

International Innovative Education Researcher

The **International Innovative Education Researcher** journal is an open access, international peer-reviewed journal published three times a year. The journal aims to publish scientific studies related to education and at all levels of education from pre-school to higher education. The language of the articles is published in Turkish and English. The evaluation process of the articles is carried out with the principle of double-blind refereeing. All responsibility in terms of language, science and law belongs to the authors in the articles published in the International Innovative Educational Researcher journal. The publication rights of the articles belong to the International Innovative Educational Researcher journal. Published articles cannot be printed or reproduced in any way, partially or completely, without the written permission of the publisher. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles submitted to the journal. Submitted articles are non-refundable. The journal is indexed in the following national and international indexes.

Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı dergisi yılda üç kez yayın yapan açık erişimli, uluslararası hakemli bir dergidir. Dergi okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitimin her kademesinde eğitimle ilgili yapılmış bilimsel çalışmaları yayımlamayı amaçlamaktadır. Makalelerin dili Türkçe ve İngilizce olarak yayımlanmaktadır. Makalelerin değerlendirme süreci çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle yürütülür. Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı dergisinde yayımlanan tüm yazıların; dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına aittir. Yazıların yayın hakları ise Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı dergisine aittir. Yayımlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez. Dergi aşağıdaki ulusal ve uluslararası indekslerde taranmaktadır.



EDITORS/EDİTÖRLER

Assoc.Prof.Dr.Cenk Akay/ Doç.Dr.Cenk Akay

Prof.Dr. Yusuf İnandı/Prof. Dr. Yusuf İnandı

ASSISTANT EDITOR/EDİTÖR YARDIMCISI

Assoc.Prof.Dr.Sedat Kanadlı/Doç.Dr.Sedat Kanadlı

E-mail: iedresinfo@gmail.com

Web: www.iedres.com

18/08/2023

The International Innovative Education Researcher Journal, Vol 3 (2), 1-273, 2023

Uluslararası Yenilikçi Eğitim Araştırmacısı Dergisi, Cilt 3 (2), 1-273, 2023

EDITORIAL BOARD/EDİTÖR KURULU

Prof. Dr.Binali Tunç (Mersin University)

Prof. Dr. Bülent Gündüz (Mersin University)

Prof. Dr. F. Javier García Castaño (Universidad de Granada, Spain)

Prof. Dr. Faik Kanatlı (Mersin University)

Prof. Dr. Devrim Alici (Mersin University)

Prof. Dr. Güven Özdem (Giresun University)

Prof.Dr. Izhar Oplatka (Tel Aviv University,Israel)

Prof. Dr. Mustafa Çelikten (Erciyes University)

Prof. Dr. Mutlu Nisa Ünaldı Coral (Mersin University)

Prof. Dr. Münevver Ölçüm Çetin (Marmara University)

Prof. Dr. Namık Kemal Şahbaz (Mersin University)

Prof. Dr. Nihat Şimşek (Gaziantep University)

Prof. Dr. Özge Hacifazlıoğlu (Kalyoncu University)

Prof. Dr. Sadık Kartal (Burdur Mehmet Akif Ersoy University)

Prof. Dr. Selahattin Gelbal (Hacettepe University)

Prof. Dr. Temel Çalık (Gazi University)

Prof. Dr. Tuncer Bülbül (Trakya University)

Assoc. Prof. Dr. Akın Efendioğlu (Çukurova University)

Assoc. Prof. Dr. Antonia Olmos-Alcaraz (Universidad de Granada, Spain)

Assoc. Prof. Dr. Ayşe Bilgin (Macquaire University, Australia)

Assoc. Prof. Dr. Deniz Pamuk (Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. Diamantini Davide (Università degli Studi di Milano, Italy)

Assoc. Prof. Dr. Davut Otoman (Yıldız Teknik University)

Assoc. Prof. Dr. Erkan Tabancalı (Yıldız Teknik University)

Assoc. Prof. Dr. Hikmet Sürmeli (Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. İrfan Yıldırım (Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. Maral Yaqubova (Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan)

Assoc. Prof. Dr. Nezaket Bilge Uzun(Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. Sinem Evin Akbay (Mersin University)

Assoc. Prof. Dr. Şaziye Yaman (American University of the Middle East, Kuwait)
Assoc. Prof. Dr. Yusuf Uyar (Gazi University)
Assist. Prof. Dr. Ali Alkhalidi (American University of the Middle East, Kuwait)
Assist. Prof. Dr. Ayşe Begüm Ersoy (Cape Breton University, Canada)
Assist. Prof. Dr. Berrin Doğusoy (Mersin University)
Assist. Prof. Dr. Gamze Kurt Birel (Mersin University)
Assist. Prof. Dr. Hürcan Tarhan (Bahcesehir University)
Assist. Prof. Dr. María Rubio Gómez (Universidad de Granada, Spain)
Assist. Prof. Dr. Nesrin Şevik (Karamanoğlu Mehmetbey University)
Assist. Prof. Dr. Oğuzcan Çiğ (Tokat Gaziosmanpaşa University)
Assist. Prof. Dr. Orkun Coşkuntuncel (Mersin University)
Assist. Prof. Dr. Sevinç Peker (Arel University)
Assist. Prof. Dr. Sezai Demir (Mustafa Kemal University)
Assist. Prof. Dr. Stan Bogdanov (New Bulgarian University, Bulgaria)
Assist. Prof. Dr. Ulaş Kayapınar (American University of the Middle East, Kuwait)
Dr. Connie Stendal Rasmussen, (Danmarks Lærerhøjskole, Denmark)
Dr. Luciana G. Oliveira (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Portugal)

Publication and Science Board/Yayın ve Bilim Kurulu

Prof. Dr. Bülent Gündüz (Mersin University)
Prof. Dr. Faik Kanatlı (Mersin University)
Prof. Dr. Hacı İsmail Arslantaş (Mersin University)
Assoc. Prof. Dr. Maral Yaqubova (Azerbaijan National Academy of Sciences, Azerbaijan)
Assoc. Prof. Dr. Şaziye Yaman (American University of the Middle East, Kuwait)
Assist. Prof. Dr. Ayşe Begüm Ersoy (Cape Breton University, Canada)
Dr. Luciana G. Oliveira (Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Portugal)

REFEREES OF THIS ISSUE /BU SAYININ HAKEMLERİ

(The International Innovative Education Researcher Journal, Vol 3 (2), 2023)

(Uluslararası Yenilikçi Eğitim Araştırmacısı Dergisi, Cilt 3 (2), 2023)

Prof. Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ

Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ

Prof. Dr. Mustafa GÜÇLÜ

Prof. Dr. Zekeriya NARTGÜN

Assoc. Prof. Dr. / Doç.Dr. Aziz İLHAN

Assoc. Prof. Dr. / Doç.Dr. Nezaket Bilge UZUN

Assoc. Prof. Dr. / Doç.Dr. Oğuzhan ÇOLAKKADIOĞLU

Assoc. Prof. Dr. / Doç.Dr. Serkan SAY

Asst. Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi Elif İLHAN

Asst. Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi Fatih DEMİR

Asst. Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi Fatma Betül DEMİR

Asst. Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi Mehtap AKTAŞ

Asst. Prof. Dr. / Dr. Öğr. Üyesi Tolga TOPÇUBAŞI

Lecturer Dr. / Öğr. Gör. Dr. Barış DEMİR

Lecturer Dr. / Öğr. Gör. Dr. Seda ESKİDEMİR MERAL

Dr. Elif KÖSE

TWO SIDES OF THE COIN: COMPARISON OF ADMINISTRATORS' AND TEACHERS' PERSPECTIVES ON
CLASSROOM SUPERVISION

1-31

*MADALYONUN İKİ YÜZÜ: YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN SINIF DENETİMİNE İLİŞKİN BAKIŞ
AÇILARININ KARŞILAŞTIRILMASI*

Sibel Doğan, Sevgi Yıldız, Sevda Katıtaş

AN EXAMINATION OF STUDIES ON PROGRAM DEVELOPMENT IN LANGUAGE EDUCATION:
A BIBLIOMETRIC MAPPING ANALYSIS

32-69

*DİL EĞİTİMİNDE PROGRAM GELİŞTİRME ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ:
BİR BİBLİYOMETRİK HARİTALAMA ANALİZİ*

Abdullatif Kaban, Ayhan Bulut, Mesut Bulut

CHALLENGES ENCOUNTERED BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN MEASURING AND EVALUATING
STUDENT ACHIEVEMENT: A META-SYNTHESIS STUDY

70-114

*İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE YAŞADIKLARI
GÜÇLÜKLER: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI*

Okan Tayşi, Devrim Alıcı

HOW READY ARE MANAGERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS FOR NEW CRISES?

115-141

*OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLER YENİ KRİZLERE
NE KADAR HAZIR?*

Halil Kamışlı, Aytaç Tokel

DEVELOPING THE ENVIRONMENTAL ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH VIRTUAL
EDUCATION APPLICATION AND THEIR METAPHORICAL PROJECTIONS

142-168

*ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUMLARININ METAFORİK İZDÜŞÜMLERİ VE SANAL
EĞİTİM UYGULAMASI İLE GELİŞTİRİLMESİ*

Mustafa Ataş

**THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION AND ORGANIZATIONAL DISSENT
ACCORDING TO THE VIEWS OF UPPER SECONDARY STATE SCHOOL TEACHERS**

169-191

***LİSE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME İLE ÖRGÜTSEL MUHALEFET
ARASINDAKİ İLİŞKİ***

Rozerin Yaşa, Erkan Tabançalı

**INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' ATTITUDES AND SELF-EFFICACY TOWARDS
INCLUSIVE EDUCATION AND THEIR PERCEPTIONS OF CLASSROOM PRACTICES**

192-213

***SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN, KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE ÖZYETERLİKLERİ İLE
SINIF İÇİ UYGULAMALARA İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ***

Ünal Şimşek, Bahadır Kılcan

**INVESTIGATING STUDENTS' ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIOURS
IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES**

214-247

ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Gülnur Candan Hamurcu, Başak Sönmezer

**NORM REFERENCED ASSESSMENT FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS: ITS EFFECTS ON
LEARNING APPROACHES AND SOCIAL-AFFECTIVE CHARACTERISTICS,
AND ASSESSMENT EXPECTATIONS**

248-273

***ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN BAĞIL DEĞERLENDİRME: ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI İLE SOSYAL-
DUYUŞSAL ÖZELLİKLERE ETKİLERİ VE DEĞERLENDİRME BEKLENTİLERİ***

Dilek İlhan Beyaztaş, Derya Çakıcı Eser



TWO SIDES OF THE COIN: COMPARISON OF ADMINISTRATORS' AND TEACHERS' PERSPECTIVES ON CLASSROOM SUPERVISION

Dr. Sibel, DOĞAN¹ Dr. Sevgi YILDIZ² Dr. Sevda KATITAŞ³

¹ Ministry of National Education, Türkiye; sibeldastekin@hotmail.com;
<https://orcid.org/0000-0003-0687-203X>

² Ordu University, Türkiye; yldzsvg@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1116-7896>

³ Ministry of National Education, Türkiye; sasevda@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3512-6677>

For citation: Doğan, S., Yıldız, S., & Katitaş, S. (2023). Two sides of the coin: Comparison of administrators and teachers' perspectives on classroom supervision. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 1-31.

Abstract

Supervision is one of the most important stages of administration and a fundamental component of education. According to relevant legislation, school administrators are responsible for classroom supervision. This research aimed to determine the perspectives of administrators and teachers on classroom supervision practices. The research was conducted through the basic qualitative research, one of the qualitative research designs. The study group consisted of 24 educators, 12 teachers, and 12 administrators working in public schools (kindergartens, primary schools, secondary schools, and high schools) in four different cities of Türkiye during the 2022-2023 academic year. Data were collected using semi-structured interview forms developed by the researchers. Educators participating in the research were identified using convenience sampling method, and the data were analyzed using inductive content analysis. As a result of the research, it was found that many administrators did not fulfill their supervisory duties. Additionally, most administrators reported feeling unqualified to supervise. They attributed their reasons for not supervising to heavy paperwork and teachers' uneasiness. They tended to evaluate teachers based on feedback from students and parents rather than conducting their own supervisory assessments. Teachers, on the other hand, stated that they were biased towards the subject of supervision due to the negative experiences they had during the supervision, they were stressed when the supervision would be done, they saw the supervision as a waste of time unless guidance and instructional leadership were provided, and they stated that the supervision made by the administrators was conducted as a formality; however, it was determined that they preferred the supervision of the school administrators to the inspectors. At the same time, it was concluded that there were teachers who found supervision necessary and important, and that a limited number of administrators could carry out supervision in accordance with its purpose and provide guidance and instructional leadership. As a result of the study, recommendations were made for supervision to be carried out in accordance with their purpose.

Keywords: Supervision, inspection, guidance, administrator, teacher

INTRODUCTION

The future of societies depends on providing quality education, which in turn depends on achieving the goals of the education systems. According to Hall (2017), the level of achievement of the goals of education systems and the strengths and weaknesses of the system are revealed through supervision. Supervision enables portrayal of the current state of education. According to Aydın (2018a), a quality gap exists in education carried out in schools in Türkiye the quality of education differs from school to school, from teacher to teacher, and even from class to class in the same school, and these differences damage the education system. Children, who should benefit the most from the education system, do not have the possibility of choosing their teachers, and it is therefore a requirement of supervision that each teacher performs his or her duties in accordance with certain standards. This problem can be resolved by auditing (Aydın, 2018a).

People responsible for supervising the Turkish Education System are education inspectors working in the Ministry of National Education (MoNE) and administrators working in schools in the republic of Türkiye. Since some of the education inspectors have been appointed to the Provincial Directorates of National Education since 2014, their number has decreased. The fact that there are a limited number of inspectors working in the Ministry of National Education with supervisory responsibilities, and that there are more than one million educators who need to be supervised, leaves the responsibility for supervision largely in the hands of the school administrators. In the literature, there have been studies on the supervision carried out by the inspectors in the past years, but after the supervisory task began to be carried out by the administrators, no two-way research was found that included the views of teachers and administrators working at different levels regarding implementation. Accordingly, it is important to consider the views of teachers as supervised and administrators as supervisors together in supervision practice. In this sense, there is a gap in the field regarding the evaluations of administrators and teachers on supervision practices and about the issues experienced. Indeed, the supervisory practices of administrators play an important role in determining the quality of education. In this context, the aim of this study, which is to determine the opinions of administrators and teachers on supervision practices, was to answer the following sub-problems:

- (1) How is the perspective of administrators in classroom supervision?
- (2) How is the perspective of teachers in classroom supervision?
- (3) What are the positive and negative reflections of classroom supervision by administrators and teachers?
- (4) What are the problems experienced in classroom supervision by administrators and teachers?

Theoretical Framework

When we look at supervision from the perspective of Turkish history, we see that it is based on a deep-rooted history. In the Great Seljuk State, the mushrifs used to be responsible for conducting an independent supervision. During the period of Fatih in the Ottoman Empire, Bakı Servants were appointed to account for the state's property, wealth, and resources. Even the Sultan had no say over the Bakı Servants (Akagündüz, 2012; cited in Aydın & Toptaş, 2017). In 1838, supervision practices began with the determination and improvement of the problems in the education provided in neighborhood schools (Taymaz, 2013).

In terms of educational history, in the early 1900s, inspectors became responsible for guiding, besides their supervisory duties, and they were also assigned to the beginning and removal of teachers from the profession (Bilir, 1991). In the first few years of the Republic, since education played an important role in the development of the country in a short time, supervision was given great importance. In 1929, a guide for inspectors was published, which stated that the condition of being an inspector was to be a good teacher, and that inspectors should have a comprehensive understanding of the teaching profession and possess full knowledge of all its details. In 1968, the Regulation of the Board of Inspectors was prepared and the condition of being an administrator was introduced as a condition of being an inspector (Başar, 1998; cited in Aydın & Toptaş, 2017).

