doi.org/10.1080/03098265.2014.911826>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Gözüm, S., & Aksayan, S. (2003). Kültürlerarası ölçek uyarlaması için rehber II: Psikometrik özellikler ve kültürlerarası karşılaştırma. *Hemşirelikte Araştırma Geliştirme Dergisi*, *5*(1), 3-14 from <http://hemarge.org.tr/ckfinder/userfiles/files/2003/2003-vol5-sayi1-65.pdf>
- Gutierrez, R., & Vernis, A. (2016). Innovations to serve low-income citizens: When corporations leave their comfort zones. *Long Range Planning*, *49*(3), 283-297. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2015.12.007>.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2014). *Multivariate data analysis*. Pearson Education.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, *1*(1), 1-16 from <https://www.testpublishers.org/assets/documents/volume%201%20issue%201Increasing%20validity.pdf>
- Henson, R. K., & Roberts, J. K. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(3), 393–416. <https://doi.org/10.1177/0013164405282485>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*(2), 179–185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>

- Hu L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hull, T. J. (2021). The effect of venture capitalists straying from their industry comfort zones. *Journal of Business Venturing Insights*, 16, Article e00266, <https://doi.org/10.1016/j.jbvi.2021.e00266>
- Israel, M.S., & Fine, J.B. (2012). Moving outside the comfort zone: An innovative approach to principal preparation. *Planning and Changing*, 43, 294-308 from <https://education.illinoisstate.edu/planning/articles/vol43.php>
- Johnson, F., Mavrogianni, A., Ucci, M., Vidal-Puig, A., & Wardle, J. (2011). Could increased time spent in a thermal comfort zone contribute to population increases in obesity?. *Obesity Reviews*, 12(7), 543-551. <https://doi:10.1111/j.1467-789x.2010.00851.x>
- Kiknadze, N. (2018, April). *Comfort zone orientation: Moving beyond one's comfort zone*. [Honors thesis, Duke University]. DU Dukespace. from <https://hdl.handle.net/10161/16710>
- Kiknadze, N.C., & Leary, M.R. (2021). Comfort zone orientation: Individual differences in the motivation to move beyond one's comfort zone. *Personality and Individual Differences*, 181, Article e111024. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111024>
- Kline, R. B. (2019). *Yapısal eşitlik modellemesinin ilkeleri ve uygulaması*. (Çev. Ed.: Sedat Şen). [Principles and Practice of Structural Equation Modeling]. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kriauciunas, A., Parmigiani, A., & Rivera-Santos, M. (2011). Leaving our comfort zone: Integrating established practices with unique adaptations to conduct survey-based strategy research in nontraditional contexts. *Strategic Management Journal*, 32, 994-1010. <https://doi.org/10.1002/smj.921>
- Leberman, S., & Martin, A. (2002). Does pushing comfort zones produce peak learning experiences?. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 7, 10-19. <https://doi.org/10.1007/BF03400765>
- Lee, O., Rasch, A., Schwab, A., & Dozza, M. (2020). Modelling cyclists' comfort zones from obstacle avoidance manoeuvres. *Accident Analysis & Prevention*, 144. Article e105609. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2020.105609>.
- Luckner, J. L., & Nadler, R. S. (1997). *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning*. Kendall Hunt.
- Maslow, A. H. (1966). *The psychology of science: A reconnaissance*. Harper & Row.
- McCreanor, T., Penney, L., Jensen, V., Witten, K., Kearns, R., & Barnes, H.M. (2006), 'This is like my comfort zone': Senses of place and belonging within

- Oruāmo/Beachhaven, New Zealand. *New Zealand Geographer*, 62, 196-207. <https://doi.org/10.1111/j.1745-7939.2006.00070.x>
- Meredith, W. (1993), Measurement invariance, factor analysis and factorial invariance. *Psychometrika*, 58, 525-543, from <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02294825>
- Nadler, R.S. (1995). Edgework: Stretching boundaries and generalizing experiences. *The Journal of Experiential Education*, 18(1), 52-55. <https://doi.org/10.1177/105382599501800110>
- Nejad, J. G., Lee, B.-H., Kim, J.-Y., Kim, B.-W., Chemere, B., Park, K.-H., & Sung, K.-I. (2018). Comparing hair cortisol concentrations from various body sites and serum cortisol in Holstein lactating cows and heifers during thermal comfort zone. *Journal of Veterinary Behavior*. 30, 92-95. <https://doi.org/10.1016/j.jveb.2018.12.007>.
- Newmark, A. (2017). *Chicken soup for the soul: Step outside your comfort zone: 101 stories about trying new things, overcoming fears, and broadening your world*. Chicken Soup for the Soul.
- Oxford Learner's Dictionaries (2023). Comfort zone. In [oxfordlearnersdictionaries.com](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/dictionary) dictionary. Retrieved January 23, 2023, from <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/comfort-zone?q=comfort+zone>
- Pan, J., Li, N., Zhang, W., He, Y., & Hu, X. (2022). Investigation based on physiological parameters of human thermal sensation and comfort zone on indoor solar radiation conditions in summer. *Building and Environment*, 226, Article e109780. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2022.109780>.
- Panicucci, J. (2007). Cornerstones of adventure education. D. Prouty, J. Panicucci & R. Collinson (Eds.), *In Adventure education: Theory and Applications* (pp. 33-48). Human Kinetics. <https://doi.org/10.5040/9781492596189.ch-0003>
- Prazeres, L. (2017). Challenging the comfort zone: Self-discovery, everyday practices and international student mobility to the Global South. *Mobilities*, 12(6), 908-923. <https://doi.org/10.1080/17450101.2016.1225863>
- Regalla, M. (2016). Getting out of their comfort zone: Examining teacher candidates' reactions to service-learning abroad. *Multicultural Perspectives*, 18(2), 65-72. <https://doi.org/10.1080/15210960.2016.1152893>
- Riley, K. & Solic, K.(2017). Change happens beyond the comfort zone: Bringing undergraduate teacher candidates into activist teacher communities. *Journal of Teacher Education*, 68(2), 179 –192. <https://doi.org/10.1177/002248711668773>

- Roshan, G. R., Almomenin, H. S., Hirashima, S. Q. S., & Attia, S. (2019). Estimate of outdoor thermal comfort zones for different climatic regions of Iran. *Urban Climate*, 27, 8-23. <https://doi.org/10.1016/j.uclim.2018.10.005>
- Røstad, A., Kaartvedt, S., & Aksnes, D. L. (2016). Light comfort zones of mesopelagic acoustic scattering layers in two contrasting optical environments. *Deep Sea Research Part I: Oceanographic Research Papers*, 113, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.dsr.2016.02.020>
- Russo-Netzer, P & Cohen, G. (2022). If you're uncomfortable, go outside your comfort zone: A novel behavioral stretch intervention improves life satisfaction among unhappy people. *The Journal of Positive Psychology*. Published online. <https://doi.org/10.1080/17439760.2022.2036794>
- Saleh, M. (2014). *Life outside your comfort zone: An inspirational guide to break your boundaries and discover yourself*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schmitt, T. A. (2011). Current methodological considerations in exploratory and confirmatory factor analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304–321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Sekulić, D., Dedović, V., Rusov, S., Obradović, A., & Šalinić, S. (2016). Definition and determination of the bus oscillatory comfort zones. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 53,328-339. <https://doi.org/10.1016/j.ergon.2016.04.003>.
- Shanley, E. R. (2022). Become comfortable with the uncomfortable: The rewards of leaving our comfort zone. *Journal of the Academy of Nutrition And Dietetics*. 122(10), 1815-1816. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2022.07.018>
- Smith, M. (2013). Beyond the comfort zone: Internal crisis and external challenge in the European Union's response to rising powers. *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, 89(3), 653–671 from <http://www.jstor.org/stable/23473848>
- Sotiridis, A., Ciuha, U., Debevec, T., & Mekjavic, I.. (2020). Heat acclimation does not modify autonomic responses to core cooling and the skin thermal comfort zone. *Journal of Thermal Biology*, 91. Article e102602. <https://doi.org/10.1016/j.jtherbio.2020.102602>
- Starks, B. C., Harrison, L., & Denhardt, K. (2011) Outside the comfort zone of the classroom. *Journal of Criminal Justice Education*, 22(2), 203-225, <https://doi.org/10.1080/10511253.2010.517773>
- Şen, S. (2020). *Mplus ile yapısal eşitlik modellemesi uygulamaları*. [Structural Equation Modeling Applications with Mplus]. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn & Bacon.
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 319-325.
- Von Mohr, M., Silva, P., Vagnoni, E., Bracher, A., Bertoni, T., Serino, A., Banissy, M., & Fotopoulou, A. (2023). My social comfort zone: Attachment anxiety shapes peripersonal and interpersonal space. *iScience*, 26(2), Article e105955. <https://doi.org/10.1016/j.isci.2023.105955>
- White, A. (2009). *From comfort zone to performance management*. White & MacLean Publishing.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T.A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–38. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yurdugül, H. (2006). Paralel, eşdeğer ve konjenerik ölçmelerde güvenilirlik katsayılarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 15-37. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000127
- Zimmermann, G. (2015). Outdoor education in a Christian context-opportunities and challenges. *Journal of the International Coalition of YMCAU*, 5(3), 6-31, from https://www.researchgate.net/publication/289320915_Outdoor_education_in_a_Christian_context_-_Opportunities_and_challenges
- Zinbarg, R. E., Revelle, W., Yovel, I., & Li, W. (2005). Cronbach's α , Revelle's, β and McDonalds ω : their relations with each other and two alternative conceptualizations of reliability. *Psychometrika*, 70(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s11336-003-0974-7>

Ethical Declaration and Committee Approval

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

Ethics committee approval: Ethics committee approval was received for this study from Kahramanmaraş Sütçü İmam University Social and Human Sciences Ethics Committee (Date:18.01.2023, No:191745).

Bu çalışma için etik kurul onayı, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan alınmıştır (Tarih:18.01.2023, No:191745).

Proportion of Author's Contribution

Each of the authors contributed equally to the article.

Konfor Alanı Yönelim Ölçeği (Ek)

- 1- Korkularıyla yüzleşmem önemli olduğu için beni tedirgin edecek şeyler yapmaya kendimi zorlarım.
- 2- Beni kaygılandırırsa veya rahatsız etse de bir şeyler yapmak için kendimi zorlayan biri olmaya özen gösteririm.
- 3- Beni konfor alanımın dışına çıkaracak şeyleri nadiren yaparım. (T)
- 4- Korkunun, beni istediğim şeyleri yapmaktan vazgeçirmesine izin vermemeye çalışırım.
- 5- Bir şey hakkında kendimi endişeli veya rahatsız hissetmek, muhtemelen onu yapmamam gerektiğinin bir göstergesidir/işaretidir. (T)
- 6- Bir tehlike veya mahcup olma riski (olumsuz değerlendirilme korkusu) olsa bile konfor alanımın dışında kalan şeyleri yapmak bana genellikle cazip gelir.
- 7- Konfor alanımdan çıkmak uğruna beni rahatsız eden şeyleri yapma ihtiyacı hissetmem. (T)
- 8- Beni konfor alanımdan çıkaracak şeyleri yapmak gibi bir isteğim yoktur. (T)
- 9- Kendimi, bilerek (kasıtlı olarak) konfor alanımın ötesine zorlamak bir birey olarak gelişimime yardımcı olur.
- 10- Kendilerini konfor alanlarının dışına çıkaracak şeyleri yapmaktan hoşlanan insanlara anlam veremem. (T)

Not:

1.Boyut: Konfor Alanında Kalma (3,5,7,8 ve 10. maddeler)

2.Boyut: Meydan Okuma (1,2,4,6 ve 9. maddeler)

Ters maddeler (T): (3,5,7,8 ve 10. maddeler)

Katılım Düzeyleri

1= Kesinlikle katılmıyorum

2= Kısmen katılmıyorum

3= Ne katılıyorum ne katılmıyorum

4= Kısmen katılıyorum

5= Kesinlikle katılıyorum



A Study on Cost Calculation in Distance Education: A Systematic Literature Review

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	03.06.2023	07.20.2023	03.06.2024

Cemal Tatlı ¹
Muş Alparslan University

Abstract

The calculation of costs in distance education is crucial for determining the efficiency and effectiveness of education. In this calculation process, it is important to consider accurately the factors that affect costs and cost determination approaches. In this research, (i) difficulties encountered in cost calculation in distance education, (ii) factors affecting costs in distance education and (iii) cost determination approaches in distance education were determined by using document analysis method from qualitative research methods. The research findings indicate that the challenges in cost calculation in distance education generally arise from factors such as rapid technological developments, student support, teacher training, digital content development processes, exam management, staff training, student motivation and participation, and production and maintenance of educational materials. The study found that distance education costs are generally affected by factors such as technology costs, teacher costs, student numbers and educational materials, communication and interaction tools, the number of courses offered, course revision frequency, environment used, type and amount of student support, and depreciation rate. In the research, it was determined that different methods are used for cost calculations in distance education. Direct cost calculation, indirect cost calculation and activity-based costing are among them. These results demonstrate that cost calculation in distance education is a complex process that requires the evaluation of multiple factors. When calculating costs in distance education, it is essential to consider the challenges encountered, all factors affecting costs, and the methods that can be used for cost calculations. Additionally, it is crucial to base cost calculations on current and accurate data.

Keywords: Distance education, cost in distance education, cost analysis, cost calculation, approaches to cost determination

Citation: Tatlı, C., (2024). A Study on Cost Calculation in Distance Education: A Systematic Literature Review. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(1), 331-363. <https://doi.org/10.30964/auebfd.1260634>

¹*Corresponding Author:* Dr, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, cml.ttl30@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3261-394X>

Distance education is an indispensable part of today's education systems, and its importance has increased especially with the COVID-19 pandemic. The pandemic has brought about significant changes and transformations in the field of education worldwide. With the closure of schools and students and teachers staying at home, distance education systems have rapidly become widespread (Zhu et al., 2020). The rapid development of technology is causing significant changes in the field of education. Digital education models such as distance education are among the reflections of technology in education (Zhang et al., 2020). During the pandemic period, distance education applications began to be widely used at many school levels, particularly in universities.

The role of technological development is crucial in the widespread use of distance education applications. Thanks to technological development, distance education opportunities have expanded, providing students with the opportunity to learn independently of time and place and offering different learning materials and methods for instructors (Chang et al., 2021). As face-to-face education came to a standstill during the COVID-19 pandemic, distance education applications became widespread rapidly. Among the technologies used in distance education, there are many different tools and applications such as video conferencing systems, virtual classrooms, live broadcasts, e-learning platforms, and virtual reality technologies. However, the use of digital tools and applications is gaining importance to prepare materials that are more suitable for students' learning styles (Chang et al., 2021). Thanks to the tools and applications used in distance education, accessibility to education at any time and place increases (Doğan, 2016). This allows for the expansion of educational opportunities and makes education more accessible.

Distance education is offered in various individual and institutional settings (Tatlı & Şimşek, 2022). It is important for educational institutions and individuals to identify the factors that affect the efficiency and effectiveness of distance education (Qinhua et al., 2009). Among these factors, education costs are also included. It is critical for distance education providers to calculate their costs and determine their budgets for a sustainable distance education system. In distance education applications, education costs, which are one of the important factors in determining efficiency and effectiveness, require a complex and challenging calculation process. Therefore, it is crucial for distance education providers to conduct a cost analysis before using this education method. The calculation of education costs helps institutions make correct decisions in areas such as budget planning, resource allocation, cost optimization, and return on investment. Therefore, distance education providers can provide efficient and effective distance education by conducting detailed cost analyses.

Although numerous studies have been conducted on different dimensions of distance education, it has been determined that there have not been sufficient studies on the cost of distance education. The calculation of costs in distance education is essential for the efficiency and effectiveness of education. Calculating costs in

distance education is a complex process, and institutions need to pay attention to this process. A study by Ay (2022) emphasizes that institutions need to calculate the cost of distance education before providing it. Costs in distance education are one of the biggest challenges that educational institutions face. Therefore, institutions should calculate the costs of distance education before providing distance education. The calculation of costs in distance education helps educational institutions to make budget planning, effectively utilize resources, reduce financial risks, and provide a more effective learning environment.

Calculating costs in distance education is an important step to ensure educational institutions' efficiency. During this calculation process, it is necessary to correctly handle the factors that affect the costs and cost determination approaches. In this way, educational institutions can manage their resources effectively and provide a quality distance education experience. The aim of this study is to investigate the issue of cost calculation in distance education. In this regard, the study sought to answer the following questions:

1. What are the challenges faced in calculating costs in distance education?
2. What are the factors that affect costs in distance education?
3. What are the cost determination approaches in distance education?

Method

In the study, document analysis design, one of the research designs of qualitative research method, was used. Document analysis is a design used to provide data by analyzing written documents related to the research topic. This design is used both as a data collection and data analysis in the literature. Document analysis involves the analysis of written documents containing information about the subject within the scope of the research (Şimşek, 2009). In the research, various data sources such as books, articles, and journals were used for the studies on cost in distance education. These data sources were obtained by searching keywords in databases.

Data Collection Process

In this study, in which the studies conducted within the scope of cost calculation in distance education were evaluated, document analysis was used as a data collection technique. In this direction, 38 published scientific studies constituted the data of this research. Document review is a method frequently used in the compilation of research scanned from databases. The steps recommended by Yıldırım and Şimşek (2016) in this method are as follows: Access to documents: Access to research documents is provided from relevant databases.

Originality verification: The originality of the documents is verified and similar documents are merged.

Understanding the documents: The documents are read, their content is understood and important points are determined.

Data analysis: The data obtained from the documents is analyzed and a synthesis is made.

Reporting of data: The analyzed data is presented in the form of a document analysis report.

In the study, the studies were accessed by following the mentioned document review stages. The studies were scanned through Google Scholar, ULAKBIM, Web of Science (WOS), Educational Resources Information Center (ERIC) search engines, and the Council of Higher Education Thesis Centre. In this context, “cost in distance education”, “cost in distance education”, “cost in distance learning”, “cost in remote learning”, “cost in online learning”, “cost in online learning”, “cost in e-learning”, “cost in e-learning”, “cost in online learning” and “cost in online education” keywords were used. The bibliographies of the researches reached as a result of the search were analysed. The studies related to the cost in distance education were added to the research data pool. The studies forming the data pool were analysed in detail in line with the addition and subtraction criteria.

In the screening phase of the research, a total of 62 publications were reached, 34 in Google Scholar search engine, 12 in ULAKBIM database, six in Web of Science, eight in ERIC database and two in Council of Higher Education Thesis Centre. In case a study was included in more than one database, the same studies were not included in the research; a total of 54 studies were studied. These studies were examined and 16 studies were excluded from the data pool because they did not meet the inclusion and exclusion criteria. As a result, a total of 38 studies, including three books and 35 articles, were included in the study.

The studies that constitute the data of the study were selected in line with the criteria of search engines, research method (qualitative, quantitative, and mixed), keywords, and publication language (Turkish and English). Reports, studies on theory development, and congress and symposium papers were not included in the research data. Detailed information about the inclusion and exclusion criteria is presented in Table 1.

Table 1

Research inclusion and exclusion criteria

	Inclusion Criteria	Exclusion Criteria
Scanning engines	Research accessed from Google Scholar, ULAKBIM, WOS, ERIC, and Council of Higher Education Thesis Centre	Other search engines
Type of research	Qualitative, quantitative, or mixed	Those for which the type of research is not specified

(continued)

Table 1 (continue)

Publication type	Article, book, book chapter, thesis	Reports studies for theory development, congress, and symposium papers
Publication language	Turkish and English	Other languages

Ethical Committee Approval

The Ethics Committee Report of the Research has been issued by the Muş Alparslan University Scientific Research and Publication Ethics Committee on January 3rd, 2023, during meeting number 01 and decision number 56.

Data Analysis

In this study, the document analysis method was used. Document analysis enables new knowledge discovery through processes such as literature review, topic modelling, and text classification (Yang et al., 2019). This method allows the categorized data to be analyzed and their content to be interpreted meaningfully according to the purpose and questions of the research.

In the study, firstly, the selected studies were chosen in accordance with the general and specific objectives of the research. Then, the selected studies were analyzed using the content analysis method. In this stage, data was classified into specific categories in line with the aim of the research and the content of each category was analyzed. This analysis process provided the researchers with the opportunity to determine the basic consistencies and meanings of the data. Thus, the data analyzed in accordance with the purpose of the research was interpreted correctly and the results consistent with the purpose of the research were obtained.

The reliability and credibility of the research depend on the accuracy of the data obtained and the methods used during the research process. Therefore, in the data analysis stage of the research, the method of diversification has been used. Diversification is the process of having different researchers check and conduct the analysis of the data used in the research. Diversification is essential in ensuring that the results of the research are accurate and reliable.

Results

In this part of the study, the difficulties encountered in cost calculation in distance education, the factors affecting costs in distance education, and the findings obtained regarding cost determination approaches in distance education are given

Challenges Encountered in Cost Calculation in Distance Education

Distance education has attracted great attention, especially in recent years with the development of technology. With the pandemic period, distance education, which has become mandatory, has rapidly become widespread. However, with the increasing

use of distance education applications, cost calculation has also become important. Cost calculation is crucial for decision-makers in distance education. Cost calculations are made for selecting appropriate technologies, producing teaching materials, and supporting students. However, there are difficulties encountered when calculating costs. Especially during the pandemic process, the increasing demand for distance education has brought educational institutions face-to-face with these difficulties more frequently.

Rovai and Baker (2021) have pointed out that there are uncertainties and difficulties in cost calculations in distance education. According to them, these difficulties stem from the continuous development of technologies used in distance education and the variability in the costs of these technologies. Technological infrastructure, teaching materials, student support, and teacher training are among the factors that constitute difficulties in cost calculation in distance education (Erden & Bayır, 2020; Kaur & Singh, 2021; Pandey & Sharma, 2021). Similarly, Benke and Yushimito (2020) have mentioned technological infrastructure, teacher training, student support, digital content development, and exam management among the difficulties encountered in cost calculation in distance education. According to Baird and Dawson (2020), the difficulties encountered in cost calculation in distance education include factors such as technological infrastructure, teacher training, student support, preparation and presentation of teaching materials. All of these challenges can increase costs for educational institutions and become a significant problem for them.

These difficulties are identified by Tezcan (2002) as four possible challenges in calculating the cost of distance learning, including cost analysis. The first challenge is disagreement about which cost elements should be taken into account. Cost elements in distance education can be diverse, and some of these elements may not be clearly defined. For example, hardware and software costs used in distance education, as well as personnel, student, and material costs, are elements that must be considered. The second challenge is that cost data is not systematically collected, which makes it difficult to accurately calculate costs. If a certain method is not adopted to collect cost data in distance education, cost calculations may not yield accurate results. The third challenge is the instability and inconsistency of recorded data, as costs may vary due to changing conditions in distance education. Therefore, it is important to use accurate and up-to-date information when recording data. Even though they appear reliable, some data may not be disclosed to the public, which is identified as a fourth challenge, especially in private institutions and businesses where cost disclosure may be difficult.

Perraton (2000) who researched the cost of distance education in developing countries pointed out several limitations. Firstly, the limited data available and the emphasis on recurring costs instead of capital costs. Secondly, cost discussions generally neglect program outcomes, making it difficult to compare costs per successful graduate. Thirdly, comparing countries becomes difficult especially when exchange rates fluctuate. Fourthly, distance education and full-time education

generally cater to different types of students, making cost comparisons difficult. Finally, distance education initially emphasizes high fixed costs while having the potential to reduce costs in the long term, which can make cost calculations more complex.

Jung (2003) stated that the rapid development of technologies used in distance education environments has greatly changed the costs of these technologies. Hülsmann (2000) also expressed a similar view, noting that this situation creates a double challenge for education managers, as they must choose the most appropriate technologies for their courses and evaluate the cost consequences of distance education. Rumble (2001) highlighted that analysts have a lack of consensus on costs in their studies. They use different concepts or terms to explain costs, collect costs in different ways or underestimate them, and use various frameworks to give consistency to their studies. This can create difficulties in analyzing costs.

Hülsmann (2000) points out that three difficulties must be overcome to determine and compare the costs of distance education. The first is that since distance education is generally based on the production of instructional materials that can be used for several years, recurring costs should be divided by the number of students who will participate in this education in the coming years. Second, in cost calculations, not only the costs of developing materials and supporting students but also the total number of students who are likely to enroll in the next few years should be taken into account. Third, it is necessary to distinguish between the media used in open and distance learning.

Cost calculation is a complex process in distance education and faces many different challenges. The reviewed research shows that these challenges are caused by factors such as the rapid pace of technological developments and variations in the costs of technological infrastructure, instructional materials, student support, teacher training, digital content development processes, exam management, staff training, student motivation and engagement, production and maintenance of educational materials. Additionally, other factors that make cost calculation difficult include focusing on recurring costs instead of capital costs, emphasizing high fixed costs at the beginning, considering the constant variability in the costs of technological tools, a lack of specific terminology related to costs, instability and inconsistency in cost data, and neglecting or underestimating some cost elements.

Factors Affecting Costs in Distance Education

Distance education brings different cost factors compared to the traditional education system. Arar (2020) noted that various methods have been discussed for determining costs and financing in distance education. Among the factors affecting costs in distance education are teacher training, student materials, technological infrastructure, communication, and interaction tools. Baumgartner and Hourcade (2019) emphasized that costs are high in distance education and are due to factors such as educational materials, teacher training, technological infrastructure,

communication, and interaction tools. Therefore, it can be said that special attention is needed for financing and budget planning in distance education practices.

Musaev (2018) drew attention to the importance of financial planning for distance education institutions. He emphasised that distance education institutions need to make effective budget planning to balance their costs and revenues. According to him, revenue sources for distance education institutions include student fees, grants and donations, business activities, commercial partnerships, and research projects. Özcan and Gündüz (2020) discussed budget planning and financing methods in distance education processes. This study emphasized the need for budget planning to determine the factors affecting costs and financing in distance education. In addition to budget planning, methods such as increasing the number of students, advertising and marketing activities, and using national and international financial resources were also suggested to increase the revenues of distance education institutions.

The importance of technological infrastructure among the factors affecting costs in distance education is significant. Güngör et al. (2020) stated that the technological infrastructure used in distance education applications should be considered not only for its costs but also for its reliability, efficiency, and scalability. Therefore, distance education institutions should make an effort to keep their technological infrastructure up-to-date and manage it effectively. A study by United Nations Children's Fund (UNICEF, 2020) stated that the most important factor affecting the costs of distance education is technological infrastructure. The technological infrastructure required for distance education includes a computer and appropriate software that students can access the internet with, as well as good internet access for teachers (UNICEF, 2020).

Capper and Fletcher (1996) stated that the number of courses offered, the frequency of course revisions, the environment used, the type and amount of student support, and the depreciation rate are among the factors that affect costs. Rumble (2001), focusing on the nature of costs, stated that a distinction was made between annual capital costs (buildings, equipment, and furniture) and income costs during the expected duration of education in traditional studies. The institutional costs of a fully developed distance education system are listed as e-material development, online education and assessment of students, access to the website, online student management, infrastructure for conducting e-education, and planning and managing e-education at a macro level.

There are many factors that affect costs in distance education, and these factors are frequently updated. Factors affecting costs in distance education can be addressed in four main categories: technology costs, teacher costs, student numbers, and educational materials.

Technology Costs

Technology costs in distance education refer to the technological tools necessary for students to access online learning materials. These tools include computers,

tablets, web cameras, microphones, and internet connection (Akçayır & Akçayır, 2017). In distance education, the rapid development of technology requires students to invest more in these tools (Burgos et al., 2018).

Teacher Costs

Teacher costs in distance education include elements such as the salaries of online teachers and the costs associated with preparing educational materials. Since teachers in distance education need to give more individual attention to students, it is expected that salaries for teachers will be higher than in traditional classrooms (Kupriyanova et al., 2021).

Number of Students

The number of students in distance education is a significant factor that affects the cost per student. Since teachers in distance education need to teach many students simultaneously, an increase in the number of students can reduce costs (Özkan et al., 2018). However, an increase in the number of students can also lead to less individual attention given to each student by teachers.

Educational Materials

Educational materials in distance education refer to the online course materials and assignments that students can access. The cost of preparing educational materials can be high due to the significant amount of time teachers spend creating them (Burgos et al., 2018). Overall, factors that affect the costs of distance education include technology costs, teacher costs, number of students, educational materials, communication and interaction tools, number of courses offered, revision frequency, the environment used, student support and type and quantity, and depreciation rate. These factors contribute to the setup, operation, maintenance, and development costs of distance education systems. Additionally, the variety of courses offered and the number of students can also affect costs. For example, a school that serves more students may require more teachers and educational materials. However, to improve the quality of distance education systems and student satisfaction, courses need to be revised and updated regularly. Also, regular maintenance and updates are necessary for the distance education environment to be user-friendly and secure. All of these factors determine the costs of distance education systems, and institutions should consider them when planning their budgets.

Approaches to Cost Determination in Distance Education

Due to the COVID-19 pandemic, many countries have turned to distance education, with an average of 50% of students participating in distance education programs (Organisation for Economic Co-operation and Development-OECD, 2020). Therefore, cost calculations of widely preferred distance education programs have become important. There are many different methods used for cost calculations of distance education programs. Cost determination approaches in distance education

help education providers financially plan and make decisions about their educational activities. These approaches show education providers which cost factors should be taken into consideration and which strategies can be implemented to reduce costs (Özçelik, 2020).

One of the cost-determination approaches in distance education is direct cost calculation. Direct cost calculation allows education providers to calculate the costs that they directly spend on their educational activities. These costs may include teacher salaries, digital material fees, internet connection, student support, and other elements (Akkoyunlu & Yılmaz, 2014). Another cost determination approach is indirect cost calculation. Indirect cost calculation enables education providers to calculate costs by taking into account indirect costs as well as direct expenditures. Indirect costs may include expenses such as office rent, energy costs, personnel salaries, and other expenditures (Gürüz & Şener, 2019). Cost determination approaches in distance education provide strategies to education providers for reducing costs. For example, presenting materials digitally in distance education can eliminate production and distribution costs of printed materials, reducing costs. Additionally, providing student support services digitally can also reduce personnel and office expenses, lowering costs (Gürüz & Şener, 2019).

Activity-based costing is another method frequently used for cost calculations in distance education programs. In this method, each activity of the distance education program is separately costed, allowing for a more accurate determination of the program's overall cost (Broussard et al., 2017). To implement this method, all activities of the distance education program must first be defined in detail. These activities may include many different activities, such as the preparation of educational materials, student support, and conducting exams. When determining the cost of each activity, cost items such as personnel, materials, software, equipment, and other expenses are taken into account (Yıldırım & Demir, 2017).

In addition to activity-based costing, other cost calculation methods are also used for distance education. Everaert, et al., (2008) in distance education. The ABC method, similar to the activity-based costing method, focuses on determining the cost of each activity in the program and conducts a more detailed cost analysis by considering the relationships between the activities (Yılmaz & Yılmaz, 2017). In this method, costs are calculated on an activity-based basis. For example, when calculating the cost of a course, the costs of activities such as course preparation, delivery, and evaluation are taken into account.