The supervision task, which has undergone many changes over the years, has been exposed to a major change with the "Regulation of the Ministry of National Education Guidance and Supervision Presidency and Educational Inspectors' Presidencies" issued in 2014, the article related to the classroom supervision of teachers was not included in this regulation, and the inspectors' classroom supervision practice was de facto abolished (Kel & Akın, 2021). With this change, classroom supervision has largely been left to the responsibility of school administrators (Kurum & Çınkır, 2017). In other words, the supervision that was previously the responsibility of inspectors was transformed into institutional supervision. It was decided that institutional supervision would only be carried out in necessary cases and that no success score would be given to administrators and teachers (Kayıkçı, Özdemir, & Özyıldırım, 2018). As a reflection of this, some of the inspectors were assigned to the Provincial Directorates of National Education and, therefore, the number of inspectors who could conduct supervision decreased. Then, with the regulation published in 2016, 500 inspector staff were included, and it was planned to provide supervision services countrywide with a limited number of inspector staff from the Ministry of National Education. With an amendment made on 06.07.2021 (MoNE, 2021) in Article 327 regulating the provincial organization of the Ministry of National Education, it was inferred that teacher supervision would be carried out again by education inspectors working in the provinces. However, since it is not possible to do this with a limited number of inspectors, teacher supervision would be conducted by school principals unless it is an obligatory case (Ulutaş & Günaydın, 2022). In other words, although a limited number of inspectors and assistant inspectors have been employed in recent years (2021-2022), which is an indicator of a policy change in supervision, the number of inspectors in previous years could not be reached by these employments. It seems impossible to supervise approximately 100,000 institutions in Türkiye with a limited number (1500 inspectors) of inspector staff (Balmuk, 2022).

The subject of supervision, which dates back to 1838, has been subject to unplanned changes over the years. In recent years, this important task has been left to school administrators, since the number of inspectors in the MoNE is insufficient, uncertainty about education inspectors continues, and teacher supervision is not carried out except in obligatory cases (Aydın & Toptaş, 2017). This situation has highlighted the necessity for schools to be managed by knowledgeable administrators regarding the subject of auditing and for audits to be conducted by trained individuals in this regard. According to research, although the administrator does not have a direct effect on the success of students, there is an indirect effect. Some of these effects include creating a suitable learning environment for students, providing the materials they need, creating a suitable school climate, and providing a quality education environment (Balçı, 2014). Teachers' competencies play a critical role in providing a quality education. In this sense, having administrators who are knowledgeable about supervision is of great importance for realizing these organizational goals (Levin, 2003).

The concept of accountability in education takes place as a concept related to supervision, and is expressed as the responsibility of making a statement about how much of the goals are fulfilled and how professionally they behave (Wronowski, 2021). In other words, accountability in education is an application that is expected to be realized based on the transparency and approval of the quality and quantity of educational services provided in organizations by the public and society, and the explanation of how the resources allocated for education are used (Balçı, 2014). In the study conducted by Altrichter and Kemethofer (2015), it was determined that the expectation of accountability caused educators working in schools to act more carefully, that education was carried out in a higher quality, that educators were more sensitive to the improvement activities for the inspection results, and that they were more active during their duties. According to Hallinger (2005), the concept of accountability highlights instructional leadership. In organizations, being a leader rather than an administrator and ensuring accountability make a difference (Grant & Drew, 2022; Sammons & Bakkum, 2011). According to Aydın (2018a), effective teachers are those who can provide instructional leadership and have self-evaluation skills. Administrators and teachers must act in accordance with ethical contracts. In particular, administrators should treat employees fairly, exhibit ethical leadership behaviors, and act professionally based on objectivity in all matters related to the school. In this sense, effective administrators highlight the role of instructional leadership, behave ethically, spend most of their time dealing with guidance and teaching problems, and attach importance to accountability.

METHOD

Research Design

Basic qualitative research, a qualitative research design, was applied in this study to examine classroom supervision practices in schools according to the opinions of administrators and teachers. One of the most common types of qualitative research used in applied fields, such as education and management, is basic qualitative research design. The main feature of this research design is that it determines how individuals construct reality through their interactions in their social worlds. In studies conducted using this research design, the researcher is interested in the meaning that individuals add to their experiences. In other words, it aims to determine and interpret how individuals comprehend and make sense of their lives and experiences (Merriam, 2013). Since the aim of this research is to determine and interpret how administrators and teachers make sense of their experiences related to supervision practices, a basic qualitative research design was used.

Participants

Since the research was conducted using qualitative research methods and a clear number could not be determined due to the nature of qualitative research, it was planned to interview 10-15 teachers and administrators at the beginning; however, after meeting with 12 teachers and 12 administrators, the data collection process was terminated as the saturation point was reached. As similar statements were heard from the participants, this number was deemed sufficient (Yıldırım & Şimşek, 2011). The interviews lasted for 20 minutes on average, a minimum of 15 minutes, and a maximum of 30 minutes. Interviews were recorded through note-taking.

The study group of the research, which was carried out in the fall semester of the 2022-2023 academic year, consisted of 24 educators, 12 teachers, and 12 administrators working in public schools (kindergartens, primary schools, secondary schools, and high schools) in four cities in different regions of Türkiye. Educators participating in the research were identified using convenience sampling, a non-probability method, and the maximum diversity method. According to this, 50% of the administrators were women and 50% were men. 25% of administrators work in kindergarten, 33% in primary school, 25% in secondary school, and 17% in high school. 25% of administrators have 6-10 years, 41% 11-15 years, 17% 16-20 years, 17% 21 years and above professional seniority. 42% of the administrators are undergraduates, 42% are graduates, and 16% are doctoral graduates. 33% of the administrators received postgraduate education in the field of educational administration, and 67% of them did not.

On the other hand, 66% of the teachers participating in the study were female and 34% were male. 25% of teachers worked in kindergarten, 25% in primary school, 25% in secondary school, and 25% in high school. 25% of the teachers had 6-10 years, 42% had 11-15 years, 33% had 16-20 years of professional seniority. 66% of the teachers were undergraduate, 17% were graduate, and 17% were doctoral graduates. While selecting the participants, attention was paid to choosing people from different levels and different professional experience and educational backgrounds; in other words, the participants were determined in accordance with the maximum diversity method. According to Creswell (2007), the maximum diversity method for sample selection increases the reliability.

Data Collection

Depending on the preferences of the participants, the data collection process in the research was carried out through face-to-face interviews with some participants and by making an appointment with some participants on the day and time determined by the participants. The data collection process started in September 2022, ended in November 2022, and took about three months.

The research data were collected through semi-structured interviews. Semi-structured interview forms were developed by the researchers. Before the interview form was created, the theoretical framework was examined, the literature was reviewed, and interview questions were prepared (Patton, 2014). The prepared interview questions were directed to two teachers and two administrators during the pre-application stage, and changes were made to the issues that were noticed to be missing and to expressions that were not understood. Subsequently, the interview form was examined by three experts working in the field of educational administration at three different state universities, and expert

opinions were obtained about the interview form. The number of questions was reduced in line with the suggestions of the experts, some changes were made, and semi-structured interview forms were prepared for application (Merriam, 2013).

Data Analysis

The collected data were deciphered and written down, coded, grouped according to categories, and analyzed and interpreted descriptively in line with the researcher's purpose. In a basic qualitative research design, the data are used by choosing the appropriate one from interviews, observations, or document analysis. Data analysis was carried out using inductive and comparative methods after writing the data and determining repetitive patterns (Merriam, 2013). Inductive content analysis was applied to the data obtained in this study (Miles & Huberman, 2014; Patton, 2014). The opinions of the teachers were coded as T1-T12, and the opinions of the administrators were expressed as A1-A12.

Trustworthiness and Validity

To ensure reliability of the research, the questions in the semi-structured interview forms were prepared in two separate forms, one for the administrators and one for the teachers; in other words, the duties of the participants were considered while preparing the questions. Before the semi-structured interview forms were applied, pre-application was done, and after this application, some expressions in the interview questions were changed. In addition, expert opinions were used while preparing semi-structured interview forms. At the same time, detailed information was given to the participants and educators with different seniority who work in different school types were considered in the selection of the participants; in other words, the selection of the participants was made in accordance with the maximum diversity method.

The findings of the basic qualitative research design are described and presented in detail (Merriam, 2013). To ensure the validity of the research, the data analysis process was described in detail and some of the participants' views were directly quoted. In addition, after the data of the interviewed participants were analyzed, the participant verification method was applied (Creswell, 2007; Merriam, 2013), the findings were shared with the participants, and feedback was provided on whether the statements were understood correctly. Each stage of the study was followed by three researchers, and corrections were made where necessary throughout the process. To ensure inter-rater reliability, the Miles and Huberman (2014) formula was used. There was a consensus in 80% of the opinions.

FINDINGS

The findings regarding administrators' perspectives on supervising practices in the study are presented in Table 1:

Table 1. Administrators' perspective on supervising practices

Categories	Statements/ Views
Supervision should be done.	Supervision is necessary, I supervise teachers regularly in their classes.
	I absolutely visit teachers's lessons a few times a year.
No need for supervision	It would be better if teachers were supervised, I would attend their classes whenever I could.
	Supervision takes time; I don't have enough time to supervise since I'm busy with paperwork.
No need for supervision	No need for supervision, I care about student success.
	I don't supervise, I understand problems from complaints.

As can be seen in Table 1, the most emphasized issue in the category where there are two different opinions by the administrators, among which supervision should be done, is that the administrators must enter and leave the classes of the teachers several times; in the category of supervision should not be done, it is stated that the administrators do not supervise and they understand the problems from the complaints. The following statements can be given as examples of the administrator's views on this issue:

I constantly observe my teachers at school. Since we are kindergartens, our environment is very suitable for this. I visit their classes almost every day, spend some time there, watch their activities, get information about the activities from the teacher, and chat with students(A3).

I visit teachers' classes a few times a year and watch their lessons; however, as school principals, our greatest advantage is that we can observe teachers without a time limit. I remember that an inspector visited my class years ago. He watched my lesson for nearly ten minutes and left. I then thought about what an inspector can evaluate in such a short time. Years later, as an administrator, I had this supervision task. We can see how much attention a teacher pays to timing, their relationship with students and parents, their test success, and classroom management as a result of long observations. Since we are not obliged to limit supervision with lesson time, we can supervise more realistically than inspectors (A6).

As a school principal, I do not need to supervise teachers by visiting their classes and making them feel uncomfortable. We, on the other hand, do not have such experience. The teacher was evident in the students. Even though we do not visit the classroom, we can understand the efficiency of the teacher's lesson, classroom management, and the success of the students through parental feedback (A8).

I do not have sufficient time for supervision. We have lots of paperwork. We give the supervision form to the teachers and ask them to self-evaluate (A9).

There is no need for supervision. We know the teachers very well, since we have worked together for years. Some teachers pay attention to their jobs and do what is needed. They become teachers who are respected and viewed as role models by students (A10).

Considering the statements of the administrators, it can be observed that some administrators do not feel the need to conduct supervision and attribute their reluctance to do so to their workload, their familiarity with the teachers, and the anxiety it causes among teachers. In research conducted by Ulutaş and Günaydın (2022), it is stated that school administrators find themselves unqualified in terms of supervision. On the other hand, it is seen that some administrators do clinical supervision, trying to solve the problem by only visiting the classes of teachers who have problems. However, it is possible to say that as long as some teachers do not complain this way, even if there is a problem in the lesson, it will not be noticed. The reflections of the supervising practices of the administrators are presented in Table 2:

Table 2. The Reflections of Supervision Practices According to Administrators

Categories	Statements/ Views
Positive Aspects of Supervision	It provides the opportunity of seeing the classroom environment.
	Teachers get their act together.
	It makes teachers to notice their deficiencies and correct them.
	It promotes self-evaluation.
Negative Aspects of Supervision	Instructional leadership can be made.
	Teachers behave differently than usual.
	Teachers turn against when a criticism is made.
	Comparisons are made.
	It causes stress and that affects lessons.

When Table 2 is examined, it is observed that the most emphasized issues in the expressions of the administrators in the category of positive reflections of supervision are that the administrators have the opportunity to see the classroom environment, and the teachers are getting their act together. According to the category of negative reflections of supervision, the most emphasized issues are taking a defensive attitude when criticized and making comparisons. The following statements can be given to the administrator opinions on this subject:

Since I have information about the supervision, I regularly conduct classroom supervision and I want the teachers to specify the days and hours before they want me to visit their classes by stating which criteria to take on this supervision. Then I make an assessment and inform them about this evaluation. If there are missing issues in this assessment, I give guidance, recommend some books, and ask them to receive in-service training on these issues (A5).

I give the teachers a form to evaluate themselves. I then ask what aspects they find sufficient in their teaching and what aspects they want to improve. Therefore, teachers make self-assessments (A7).

Once we scored the supervisions, I gave 100 to one of the mathematics teachers in our school and 98 to another. The mathematics teacher, who got 98 called my crying, asked what she was missing. I did not know what to say. I was very surprised that even such a small score difference was problematic (A12).

I visit classes of teachers who experience a problem or who complain about it and make observations. There are a large number of school teachers. It is very difficult to visit their classes and listen to their lessons for a long time because we have extensive paperwork. One of the teachers complained about making students write too much, and after I visited his classroom, I warned the teacher kindly. No complaints were made later, as the teacher paid attention to this issue (A5).

I supervised a large number of teachers. When I visited the class of one of these teachers, I admired the teacher's interest, classroom environment, dominance of the issues, and classroom management. I have not come across a teacher who does their job well and fulfills it with such dedication. That teacher was a great role model for the students and a great opportunity (A12).

It is stated that a limited number of administrators have information about classroom supervision, conduct classroom supervision in a proper way, and are able to provide instructional leadership. It is also stated that the administrators have an idea about the practices they make in the classroom through supervision and complaints, criticizing some of them and sharing these criticisms with the teachers. It can be seen that administrators express admiration to some teachers after supervision practices. Administrators praise teachers as role models for students and emphasize this aspect of teaching. Table 3 shows the problems identified in the supervision according to administrators:

Table 3. Problems Encountered in Supervisions According to the Administrators

Categories	Statements/ Views
Problems based on experience	The inexperience of the new teachers is reflected in the lesson.
	There are problems in classroom management.
	There are problems in time management.
Ethical Problems	Teachers who are at the age of retirement only rely on their experience.
	Teachers come to the class unprepared.
	Guard duties are disrupted.
	Professional negligence is observed.
	Traditional methods are used to teach.

When Table 3 is examined, it is evident that the administrators emphasized problems based on experiences as the inexperience of the new teachers, reflecting on their lessons, and the teachers who are close to retirement rely only on their experiences. In the ethical problems category, teachers being unprepared for lessons and disrupting the responsibility of the guard are emphasized. The following statements can be given to the administrators' opinions on this subject:

I conduct the classroom supervision. I visit the teacher's classroom and listen to the lesson without interfering by sitting at the back desk. Some teachers are very comfortable during the lesson and some of them are stressed. Teachers who are prepared for lessons and have certain experiences are very good. However, there is chaos in the classes of teachers who are in the early years of teaching or who have no preparation. What they articulate is not heard because of noise. The teacher's efforts to silence the children do not work. The teacher is offended by the students and embarrassed by me from class (A8).

I try to guide our new teachers who have just started their profession, and at the same time, lead them to an experienced teacher of the same subject so that they can take advantage of their experience and guide them, and I ask that teachers support our young teachers. Our young teachers try to benefit from the experiences of other teachers. However, when I try to guide a teacher close to retirement, they shut me down, saying that they have a history of teaching as long as my age. We have no choice but to wait for these teachers to retire (A1).

Classes in kindergartens are based on games and fun activities. Some teachers encourage students to play games with music and make them perform the activities they have prepared. Students are happy when they leave school and these teachers complete their jobs. However, some teachers encourage students to engage in coloring activities from books or make them watch cartoons on TV, as they are not prepared for the class. These are usually teachers close to retirement. They take the easy way out, as it is tiring to deal with students (A4).

When you are an administrator, you look at the incidents from another perspective. When we were teachers, we would not go to the class late or neglect the watch problems, but as administrators now, we have to warn teachers who neglect their watches or arrive at the class late (A12).

From the administrators' views, it can be seen that they can see the environment in which the students are in, and that the administrators have come to the opinion that teachers who are prepared for the lesson and who are good for classroom management are efficient. In addition, it is stated that teachers who are newly started in the profession have problems due to inexperience but try to support them by assigning teachers who will guide them with their experience, and these teachers benefit from this support.

As administrators are responsible for supervision practices and the people who apply them, their perspective on supervision is important. However, the opinions of teachers who are supervised in their lessons about this practice are as important as those of the administrators. In this regard, Table 4 presents teachers' perspectives on supervision practices:

Table 4. Teachers' Perspectives on Supervision Practices

Categories	Statements/ Views
Supervision is conducted.	Supervision is conducted in our classes every year. Supervision is sometimes conducted in our classes.
Supervision is not actually/to the full extent conducted.	A form is distributed, and we fill it ourselves. Supervision is performed as a formality. Nothing is done about supervision.