In the calculation of the costs of distance education programs, unit, average and total cost calculation methods are also discussed. The unit cost method is a method that can be used to calculate the cost of resources used in a particular part of the program (Baker et al., 2021). The unit cost method can be used to calculate the cost of learning materials used in a distance education program. The average cost method combines all costs into a single number and provides an overview of the costs of the program (Baker et al., 2021). However, this method can also make it difficult to

calculate the costs at different stages of the program. The total cost method is the method that calculates the total cost of the program by taking into account all costs together (Baker et al., 2021). This method is useful for calculating the total cost of the program, but may not be suitable for analyzing the costs at different stages of the program in detail. Another method for cost calculations of distance education programs is efficiency analysis. Efficiency analysis is used to identify strategies that can be applied to reduce the cost per unit and the impact of different strategies on cost is evaluated by calculating the cost per student (Börkan, 2020).

Cost determination approaches offer different approaches for distance education providers to calculate costs and develop strategies to reduce costs. However, due to the pandemic period where education is completely remote, the student experience has also become an important issue. Education providers should determine the strategies they will apply to reduce costs while taking student satisfaction into account (OECD, 2020; Özçelik, 2020).

Distance education is widely used today and has become even more important due to the COVID-19 pandemic. The costs of distance education programs are an important factor that needs to be calculated to increase the effectiveness of programs, use resources more efficiently, and provide students with a better educational experience. Different cost determination approaches such as activity-based costing, direct costing, ABC method, and productivity analysis enable the costs of distance education programs to be calculated more accurately and in more detail. Each approach tries to determine costs by taking into account different aspects of the programs. These approaches aim to help better manage the distance education budget, use financial resources more effectively, and provide students with a better educational experience. However, there may be some challenges in calculating the costs of distance education. For example, some cost items may not be clearly defined or costs may vary between different programs. Therefore, all cost items must be analyzed in detail to make an accurate cost calculation.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Some difficulties may be encountered when calculating costs in distance education. In the studies examined in the research, cost calculation in distance education has been considered a complex and challenging process. This is due to factors such as the rapid development of technological advancements and the variability of technological infrastructure costs, as well as elements that affect the cost such as teaching materials, student support, teacher training, digital content development processes, exam management, personnel training, student motivation and participation, production and maintenance of educational materials. Additionally, focusing on recurring costs instead of capital costs in distance education, emphasizing high fixed costs initially, accounting for variability in the costs of technological tools, instability and inconsistency of cost data, and neglecting or underestimating some cost elements are among the factors that make cost calculation challenging.

Many studies (Baird & Dawson, 2020; Benke & Yushimito, 2020; Erden & Bayır, 2020; Kaur & Singh, 2021; Pandey & Sharma, 2021; Rovai & Baker, 2021) have pointed out the aforementioned difficulties encountered in cost calculation in distance education. All of these difficulties can increase costs for educational institutions and become a significant problem for them. Many of these difficulties overlap with the four possible difficulties in calculating the cost of distance learning that Tezcan (2002) identified, including cost analysis. Therefore, it is necessary to take all these factors into consideration and calculate them accurately to calculate the cost in distance education.

Factors affecting the cost of distance education generally include technology costs, teacher costs, student numbers and educational materials, communication and interaction tools, the number of courses offered, revision frequency, the environment used, the type and amount of student support, and depreciation rate, among others. Arar (2020) stated that factors affecting costs in distance education include elements such as teacher training, educational materials, technological infrastructure, and communication and interaction tools. Similarly, Baumgartner and Ganapathy (2020) emphasized that factors affecting costs in distance education include student numbers, preparation of educational materials, technological infrastructure, teacher salaries, course content, and student support services. Hourcade (2019) also highlighted factors such as educational materials, teacher training, and technological infrastructure as the main cost drivers in distance education. The importance of technological infrastructure has often been emphasized among the factors affecting the costs of distance education. A study by UNICEF also states that the most important factor affecting the costs of distance education is technological infrastructure (UNICEF, 2020). Therefore, distance education institutions should strive to keep their technological infrastructure up to date and manage it effectively. Special attention is needed for calculating the costs of distance education practices. Musaeu (2018) emphasized the importance of cost planning for distance education institutions and noted that effective cost planning is essential for maintaining a balance between their costs and revenues.

Cost determination approaches in distance education help education providers plan and make financial decisions about their educational activities. These approaches show education providers which cost components to consider and which strategies to implement to reduce costs (Özçelik, 2020). The studies examined indicate that many different methods are used for calculating the costs of distance education. One of these approaches is direct cost calculation. Direct cost calculation calculates the direct costs that education providers incur for their educational activities (Gürüz & Şener, 2019). Indirect cost calculation also takes indirect costs into account in addition to direct expenditures incurred by education providers for their educational activities (Akkoyunlu & Yılmaz, 2014). Activity-based costing is another commonly used method for cost calculation of distance education programs. In this method, each activity of the distance education program is separately costed, allowing for a more accurate determination of the overall cost of the program (Broussard et al., 2017).

Activity-Based Costing (ABC) is another recommended method for calculating costs in distance education. This method involves a detailed description and calculation of the costs of each activity in distance education programs, as well as identifying strategies to reduce costs (Everaert et al., 2008). Cost calculations in distance education using the ABC method assist educational providers in identifying strategies to reduce costs and planning financially.

Cost estimation in distance education is a complex process that requires a number of factors to be brought together and evaluated. The costs of distance education vary depending on factors such as design, development, delivery format, learning environment, media used, quality of course materials, qualifications of the instructor, and more. Therefore, this process is more complex than it appears, and finding a source or database that provides a comprehensive calculation of the costs of a prepared distance education program is almost impossible. In this case, the designer needs to draw their own roadmap to calculate the costs of a prepared distance education program. In this context, as advocated by Hülsmann (2000), revealing the time spent on design, development, implementation, evaluation, and other elements is probably the best measure for calculating design costs. However, this measure alone is not sufficient.

The average cost of the hours spent preparing a material varies according to the qualification of the preparer. It is expected that the cost of materials prepared by an expert and a novice will be different. Therefore, determining the average hours spent for the work done and multiplying it by the hourly wage of the personnel doing this work reveals a more accurate cost. When calculating the design costs, multiplying the hours spent on the work done by the hourly wage of the person doing the work reveals a more accurate calculation. It is very important to consider that the costs will differ for the preferred media type. Preparing the material in different formats will also create a change in cost. For example, the costs of creating a material separately in presentation and video formats will differ from each other. It is clear that the material prepared in a presentation format will be relatively cheaper to produce, while video material will be more expensive. It is necessary to be extremely careful in determining the cost elements and making the cost analysis correctly. In order not to overlook the cost elements and to make a realistic cost calculation, the system or design being costed must be fully understood. When making cost calculations in distance education, the difficulties encountered, all factors affecting the cost and the methods that can be used should be taken into consideration. Accurate cost calculations help education providers to identify strategies to reduce costs and plan financially. Therefore, accurate cost calculations are extremely important for the sustainability of distance education programmes.

Based on the findings of the study, the following recommendations can be made to distance education practitioners and researchers:

- A cost analysis example can be prepared by calculating the costs of all components of a distance education program separately.

- The cost components can be determined and a cost analysis can be conducted by consulting with distance education providers.
- Solutions can be developed by consulting with distance education providers to minimize the difficulties encountered in calculating distance education costs.



Uzaktan Eğitimde Maliyet Hesaplama Üzerine Bir Çalışma: Sistemik Alanyazın Taraması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	06.03.2023	20.07.2023	06.03.2024

Cemal Tath ¹
Muş Alparslan Üniversitesi

Öz

Uzaktan eğitimde maliyetlerin hesaplanması, eğitimin verimliliği ve etkililiği açısından son derece önemlidir. Bu hesaplama sürecinde, maliyetleri etkileyen etkenlerin ve maliyet belirleme yaklaşımlarının doğru bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu araştırma (i) uzaktan eğitimde maliyet hesaplamada karşılaşılan zorluklar, (ii) uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen etkenler ve (iii) uzaktan eğitimde maliyet belirleme yaklaşımları nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimde maliyet hesaplamasında karşılaşılan zorluklar genel olarak teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesi, öğretim materyalleri, öğrenci desteği, öğretmen eğitimi, dijital içerik geliştirme süreçleri, sınav yönetimi, personel eğitimi, öğrenci motivasyonu ve katılımı, eğitim materyallerinin üretimi ve bakımı gibi etkenlerden kaynaklandığı belirlenmiştir. Araştırmada uzaktan eğitim maliyetlerinin genellikle teknoloji maliyetleri, öğretmen maliyetleri, öğrenci sayısı ve eğitim materyalleri, iletişim ve etkileşim araçları, sunulan kurs sayısı, kurs revizyon sıklığı, kullanılan ortam, öğrenci desteği türü ve miktarı ile yıpranma oranı gibi etkenlerden etkilendiği belirlenmiştir. Araştırmada uzaktan eğitimde maliyet hesaplamaları için farklı yöntemlerin kullanıldığı belirlenmiştir. Doğrudan maliyet hesaplaması, dolaylı maliyet hesaplaması ve faaliyet bazlı maliyetleme bunlar arasındadır. Bu sonuçlar uzaktan eğitimde maliyet hesaplamasının, birden fazla etkenin bir arada değerlendirilmesi gereken karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitimde maliyet hesaplaması yapılırken, karşılaşılan zorlukların, maliyeti etkileyen tüm unsurların ve maliyet hesaplamaları için kullanılacak yöntemlerin dikkate alınması gerekmektedir. Ayrıca maliyet hesaplamalarının güncel ve doğru verilere dayandırılması da büyük önem taşımaktadır.

Anahtar sözcükler: Uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde maliyet, maliyet analizi, maliyet hesaplama, maliyet belirleme yaklaşımları

¹Sorumlu Yazar: Dr, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cml.ttl30@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3261-394X>

Uzaktan eğitim, günümüz eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir parçasıdır ve özellikle COVID-19 pandemisi ile birlikte önemi artmıştır. COVID-19 pandemisi, dünya genelinde özellikle eğitim alanında önemli bir değişim ve dönüşümü beraberinde getirmiştir. Bu dönemde okulların kapatılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin evde kalmasıyla uzaktan eğitim sistemleri hızla yaygınlaşmıştır (Zhu ve diğ., 2020). Teknolojinin hızla gelişmesi, eğitim alanında da önemli değişimlere yol açmaktadır. Uzaktan eğitim gibi dijital eğitim modelleri, teknolojinin eğitim alanındaki yansımaları arasında yer almaktadır (Zhang ve diğ., 2020). Pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamaları, başta üniversiteler olmak üzere birçok eğitim-öğretim düzeyinde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Uzaktan eğitim uygulamalarının yaygın olarak kullanılmasında teknolojik gelişmenin rolü oldukça önemlidir. Teknolojinin gelişmesi sayesinde, uzaktan eğitim imkanları genişlemiş ve öğrencilere zamandan ve mekândan bağımsız öğrenme imkânı sunulmuş, öğretim elemanları için de farklı öğrenme materyalleri ve yöntemleri sunma imkânı sağlamıştır (Chang ve diğ., 2021). COVID-19 pandemisi döneminde yüz yüze eğitim durma noktasına gelmesiyle uzaktan eğitim uygulamaları hızla yaygınlaşmıştır.

Uzaktan eğitimde kullanılan teknolojiler arasında, video konferans sistemleri, sanal sınıflar, canlı yayınlar, e-öğrenme platformları ve sanal gerçeklik teknolojileri gibi birçok farklı araç ve uygulama bulunmaktadır. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme stillerine daha uygun materyaller hazırlamak için dijital araç ve uygulamaların kullanımı önem kazanmaktadır (Chang ve diğ., 2021). Uzaktan eğitimde kullanılan araç ve uygulamalar sayesinde herhangi bir zamanda ve yerde eğitime erişilebilirlik artmaktadır (Doğan, 2016). Bu da eğitim fırsatlarının genişletilmesine ve eğitimin daha erişilebilir hale gelmesine olanak sağlamaktadır.

Uzaktan eğitim, farklı ortamlarda hem bireysel hem de kurumsal olarak sunulmaktadır (Tatlı ve Şimşek, 2022). Eğitim veren kurumların ve bireylerin, uzaktan eğitimin verimliliği ve etkililiği üzerinde tesir eden etkenleri belirlemeleri çok önemlidir (Qinhua ve diğ., 2009). Bu etkenlerin arasında, eğitim maliyetleri de yer almaktadır. Uzaktan eğitim veren kurumların, maliyetlerini hesaplamaları ve bütçelerini belirlemeleri, sürdürülebilir bir uzaktan eğitim sistemi için kritik öneme sahiptir. Uzaktan eğitim uygulamalarında, verimlilik ve etkililiğin belirlenmesi aşamasında önemli etkenlerden biri olan eğitim maliyetleri, karmaşık ve zorlu bir hesaplama sürecini gerektirmektedir. Uzaktan eğitim veren kurumların, bu eğitim yöntemini kullanmadan önce maliyet analizi yapması son derece önemlidir. Eğitim maliyetlerinin hesaplanması, kurumların bütçelerini planlama, kaynak tahsisi, maliyet optimizasyonu ve yatırım getirisi hesaplamaları gibi konularda doğru kararlar almalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, uzaktan eğitim veren kurumlar, maliyet analizlerini detaylı bir şekilde yaparak, verimli ve etkili bir uzaktan eğitim sağlayabilirler.

Uzaktan eğitimin farklı boyutları üzerine çok sayıda çalışma yapılmış olmasına rağmen uzaktan eğitimde maliyet üzerine yeterli çalışma yapılmadığı belirlenmiştir.

Uzaktan eğitimde maliyetlerin hesaplanması, eğitimin verimliliği ve etkililiği açısından son derece önemlidir. Uzaktan eğitimde maliyetlerin hesaplanması oldukça karmaşık bir süreçtir ve kurumların bu sürece dikkat etmesi gerekmektedir. Ay (2022) tarafından yapılan bir çalışmada, kurumların uzaktan eğitim vermeden önce bu eğitimin maliyetini hesaplamaları gerektiği vurgulanmaktadır. Uzaktan eğitimde maliyetler, eğitim kurumlarının karşılaştığı en büyük zorluklardan biridir. Bu nedenle, kurumlar uzaktan eğitim vermeden önce, uzaktan eğitim maliyetlerini hesaplamaları gerekmektedir. Uzaktan eğitimde maliyetlerin hesaplanması, eğitim kurumlarının bütçe planlaması yapmalarına, kaynakların etkili bir şekilde kullanılmasına, finansal risklerin azaltılmasına ve daha etkili bir öğrenme ortamının sağlanmasına yardımcı olmaktadır.

Uzaktan eğitimde maliyet hesaplaması yapmak, eğitim kurumlarının verimliliğini sağlamak için önemli bir adımdır. Bu hesaplama sürecinde, maliyetleri etkileyen etkenlerin ve maliyet belirleme yaklaşımlarının doğru bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Bu sayede, eğitim kurumları kaynaklarını doğru bir şekilde yöneterek, kaliteli bir uzaktan eğitim deneyimi sunabilirler. Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitimde maliyet hesaplama konusunu araştırmaktır. Bu doğrultuda, araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır:

1. Uzaktan eğitimde maliyet hesaplamada karşılaşılan zorluklar nelerdir?
2. Uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen etkenler nelerdir?
3. Uzaktan eğitimde maliyet belirleme yaklaşımları nelerdir?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma yönteminin araştırma desenlerinden biri olan doküman incelemesi deseni kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma konusu ile ilgili yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlamak amacıyla kullanılan bir desendir. Bu desen, alan yazınında hem bir veri toplama hem de bir veri analizi olarak kullanılmaktadır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamında yer alan konu ile ilgili bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesini kapsamaktadır (Şimşek, 2009). Araştırmada, uzaktan eğitimde maliyet konusuyla ilgili yapılmış çalışmalar için kitap, makale, dergi gibi çeşitli veri kaynakları kullanılmıştır. Bu veri kaynakları, anahtar kelimelerin veri tabanlarında taranmasıyla elde edilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Uzaktan eğitimde maliyet hesaplama kapsamında yapılan araştırmaların değerlendirildiği bu çalışmada veri toplama tekniği olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu doğrultuda yayımlanmış 38 bilimsel araştırma bu çalışmanın verilerini oluşturmuştur. Doküman incelemesi, veri tabanlarından taranan araştırmaların derlenmesinde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilen adımlar şunlardır:

Dokümanlara erişim: İlgili veri tabanlarından araştırma dokümanlarına erişim sağlanır.

Özgünlük doğrulama: Dokümanların özgünlüğü doğrulanır ve benzer dokümanlar birleştirilir.

Dokümanların anlaşılması: Dokümanlar okunarak içerikleri anlaşılır ve önemli noktalar belirlenir.

Verilerin analizi: Dokümanlardan elde edilen veriler analiz edilir ve bir sentez yapılır.

Verilerin rapor edilmesi: Analiz edilen veriler, doküman incelemesi raporu şeklinde sunulur.

Çalışmada, söz konusu doküman incelemesi aşamaları takip edilerek çalışmalara ulaşılmıştır. Araştırmalar, Google Akademik, ULAKBİM, Web of Science (WOS), Educational Resources Information Center (ERIC) tarama motorları ve YÖK Tez Merkezi üzerinden taranmıştır. Bu kapsamda, “uzaktan eğitimde maliyet”, “cost in distance education”, “uzaktan öğrenmede maliyet”, “cost in remote learning”, “çevrimiçi öğrenmede maliyet”, “cost in online learning”, “e-öğrenmede maliyet”, “cost in e-earning”, “online öğrenmede maliyet” ve “cost in online education” anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan araştırmaların kaynakça kısımları incelenmiştir. Uzaktan eğitimde maliyet konusuyla ilgili olan ve erişilen araştırmalar araştırma veri havuzuna eklenmiştir. Veri havuzunu oluşturan araştırmalar ekleme-çıkarma ölçütleri doğrultusunda detaylı bir şekilde incelenmiştir.

Araştırmanın tarama aşamasında Google Akademik arama motorunda 34, ULAKBİM veri tabanında 12, Web of Science 6, ERIC veri tabanında 8 ve YÖK Tez Merkezinde 2 olmak üzere toplam 62 yayına ulaşılmıştır. Bir çalışmanın birden fazla veri tabanında yer alması durumunda aynı çalışmalar araştırmaya dahil edilmemiş; toplam 54 araştırma ile çalışılmıştır. Bu araştırmalar incelenmiş ve 16 çalışma ekleme ve çıkarma ölçütlerini karşılamadığından veri havuzundan çıkarılmıştır. Sonuçta bunlardan 3 kitap ve 35 makale olmak üzere toplam 38 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir.

Çalışmanın verilerini oluşturan araştırmalar, tarama motorları, araştırma yöntemi (nitel, nicel ve karma), anahtar kelimeler ve yayın dili (Türkçe ve İngilizce) ölçütleri doğrultusunda seçilmiştir. Raporlar, kuram geliştirmeye yönelik çalışmalar, kongre ve sempozyum bildirimleri araştırma verilerine dâhil edilmemiştir. Ekleme ve çıkarma ölçütleriyle ilgili detaylı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Araştırma ekleme ve çıkarma ölçütleri*

	Ekleme Ölçütü	Çıkarma Ölçütü
Tarama motorları	Google Akademik, ULAKBİM, WOS, ERIC ve YÖK Tez Merkezi'nden erişilen araştırmalar	Diğer arama motorları
Araştırma türü	Nitel, nicel veya karma	Araştırma türü belirtilmemiş olanlar
Yayın türü	Makale, kitap, kitap bölümü, tez	Raporlar, kuram geliştirmeye yönelik çalışmalar, kongre ve sempozyum bildirileri
Yayın dili	Türkçe ve İngilizce	Diğer diller

Etik Kurul Kararı

Araştırmanın Etik Kurul Raporu; Muş Alparslan Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 03.01.2023 tarih, 01 nolu toplantı sayısı ve 56 nolu kararıyla alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, alan yazın taraması, konu modelleme ve metin sınıflandırma gibi işlemlerle yeni bilgi keşfi yapılmasını sağlar (Yang ve diğ., 2019). Bu yöntem, araştırmanın amacına ve sorularına uygun olarak incelenen verilerin kategorize edilmesine ve içeriklerinin anlamlı bir şekilde yorumlanmasına olanak tanır.

Araştırmada, öncelikle incelenen araştırmalar araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda seçilmiştir. Seçilen araştırmalar daha sonra doküman analizi yöntemi kullanılarak incelenmiştir. Bu aşamada, araştırmanın amacına uygun olarak, verileri belirli kategorilere ayırmış ve her bir kategoriye ait içeriği analiz etmiştir. Bu analiz süreci, araştırmacılara verilerin temel tutarlılıklarını ve anlamlarını belirleme olanağı sağlamıştır. Böylece, araştırmanın amacına uygun olarak incelenen verilerin doğru bir şekilde yorumlanmış ve araştırmanın amacına uygun sonuçlar elde edilmiştir.

Araştırmaların güvenilirliği ve inandırıcılığı, elde edilen verilerin doğruluğuna ve araştırmanın yapıldığı süreçte kullanılan yöntemlere bağlıdır. Bu nedenle, araştırmanın veri analizi aşamasında çeşitleme yöntemi kullanılmıştır. Çeşitleme yöntemi, çalışmada kullanılan verilerin ve analizlerin farklı araştırmacılar tarafından kontrol edilerek gerçekleştirilmesidir. Çeşitleme yöntemi, araştırmanın sonuçlarının doğru ve güvenilir olmasını sağlamak için oldukça önemlidir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde uzaktan eğitimde maliyet hesaplamada karşılaşılan zorluklar, uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen etkenler ve uzaktan eğitimde maliyet belirleme yaklaşımlarına yönelik elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Uzaktan Eğitimde Maliyet Hesaplamada Karşılaşılan Zorluklar

Uzaktan eğitim, özellikle son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte büyük bir ilgi görmüştür. Pandemi döneminde ise zorunlu hale gelen uzaktan eğitim, hızla yaygınlaşmıştır. Ancak, uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasıyla birlikte maliyet hesaplaması da önem kazanmıştır. Maliyet hesaplaması, uzaktan eğitimdeki karar vericiler için oldukça önemlidir. Uygun teknolojilerin seçilmesi, öğretim materyallerinin üretimi ve öğrencilerin desteklenmesi gibi konularda maliyet hesaplaması yapılmaktadır. Ancak, maliyet hesaplaması yapılırken karşılaşılan zorluklar vardır. Özellikle pandemi sürecinde artan uzaktan eğitim talebi, eğitim kurumlarını bu zorluklarla daha sık karşı karşıya getirmiştir.

Rovai ve Baker'ın (2021) uzaktan eğitimde maliyet hesaplamalarında belirsizlikler ve zorluklar yaşandığına dikkat çekmiştir. Onlar göre bu zorluklar uzaktan eğitimde kullanılan teknolojilerin sürekli gelişiyor olması ve bu teknolojilerin maliyetlerindeki değişkenliklerden kaynaklandığı belirtilmiştir. Uzaktan eğitimde maliyet hesaplamada karşılaşılan zorluklar arasında teknolojik alt yapı, öğretim materyalleri, öğrenci desteği, öğretmen eğitimi gibi etkenler yer almaktadır (Erden ve Bayır, 2020; Kaur ve Singh, 2021; Pandey ve Sharma, 2021). Benzer şekilde Benke ve Yushimito (2020) uzaktan eğitimde maliyet hesaplamada karşılaşılan zorluklar arasında teknolojik alt yapı, öğretmenlerin eğitimi, öğrenci desteği, dijital içerik geliştirme ve sınavların yönetimi gibi başlıkları saymışlardır. Baird ve Dawson'a (2020) göre uzaktan eğitimde maliyet hesaplamada karşılaşılan zorluklar arasında, teknolojik alt yapı, öğretmen eğitimi, öğrenci desteği, öğretim materyallerinin hazırlanması ve sunulması gibi etkenler yer almaktadır. Bu zorlukların tümü, eğitim kurumları için maliyetleri artırabilir ve eğitim kurumları için önemli bir sorun haline gelebilir.

Söz konusu bu zorluklar, Tezcan (2002) tarafından maliyet analizi dâhil olmak üzere uzaktan öğrenmenin maliyetini hesaplamanın dört olası güçlüğü olarak belirtilmektedir. Birinci güçlük, hangi maliyet unsurlarının hesaba katılması gerektiği konusundaki anlaşmazlıktır. Uzaktan eğitimde maliyet unsurları çok çeşitli olabilir ve bu unsurların bazıları açıkça tanımlanmamış olabilir. Örneğin, uzaktan eğitimde kullanılan donanım ve yazılım maliyetleri yanı sıra personel maliyetleri, öğrenci maliyetleri ve materyal maliyetleri de dikkate alınması gereken unsurlardır. İkinci güçlük, maliyet verilerinin sistematik olarak toplanmamasıdır. Bu, maliyetlerin doğru bir şekilde hesaplanmasını zorlaştıran bir etkendir. Uzaktan eğitimde maliyet verilerinin toplanması için belirli bir yöntem benimsenmediği takdirde, maliyet hesaplamaları doğru sonuçlar vermeyebilir. Üçüncü güçlük, kaydedilen verilerin istikrarsızlığı ve tutarsızlığıdır. Uzaktan eğitimdeki değişen koşullar nedeniyle maliyetler değişkenlik gösterebilir. Bu nedenle, verilerin kaydedilmesi sırasında

doğru ve güncel bilgilerin kullanılması önemlidir. Güvenilir görünmelerine rağmen bazı verilerin kamuya açıklanmaması, dördüncü bir güçlük olarak belirtilmiştir. Bu durum, özellikle özel kurum ve işletmelerde maliyetlerin açıklanmasının zor olması nedeniyle ortaya çıkabilir.

Gelişmekte olan ülkelerde uzaktan eğitim maliyetini araştıran Perraton (2000), çeşitli sınırlamalara dikkat çekmiştir. Perraton'un belirttiği sınırlamalar şu şekildedir: İlk olarak, verilerin sınırlı olması ve mevcut olan verilerin yinelenen maliyetleri vurgulamasıdır. Sermaye maliyetleri yerine yinelenen maliyetlere odaklanılmaktadır. İkinci olarak, maliyetlerle ilgili tartışmalar genellikle program çıktısını ihmal eder. Bu nedenle, başarılı mezun başına düşen maliyetleri karşılaştırmak zordur. Üçüncü olarak, özellikle döviz kurlarının dalgalanma gösterdiği zamanlarda, ülkeler arasında karşılaştırma yapmak zorlaşmaktadır. Dördüncü olarak, uzaktan eğitim ve tam zamanlı eğitim genellikle farklı öğrenci türlerine hitap etmektedir ve bu da maliyet karşılaştırmalarını zorlaştırmaktadır. Son olarak, uzaktan eğitim, başlangıçta bazen oldukça yüksek sabit maliyetlere ağırlık verirken, uzun vadede maliyetleri düşürebilecek potansiyele sahiptir. Ancak, bu da maliyet hesaplamalarını karmaşık hale getirebilmektedir.

Jung (2003), uzaktan eğitim ortamlarında kullanılan teknolojilerin hızla gelişmesinin, buna yönelik teknolojilerin maliyetlerinin de büyük ölçüde değiştiğini ifade etmiştir. Bu durum, belirli bir teknolojinin maliyetini tahmin etmeyi zorlaştırdığı gibi eğitim yöneticileri için çifte bir zorluk oluşturduğunu belirten Hülsmann (2000) da benzer bir görüş belirtmiştir. Yöneticilerin verilen ders ve öğrenciler için en uygun teknolojileri seçmeleri ve uzaktan eğitim tercihinin maliyet sonuçlarını değerlendirmeleri gerekmektedir. Rumble (2001) ise yapılan çalışmalarda analistlerin maliyetler konusunda anlayamadıklarına dikkat çekmiştir. Maliyetleri açıklamak için farklı kavram veya terimler kullandıkları, maliyetleri farklı şekillerde topladıkları veya küçümsedikleri ve çalışmalarına tutarlılık kazandırmak için çeşitli çerçeveler kullandıkları belirtilmiştir. Bu durum, maliyetlerin analizi konusunda zorluklar yaratabilmektedir.

Hülsmann (2000) uzaktan eğitim maliyetlerini belirlemek ve karşılaştırmak için üç zorluğun üstesinden gelinmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bunlardan birincisi, uzaktan eğitim genellikle birkaç yıl boyunca kullanılacak öğretim materyallerinin üretimine dayandığından, tekrar eden maliyetlerin gelecek yıllarda bu eğitime katılacak öğrenci sayısına bölünmesidir. İkincisi, maliyet hesaplamasında sadece materyal geliştirme ve öğrencileri desteklemenin maliyetlerini değil, aynı zamanda birkaç yıl içinde kaydolması muhtemel toplam öğrenci sayısının da dikkate alınmasıdır. Üçüncüsü ise açık ve uzaktan öğrenmede kullanılan medyaların ayrımlarının yapılmasının gerekliliğidir.

Maliyet hesaplaması, uzaktan eğitimde oldukça karmaşık bir süreçtir ve birçok farklı zorlukla karşı karşıya kalınmaktadır. İncelenen araştırmalar, bu zorlukların teknolojik gelişmelerin hızla ilerliyor olması ve teknolojik alt yapının maliyetlerindeki değişkenlikler, öğretim materyalleri, öğrenci desteği, öğretmen

eğitimi, dijital içerik geliştirme süreçleri, sınav yönetimi, personel eğitimi, öğrenci motivasyonu ve katılımı, eğitim materyallerinin üretimi ve bakımı gibi etkenlerden kaynaklandığını göstermektedir. Ayrıca, maliyet hesaplamasını zorlaştıran diğer etkenler arasında, sermaye maliyetleri yerine yinelenen maliyetlere odaklanma, yüksek sabit maliyetlere başlangıçta ağırlık verme, teknolojik araçların maliyetlerindeki sürekli değişkenliği hesaba katma, maliyetlerle ilgili belirli bir terminolojinin eksikliği, maliyet verilerinin istikrarsızlığı ve tutarsızlığı, bazı maliyet unsurlarının ihmal edilmesi veya küçümsenmesi gibi hususlar bulunmaktadır.

Uzaktan Eğitimde Maliyetleri Etkileyen Etkenler

Uzaktan eğitim, geleneksel eğitim sistemine göre farklı maliyet etkenlerini beraberinde getirmektedir. Arar (2020), uzaktan eğitimde maliyetlerin belirlenmesi ve finansmanın sağlanması konusunda çeşitli yöntemlerin ele alındığını belirtmiştir. Ona göre uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen etkenler arasında öğretmen eğitimleri, öğrenci materyalleri, teknolojik altyapı, iletişim ve etkileşim araçları gibi unsurların yer almaktadır. Baumgartner ve Hourcade (2019), uzaktan eğitimde maliyetlerin yüksek olduğunu ve bu maliyetlerin eğitim materyalleri, öğretmen eğitimleri, teknolojik altyapı, iletişim ve etkileşim araçları gibi etkenlerden kaynaklandığını vurgulamıştır. Bu nedenle, uzaktan eğitim uygulamalarının finansmanı ve bütçe planlaması konusunda özel bir dikkat gerektiği söylenebilir.