As seen in Table 4, the most emphasized aspect of supervision by teachers in the category of "supervision is conducted" is that sometimes the administrators enter their classrooms and supervise, while in the category of "supervision is not conducted", it is stated that administrators sometimes visit the class formally without conducting any actual supervision. In this regard, the following statements can be made regarding teachers' views:

In some of the schools I worked at, there were administrators who took the lessons of young teachers, but there was no administrator who entered my class and supervised (T10).

We had a school principal. He was hardworking and came to school before anyone else. He would do his best to provide financial support to poor students and bring the school to better condition. We respected him so much that we would do our best as a teacher at school. Some days at the school, he followed our lessons, guided teachers who started the new profession, and gave us advice about our lessons. Our administrator's style was appropriate, and our respect was so great that the criticism did not hurt us and increased the efficiency of the lesson. We would do whatever he wanted for the school, as he put all his efforts into his job. I have never seen such a principal in any school I have worked for (T6).

No supervision was conducted by either the inspectors or the administrators in any of the schools I have worked for (T8).

Our school principal gave us a form and asked us to complete that form and evaluate ourselves. Therefore, we filled the form by self-assessment and delivered it (T9).

As seen in the teachers' statements, some administrators have made classroom supervision a formality, while others supervised and performed instructional leadership, increasing the efficiency of the lesson and becoming role models with their hard work. Table 5 shows the reflections on supervision practices according to the teachers:

Table 5. Reflections of Supervision Practices According to the Teachers

Categories	Statements/ Views
Positive Aspects	The ones experiencing problems receive guidance.
	It helps classroom environment and approaches to students be seen.
	It helps noticing successful educators.
Negative Aspects	It causes an unnecessary stress.
	Our experience is ignored.
	It is a waste of time.

As seen in Table 5, the category of positive reflections on supervision emphasizes the recognition of the most successful educators. In the category of negative reflections on supervision, it is also observed that experience is disregarded and seen as a waste of time. In this regard, the following statements can be made regarding teachers' views:

I think teachers who are good at their jobs are open to supervision. Attending classes is the only way to observe the classroom environment, and I would like the difference between the one with full performance and the one who does not care to be seen (T5).

In my previous school, the administrator who supervised classes of teachers at school stated that he liked my teaching, my different methods and techniques, and my classroom management, and he offered me to be awarded. If he did not conduct supervision, he would not have been aware of this (T4).

In one of the schools I worked in, it was only a week since I started, and an inspector came to supervise. I was not accustomed to school yet, while I was forced to get involved in the process, though I could not fully recognize the students. The inspector visited my class, listening to the lesson for a while, and asked the students questions regarding the subject. Some students answered correctly, while others gave incorrect answers. At the end of the lesson, he criticized me for a long time, did not guide me on the subjects he criticized, and did not make any professional contribution. The fact that I had just started school and that I was in the process of orientation, that it was a village school, that the students' pre-information was less, and that their family support was limited was not his concern. This supervision, which was held without considering the conditions, caused me to feel stressed and unqualified, and reduced my motivation to work. For this reason, I prefer the principal I work with to supervise me instead of inspectors who do not take into account the conditions. However, administrators use supervision as their formality. However, even if they do not supervise because we work at the same school, they know us well (T5).

I am an experienced teacher at retirement. I would have been uncomfortable if the school principal supervised me. I expect him to respect my years of experience (T10).

It is understood from the opinions of the teachers, that teachers who rely on their professional experience do not feel uncomfortable with the supervision, because they are able to show their practices thanks to the supervision, in other words, they believe that good examples are realized through the supervision. However, the negative effects of supervision conducted in a limited time by inspectors create a prejudiced perspective on supervision, and some teachers do not want to be supervised. According to the teachers, the problems encountered in the supervision are shown in Table 6:

Table 6. The Problems Encountered in the Supervisions According to Teachers

Categories	Statements/ Views
Professional Problems	It is adhered to the supervision form.
	Supervisions do not have a professional contribution.
Ethical Problems	Supervisions are pretended to be conducted.
	People don't act professionally.

As seen in Table 6, the most emphasized ones in the professional problems category in the administrators' statements are that supervision has no professional contribution and that supervision is pretended to be conducted in the ethical problems category. The following statements can be used as examples of teachers' views on this issue:

Although administrators conduct supervision, they cannot perform instructional leadership tasks. Since supervision does not make a professional contribution without instructional leadership, it does

not make sense. We have also never received guidance from inspectors who have conducted supervision in the past. Teachers are left alone for guidance (T6).

Typically, supervision is not conducted. Even if this is done, only one form is filled for formality. Neither they (administrators) spend time nor do we have to be in a stressful environment (T7).

A form is distributed. We have evaluated ourselves. We do not know how much we can self-evaluate, but we fill out the form as requested and deliver it (T9).

Supervision is conducted as a formality, not actually. We have dealt with inspectors who visited our classes and criticized us for years, but we have not seen any contribution. Principals do not stress us out, since we work at the same school, a tense environment is not preferred. We are content with this (T11).

In one of the schools I worked at, the principal visited my class for supervision and told me that I had lacked technology but did not guide me about that. I cannot use technology as well as young teachers, I struggle with that (T10).

Considering the opinions of the teachers, it is seen that supervision is not usually done by school administrators, but just as a formality or self-evaluation. It is seen that the supervision and instructional leadership that are conducted properly are rare, and teachers are satisfied with the lack of supervision.

DISCUSSION

Supervision has been a subject of research for many years, has undergone changes in practice, and has had a significant impact on the quality of education. According to Gordon (2019), it depends on the people who supervise and apply the situation; in other words, how and by whom supervision is carried out plays an effective role in achieving its purpose. The findings of this study are summarized in Figure 1:

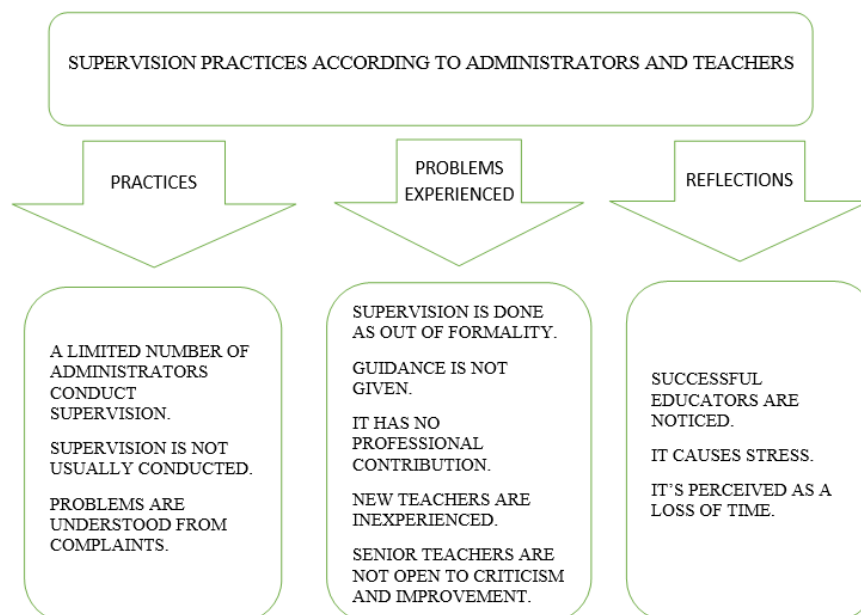


Figure 1. Supervision Practices According to Administrators and Teachers

As shown in Figure 1, a limited number of administrators are supervised, and generally, no supervision is performed. It has been stated that even if administrators conduct supervision, they do so out of formality, which is seen as a problem. In Altun's (2011) research, it was concluded that school administrators had to devote a significant part of their time to bureaucratic work and therefore could not adequately fulfill their instructional leadership roles, which are among the most important duties. However, in some central schools, civil servants work and manage their paperwork. In schools with no

civil servants, paperwork is usually conducted by assistant principals. Previous studies have stated that principals do not consider themselves competent in supervising (Akçay & Başar, 2004; Fırıncioğulları, 2014), and that they do not fulfill their supervisory duties (Tonbul & Baysülen, 2017). Based on these studies, and the fact that most administrators (67%) who participated in the research did not receive postgraduate education in educational administration and supervision, it is possible to say that administrators who do not fulfill their supervisory duties generally take excuses because they find themselves unqualified. In other words, some administrators prefer to present paperwork as a reason for not performing supervision and instructional leadership.

In the research, administrators stated that supervision caused stress on teachers; teachers act differently than normal while supervised, and that is why they do not conduct supervision and understand teachers' performance from student success, complaints, and thanks to the parents. Although supervision is seen as an application that creates stress on teachers in studies that are critical of supervision, it is stated that the performance shown during supervision is a show effort, different from the normal, and it is stated that teachers act more attentively than normal during supervision, but this does not reflect the truth. It is stated that there is a short-term effect in the professional practices of teachers who have undergone intense supervision during the period they are supervised, but that the influence of the supervisions does not disappear after one year, in other words, the effects of these supervisions are not permanent (Case, Case, & Catling, 2000). In the research conducted by Obilade (1992), it was stated that the supervision practices are far from reality, the relationship between teachers and supervisors is not based on trust, sincerity, and open communication, and does not serve the purpose. Some studies have determined that supervision is conducted out of formality (Can, 2004) and that it does not contribute to the professional development of teachers (Memduhoğlu & Mazlum, 2014). It helps reveal the current situation and contributes to the development of quality. In this sense, since the quality of education is too important to be left to chance, it is possible to say that supervision should be carried out based on guidance and cooperation without disturbing teachers.

The administrators state that the new teachers have some professional deficiencies, they need guidance, and the teachers also state that the administrators try to support the teachers who have just started their profession. According to Gordon (2019), supervisors should constantly communicate with teachers, support, and guide teachers in bringing theory and practice together. According to Aydın (2018b), new teachers are in the second phase of their teaching careers, which is the phase of survival and getting used to work. At this stage, the teachers start their duties with great enthusiasm and idealistic ways, but when they see the difference between the education they received at the university and the practice, they are shocked by reality. According to Hallinger (2005), the approach of administrators, especially new teachers, is important, and instructional leadership, which is one of their duties, becomes prominent. These administrators need to consider teachers' interactions in the classroom, determine the strengths and aspects that need to be supported, share the observation notes taken during supervision with the teacher, and be able to provide instructional leadership (Waite, 2005). It is possible to say that if administrators guide and support these teachers, they can have the competence to provide more efficient education to students with their professional experience.

The administrators stated that some of the retired senior teachers taught with traditional methods, that they were uncomfortable with the supervision of these teachers, and that in the case of any criticism, they put forward their professional experience and were not open to criticism. Teachers should be dynamic people who can keep up with the requirements of their age, update their knowledge (Akpınar & Aydın, 2010; Başaran, 2000), and fulfill their profession under these conditions. Monitoring whether this is realized can be achieved through supervision (Kotirde & Yunos, 2014). According to Aydın (2018b), teachers close to retirement are in the eighth phase of their career, and it is stated that the professional commitment of teachers in this phase decreases, they stop developing themselves professionally, they start to neglect their duties and they try to do their jobs without tiring themselves. Folsom (2005) refers to this situation as the hot chair syndrome, and according to this, although the employee is unhappy in his job, he continues to work without tiring himself until better conditions are provided or he finds another job. The administrators also stated that some teachers who do not prefer to retire have difficulties in keeping up with technology, and that their lessons are not efficient. Teachers who were close to retirement also stated that they had difficulty keeping up with the technology and

experienced professional fatigue. According to Kim (2021), salary differences among teachers close to retirement while working and after retirement are an effective factor in their decision to continue working or to retire. It is possible to say that a solution to this problem can be found by improving the conditions, and that teachers who have served the state for years have the same financial power while working.

Some teachers and administrators believe in the necessity of supervisory practices and emphasize that supervision enables successful educators to realize good practices. This situation is also described by Atatürk: "People who believe in the correctness of their work enjoy being supervised, having opposing ideas put forward, and debating their choices." (cited in Aydın, 2018a). Effective teachers and leader administrators are important for the efficiency of education carried out in organizations. An effective teacher is aware of the importance of supervision in the education system and the benefits of this process. At the same time, it can bring the current situation in education to a better point as well as enable students to comprehend certain gains (Grant & Drew, 2022). In this sense, it is possible to say that educators who do their jobs well and who are confident in their work benefit from supervision rather than being uncomfortable.

Teachers view supervision as a waste of time, think that supervision does not have a professional contribution, and state that administrators do not have sufficient experience in supervision and are insufficient in guidance. On the other hand, administrators admit that they do not have sufficient knowledge and experience in supervising. In a study conducted by Tonbul and Baysülen (2017), teachers stated that they did not find the supervisory practices of administrators effective and that they could not contribute to the quality of education with their professional competencies in supervision. In a study conducted by Ulutaş and Günaydın (2022), it was stated that school administrators found themselves unqualified in terms of supervision, could not give feedback after supervision, and because of this, they did not want to conduct supervision. According to Greene (1992), supervision is a professional process that requires expertise and should be carried out by people who have knowledge and experience in this regard. The author also underlined the fact that the supervision of incompetent people did not reach their purpose. In this sense, it can be said that similar results were obtained in the aforementioned studies. Considering the insufficient number of supervisors in the Ministry of National Education and the fact that supervisory responsibility belongs to administrators, it is possible to say that administrators should have postgraduate education rather than in-service training in the field of supervision.

The administrators and teachers stated that they preferred the supervision of administrators who had the chance to get to know them and observe them while they were performing their duties, rather than the supervision of the inspector. For supervision to be effective, inspectors must also be aware of the culture of the schools (Gökçe, 2009; Yılmaz, 2009). Comparing the teachers who had to burn stoves in schools, trying to make the conditions better by whitewashing, to the teachers working in the city center and evaluating them based on the same criteria reduced the motivation of the teachers. Therefore, teachers state that they prefer administrators to supervise instead of inspectors. There are studies in the literature stating that teachers prefer the supervision of school administrators who know themselves rather than inspectors (Kel & Akın, 2021; Tonbul & Baysülen, 2017; Yeşil & Winter, 2015). Some studies in the literature have shown similar results to those of this research. However, according to Aydın (2018a), classroom supervision should not be left only to school administrators, although they are a part of this process, the main task should be left to supervisors, and supervisors should guide teachers on the issues they need.

Although similar findings have been reached in some studies conducted on this subject, different findings have also been obtained. In relation to this, one of the different aspects of the research is that the supervisory duty, which has been taken from the responsibility of the inspectors and transferred to the school principals since 2014, is not generally implemented by administrators on the pretext that the teachers are stressed, and the paperwork is busy. In addition, it was determined that different findings from other studies were obtained in terms of the fact that the administrators evaluated the teachers in line with the complaints from the parents instead of making supervisions; it was determined that the supervisions carried out in accordance with the purpose and instructional leadership were carried out by a limited number of administrators and that supervision was an important need for inexperienced teachers, and with these findings, the research contributes to the literature.

CONCLUSION

Supervision has been a topic that has existed since the past and has been researched for many years. It has emerged as a concept whose necessity is increasing every day rather than being an ignored issue. Supervision is among the basic building blocks of the education system; it is used for development and guidance purposes, as well as for controlling the efficient functioning of the system. In Türkiye, there are frequent changes in legal regulations and supervision practices related to supervision, as a result, the persons who are required to carry out supervision and their responsibilities are differentiated. In other words, frequent changes in supervision create uncertainties in practice, which lead to problems in the implementation of the supervision system. Since 2014, administrators have been largely responsible for supervision, and inspectors have taken a background role in this regard.

Supervision, post-supervision guidance, and instructional leadership, which are carried out as a formality in schools, are conducted by a limited number of administrators. Some of the teachers stated that they were stressed during the supervision and underlined that they had no professional contribution and stated that they did not want to be supervised, while others defended the necessity of supervision, emphasizing that good examples could be noticed in this way. In this sense, since administration is a profession that includes supervision responsibility today, administrators need to receive training on supervision. Administrators who have knowledge about educational supervision can make instructional leadership and make a difference compared to other administrators. However, there are disadvantages and advantages for administrators to supervise. In other words, the fact that school administrators work in the same school as the teachers they supervise has both advantages and disadvantages, such as observing them for a long time and working under the same conditions. On the other hand, inspectors' efforts to supervise and evaluate teachers in a short time create stress, and this approach, which focuses on finding deficiencies, is met with a reaction from teachers. Since supervision is a comprehensive and experience-based process, it is possible to say that an important step will be taken towards achieving the purpose of supervision with an application that includes both administrators and inspectors. In education, it is possible to say that effective progress towards becoming an effective school can be achieved as long as supervision practices are carried out by the right people in accordance with their intended purpose, the concept of accountability is given the necessary importance, those who manage schools have the necessary experience and competence in supervision, and the supervision reaches its intended goal.