Musaev (2018) uzaktan eğitim kurumları için finansal planlamanın önemine dikkat çekmiştir. O, uzaktan eğitim kurumlarının maliyetleri ve gelirleri arasındaki dengeyi sağlamaları için etkili bir bütçe planlaması yapmaları gerektiği üzerinde durmuştur. Musaev'a (2018) göre uzaktan eğitim kurumlarının gelir kaynakları arasında öğrenci ücretleri, hibe ve bağışlar, işletme faaliyetleri, ticari işbirlikleri, araştırma projeleri gibi unsurlar yer almaktadır. Özcan ve Gündüz (2020) tarafından yapılan çalışmada ise, uzaktan eğitim süreçlerinde bütçe planlama ve finansman yöntemleri ele alınmıştır. Bu çalışmada, uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen etkenlerin belirlenmesi ve finansmanın sağlanması için öncelikle bütçe planlaması yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bütçe planlamasının yanı sıra, uzaktan eğitim kurumlarının gelirlerini artırmak için öğrenci sayısını artırmak, reklam ve pazarlama faaliyetleri yapmak, ulusal ve uluslararası finansal kaynakları kullanmak gibi yöntemler de önerilmiştir.

Uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen etkenler arasında teknolojik altyapının önemi büyüktür. Güngör ve diğerleri (2020), uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılan teknolojik altyapının maliyetlerinin yanı sıra güvenilirliği, verimliliği ve ölçeklenebilirliği de dikkate alınmasının gerektiği ifade edilmiştir. Bu nedenle, uzaktan eğitim kurumları teknolojik altyapılarını güncel tutmaya özen göstermeli ve etkili bir şekilde yönetmelidir. UNICEF (2020) tarafından yapılan bir çalışmada, uzaktan eğitimin maliyetlerini etkileyen önemli bir etkenin teknolojik altyapı olduğu belirtilmiştir. Uzaktan eğitim için gereken teknolojik altyapı, öğrencilerin internete erişim sağlayabileceği bir bilgisayar ve uygun yazılımların yanı sıra öğretmenlerin de iyi bir internet bağlantısına sahip olmalarını gerektirmektedir (UNICEF, 2020).

Capper ve Fletcher (1996) ise sunulan kurs sayısı, kurs revizyon sıklığı, kullanılan ortam, öğrenci desteği türü ve miktarı ile yıpranma oranının maliyetleri etkileyen etkenler arasında yer aldığını belirtmiştir. Rumble (2001) maliyetlerin niteliği üzerinde durarak, geleneksel olarak yapılan çalışmalarda beklenen eğitim süresi boyunca yıllık sermaye maliyetleri (binalar, ekipman ve mobilya) ile gelir maliyetleri arasındaki ayrımı benimsendiğini ifade etmiştir. Tam gelişmiş bir uzaktan eğitim sisteminin kurumsal maliyetleri ise e-materyal geliştirme, öğrencilerin çevrimiçi olarak eğitimi ve değerlendirilmesi, internet sitesine erişim, öğrencilerin çevrimiçi yönetimi, e-eğitimin üzerinde yürütüleceği altyapı ve desteği sağlama, makro düzeyde e-eğitimi planlama ve yönetme şeklinde sıralanmaktadır.

Uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen birçok etken vardır ve bu etkenler sıklıkla güncellenmektedir. Uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen etkenler teknoloji maliyetleri, öğretmen maliyetleri, öğrenci sayısı ve eğitim materyalleri olmak üzere dört başlıkta ele alınabilir.

Teknoloji maliyetleri

Uzaktan eğitimde teknoloji maliyetleri, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme materyallerine erişebilmesi için gerekli olan teknolojik araçlara sahip olmaları gerektiği anlamına gelmektedir. Bu araçlar arasında bilgisayar, tablet, web kamerası, mikrofon ve internet bağlantısı yer almaktadır (Akçayır ve Akçayır, 2017). Uzaktan eğitimde, teknolojinin hızla gelişmesi, öğrencilerin bu araçlara daha fazla yatırım yapmalarını gerektirmektedir (Burgos ve diğ., 2018).

Öğretmen maliyetleri

Uzaktan eğitimde öğretmen maliyetleri, çevrimiçi öğretmenlerin ücretleri ve eğitim materyalleri hazırlama sürecindeki maliyetler gibi unsurları içermektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrencilere daha fazla özel ilgi göstermeleri gerektiği için, geleneksel sınıflarda öğretmenlere ödenen ücretlerin daha yüksek olması beklenmektedir (Kupriyanova ve diğ., 2021).

Öğrenci sayısı

Uzaktan eğitimde öğrenci sayısı, öğrenci başına düşen maliyetleri etkileyen önemli bir etkidir. Uzaktan eğitimde öğretmenler, birçok öğrenciye aynı anda ders vermek zorunda oldukları için, öğrenci sayısının artması maliyetleri azaltabilir (Özkan ve diğ., 2018). Ancak, öğrenci sayısının artması aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilere daha az bireysel ilgi göstermelerine neden olabilir.

Eğitim materyalleri

Uzaktan eğitimde eğitim materyalleri, öğrencilerin çevrimiçi olarak erişebildiği ders materyallerini ve ödevleri içermektedir. Eğitim materyalleri hazırlama maliyetleri, öğretmenlerin zamanlarının büyük bir bölümünü eğitim materyalleri hazırlamaya harcamaları nedeniyle yüksek olabilmektedir (Burgos ve ark., 2018).

Uzaktan eğitim maliyetlerini etkileyen etkenlerin genel olarak teknoloji maliyetleri, öğretmen maliyetleri, öğrenci sayısı ve eğitim materyalleri, iletişim ve

etkileşim araçları, sunulan kurs sayısı, kurs revizyon sıklığı, kullanılan ortam, öğrenci desteği ve türü ve miktarı ile yıpranma oranı olduğu görülmektedir. Bu etkenler, uzaktan eğitim sisteminin kurulum, işletme, bakım ve geliştirme maliyetlerine katkıda bulunur. Ayrıca, uzaktan eğitimde sunulan kursların çeşitliliği ve öğrenci sayısı da maliyetleri etkileyebilir. Örneğin, bir kurumun daha fazla öğrenciye hizmet vermesi için daha fazla öğretmen ve daha fazla eğitim materyali ihtiyacı olabilir. Bununla birlikte, uzaktan eğitim sistemlerinin kalitesini ve öğrenci memnuniyetini artırmak için düzenli olarak kursların revizyonu ve güncellenmesi gerekebilir. Ayrıca, uzaktan eğitim ortamının kullanıcı dostu ve güvenli olması için düzenli bakım ve güncelleme yapılması gerekmektedir. Tüm bu etkenler, uzaktan eğitim sistemlerinin maliyetlerini belirler ve kurumlar bu etkenleri göz önünde bulundurarak bütçelerini planlamalıdır.

Uzaktan Eğitimde Maliyet Belirleme Yaklaşımları

COVID-19 pandemisi nedeniyle birçok ülke uzaktan eğitime yönelmiş ve ortalama olarak öğrencilerin %50'si uzaktan eğitim programlarına katılmıştır (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü-OECD, 2020). Bu nedenle, yaygın bir şekilde tercih edilen uzaktan eğitim programlarının maliyet hesaplamaları önem kazanmaktadır. Uzaktan eğitim programlarının maliyet hesaplamaları için birçok farklı yöntem kullanılmaktadır. Uzaktan eğitimde maliyet belirleme yaklaşımları, eğitim sağlayıcılarının eğitim faaliyetlerini finansal olarak planlamalarına ve karar vermelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımlar, eğitim sağlayıcılarına hangi maliyet unsurlarının dikkate alınması gerektiğini ve hangi stratejilerin uygulanmasıyla maliyetlerin düşürülebileceğini göstermektedir (Özçelik, 2020).

Uzaktan eğitimde maliyet belirleme yaklaşımlarından biri, doğrudan maliyet hesaplamasıdır. Doğrudan maliyet hesaplaması, eğitim sağlayıcısının eğitim faaliyetleri için doğrudan harcadığı maliyetleri hesaplamasını sağlar. Bu maliyetler, öğretmen maaşları, dijital materyallerin ücreti, internet bağlantısı, öğrenci desteği gibi unsurları içerebilir (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2014). Diğer bir maliyet belirleme yaklaşımı ise dolaylı maliyet hesaplamasıdır. Dolaylı maliyet hesaplaması, eğitim sağlayıcısının eğitim faaliyetleri için doğrudan harcamalarının yanı sıra, dolaylı maliyetleri de dikkate alarak maliyet hesaplama yapmasına olanak sağlamaktadır. Dolaylı maliyetler, örneğin ofis kirası, enerji giderleri, personel maaşları gibi giderleri içerebilir (Gürüz ve Şener, 2019). Uzaktan eğitimde maliyet belirleme yaklaşımları, eğitim sağlayıcılarına maliyetleri azaltmak için stratejiler sunmaktadır. Örneğin, uzaktan eğitimde materyallerin dijital olarak sunulması, basılı materyallerin üretim ve dağıtım maliyetlerini ortadan kaldırarak maliyetleri daha aza indirebilir. Ayrıca, öğrenci destek hizmetlerinin dijital olarak sunulması da personel ve ofis giderlerini azaltarak maliyetleri düşürebilir (Gürüz ve Şener, 2019).

Faaliyet bazlı maliyetleme yöntemi, uzaktan eğitim programlarının maliyet hesaplamaları için sıkça kullanılan başka bir yöntemdir. Bu yöntemde, uzaktan eğitim programının her bir faaliyeti ayrı ayrı maliyetlendirilmekte ve böylece programın genel maliyeti daha doğru bir şekilde belirlenebilmektedir (Broussard ve diğ., 2017).

Bu yöntemin uygulanması için öncelikle, uzaktan eğitim programının tüm faaliyetleri ayrıntılı bir şekilde tanımlanması gerekmektedir. Bu faaliyetler arasında eğitim materyallerinin hazırlanması, öğrenci desteği, sınavların yapılması gibi birçok farklı faaliyet yer alabilir. Her bir faaliyetin maliyeti belirlenirken, personel, malzeme, yazılım, ekipman ve diğer giderler gibi maliyet kalemleri dikkate alınmaktadır (Yıldırım ve Demir, 2017).

Faaliyet bazlı maliyetleme yönteminin yanı sıra, diğer maliyet hesaplama yöntemleri de uzaktan eğitim için kullanılmaktadır. Everaert ve diğ., (2008), uzaktan eğitimde maliyet hesaplamaları için ABC (Activity-Based Costing) yöntemini önermektedir. ABC yöntemi, faaliyet bazlı maliyetleme yöntemine benzer şekilde, programdaki her bir faaliyetin maliyetinin belirlenmesine odaklanmakta ve faaliyetlerin birbirleriyle olan ilişkilerini de dikkate alarak daha detaylı bir maliyet analizi yapmaktadır (Yılmaz ve Yılmaz, 2017). Bu yöntemde, maliyetler faaliyet bazlı olarak hesaplanmaktadır. Bu sayede, örneğin bir dersin maliyeti hesaplanırken dersin hazırlanması, sunulması, değerlendirilmesi gibi faaliyetlerin maliyetleri göz önünde bulundurulmaktadır.

Uzaktan eğitim programlarının maliyetlerinin hesaplanmasında birim, ortalama ve toplam maliyet hesaplama yöntemleri şeklinde de ele alınmıştır. Birim maliyet yöntemi özellikle programın belirli bir bölümünde kullanılan kaynakların maliyetinin hesaplanmasında kullanılabilir bir yöntemdir (Baker ve diğ., 2021). Bir uzaktan eğitim programında kullanılan öğrenme materyallerinin maliyetinin hesaplanması için birim maliyet yöntemi kullanılabilir. Ortalama maliyet yöntemi tüm maliyetleri tek bir sayıda birleştirir ve programın maliyetlerinin genel bir bakış açısı sağlamaktadır (Baker ve diğ., 2021). Ancak, bu yöntem de programın farklı aşamalarındaki maliyetlerin hesaplanmasını zorlaştırabilir. Toplam maliyet yöntemi ise tüm maliyetleri bir arada hesaba katılarak programın toplam maliyetinin hesaplandığı yöntemdir (Baker ve diğ., 2021). Bu yöntem, programın toplam maliyetini hesaplamak için kullanışlıdır, ancak programın farklı aşamalarındaki maliyetleri ayrıntılı olarak analiz etmek için uygun olmayabilir. Uzaktan eğitim programlarının maliyet hesaplamaları için bir diğer yöntem de, verimlilik analizidir. Verimlilik analizi, birim başına maliyeti azaltmak için uygulanabilecek stratejileri belirlemek amacıyla kullanılmakta ve öğrenci başına düşen maliyet hesaplanarak, farklı stratejilerin maliyet üzerindeki etkisi değerlendirilmektedir (Börkan, 2020).

Maliyet belirleme yaklaşımları, uzaktan eğitim sağlayıcılarına maliyetleri hesaplamak ve maliyetleri azaltmak için stratejiler geliştirmek için farklı yaklaşımlar sunmaktadır. Ancak, pandemi döneminde eğitimin tamamen uzaktan yapılması nedeniyle, öğrenci deneyimi de önemli bir konu haline gelmiştir. Eğitim sağlayıcıları, maliyetleri düşürmek için uygulayacakları stratejileri öğrenci memnuniyetini de göz önünde bulundurarak belirlemelidirler (OECD, 2020; Özçelik, 2020).

Uzaktan eğitim, günümüzde yaygın olarak kullanılmakta ve COVID-19 pandemisi nedeniyle daha da önem kazanmıştır. Uzaktan eğitim programlarının maliyetleri, programların etkinliğini artırmak, kaynakları daha verimli kullanmak ve

öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunmak için hesaplanması gereken önemli bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır. Faaliyet bazlı maliyetleme, doğrudan maliyetleme, ABC yöntemi ve verimlilik analizi gibi farklı maliyet belirleme yaklaşımları, uzaktan eğitim programlarının maliyetlerinin daha doğru ve detaylı bir şekilde hesaplanmasına olanak tanımaktadır. Her bir yöntem, programların farklı yönlerini dikkate alarak maliyetleri belirlemeye çalışmaktadır. Söz konusu yaklaşımlar; uzaktan eğitim bütçesini daha iyi yönetmeye, mali kaynakları daha etkili bir şekilde kullanmaya ve öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunmaya yardımcı olmayı hedeflemektedir. Ancak, uzaktan eğitim maliyet hesaplamalarında, bazı zorluklarla karşı karşıya kalınabilir. Örneğin, bazı maliyet kalemleri açıkça tanımlanamayabilir veya farklı programlar arasında değişiklik gösteren maliyetler olabilir. Bu nedenle, doğru bir maliyet hesaplaması yapmak için tüm maliyet kalemlerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Uzaktan eğitimde maliyet hesaplaması yapılırken bazı zorluklarla karşılaşılabilir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda uzaktan eğitimde maliyet hesaplaması oldukça karmaşık ve zorlu bir süreç olarak ele alınmıştır. Bunun nedeni, teknolojik gelişmelerin hızla ilerliyor olması ve teknolojik alt yapının maliyetlerindeki değişkenlikler gibi etkenlerin yanı sıra, öğretim materyalleri, öğrenci desteği, öğretmen eğitimi, dijital içerik geliştirme süreçleri, sınav yönetimi, personel eğitimi, öğrenci motivasyonu ve katılımı, eğitim materyallerinin üretimi ve bakımı gibi unsurların da maliyeti etkilemesidir. Ayrıca, uzaktan eğitimde sermaye maliyetleri yerine yinelenen maliyetlere odaklanmak, başlangıçta yüksek sabit maliyetlere ağırlık vermek, teknolojik araçların maliyetlerindeki değişkenliği hesaba katmak, maliyet verilerinin istikrarsızlığı ve tutarsızlığı, bazı maliyet unsurlarının ihmal edilmesi veya küçümsenmesi gibi etkenler de maliyet hesaplamasını zorlaştıran etmenler arasında yer almaktadır.

Birçok araştırma (Baird ve Dawson, 2020; Benke ve Yushimito, 2020; Erden ve Bayır, 2020; Kaur ve Singh, 2021; Pandey ve Sharma, 2021; Rovai ve Baker, 2021) uzaktan eğitimde maliyet hesaplamasında karşılaşılan söz konusu zorluklara dikkat çekmiştir. Bu zorlukların tümü, eğitim kurumları için maliyetleri artırabilir ve eğitim kurumları için önemli bir sorun haline gelebilir. Söz konusu bu zorlukların birçoğu Tezcan (2002) tarafından maliyet analizi dâhil olmak üzere uzaktan öğrenmenin maliyetini hesaplamının dört olası güçlüğü olarak belirttiği zorluklarla örtüşmektedir. Bu nedenle, uzaktan eğitimde maliyet hesaplaması yapmak için tüm bu unsurların göz önünde bulundurulması ve doğru bir şekilde hesaplanması gerekmektedir.

Uzaktan eğitim maliyetlerini etkileyen etkenlerin genel olarak teknoloji maliyetleri, öğretmen maliyetleri, öğrenci sayısı ve eğitim materyalleri, iletişim ve etkileşim araçları, sunulan kurs sayısı, kurs revizyon sıklığı, kullanılan ortam, öğrenci desteği türü ve miktarı ile yıpranma oranı vb. olduğu belirlenmiştir. Arar (2020) da uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen etkenler arasında öğretmen eğitimleri, eğitim materyalleri, teknolojik altyapı, iletişim ve etkileşim araçları gibi unsurların yer

aldığını belirtmiştir. Benzer şekilde Baumgartner ve Ganapathy (2020) uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen etkenleri öğrenci sayısı, eğitim materyallerinin hazırlanması, teknoloji altyapısı, öğretmenlerin maaşları, ders içerikleri ve öğrenci destek hizmetleri gibi unsurlar olduğuna dikkat çekmiştir. Hourcade (2019) de uzaktan eğitimde maliyetlerini eğitim materyalleri, öğretmen eğitimleri, teknolojik altyapı gibi etkenlerin oluşturduğunu vurgulamıştır. Uzaktan eğitimde maliyetleri etkileyen etkenler arasında teknolojik altyapının önemi sıklıkla vurgulanmıştır. UNICEF tarafından yapılan bir araştırma da, uzaktan eğitimin maliyetlerini etkileyen önemli bir etkenin teknolojik altyapı olduğunu belirtmektedir (UNICEF, 2020). Bu nedenle, uzaktan eğitim kurumları teknolojik altyapılarını güncel tutmaya özen göstermeli ve etkili bir şekilde yönetmelidir. Uzaktan eğitim uygulamalarının maliyetlerinin hesaplanması konusunda özel bir dikkat gerektiği söylenebilir. Musaev (2018) uzaktan eğitim kurumlarının maliyet planlamalarının önemine dikkat çekerek, etkili bir maliyet planlaması yapmanın uzaktan eğitim kurumlarının maliyetleri ve gelirleri arasındaki dengeyi sağlamaları açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitimde maliyet belirleme yaklaşımları, eğitim sağlayıcılarının eğitim faaliyetlerini finansal olarak planlamalarına ve karar vermelerine yardımcı olmaktadır. Bu yaklaşımlar, eğitim sağlayıcılarına hangi maliyet unsurlarının dikkate alınması gerektiğini ve hangi stratejilerin uygulanmasıyla maliyetlerin düşürülebileceğini göstermektedir (Özçelik, 2020). İncelenen çalışmalarda uzaktan eğitimde maliyet hesaplamaları için birçok farklı yöntem kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Söz konusu uzaktan eğitimde maliyet belirleme yaklaşımlarından biri, doğrudan maliyet hesaplamasıdır. Doğrudan maliyet hesaplaması, eğitim sağlayıcısının eğitim faaliyetleri için doğrudan harcadığı maliyetleri hesaplamaktadır (Gürüz ve Şener, 2019). Dolaylı maliyet hesaplaması ise eğitim sağlayıcısının eğitim faaliyetleri için doğrudan harcamalarının yanı sıra, dolaylı maliyetleri de dikkate alarak maliyet hesaplama yapmaktadır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2014). Faaliyet bazlı maliyetleme yöntemi, uzaktan eğitim programlarının maliyet hesaplamaları için sıkça kullanılan başka bir yöntemdir. Bu yöntemde, uzaktan eğitim programının her bir faaliyeti ayrı ayrı maliyetlendirilmekte ve böylece programın genel maliyeti daha doğru bir şekilde belirlenebilmektedir (Broussard ve diğ., 2017). Uzaktan eğitimde maliyet hesaplamaları için ABC yöntemi de önerilen diğer bir yöntemdir. Bu yöntem, uzaktan eğitim programlarının faaliyetlerini ayrıntılı bir şekilde tanımlayarak, her bir faaliyetin maliyetinin hesaplanmasını ve maliyetlerin düşürülmesi için stratejilerin belirlenmesini sağlamaktadır (Everaert ve diğ., 2008). Uzaktan eğitimde maliyet hesaplamaları, eğitim sağlayıcılarının maliyetleri azaltmak için stratejiler belirlemelerine ve finansal olarak planlama yapmalarına yardımcı olmaktadır.

Uzaktan eğitimde maliyet hesaplaması, bir dizi etkenin bir araya getirilip değerlendirilmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir. Uzaktan eğitimin maliyetleri tasarım, geliştirme, eğitimin sunulma biçimi, eğitimin sunulduğu ortam, kullanılan medya, hazırlanan ders materyallerin kalitesi, eğiticinin kalifikasyonu vb. etkenler göre değişkenlik göstermektedir. Dolayısıyla bu durum görüldüğünden daha karmaşıktır. Bu kadar değişkenin söz konusu olduğu bir durumda hazırlanan uzaktan

eğitim programının tam anlamıyla maliyetinin nasıl hesaplanacağı biraz güçtür. Bunu aşmak için bir kaynağı, kütüphanenin raflarında ya da veritabanlarında bulmanın neredeyse imkânsız olduğu söylenebilir. O halde hazırlanan bir uzaktan eğitim programının maliyetlerini hesaplamak için tasarımcının kendi yol haritasını çizmesi gerekmektedir. Bu bağlamda tasarım maliyetlerini hesaplamanın bir yolu olarak Hülsmann'ın (2000) da savunduğu üzere tasarım, geliştirme, uygulama, değerlendirme ve diğer unsurlar için harcanan zamanı ortaya çıkarmak muhtemelen en iyi ölçüdür. Ancak bu ölçü de tek başına yeterli değildir.

Bir materyalin hazırlanması için harcanan saatlerin ortalama maliyeti, hazırlayanın kalifikasyonuna göre değişiklik göstermektedir. Bir uzmanın ve bir aceminin hazırlayacağı materyalin maliyetlerinin birbirinden farklı olması beklenmektedir. Dolayısıyla yapılan iş için harcanan ortalama saatin belirlenip bu işi yapan personelin saatlik ücreti ile çarpılması daha doğru bir maliyet ortaya koymaktadır. Tasarım maliyetleri hesaplanırken yapılan iş için harcanan saat ile işi yapanın saatlik ücretinin çarpılarak hesaplanması daha doğru bir hesap ortaya çıkarmaktadır. Tercih edilen medya türü için maliyetlerin farklılaşacağını dikkate almak oldukça önem arz etmektedir. Materyalin farklı formatlarda hazırlanması da maliyette değişiklik oluşturacaktır. Örneğin bir materyali sunu ve video formatlarında ayrı ayrı oluşturmanın maliyetleri birbirinden farklılık gösterecektir. Sunu formatında hazırlanan materyalin üretilmesi nispeten daha ucuz, video materyalinin ise daha pahalı olacağı açıktır. Maliyet unsurlarının belirlenmesi ve maliyet analizinin doğru bir şekilde yapılması konusunda son derece dikkatli olunması gerekmektedir. Maliyet unsurlarının gözden kaçmaması ve gerçekçi bir maliyet hesabının yapılabilmesi için maliyetlendirilen sistemin ya da tasarımın tam anlamıyla anlaşılması gerekmektedir. Uzaktan eğitimde maliyet hesaplaması yapılırken, karşılaşılan zorluklar, maliyeti etkileyen tüm unsurlar ve kullanılacak yöntemlerin dikkate alınması gerekmektedir. Maliyet hesaplamalarının doğru bir şekilde yapılması, eğitim sağlayıcılarının maliyetleri azaltmak için stratejiler belirlemelerine ve finansal olarak planlama yapmalarına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle, maliyet hesaplamalarının doğru bir şekilde yapılması, uzaktan eğitim programlarının sürdürülebilirliği açısından son derece önemlidir.

Araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak uzaktan eğitim uygulayıcı ve araştırmacılara sunulabilecek temel öneriler şunlardır:

- Bir uzaktan eğitim programının tüm maliyet bileşenlerinin maliyetleri ayrı ayrı hesaplanarak örnek bir maliyet analizi hazırlanabilir.
- Uzaktan eğitim uygulayıcıları ile görüşülerek maliyet bileşenleri belirlenip ve maliyet analizi yapılabilir.
- Uzaktan eğitim maliyetlerinin hesaplamada karşılaşılan zorlukları en aza indirme adına uzaktan eğitim uygulayıcıları ile görüşmeler yapılarak çözüm önerileri geliştirilebilir.

References

- Akçayır, M. and Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with blended learning in the 21st century. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(2), pp.252-263. <https://doi.org/10.1177/0741713616652494>
- Akkoyunlu, B. & Yılmaz, M. (2014). E-learning and economic analysis: An overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1440-1445. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.499>
- Arar, H. (2020). The cost analysis of distance education: A comparative analysis. In *Handbook of Research on Blended Learning Pedagogies and Professional Development in Higher Education* (pp. 231-247). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4742-7.ch013>
- Arar, R. (2020). Costs and financing in distance education. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE)*, 9(3), 1292-1297. <https://doi.org/10.35940/ijitee.J7189.129320>
- Baird, D. E., & Dawson, M. (2020). *The cost of online learning*. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 777-787). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-53985-3_71
- Baird, J. A., & Dawson, J. A. (2020). Cost calculation in online education. *The Internet and Higher Education*, 46, 100722. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100722>
- Baker, C., Evans, C., & Jones, C. (2021). Costing distance learning programmes: a review of costing methodologies in higher education. *Distance Education*, 42(1), 15-36. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1861733>
- Balcı, A., & Kılıç, N. (2020). Online learning in higher education during coronavirus outbreak: a comparative study of students' perspectives. *Journal of Online Learning and Teaching*, 16(2), 78-91. <https://doi.org/10.51869/2733-8226-v16i02p078>
- Baumgartner, P., & Ganapathy, M. (2020). The cost of distance education: A review of the literature. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 24(1), 51-67. <https://doi.org/10.1108/JOFDL-02-2020-0015>
- Baumgartner, P., & Hourcade, J. J. (2019). *The costs of online learning*. In *The Cambridge Handbook of Computing Education Research* (pp. 667-686). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108645191.026>
- Benke, M., & Yushimito, W. F. (2020). Distance learning during the COVID-19 pandemic: An educational and social opportunity or an ethical and practical challenge? *Journal of Educational and Social Research*, 10(4), 1-12. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0052>

- Börkan, B. (2020). Efficiency analysis of distance education in Turkish higher education institutions. *International Journal of Educational Methodology*, 6(1), 41-57. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.1.41>
- Broussard, K. R., Teixeira, A. A., & Scorsone, E. A. (2017). Activity-based costing in higher education: A case study. *Journal of Education and Human Development*, 6(1), 27-38. <https://doi.org/10.11648/j.jehd.2018.0604.11>
- Burgos, D., Tattersall, C., Dougiamas, M. and Vogten, H. (2018). Cost-effective open educational resources for online learning. *European Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(1), pp.26-38. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2018-0003>
- Capper, J., & Fletcher, M. (1996). An evaluation of the cost-effectiveness of computer-aided learning in science and mathematics. *Journal of Educational Technology & Society*, 1(2), 44-54. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5765-6_4
- Chang, C. C., Chen, C. H., & Chen, Y. C. (2021). An investigation of the effects of mobile technology-supported flipped classroom on EFL learners' vocabulary learning. *Education and Information Technologies*, 26(1), 239-255. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10322-8>
- Chang, C. C., Chen, C. Y., & Chen, T. W. (2021). The compatibility of distance learning materials with students' learning styles. *Eğitim ve Bilim*, 46(210), 287-304. <https://doi.org/10.15390/EB.2021.10771>
- Doğan, U. (2016). The impact of distance education on traditional education systems in higher education institutions. *Journal of Higher Education and Science*, 6(2), 212-221. <https://doi.org/10.5961/jhes.2016.159>
- Erden, M., & Bayır, R. (2020). The impact of COVID-19 on online education: Challenges and opportunities. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22. <https://doi.org/10.1177/0047239520934018>
- Everaert, P., Bruggeman, W., & Creus, G. D. (2008). Sanac Inc.: From ABC to TimeDriven ABC (TDABC)- An Instructional Case. *Journal of Accounting Education*, 26 (3), 118-154
- Goyal, M. A. (2021). Impact of COVID-19 on education sector: Challenges and opportunities in India. *Journal of Education and Practice*, 12(6), 1-6. <https://doi.org/10.7176/JEP/12-6-01>
- Gürüz, K. & Şener, T. (2019). Distance education cost analysis: An empirical study. *Journal of Distance Education*, 33(3), 175-191. <https://doi.org/10.25073/jde.2019.33.3.175>
- Hourcade, J. P. (2019). Costs and benefits of distance education: A review of the literature. *Journal of Interactive Learning Research*, 30(2), 129-147. <https://doi.org/10.1016/j.jiar.2019.05.003>

- Hülsmann, T. (2000). Cost-benefit analysis of educational technology: Some thoughts. *Educational Technology & Society*, 3(2), 5-6. <https://doi.org/10.14306/renhyd.2019.35.0298>
- Jung, I. (2003). Cost-effectiveness analysis of online education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(3), 27-41. <https://doi.org/10.24059/olj.v7i3.1875>
- Kaur, K., & Singh, S. (2021). Costs and benefits of online learning: A review of literature. *Journal of Education and Practice*, 12(1), 41-46. <https://doi.org/10.7176/JEP/12-1-05>
- Kupriyanova, V., Smirnova, E. and Zhukova, A. (2021). Online education in Russia during the COVID-19 Pandemic: Students' and teachers' perspectives. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 16(10), pp.111-129. <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i10.13380>
- Musaev, E. (2018). Cost planning in distance education institutions. *Journal of Education and Practice*, 9(4), 63-69. <https://doi.org/10.5539/jep.v9n4p63>
- OECD (2020). The impact of COVID-19 on education: Insights from Education at a Glance 2020", OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/47e4e1bc-en>.
- Özcan, Y. Z., & Gündüz, S. (2020). Budget planning and financing methods in distance education: A literature review. *Journal of Education and Learning*, 9(3), 307-321. <https://doi.org/10.5539/jel.v9n3p307>
- Özçelik, N. (2020). *E-learning Costs and Cost Management in Higher Education*. In Handbook of Research on Online Discussion-Based Teaching Methods (pp. 130-151). IGI Global.
- Özkan, Ş. ve Şahin, E. (2019). A cost-benefit analysis of distance education in Turkey: A Case Study. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 55-68.
- Özkan, S., Koseler, R. & Dogan, G. (2018). The effects of online learning on students' performance and satisfaction in higher education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 11(1), pp.1-14.
- Pandey, V., & Sharma, S. (2021). Cost analysis of online learning: A review of the literature. *Education and Information Technologies*, 26(1), 557-571.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications. <https://doi.org/10.4135/9781483315682>
- Perraton, H. (2000). *Open and distance learning in developing countries*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203175808>

- Rovai, A. P., & Baker, J. D. (2021). Distance learning in higher education: A programmatic approach to planning, design, instruction, evaluation, and accreditation. Routledge.
- Rovai, A. P., & Baker, J. D. (2021). Online learning in the Post-COVID Era: A comprehensive analysis of instructional challenges and strategies. *Educational Technology*, 61(3), 5-23. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1898191>
- Rumble, G. (2001). The costs and costing of networked learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(2), 75-96. <https://doi.org/10.24059/olj.v5i2.1803>
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 42(1), 33-52. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001136
- Tatlı, C., & Şimşek, N. (2022). *Uzaktan Eğitimde Etkileşim Tasarımı [Interaction Design in Distance Education]*. Nobel Akademik Yayıncılık, Number of editions:1, Number of pages:114.
- Tezcan, R. (2002). Distance education systems: Cost analysis. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 3(1), 1-11. http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde8/pdf/article_1.pdf
- UNICEF. (2020). Distance Learning during COVID-19: Investigating and Mitigating the Impact on Vulnerable Populations in Ghana, Kenya, and Nigeria. UNICEF. <https://www.unicef.org/media/109676/file/Distance-Learning-during-COVID-19.pdf>
- Yang, L., Liu, S., Zhao, L., & Li, S. (2019). Text Classification Algorithms: A Survey. *Big Data Mining and Analytics*, 2(1), 60-76. <https://doi.org/10.26599/BDMA.2019.9020006>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in social sciences]*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, S., & Demir, Ö. (2017). E-learning cost analysis in higher education: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 169-182. <https://doi.org/10.17718/tojde.309653>
- Yılmaz, V. & Yılmaz, E. (2017). Activity-based costing for distance education: A case study. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(1), 102-119. <https://doi.org/10.17718/tojde.311714>
- Zhang, Y., Wei, X., Liu, Y., & Chen, Y. (2020). Determination and evaluation of test properties in distance education exams. *Frontiers in Psychology*, 11, 2277. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02277>

Zhu, N., Wang, L., & Chen, X. (2020). Practices and strategies of distance education in Chinese universities during the COVID-19 epidemic. *Journal of Education and Practice*, 11(16), 116-122. <https://doi.org/10.7176/jep/11-16-16>

Zhu, X., Wang, Y., & Chen, J. (2020). Willingness to participate and pay for online education in China under COVID-19. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 13(1), 1-14. <https://doi.org/10.1108/JETDE-07-2020-0085>

Ethical Declaration and Committee Approval

The Ethics Committee Report of the Research has been issued by the Muş Alparslan University Scientific Research and Publication Ethics Committee on January 3rd, 2023, during meeting number 01 and decision number 56.