RECOMMENDATIONS

Data were collected from 24 educators, 12 teachers, and 12 administrators. Since conducting research with a limited number of participants is a common situation in qualitative research, this is a limitation arising from the fact that the research is qualitative research and is carried out in accordance with a case study, one of the qualitative research types. Another limitation of the study is that only the opinions of teachers and administrators were consulted. This limitation can be overcome by including the opinions of the inspectors in future studies. Simultaneously, administrators should fulfill the roles of ethical and instructional leadership towards teachers in this process. Thus, it is possible to say that success in schools can increase. Despite there being some limitations in the research, the fact that the research is carried out with administrators who apply supervision and teachers who are subjected to supervision; in other words, the supervision is carried out by taking the opinions of the people who are directly involved, contributes to the literature in terms of examining the supervision practices in depth with a comparative approach. Based on the research results, school- and policy-based changes in education can be implemented. In addition, a supervision model can be applied, in which peer supervision between teachers is carried out. Collaboration can be brought to the fore in the peer control model.

References

- Akçay, C., & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 170–197. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10326/126596>
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/824/177>
- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement?, *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32-56. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.927369>
- Altun, S. A. (2011). Başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin zaman yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 491-507. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10326/126596>
- Aydın, İ. (2018a). *Okullarda denetim için 9 neden [9 reasons for supervision in schools]*. Retrieved from <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/okullarda-denetim-icin-9-neden-40826979>
- Aydın, İ. (2018b). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4) 2047-2065. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5450>.
- Aydın, İ., & Toptaş, B. (2017). Cumhuriyet döneminde eğitim denetimine ilişkin paradigmlar ve uygulanana politikalar. F. Bıkmaz (Edt.), *Cumhuriyetimizin Kültür ve Eğitim Politikaları içinde* (ss. 145-172). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balmuk, M. (2022). *MEB 1500 müfettişle 100 bin kurumu denetleyebilecek mi? [Will the MEB be able to inspect 100 thousand institutions with 1500 inspectors?]*. Retrieved from <https://www.memurlar.net/haber/1017895/meb-bin-500-mufettisle-100-bin-kurumu-denetleyebilecek-mi?>
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim*, 161, 112-122. Retrieved from https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/can.htm
- Case, P. Case, S., & Catling, S. (2000). Please show you're working: A critical assessment of the impact of OFSTED inspection on primary teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 605-621. <https://doi.org/10.1080/713655370>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Singapore: Sage Publications.
- Fırıncıoğulları, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Folsom, W. D. (2005). *Understanding American business jargon: A dictionary*. Westport: Greenwood Press.
- Gordon, S. P. (2019). Educational supervision: Reflections on its past, present, and future. *Journal of Educational Supervision*, 2(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.31045/jes.2.2.3>
- Gökçe T. A. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 74-89. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19392/205925>

- Grant D. G., & Drew, D. E. (2022). Reimagining instructional leadership: Integrated leadership functions predicting teacher effectiveness and teacher morale. *Leadership and Policy in Schools*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2140295>
- Greene, L. M. (1992). Teacher supervision as professional development: Does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 131-148. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ441124>
- Hall, J. B. (2017). Examining school inspectors and education directors within the organisation of school inspection policy: Perceptions and views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 112-126. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120234>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(4), 2170-2187. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506995>
- Kel, M. A., & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri [Education audit in the process of change: Opinions of inspectors, school administrators and teachers]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>
- Kim, D. (2021). The effect of 31st year pension enhancement on mid- and late-career retirement decisions. *Economics Letters*, 30(2), 229-238. <https://doi.org/10.1080/13504851.2021.1983126>
- Kotirde, I. Y., & Yunos, J. (2014). The impact of quality control in Nigerian secondary schools educational system. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 4(6), 1-4. Retrieved from <http://ijsrp.org/>
- Kurum, G., & Çınkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye'de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 35-57. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7288>.
- Levin, B. B. (2003). *Case studies of teacher development: an in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Memduhoğlu, H. B., & Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikâyesi: Eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-47. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21473/230151>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Trans.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis*. Singapore: Sage Publications.
- Obilade, S. O. (1992). Supervisory behaviour as perceived by secondary school teachers in Nigeria. *School Organisation*, 12(2), 237-243. <https://doi.org/10.1080/0260136920120208>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]* (M. Bütün and S. B. Demir, Trans.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools equity and teacher effectiveness: A review to the literature. *Profesorado*, 15(3), 10-26. Retrieved from <https://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART2en.pdf>
- Schleicher, A. (2007). *How the world's best performing school systems come out on top. Executive Summary*. OECD Publishing.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311. [https://doi.org/ 10.17051/io.2017.24494](https://doi.org/10.17051/io.2017.24494)
- Ulutaş, B., & Günaydın, F. (2022). Okul müdürlerinin gözünden öğretmen denetimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 259-286. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1074849>
- Waite, D. (2005). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. The Falmer Press.
- Wronowski, M. L. (2021). De-Professionalized and demoralized: A framework for understanding teacher turnover in the accountability Policy ERA. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4), 599-629. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734209>
- Yeşil, D., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inujgse/issue/8719/108875>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri [Qualitative research methods in the social sciences]* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8706/108701>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Singapore: Sage Publications.

MADALYONUN İKİ YÜZÜ: YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN SINIF DENETİMİNE İLİŞKİN BAKIŞ AÇILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Dr. Sibel, DOĞAN¹ Dr. Sevgi YILDIZ² Dr. Sevda KATITAŞ³

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye; sibeldastekin@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0687-203X>

² Ordu Üniversitesi, Türkiye; yldzsvg@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-1116-7896>

³ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye; sasevda@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-3512-6677>

Kaynak göstermek için: Doğan, S., Yıldız, S., & Katıtaş, S. (2023). Madalyonun iki yüzü: Yönetici ve öğretmenlerin sınıf denetimine ilişkin bakış açılarının karşılaştırılması. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 1-31.

Özet

Denetim, yönetim süreçlerinin en önemli aşamalarından ve eğitimin en temel bileşenlerinden biridir. İlgili mevzuata göre sınıf denetiminden sorumlu kişiler okul yöneticileridir. Bu araştırmayla yöneticilerin ve öğretmenlerin sınıf denetimi uygulamalarına bakış açısının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden temel nitel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 öğretim yılında Türkiye'nin dört farklı ilindeki kamu okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise) görev yapan 12 öğretmen ve 12 yönetici olmak üzere 24 eğitimci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmaya katılan eğitimciler kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemiyle belirlenmiş ve veriler tümevarımsal içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda denetim görevini yerine getirmeyen çok sayıda yöneticinin var olduğu, yöneticilerin çoğunun kendilerini denetim konusunda yetersiz buldukları, evrak işlerinin yoğunluğunu ve öğretmenlerin tedirgin olmasını denetim yapmama gerekçeleri olarak sundukları, denetim uygulamak yerine öğrencilerden ve velilerden gelen şikâyetler doğrultusunda öğretmenleri değerlendirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerinse müfettişlerin denetim yaptıkları zamanlarda yaşadıkları olumsuz deneyimlerden dolayı denetim konusuna ön yargılı yaklaştıkları, denetim yapılacağına strese girdikleri, rehberlik ve öğretimsel liderlik yapılmadığı sürece denetimi boşa zaman kaybı olarak gördükleri, yöneticiler tarafından yapılan denetimlerin formaliteden yapıldığını ifade ettikleri, buna rağmen okul yöneticilerinin denetimini müfettişlere tercih ettikleri belirlenmiştir. Aynı zamanda denetimi gerekli ve önemli bulan öğretmenlerin de var olduğu, sınırlı sayıda yönetici tarafından amacına uygun şekilde denetim gerçekleştirilip rehberlik ve öğretimsel liderlik yapılabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda denetimlerin amacına uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi konusunda çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Denetim, teftiş, rehberlik, yönetici, öğretmen

GİRİŞ

Toplumların geleceği, nitelikli eğitim sunmasına, nitelikli eğitim ise eğitim sistemlerinin amaçlarını gerçekleştirilmesine bağlıdır. Hall'e göre (2017) eğitim sistemlerinin amaçlarını gerçekleştirme düzeyi, sistemin güçlü ve zayıf yönleri denetim yoluyla ortaya çıkmaktadır. Denetim; eğitimde var olan durumun resminin çekilerek ortaya konmasını sağlamaktadır. Aydın'a göre (2018a) Türkiye'de okullarda gerçekleştirilen eğitimde kalite uçurumu bulunmakta, eğitimin niteliği okuldan okula, öğretmenden öğretmene, hatta aynı okulda sınıftan sınıfa dahi farklılaşmakta, bu farklılıklar eğitim sistemine zarar vermektedir. Eğitim sisteminden en iyi şekilde yararlanması gereken çocukların öğretmenleri seçme imkânı yoktur, bu nedenle her öğretmenin görevini belli standartlara göre yerine getirmesi, denetimin gereklilikleri arasındadır. Bu sorun denetimle çözülebilir (Aydın, 2018a).

Türk Eğitim sisteminde denetim yapmakla sorumlu kişiler Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) görev yapan eğitim müfettişleri ve okullarda çalışan yöneticiler olarak yer almaktadır. Eğitim müfettişlerinin bir kısmının 2014 yılından itibaren İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevlendirilmesi ile sayıları azalmış bulunmakta, MEB'de çalışan ve denetim sorumluluğu olan müfettişlerin sınırlı sayıda olması ve denetlenmesi gereken bir milyondan fazla eğitimcinin var olması, denetim sorumluluğunu büyük oranda yöneticilerin üstlenmesi durumunda bırakmaktadır. Alan yazında müfettişlerin geçmiş yıllarda gerçekleştirdikleri denetimlerle ilgili araştırmalar bulunmaktadır fakat denetim görevi yöneticiler tarafından gerçekleştirilmeye başladıktan sonra farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin ve yöneticilerin uygulamaya ilişkin görüşlerinin yer aldığı iki yönlü bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buna göre denetlenenler olarak öğretmenlerin ve denetleyenler olarak yöneticilerin, denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin birlikte ele alınması hususu önemli bulunmaktadır. Bu anlamda yöneticilerin ve öğretmenlerin denetim uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri ve yaşanan sorunlar konusunda alanda bir boşluk bulunmaktadır. Zira yöneticilerin denetim uygulamaları eğitimin niteliğinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu kapsamda, yöneticilerin ve öğretmenlerin denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- (1) Yöneticilerin sınıf denetimine bakış açısı nasıldır?
- (2) Öğretmenlerin sınıf denetimine bakış açısı nasıldır?
- (3) Yöneticilere ve öğretmenlere göre sınıf denetiminin olumlu ve olumsuz yansımaları nelerdir?
- (4) Yönetici ve öğretmenlere göre sınıf denetimlerinde yaşanan sorunlar nelerdir?

Kavramsal Çerçeve

Denetime Türk tarihi açısından bakıldığında köklü bir geçmişe dayandığı görülmektedir. Büyük Selçuklu Devletinde bağımsız bir denetim yapılmasından müşrifler sorumludur. Osmanlı'da Fatih döneminde devletin malının, mülkünün ve kaynaklarının hesabının sorulması amacıyla Bakı Kulları görevlendirilmiştir. Padişahın dahi Bakı Kulları üzerinde söz hakkı yoktur (Akagündüz, 2012; akt. Aydın ve Toptaş, 2017). 1838 yılında mahalle mekteplerinde verilen eğitimdeki aksaklıkların belirlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmalarıyla denetim uygulamaları yapılmaya başlanmıştır (Taymaz, 2013).

Eğitim tarihi açısından bakıldığında 1900'lü yılların başlarında müfettişler denetim görevinin yanında rehberlik yapmakla sorumlu hale gelmiş, bunun yanı sıra öğretmenlerin mesleğe başlaması ve meslekten uzaklaştırılmasında da görevlendirilmiştir (Bilir, 1991). Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ülkenin kısa sürede kalkınmasında önemli rol oynadığından denetime oldukça önem verilmiştir. 1929 yılında müfettişlerle ilgili bir rehber yayınlanmış ve bu rehberde müfettiş olabilmenin koşulunun iyi bir öğretmen olması şartına bağlandığı ifade edilmiş, müfettişlerin öğretmenlik mesleğinin bütün ayrıntılarını bilen, mesleğe hâkim kişiler olmaları gerektiği belirtilmiştir. 1968 yılında Teftiş Kurulu Yönetmeliği hazırlanmış ve bu yönetmelikte müfettiş olma koşulu olarak yöneticilik yapma şartı getirilmiştir (Başar, 1998; akt. Aydın ve Toptaş, 2017).

Yıllar içinde pek çok değişikliğe uğrayan denetim görevi 2014 yılında çıkarılan "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" ile büyük bir değişikliğe uğramış, öğretmenlerin sınıf denetimi ile ilgili olan madde bu yönetmelikte yer almamış, müfettişlerin sınıf denetimi uygulaması fiilen kaldırılmıştır (Kel ve Akın, 2021). Bu değişiklikle birlikte sınıf denetimi hususu büyük oranda yöneticilerin sorumluluğuna bırakılmıştır (Kurum ve Çinkır, 2017). Diğer bir deyişle geçmişte müfettişlerin sorumlu olduğu denetimler kurum denetimine dönüştürülmüş, gerekli durumlar dışında kurum denetimi yapılmaması, yönetici ve öğretmenlere başarı puanı verilmemesi söz konusu olmuştur (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018). Bunun yansıması olarak müfettişlerin bir kısmı İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevlendirilmiş ve bu nedenle denetim yapabilecek müfettişlerin sayısı azalmıştır. Ardından 2016 yılında yayınlanan yönetmelikle 500 müfettiş kadrosuna yer verilmiş, MEB'in sınırlı sayıda müfettiş kadrosuyla ülke düzeyinde denetim hizmeti verilmesi planlanmıştır. MEB Taşra teşkilatını düzenleyen 327. maddede 06.07.2021 tarihinde yapılan bir değişiklik ile (MEB, 2021) öğretmen denetimlerinin yeniden illerde görev yapan eğitim müfettişleri tarafından yapılacağına dair anlam yüklenmiş, ancak sınırlı sayıda müfettişle bunun yapılması mümkün olmadığından zorunlu hallerde gerçekleştirilen denetimler dışındaki öğretmen denetimleri okul müdürleri tarafından yapılmaya devam edilmiştir (Ulutaş ve

Günaydın, 2022). Diğer bir deyişle son yıllarda (2021-2022) yapılan sınırlı sayıda müfettiş ve müfettiş yardımcısı alımları teftiş konusunda bir politika değişikliğinin göstergesi olmakla birlikte, bu alımlarla birlikte geçmiş yıllardaki müfettiş sayısına dahi ulaşamamıştır. Sınırlı sayıdaki müfettiş kadrosu ile (1500 müfettiş) Türkiye’de bulunan yaklaşık 100 bin kurumu denetlemek mümkün görünmemektedir (Balmuk, 2022).

Kökleri 1838’lere dayanan denetim konusu, yıllar içinde plansız değişikliklere maruz kalmıştır. Son yıllarda MEB’deki müfettişlerin sayısı yetersiz olduğundan, eğitim müfettişleri konusundaki belirsizlik devam ettiğinden ve zorunlu haller dışında öğretmen denetimi yapılmadığından bu önemli görev okul yöneticilerine bırakılmıştır (Aydın ve Toptaş, 2017). Bu durum okulların denetim konusunda bilgi sahibi yöneticiler tarafından yönetilmesinin, denetimlerin bu hususta eğitimli kişiler tarafından yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Zira araştırmalara göre öğrencilerin başarısında yöneticinin doğrudan bir etkisi bulunmasa da dolaylı bir etkisi vardır. Öğrencilere uygun bir öğrenme ortamı yaratma, ihtiyaç duydukları araç gereci sağlama, uygun okul iklimi oluşturma, nitelikli bir eğitim ortamı sunma bu etkilerden bazılarıdır (Balcı, 2014). Nitelikli eğitim sunmada öğretmen yeterlikleri kritik rol oynamaktadır. Bu anlamda yöneticilerin denetim konusunda bilgi sahibi olması örgütsel amaçların gerçekleşmesinde büyük önem taşımaktadır (Levin, 2003).