Araştırmanın Etik Kurul Raporu; Muş Alparslan Üniversitesi, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 03.01.2023 tarih, 01 nolu toplantı sayısı ve 56 nolu kararıyla alınmıştır.



Factors Influencing Decision Making in Education: A Systematic Review

ARTICLE TYPE	Received Date	Accepted Date	Published Date
Review Article	04.01.2023	02.08.2024	03.06.2024

Melike Günbey ¹

Giresun University

Eray Kara ²

Giresun University

Barış Eriçok ³

Nevşehir Hacı Bektaş Veli University

Abstract

The aim of this research is to assess the studies carried out in Turkey regarding the factors influencing individuals' educational decisions. A systematic review was conducted, searching for relevant studies using keywords related to the study title and various criteria in databases such as ULAKBIM, Google Scholar, ERIC, the Web of Science, and Scopus between 2013 and 2023. The PRISMA checklist was used at every stage to minimize bias in the systematic review. After scanning, 30 studies were included in this research and systematically analyzed based on their findings. The outcomes show that the factors affecting educational decisions are categorized under socio-cultural, occupational, individual, and environmental themes. Socio-cultural factors include the education level of parents, annual family income, number of people and students in the household, place of residence, public education share, and type of school. Occupational factors consist of personal and professional development, academic career and research skills acquisition, and economic return. Individual factors include women allocating more budgets to education investments, awareness of education, and academic success. Environmental factors encompass the university's reputation, opportunities, relations with other institutions, quality of academic staff, and city opportunities. More studies are required to identify the factors influencing individuals' educational decisions.

Keywords: Decision making in education, spending on education, awareness on education, systematic review.

Citation: Günbey, M., Kara, E. & Eriçok, B. (2024). Factors influencing decision making in education: a systematic review. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 57(1), 365-402. <https://doi.org/10.30964/aubfd.1275386>

¹Asst. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: m_gunbey@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0402-5611>

²Asst. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: eray.kara@giresun.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-8614-4918>

³ *Corresponding Author:* Asst. Prof. Dr., Faculty of Education, Department of Educational Sciences, E-mail: barisericok@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9217-9615>

Education plays an important role in improving individuals' self-awareness, upward mobility of disadvantaged individuals, and changing their social status and future (Yu & Wenjing, 2021). Since education, one of the basic components of human capital, provides lifelong knowledge and personality traits that will increase future productivity, individuals decide to continue their education by investing labour, time and money (Karakütük & Günbey, 2022). The decision to invest in education is one of the most important decisions taken by individuals and this issue continues to attract the attention of researchers. The fact that there is a strong relationship between investment in education and the rate of return in the context of the development and improvement of education has kept the interest in this issue alive for many years (Dincă, 2019; Hien, 2018; Purnastuti et al., 2015). In addition to the relationship between investment in education and income, other broader benefits such as being more productive, healthy and engaging in behaviours that increase cultural level reveal the importance of investment in education (Becker, 2009). Although neuroscience studies that emphasise the complexity of the factors and processes behind behaviours and decisions have only recently begun (Özdem & Kara, 2022), there is a relatively large amount of research on the behavioural factors affecting the decision making process of continuing and investing in education. Increasing awareness of education, which is one of the basic components of social development and progress, is among the primary tasks of every country. The educated human resources of a society can make beneficial contributions to society. This fact increases the importance of education in society and leads both countries and individuals to invest in education more than ever before.

The decision-making process regarding education is influenced by several factors that are shaped by the unique characteristics of an individual's society, environment, and family. The findings obtained from the studies categorise the factors affecting individuals' educational decisions as individual preferences such as career opportunities, intellectual development or social status (Boyer, 1987; Fischer et al., 1987; Litten, 1991); environment, experience and skills (Pascariati & Ali, 2022); cultural (culture, subculture, social class), social (reference groups, family, role and position), personal (age and life cycle stages, occupation, economic status, lifestyle, personality and self) and psychological factors (motivation, perception, learning, beliefs and behaviours) (Bümen, 2015). The family environment has also a significant impact on a person's decision to invest in their education. Yu and Wenjing (2021) state that family income level is an important factor affecting the investment of urban and rural residents in children's education; the gender, number and birth order of children affect the distribution of family educational investment. Similarly, it is revealed that factors such as parents' educational attainment, occupation type, and parents' education levels include the characteristics of the parents. Studies show that families with higher education generally send their children to kindergartens that meet their expectations, while those with lower levels of education can send their children to kindergartens only if their economic situation allows. It is known that parents' awareness of education is effective in their children's educational investment

decisions, and a study on this subject reveals the factors affecting this awareness in the contexts of out-of-pocket expenditures, foregone earnings, return on education, planning, process, quality and competitiveness (Wati & Sahid, 2022). The influence of parental awareness and education levels, as well as the socio-environmental context in which an individual resides, has been observed to significantly impact their decision-making process concerning education. According to Tunç and Karakütük (2022), place of residence is an important factor. Accordingly, living in rural areas creates both economic pressure and a sense of cultural isolation, and students living in rural areas need more economic support from their families. In addition, children from families with low educational levels are less likely to go to university. In this context, it is possible to assert that the traits of the parents and the environment in which the individual lives have an impact on the decisions that are made about the individual's educational pursuits.

Individuals with a higher education level are better able to learn new information, develop new abilities, and become accustomed to cutting-edge technologies. Workers can increase productivity through the capital related to the knowledge and skills they use in labour and work. If it reflects higher levels of human capital, which is primarily a result of increased education, then there should be a positive relationship between educational attainment and earnings (Saxton, 2000). In this context, economic factors can be stated as a factor affecting individuals' investment decisions in education. Education investments are too complex to be reduced only to government expenditures and compulsory education. Because the decision to continue education or the amount of investment - especially at the end of the compulsory education process - is directly related to families' awareness of education. In the Turkish context, %10 of the approximately sixteen million students enrolled in the compulsory education system are enrolled in private schools. Therefore, it is seen that household income is as important as the level of awareness of the budget allocated to education. Therefore, this study aims to examine the impact of factors such as educational investment, cost, household expenditures, and awareness of families on individuals' decision to continue education holistically. For this purpose, the research question is as follows:

1. What are the factors affecting the educational decisions of individuals in the studies identified as a result of systematic review?

Method

This research was conducted using a systematic review method. A systematic review provides a rigorous summary of all existing primary research in response to a research question (Clarke, 2011). In addition, it is the gathering and synthesizing of publications related to the research question according to predetermined criteria (Higgins & Green, 2011). The main features of the systematic review are; examining all the studies selected within the framework of certain criteria, determining a clear and repeatable method, determining clear and clear objectives, having inclusion and

exclusion criteria, and synthesizing and presenting the findings in a systematic way (Bellibaş & Gümüş, 2018).

Research Model

This study aims to compile and analyse the studies in the relevant literature in Turkey to determine the factors affecting individuals' decisions to continue and invest in education. The research was conducted in 2023 using various criteria on indexes and databases such as ULAKBİM, Google Scholar, ERIC, Web of Science, and Scopus. Table 1 shows the databases and keywords used in the research.

Table 1.

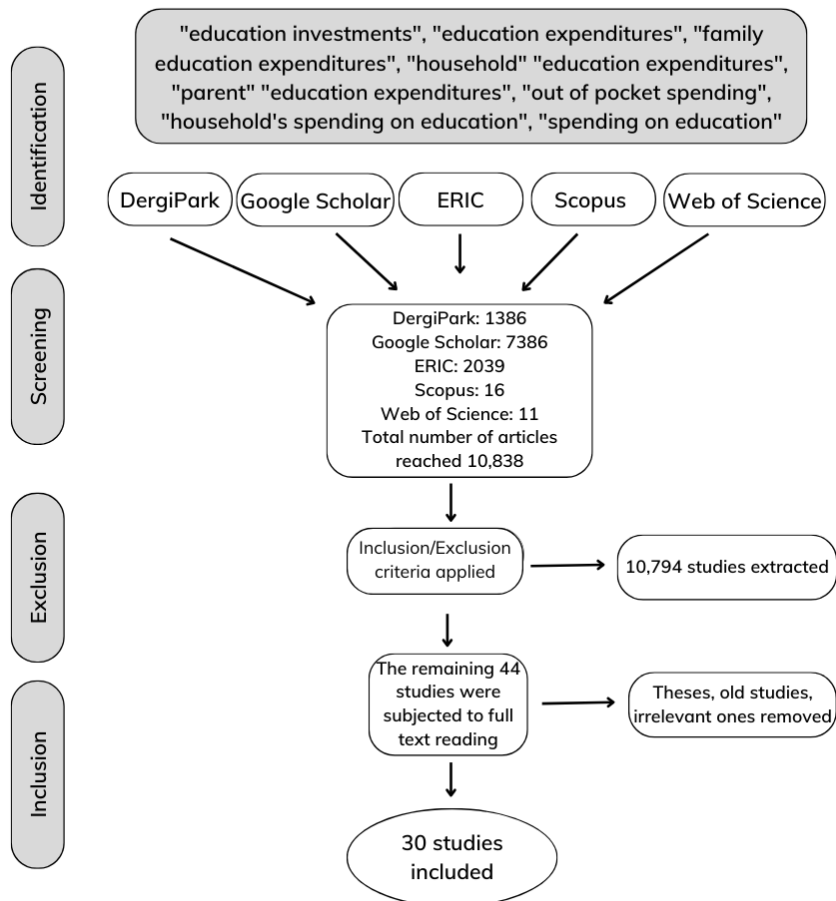
Database and keywords

Database	Keywords
ULAKBİM	"household expenditure" AND "education", "out-of-pocket education expenditure" AND "factors" OR "factors", "parents' educational preferences" OR "school decisions", "decision to continue education" OR "intention"
Google Scholar	"households' spending on education" OR "schools", "factors" AND "out of pocket spending", "parents decisions AND "school" OR "education", "Turkey" OR "Türkiye" OR "Turkiye"
ERIC	"households' spending on education" OR "schools", "factors" AND "out of pocket spending", "parents decisions AND "school" OR "education", "Turkey" OR "Türkiye" AND "Turkiye"
Web of Science	"households' spending on education" OR "schools", "factors" AND "out of pocket spending", "parents decisions AND "school" OR "education", "Turkey" OR "Türkiye" OR "Turkiye"
Scopus	"households' spending on education" OR "schools", "factors" AND "out of pocket spending", "parents decisions AND "school" OR "education", "Turkey" OR "Türkiye" OR "Turkiye"

The searches made with the keywords in Table 1 were narrowed down to the fields of social sciences, educational sciences and English and Turkish language options. The narrowing methods and extraction steps are shown in a prism pattern in Figure 1.

Figure 1

Data set obtained by prism method



Compilation Criteria

One of the important steps of systematic review research is to determine certain criteria before conducting a review. The criteria used to determine the studies included in or excluded from the research are given in Table 2.

Table 2*Inclusion and exclusion criteria*

Criteria	Inclusion/ Exclusion
Research articles conducted in Turkey	✓
Articles between 2013 and 2023	✓
Articles written in English and Turkish	✓
Proceedings	✓
Articles before 2013	x
Theoretical studies	x
Book chapters	x
Reports	x
Master theses	x
PhD theses	x

When the criteria in Table 2 are evaluated, it is seen that field studies such as research articles and papers that determine the factors affecting individuals' decisions to continue education and investment decisions are determined as inclusion criteria; book chapters, theoretical studies, theses and reports and studies conducted before 2012 are determined as exclusion criteria. Based on the assumption that education expenditures, like other expenditures, may have been negatively affected by the current economic structure of Turkey, studies conducted before 2013 are excluded from the scope of this study. In addition, since the articles of master's and doctoral theses and dissertations on household education expenditures and their effects on education decisions can be accessed, more recent articles are included in the scope of the study, while thesis studies and reports are not included in the study.

Analysis Steps

In this research, a systematic review process following the prism (Moher et al., 2009) flowchart was applied. This process consists of 4 stages: In the first stage, ULAKBIM, Google Scholar, ERIC, Web of Science, and Scopus databases were accessed and the studies in the literature on the factors affecting individuals' decisions to continue and invest in education were listed. In the second stage, the studies were extracted and duplicates were separated. In the third stage, the studies were evaluated in terms of relevance. In the fourth stage, the studies included in the scope of the research were determined definitively. At the end of the systematic review process carried out following the Prism flow chart, 30 publications were included in the analysis process. Information about these works is shown in Table 3 below.

Table 3.*Data set obtained as a result of screening*

No	Author/Year	Summary
1	Karaaslan and Tekmanlı (2022)	Using the 2019 Household Budget Survey, this study revealed education expenditures in Turkey.
2	Tunç and Tunç (2022)	In this study, career commitment and career decision regrets of guidance counsellors and guidance and psychological counselling undergraduate students were examined.
3	Ercan and Kasalak (2021)	This study revealed the determinants of household higher education expenditures in Turkey.
4	Köse and Akyol (2021)	This research analysed how education expenditures of different socio-economic groups are related to their income and degree of equality.
5	İlter (2021a)	The purpose of this study was to determine whether students' confidence in their ability to make career decisions mediates the link between their grades and their desire to continue their education after the undergraduate level.
6	Polat Husrevsahi and Öztürk (2021)	In this study, the household expenditures of students in Turkey for the Higher Education Examination were analyzed.
7	İlter (2021b)	This study examined whether the awareness levels of university students who are continuing their undergraduate programmes towards postgraduate education predict their postgraduate education intentions.
8	Patrinos, Psacharopoulos and Tansel (2021)	This study investigated the private and social returns of investment in education in Turkey using the 2017 Household Labour Force Survey and alternative methodologies.
9	Altun and Karasu (2021)	This research aimed to shed light on the current state of data-driven decision making for students receiving special education.
10	Yolcu and Yeşilyurt (2020)	This study revealed the educational expenditures made by families during early childhood care and education.
11	İlter (2020)	In this study, the mediating role of awareness of graduate education in the relationship between undergraduate academic achievement average and graduate education intention was examined.

(continued)

Table 3 (continue)

12	Çalmaşur and Algur (2020)	In this study, the factors affecting the education expenditures of households were investigated.
13	Kiren-Gürler and Demiroğulları (2020)	This study determined the determinants of household education expenditures and to examine whether education expenditures across education levels are affected by the same determinants.
14	Aktan (2020)	The study aimed to learn teachers' perspectives on career development considering postgraduate education, the difficulties they face and the solutions they suggest.
15	Tabak (2020)	The research determined the effect of family income status and educational expenses on educational participation by analysing the views of families whose children study at private schools.
16	Kuvat and Kizilgöl (2020)	The article calculated the heavy burden effect of household education expenditures with Logit and Tobit modelling using TURKSTAT 2017 Household Budget Survey.
17	Çalmaşur and Kılıç (2018)	In this study, income elasticity values of 12 main commodity groups were estimated using the Household Budget Survey data of the Turkish Statistical Institute for 2014 and the commodity groups were evaluated in terms of their characteristics.
18	İnce (2018)	This study determined Generation Z's career preferences, future expectations, and the values they care about in business life.
19	Bayram (2018)	This research reflected neo-liberal economic policies by revealing the privatisation of education in Turkey.
20	Recepoğlu and Zuhul (2017)	This study investigated the relationship between education investments and economic growth in Turkey.
21	Traş and Gökçe (2017)	In this study, the career decision-making process was discussed. Gender, economic status, and whether these difficulties change or not were analysed. At the same time, the relationship between identity and career decision-making difficulties was explained.
22	Acar, Cilasun and Günalp (2016)	Using data from the Household Budget Surveys of 2003, 2007, and 2012, this study analyzed household expenditures on education within the framework of the Engel curve.
23	Karacabey et al., (2016)	The purpose of this research is to explore the factors that influence students' decisions to enroll or remain in higher education and to learn what they hope to gain from their university experience.

(continued)

Table 3 (continue)

24	Bayar and Yanık-İlhan (2016)	This study had two focal points: To analyse the determinants of education expenditures of Turkish households and to reveal the impact of different income groups on education expenditures.
25	Cilasun and Kırdar (2015)	The study revealed household expenditures by life cycle in Turkey and the components of these expenditures through the 2003 Turkey Household Budget Survey.
26	Ulusoy and Yolcu (2014)	This study aimed to determine how much money families who send their children to public educational institutions spend on their children's education and whether this amount varies according to school-related variables and some socio-economic variables.
27	Sülkü and Abdioğlu (2014)	This study investigated the financial burden of out-of-pocket education expenditures on household income using TURKSTAT data.
28	Susanlı (2013)	This study investigated how the share of education expenditures in the household budget varies in Turkish households with different gender– age compositions of children.
29	Alabaş et al., (2012)	This study aimed to determine (1) the difficulties faced by postgraduate education candidates in the field of educational sciences and (2) the factors affecting the decision-making processes of teachers with master's degrees in primary and secondary education.
30	Özsoy and Sürmeli (2012)	This study aimed to determine the individual return rate of students who completed their undergraduate education at Eskişehir Anadolu University Faculty of Literature, Faculty of Education, Faculty of Law, Faculty of Communication Sciences, and Faculty of Economics and Administrative Sciences.

Ethical Committee Approval

Since this research was not conducted on individuals, it didn't require an ethics committee decision.

Data Analysis

The data obtained in this study were analyzed according to the descriptive content analysis used in systematic review research. Descriptive content analysis summarizes the existing situation of a certain subject and sheds light on future research to eliminate deficiencies in the field (Gough et al., 2017).

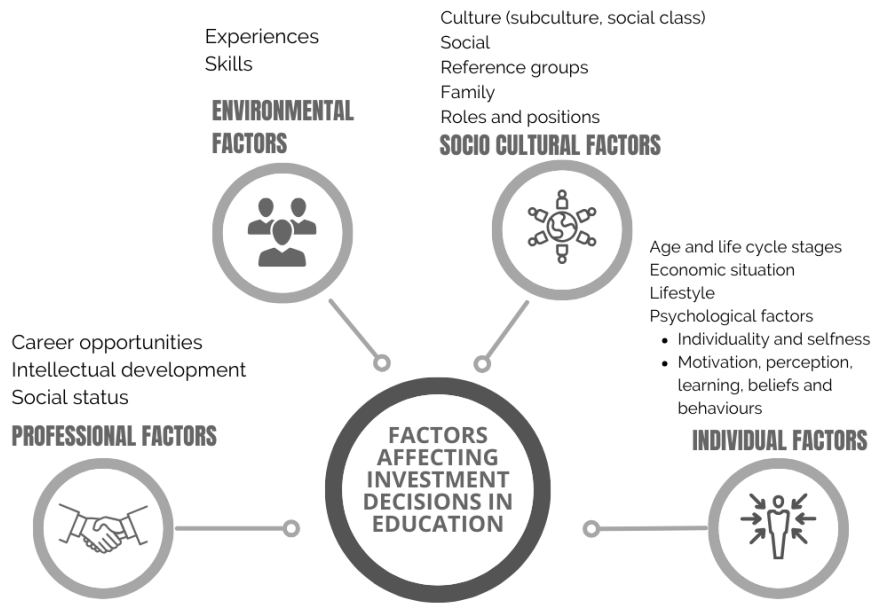
Results

The data obtained by reviewing the studies conducted in Turkey show that the factors affecting individuals' decisions on education expenditures are socio-cultural,

occupational, individual and environmental, respectively. The findings visualized in Figure 2 are discussed under the relevant headings.

Figure 2.

Factors affecting education expenditures



Note: Generated by the researchers.

Socio-Cultural Factors

The analysed studies on education expenditures, which are directly affected by the social and cultural lives of individuals, are gathered around recurring patterns such as culture, subculture, social class, family structure, roles and responsibilities. Compiled studies show that socio-cultural factors such as parents' level of education (Bayar & Yanık-İlhan, 2016; Cilasun & Kırdar, 2015; Çalmaşur & Algur, 2020; Ercan & Kasalak, 2021; Köse & Akyol, 2021; Sülkü & Abdioğlu, 2014; Yolcu & Yeşilyurt, 2022), annual income of the family (Acar et al., 2016; Çalmaşur & Algur, 2020; Ercan & Kasalak, 2021; Köse & Akyol, 2021; Sülkü & Abdioğlu, 2014; Yolcu & Yeşilyurt, 2020), the number of people and students in the household (Çalmaşur & Algur, 2020; Ercan & Kasalak, 2021; Karaaslan & Tekmanlı, 2022; Sülkü & Abdioğlu, 2014; Yolcu & Yeşilyurt, 2020), the place where the family lives (city centre/rural) (Recepoğlu & Zuhail, 2017; Sülkü & Abdioğlu, 2014; Şahin & Aydın, 2017; Yolcu &

Yeşilyurt, 2020), public allocation for education (Cilasun & Kırdar, 2015; Receptoğlu & Zuhul, 2017; Sülkü & Abdioğlu, 2014; Şahin & Aydın, 2017), and the type of school the child attends (Ercan & Kasalak, 2021; Yolcu & Yeşilyurt, 2020; Acar et al., 2016; Cilasun & Kırdar, 2015; Sülkü & Abdioğlu, 2014) have a significant impact on individuals' educational decisions.

When the literature is analysed, it is seen that the share allocated from the public to education is directly related to the region or province where the school is located, because the literature reveals that the quality of education provided varies according to different schools and regions. Moreover, studies emphasise the importance of public investments in both increasing the quality of education and reducing the impact of poverty (Şahin & Aydın, 2017). Another study conducted by Sülkü and Abdioğlu (2014) emphasized that access to education, rather than quality, should be considered a major problem. Also, they noted that being a rural resident creates difficulties in accessing education. This situation is explained by Receptoğlu and Zuhul (2017) with the socio-economic development levels of the provinces and the economic growth level of the region in which they are located. Therefore, discussing the quality of education given to the children of rural families who cannot offer social opportunities such as cinema, theater and sports to their children creates contradictions with the principle of equal opportunity in education.

As another situation that creates inequality in education expenditures, the type of school attended by the child is seen as one of the issues meticulously addressed in these studies. Families with higher socio-economic status, who are more concerned with their children success, may send their children to private schools (Çalmaşur & Algur, 2020). Although many factors such as the number of people in the household, the employment status of the mother and the income status of the family are mentioned, Bayram (2018) states that schools in Turkey have entered a rapid privatisation process considering data from TURKSTAT and MoNE. The transfer of financial resources expected to be allocated from public schools to private schools has deepened poverty and deprived children at these socio-economic levels of their right to quality education. Similarly, Cilasun and Kırdar (2015) state that children from families with lower education levels are caught in the human capital trap like their parents. Cultural and social activities, and school expenditures, require a certain amount of investment in the decision on education expenditures. Having an internet connection at home (Ercan & Kasalak, 2021), whether parents smoke or not, whether they do sports or go to the cinema have an impact on household education expenditures (Karaaslan & Tekmanlı, 2022). Therefore, it is possible to say that increasing social and cultural capital also increases intellectual capital. Individuals with higher human capital have higher shares in education expenditures. However, research has shown that it will not be possible to reduce the gap between private and public schools by ensuring equality of opportunity without making it a priority government policy to provide education as a public right to everyone under equal conditions.

Professional Factors

Individuals' decisions regarding education and educational expenditures are determined by factors such as career opportunities, intellectual development, social status or self-actualisation. İlter (2021b) found that the level of academic achievement and self-efficacy are directly proportional and that high achievement and self-efficacy have a constructive effect on the decision to continue graduate programmes. There are a number of studies on the factors affecting the decision to continue postgraduate education for teachers (Aktan, 2020; Alabaş, et al., 2012; Tabak, 2020). In these studies, it was stated that teachers continue their education because they want to realise their personal and professional development, academic career and research skills. In the study conducted by Tunç and Tunç (2022) using a measurement tool, the findings on career regret measured in addition to the educational decision revealed that the career commitment of teachers working in the field of guidance and psychological counselling was affected by educational decisions by 17%.

When the studies involving students are analysed, it is seen that the periods when families spend the most are the exam periods of their children. It has been revealed that the out-of-pocket expenditures of families with students who will take the Higher Education Transition Examination are considerably higher than the expenditures in previous years (Öztürk, 2021). Household education expenditure studies show that the budget allocated to education is directly related to the educational services received (Kiren-Gürler & Demiroğulları, 2020). Therefore, individuals' expenditure decisions may be directly proportional to the return they will obtain at the end of that education. Similarly, Özsoy and Sürmeli (2012) state that the faculty of law has the highest return because of the expenditures analysed on the basis of faculties. Following the faculty of law are the faculties of communication, faculty of economics and administrative sciences, education and science and literature, respectively.

Individual Factors

Following the sociocultural and occupational factors that shape educational expenditures, another heading covers individual factors. Psychological factors such as age and life cycle stages, economic status, lifestyle, personality and self, motivation, perception, learning, beliefs, and behaviours are included under this heading. Compiled studies show that gender is an important factor in educational decisions (Cilasun & Kırdar, 2015; Patrinos et al., 2021; Tunç & Tunç, 2022). Patrinos et al. (2021) calculated that the returns to education are higher for women than men, and it has been revealed that more budget is allocated to the education of women of the same age than men in education investments (Cilasun & Kırdar, 2015).

Awareness can be a factor in education expenditures as much as gender. Çalmaşur and Kılıç (2018) concluded that families consider education expenditures as luxury consumption. In studies conducted with undergraduate students, it was revealed that awareness of education is a significant predictor of educational intention and positively affects the decision to continue postgraduate education (İlter, 2021b).

The same researcher underlined the mediating role of academic achievement and awareness of graduate education in his study with graduate students (İlter, 2020a).

Environmental Factors

Discussions on environmental factors are associated with the working environment, the location of the institution where education is received and the opportunities it provides experience and skills. The reputation of the university, the opportunities it offers, its relations with other institutions, the quality of its academic staff and the opportunities offered by the city have an impact on students' university choices (Tuncalı-Yaman & Çakır, 2017). The opportunities offered and possessed by the organisation especially affect the career preferences of Generation Z. İnce's (2018) study states that the career preferences of this generation, born in the late 1990s and early 2000s, are shaped by their expectations and values. This generation attaches importance to having a desk job, being the boss of their own initiatives, respectability, being able to show their talents and enjoying their work.

In their study conducted with students and teachers, Altun and Karasu (2021) state that teachers who can discover the learning characteristics of their students rely on the data they collect from the environment while turning their decisions into action. As a result of this study, it was found that the data collected from the school environment, where students and school stakeholders are located, are combined with the experience and skills of teachers and put into action by classifying students according to their individual learning characteristics.

Discussion, Conclusion and Suggestions

Decision-making is one of the basic behaviours of individuals in daily life. The decision to continue education and to invest in education differs from daily decisions in that it is effective on individuals' lives, way of thinking, attitudes and behaviours and its results are seen in a long time. Because of their social nature, people's educational choices are influenced by both their individual characteristics and their social context. In other words, decision-making is an interactive process and many factors affect and are affected by this process. Decisions related to education shape the social, cultural, and economic environment of the individual and are also shaped by these environments. Therefore, education, which is one of the most important decisions taken by the individual, is a field that changes and transforms society and the individual. Determining the factors affecting educational decisions, which is also the focus of this research, is important in transforming both the individual and the society in this context.

According to the findings obtained from the studies examined within the scope of the review, it is seen that the factors affecting educational decisions are socio-cultural, professional, individual and environmental, respectively. Therefore, it is seen that socio-cultural characteristics are an important factor in educational decisions; in other words, the conditions of the environment in which the individual grows up directly affect the educational decision. Considering that the most important

environment that shapes and raises the individual is the family, the characteristics of the family play a primary role in educational decisions. Parents' awareness of the importance of education is affected by their knowledge and level of education, and families with a high level of awareness use the right ways when making educational decisions about their children (Card, 1999; Kumi-Yeboah et al., 2017; Robbins, 2000; Wati & Said, 2022). It is revealed that the economic power of the family affects the decisions to invest in education and, in relation to this, exhibits school selection behaviours in terms of receiving quality education. The relationship between income and education decisions is important in providing quality education conditions and outcomes in a context. The findings of this study also revealed that the increase in the income level of the family affected the decision to send their children to private schools. Some studies also reveal that the environment and conditions provided by the educational institution greatly affect how the family will determine their goals of investing in education (Alonso-Carrera et al., 2020; Dhanaraj, 2019). Mocetti (2012) found that the risk of failure in school is strongly influenced by the economic and cultural background of young people. Thus, schools may fail to fill the gaps of those from disadvantaged families, while initial inequalities may be exacerbated by several factors in the school environment. On the other hand, returns to education are known to vary across observable factors such as school quality and parental education (Card, 1999).