Eğitimde hesap verebilirlik kavramı denetimle ilişkili bir kavram olarak yer almakta, bu kavram amaçların ne kadarının yerine getirildiği ve ne kadar profesyonel davranıldığı hususunda bir açıklamada bulunma sorumluluğu olarak ifade edilmektedir (Wronowski, 2021). Diğer bir deyişle eğitimde hesap verebilirlik örgütlerde verilen eğitim hizmetlerinin nitelik ve niceliğinin kamu ve toplum tarafından saydam bir şekilde görülüp onaylanmasına, eğitim için ayrılan kaynakların nasıl kullanıldığının açıklanmasına dayalı olarak gerçekleştirilmesi beklenen bir uygulamadır (Balcı, 2014). Altrichter ve Kemethofer’in (2015) gerçekleştirdikleri araştırmada hesap verebilirlik beklentisinin okullarda görev yapan eğitimcilerin daha dikkatli davranmasını sağladığı, eğitimin daha kaliteli bir şekilde gerçekleştirildiği, eğitimcilerin teftiş sonuçlarına yönelik iyileştirme faaliyetlerine karşı daha duyarlı davrandığı ve görevleri esnasında daha aktif oldukları belirlenmiştir. Hallinger’e göre (2005) hesap verebilirlik kavramı beraberinde öğretimsel liderliği ön plana çıkarmaktadır. Örgütlerde yöneticiden ziyade lider olma, hesap verebilirliği sağlama hususları fark yaratmaktadır (Grant ve Drew, 2022; Sammons ve Bakkum, 2011). Aydın’a (2018a) göre yönetici ve öğretmenlerin etik sözleşmeye uygun hareket etmesi önemlidir. Özellikle yöneticiler, çalışanlara adil davranmalı, etik liderlik davranışları sergilemeli ve okulla ilgili tüm konularda tarafsızlığı esas alarak profesyonelce hareket etmelidir. Bu anlamda etkili yöneticilerin öğretimsel liderliğin rolünü ön plana çıkardıkları, etik davrandıkları, zamanlarının çoğunu rehberlik ve öğretim sorunlarıyla uğraşarak geçirdikleri ve hesap verebilirliğe önem verdikleri ifade edilebilir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre okullarda gerçekleştirilen sınıf denetimi uygulamalarını incelemek amacıyla gerçekleştirilen araştırmada nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma deseni uygulanmıştır. Eğitim, yönetim gibi uygulamalı alanlarda kullanılan en yaygın nitel araştırma türlerinden biri temel nitel araştırma desendir. Bu araştırma deseninin temel özelliği bireylerin gerçeği sosyal dünyalarındaki etkileşimleriyle nasıl inşa ettiğini belirlemektir. Bu araştırma deseniyle gerçekleştirilen araştırmalarda araştırmacı bireylerin deneyimlerine ne anlam kattıklarıyla ilgilenmektedir. Diğer bir deyişle bireylerin hayatlarını ve deneyimlerini nasıl kavradığını, anlamlandırıldığını belirlemeyi ve yorumlamayı amaçlamaktadır (Merriam, 2013). Araştırmada yöneticilerin ve öğretmenlerin denetim uygulamalarıyla ilgili olan deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarının belirlenmesi ve yorumlanması amaçlandığından, nitel araştırma türlerinden temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapıldığından ve nitel araştırmanın doğası gereği net bir sayı belirlenemediğinden başlangıçta 10-15 öğretmen ve yönetici ile görüşme planlanmış, ancak 12

öğretmen ve 12 yönetici ile görüşüldükten sonra doyum noktasına ulaşıldığından veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Katılımcılardan benzer ifadeler duyulmaya başladığından bu sayı yeterli görülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşmeler ortalama 20 dakika devam etmiş olup en az 15 dakika en fazla 30 dakika sürmüştür. Görüşmeler not alma yoluyla kayıt altına alınmıştır.

2022-2023 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerindeki 4 ildeki kamu okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 12 öğretmen ve 12 yönetici olmak üzere 24 eğitimci oluşturmuştur. Araştırmaya katılan eğitimciler, olasılıksız örneklem belirleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yoluyla belirlenmiş olup maksimum çeşitlilik yönteminden yararlanılmıştır. Buna göre yöneticilerin %50'si kadın, %50'si erkektir. Yöneticilerin %25'i anaokulunda, %33'ü ilkokulda, %25'i ortaokulda, %17'si lisede çalışmaktadır. Yöneticilerin %25'i 6-10 yıl, %41'i 11-15 yıl, %17'si 16-20 yıl, %17'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Yöneticilerin %42'si lisans, %42'i yüksek lisans, %16'sı doktora mezunudur. Yöneticilerin %33'ü eğitim yönetimi alanında lisans üstü eğitim almış olup, %67'sinin ise eğitim yönetimi alanında bir lisans üstü eğitimi bulunmamaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ise %66'sı kadın, %34'ü erkektir. Öğretmenlerin %25'i anaokulunda, %25'i ilkokulda, %25'i ortaokulda, %25'i lisede çalışmaktadır. Öğretmenlerin %25'i 6-10 yıl, %42'si 11-15 yıl, %33'ü 16-20 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %66'sı lisans, %17'si yüksek lisans, %17'si doktora mezunudur. Katılımcıların farklı kademelerde yer alan farklı mesleki tecrübeye ve eğitim durumuna sahip kişilerden seçilmesi hususuna özen gösterilmiş diğer bir deyişle katılımcılar maksimum çeşitlilik yöntemine uygun şekilde belirlenmiştir. Creswell'e göre (2007) maksimum çeşitlilik yöntemi güvenilirliği arttırmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama süreci katılımcıların tercihine bağlı olarak bazı katılımcılarla yüz yüze görüşmelerle, bazılarıyla zoom yoluyla katılımcıların belirledikleri gün ve saatte randevu alınarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama süreci Eylül 2022 de başlamış olup Kasım 2022 de sona ermiş ve yaklaşık üç ay sürmüştür.

Araştırmadaki veriler yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Görüşme formu oluşturulmadan önce kuramsal çerçeve incelenerek alan yazın taraması yapılmış ve sonrasında görüşme soruları hazırlanmıştır (Patton, 2014). Hazırlanan görüşme soruları ön uygulama aşamasında iki öğretmen ve iki yöneticiye yöneltilmiş, eksik olduğu fark edilen hususlarda ve anlaşılmayan ifadelerde değişiklik yapılmıştır. Daha sonra görüşme formu üç farklı devlet üniversitesinde eğitim yönetimi alanında görev yapan üç uzman tarafından incelenmiş ve görüşme formu hakkında uzman görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen öneriler doğrultusunda soru sayısı azaltılmış bazı ifadelerde değişiklikler yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulamaya hazır hale getirilmiştir (Merriam, 2013).

Verilerin Analizi

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler deşifre edilerek yazılı hale getirilmiş ardından veriler kodlanmış, kodlamalar kategorilere göre gruplandırılmış ve araştırmacının amacı doğrultusunda analiz edilerek betimsel olarak yorumlanmıştır. Temel nitel araştırma deseninde veriler görüşmeler, gözlemler ya da doküman analizinden uygun olanı seçilerek kullanılmaktadır. Veri analizi veriyi yazılı hale getirdikten sonra tümevarımsal ve karşılaştırmalı veri analizi yöntemi kullanılarak, tekrarlayan örüntüler belirlenerek gerçekleştirilmektedir (Merriam, 2013). Araştırmada elde edilen verilere bu şekilde tümevarımsal içerik analizi yöntemi uygulanmıştır (Miles ve Huberman, 2014; Patton, 2014). Katılımcılardan öğretmenlerin görüşleri Ö1-Ö12 olarak, yöneticilerin görüşleri ise Y1-Y12 olarak kodlanarak ifade edilmiştir.

Güvenirlilik ve Geçerlik

Araştırmada güvenirliliği sağlamak için yarı yapılandırılmış görüşme formlarındaki sorular yöneticilere yönelik ve öğretmenlere yönelik olmak üzere iki ayrı form şeklinde hazırlanmış, diğer bir deyişle sorular hazırlanırken katılımcıların görevleri dikkate alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme

formları uygulanmadan önce ön uygulama yapılmış, bu uygulama sonrasında görüşme sorularındaki bazı ifadelerde değişiklik yapılmıştır. Bunun yanı sıra yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanırken uzman görüşünden yararlanılmıştır. Aynı zamanda katılımcılar hakkında ayrıntılı bilgi verilmiş olup katılımcıların seçiminde farklı okul türünde görev yapan farklı kıdemlere sahip eğitimcilerin yer almasına dikkat edilmiş, diğer bir deyişle katılımcıların seçiminde maksimum çeşitlilik yöntemine uygun olmasına özen gösterilmiştir.

Temel nitel araştırma deseninde bulgular ayrıntılı bir şekilde betimlenmekte ve sunulmaktadır (Merriam, 2013). Araştırmada geçerliği sağlamak için veri analizi süreci ayrıntılı bir şekilde ifade edilmiş olup katılımcıların görüşlerinin bir kısmı doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir. Bunun yanı sıra görüşme yapılan katılımcıların verileri analiz edildikten sonra katılımcı doğrulaması yöntemi uygulanmış (Creswell, 2007; Merriam, 2013) ve katılımcılarla elde edilen bulgular paylaşarak ifadelerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığı hususunda geri bildirim sağlanmıştır. Araştırmanın her aşaması üç araştırmacı tarafından takip edilmiş ve süreç boyunca gerekli yerlerde düzeltmeler yapılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman (2014) formülü kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasında %80'lik bir görüş birliği vardır.

BULGULAR

Araştırmadaki yöneticilerin denetim uygulamalarına bakış açısına ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmektedir:

Tablo 1. Yöneticilerin Denetim Uygulamalarına Bakış Açısı

Kategoriler	İfadeler / Görüşler
Denetim yapılmalıdır	Denetim gereklidir, düzenli olarak derslerine girer denetim yaparım
	Yılda bir kaç kez mutlaka derslerine girer çıkarım.
Denetime gerek yok.	Denetim yapılırsa iyi olur, fırsat buldukça derslerine girerim.
	Denetim vakit alır, evrak işlerinden denetim yapacak zamanım yok.
	Denetim yapmaya gerek yok, öğrencilerin başarısına bakıyorum Denetim yapmıyorum, sorunları şikâyetlerden anlıyorum

Tablo 1'de görüldüğü gibi yöneticiler tarafından iki farklı görüşün bulunduğu, bunlardan denetim yapılmalıdır kategorisinde en çok vurgulanan hususun yöneticilerin birkaç kez mutlaka öğretmelerin derslerine girip çıkması olarak yer alırken; denetim yapılmamalıdır kategorisinde yöneticilerin denetim yapmadıkları, sorunları şikâyetlerden anladıkları belirtilmektedir. Bu konudaki yönetici görüşlerine aşağıdaki ifadeler örnek verilebilir:

Okulda öğretmenleri sürekli gözlemlerim. Biz anaokulu olduğumuz için ortamımız da buna çok uygun. Hemen hemen her gün derslerine girer bir süre sınıfta zaman geçirir, etkinliklerine bakar, etkinlikler hakkında öğretmenden bilgi alır, öğrencilerle sohbet ederim (Y3).

Öğretmenlerin derslerine yılda birkaç kez girer, derslerini izlerim fakat bir okul müdürü olarak en büyük avantajımız zaman sınırı olmadan öğretmenleri sürekli gözlemleyebiliyor olmamız. Hiç unutmam öğretmenlik yıllarımda dersime bir müfettiş gelmişti. Yaklaşık on dakika dersimi izleyip çıkmıştı. Bir müfettiş bu kadar sınırlı sürede neyi değerlendirebilir diye düşünmüştüm. Yıllar sonra yönetici olarak bana da denetim yapma görevi düştü. Derse zamanında girmeye gösterdiği özeni, öğrencilere ve velilere yaklaşımını, sınav başarılarını, sınıf yönetimlerini uzun gözlemler yapıp görebiliyoruz. Denetimi bir derse sığdırmak gibi bir mecburiyetimizin olmaması, bizim müfettişlerden daha gerçekçi değerlendirme yapmamızı sağlıyor (Y6).

Bir okul müdürü olarak öğretmenlerin sınıfına girip onları tedirgin edip denetim yapmaya gerek duymuyorum. Bu konuda tecrübemiz de yok. Öğretmen öğrencisinden belli oluyor. Sınıfa girmesek de biz öğretmenin dersinin verimini, sınıf yönetimini öğrencilerin başarı durumlarından, velilerden gelen teşekkür ve şikâyetlerden anlayabiliyoruz (Y8).

Denetim yapacak zamanım yok. Evrak işimiz çok fazla. Öğretmenlere denetim formunu dağıtıp kendilerini değerlendirmelerini istiyoruz (Y9).

Denetim yapmaya gerek kalmıyor. Öğretmenlerle aynı okulda yıllarca çalıştığımız için onları iyi tanıyoruz. Bazı öğretmenler işlerini önemsiyor ne gerekiyorsa onu yapıyorlar. Onlar öğrenciler tarafından da saygı duyulan ve rol model alınan öğretmenler oluyor (Y10).

Yöneticilerin ifadelerine bakıldığında yöneticilerin bir kısmının denetim yapmaya gerek duymadığı, denetim yapmama konusunda yoğunluğu, öğretmenlerin tedirgin olmasını ve öğretmenleri tanımalarını sebep gösterdikleri görülmektedir. Ulutaş ve Günaydın'ın (2022) gerçekleştirdikleri araştırmada okul yöneticilerinin denetim konusunda kendilerini yetersiz buldukları belirtilmektedir. Bazı yöneticilerin ise yalnızca sorun yaşayan öğretmenlerin dersine girerek sorunu çözmeye çalıştığı klinik denetim yaptığı görülmektedir. Ancak bu şekilde bazı öğretmenlerin şikâyet edilmediği sürece ders işleyişinde bir sorun olsa da fark edilemeyeceğini söylemek mümkündür. Yöneticilere göre denetim uygulamalarının yansımaları Tablo 2'de verilmektedir.

Tablo 2. Yöneticilere Göre Denetim Uygulamalarının Yansımaları

Kategoriler	İfadeler / Görüşler
Denetimin olumlu yönleri	Sınıf ortamını görme fırsatına sahip olunuyor.
	Öğretmenler kendilerine çekidüzen veriyor.
	Eksiklerinin farkına varıp tamamlamalarını sağlıyor.
	Özdeğerlendirme yapılmasını sağlıyor.
Denetimin olumsuz yönleri	Öğretimsel liderlik yapılabiliyor.
	Normalden farklı davranılıyor.
	Eleştiri yapılırca tavır alınıyor.
	Karşılaştırma yapılıyor.
	Stres yaratıyor ve derse yansıyor.

Tablo 2 incelendiğinde denetimin olumlu yansımaları kategorisinde yöneticilerin ifadelerinde en çok vurgulanan hususların yöneticilerin sınıf ortamını görme fırsatına sahip olması ve öğretmenlerin kendilerine çekidüzen vermesi olarak belirtildiği görülmektedir. Denetimin olumsuz yansımaları kategorisine göre ise en çok vurgulanan hususların eleştiri yapılırca tavır alınması ve karşılaştırma yapılması olarak ifade edildiği görülmektedir. Bu konudaki yönetici görüşlerine aşağıdaki ifadeler örnek verilebilir:

Denetim konusunda bilgi sahibi olduğum için düzenli olarak sınıf denetimi yapıyorum ve bu denetimde hangi kriterleri esas alacağımı belirterek öğretmenlerden derslerine girmemi istedikleri gün ve saatleri bir hafta öncesinden belirtmesini istiyorum. Daha sonra bir değerlendirme yapıyor, bu değerlendirme hakkında onları bilgilendiriyorum. Bu değerlendirmede eksik bulduğum hususlar varsa rehberlik yapıyor, bazı kitaplar tavsiye ediyor, bu konularda hizmet içi eğitimler almalarını rica ediyorum. (Y5).

Öğretmenlere kendilerini değerlendirmeleri için formu veriyorum. Ardından öğretmenliğinde hangi yönlerini yeterli bulunduğunu, hangi yönlerini iyileştirmek istediğini soruyorum. Öğretmen bu şekilde öz değerlendirme yapıyor (Y7).

Denetimlere puan verdiğimiz bir dönemde okulumuzdaki matematik öğretmenlerinden birine 98 değerine 100 vermiştim. 98 alan matematik öğretmeni ağlayarak beni aradı ve neyim eksik diye sordu. Ne cevap vereceğimi bilemedim. Bu kadar küçük bir puan farkının bile sorun olmasına çok şaşırırım (Y12).