The second of the factors affecting the educational decisions of individuals was found to be occupational factors. It is seen that occupational factors are related to the career and status they will have by continuing their education, as well as the development of their intellectual development level with the education they receive and the need for self-realisation of the knowledge they will acquire through education. The findings obtained under this theme show that the relationship between having a career and educational decision and educational investment comes to the fore. Considering that a career provides status and intellectual development, it can be emphasised that having a career by continuing education will have many outcomes. The individual who has a certain career also wants to benefit from the advantages of the status it brings. In the data analysed in this study, it was determined that families invested more in students to attend faculties such as law, economics or business administration in order for them to have a higher status and income. Vocational factor is also considered vocational development in some studies. Positive characteristics such as ensuring professional success, updating professional knowledge and skills, and liking the profession underlie vocational education decisions (Eroğlu & Özbek, 2020). On the other hand, professional experience can be said to be an important part of career development (Akos et al., 2021). It can also be argued that career is related to motivation. London (1993) examined the relationships between career motivation, empowerment and career development support. Ismail et al. (2013) found that career development is an important mediating variable in the relationship between career programmes and personal outcomes. Gaeta and Di Maio (2015) found that having highly educated parents with prestigious status and a good family background is

effective in the decision to enrol in university instead of dropping out. Similarly, family background, especially parental education, strongly influences young people's post-secondary choices (Nguyen & Taylor, 2003).

In line with the findings obtained from these studies, it has been shown that individual characteristics such as gender and academic achievement affect individuals' decisions to continue and invest in education. In particular, it was concluded that women spend more on education than men. This finding can be stated that women have a higher awareness of education than men. The environmental factor revealed in the studies examined within the scope of the research shows that the identity of the institution where the individual receives education, the opportunities it provides and the environment in which it is located affect the behaviour of investing in and continuing education. In other words, it can be concluded that the fact that the institution where they want to continue their education has a longer experience and the budget they allocate for the development of their students is high affects the individual's decision to receive education in that institution and thus causes the budget that the individual allocates for educational investment to increase. In the literature, there are different studies on school dropout as well as continuing education. Especially school dropouts are among the frequently studied topics (Berger, 2019; Brekke, 2014; Kumar et al., 2023; Peguero, 2011). Rumberger (2001) emphasised an individual perspective focusing on individual factors associated with dropout and an institutional perspective focusing on contextual factors found in students' families, schools, communities and peers. Cameron and Heckman (1991) focused on the difference between traditional high school graduation and high school graduation through equivalence. Accordingly, high school graduates with examination certificates are more likely to participate in post-secondary education than high school dropouts without examination certificates. Rice (1999) argues that short-run movements in labour demand affect the decision to invest in further education.

Based on the findings and results obtained within the scope of the research, it may be useful to make some suggestions. Since the studies included in the research within the scope of the criteria used are limited to Turkey, a systematic review can be conducted by reaching the studies conducted in different countries using the same criteria. Since master's or doctoral theses were not included in the scope of this study, research can be carried out within the scope of theses related to the subject. Researchers can examine the effects of different socio-cultural characteristics on educational decisions. In this context, criteria such as ethnic origin, disadvantaged groups or religious beliefs can be used. The effects of family and occupational factors on career choice in educational decisions can be analysed in more detail. Practitioners can create policies that ensure equal opportunities. Gender-based decisions in career choice can be prevented. Families can be advised to raise awareness among their children about the long-term benefits of education and to consider their interests and abilities in their educational decisions. In conclusion, this systematic analysis emphasizes the importance of socio-cultural, occupational, individual and environmental factors affecting individuals' educational decisions. These findings

may help to make educational policies and families' decisions on educational preferences more conscious and effective.



Eğitim Kararlarını Etkileyen Etkenler: Bir Sistemik Derleme Çalışması

MAKALE TÜRÜ	Başvuru Tarihi	Kabul Tarihi	Yayın Tarihi
Derleme Makalesi	01.04.2023	08.02.2024	06.03.2024

Melike Günbey ¹

Giresun Üniversitesi

Eray Kara ²

Giresun Üniversitesi

Barış Eriçok ³

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Öz

Bu araştırmanın amacı bireylerin eğitim kararlarını etkileyen etkenlere ilişkin Türkiye’de yapılmış çalışmaların değerlendirmektir. Bu araştırma sistematik derleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini ULAKBİM, Google Scholar, ERIC, Web of Science, Scopus gibi indeks ve veri tabanlarında eğitim kararlarını etkileyen etmenler üzerine 2013-2023 yılları arasında yapılan araştırmalar oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin elde edilmesinde tanımlama, tarama, ayırma ve dahil etme aşamalarını içeren PRISMA yönteminden yararlanılmış, 30 araştırma kapsama alınmış ve analiz edilmiştir. Analiz sonucunda bireylerin eğitim kararlarını sosyo-kültürel, mesleki, bireysel ve çevresel etmenlerin etkilediği ortaya çıkarılmıştır. Sosyo-kültürel etkenlere ilişkin bulgular ebeveyn eğitim düzeyi, ailenin yıllık geliri, hanedeki kişi ve öğrenci sayısı, ailenin yaşadığı yer, kamudan eğitime ayrılan pay, çocuğun devam ettiği okul türünü içermektedir. Mesleki etkenlere ilişkin bulgular kişisel ve mesleki gelişimi, akademik kariyer ve araştırma becerileri kazanmayı ve ekonomik getiriye içermektedir. Bireysel etkenlere ilişkin bulgular eğitim yatırımlarında kadınların daha fazla bütçe ayırmasını, eğitime ilişkin farkındalığı ve akademik başarıyı içermektedir. Son olarak çevresel etkenlere ilişkin bulgular ise üniversitenin ününü, sunduğu olanakları, diğer kurumlarla ilişkileri, akademik kadrosunun niteliğini ve şehrin sahip olduğu fırsatları içermektedir. Bu bağlamda bireylerin eğitim kararlarını etkileyen etkenleri belirlemek için daha fazla çalışmaya gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Eğitime karar verme, eğitime yatırım, eğitime ilişkin farkındalık, sistematik derleme.

¹Dr. Öğretim Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-mail: m_gunbey@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0402-5611>

²Dr. Öğretim Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-mail: erayykara@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8614-4918>

³Sorumlu Yazar: Dr. Öğretim Üyesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, E-mail: barisericok@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9217-9615>

Eğitim, bireylerin öz farkındalık düzeylerini geliştirmeleri, dezavantajlı bireylerin yukarıya doğru hareketlilikleri, toplumsal statü ve geleceklerini değiştirmelerinde önemli rol oynamaktadır (Yu ve Wenjing, 2021). Eğitim insan sermayesinin temel bileşenlerinden biridir. Gelecekteki üretkenliği arttıracak bilgi ve kişilik özellikleri eğitim sayesinde kazanıldığından, bireyler emek, zaman ve para yatırımı yaparak eğitimlerini sürdürme kararı almaktadır (Karakütük ve Günbey, 2022). Bu bakımdan eğitime yatırım yapma kararı bireylerin aldığı en önemli kararların başında gelmekte ve bu konu araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Eğitime yatırım ile getiri oranı arasında eğitimin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi bağlamında güçlü bir ilişkinin olması bu konuya ilgiyi uzun yıllardır canlı tutmaktadır (Dinc, 2019; Hien, 2018; Purnastuti ve diğ, 2015). Eğitime yatırım ve gelir ilişkisinin yanı sıra daha üretken ve sağlıklı olma ve kültürel düzeyi arttıran davranışlarda bulunma gibi daha geniş faydalarının olması eğitim yatırımının önemini ortaya koymaktadır (Becker, 2009). Her ne kadar insan davranışları ve kararlarının arkasında yatan etken ve süreçlerin davranışsal göstergelerle lulemeyecek kadar karmaşık olduğunu öne süren yaklaşımlardan biri olan sinirbilim çalışmalarına başlansa da (zdem ve Kara, 2022), eğitime devam etme ve yatırım yapma karar sürecini etkileyen davranışsal etkenlere ilişkin görece çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Toplumsal gelişme ve ilerlemenin temel bileşenlerden olan eğitime ilişkin farkındalığının arttırılması her ülkenin birincil görevleri arasındadır. Bir toplumun sahip olduğu eğitimi insan kaynağı bulunduğu topluma katkı sağlayabilmektedir. Bu gerçek, eğitimin toplumdaki önemini arttırmakta, hem ülkelerin hem de bireylerin eğitime her zamankinden daha fazla yatırım yapması sonucunu doğurmaktadır.

Her birey içinde bulunduğu toplum, evre ya da ailenin özelliklerinin yarattığı farklılıktan dolayı eğitime ilişkin kararlar alırken çeşitli etkenlerden etkilenmektedir. Yapılan çalışmalardan elde edilen bulgular bireylerin eğitim kararlarını etkileyen etkenleri kariyer olanakları, entelektüel gelişim ya da sosyal statü gibi bireysel tercihler (Boyer, 1987; Fischer ve diğerleri, 1987; Litten, 1991); evre, deneyim ve beceriler (Pascariati ve Ali, 2022); kültürel (kültür, alt kültür, sosyal sınıf), sosyal (referans grupları, aile, rol ve konum), kişisel (yaş ve yaşam döngüsü aşamaları, meslek, ekonomik durum, hayat tarzı, kişisellik ve benlik) ve psikolojik etkenler (güdülenme, algı, öğrenme, inanç ve davranışlar) (Bümen, 2015) olarak sınıflandırmaktadır. Aynı zamanda bireyi yetiştiren ailenin de eğitime yatırım kararlarında etkili olduğu görülmektedir. Yu ve Wenjing (2021), aile gelir düzeyinin, kentsel ve kırsal kesimde yaşayanların çocukların eğitimine yaptıkları yatırımı etkileyen önemli bir etken olduğuna; çocukların cinsiyeti, sayısı ve doğum sırası aile eğitim yatırımının dağılımını etkilediğini belirtirken anne-babanın eğitim anlayışı, meslek türü, anne- baba eğitim düzeyi gibi etkenlerin anne-babanın özelliklerinin içerdiğini ortaya koymaktadır. Araştırmalara göre yükseköğretim düzeyinde eğitim alan aileler çocuklarını genellikle kendi beklentilerini karşılayan anaokullarına göndermektedirler. Buna karşın, daha düşük eğitim düzeyine sahip aileler ise çocuklarını ancak ekonomik durumlarının elverdiği ölçüde anaokullarına gönderebilmektedirler. ocuklarının eğitime yatırım kararlarında anne- babanın

eğitime ilişkin farkındalıklarının etkili olduğu bilinmekte ve bu konuda yapılan bir araştırma bu farkındalığı etkileyen etkenleri cepten yapılan harcamalar, vazgeçilen kazanç eğitimin getirisi, planlama, süreç, kalite ve rekabet edebilirlik bağlamlarında ortaya koymaktadır (Wati ve Sahid, 2022). Bireyin anne ve babasının eğitime ilişkin farkındalığı ve eğitim düzeyi ile yaşadığı çevrenin eğitim ile ilgili alınan kararlarda etkili olduğu görülmektedir. Tunç ve Karakütük (2022), yerleşim yerinin önemli bir değişken olduğunu belirterek özellikle kırsal bölgede yaşamının bireylere hem ekonomik baskı hem de kültürel yalıtılmışlık (izolasyon) duygusu yarattığı, kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin diğerlerine göre ailelerinin ekonomik desteğine daha fazla gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Buna ek olarak eğitim düzeyi düşük ailelerin çocuklarının, üniversiteye gitme olasılıkları da düşük olmaktadır. Bu bağlamda anne-babanın ve bireyin yaşadığı çevrenin özelliklerinin eğitim kararlarında etkili olduğu söylenebilir.

Bireylerin eğitim düzeyi yükseldikçe, yeni bilgileri özümseme, yeni beceriler edinme ve yeni teknolojilere uyum sağlama düzeyleri de yükselmektedir. Çalışanlar üretkenliklerini emekleri ve işyerinde kullandıkları bilgi ve beceri sermayeleri yoluyla arttırabilir. Artan eğitim sonucunda daha yüksek insan sermayesi elde ediliyorsa, eğitim kazanımı ile kazançlar arasında pozitif bir ilişki olması beklenmektedir (Saxton, 2000). Bu bağlamda bireylerin eğitime yatırım kararlarını etkileyen etkenlerden biri ekonomik etkenler olarak belirtilebilir. Eğitim yatırımları, sadece devlet harcamaları ve zorunlu eğitime indirgenemeyecek kadar karmaşıktır. Çünkü eğitime devam etme ya da yatırım miktarı kararı, özellikle zorunlu eğitim sürecinin sonuna gelindiğinde, ailelerin eğitime ilişkin farkındalıkları ile doğrudan ilişkilidir. Türkiye bağlamında düşünüldüğünde, Türkiye'deki zorunlu eğitim sistemindeki yaklaşık on altı milyon öğrencinin %10'u özel okullara kayıtlıdır. Bu eğitime ayrılan bütçe üzerinde farkındalık düzeyi kadar hane halkı gelirinin de etkili olduğu ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın amacı eğitim yatırımı, maliyet, hane halkı harcamaları, ailelerin farkındalığı gibi etkenlerin bireylerin eğitime devam etme kararı üzerindeki etkisini bütüncül bir şekilde ele alabilmektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma sorusu şöyle betimlenebilir:

1. Sistemik derleme sonucu belirlenen araştırmalarda bireylerin eğitime ilişkin kararlarını etkileyen etkenler nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma sistemik derleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Sistemik derlemenin amacı, bir araştırma sorusuna yanıt olarak varolan tüm birincil araştırmaların titiz bir özetini sunmaktır (Clarke, 2011). Ayrıca araştırmanın sorusuna ilişkin yayınların önceden belirlenen ölçütlere göre bir araya getirilip sentezlenmesidir (Higgins ve Green, 2011). Sistemik derlemenin temel özellikleri; belirli ölçüt çerçevesinde seçilen çalışmaların tamamının incelenmesi, açık ve yinelenbilir bir yöntemin belirlenmesi, açık ve net amaçlarının belirlenerek dahil etme ve hariç tutma ölçütlerinin olması, bulguların sistemik bir biçimde sentezlenip sunulması olarak belirtilmektedir (Bellibaş ve Gümüş, 2018).

Araştırma Modeli

Bu çalışmada bireylerin eğitime devam etme ve yatırım yapma kararlarını etkileyen etkenleri belirlemek için Türkiye’de ilgili alanyazında yer alan çalışmaların derlenmesi ve analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma 2023 yılında ULAKBİM, Google Scholar, ERIC, Web of Science, Scopus gibi indeks ve veri tabanları üzerinde çeşitli ölçütler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tablo 1 veri tabanları ve araştırmada kullanılan anahtar szkleri göstermektedir.

Tablo 1

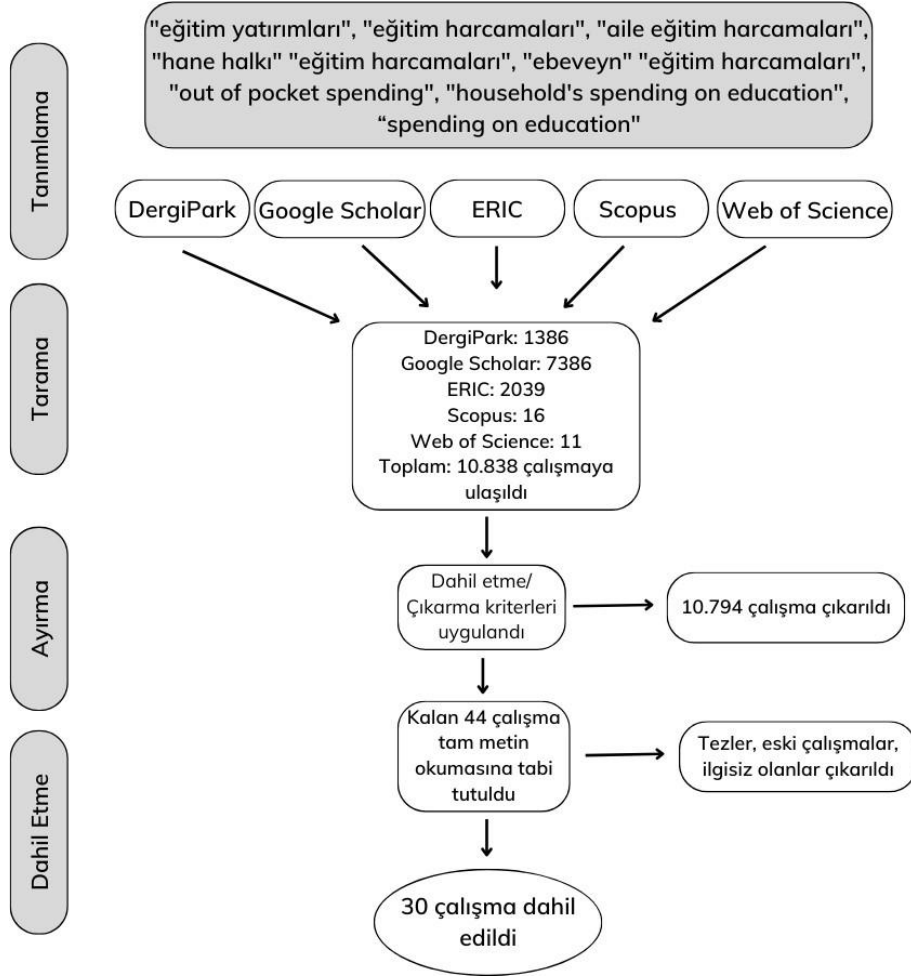
Veri tabanları ve anahtar szkler

Veri tabanı	Anahtar szkler
ULAKBİM	“hane halkı harcaması” VE “eğitim”, “cepten çıkan eğitim harcamaları” VE “etkenler” VEYA “faktörler”, “velilerin eğitim tercihleri” VEYA “okul kararları”, “eğitime devam etme kararı” VEYA “niyeti”
Google Scholar	“households’ spending on education” VEYA “schools”, “factors” VE “out of pocket spending”, “parents decisions VE “school” VEYA “education”, “Turkey” VEYA “Türkiye” VEYA “Turkiye”
ERIC	“households’ spending on education” VEYA “schools”, “factors” VE “out of pocket spending”, “parents decisions VE “school” VEYA “education”, “Turkey” VEYA “Türkiye” VEYA “Turkiye”
Web of Science	“households’ spending on education” VEYA “schools”, “factors” VE “out of pocket spending”, “parents decisions VE “school” VEYA “education”, “Turkey” VEYA “Türkiye” VEYA “Turkiye”
Scopus	“households’ spending on education” VEYA “schools”, “factors” VE “out of pocket spending”, “parents decisions VE “school” VEYA “education”, “Turkey” VEYA “Türkiye” VEYA “Turkiye”

Tablo 1’deki anahtar szklerle yapılan aramalar sosyal bilimler, eğitim bilimleri alanları ve İngilizce ve Türkçe dil seçenekleri ile daraltılmıştır. İzlener daraltma yöntemleri ve ayıklama basamakları Şekil 1’de prizma deseninde gösterilmektedir.

Şekil 1

Prizma yöntemi ile elde edilen veri seti

**Derleme Ölçütleri**

Sistemik derleme araştırmalarının önemli adımlarından biri tarama yapmadan önce belirli ölçütleri saptamaktır. Araştırmaya dâhil edilen ya da araştırmadan çıkarılan çalışmaların belirlenmesinde kullanılan ölçütler Tablo 2’de verilmektedir.

Tablo 2*Dâhil etme ve çıkarma ltleri*

Ölçüt	Dahil etme/ ıkarma
Türkiye'de yrtlen araştırma makaleleri	✓
2013-2023 yılları arasındaki makaleler	✓
İngilizce ve Türkçe yazılmış makaleler	✓
Bildiriler	✓
2013 ncesi makaleler	x
Teorik alışmalar	x
Kitap bölümleri	x
Raporlar	x
Yüksek lisans tezleri	x
Doktora tezleri	x

Tablo 2’de yer alan ölçütler değerlendirildiğinde bireylerin eğitime devam etme ve yatırım kararlarını etkileyen etkenleri belirleyen araştırma makalesi, bildiri gibi saha çalışmalarının sistematik derlemeye dahil etme ölçütü olarak belirlendiği; kitap bölümlerinin, kuramsal çalışmaların, tez ve raporlar ile 2012 yılı öncesinde gerçekleştirilen çalışmaların ise çıkarma ölçütü olarak belirlendiği görülmektedir. Diğer masraflar gibi eğitim harcamalarının da Türkiye’nin ekonomik yapısından olumsuz etkilenmiş olabileceği varsayımıyla yola çıkılarak 2013 öncesinde yapılan çalışmalar bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca, hane halkı eğitim harcamaları ve eğitim kararlarındaki etkilerine yönelik hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerinin makalelerine de erişim sağlanabildiğinden daha güncel olan makaleler araştırma kapsamına alınarak, tez çalışmaları ve raporlar çalışmaya dahil edilmemiştir.

Analiz Adımları

Bu araştırmada prizma (Moher ve diğ. 2009) akış şemasını izleyen sistematik bir derleme sürecine başvurulmuştur. Bu süreç 4 aşamadan oluşmaktadır: Birinci aşamada ULAKBİM, Google Scholar, ERIC, Web of Science, Scopus veri tabanları kapsamında bireylerin eğitime devam etme ve yatırım yapma kararlarını etkileyen etkenler ile ilgili alanyazında yer alan çalışmaların çalışmalara ulaşılmış ve bu çalışmalar listelenmiştir. İkinci aşamada çalışmalar ayıklanmış ve mükerrer olanlar ayrılmıştır. nc aşamada çalışmalar uygunluk bakımından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Dördüncü aşamada çalışmalardan araştırma kapsamına dahil edilenler kesin olarak belirlenmiştir. Prizma akış şemasına uygun yrtlen sistematik derleme süreci sonunda, bu araştırma kapsamında 30 adet yayın analiz sürecine dâhil edilmiştir. Bu yayınlara ait bilgiler aşağıda Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.*Tarama sonucu elde edilen veri seti*

Sayı	Yazar/Yıl	Özet
1	Karaaslan ve Tekmanlı (2022)	2019 hane halkı bütçe anketinin kullanıldığı bu araştırma ile Türkiye’de eğitim harcamaları ortaya konmaya çalışılmıştır.
2	Tunç ve Tunç (2022)	Bu çalışmada rehber öğretmenler ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı öğrencilerinin kariyer adanmışlıkları ile kariyer kararı pişmanlıkları incelenmiştir.
3	Ercan ve Kasalak (2021)	Türkiye hane halkı yükseköğretim harcamalarının belirleyicilerinin ortaya çıkarılması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.
4	Köse ve Akyol (2021)	Araştırma, farklı sosyoekonomik grupların eğitim harcamalarının gelirleri ve eşitlik dereceleri ile nasıl ilişkili olduğuna bakar.
5	İlter (2021a)	Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin kariyer kararları verme becerilerine olan güvenlerinin, notları ile lisans düzeyinden sonra eğitimlerine devam etme istekleri arasındaki bağlantıya aracılık edip etmediğini belirlemektir.
6	Polat Husrevsahi ve Öztürk (2021)	Araştırmada, Türkiye’de öğrencilerin yükseköğretim sınavı hane halkı harcamaları incelenmiştir.
7	İlter (2021b)	Bu çalışmada henüz lisans programına devam eden üniversite öğrencilerinin lisansüstü eğitime yönelik farkındalık düzeylerinin lisans sonrası lisansüstü eğitim niyetlerini yordayıp yordama durumu incelenmiştir.
8	Patrinos, Psacharopoulos, ve Tansel (2021)	Bu makale, 2017 hane halkı işgücü anketi’ni ve alternatif metodolojileri kullanarak Türkiye’de eğitime yapılan yatırımın özel ve sosyal getirilerini araştırmaktadır.
9	Altun ve Karasu (2021)	Bu araştırmanın amacı, özel eğitim alan öğrenciler için veriye dayalı karar vermenin mevcut durumuna ışık tutmaktır.
10	Yolcu ve Yeşilyurt (2020)	Çalışmada ailelerin erken çocukluk bakım ve eğitimi döneminde yapmış oldukları eğitim harcamalarının ortaya konulması amaçlanmıştır
11	İlter (2020)	Bu çalışmada, lisans akademik başarı ortalaması ile lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkide lisansüstü eğitime ilişkin farkındalığın aracılık rolü incelenmiştir
12	Çalmaşur ve Algur (2020)	Bu çalışmada hane halklarının yapmış oldukları eğitim harcamalarının etkileyen etmenler araştırılmıştır.
13	Kiren-Gürler ve Demiroğulları (2020)	Bu çalışmanın amacı, hane halkı eğitim harcamalarının belirleyicilerini belirlemek ve eğitim kademelerindeki eğitim harcamalarının aynı belirleyicilerden etkilenip etkilenmediğini incelemektir.

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

14	Aktan (2020)	Çalışmanın amacı, öğretmenlerin lisansüstü eğitim ışığında kariyer gelişimine bakış açılarını, karşılaştıkları zorlukları ve önerdikleri çözümleri öğrenmektir.
15	Tabak (2020)	Araştırma çocuğu özel okulda öğrenim gören ailelerin eğitime katılımı ile ilgili görüşleri irdelenerek aile gelir durumu ve eğitim giderlerinin eğitime katılım etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır.
16	Kuvat ve Kızılgöl (2020)	Makale TÜİK 2017 hane halkı bütçe anketini kullanarak Logit ve Tobit modellemeleri ile hane halkı eğitim harcamalarının ağır yük etkisini hesaplamıştır.
17	Çalmaşur ve Kılıç (2018)	Bu çalışmada, Türkiye İstatistik Kurumunun 2014 yılı hane halkı bütçe anketi verileri kullanılarak 12 ana mal grubuna ait gelir esneklik değerleri tahmin edilmiş ve mal grupları nitelikleri itibarıyla değerlendirilmiştir.
18	İnce (2018)	Bu çalışmanın amacı Z kuşağının kariyer tercihlerini, gelecek beklentisini ve iş hayatında önemseydiği değerleri belirlemektir.
19	Bayram (2018)	Bu araştırma, Türkiye'de eğitimin özelleştirilmesini ortaya koyarak neo-liberalekonomi politikalarını yansıtmaktadır.
20	Recepoglu ve Zuhul (2017)	Bu çalışma Türkiye'de eğitim yatırımları ile ekonomik büyüme arasındaki ilişkiyi araştırmaktadır.
21	Traş ve Gökçe (2017)	Bu araştırmada kariyere yönelik karar verme süreci ele alınmıştır. Bu güçlüklerin cinsiyet, ekonomik durum, değişip değişmediği incelenmiştir. Aynı zamanda kimlik ve kariyere yönelik karar verme güçlükleri arasındaki ilişki açıklanmaya çalışılmıştır.
22	Acar, Cilasun ve Günalp (2016)	2003, 2007 ve 2012 yılları hane halkı bütçe anketleri verilerini kullanan çalışma hane halkının eğitim harcamalarını Engel eğrisi çerçevesinde ele almaktadır.
23	Karacabey, Boyacı ve Özdere (2016)	Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin yükseköğretime kaydolma veya yükseköğrenimde kalma kararlarını etkileyen faktörleri keşfederek üniversite deneyimlerinden ne kazanmayı umduklarını öğrenmektir.
24	Bayar ve Yanık-İlhan (2016)	Bu çalışmanın iki odak noktası bulunmaktadır: Türk hane halklarının eğitim harcamalarının belirleyicilerini incelemek ve farklı gelir gruplarının eğitim harcamaları üzerindeki etkisini ortaya koymak.
25	Cilasun ve Kırdar (2015)	Çalışma, Türkiye'de yaşam döngüsüne göre hane halkı harcamalarını ve bu harcamaların bileşenlerini 2003 Türkiye hane halkı bütçe anketi yoluyla ortaya çıkarmaktadır.
26	Ulusoy ve Yolcu (2014)	Bu çalışmanın amacı, çocuklarını kamu eğitim kurumlarına gönderen ailelerin çocuklarının eğitime ne kadar para harcadıklarını ve bu miktarın okula bağlı değişkenlere ve bazı sosyo-ekonomik değişkenlere göre değişip değişmediğini ortaya çıkarmaktır..
27	Sülkü ve Abdioğlu (2014)	Bu çalışmada TÜİK verilerinden yola çıkılarak cepten eğitim harcamalarının hane halkı geliri üzerindeki mali yükü araştırılmaktadır.

(devam ediyor)

Tablo 3 (devam)

28	Susanlı (2013)	Bu makale, hane halkı bütçesindeki eğitim harcamalarının payının, çocukların farklıcinsiyet-yaş kompozisyonları ile Türk hanelerinde nasıl değiştini araştırmaktadır.
29	Alabaş, Kamer ve Polat (2012)	Bu çalışma ile (1) eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim adaylarının karşılaştıkları zorluklarının ve (2) ilköğretim ve ortaöğretimde yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin karar verme süreçlerinde etkili olan faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.
30	Özsoy ve Sürmeli (2012)	Çalışma ile lisans eğitimlerini Eskişehir Anadolu Üniversitesi Edebiyat, Eğitim, Hukuk, İletişim Bilimleri ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde tamamlayan öğrencilerin, üniversiteye yaptıkları yatırımın bireysel olarak geri dönüş oranını belirlemek amaçlanmıştır.

Etik Kurul Kararı

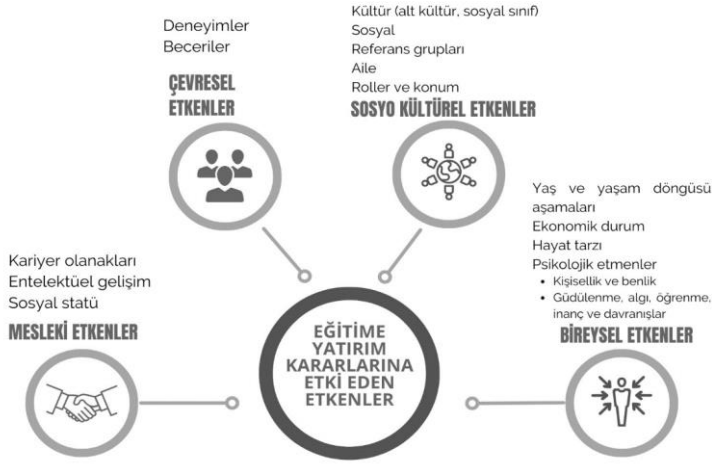
Bu araştırma bireyler üzerinde gerçekleştirilmediğinden etik kurul kararı gerektirmemektedir.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada elde edilen veriler sistemik derleme araştırmalarında yararlanılan betimsel içerik analizine göre çözümlenmiştir. Betimsel içerik analizi belli bir konu ile ilgili var olan durumun ne olduğunu özetleyerek alandaki eksiklikleri gidermek adına gelecekte yapılacak olan araştırmalara ışık tutmaktadır (Gough ve diğerleri, 2017).

Bulgular

Türkiye’de yapılmış çalışmalar taranarak elde edilen veriler bireylerin eğitim harcamalarına ilişkin kararlarını etkileyen etkenlerin sırasıyla sosyo-kültürel, mesleki, bireysel ve çevresel olduğunu göstermektedir. Şekil 2’de görselleştirilen bulgular ilgili başlıklar altında tartışılmıştır.

Şekil 2.**Eğitim Harcamalarına Etki Eden Etkenler**

Not: Araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur.

Sosyo-Kültürel Etkenler

Bireylerin sosyal ve kültürel yaşantılarından doğrudan etkilenen eğitim harcamalarına ilişkin analiz edilen çalışmalar kültür, alt kültür, sosyal sınıf, aile yapısı, rol ve sorumluluklar gibi tekrar eden örüntüler etrafında toplanmıştır. Derlenen çalışmalar anne-babanın eğitim düzeyi (Bayar ve Yanık-İlhan, 2016; Cilasun ve Kırdar, 2015; Çalmaşur ve Algur, 2020; Ercan ve Kasalak, 2021; Köse ve Akyol, 2021; Sülkü ve Abdioğlu, 2014; Yolcu ve Yalçın, 2022), ailenin yıllık geliri (Acar ve diğ. 2016; Çalmaşur ve Algur, 2020; Ercan ve Kasalak, 2021; Köse ve Akyol, 2021; Sülkü ve Abdioğlu, 2014; Yolcu ve Yalçın, 2020); hanedeki kişi ve öğrenci sayısı (Çalmaşur ve Algur, 2020; Ercan ve Kasalak, 2021; Karaaslan ve Tekmanlı, 2022; Sülkü ve Abdioğlu, 2014; Yolcu ve Yalçın, 2020); ailenin yaşadığı yer (şehir merkezi/kırsal) (Recepoglu ve Zuhail, 2017; Sülkü ve Abdioğlu, 2014; Şahin ve Aydın, 2017; Yolcu ve Yalçın, 2020); kamudan eğitime ayrılan pay (Cilasun ve Kırdar, 2015; Recepoglu ve Zuhail, 2017; Sülkü ve Abdioğlu, 2014; Şahin ve Aydın, 2017); çocuğun devam ettiği okul türü (Ercan ve Kasalak, 2021; Yolcu ve Yalçın, 2020; Acar ve diğ. 2016; Cilasun ve Kırdar, 2015; Sülkü ve Abdioğlu, 2014) gibi sosyo-kültürel etkenlerin bireylerin eğitim kararlarına önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir.

Yapılan araştırmalar kamudan eğitime ayrılan payın okulun bulunduğu bölge ya da il ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir çünkü araştırmalar, verilen eğitim hizmetinin niteliğinin farklı okul ve bölgelere göre değişiklik gösterdiğini ortaya

koymaktadır. Ayrıca araştırmalar kamu yatırımlarının hem eğitimin niteliğini artırmada hem de yoksulluğun etkisini azaltmadaki etkisinin önemini vurgulamaktadır (Şahin ve Aydın, 2017). Şahin ve Aydın'ın (2017) bulguları ile benzerlik gösteren başka bir çalışma Sülkü ve Abdioğlu (2014) tarafından yürütülmüş ve nitelikten daha çok eğitime erişimin başlıca bir sorun olarak ele alınması gerekliliğini vurgulayan çalışmalarında kırsalda yerleşik olmanın eğitime erişim konusunda güçlükler yarattığını belirtmişlerdir. Bu durum Recepoğlu ve Zuhul (2017) tarafından illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyleri ve buldukları bölgenin ekonomik büyüme düzeyi ile açıklanmaktadır. Dolayısıyla, çocuklarına sinema, tiyatro, spor gibi sosyal olanaklar sunamayan kırsalda yerleşik ailelerin çocuklarına verilen eğitimin niteliğinin de tartışılması, eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ile çelişkiler yaratmaktadır.

Eğitim harcamalarında eşitsizlik yaratan bir diğer durum olarak çocuğun devam ettiği okul türü bu çalışmalarda titizlikle ele alınan konulardan biri olarak görülmektedir. Çocuklarının başarısıyla daha ilgili olan sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan aileler çocuklarını özel okula gönderebilmektedir (Çalmaşur ve Algur, 2020). Hanedeki kişi sayısı, annenin çalışma ve ailenin gelir durumu gibi birçok etkenden söz edilmesine karşın Bayram (2018) TÜİK ve MEB'den aldığı veriler ışığında Türkiye'deki okulların hızlı bir özelleşme sürecine girdiğini belirtmektedir. Devlet okullarına aktarılması beklenen maddi kaynakların özel okullara aktarılması yoksulluğu derinleştirmiş ve bu sosyo-ekonomik düzeydeki çocukların nitelikli eğitim hakkını ellerinden almıştır. Benzer şekilde Cilasun ve Kırdar da (2015) daha düşük eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarının da ebeveynleri gibi beşeri sermaye tuzağına yakalandıklarını ifade etmektedir. Eğitim harcamalarına ilişkin kararda okul harcamaları kadar kültürel ve sosyal etkinlikler de belli oranda yatırım gerektirmektedir. Evde bir internet bağlantısının olması (Ercan ve Kasalak, 2021), ebeveynlerin sigara içip içmemesi, spor yapmaları ya da sinemaya gitmeleri hane halkının eğitim harcamalarında etkilidir (Karaaslan ve Tekmanlı, 2022). Bu nedenle, sosyal ve kültürel sermayenin artırılmasının entelektüel sermayeyi de artırdığını söylemek mümkündür. Daha yüksek beşeri sermayeye sahip bireyler, eğitim harcamalarında daha yüksek paylara sahiptir. Ancak, fırsat eşitliğinin sağlanarak özel ve devlet okulları arasındaki farkın azaltılması, eğitimin bir kamu hakkı olarak herkese eşit koşullarda sunulmasının öncelikli hükümet politikası haline gelmeden mümkün olamayacağı araştırmalarla sunulmuştur.

Mesleki Etkenler

Bireylerin eğitim ve eğitim harcamalarına ilişkin kararları kariyer olanakları, entelektüel gelişim, sosyal statü ya da kendini gerçekleştirme gibi etkenler tarafından belirlenmektedir. İler (2021b) lisansüstü eğitime devam etme kararını ele aldığı çalışmasında akademik başarı düzeyi ile öz yeterliklerin doğru orantılı olduğunu ve yüksek başarı ve öz yeterliğin de lisansüstü programlara devam etme kararı üzerinde yapıcı bir etkisi olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenler özelinde lisansüstü eğitime devam etme kararını etkileyen etkenleri irdeleyen çalışmalarında Aktan (2020),

Alabaş ve diğerleri (2012) ve Tabak (2020) bu meslek grubuna ait bireylerin kişisel ve mesleki gelişim, akademik kariyer ve araştırma becerileri kazanma hedeflerini gerçekleştirmek istedikleri için öğrenimlerine devam ettiklerini ifade etmişlerdir. Tunç ve Tunç (2022) tarafından bir lme aracı kullanılarak yrtlen çalışmada, öğrenim kararına ek olarak ölçülen kariyer pişmanlığına dair bulgular rehberlik ve psikolojik danışma dalında çalışmakta olan öğretmenlerin kariyer adanmışlıklarının eğitim kararlarından % 17 oranında etkilendiğini ortaya koymuştur.

Öğrencileri kapsayan çalışmalar incelendiğinde ailelerin en çok harcama yaptığı dönemlerin çocuklarının sınav dönemleri olduğu görülmektedir. Özellikle Yükseköğretime Geçiş Sınavı'na (YKS) girecek öğrencilerin ailelerinin özel harcamalarının önceki yıllardaki harcamalara göre oldukça yüksek olduğu ortaya konmuştur (ztrk, 2021). Yapılan hane halkı eğitim harcamaları araştırmalarında eğitime ayrılan bütçenin alınan eğitim hizmetleri ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir (Kiren-Gürler ve Demiroğulları, 2020). Dolayısıyla bireylerin harcama kararları, o eğitim sonunda elde edecekleri getiri ile doğru orantılı olabilmektedir. Benzer Şekilde, zsoy ve Sürmeli (2012) fakülteler bazında incelediği harcamaların sonucunda getirisi en yüksek olanın hukuk fakültesi olduğunu ifade etmektedir. Hukuk fakültesini takip edenlerin sırasıyla iletişim, iktisadi ve idari bilimler fakültesi, eğitim ile fen edebiyat fakülteleri olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Bireysel Etkenler

Eğitim harcamalarına yön veren sosyo-kültürel ve mesleki etkenleri takip eden bir diğer başlık bireysel etkenleri kapsamaktadır. Yaş ve yaşam döngüsü aşamaları, ekonomik durum, hayat tarzı, bireysellik ve benlik, güdülenme, algı, öğrenme, inanç ve davranışlar gibi psikolojik etmenler bu başlık altında yer almaktadır. Derlenen alışmalar cinsiyetin, eğitim kararlarında önemli bir etken olduğunu göstermektedir (Cilasun ve Kırdar, 2015; Patrinos ve diğerleri 2021; Tunç ve Tunç, 2022). Eğitimin getirileri kadınlarda erkeklerden daha yüksek olarak hesaplanmış Patrinos ve diğerleri (2021) ve eğitim yatırımlarında aynı yaştaki kadınlara eğitimine erkeklerden daha çok bütçe ayrıldığı ortaya koyulmuştur (Cilasun ve Kırdar, 2015).

Cinsiyet kadar farkındalık da eğitim harcamalarında etken bir etmen olabilmektedir. almaşur ve Kılıç (2018) ailelerin eğitim harcamalarını lüks tüketim olarak gördüğü sonucuna ulaşmıştır. Lisans ğrencileri ile yrtlen çalışmalarda eğitime yönelik farkındalığın eğitim niyetinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve lisansüstü eğitime devam etme kararını olumlu etkilediği ortaya koyulmuştur (İlter, 2021b). Aynı araştırmacı, lisansüstü öğrencilerle yürüttüğü çalışmasında akademik başarının ve lisansüstü eğitime ilişkin farkındalığın aracı rolünün altını çizmiştir (İlter, 2020a).

Çevresel Etkenler

Çevresel etkenlere ilişkin tartışmalar çalışma çevresi, eğitim alınan kurumun yeri ve sağladığı olanaklar, deneyim ve becerilerle ilişkilendirilmiştir. Özellikle niversite tercihlerinde bireylerin karar verirken niversitenin n, sunduğu

olanaklar, diğer kurumlarla ilişkileri, akademik kadrosunun niteliği ve şehrin sahip olduğu fırsatlar öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır (Tuncalı-Yaman ve Çakır, 2017). Çalışılan kurumun sunduğu ve sahip olduğu olanaklar özellikle Z kuşağının kariyer tercihlerini etkilemektedir. İnce'nin (2018) çalışması 1990'ların sonunda ve 2000'lerin başında doğan bu kuşağın kariyer tercihlerinin beklenti ve değerleri tarafından şekillendiğini ifade etmektedir. Bu kuşak, masa başı bir iş sahibi olmaya, kendi girişimlerinin patronu olmaya, saygınlık, yeteneklerini gösterebilme ve yaptıkları işten zevk almaya önem vermektedir.

Öğrenci ve öğretmenlerle yürüttükleri çalışmalarında Altun ve Karasu (2021), öğrencilerinin öğrenme özelliklerini keşfedebilen öğretmenlerin kararlarını eyleme dönüştürürken çevreden topladıkları veriye dayandıklarını belirtmektedir. Öğrenci ve okul paydaşlarının bulunduğu okul çevresinden toplanan veri öğretmenlerin deneyim ve yetenekleriyle bir araya getirilerek öğrencilerin bireysel öğrenme özelliklerine göre sınıflandırılarak eyleme geçirildiği bu çalışma sonucunda bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Karar verme günlük yaşamda ya da yaşamın her anında bireylerin temel davranışlarından biridir. Eğitimi sürdürme ve eğitime yatırım kararının gündelik kararlardan bireylerin yaşam, düşünme biçimi, tavır ve davranışlarında etkili olması ve sonuçlarının uzun sürede görülmesi nedenleriyle farklılaşmaktadır. Toplumsal bir varlık olan insanların eğitime ilişkin kararlarından yalnızca kendisi değil aynı zamanda da içinde yaşadığı çevre de etkilenmektedir. Eş deyişle, karar vermek etkileşimli bir süreçtir ve bu süreci etkileyen ve bu süreçten etkilenen birçok etken bulunmaktadır. Eğitime ilişkin kararlar bireyin sosyal, kültürel ve ekonomik çevresini şekillendirirken içinde bulunduğu söz konusu çevrelerden de şekillenmektedir. Dolayısıyla bireyin aldığı en önemli kararlardan biri olan eğitim, toplumu- bireyi değiştiren ve dönüştüren bir alandır. Bu araştırmanın da odağı olan eğitim kararlarının etkilendiği etkenleri belirlemek bu bağlamda hem bireyi hem de toplumu dönüştürmede önemlidir.

Derleme kapsamında incelenen araştırmalarda elde edilen bulgulara göre eğitim kararlarını etkileyen etkenlerin sırasıyla sosyo-kültürel, mesleki, bireysel ve çevresel olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sosyo-kültürel özelliklerin eğitim kararlarında önemli bir etken olduğu; bir diğer deyişle bireyin yetiştiği çevrenin koşullarının eğitim kararını doğrudan etkilediği görülmektedir. Bireyi şekillendiren ve yetiştiren en önemli çevrenin aile olduğu düşünüldüğünde ailenin özelliklerinin eğitim kararlarında birincil rolü bulunduğu söylenbilir. Anne ve babanın eğitimin önemine ilişkin farkındalıkları onların sahip olduğu bilgi ve eğitim düzeyinden etkilenmektedir. Bilinç düzeyi yüksek olan aileler çocukları ile ilgili eğitim kararları alırken doğru yolları kullanmaktadır (Card, 1999; Kumi-Yeboah ve diğerleri, 2017; Robbins, 2000; Wati ve Said, 2022). Ailenin ekonomik gücünün eğitime yatırım kararlarını etkilediği ve bununla ilişkili olarak nitelikli eğitim alma konusunda okul seçme davranışları sergilediği ortaya çıkmaktadır. Gelir ve eğitim kararı ilişkisi bir bağlamda nitelikli eğitim koşullarını sağlama ve çıktılarını almada önemlidir. Bu araştırmanın bulguları

da ailenin gelir düzeyinin artması özel okula çocuklarını gönderme kararını etkilediği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bazı araştırmalar da eğitim kurumunun bulunduğu ortamın ve sağladığı koşulların, ailenin eğitim alanına yatırım yapma hedeflerini nasıl belirleyeceklerini büyük ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır (Alonso-Carrera ve diğerleri, 2020; Dhanaraj, 2019). Mocetti (2012) ise okulda başarısızlık riskinin, gençlerin ekonomik ve kültürel geçmişi tarafından güçlü bir şekilde etkilendiğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle, okullar dezavantajlı ailelerden gelenlerin boşluklarını doldurmada başarısız olabilirken, başlangıçtaki eşitsizlikler okul ortamındaki birtakım faktörlerle giderek daha da derinleşebilmektedir. Diğer yandan eğitim getirileri, okul kalitesi ve ebeveyn eğitimi gibi gözlemlenebilir faktörler arasında değişiklik gösterdiği bilinmektedir (Card, 1999).

Bireylerin eğitim kararlarını etkileyen unsurların ikincisinin mesleki etken olduğu saptanmıştır. Mesleki etkenlerin eğitime devam ederek sahip olacakları kariyer ile statü, aynı zamanda entelektüel gelişim düzeylerinin aldıkları eğitim ile gelişmesi ve eğitimle elde edeceği bilgi birikiminin kendini gerçekleştirme gereksinimini ile ilişki olduğu görülmektedir. Bu tema altında elde edilen bulgular kariyer sahibi olma ile eğitim karar ve eğitim yatırımı arasındaki ilişkinin ön plana çıktığını göstermektedir. Kariyerin statü ve entelektüel gelişim sağladığı da düşünüldüğünde eğitime devam ederek kariyer elde etmenin çok fazla çıktısının olacağı vurgulanabilir. Belirli bir kariyere sahip olan birey, getirdiği statünün üstünlüklerinden de yararlanmayı istemektedir. Bu araştırmanın incelediği verilerde ailelerin özellikle daha üst statü ve gelir sahibi olmaları için hukuk, iktisat ya da işletme gibi fakültelere gidebilmeleri için daha fazla yatırım yaptıkları belirlenmiştir. Mesleki etken bazı araştırmalarda mesleki gelişim olarak da ele alınmaktadır. Mesleki eğitim kararlarının altında mesleki başarıyı sağlama, mesleki bilgi ve becerileri güncelleme, mesleği sevme gibi olumlu özellikler yatmaktadır (Eroğlu ve Özbek, 2020). Öte yandan, mesleki deneyim kariyer gelişimin önemli bir parçası olduğu söylenebilir (Akos ve diğ. 2021). Kariyerin motivasyon ile ilişkili olduğu da ileri sürülebilir. London (1993) kariyer motivasyonu, güçlendirme ve kariyer gelişimi desteği arasındaki ilişkileri incelemiştir. İsmail ve diğerleri (2013) ise kariyer gelişiminin kariyer programı ile kişisel sonuçlar arasındaki ilişkide önemli bir aracı değişken olduğunu ortaya çıkarmıştır. Gaeta ve Di Maio (2015) ise prestijli statüye sahip yüksek eğitilmiş ebeveynlere ve iyi bir aile geçmişine sahip olmanın, öğrenimi bırakmak yerine üniversiteye kaydolma kararlarında etkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde özellikle ebeveyn eğitimi içeren aile geçmişi gençlerin lise sonrası seçimini güçlü bir şekilde etkilemektedir (Nguyen ve Taylor, 2003).

Söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgular doğrultusunda cinsiyet ve akademik başarı gibi bireysel özelliklerin bireylerin eğitime devam etme ve yatırım yapma kararlarını etkilediğini göstermiştir. Özellikle kadınların erkeklere göre eğitime daha fazla harcama yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu kadınların eğitime ilişkin farkındalığının erkeklere göre yüksek olduğunu şeklinde belirtilebilir. Araştırma kapsamında incelenen çalışmalarda ortaya çıkan çevresel etken, bireyin eğitim aldığı kurumun kimliği, sağladığı olanakları ve bulunduğu çevrenin eğitime

yatırım yapma ve devam etme davranışını etkilediğini göstermektedir. Bir diğer deyişle eğitime devam etmek istedikleri kurumun daha uzun bir deneyime sahip olması ve ğrencilerinin gelişimlerine ayırdıkları bütçenin fazla olması bireyin o kurumda eğitim alma kararını etkilediğini ve böyle bireyin eğitim yatırıma ayırdığı bütçenin de fazlalaşmasına neden olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alanyazında eğitime devam etmenin yanı sıra okulu terk etme ile ilgili de farklı çalışmalar gözlemlenmektedir. Özellikle okul terkleri sıklıkla çalışılan konular arasındadır (Berger, 2019; Brekke, 2014; Kumar ve diğ. 2023; Peguero, 2011). Rumberger (2001) araştırmasında okulu bırakmayla ilişkili bireysel faktörlere odaklanan bireysel bir bakış açısına ve öğrencilerin ailelerinde, okullarında, topluluklarında ve akranlarında bulunan bağlamsal faktörlere odaklanan kurumsal bir bakış açısına vurgu yapmıştır. Cameron ve Heckman ise (1991) geleneksel lise mezuniyeti ve denklik yoluyla lise mezuniyeti arasındaki farka odaklanmıştır. Buna göre sınav sertifikalı lise mezunlarının, sınav sertifikalı olmayan lise terklere kıyasla lise sonrası eğitime katılma olasılığı daha yüksektir. Rice (1999) ise işgücü talebindeki kısa dönemli hareketlerin ileri eğitime yatırım yapma kararını etkilediğini ifade etmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan ve sonuçlardan yola çıkarak birtakım önerilerde bulunmak faydalı olabilir. Kullanılan ltler kapsamında araştırmaya dahil edilen alışmalar Türkiye ile sınırlı olduğundan aynı ölçütler kullanılarak farklı ülkelerde yapılan araştırmalara ulaşılarak sistematiğ inceleme yapılabilir. Bu araştırmada yüksek lisans ya da doktora tezleri inceleme kapsamında alınmadığından konu ile ilgili tezler kapsamında araştırmalar gerçekleştirilebilir. Araştırmacılar farklı sosyo-kültürel özelliklerin eğitim kararları üzerindeki etkilerini inceleyebilir. Bu bağlamda etnik köken, dezavantajlı gruplar ya da dini inanç gibi ölçütler kullanılabilir. Eğitim kararlarında aile faktörü ve mesleki etkenlerin kariyer tercihindeki etkisi daha detaylı incelenebilir. Uygulayıcılar fırsat eşitliğini sağlayıcı politikalar oluşturabilir. Meslek seçiminde cinsiyet temelli kararların alınması engellenebilir. Ailelerin ise eğitimin uzun vadeli getirileri konusunda çocuklarına farkındalık oluşturması ve onların eğitim kararlarında ilgi ve yeteneklerini dikkate alması tavsiye edilebilir. Sonuç olarak, bu sistematiğ analiz, bireylerin eğitim kararlarını etkileyen sosyo-kültürel, mesleki, bireysel ve çevresel faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Bu bulgular, eğitim politikalarının ve ailelerin eğitim tercihleri konusundaki kararlarının daha bilinçli ve etkili bir şekilde yapılmasına yardımcı olabilir.

References

- Acar, E. Ö., Cilasun, S. M. & Günalp, B. (2016, April). *An analysis of education expenditures in Turkey by income groups*. The Economic Research Forum Working Papers (No. 991), 1-28.
- Akos, P., Hutson, B., & Leonard, A.J. (2021). The relationship between work study and career development for undergraduate students. *Journal of Career Development, 49*(5), 1-11.
- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi [Evaluation of Postgraduate Education for the Teachers 'Career Development']. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 10*(3), 596-607.
- Alabaş, R., Kamer, S. T. & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar [Master's Degree Education in The Career Development of Teachers: Reasons of Preference and The Problems That They Face throughout The Process]. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3*(4), 89-107.
- Alonso-Carrera, J., & Caballé, J., Rauric, X. (2020). Intergenerational mobility in education and occupation. *Macroeconomic Dynamics, 24*(2), 291-326.
- Altun, N. & Karasu, N. (2021). Risk grubu öğrenciler için gönderme öncesi süreçte veriye dayalı kararverme [Data-driven decision making in the pre-referral process for risk group students]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(1), 593-612.
- Bayar, A. A. & Yanık-İlhan, B. (2016). Determinants of household education expenditures: Do poor spend less on education. *Topics in Middle Eastern and African Economies, 18*(1), 83-111.
- Bayram, A. (2018). The reflection of neoliberal economic policies on education: Privatization of education in Turkey. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 341-347.
- Becker, G. S. (2009). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bellibaş, M. Ş. & Gümüş, S. (2018). Eğitim yönetiminde sistematik derleme çalışmaları [Systematic review studies in educational administration]. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Eds.), *Eğitim yönetiminde araştırma* (ss. 505-509) içinde. Pegem Akademi.
- Berger, R. (2019). The problem with dropping out and why students leave school before graduating. *International Journal of Psychological Research, 2*(1), 1-9.
- Boyer, E. L. (1987). *College: the undergraduate experience in America*. Harper & Row.

- Brekke, I. (2014). Long-term labour market consequences of dropping out of upper secondary school: minority disadvantages? *Acta Sociologica*, 57(1), 25-39.
- Bümen, H. (2015). *Eğitim hizmetleri pazarlaması: Uludağ Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde bir alan araştırması [Marketing of education services: a field research on foreign students in Uludağ University]* (Tez No. 431269) [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Cameron, S. L. & Heckman, J. J. (1991). *The nonequivalence of high school equivalents*. National Bureau of Economic Research. Working Paper No. 3804.
- Card, D. (1999). The causal effect of education on earnings. In O. C. Ashenfelter & D. Card (Eds.), *Handbook of labor economics* (Volume 3, Part A) (ss. 1801-1863). Elsevier Science B.V.
- Cilasun, S. M. & Kırdar, M. G. (2015). Durable and nondurable consumption, health and education expenditures over the life-cycle in Turkey. *METU Studies in Development*, 42, 247-270.
- Clarke, J. (2011). What is a systematic review? *Evidence-based nursing*, 14(3), 64-64.
- Çalmaşur, G. & Kılıç, A. (2018). Türkiye'de hanehalkı tüketim harcamalarının analizi [Analysis of household consumption expenditures in Turkey]. *Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 61-73.
- Çalmaşur, G., & Algur, G. (2020). Hanehalklarının eğitim harcamalarını etkileyen Faktörler: Erzurum ili üzerine bir uygulama [The factors affecting household education expenditures: an application on the Erzurum]. *ETÜ Sentez İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 1(1), 13-26.
- Dhanaraj, S., Paul, C. M., & Gade, S. (2019). Household income dynamics and investment in children: Evidence from India. *Education Economics*, 27(5), 507-520.
- Dincă, G. (2019). Investments in education. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov Series V: Economic Sciences*, 12(61), 79-86.
- Ercan, U. & Kasalak, G. (2021). Türkiye hanehalkı yükseköğretim harcamalarının belirleyicileri [Determinants of Turkish household higher education expenditures]. *Journal of Management and Economics Research*, 19(4), 276-291.
- Eroğlu, M., & Özbek, R. (2020). Etkili öğretmenlerin mesleki gelişimi [Professional development of effective teachers]. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(37), 73-92.

- Fischer, G.W., Damodaran, N., Laskey, K.B. & Lincoln, D. (1987). Preferences for proxy attributes. *Management Science*, 33(2): 198-214.
- Gaeta, G. L., & Di Maio, A. (2015). Post high school education choices in Italy: an empirical analysis. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 7(2), 229-242.
- Gough, D., Thomas, J., & Oliver, S. (2017). *An introduction to systematic reviews. An introduction to systematic reviews*. Sage.
- Hien, P. V. (2018). Public investment in education and training in Vietnam. *International Education Studies*, 11(7), 106-115.
- Higgins, J.P.T. & Green, S. (Eds.). (2011). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. Wiley.
- İlter, İ. (2020). Akademik başarı, lisansüstü eğitim farkındalığı ve lisansüstü eğitim niyeti arasındaki ilişkiler [Relationships between academic achievement, awareness about the postgraduate study and postgraduate study intentions]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(1), 117-156.
- İlter, İ. (2021a). Lisans öğrencilerinin akademik başarıları ve kariyer kararı öz-yeterliliklerinin lisansüstü eğitim niyetlerine etkisi [The effect of academic achievement and career decision self-efficacy on postgraduate study intentions among undergraduate students]. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(1), 1-13.
- İlter, İ. (2021b). Lisansüstü eğitime yönelik farkındalığın lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitim niyetlerine etkisi [The effect of postgraduate study awareness on undergraduate students' postgraduate study intentions]. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 1592-1601.
- İnce, F. (2018). Z kuşağının girişimcilik eğilimi: Üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma [Entrepreneurship tendency of Z generation: a study on undergraduates]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32), 105-113.
- Ismail, A., Madrah, H., Aminudin, N., & Ismail, Y. (2013). Mediating role of career development in the relationship between career program and personal outcomes. *Makara Human Behavior Studies in Asia*, 1(17), 43-54.
- Karaaslan, A. & Tekmanlı, H. H. (2022). Factors affecting household expenditures on education: a heckman sample selection application for Turkey. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 13(3), 269-281.
- Karacabey, M. F., Boyacı, A., & Özdere, M. (2016). Üniversitenin kurumsal imajını oluşturan unsurların öğrencilerin üniversite tercih ve devam etme karar sürecine etkileri [The effect of factors that make up universities'

- organizational image on university selection and retention of students]. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(9), 38-54.
- Karakütük, K. & Günbey, M. (2022). Eğitim ekonomisinde toplumsal beceriler [Social skills in the education economy]. K. Karakütük & E. Özdoğan-Özbal (Eds.), *Davranışsal Eğitim Ekonomisi* (ss. 95-113) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kiren-Gürler, Ö. & Demiroğulları, S. (2020). Determinants of household education expenditures by education level: the case of Turkey. *International Journal of Contemporary Economics and Administrative Sciences*, 10(1), 235-258.
- Köse, D. & Akyol, S. (2021). Eğitim harcamaları, gelir ve eşitlik ilişkisi: Akdeniz Üniversitesi örneği [The relationship between education expenditures, income and equality: case of Akdeniz University]. *Fiscaoeconomia*, 5(3), 801-823.
- Kumar, P., Patel, S. K., Debbarma, S., & Saggurti, N. (2023). Determinants of school dropouts among adolescents: evidence from a longitudinal study in India. *Plos One*, 3(18), 1-17.
- Kumi-Yeboah, A., Tsevi, L. & Addai-Mununkum, R. (2017). Parental aspirations and investments in the educational achievements of African immigrant students. *Multicultural Learning and Teaching*, 13(2), 1-18.
- Kuvat, Ö. & Kızılgöl, Ö. A. (2020). An analysis of out of pocket education expenditures in Turkey: Logit and tobit models. *Ege Academic Review*, 20(3), 231-244.
- Litten, Larry H. (1991). *Ivy bound: high ability students and college choice*. College Board.
- London, M. (1993). Relationships between career motivation, empowerment and support for career development. *Journal of occupational and organizational psychology*, 66(1), 55-69.
- Mocetti, S. (2012). Educational choices and the selection process: before and after compulsory schooling. *Education Economics*, 20(2), 189-209.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses the PRISMA statement. *Annals of Internal Medicine*, 151(4), 264-269.
- Nguyen, A. N., & Taylor, J. (2003). Post-high school choices: New evidence from a multinomial logit model. *Journal of Population Economics*, 16, 287-306.
- Özdem, G. & Kara, E. (2022). Eğitim ekonomisine sinirselbilimin (Nörobilimin) etkisi [The impact of neuroscience on the economics of education]. K. Karakütük & E. Özdoğan-Özbal (Eds.), *Davranışsal eğitim ekonomisi* (ss.172-194) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.

- zsoy, C. & Sürmeli, A. (2012). Eēitim yatırımlarının getirisi: Anadolu niversitesinin sosyal bilimler alanında eēitim veren fakülte mezunlarına yönelik bir araştırma [The returns of education investments: a research for Anadolu University social sciences faculties graduates]. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 69-85.
- Pascariati, P. S. & Ali, H. (2022). Literature review factors affecting decision making and career planning: environment, experience and skill. *Dinasti International Journal of Digital Business Management*, 3(2), 219-231.
- Patrinos, H. A., Psacharopoulos, G. & Tansel, A. (2021). Private and social returns to investment in education: the case of Turkey with alternative methods. *Applied Economics*, 53(14), 1638-1658.
- Peguero, A. A. (2011). Violence, schools, and dropping out: Racial and ethnic disparities in the educational consequence of student victimization. *Journal of interpersonal violence*, 26(18), 3753-3772.
- Polat Husrevsahi, S. & Öztürk, Y. (2021). Household education expenditures in Turkey for higher education exam preparation. *Educational Research and Reviews*, 16(6), 256-264.
- Purnastuti, L., Salim, R., & Joarder, M. A. M. (2015). The returns to education in Indonesia: post reform estimates. *The Journal of Developing Areas*, 183-204.
- Recepoēlu, M., & Zuhali, M. (2017). Türkiye’de eēitim yatırımları ile yerel ekonomik büyüme arasındaki ilişki: Blgesel dinamik panel nedensellik analizleri [The nexus between education investments and local economic growth in Turkey: regional dynamic panel causality analysis]. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(8), 1-11.
- Rice, P. (1999). The impact of local labour markets on investment in further education: Evidence from the England and Wales youth cohort studies. *Journal of Population Economics*, 12, 287-312.
- Robbins, D. (2000). *Bourdieu and Culture*. Sage.
- Rumberger, R. W. (2001, January). *Why students drop out of school and what can be done*. [Paper prepared for the Conference, Dropouts in America: How Severe is the Problem? What Do We Know about Intervention and Prevention?] Harvard University, January 13, 2001.
- Saxton, J. (2000). *Investment in education: Private and public returns*. <http://www.house.gov/jec/educ.pdf>
- Susanlı, Z. B. (2013). Gender and household education expenditure in Turkey. 10th EBES Conference Proceedings (ss. 271-281). İstanbul, Turkey,.