Bir sorun yaşayan, şikâyet edilen öğretmenlerin dersine girip gözlemliyorum. Okulda çok sayıda öğretmen var. Her birinin dersine girip uzun uzun derslerini dinlemek bu kadar evrak işinin arasında zor. Şikâyet edilen öğretmenlerden birinin sınıfta gereğinden fazla yazı yazdığını duydum, dersi dinledikten sonra öğretmeni bu konuda nazikçe uyardım. Ondan sonra öğretmen bu konuda daha dikkatli davranınca bir daha şikâyet eden olmadı (Y5).

Denetim yaptığım çok sayıda öğretmen oldu. Bu öğretmenlerden birinin dersine girdiğimde öğrencilerin derse olan ilgisini, sınıf ortamını, öğretmenin konulara hâkimiyetini, sınıf yönetimini görünce öğretmene hayran kaldım. Resmen öğretmen olmak için yaratılmıştı. İşini bu kadar iyi yapan, hakkını vererek gerçekleştiren bir öğretmene daha rastlamadım. O öğretmen öğrenciler için çok iyi bir rol model ve büyük bir şanstı (Y12).

Yöneticilerin görüşlerine bakıldığında sınırlı sayıda yöneticinin sınıf denetimi ile ilgili bilgi sahibi olduğu, usulüne uygun şekilde sınıf denetimi gerçekleştirdiği ve öğretimsel liderlik yapabildiği ifade edilmektedir. Yöneticilerin denetim ve şikâyetler yoluyla öğretmenlerin sınıfta yaptıkları uygulamalar hakkında fikir sahibi oldukları, bunlardan bazılarını eleştirdikleri ve bu eleştirilerini öğretmenlerle paylaştıkları ifade edilmektedir. Yöneticilerin denetim uygulamaları sonrasında bazı öğretmenleri hayranlıkla ifade ettikleri görülmektedir. Yöneticiler öğrencilere rol model olabilen öğretmenlerden övgüyle bahsetmekte, öğretmenliğin bu yönüne vurgu yapmaktadır. Tablo 3'te yöneticilere göre denetimlerde karşılaşılan sorunlar görülmektedir.

Tablo 3. Yöneticilere Göre Denetimlerde Karşılaşılan Sorunlar

Kategoriler	İfadeler / Görüşler
Tecrübeye dayalı sorunlar	Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübesizliği derse yansıyor.
	Sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşanıyor.
	Zaman yönetimi konusunda sorun yaşanıyor.
Etik sorunlar	Emekliliği gelen öğretmenler sadece tecrübelerine güveniyor.
	Öğretmenler derse hazırlıksız geliyor.
	Nöbet sorumlulukları aksatılıyor.
	Mesleki özensizlik görülüyor.
	Geleneksel yollarla ders işleniyor.

Tablo 3'e bakıldığında yöneticilerin ifadelerinde *tecrübeye dayalı sorunlar* kategorisinde en çok vurgulanan hususların mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübesizliğinin derse yansması ve emekliliği gelen öğretmenlerin sadece tecrübelerine güvenmesinin sorun olduğu, *etik sorunlar* kategorisinde ise, öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi, nöbet sorumluluğunun aksatılması konularında sorun yaşandığı ifade edilmiştir. Bu konudaki yönetici görüşlerine aşağıdaki ifadeler örnek verilebilir:

Sınıf denetimi yapıyorum. Öğretmenin sınıfına girip en arka sıradan derse hiç karışmadan dersi dinliyorum. Bazı öğretmenler ders esnasında çok rahat oluyor, bazılarıysa stres yapıyor. Derse hazırlıklı gelen ve belirli bir tecrübeye sahip olan öğretmenlerin dersi gayet güzel geçiyor. Fakat öğretmenliğin ilk yıllarında olan veya hiçbir hazırlığı olmayan, emekliliği gelmiş öğretmenlerin sınıflarında bir kaos ortamı oluyor. Gürültüden ne anlattıkları da anlaşılıyor. Öğretmenin çocukları susturma çabası da işe yaramıyor. Öğretmen öğrencilere kırgın, bana mahcup bir şekilde sınıftan çıkıyor (Y8).

Göreve yeni başlamış öğretmenlerimize zaman buldukça rehberlik yapmaya çalışıyor, aynı zamanda deneyiminden yararlanıp rehberlik etmesi için aynı branştan tecrübeli bir öğretmene yönlendiriyor, o öğretmenden de genç öğretmenimize destek olmasını rica ediyorum. Genç öğretmenimiz de diğer öğretmenin tecrübelerinden faydalanmaya çalışıyor. Ancak emekliliği yakın bir öğretmene rehberlik yapmaya uğraştığımda senin yaşın kadar benim öğretmenlik geçmişim var, diyerek kapıları kapatıyor. Bu öğretmenlerin emekli olmasını beklemekten başka çaremiz kalmıyor (Y1).

Anaokullarında dersler oyun ve eğlenceli etkinlikler üzerine kuruludur. Bazı öğretmenler müzikler eşliğinde çocuklara oyunlar oynatıyor, hazırladıkları etkinlikleri yaptırıyor. Öğrenciler okuldan çok mutlu ayrılıyor, bu öğretmenler de işinin hakkını veriyor. Ancak bazı öğretmenler derse hazırlık yapmadığından sürekli olarak boyama kitaplarından resim boyama yaptırıyor veya çocuklara televizyondan çizgi film izletiyor. Bunlar genellikle emekliliği yakın olan öğretmenler oluyor. Küçük çocuklarla uğraşmak yorucu olduğundan kolayca kaçılıyor (Y4).

Yönetici olunca farklı bir pencereden olaylara bakılıyor. Öğretmenken derse geç girmeyi, nöbeti ihmal etmeyi bir sorun olarak görmezken yönetici olunca nöbetine önem vermeyen, derse geç giren öğretmen görünce rahatsız oluyor, uyarmak zorunda kalıyoruz (Y12).

Yöneticilerin görüşlerine bakıldığında denetim sayesinde öğrencilerin içinde bulunduğu ortamı görme fırsatına sahip oldukları, yöneticilerin derse hazırlıklı gelen, sınıf yönetimi iyi olan öğretmenlerin derslerinin verimli geçtiği kanısına vardıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin tecrübesizlik nedeniyle sorunlar yaşadıkları fakat onlara tecrübeleriyle rehberlik yapacak öğretmenler görevlendirerek destek olmaya çalıştıkları, bu öğretmenlerin de bu destekten faydalandıkları belirtilmektedir.

Denetim uygulamalarının sorumlusu ve bunu uygulayan kişiler yöneticiler olduğundan onların denetime ilişkin bakış açısı önemlidir. Ancak derslerine denetim yapılan öğretmenlerin bu uygulama hakkındaki görüşleri de yöneticiler kadar önem taşımaktadır. Bu kapsamda Tablo 4'te öğretmenlerin denetim uygulamalarına yönelik bakış açıları yer almaktadır:

Tablo 4. Öğretmenlerin Denetimin Uygulamalarına Yönelik Bakış Açılıarı

Kategoriler	İfadeler / Görüşler
Denetim yapılır.	Her yıl sınıfımıza girilip denetim yapılıyor Bazen dersimize girip denetim yapılıyor.
Denetim fiilen/tamamen yapılmamaktadır.	Bir form dağıtılıyor kendimiz dolduruyoruz. Formaliteden denetim yapılıyor. Denetimle ilgili herhangi bir şey yapılmıyor.

Tablo 4'te görüldüğü gibi *denetim yapılıyor* kategorisinde öğretmenler tarafından en çok vurgulanan hususun yöneticiler tarafından bazen derslerine girip denetim yapılması olduğu, *denetim yapılmıyor* kategorisinde ise yöneticiler tarafından formaliteden derse girip çıkılması olduğu belirtilmektedir. Bu hususta öğretmen görüşlerine aşağıdaki ifadeler örnek verilebilir:

Çalıştığım bazı okullarda genç öğretmenlerin dersine giren müdürler vardı ama benim dersime girip denetim yapan bir idareci olmadı (Ö10).

Bir okul müdürümüz vardı. Çok çalışkandı herkesten önce okula gelir en son okuldan o çıkardı. Yoksul öğrencilere maddi destek sağlamak, okulu daha iyi koşullara ulaştırmak için elinden geleni yapardı. Ona öyle çok saygı duyardık ki biz de okuldaki öğretmenler olarak elimizden geleni yapardık. Okulda bazı günler derslerimizi izler, yeni mesleğe başlayan öğretmenlere rehberlik yapar, hepimize derslerimizle ilgili tavsiyelerde bulunurdu. Müdürümüzün üslubu o kadar yerindeydi ve saygımız o kadar büyüktü ki, eleştiriler bizi incitmediği gibi dersin verimini arttırırdı. Okul için ne istese yapardık çünkü onun canla başla çalıştığını görürdük. Bir daha çalıştığım hiçbir okulda böyle bir müdüre rastlamadım (Ö6).

Bugüne kadar çalıştığım hiçbir okulda ne müfettişler tarafından ne de yöneticiler tarafından denetim yapılmadı (Ö8).

Okul müdürümüz bize bir form dağıttı, o formu doldurup kendimizi değerlendirmemizi istedi. Bizler de özdeğerlendirme yaparak formu doldurup teslim ettik (Ö9).

Öğretmenlerin ifadelerine bakıldığında bazı yöneticilerin denetimi formaliteden yaptıkları bazılarının ise sınıf denetimi ve öğretimsel liderlik yaptıkları, dersin verimini arttırdıkları ve çalışkanlıklarıyla rol model oldukları görülmektedir. Tablo 5'te öğretmenlere göre denetim uygulamalarının yansımaları görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlere Göre Denetim Uygulamalarının Yansımaları

Kategoriler	İfadeler / Görüşler
Olumlu yönler	Sorun yaşayanlara rehberlik yapılıyor. Sınıf ortamının, öğrencilere yaklaşımın görülmesini sağlıyor. Başarılı eğitimcilerin farkına varılmasını sağlıyor.
Olumsuz yönler	Gereksiz yere strese neden oluyor. Tecrübemiz yok sayılıyor. Boşuna zaman kaybı oluyor.

Tablo 5'te de görüldüğü gibi *denetimin olumlu yansımaları* kategorisinde en çok başarılı eğitimcilerin farkına varılması hususunun vurgulandığı görülmektedir. *Denetimin olumsuz yansımaları* kategorisinde ise tecrübenin yok sayıldığı, boşuna zaman kaybı olarak bakıldığı görülmektedir. Bu konudaki öğretmen görüşlerine aşağıdaki ifadeler örnek verilebilir:

Ben işini iyi yapan öğretmenlerin denetime sıcak baktığını düşünüyorum. Dersime girilmezse sınıf ortamı nasıl görülebilir, işinin hakkını verenle, öylesine yapan görülsün isterim (Ö5).

Bundan önceki çalıştığım okulda öğretmenlere ders denetim yapan yöneticim sınıftaki ders anlatımını, farklı yöntem ve teknikler kullanıyor olmamı, sınıf yönetimimi çok beğendiğini ifade edip denetim sonrası bana ödül teklifinde bulunmuştu. Denetim yapılmıyorsa bunları bilemezdi (Ö4).

Çalıştığım okullardan birinde daha göreve başlayalı bir hafta olmuştu ve müfettiş öğretmenleri denetlemeye başladı. Ben daha okula bile alışmamış, öğrencileri tam anlamıyla tanıyamamışken mecburen sürece dahil oldum. Müfettiş sınıfıma girdi, dersi bir süre dinleyip öğrencilere konu hakkında sorular sormaya başladı. Öğrencilerin bir kısmı cevapladı bir kısmıysa yanlış cevap verdi. Dersin sonunda beni uzun uzun eleştirdi, eleştirdiği konularda rehberlik de yapmadı ve hiçbir mesleki katkıda bulunmadı. Benim okula yeni başlamış ve oryantasyon sürecinde olmam okulun köy okulu olması, öğrencilerin önbilgilerinin az, aile desteklerinin sınırlı olması gibi hususlar onu hiç ilgilendirmiyordu. Koşulları dikkate almadan yapılan bu denetim kendimi stresli ve yetersiz hissetmeme neden oldu ve çalışma motivasyonumu düşürdü. Bu nedenle koşulları dikkate almayan müfettişler yerine birlikte çalıştığım müdürün dersimi denetlemesini tercih ederim. Müdürler de zaten denetimi formaliteden yapıyor. Ancak aynı okulda çalıştığımız için denetim yapmasalar da onlar bizi iyi tanıyor (Ö5).

Ben emekliliği gelmiş tecrübeli bir öğretmenim. Okul müdürünün denetim yapması beni rahatsız eder. Bunca yıllık tecrübeme saygı duymasını beklerim...(Ö10).

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında mesleki tecrübesine güvenen öğretmenlerin denetimden rahatsızlık duymadıkları aksine uygulamalarının denetim sayesinde görülmesinin mümkün olmasından dolayı denetime olumlu baktıkları diğer bir deyişle denetim sayesinde iyi örneklerin farkına varıldığına inandıkları görülmektedir. Ancak zamanında sınırlı sürede denetim yapmakla sorumlu müfettişlerin kısa sürede uyguladıkları denetimlerin olumsuz yansımalarının denetime ön yargılı bir bakış açısı yarattığı ve bazı öğretmenlerin buna dayalı olarak strese girdiği ve denetim yapılmasını istemedikleri görülmektedir. Öğretmenlere göre denetimlerde karşılaşılan sorunlar Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlere Göre Denetimlerde Karşılaşılan Sorunlar

Kategoriler	İfadeler / Görüşler
Mesleki sorunlar	Denetim formuna bağlı kalınıyor. Denetimlerin mesleki katkısı olmuyor.
Etik sorunlar	Denetim yapılmış gibi gösteriliyor Profesyonel davranılmıyor.

Tablo 6'ya bakıldığında yöneticilerin ifadelerinde *mesleki sorunlar* kategorisinde en çok vurgulananların denetimlerin mesleki katkısının olmadığı ve *etik sorunlar* kategorisinde ise denetim yapılmış gibi gösterilmesi konularında olduğu görülmektedir. Bu hususta öğretmen görüşlerine aşağıdaki ifadeler örnek verilebilir:

Yöneticiler denetim yapsa da öğretimsel liderlik yapamıyorlar. Öğretimsel liderlik yapamadıktan sonra denetimin mesleki bir katkısı olmadığından bir anlamı da kalmıyor. Bu konuda zamanında denetim yapan müfettişlerden de bir rehberlik görmedik. Öğretmenler rehberlik konusunda yalnız bırakılıyor (Ö6).

Genellikle denetim yapılmıyor. Yapılsa da formaliteden bir form dolduruluyor. Ne onlar buna zaman harcıyor ne de biz gergin bir ortamda bulunmak zorunda kalıyoruz (Ö7).

Bir form dağıtılıyor. Kendimizi değerlendirmemiz isteniyor. Kendimizi ne kadar doğru değerlendiririz bilemiyoruz ama verdikleri forma göre bir değerlendirme yapıp formu onlara geri veriyoruz (Ö9).

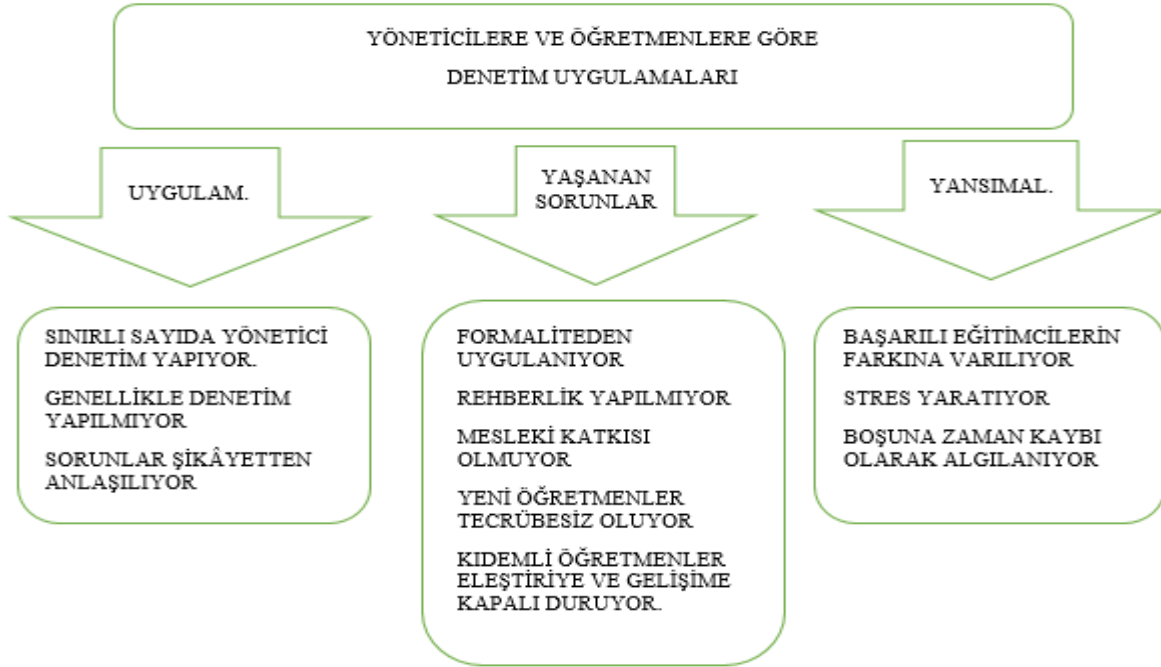
Denetim formaliteden yapılıyor gerçek anlamda yapılmıyor. Yıllarca dersimize girip bizi eleştiren müfettişlerle uğraştık ve bize mesleki bir katkılarını görmedik. Müdürler bizi strese sokmuyor, aynı okulda çalıştığımızdan bir gerginlik olsun istenmiyor. Bu durumdan memnunuz (Ö11).