- Slk, S. N. & Abdioglu, Z. (2014). Cepten yapılan eğitim harcamalarının hane halkı gelirine mali yükü: Türkiye için istatistiksel bir analiz [Financial burden of out of pocket education expenditures on household's budget: statistical analysis for Turkey]. *Journal of Management and Economics Research*, 12(24), 338-355.
- şahin, G., & Aydın, H. İ. (2017). Türkiye düzey-1 bölgeleri için yoksulluk üzerine bir zmleme [An analysis on poverty for the level - 1 regions of Turkey]. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 163-180.
- Tabak, H. (2020). Eğitime aile katılımı: Sosyo-ekonomik özellikler etkiliyor mu?. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(1), 104-121.
- Traş, Z. & Gökçe, Z. (2017). Lise ğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri ve ego kimlik statülerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi [Analysis of high school students career decision making difficulties and ego identity statuses according to some variables]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 58-69.
- Tuncalı-Yaman, T. & akır, . (2017). Üniversite tercihlerinin seçime dayalı konjoint analizi ile belirlenmesi [Determination of factors affecting university preference by choice based conjoint analysis]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Uygulamalı Bilimler Dergisi*, 1(1), 65-84.
- Tunç, B. & Karakütük, K. (2022). Eğitim ekonomisine yeniden bakış: davranışsal eğitim ekonomisinin gelişimi ve kapsamı [Education economics revisited: the development and scope of behavioral education economics]. K. Karakütük & E. zdoğan-zbal (Eds.), *Davranışsal Eğitim Ekonomisi* (ss. 1-23) içinde. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tun, E. & Tun, M.F. (2022). Rehber ğretmenler ile psikolojik danışman adaylarının kariyer adanmışlıkları ve kariyer kararı pişmanlıkları [Career commitment and career decision regret of counselor and counseling candidates]. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 5(2), 34-50.
- Ulusoy, B. & Yolcu, H. (2014). ocuklarını kamu ilköğretim okullarına gnderen ailelerin ilköğretim düzeyinde yapmış oldukları hanehalkı eğitim harcamaları [Household expenditures on education by parents of students attending public schools at the primary education level]. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1091- 1112.
- Wati, A. P. & Sahid, S. (2022). Factors influencing parents' awareness of children' education investment: a systematic review. *Sustainability*, 14(14), 1-13.
- Yolcu, H. & Yeşilyurt, E. (2020). Ailelerin erken çocukluk bakımı ve eğitimi dönemi eğitim harcamaları [Families' education expenditures during early childhood care and education]. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(30), 2448-2477.

Yu, L. & Wenjing, Z. (2021, August). Study on the influencing factors of family education investment difference. In *2021 International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences (ICMETSS 2021)* (ss. 94-98). Atlantis Press.

Proportion of Author's Contribution

All authors have participated equally in the work.

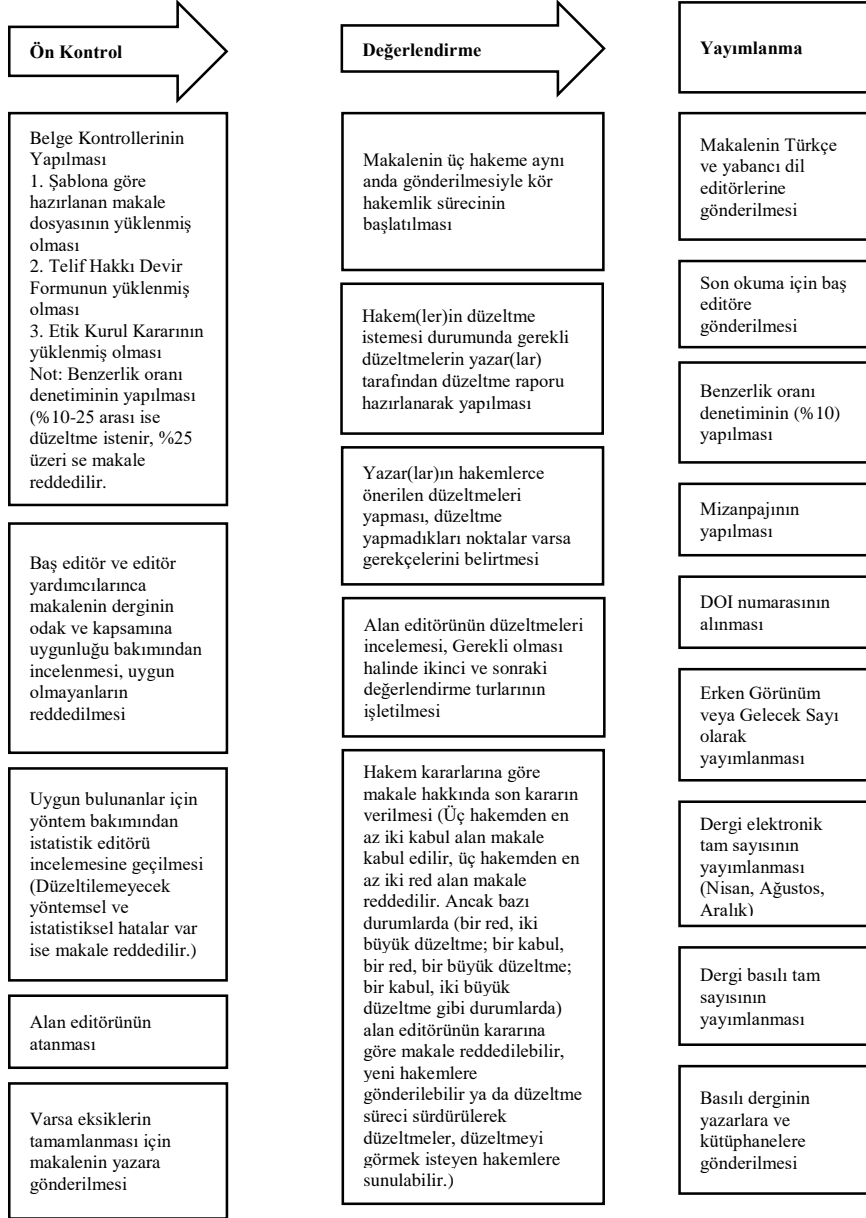
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Yayın ve Yazım Kuralları

Yayın Kuralları

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (AÜEBFD), Nisan, Ağustos ve Aralık olmak üzere yılda üç kez hem elektronik hem basılı, Türkçe ve İngilizce tam metin olarak ağırlıklı özgün araştırmalar yayımlanan; TR Dizin, DOAJ, EBSCOHOST, ERA, ERIHPLUS, PROQUEST, SOBİAD, BRITISH INDEX ve H. W. WILSON dizinlerinde taranan ulusal hakemli bir dergidir. Her dergi sayısında makalelerin en az dörtte üçü eğitim bilimleri alanında disiplinlerarası bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş araştırmalara, deneysel çalışmalara ayrılır; derleme makale yayımlandığında makale sayısının dörtte birinden çok olamaz.

Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'ne gönderilen araştırma ve derleme aday makaleler daha önce yayınlanmamış olmalı ya da inceleme sürecinde olmamalıdır. Aday makalelerin dergimizin yazım kurallarına uygun biçimde yazılmış olması gerekir. Türkçe tam metinde sözcüklerin Türkçelerinin kullanılmasına, zorunlu olarak kullanılması gereken eski dil ya da yabancı dildeki sözcüklerin yanına parantez içinde Türkçesinin yazılmasına özen gösterilir. Dergimizde yayımlanan İngilizce makalelerde, anadili Türkçe olan yazarların Türkçe tam metin vermeleri istenir.

Dergiye aday makale başvurusu elektronik ortamda <http://dergipark.org.tr/aebfd> adresine makale yüklenerek yapılmakta; ileti ile gönderilenler işleme konulmamaktadır. Bu süreçte izlenmesi gereken adımlar Şekil 1'de gösterilmiş, ayrıca açıklanmıştır.

Şekil 1**Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Aday Makale Değerlendirme ve Yayımlama Süreci**

1. Dergimizde APA 7 yazım kuralları uygulanır.
2. Makaleler, “Word” formatında hazırlanıp <http://dergipark.org.tr/auebfd> adresine ek olarak gönderilir. Yazardan bağımsız yansız hakem değerlendirmesinin sağlanması için aday makalenin dijital kopyasında yazar(lar)ın ad soyad, görev yeri gibi kimliğini açığa çıkaracak bilgilere yer verilmemelidir. Bunun için şu yönerge izlenmelidir: Yazarlar metinde adları ve kurumları geçen yerleri silmelidirler (Sayfa altı notları vb. yan metinler dahil olmak üzere). Microsoft belgeleri saklanır iken dosya bilgileri içine kişisel bilgiler de yazılır. Bu nedenle ya bu kişisel bilgiler belge özelliklerinden bulunup silinmeli, ya da aşağıdaki sıra ile belge kişisel bilgi içermeyecek biçimde yeniden kaydedilmelidir (Dosya > Bilgi > Sorunları Denetle > Belgeyi İncele > Denetle > Belge Özellikleri ve Kişisel Bilgiler > Tümünü Kaldır > Kapat). PDF dosyalarda da Adobe Acrobat ana menüsünden belge özellikleri seçilerek, yazar adı silinmelidir.
3. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Editörler Kurulu Başkanlığınca, değerlendirilmek için gönderilen makaleler ön incelemeden geçirilir; derginin kapsamına girmeyen, yöntemi sorunlu olan, makale yazma kılavuzu (şablonu) kullanılarak hazırlanmayan, derginin yazım kurallarına uymayan makaleler ön inceleme sonucunda reddedilir. Makaleler Türkçe ya da İngilizce tam metin olarak sisteme yüklenmeli, makalenin değerlendirme süreci sonucunda yayımlanabilir kararı verildiğinde; Türkçe olarak sisteme yüklenen makalenin İngilizce tam metninin, İngilizce olarak sisteme yüklenen makalenin (anadili Türkçe olan yazarlardan) Türkçe tam metninin sisteme yüklenmesi yazar(lar)dan istenir. Anadili Türkçe olmayan yazarlarca sisteme yüklenen İngilizce makalelerin Türkçe özeti dergi editörlüğünce hazırlanır. Bu metinler üzerinde de Editörler Kurulu Başkanlığınca benzerlik, yazım vb. denetimler yeniden yapıldıktan ve yazarlarca bu metinlerde gerekli düzeltmeler gerçekleştirildikten sonra makale yayınlanır. Bu doğrultuda makale önerilerinin, derginin yazım kurallarına uygun hazırlanabilmesi için yazım kuralları önceden incelenmeli ve makale yazma kılavuzu (şablonu) dosyası kullanılmalıdır.
4. Yayımlanmasına karar verilen makalelerin Türkçe ve İngilizce tam metinleri ayrı ayrı intihal denetiminden geçirilir. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi’nde intihal denetimi iThenticate paket programı aracılığıyla gerçekleştirilir. Tam metinlerin iThenticate programında benzerlik oranlarının aynı kaynaktan olmamak ve kaynakçası dışta kalmak koşuluyla %10’un altında olması gerekir. Benzerlik oranı, %10-25 arası çıkan makaleler yazar(lar)a geri gönderilir ve düzeltme istenir, %25’in üzerindeki makaleler reddedilir.
5. Editörler Kurulu Başkanlığınca ön incelemesi yapılan makalelerden hakem değerlendirmesine gitmesine karar verilenler, biçim ve içerik açısından değerlendirilmek üzere alan editörüne yönlendirilir. Aday makale alan editörü tarafından incelenir; alana katkı getirmeyecek ya da yöntemsel olarak gözle görülür sorunlar taşıyorsa alan editörü gerekçeli bir raporla Dergi Editörler Kurulu Başkanlığına görüşünü bildirerek aday makalenin reddedilmesi kararını

bildirebilir. Ön inceleme süreci yaklaşık bir ay sürmektedir. Hakem değerlendirme sürecine giren aday makale ilgili üç hakeme gönderilir. Hakemler, yazarın çalıştığı yerden, danışmanı, tez ise jürisinde yer alanlar, çıkar çatışması ya da çıkar birliği olan kişiler olamaz. Hakem(ler)ce makalede düzeltme istenmesi durumunda, sorumlu yazar düzeltilmiş makale ile hakemlerin düzeltme istemlerinden hangilerini yaptıklarını ya da yapmadıysa neden yapmadıklarını açıklamalarıyla belirten Makale Düzeltme Raporunu hazırlayarak en geç 15 gün içerisinde sisteme yeniden yüklerler. Yazarların geçerli bir mazereti (sağlık sorunları vb.) olmadan düzeltmeleri zamanında yapmaması ve süreci aksatmaları durumunda makaleleri reddedilir. Hakem düzeltilmiş aday makaleyi tekrar incelemek istemiş ise makale, istemde bulunan hakeme gönderilerek yeniden değerlendirmesi beklenir.

6. Makalelerin yayımlanmasına, hakemlerin değerlendirmeleri ve Alan Editörünün görüşü doğrultusunda Editörler Kurulunca karar verilir. Hakem değerlendirmesine gönderilmesi uygun bulunan makalelerin altı ay içinde sonuçlandırılmasına çalışılır. Bu süre yazarların düzeltmeleri yapma ve hakemlerin tekrar inceleme talebine göre değişiklik gösterebilmektedir.
7. Yayımlanmasına karar verilen makaleler başvuru tarihlerine göre Editörler Kurulu Sekreterliği'nce sıraya konur ve makale Editörlükçe son okuma sürecine alınır, hakem önerileri ve yayım kuralları göz önünde bulundurularak incelenir. Ayrıca makalelerin Türkçe ve İngilizce yazım denetimi dergimizin dil editörlerince yapılır; makalelerin İngilizce denetiminde Pooltext paket programından da yararlanır.
8. Son okuma süreci tamamlanan makaleler yazarlarına gönderilerek gerekli düzeltmeleri yapmaları istenir. Bu süreçten sonra sayfa düzenlemesi (mizanpaj) aşamasına geçilir.
9. Mizanpajı yapılan makaleler kontrol için sorumlu yazara gönderilir. Yazar(lar) makalelerdeki, (varsa) düzeltmeleri 15 gün içinde yapar ve “basılı” onayı verir. Bu aşamada yazar(lar)ın adı soyadı, görev yeri, ileti adresi, ORCID numarası, makale tez-proje ya da sunulmuş bildiri ise makalede sorumlu yazarca belirtilir. Bu süre içinde düzeltilmeyen makalelerin basımı sonraki sayılara bırakılır.
10. Yayımlanmasına karar verilen makaleler için yazar(lar)ından ücret alınmaz, yazar(lar)a ve hakemlere ücret ödenmez. Dergimiz, ücretli olarak da satılmaz. Açık yayın politikası doğrultusunda elektronik ortamda herkes dergimize ücretsiz olarak ulaşabilir ve yararlanabilir. Makalesi yayımlanan yazarlara, makalesinin yayımlandığı sayıdan bir basılı dergi gönderilir.
11. Makalelerde savunulan görüşlerden ve kaynakların doğruluğundan yazar(lar) sorumludur.
12. Derginin cilt numarası, önceki yıllardan sürdürülür. Her yıl yayımlanan sayılar da 1, 2, 3 olarak sırasıyla numaralandırılır.

Yazım Kuralları

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisinin yazım kuralları Amerikan Psikologlar Derneğinin (American Psychological Association-APA) yayımlanmış olduğu yayım kılavuzunun 7. basımına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda gerekli bilgiler APA (2020) kitabından alınmış ve ayrıntılar aşağıda verilmiştir. Dergimize makale gönderecek olan yazarların dergimizin, Dergipark sistemindeki makale yazma kılavuzunu kullanmaları aşağıda belirtilen özelliklere uymalarını kolaylaştıracaktır.

Biçimsel Özellikler

Sayfa Yapısı: Çalışma, A4 boyutlarındaki kağıda üstten ve alttan 5.85 cm; sağ ve sol yandan 4.5 cm boşluk bırakılarak iki yana yaslı şekilde ve tek sütun olarak yazılmalıdır.

Yazı Tipi ve Boyutu: Makalede yazı tipi olarak Times New Roman yazı karakteri ve büyüklük olarak 10 punto seçilmelidir.

Paragraf Yapısı: Öz ve Abstract bölümleri hariç metinde paragraf sekmesinde girintiler bölümü “özel” alanından ilk satır için 0.75 cm; aralık bölümü için önce 0 nk sonra 6 nk olarak tanımlanmalı ve tek satır aralığı seçilmelidir.

Sayfa ve Sözcük Sınırı: Bir makalenin uzunluğu (Türkçe 6500, İngilizce 6500) olmak üzere 13,000 sözcüğü geçmemelidir, kaynakça bu sayının dışındadır.

Makalenin Bölümleri

Başlık: Makalenin başlığı 12 sözcüğü geçmeyecek, sözcüklerin ilk harfleri büyük diğerleri küçük ve ortalananmış biçimde yazılmalıdır. Başlık 14 punto büyüklüğünde Times New Roman yazı karakterinde satır aralığı tek ve koyu olarak yazılmalıdır.

Makale, bir tezden, projeden üretilmişse veya bildiri olarak sunulmuşsa başlığın sonuna dipnot konularak, dipnot kısmında açıklanmalıdır. Tezin danışmanı da belirtilmelidir.

Yazar Adları: Yazar ad ve soyadları ilk harfleri büyük diğerleri küçük, 11 punto büyüklüğüne Times New Roman yazı karakterinde sayfanın ortasında yer almalıdır. Eğer yazarların ikinci isimleri var ise ilk isim tam yazılmalı, ikinci ismin yalnızca baş harfi yazılıp nokta konmalıdır. Bu durum karışıklığı önlemek içindir. Kariyerine yeni başlayacak araştırmacıların bu şekilde bağlı kalmaları önerilmektedir. Ancak kariyerine başlamış araştırmacılar için bu zamana kadar kullandıkları isimlerini kullanmaları (ilk isim yerine ikinci isim) önerilmektedir. Ayrıntılı açıklamalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1*Yazar İsimlerinin Yazımı*

Durum	Örnek Yazım
Tek yazar, kurum yok	Ad Soyad Oturlan şehir
Tek yazar, kurum var.	Ad Soyad Çalıştığı Kurum
İki yazar, bir kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştıkları Kurum
Üç yazar, bir kurum	Ad Soyad 1, Ad Soyad 2 ve Ad Soyad 3 Çalıştıkları Kurum
İki yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum
Üç yazar, iki kurum	Ad Soyad 1 ve Ad Soyad 2 Çalıştığı Kurum Ad Soyad 3 Çalıştığı Kurum

Yazarların unvan, görev yeri, iletı, ORCID numaraları bilgileri dipnot olarak belirtilmelidir. Makale başvurusu sırasında bu bilgiler olmamalı, yayınlanma aşamasında konulmalıdır. Makaleden sorumlu yazar bilgisi de bu bölümde yer almalıdır (Bakınız Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi Makale Yazma Kılavuzu [Şablonu]).

Öz ve Abstract: Her makalede Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, 9 punto büyüklüğünde, iki yana yaslı ve 150-200 sözcüğü geçmeyecek biçimde yazılmalıdır. Özet başlığı “Öz” şeklinde ve ortalanmış olarak yazılmalıdır. Araştırmaların öz bölümü tek bir paragraf olarak ve paragraf girintisi verilmeden tek satır aralığında yazılmalıdır.

Araştırma makalelerinin öz başlığı altında,

- İncelenmek istenen sorun (olanaklıysa bir cümle ile),
- Araştırma modelinin temel özellikleri,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun konuyla ilgili önemli özellikleri,
- İstatistiksel manidarlık düzeyi, etki büyüklüğü ve güven aralıkları,
- Ulaşılan önemli sonuçlar ve öneriler yer almalıdır.

Alanyazın (literatür) taraması ya da *meta analiz* makalelerinin öz başlığı altında,

- Araştırma kapsamındaki problem(ler) ve ilişkiler,
- İncelenen makalelerin uygunluk ölçütleri,

- Ana çalışmalara dahil edilen katılımcıların türleri,
- Temel bulgular (en önemli etki boyutları da dahil) ve etki boyutlarının önemli araçları,
- Sonuçlar (sınırlılıklar dahil),
- Kuram (teori), politika ve/veya uygulama için öneriler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Kuramsal yönelimli bir makalenin öz başlığı altında,

- Kuram ya da modelin nasıl işlediği ve/veya kuram ya da modelin dayandığı temel ilkeler,
- Kuram ya da modelin ne tür olguları açıkladığını ve bunların görgül (ampirik) bulgularla olan bağlantıları ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Yöntembilimsel bir makalenin öz başlığı altında,

- Üzerinde tartışılan yöntemlerin genel sınıfı,
- Önerilen yöntemin temel özellikleri,
- Önerilen yöntemin uygulama alanı,
- İstatistiksel işlem gerektiren durumlarda işlemin gücü gibi temel özellikler ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Anahtar Sözcükler: Çalışmanın en önemli yönlerini tanımlayan kelimeler, ifadeler veya kısaltmalardır. Veri tabanlarında dizinleme (indeksleme) için kullanılırlar ve okuyucuların arama sırasında çalışmanızı bulmalarına yardımcı olur. Anahtar sözcükler ilk sözcüğün ilk harfi haricinde küçük harflerle aralarına virgül konularak verilmeli, sayısı en az beş en fazla yedi olmalıdır.

Ana Metin: Araştırma makalelerinde “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma, Sonuç ve Öneriler” bölümleri-başlıkları olmalıdır. Ayrıca “Kaynakça” ve varsa “Ekler” yer alır. “Giriş”in makalelerdeki yeri açıkça belli olduğu için herhangi bir başlık kullanılmamalı, varsa alt başlıklar verilmelidir.

Makalenin başlığı ve yazar bilgileri verildikten sonra Yöntem başlığına kadar olan girişte,

- Ele alınan problemin neden önemli olduğu,
- Araştırmanın alandaki önceki çalışmalarla olan bağlantısı, özgün yönleri ve taşıdığı farklılıkları,

- Araştırmanın temel ve alt amaçları ile hipotezleri ve bunların varsa kuramla olan bağlantıları,
- Araştırmanın kurama ve uygulamaya olan katkıları,
- Araştırmanın amacı ve alt amaçları (soruları) belirtilmelidir.

Yöntem bölümünde,

- Araştırma modeli,
- Evren-örneklem/çalışma grubunun temel özellikleri ve seçilme süreci,
- Örneklem seçilmişse kullanılan örnekleme yöntemi, örneklem büyüklüğünün belirlenmesi ve örneklemin evreni temsil etme gücü,
- Kullanılan ölçme araçları (geliştirme-uyarlama, geçerlik ve güvenirlik, uygulanması, puanlanması vb.),
- Deneysel bir çalışma ise yapılan müdahale,
- Verilerin analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve bu yöntemlerin varsayımlarını karşılama durumu ile ilgili bilgiler yer almalıdır.

Bulgular bölümünde,

Araştırmanın bulguları alt amaçların verildiği sırayla ayrıntılı biçimde sunulmalıdır. Araştırmacının beklentisine aykırı bulgular da dahil olmak üzere tüm bulgulardan söz edilmelidir. Etki büyüklükleri küçük de olsa raporda belirtilmelidir. İstatistiksel olarak anlamlı çıkmayan bulgulara da yer verilmelidir. Bulgular eksiksiz olarak (etki büyüklükleri, güven aralıkları, anlamlılık düzeyi) sunulmalıdır. Bulguların sunumunda gerekli yerlere tablolar (çizelgeler) konulabilir. Geçmişte varyans analizleri gibi istatistiksel anlamlılık testleri tablolarla verilirken, günümüzde sonuçların metin içerisinde verilmesi önerilmektedir. Bunun yanı sıra bulguların anlaşılmasını kolaylaştıracak gerekli betimsel istatistiklerin (örneklem büyüklükleri, ortalamalar, korelasyonlar ve standart sapmalar gibi) rapor edilmesine de önem verilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler bölümünde,

Bulgular sunulduktan sonra araştırma hipotezleri ışığında ve ilgili alanyazın çerçevesinde yorumlanmalıdır. Bulguların alanyazındaki bilgilerle desteklenip desteklenmediği, desteklenmiyorsa olası nedenleri belirtilmelidir. Ayrıca bulgulardan yola çıkarak amaçlar doğrultusunda ulaşılan sonuçlar ile uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmelidir.

Eğer araştırmada bir müdahale kullanıldıysa, çalışması gereken materyallerin doğru çalışıp çalışmadığını seçenek (alternatif) müdahalelerin başarısı tartışılmalıdır.

Ayrıca müdahalenin uygulanışı, araştırmaya uygunluğu, doğruluğu ve bu konudaki engeller tartışılmalıdır. Araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde bulgular tartışılmalıdır.

Kaynakça

“Kaynakça” sözcüğünün ilk harfi büyük diğerleri küçük olarak, yeni bir sayfaya ve sayfanın üst kısmına ortalanmış biçimde yazılmalıdır. Metin içinde ve kaynakça listesinde kaynak türlerinin yazımı için ilgili bölüme bakınız.

Ekler

Araştırmada yalnızca bir ek varsa buna “Ek” başlığı konulmalıdır. Birden fazla ek olması durumunda bu eklere ana metinde söz edildiği sıraya göre büyük harf verilmelidir (Ek A, Ek B gibi). Her Ek’in bir başlığı olmalı ve Ekler’den metinde bu başlıklarla söz edilmelidir. Her Ek’e ayrı bir sayfadan başlanmalıdır. Ek başlığı sayfanın üst kısmında ortalanmış, kelimelerin ilk harfi büyük ve diğerleri küçük olarak yazılmalıdır. Ek başlığının ardından metne soldan girintili paragrafla başlayınız. Eklerde metinde olduğu gibi tablo, şekil ve denklemler yer alabilir. Bu durumda bu tablo, şekil ve denklemlere de numara verilmelidir. Bu numaralandırma işlemi yapılırken tablo, şekil ve denklemin geçtiği Ek’in harfi de yazılmalıdır (örneğin Tablo A1 gibi). Ekteki tablo ve şekillerin numaraları da ekteki sırasına göre dir.

Başlık

Araştırmalarda başlık stili beş olası düzeyden oluşmaktadır. Bir araştırmada araştırmanın başlığı ve temel başlıklar (Yöntem; Bulgular; Tartışma, Sonuç ve Öneriler) birinci düzey başlık olarak kabul edilir. Başlık düzeyleri ile ilgili biçimsel özellikler için Tablo 2’ye bakınız.

Tablo 2

Araştırmalarda Kullanılan Başlıkların Düzeyleri ve Biçimsel Özellikleri

Başlık Düzeyi	Yazılış Biçimi
1	Ortalanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
2	Sola Yaslanmış, Koyu ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık
3	<i>Sola Yaslanmış, Koyu, İtalik ve Yalnızca Baş Harfleri Büyük Başlık</i>
4	Sekmeyle Başlanmış, Koyu, Kelimelerin Yalnızca Baş Harfi Büyük ve Noktayla Biten Paragraf Başlığı. Metin noktadan sonra devam eder.
5	<i>Sekmeyle Başlanmış, Koyu, İtalik, Kelimelerin Yalnızca Baş Harfi Büyük ve Noktayla Biten Paragraf Başlığı.</i> Metin noktadan sonra devam eder.

İtalik Yazı Kullanımı

1. Genellikle bir tanımın eşlik ettiği anahtar terimler veya kelime öbekleri. (Burada bu terim veya kelime öbekleri sadece bir kez italik yazılmalı. Aynı kavram hem başlıkta hem de metinde geçiyorsa başlıktakini italik yaptıktan sonra metindeki yapılmalıdır. Bir sözcüğe dikkat çekmek için sadece ilk geçtiği yerde italik yapılmalıdır.)
2. Kitap, rapor, web sayfası ve diğer bağımsız çalışmaların başlıkları.
3. Süreli yayınların başlıkları.
4. Cinsler, türler ve çeşitler.
5. İstatistiksel semboller veya cebirsel değişkenler olarak kullanılan harfler.
6. Bazı test puanları ve ölçekler (Rorschach scores: $F+\%$, Z ; MMPI-2 scales: Hs , Pd).
7. Kaynakça listesindeki periyodik cilt numaraları.
8. Ölçek kategorilerindeki 1 ve 5'in ne anlama geldiğini açıklarken kullanılan metinler (rakamlar değil sadece metinler).
9. Başka bir dilden alınan ve okuyucuların aşina olmadığı bir kelimenin, ifadenin veya kısaltmanın ilk kullanımında; ancak terim, raporladığınız dilin sözlüğünde görünüyorsa italik yazı kullanmayın.
10. Gen sembollerinin yazımında.

Aşağıdaki durumlarda italik kullanmayınız.

1. Kitap serilerinin başlıklarının (ör. Harry Potter serisi) yazımında.
2. İtalik bir kelime veya deyimden sonraki noktalama işaretinin yazımında. (Bir kitap başlığı, periyodik başlık veya başlık içindeki iki nokta üst üste işareti, virgül veya soru işareti gibi italik bir ögenin parçası olan noktalama işaretlerini italik hale getirin.)
3. Kaynakça listesindeki kaynakların öğeleri (cilt ve sayı arasında, kitap başlığından sonraki nokta) arasındaki noktalama işaretlerinin yazımında.
4. Raporlama diliniz için sözlükte görüntülenen yabancı kökenli sözcükler, deyimler ve kısaltmaların yazımında.
5. Kimyasal terimler.
6. Trigonometrik terimler.
7. İstatistiksel sembollerin veya matematiksel ifadelerin istatistiksel olmayan alt indislerinin yazımında (F_{\max} , $S_A + S_B$).

8. Grek/Yunan harflerinin yazımında (β , α , χ^2).
9. Kısaltma olarak kullanılan harflerin yazımında.
10. Gen isimlerinin ve gen proteinlerinin yazımında.
11. Sadece vurgu için (Normalde vurgu için ilgili kelime yükleme yakın seçilmelidir. Eğer italik kullanılmadığında vurgu kaybolacak veya materyal yanlış okunacaksa italik kullanımı kabul edilebilir. İtalik ve kalın, derginin gereksinimlerine bağlı olarak tablolarda vurgu yapmak için kullanılabilir [örneğin, belirli bir boyuttaki faktör yüklerini göstermek için])

Tırnak İşareti Kullanımı

Tırnak işareti şu durumlarda kullanılmalıdır:

1. Periyodik bir makalenin, kitap bölümünün veya telif hakkı olan çalışmaların başlığını metinde ifade ederken.
2. Katılımcılara bir test maddesini veya yönergelerin kelimesi kelimesine (talimatlar uzunsa, bunları bir ekte sunun veya tırnak işaretleri olmadan blok alıntı formatında metinden ayırın) verilmesinde.
3. İronik bir yorum, argo ve üretilmiş (nitel araştırmalardaki temalar gibi) bir ifade olarak kullanılan bir kelime veya cümleyi tanıtmada.
4. Bir etiketi tanıtmada yalnızca kelime veya kelime öbeğinin ilk geçtiği yerde.