Çalıştığım okullardan birinde müdür dersime girip denetim yapmış teknoloji konusunda eksiklerim olduğunu söylemişti ancak teknoloji konusunda eksiklerimi tamamlamam için bir rehberlikte bulunmadı. Genç öğretmenler kadar teknolojiye hâkim olamıyor, zorlanıyorum (Ö10).

Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında denetimin okul yöneticileri tarafından genellikle yapılmadığı, yapılsa da formaliteden veya öz değerlendirme şeklinde yapıldığı, usulüne uygun yapılan denetimlere ve öğretimsel liderliğe nadir rastlandığı ve öğretmenlerin denetim yapılmamasından memnun oldukları görülmektedir.

TARTIŞMA

Denetim uzun yıllardır araştırmalara konu olan, uygulamalarda değişikliğe uğrayan bir kavram olarak yer almakta, eğitimin niteliğinin sağlanmasında önemli bir etkiye sahip olmaktadır. Gordon'a göre (2019) denetim uygulayan kişilere ve uygulanan durumlara göre farklılaşmakta, diğer bir deyişle denetimin yapılması kadar nasıl ve kimler tarafından yapıldığı hususları da amacına ulaşmasında etkili rol oynamaktadır. Araştırmanın bulguları özet olarak Şekil 1'de görülmektedir:



Şekil 1. Yöneticilere ve Öğretmenlere Göre Denetim Uygulamaları

Şekil 1'de görüldüğü gibi araştırmada sınırlı sayıda yönetici tarafından denetim yapıldığı ve genellikle denetim uygulanmadığı belirtilmektedir. Yöneticilerin denetim yapsa dahi formaliteden denetim yaptıkları ve bunun da sorun olarak görüldüğü belirtilmiştir. Araştırmada yöneticiler tarafından denetim yapacak zamanlarının olmadığı ifade edilmiş, yöneticiler iş yoğunluklarını, zamanlarının önemli bir kısmını evrak işleriyle uğraşmak zorunda kalmalarını, formaliteden denetim yapma nedenleri olarak göstermiştir. Altun'un (2011) araştırmasında okul yöneticilerinin zamanlarının önemli bir kısmını bürokratik işlere ayırmak zorunda kaldığı, bu nedenle en önemli görevleri arasında yer alan öğretimsel liderlik rollerini yeterince yerine getiremediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak merkez okulların bir kısmında memurlar görev yapmakta ve evrak işleriyle onlar ilgilenmektedir. Memur bulunmayan okullarda ise genellikle evrak işleri müdür yardımcılarına yaptırılmaktadır. Alan yazında müdürlerin denetim konusunda kendilerini yeterli görmediklerini (Akçay ve Başar, 2004; Fırıncıoğulları, 2014) ve denetim görevlerini yerine getirmediklerini (Tonbul ve Baysülen, 2017) belirten araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalardan ve araştırmaya katılan yöneticilerin büyük bir kısmının (%67) eğitim yönetimi ve denetimi konusunda lisans üstü bir eğitim almamış olmasından yola çıkarak denetim görevini yerine getirmeyen yöneticilerin genellikle kendilerini yetersiz buldukları için bahanelere sığınıp denetim yapmadıklarını söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle bazı yöneticilerin evrak işlerini, denetim ve öğretimsel liderlik yapılmamasına bir gerekçe olarak sunmayı tercih ettiklerini söylemek mümkündür.

Araştırmada yöneticiler denetimin öğretmenler üzerinde stres yarattığını, öğretmenlerin denetim esnasında normalden farklı davrandığını ve bu yüzden denetim yapmadıklarını ifade etmekte, öğretmenlerin durumunu öğrencilerin başarı durumlarından, velilerden gelen teşekkür ve şikayetlerden anladıklarını belirtmektedir. Denetime eleştirel bakan araştırmalarda denetim öğretmenler üzerinde stres yaratan bir uygulama olarak görülmekle birlikte, denetim esnasında gösterilen performansın normalden farklı, göstermelik bir çaba olduğu ifade edilmekte, öğretmenlerin denetim esnasında normalden daha özenli davrandıkları fakat bunun gerçeği yansıtmadığı belirtilmektedir. Yoğun bir denetimden geçen

öğretmenlerin, denetimi geçirdikleri dönemde mesleki uygulamalarda kısa vadeli bir etkinin olduğu ancak bir yıl sonrasında denetimlerin etkisinin kalmadığı, diğer bir deyişle bu denetimlerin etkilerinin kalıcı olmadığı ifade edilmektedir (Case, Case ve Catling, 2000). Obilade'nin (1992) gerçekleştirdiği araştırmada denetim uygulamalarının gerçeklikten oldukça uzak olduğu, öğretmenler ve denetmenler arasındaki ilişkinin güvene, samimiyete, açık iletişime dayalı olmadığı ve amaca hizmet etmediği belirtilmiştir. Denetimle ilgili bazı araştırmalarda da denetimin formaliteden yapıldığı (Can, 2004) öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamadığı (Memduhoğlu ve Mazlum, 2014) belirlenmiştir. Bu açıdan araştırma sonucuyla geçmiş yıllarda yapılan araştırma sonuçlarının benzerlik gösterdiği görülmektedir. Schleicher'e göre (2007) denetim eğitimin var olan durumunun ortaya koymasını sağlamakta, aynı zamanda niteliğin gelişmesine de katkıda bulunmaktadır. Bu anlamda eğitimin niteliği tesadüflere bırakılmayacak kadar önemli olduğundan, öğretmenleri tedirgin etmeden, rehberliğe ve işbirliğine dayalı bir şekilde denetim yapılmasının gerektiğini söylemek mümkündür.

Yöneticiler göreve yeni başlayan öğretmenlerin bir takım mesleki eksikleri olduğunu ve rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmekte, öğretmenler de bu konuda yöneticilerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere destek olmaya çalıştıklarını belirtmektedir. Gordon'a göre (2019) denetmenlerin öğretmenlerle sürekli iletişim içinde olması, teori ile pratiğin bir araya getirilmesi hususunda öğretmenlere destek olması ve rehberlik yapması gerekmektedir. Aydın'a (2018b) göre mesleğe yeni başlayan öğretmenler öğretmenlik kariyer evrelerinden ikinci evre olan hayatta kalma ve işe alışma evresinde bulunmaktadır. Bu evrede bulunan öğretmenler büyük bir heyecanla ve idealist bir şekilde görevlerine başlamakta fakat üniversitede aldıkları eğitimle uygulama arasındaki farklılığı gördüklerinde gerçeklik şokuna uğramaktadır. Hallinger'e göre (2005) yöneticilerin özellikle de göreve yeni başlayan öğretmenlere yaklaşımı önemli olmakta ve onların görevlerinden biri olan öğretimsel liderlik hususu ön plana çıkmaktadır. Bu yöneticilerin öğretmenin sınıf içindeki etkileşimini dikkate alması, güçlü ve desteklenmesi gereken yönlerini belirlemesi, denetim esnasında aldığı gözlem notlarını öğretmenle paylaşması, öğretimsel liderlik yapabilmesi gerekmektedir (Waite, 2005). Yöneticiler bu öğretmenlere rehberlik yaptıkları, destek oldukları takdirde bu öğretmenlerin mesleki tecrübeyle birlikte öğrencilere daha verimli eğitim verebilecek yeterliğe sahip olabileceğini söylemek mümkündür.

Yöneticiler emekliliği gelen kıdemli öğretmenlerden bazılarının geleneksel yöntemlerle ders işlediğini belirtmiş, bu öğretmenlerin denetim yapılmasından rahatsızlık duydukları gibi herhangi bir eleştiri yapılması durumunda mesleki tecrübelerini öne sürdüklerini, eleştiriye açık olmadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin çağın gereklerine ayak uydurabilen, bilgilerini güncelleyebilen, dinamik yapıda kişiler olması (Akpınar ve Aydın, 2010; Başaran, 2000) ve mesleklerini bu koşullarda yerine getirmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşip gerçekleşmediğinin izlenmesi ise denetimle sağlanabilmektedir (Kotirde ve Yunos, 2014). Aydın'a göre (2018b) emekliliği gelmiş öğretmenler kariyer evrelerinden sekizinci evrede yer almakta, bu evredeki öğretmenlerin mesleki bağlılıklarının azaldığı, mesleki olarak kendilerini geliştirmeyi bıraktıkları, görevlerini ihmal etmeye başladıkları ve işlerini kendilerini yormadan yapmaya çalıştıkları belirtilmektedir. Folsom (2005) bu durumu sıcak sandalye sendromu olarak ifade etmekte ve buna göre çalışan işinde mutsuz olmasına rağmen, daha iyi koşullar sağlanana dek veya başka bir iş bulana kadar kendini yormadan çalışmaya devam etmektedir. Yöneticiler aynı zamanda emekli olmayı tercih etmeyen öğretmenlerden bazılarının teknolojiye ayak uydurmakta zorlandıklarını, derslerinin verimli olmadığını belirtmiştir. Emekliliği gelen öğretmenler de teknolojiye ayak uydurmakta zorlandıklarını, mesleki yorgunluk yaşadıklarını ifade etmiştir. Kim'e göre (2021) emekliliği gelmiş öğretmenlerin çalışırken ve emekli olduktan sonraki maaş farkları, çalışmaya devam etme veya emeklilik kararı almalarında etkili bir faktör olarak yer almaktadır. Yıllarca devlete hizmet etmiş öğretmenlerin çalışırken sahip oldukları maddi güce emeklilikte de sahip olmasıyla, koşulların iyileştirilmesiyle bu soruna çözüm bulunabileceğini söylemek mümkündür.

Bazı öğretmenler ve yöneticiler denetim uygulamalarının gerekliliğine inanmakta, denetimin başarılı eğitimcilerin, iyi uygulamaların fark edilmesini sağladığını da vurgulamaktadır. Bu durum Atatürk'ün "Yaptıkları işin doğruluğuna inanan insanlar çalışmalarının denetlenmesinden, karşı fikirler ortaya atılmasından ve tercihleri üzerinde münakaşa yapmaktan zevk alırlar." sözüyle de anlatılmaktadır (Akt. Aydın, 2018a). Zira örgütlerde gerçekleştirilen eğitimin verimli olmasında etkili öğretmenler ve lider yöneticiler önem taşımaktadır. Etkili bir öğretmen denetimin eğitim sistemindeki yerinin farkında olan ve bu süreçten faydalanan kişidir. Aynı zamanda belirli kazanımları öğrencilerin kavramasını

sağlamanın yanı sıra, eğitimde var olan durumu daha iyi noktaya getirebilendir (Grant ve Drew, 2022). Bu anlamda işini iyi yapan ve yaptıkları işe güvenen eğitimcilerin denetimden rahatsız olmak bir yana faydalandığını söylemek mümkündür.

Öğretmenler denetimleri boşuna zaman kaybı olarak görmekte, denetimlerin mesleki katkısı olmadığını düşünmekte, yöneticilerin denetim konusunda yeterli tecrübeye sahip olmadıklarını ve rehberlik konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmektedir. Yöneticilerse denetim konusunda yeterince bilgi birikimi ve deneyimleri olmadığını kabul etmektedir. Tonbul ve Baysülen'in (2017) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenler yöneticilerin denetim uygulamalarını etkili bulmadıklarını ifade etmiş, denetim konusundaki mesleki yeterlikleriyle eğitimin niteliğine katkıda bulunmadıklarını belirtmiştir. Ulutaş ve Günaydın'ın (2022) gerçekleştirdikleri çalışmada ise okul yöneticilerinin denetim konusunda kendilerini yetersiz buldukları, denetim sonrasında geri bildirim veremedikleri, bunun da etkisiyle denetim yapmak istemedikleri belirtilmiştir. Greene'e göre (1992) denetim uzmanlık gerektiren profesyonel bir süreçtir ve bu hususta bilgi birikimi ve tecrübeye sahip kişiler tarafından gerçekleştirilmelidir. Yazar yetersiz kişiler tarafından yapılan denetimlerin amacına ulaşmadığı hususunun da altını çizmiştir. Bu anlamda belirtilen araştırmalarla benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. MEB'deki denetmen sayısının yetersiz olması ve denetim sorumluluğunun yöneticilere kalması hususu dikkate alındığında yöneticilerin denetim alanında hizmet içi eğitimden ziyade lisansüstü eğitime sahip olması gerektiğini söylemek mümkündür. .

Yöneticiler ve öğretmenler müfettiş denetiminden onları tanıma ve görevlerini yaparken gözlemlene şansına sahip olan yöneticilerin denetim yapmasını tercih ettiklerini belirtmiştir. Zira denetimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için aynı zamanda denetmenlerin okulların kültürünü bilmeleri gerekmektedir (Gökçe, 2009; Yılmaz, 2009). Okullarda soba yakmak zorunda kalan, badana boya yapıp koşulları daha iyi hale getirmeye çalışan bu öğretmenleri merkezde çalışan öğretmenlerle bir tutmak ve aynı kriterleri esas alarak değerlendirmek öğretmenlerin motivasyonunu düşürmektedir. Bundan dolayı öğretmenler müfettişler yerine yöneticilerin denetim yapmasını tercih ettiklerini belirtmektedir. Alan yazında müfettiş denetiminden öğretmenlerin kendilerini tanıyan okul yöneticilerinin denetimini tercih ettiklerini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Kel ve Akın, 2021; Tonbul ve Baysülen, 2017; Yeşil ve Kış, 2015). Bu araştırmanın belirtilen sonucuyla alan yazındaki bazı araştırmaların benzer sonuçlara ulaştığını söylemek mümkündür. Ancak Aydın'a göre (2018a) sınıf denetimi yalnızca okul yöneticilerine bırakılmamalı, onlar bu sürecin bir parçası olsa da asıl görev denetmenlere bırakılmalı, denetmenler öğretmenlere ihtiyaç duydukları konularda rehberlik yapmalıdır.

Araştırmada bu konuda yapılan bazı araştırmalarla benzer bulgulara ulaşılmış olmakla birlikte farklı bulgular da elde edilmiştir. Bununla ilişkili olarak 2014 yılından itibaren müfettişlerin sorumluluğundan alınıp okul müdürlerine devredilen denetim görevinin yöneticiler tarafından öğretmenlerin strese girmesi ve evrak işlerinin yoğunluğu bahane edilerek genellikle uygulanmadığının belirtilmesi araştırmayı farklı kılan yönlerinden biridir. Bunun yanı sıra yöneticilerin denetim yapmak yerine velilerden gelen şikayetler doğrultusunda öğretmenleri değerlendirmesi, amacına uygun şekilde yapılan ve öğretimsel liderliğin uygulandığı denetimlerin sınırlı sayıda yönetici tarafından gerçekleştirildiğinin belirlenmesi, denetimin tecrübesiz öğretmenler için önemli bir ihtiyaç olarak belirtilmesi yönünden diğer araştırmalardan farklı bulgular elde edildiği belirlenmiş olup araştırma bu yönüyle alan yazına katkıda bulunmaktadır.