Verilen çift tırnak kullanımına ek olarak, 40 sözcüğü aşmayan bir doğrudan alıntı içerisinde de doğrudan alıntı yapılmış ise yazarların bu en içteki alıntının kaynağına ulaşmaları istenir. Eğer bu olanaklı değilse bu durumda en içteki doğrudan alıntı tek tırnak içinde verilir. Doğrudan alıntı 40 sözcüğü aşmış ve blok olarak verilmişse bu durumda en içteki alıntı çift tırnak içinde verilmelidir.

Tablo ve Şekiller

Metinde kaç tablo ve şekil olacağı konusunda seçici olunmalıdır. Bütün tablo ve şekiller metinde yer alış sırasına göre koyu olarak numaralandırılmalıdır. Örneğin **Tablo 1**. Tablo ve şekiller numaralandırılırken verilen numaradan sonra harf (Tablo 3a gibi) kullanılmamalıdır. Eğer araştırmanın ek bölümünde tablo veya şekil varsa bu tablo ve şekiller için *Ekler* bölümündeki bilgilere bakınız.

Tabloların içeriği gerekli materyallerle sınırlandırılmalıdır. Metin içinde araştırmadaki her tablodan ana özellikleriyle bahsedilmeli ve okuyuculara tabloda neyi aramaları gerektiği anlatılmalıdır. Metin içinde tablolardan numaralarıyla bahsedilmeli, “yukarıdaki tablo” veya “sayfa 18’deki tablo” gibi ifadeler

kullanılmamalıdır. Araştırmadaki tüm tablolarda biçimsel özellikler (terminoloji, başlıklandırma gibi) tutarlı olmalıdır.

Her tablo için kısa, anlaşılır ve açıklayıcı bir başlık kullanılmalıdır. Tablo başlığı tablo numarasının altında paragraf girintisi olmadan sola yaslı, sözcüklerin ilk harfi büyük ve italik olarak yazılmalıdır. Tablo başlığında olduğu gibi tablo içi başlıklar da kısa olmalı ve verilen sütunun satırlarında en geniş yer kaplayan girdiden uzun olmalıdır. Tablodaki her sütunun başlığı olması gerekir. Tablodaki veriler ondalık değer içeriyorsa tüm ondalık değerlerin gösteriminde basamak sayısı açısından tutarlı davranılmalıdır.

Tablo notlarının hepsi tablonun altına yerleştirilmelidir. Tablolarda genel, özel ve olasılık olmak üzere üç türlü not bulunabilir. Genel not tüm tablo ile ilgilidir ve tablonun altında verilirken başına *Not* (italik harflerle) yazılmalı ve bu sözcüğün ardından nokta konulmalıdır. Özel not, belli bir sütun, satır veya tek bir girdi için geçerli olan nottur. Genellikle üst simge olarak yazılmış küçük harflerle belirtilir. Olasılık notu ise istatistiksel manidarlık testlerinin sonuçlarını gösterir. Olasılık notu verilen tablolarda ayrı bir p sütunu oluşturulmamalıdır.

Yıldız imleri yokluk hipotezinin reddedildiği değerleri gösterir. Araştırmanın tümünde aynı manidarlık düzeyine aynı yıldız imi verilmelidir. Tablo notları, genel not, özel not ve olasılık notu sıralamasıyla sunulmalıdır. Her not tipi tablonun altındaki satırda paragraf girintisi olmadan başlamalıdır. Tablo çiziminde gerekli yerlerde (Tablonun ikinci başlığının üst ve altında, tablonun en altında) yatay çizgiler kullanılmalıdır. Tabloda, dikey çizgi kullanılmamalıdır. Tablo, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir. Kullanılan kaynak türüne göre örnek tablo ve şekil yollamaları (atıfları) için APA (2020) kaynağı incelenmelidir.

Makalede gerekli yerlere şekiller konabilir. Ancak şekiller metinde yazan ifadeleri tekrar etmemeli, yalnızca önemli etmenleri sergilemelidir. Araştırmadaki tüm şekiller tutarlı olmalıdır. Makalede grafik, harita, model, görsel gibi tüm gösterimler şekil olarak adlandırılmalıdır.

Şekillerde bir şeklin hem açıklaması hem de başlığı olarak işlev gören üst yazı olmalıdır. Şekillerin üst yazıları şeklin metinde yer alış sırasına göre numaralandırılmalıdır (**Şekil 1** gibi). Şekil ve numara dik ve koyu olarak yazılmalıdır. Tabloda olduğu gibi bir alt satırda sözcüklerin ilk harfleri büyük ve italik olarak üst yazı yazılmalıdır.

Tablo ve şekil verilmesiyle ilgili ilke şöyledir: Tablo ve şekil verilmeden önce tabloya veya şekle yollama (atıf) yapılır. Sonra tablo veya şekil verilir. Daha sonra tablo veya şekil açıklanır.

Okuyucular şeklin iletmek istediği mesajı çözmek için metne başvurmamalıdır. Bunun için şekilde yer alan semboller ve kısaltmalar şeklin altında (lejanтта) belirtilmelidir. Şekildeki tüm öğeler okunaklı olacak şekilde büyük ve belirgin olmalıdır. Şekil, başka bir kaynaktan alınmış ise, kaynağı gösterilmelidir.

Metinde yer alacak tüm tablo ve şekiller gerçek boyutlarında en çok 12 cm eninde ve 16 cm yüksekliğinde; tablo ve şekiller başlık olarak 10 punto, içerik olarak 9 punto olmalıdır.

Kaynak Gösterimi

Metin içi ve kaynaklarda kaynak gösteriminde APA-7'nin dikkate alınması gerekir. Aşağıda bu konuda ayrıntılı bazı açıklamalar verilmiştir.

Bir araştırmada yazar kendisine ait olmayan her türlü bilgiyi, veriyi ve görüşü aktarırken kaynak göstermek zorundadır. Bununla birlikte, bir araştırmada bir makaleden alıntı yapmak söz konusu makaleyi yazarın okuduğu anlamına gelir. Metin içinde verilen her kaynak, kaynaklarda da yer almalıdır.

Metin içinde doğrudan ve dolaylı alıntı yapılabilir. Kırk sözcükten az olan doğrudan alıntılar tırnak içinde verilerek metinde yer alabilir. Alıntı cümlelerin ortasında yer alıyorsa kaynak ve yılı verildikten sonra alıntı tırnak içinde yazılmalı ve tırnak kapatıldıktan sonra sayfa numarası yazılmalıdır. Alıntı cümlelerin sonunda yer alıyorsa tırnak içinde verildikten sonra ayraç içinde kaynak ve sayfa numarası verilmelidir. Eğer doğrudan alıntılarda 40 ya da daha fazla sözcük kullanılmışsa bu alıntı metin içinde ayrı bir küme (blok) olarak verilmeli ve tırnak işareti kullanılmamalıdır. Bu tür bir küme alıntı yeni satırdan başlatılmalı ve sayfanın sol kenarından paragraf girintisiyle aynı hizada olacak biçimde içerden yazılmalıdır. Küme (blok) alıntının en sonuna nokta koyduktan sonra ayraç içinde alıntı yapılan kaynak ve sayfa veya paragraf numarası yazılmalıdır. Eğer alıntı yapılan kaynak alıntıdan önceki cümlede yer alıyorsa alıntının sonunda yalnızca sayfa veya paragraf numarasının yer alması yeterlidir.

Bir başka çalışmada yer alan bir fikri açıklama yaparak belirtirken veya o fikre yollamada (atıfta) bulunurken sayfa veya paragraf numarasının verilmesi önerilmektedir. Paragraf numarası verilirken “*para.*” kısaltması kullanılmalıdır. Eğer çalışmada sayfa ve paragraf bilgisi bulunmuyorsa bu durumda alıntı yapılan yerin çalışmadaki başlığı (Örneğin Tartışma) ve bu başlıktaki kaçınıcı paragraf olduğu belirtilmelidir. Doğrudan yapılan alıntılar asıl metinle birebir aynı olmalıdır. Bir makale ya da bir kitaptaki bir bölümden en çok üç şekil veya tablo kullanmaya, 400 sözcükten az tek bir metin ya da 800 sözcüğü geçmeyecek şekilde bir dizi metin alıntısı yapmaya izin verilmektedir.

Metin İçinde Kaynak Gösterimi (Parantez Bağlacı)

Metnin içinde geçen kaynaklar yazar-tarih belirtme sistemiyle gösterilir.

Örnek: Balcı'nın (2010) çalışmasında (Kesme işareti yazar isminden hemen sonra gelmelidir.)

Metin içinde yer alan kaynaklar, kaynaklarda da yer almalı, tutarlık sağlanmalıdır.

Parantez içinde verilen birden çok yollama (atıf) alfabetik olarak sıralanmalıdır.

Aynı soyadlı yazarlar olması durumunda karışıklığı önlemek için yazarların soyadları ile birlikte adlarının baş harfleri de verilmelidir.

Örnek: Bu çalışmalar arasında N. Özdemir (1985) ve M. Özdemir'in (1990) çalışmaları

Yazarı belirtilmemiş çalışmaya yollamada (atıfta) bulunurken çalışmanın başlığı ve basım yılı belirtilmelidir. Çalışma başlığı kaynaklarda eğik ise metin içinde de eğik, kaynaklarda dik ve tümce düzeninde ise metinde de dik, tırnak içinde ve ilk harfler büyük yapılmalıdır.

Örnek: ("Study Finds", 1982), *Colloge bound seniors* (1979) adlı kitap.

Bir eserin yazarı ancak "İsimsiz" olarak belirtilmişse, metin içinde bu esere yollama yaparken İsimsiz (Anonymous) sözcüğünü kullanıp arkasından virgül konup yılı belirtilmelidir.

Örnek: (İsimsiz, 1965). Makale İngilizce yazılmışsa (Anonymous, 1965).

Aynı yazarlarca yazılmış iki ya da daha fazla esere aynı ayraç içinde yollama yapılırken basım yılları dikkate alınarak küçükten büyüğe doğru sıralanmalıdır. Eğer bu çalışmalardan biri basılıyor ise bu çalışma en sona baskıda biçiminde yazılarak verilmelidir.

Aynı yazar tarafından aynı yılda yayımlanmış eserlere yollama yaparken, yılı gösterdikten sonra arkasından a, b, c şeklinde harflendirme kullanılmalı ve her seferinde yılı tekrar edilmelidir. Bu harflendirme kaynakçanın alfabetik sıralamasında belirlenir. Bu tip kaynaklar başlık isimlerinin alfabetik sıralaması içinde verilir.

Örnek: Bazı araştırmalarda ise (Shavelson ve Webb, 2005a, 2005b) ..., (Demir, 1990a, 1990b, 1990c; Yılmaz, 1992 baskıda-a, 1992 baskıda-b).

İkincil kaynakların kullanımında metin içinde birincil çalışmayı belirtip ikincil kaynak için bir ibare konmalıdır. Kaynakça bölümüne aktaran olarak kullanılan kaynak yazılmalıdır.

Örnek: Barnett ve Lewis'in (1978) (akt., Field, 2013) çalışmasında ..., Barnett and Lewis's study (1978) (as cited in Field, 2013). Bu durumda kaynakçaya Field, (2013) kaynağı eklenmelidir.

Çevrilmiş, yeniden basılmış, yeniden yayımlanmış, yeniden sayılandırılan çalışmalara yapılan atıflarda ilk yılı ve sonraki yılı da "/" işareti ile ayrılarak verilir. (Piaget, 1966/2000).

Kişisel iletişimlerden (mektuplar, notlar, elektronik iletişimler, bireysel görüşmeler, telefon konuşmaları vb.) yararlanılmışsa bu tip kaynaklar yalnızca metin içinde verilmelidir. Bu tip kaynaklar tekrar ulaşılabilecek kaynaklar olmadığı için kaynakça listesine eklenmezler.

Örnek: Yazarın A. Soyadı (kişisel iletişim, 18 Nisan 2016), (Yazarın A. Soyadı, kişisel iletişim, 18 Nisan 2016).

Eğer birbirine karıştırılabilecek biçimde aynı soyadı sırasıyla başlayan ve aynı tarihli iki çalışma varsa bu çalışmaların ayırt edilmesi için farklı yazar soyadı gelene kadar yazarlar yazılıp sonrasında “ve diğ.” ifadesi eklenmelidir.

Örnek: Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4, Yazar Soyadı5, Yazar Soyadı8 (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6, Yazar Soyadı7, Yazar Soyadı9 (Yıl 1) gibi iki çalışma kaynak olarak gösterilecekse Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı4 ve diğ. (Yıl 1) ve Yazar Soyadı1, Yazar Soyadı2, Yazar Soyadı3, Yazar Soyadı6 ve diğ. (Yıl 1) şeklinde verilmelidir.

Metin içinde ilk ve sonraki atıfların gösterimine ilişkin bilgiler yazar sayısına göre Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Metin İçinde İlk ve Sonraki Atıfların Gösterimine İlişkin Bilgiler

Atıf tipi	Metin içindeki ilk atıf	Metin içinde sonraki atıf	Ayraç içinde, metindeki ilk atıf	Ayraç içinde, metindeki sonraki atıf
Tek yazarlı	Karasar (2000)	Karasar (2000)	(Karasar, 2000)	(Karasar, 2000)
İki yazarlı	Green ve Salkind (2013)	Green ve Salkind (2013)	(Green ve Salkind, 2013)	(Green ve Salkind, 2013)
Üç yazarlı	Fraenkel ve diğ. (2015)	Fraenkel ve diğ. (2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)	(Fraenkel ve diğ., 2015)
Dört yazarlı	Skryabin ve diğ. (2015)	Skryabin ve diğ. (2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)	(Skryabin ve diğ., 2015)
Beş yazarlı	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	Büyüköztürk ve diğ. (2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)	(Büyüköztürk ve diğ., 2013)
Altı veya daha fazla yazarlı	Wastiau ve diğ. (2013)	Wastiau ve diğ. (2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)	(Wastiau ve diğ., 2013)
Grup yazarları (Kısaltmayla tanımlananlar)	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2017); Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2018)	MEB (2017) OECD (2018)	(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017), (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018)	(MEB, 2017) (OECD, 2018)
Grup yazarları (Kısaltma kullanılmadan)	Ankara Üniversitesi (2018)	Ankara Üniversitesi (2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)	(Ankara Üniversitesi, 2018)

Kaynakça

Metin içinde kullanılan kaynakların bir listesi niteliğindedir ve metin içinde kullanılan kaynakların (kişisel iletişim hariç) tümü bu listede yer almalıdır. Kaynakların her biri tek satır aralığında 0.75 cm asılı girintisiyle ve aralık bölümünde sonra kısmı 6nk olarak yazılmalıdır. Kaynakların listelenmesinde Türkçe ve İngilizce tam metinler için tek bir kaynakça oluşturulmalı ve bu kaynakça İngilizce tam metin dikkate alınarak (makale dili İngilizce kabul edilerek) hazırlanmalıdır.

Kaynakların listelenmesinde ilk yazarın soyadının baş harfine göre alfabetik sıra izlenmelidir. Sayı kronolojisinde de alfabe mantığı izlenir.

Örnek: Singh, Y., Singh Siddhu, N.'nin öncesinde gelir.

Lopez, M. E., Lopez de Molina G.'nin öncesinde gelir.

Aynı yazar grubundan alınan birden çok kaynak varsa sıralama en eskisi ilk olacak biçimde yapılmalıdır.

Tek yazarlı bir kaynak, aynı yazarın içinde bulunduğu diğer kaynaklardan önce gelir.

Aynı yazar veya yazarların aynı tarihteki çalışmaları kaynak olarak verilecekse çalışmaların ismi alfabetik sıraya konulur. Burada İngilizce kaynaklarda *A* ve *The* gibi artikeller dikkate alınmaz.

Çalışma "İsimsiz" olarak belirtilmişse "İsimsiz" (İngilizce için "Anonymous") sözcüğü, çalışmaya bir isim olarak verilmeli ve "İsimsiz" sözcüğü gerçek bir isimmiş gibi alfabetik sıralamaya konmalıdır. Eğer yazar bilgisi yoksa, çalışmanın adı yazarın adı yerine yazılmalı ve çalışmanın adının baş harfine göre alfabetik sıralamaya konmalıdır.

Meta analiz çalışmasında analize dahil edilen çalışmaların sayısının 50 veya daha az olması durumunda bu makalelerin kaynakçada diğer makalelerden ayırt edilebilmesi için * işaretiyle belirtilmesi gerekir. Bu durumda kaynakça başlığından sonra *Yıldız imiyle işaretlenmiş kaynaklar, meta analize dahil edilmiş çalışmaları göstermektedir* ifadesi eklenmelidir. Meta-analizde yer alan kaynaklara metin içinde atıfta bulunulmak zorunda değildir. Ancak, yazarın takdirine bağlı olarak bunlara atıfta bulunulabilir. Metin içi alıntılar yıldız işareti içermez.

Kaynakçada soyadı aynı olan farklı yazarlar bulunuyorsa ve yazarların adlarının baş harfleri aynıysa, yazarların adları köşeli ayraç içinde tam olarak verilebilir.

Örnek:

Janet, P. [Paul]. (1876), La notion de la persona lite [The notion of personalily]. *Revue Scientifique*, 10, 574-575.

Janet, P. [Pierre]. (1906). The pathogenesis of some impulsions. *Journal of Abnormal Psychology*, 1, 1-17.

Metin içinde, (Paul Janet, 1876), (Pierre Janet, 1906) biçiminde gösterilmelidir.

Eğer yazarın adında kısa çizgi kullanılmışsa kısa çizgi kaynakçada da kullanılmalıdır.

Eğer çalışmanın tarihi belirtilmemişse ayrıca içinde tarih yok (t.y.) yazılmalıdır. (İngilizce için *n.d.*)

Arşivden alınan kaynaklarda, üzerinde tarih olmayan belgeler için olası tarih yazılmalıdır. Tarihten önce Türkçe için *dolaylarında* (İngilizce için *ca.*) biçiminde eklenmelidir.

Kaynakça Gösterimi İle İlgili Temel Örnekler

Bu bölümde makalelerin kaynakçalarında yer alması beklenebilecek çeşitli kaynak türlerine ilişkin örnekler verilmiştir. Çalışmalarınızda bu örneklere bağlı kalmanız kaynakçanın APA 7'ye uygunluğunu kolaylaştıracaktır.

Sürelî Yayınlar

Bu başlık altında çeşitli süreli yayınlara ilişkin örnek gösterimler sunulmuştur.

Makale

1. DOI numarası olan dergi makalesi

Efe, A., & Karasu, P. (2017). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi [An examination of stories written by students with hearing impairment in inclusive classrooms]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 329-354. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.330878>

NOT: Eğer makale 20'den fazla yazarlı ise yazar isimleri şu şekilde yapılır:

İlk 19 yazarın Soyadı, A. yazılır araya üç nokta konulur ve üç noktadan sonra son yazarın Soyadı, A. yazılır.

2. DOI numarası olmayan dergi makalesi

Elektronik (Çevrim içi) erişim:

Yıldırım, İ., & Dinç, S. (2017). Türkiye'de en çok okunan çocuk kitaplarının yeterlik analizi [Efficiency analysis on the most read children's books in Türkiye]. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1477-1490. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/407179>

Basılı erişim:

Doğan, U., & Kert, S. B. (2018). Bilgisayar oyunu geliştirme sürecinin, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine ve algoritma başarılarına etkisi [The effect of computer game development process to the critical skills and academic succes of secondary school students]. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 33(2), 21-42.

3. DOI numarası olmayan ve başlığı İngilizceye çevrilmiş veya Türkçe ya da okuyucuların aşına olmadığı bir dilde yazılan makalenin basılı biçimi

Canbeldek, M., & Işıkoğlu-Erdoğan, N. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile çocukların gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Examination of the relationships between quality of preschool education institutions and developmental levels of children]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 792-809.

Not: Bu atıf örneğinde makale üzerinde çalışmanın yazarlarınca İngilizce'ye çevrilmiş başlık bulunmadığı durumlarda atıf yapan yazar tarafından aynı anlama gelecek bir İngilizce çeviri yapılmalıdır.

4. DOI numaralı dergi makalesinin erken çevrim içi yayımı (Online first)

Ergenekon, Y., & Aldemir-Fırat, Ö. (2018). Uygulamacılar için öğretimde farklı bir bakış açısı: Gömülü öğretim [A different instructional perspective in special education for practitioners: Embedded instruction]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Advance online publication. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.328444>

5. Basılı popüler dergi makalesi

Akdoğan, E. (2018, Şubat). Yapay zeka çağında insan olmak [Being human in the age of artificial intelligence]. *Bilim ve Teknik*, 603, 10-25.

6. Çevrimiçi popüler dergi makalesi

Can, N. N. (2017, Ocak). Su, su, her yer su – Ama içmek için su yok! [Water, water, water everywhere - But there is no water to drink]. *Ekoloji Dergisi*. <https://www.dogadergisi.com/su-su-her-yer-su-ama-icmek-icin-su-yok>

7. Yazarı belirtilmemiş basılı haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete [5-step prescription for digital transformation of education]. (2018, February 13). *Hürriyet*, p. 20.

8. Yazarı belirtilmemiş çevrim içi haber makalesi

Eğitimin dijital dönüşümü için 5 adımlık reçete [5-step prescription for digital transformation of education]. (2018, February 13). *Hürriyet*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitimin-dijital-donusumu-icin-5-adimlik-recete-40739915>

9. Basılı haber makalesi

Güçlü, A. (2013, February 2). Matematik ve fen eğitiminin analizi yapıldı [Analysis of mathematics and science education was done]. *Milliyet*.

10. Çevrim içi haber makalesi

Ballica, Ç. (2018, 14 Mart). Üç milyon çocuk okula gitmiyor [Three million children do not go to school]. *Hürriyet*. <https://www.hurriyet.net/haber-detay/uc-milyon-cocuk-okula-gitmiyor-177777.html>

11. Bir derginin özel bir sayısı veya bir kısmı

Aslan, S. (2018). Toplumsal barışı sağlama ve korumada eğitimin rolüne ilişkin öğretmen adayları görüşleri [Teachers candidates' views on the role of the education in ensuring and protecting the social peace, USBES special issue II]. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 1106-1133.

12. Dergi ekinde verilmiş monografi

Yivli, O. (2016). Modern Türk öyküsünde alt türler (1890-1950) [Sub-genres in modern Turkish short story (1950-1890), Monografi]. *Erdem*, 70, 85-103.

13. İmzasız editörden yazılar

Kılıç, C. (2017). Türkiye ruh sağlığı profili [Türkiye mental health profile, Editörden]. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 28(4), 3-4.

Kitaplar

1. Bir kitabın tamamının basılı hali

Karasar, N. (2014). *Araştırmalarda rapor hazırlama [Preparing reports in research]* (24. baskı). Nobel Akademi.

2. Editörlü kitap

Editör Soyadı, A. (Ed.). (Yıl). *Kitap başlığı [Book title]*. Yayıncı

3. Çeviri kitap

Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2013). *Meta-analize giriş [Introduction to meta-analysis]* (S. Dinçer, Trans.). Anı Yayıncılık. (Orijinal work published 2009)

4. Basılı kitabın elektronik sürümü

Ortaylı, İ. (2016). *Tarihin sınırlarına yolculuk [Trip to the limits of history, E-book]*. Timaş Yayınları. <http://www.dr.com.tr/ekitap/tarihin-snrlarna-yolculuk>

5. Sadece çevrim içi yayınlanan kitap

Güven, D. (2014). *Ortaokul matematik 6 [Secondary school math 6]*. <http://www.eba.gov.tr/ekitap?icerik-id=4602>

6. Kitap bölümünün basılı hali

Ersoy, A. (2016). Fenomenoloji [Phenomenology]. In A. Saban & A. Ersoy (Eds.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri [Qualitative research designs in education]* (pp. 51-105). Anı Yayıncılık.

7. Bir grup yazar veya komite tarafından yazılan kitap

Joint Committee on the Standards for Educational and Psychological Testing. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. American Educational Research Association.

Sözlü ya da Poster Bildiriler

1. Sözlü Bildiri

Tavşancıl, E., Uluman, M., & Furat, E. (2012, October). *Görme engelli öğrencilerin üniversite giriş sınavında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri [Issues faced by visually impaired students in the university entrance exam and suggestions for solutions, Sözlü sunumu]*. IIIrd Congress on Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Abant İzzet Baysal University, Bolu.

2. Poster Bildiri

Karasel Ayda, N., & Altınay, Z. (2018, Nisan). *İlköğretim kademesinde “evrensel değerlerin” çocuklara kazandırılmasına yönelik öneriler [Suggestions for gaining “universal values” to children at primary education level, Poster presentation]*. 27. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Side Starlight Resort Otel, Antalya.

Tezler

1. YÖK tez veya TÜBESS üzerinden ulaşılan tezler

Yalçın, S. (2015). *TIMSS 2011 fen uygulamasında cinsiyete göre farklılaşan madde fonksiyonunu madde, öğrenci ve okul düzeyinde açıklayan değişkenler [The factors explaining the differential item functioning at item, student and school levels in the administration of TIMSS 2011 science test according to gender]* (Thesis No. 431269) [Doctoral dissertation, Ankara University]. Council of Higher Education Thesis Center. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>

2. Ticari bir veri tabanından alınan tez

Garavalia, B. J. (1994). *Development of international education policy in higher education: A case study of the illinois higher education international education act of 1992* (Publication No. 9516016) [Doctoral dissertation, Southern Illinois University]. Proquest Dissertations and Theses.

3. Kurumsal (üniversitesi vb.) bir veri tabanından alınan tez
Yetkiner, A. (2017). *Türkiye’de aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi* [Evaluation of novice teacher training process in Türkiye, Doctoral dissertation, Ankara University]. <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/32993/>
4. Basılı olarak ulaşılan tez (dijital olmayan)
Özdoğan-Özbal, E. (2017). *Genel liselerde bütçe yönetimine ilişkin karşılaştırmalı bir çözümleme* [A comparative analysis of budget management in general high schools, Doctoral dissertation]. Ankara University.

Resmi Gazete ve Yönetmelikler

Milli Eğitim Temel Kanunu [National Education Basic Law] (1739 SK, 14.06.1973). *Resmi Gazete*, 14574, 24.06.1973.

Teknik Raporlar ve Araştırma Raporları

1. Kurumsal yazarlı devlet raporu
Bilim Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. (2018). *2017 yılı performans programı [2017 performance program]* (Publication No. October, 2018).
<https://strateji.sanayi.gov.tr/DokumanGetHandler.ashx?dokumanId=69dae118-a4e6-499a-8e16-66cc4192ee38>
2. Kurumsal yazarlı çevrim içi yayımlanan görev raporu
American Psychological Association. (2007). *Report of the APA task force on the sexualization of girls*. American Psychological Association
<http://www.apa.org/pi/women/programs/girls/report-full.pdf>
3. Özel bir organizasyona ait rapor
Eğitimde Görme Engelliler Derneği. (2015). *Üniversitelerde engellilere yönelik erişilebilirlik hususunda mevcut durum analizi 2014-2015 [Current situation analysis on accessibility for the disabled in universities 2014-2015]*. Eğitimde Görme Engelliler Derneği.

İnternette Alınan Bilgiler

Ölçme Seçme ve Yerleştirme Merkezi (2017). *Açık uçlu sorular hakkında bilgilendirme ve açık uçlu soru örnekleri [Information about open-ended questions and examples of open-ended questions]*.
<http://www.osym.gov.tr/TR,12909/2017-lisansyerlestirme-sinavlari-2017-lys-acik-uclu-sorular-hakkinda-bilgilendirme-ve-acikuculu-soru-ornekleri-05012017.html> adresinden erişilmiştir.

Etik Kurul Kararı

Makalelerin Türkçe ve İngilizce özet bölümlerinde anahtar sözcüklerden sonra bir alt satırda çalışmaya ilişkin etik kurul bilgisi verilmelidir. Ayrıca bu bilgiye makalenin yöntem bölümü içinde ve kaynakçadan sonra bir satır bırakılarak “Etik

Kurul Kararı” başlığı birinci düzey başlık biçiminde sunularak bu başlık altında yer verilmelidir. Araştırma makaleleri için etik kurul kararında, çalışmanın etik kurulun bağlı olduğu üniversite adı ile sayı ve tarih bilgileri yer almalıdır. Derleme makaleleri için ise etik kurul kararının gerekmediği bilgisi mizanpaj aşamasında dergi ekibi tarafından yerleştirilir.

Diğer Durumlar

Makaledeki bir paragraf en az üç cümle içermelidir.

Metin içinde geçen bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar cümle başında değilse rakamlarla yazılmalıdır. Cümlelere rakamla başlanmamalıdır.

Makalenin “öz” başlığı altında tüm sayılar rakamla yazılmalıdır.

Bir ölçme biriminden söz edildiği ve matematiksel veya istatistiksel işlevler (kesirler, ondalıklar, yüzdelikler, çeyreklikler gibi) ile ilgili bilgilerin verildiği durumlar ile tablo, şekil ve grafik isimlerinde kullanılan tüm sayılar rakamla yazılmalıdır. Bir basamaklı sayılar yazıyla, iki basamaklı sayılar ise cümle başına gelmedikçe rakamla yazılmalıdır.

Tarih, yaş, evren-örneklem/çalışma grubu ve deneklerle ilgili sayılar ile ölçek puanları, ölçek puanlamasında kullanılan birimler ve parasal değerler ile ilgili sayılar rakamla yazılmalıdır.

Ondalık gösteriminde nokta kullanılmalı ve özel durumlar (istatistiksel manidarlık değerinin (p) verileceği durumlar) haricinde ondalık kısım iki basamağa yuvarlanmalıdır. Eğer istatistik veya matematik ile ilgili bir katsayı verilecek ve bu katsayı 1’den büyük değer alamıyorsa bu ondalık sayının gösteriminde yalnızca nokta ve ondalık kısım (.75 gibi) yazılmalıdır.

Makalede geçen bir kavramın ya da bir örgüt/teşkilat/kurum adının kısaltması (MEB, TÜİK) kullanılacaksa, ilk geçtiği yerde açık adı yazılır yanında parantez içinde kısaltması verilir, daha sonra kısaltması kullanılır.

İngilizce’de kullanılan & işareti, Türkçe’de kullanılmadığından, çok yazarlı makalelerin Türkçe tam metinlerinde parantez içi yollamalarda (atıflarda) & işareti yerine “ve” bağlacı kullanılmalıdır. İngilizce tam metinde ve kaynakçada ise & işareti kullanılmalıdır.

Dergi basıldığı için makalelerde harfler siyah olur, renkli tablo ya da şekil konulmaz.

Kaynakça

APA (2020). *Publication manual of the American psychological association* (7th ed.). American Psychological Association

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ FAKÜLTESİ DERGİSİ

Yıl: 2024

Cilt: 57

Sayı: 1

ANKARA UNIVERSITY
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATIONAL SCIENCES

Yıl: 2024

Cilt: 57

Issue: 1