SONUÇ

Denetim geçmişten beri var olan, uzun yıllardır araştırma yapılan konular arasında yer almakta, varlığı göz ardı edilecek bir konu olmaktan ziyade gerekliliği her geçen gün artan bir kavram olarak ortaya çıkmaktadır. Denetim eğitim sisteminin temel yapı taşları arasında yer almakta, sistemin verimli bir şekilde işlenmesini kontrol etmesinin yanı sıra geliştirme ve rehberlik amaçlı da kullanılmaktadır. Türkiye'de denetim konusunda yasal düzenlemelerde ve denetim uygulamalarında sık sık değişiklikler meydana gelmekte, buna dayalı olarak denetim yapması gereken kişiler ve sorumlulukları farklılaşmaktadır. Diğer bir deyişle denetim konusunda yapılan sık değişiklikler uygulamalarda belirsizlikler yaratmakta, bu belirsizlikler denetim sisteminin uygulanması hususunda aksaklıklar yaşanmasına neden olmaktadır. Denetim görevi 2014 yılından itibaren büyük oranda yöneticilerin sorumluluğunda yer almakta, müfettişler bu hususta arka planda kalmaktadır.

Okullarda usulüne uygun şekilde gerçekleştirilen denetim, denetim sonrası rehberlik ve öğretimsel liderlik sınırlı sayıda yönetici tarafından gerçekleştirilmekte, bu konuda bilgisi olmayan yöneticiler formaliteden denetim yapmayı tercih etmektedir. Bazı öğretmenler denetimlerde strese girdiklerini belirtip mesleki katkısının olmadığını altını çizerek denetim uygulanmasını istemediklerini belirtmekte, bazı öğretmenlerse denetimin gerekliliğini savunmakta, bu sayede iyi örneklerin fark edilebileceğini vurgulamaktadır. Bu anlamda yöneticilik günümüzde denetim sorumluluğunu da kapsayan bir meslek olduğundan yöneticilerin denetim konusunda eğitim alması gerekmekte, eğitim denetimi konusunda bilgi sahibi olan yöneticiler öğretimsel liderlik yapabilmekte ve diğer yöneticilere göre fark yaratmaktadır.

Okul yöneticilerinin denetledikleri öğretmenlerle aynı okulda görev yapıyor olmasının onları uzun süre gözlemleme, aynı koşullarda görev yapma gibi avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunmakta, öğretmenlerle arasının bozulmasını istemeyen ve denetim konusunda yeterli bilgisi ve tecrübesi olmayan yöneticiler denetim görevini aksatmaktadır. Müfettişlerinse kısa sürede öğretmenleri denetleme, değerlendirme çabası stres yaratmakta, eksik bulmaya odaklanan bu yaklaşım öğretmenler tarafından tepkiyle karşılanmaktadır. Denetim kapsamlı ve tecrübeye dayalı bir süreç olduğundan hem yöneticilerin hem de müfettişlerin sürecin içinde yer aldığı bir uygulamayla denetimin amacına ulaşması yolunda önemli bir adım atılacağını söylemek mümkündür. Eğitimde, denetim uygulamaları amacına uygun bir şekilde doğru kişiler tarafından gerçekleştirildikçe hesap verebilirlik kavramına gereken önem verildikçe okulları yöneten kişiler denetim konusunda gereken tecrübeye, yeterliğe sahip olup denetimler amacına ulaştıkça etkili okul olma yolunda hızlı adımlarla ilerlemenin ulaşılabilir bir sonuç olduğunu söylemek mümkündür.

ÖNERİLER

Araştırmada 12 öğretmen ve 12 yönetici olmak üzere 24 eğitimciden veri toplanmıştır. Sınırlı sayıda katılımcıyla araştırma gerçekleştirilmesi nitel araştırmalarda sık rastlanan bir durum olduğundan, bu durum araştırmanın nitel araştırma olmasından ve nitel araştırma türlerinden durum çalışmasına uygun gerçekleştirilmesinden kaynaklanan bir sınırlılıktır. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı çalışmada yalnızca öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine başvurulmuş olmasıdır. İleriki araştırmalarda müfettişlerin görüşleri de çalışmaya dahil edilerek bu sınırlılık aşılabılır. Bu sınırlılıklara rağmen araştırma denetimi uygulayan yöneticiler ve denetim uygulanan öğretmenlerle yürütülmesi diğer bir deyişle denetimin doğrudan muhattabı olan kişilerin görüşleri alınarak gerçekleştirilmesi, karşılaştırmalı bir yaklaşımla denetim uygulamalarının derinlemesine incelenmesi açısından alan yazına katkıda bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, eğitimde okul ve politika temelli değişiklikler yapılabilir. Ayrıca öğretmenler arasında akran denetiminin yapıldığı bir denetim modeli de uygulanabilir. Eş denetim modelinde işbirliği ön plana çıkarılabilir. Aynı zamanda yöneticilerin bu süreçte öğretmenlere karşı etik ve öğretimsel liderlik rollerini yerine getirmeleri gerekmektedir.

Kaynaklar

- Akçay, C., & Başar, M. A. (2004). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(38), 170–197. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10326/126596>
- Akpınar, B., & Aydın, K. (2010). Eğitimde değişim ve öğretmenlerin değişim algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 71-80. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/824/177>
- Altrichter, H., & Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement? *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32-56. <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.927369>
- Altun, S. A. (2011). Başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin zaman yönetimi stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 491-507. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10326/126596>
- Aydın, İ. (2018a). *Okullarda denetim için 9 neden*. <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/okullarda-denetim-icin-9-neden-40826979>

- Aydın, İ. (2018b). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4) 2047-2065. <http://dx.doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5450>.
- Aydın, İ., & Toptaş, B. (2017). Cumhuriyet döneminde eğitim denetimine ilişkin paradigmlar ve uygulanana politikalar. F. Bıkmaz (Edt.), *Cumhuriyetimizin Kültür ve Eğitim Politikaları içinde* (ss. 145-172). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul, okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balmuk, M. (2022). *MEB 1500 müfettişle 100 bin kurumu denetleyebilecek mi?* <https://www.memurlar.net/haber/1017895/meb-bin-500-mufettisle-100-bin-kurumu-denetleyebilecek-mi?>
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim*, 161, 112-122. Retrieved from https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/can.htm
- Case, P., Case, S., & Catling, S. (2000). Please show you're working: A critical assessment of the impact of OFSTED inspection on primary teachers. *British Journal of Sociology of Education*, 21(4), 605-621. <https://doi.org/10.1080/713655370>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Singapore: Sage Publications.
- Fırıncıoğulları, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye.
- Folsom, W. D. (2005). *Understanding American business jargon: A dictionary*. Westport: Greenwood Press.
- Gordon, S. P. (2019). Educational supervision: Reflections on its past, present, and future. *Journal of Educational Supervision*, 2(2). <https://doi.org/https://doi.org/10.31045/jes.2.2.3>
- Gökçe T. A. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (18), 74-89. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mauefd/issue/19392/205925>
- Grant D. G., & Drew, D. E. (2022). Reimagining instructional leadership: Integrated leadership functions predicting teacher effectiveness and teacher morale. *Leadership and Policy in Schools*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2140295>
- Greene, L. M. (1992). Teacher supervision as professional development: Does it work? *Journal of Curriculum and Supervision*, 7(2), 131-148. <https://eric.ed.gov/?id=EJ441124>
- Hall, J. B. (2017). Examining school inspectors and education directors within the organisation of school inspection policy: Perceptions and views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 112-126. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120234>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *Elementary Education Online*, 17(4), 2170-2187. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506995>
- Kel, M. A., & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri [Education audit in the process of change: Opinions of inspectors, school administrators and teachers]. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>

- Kim, D. (2021). The effect of 31st year pension enhancement on mid- and late-career retirement decisions. *Economics Letters*, 30(2), 229-238. <https://doi.org/10.1080/13504851.2021.1983126>
- Kotirde, I. Y., & Yunos, J. (2014). The impact of quality controlin Nigerian secondary schools educational system. *International Journal of Scientific and Research Publications*,4(6), 1-4. <http://ijsrp.org/>
- Kurum, G., & Çinkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye’de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 35-57. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7288>.
- Levin, B. B. (2003). *Case studies of teacher development: an in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Memduhoğlu, H. B., & Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikâyesi: Eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-47. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21473/230151>
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2014). *Qualitative data analysis*. Singapore: Sage Publications.
- Obilade, S. O. (1992). Supervisory behaviour as perceived by secondary school teachers in Nigeria. *School Organisation*, 12(2), 237-243. <https://doi.org/10.1080/0260136920120208>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods]* (M. Bütün and S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sammons, P., & Bakkum, L. (2011). Effective schools equity and teacher effectiveness: A review to the literatüre. *Profesorado*, 15(3), 10-26. <https://www.ugr.es/local/recfpro/rev153ART2en.pdf>
- Schleicher, A. (2007). *How the world’s best performing school systems come out on top. Executive Summary*. OECD Publishing.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311. <https://doi.org/10.17051/io.2017.24494>
- Uluş, B., & Günaydın, F. (2022). Okul müdürlerinin gözünden öğretmen denetimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 259-286. <https://doi.org/10.9779/pauefd.1074849>
- Waite, D. (2005). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. The Falmer Press.
- Wronowski, M. L. (2021). De-Professionalized and demoralized: A framework for understanding teacher turnover in the accountability Policy ERA. *Leadership and Policy in Schools*, 20(4), 599-629. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1734209>
- Yeşil, D., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inujse/issue/8719/108875>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8706/108701>
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Singapore: Sage Publications.

The logo for 'International Innovative Education Researcher' is displayed on a dark teal background. It features a lighter teal square on the left side, followed by the text 'International Innovative Education Researcher' in a white, sans-serif font, arranged in four lines.

International Innovative Education Researcher

AN EXAMINATION OF STUDIES ON PROGRAM DEVELOPMENT IN LANGUAGE EDUCATION: A BIBLIOMETRIC MAPPING ANALYSIS

Assoc. Prof. Dr. Abdullatif Kaban¹, Assoc. Prof. Dr. Ayhan Bulut², Assoc. Prof. Dr. Mesut Bulut³

¹Atatürk University, Türkiye; abdullatif.kaban@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4465-3145>

²Aydın Adnan Menderes University, Türkiye; ayhanbulut44@hotmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-6482-8032>

³Atatürk University, Türkiye; mesutbulut_77@yahoo.com; <https://orcid.org/0000-0002-0733-0964>

For citation: Kaban, A., Bulut, A., & Bulut, M. (2023). An examination of studies on program development in language education: A bibliometric mapping analysis. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 32-69.

Abstract

The aim of this research is to compile a bibliometric map of studies on program development in language education. The articles obtained from the Web of Science database were analyzed using the bibliometric library tools developed for the R programming language for this purpose. The bibliometric mapping technique was employed from an international perspective in this study to examine trends in program development on language education research by characterizing the author, publication, keyword, journal, country, and citation aspects. The Foreign Language Annals have published the majority of the research on the subject. According to the findings, Justice L. M. is the most relevant author. The most relevant university is the University of North Carolina. Overall, the USA has the most publications, co-authored publications, single national publications, and cited articles. Keywords such as "education," "development," "language," and "learning" are regularly employed. The cluster analysis of the authors reveals that the articles are clustered into three groups. Each group has a label of "professional development." In studies related to program development in language education, specific keywords are found to be prominent. Analyzing different topic headings and trends can fill gaps and provide new directions for research. To examine the journals and authors who work on the subject, gather information

from previous studies, observe cited works, and follow research conducted at leading universities and language education studies in leading countries are recommended. This study is expected to offer a significant contribution to those conducting research in the field of program developments in language education.

Keywords: language education; program development; bibliometric analysis

INTRODUCTION

From the past to the present, program development studies in language education have produced a rich field of study that has piqued the interest of scientists. Language acquisition is viewed as a process related to the general development of the child by those working in both child psychology and developmental psychology, who analyze child development as a whole, including language (Demir & Yapıcı, 2007). Those who approach the subject via the lens of educational sciences and educational challenges, on the other hand, examine language as a learned and taught phenomenon (language learning) (Yapıcı & Yapıcı, 2005). According to Hildebrand (1981), language development is rapid from birth to 6 years of age, and all language development phases related to speaking, listening, comprehension, reading, and writing occur between these ages. These years are highly essential in terms of brain development, as the child is most accessible to external stimuli in terms of language and thinking skills, the capacity to change behavior is quite high, and the child is most flexible in terms of mental adaption (Barrett et al., 2014). The first two years of life, in particular, are critical for brain development (Chugani, 1999). Because the language acquisition window in the brain is more active during childhood and children build their mother tongue skills, they acquire a second language naturally like their mother tongue, making it easier than adult second language acquisition (Çetintaş & Yazıcı, 2015; Chilla & Fox-Boyer, 2012).

Because early childhood is a key and sensitive era in language development, as well as other developmental areas of the child, numerous studies on language development in early childhood are necessary (Duff & Tomblin, 2018; Senemoğlu, 1989). Furthermore, several studies in the literature suggest that children with language impairments in early childhood should receive specific attention in order to avoid developing other behavioral problems in the future (Beitchman et al., 1986; Bornstein et al., 2013). In his study, Justice (2006) also said that children learn certain preparatory skills in language, reading, and writing before beginning formal reading instruction. In their study, Justice et al. (2008) said that shared reading activities can be utilized for reasoning, building linkages between events, and teaching methods such as guessing and answering questions. Children can express themselves comfortably in the classroom using language in a suitable educational setting where they feel emotionally safe and socialize, according to Curby et al. (2010), which is especially advantageous for children's expressive language development. In their study in 2001, Hamre and Pianta (2001) said that children's interactions with their instructors are significant in terms of social support and adaptability to school.

An effective program development process is required for the proper organization and execution of educational programs, which are the entire learning experiences to be gained by the individual within the framework of the established educational objectives. Curriculum development is the dynamic link between the curriculum's goal, content, learning-teaching method, and evaluation elements (Demirel, 2011). Because curriculum development studies are dynamic processes that progress and change, all stakeholders participating in this process must be willing to evolve and change as well (Parkay et al., 2006). Language education and teaching is a lengthy process, and the teaching methods utilized in this process are critical. A significant portion of language teaching approaches and theories argue that teaching styles gain real value by contributing to economic, political, and social changes and developments in education, and that language teaching methods should be strong in terms of practice, intuition, and productivity (Maden, 2014). When building a language program, the needs analysis process is the most significant aspect of the program. When designing a language program, it is critical to offer teachers correct information about the learners, hence decreasing the gap between the student, the teacher, and the learning content (Haque, 2014). Before developing a program for language education, a needs analysis is performed as part of the curriculum-building process (Chegeni & Chegeni,

2013). When curriculum development studies in language education are evaluated, bilingual early childhood language education programs are found to be more successful than monolingual language education programs (Barnett et al., 2007; M. Schwartz et al., 2010; M. Schwartz & Palviainen, 2016, Tekin, 2016).

Various teaching programs applied and used in language instruction may be found in different parts of the world. It will not be difficult to attain the desired goal and success in education, whether in mother tongue education or in a second or third language education, which is aimed to be achieved by individuals through qualitatively effective program creation studies. No bibliometric analysis study on program development in language education was found in the literature review conducted. This study is significant in terms of showing the development perspective of studies on curriculum development in language education and leading future studies in this area. The aim of this study is to investigate research on curriculum development in language education from an international viewpoint, as well as to uncover patterns in language education curriculum development in terms of numerous characteristics, utilizing the bibliometric mapping method. Answers to the following questions were sought for this purpose:

1. Which are the most relevant journals on program development on language education?
2. Which are the most relevant authors on program development on language education?
3. Which are the most relevant universities and countries on program development on language education?
4. What is the citation status on program development on language education?
5. What are the keywords and trending topics on program development on language education?
6. How do clusters by authors coupling take shape in studies on program development on language education?

METHOD

Analysis Tools

The bibliometric mapping method was employed in this study to examine papers written on program development in language teaching in terms of several characteristics. The spatial representation of linkages between sciences, fields, individual publications, or authors is known as bibliometric mapping (Small, 1999). Bibliometric studies enable the discovery of trends in the area by quantifying and analyzing some aspects of research in a specific field (Kasemodel et al., 2016). Bibliometric analysis ensures that the studies, researchers, institutions, and scientific flow associated with the chosen scientific subject are followed (Martí-Parreño et al., 2016). Quantitative analysis and statistics are used to detect publication patterns within a certain field of literature. Researchers employ bibliometric evaluation methods to determine the impact of a particular author or to identify the relationship between two or more authors or works (Thanuskodi, 2010). Three important processes are included in the authorized analysis technique: research mapping, quantitative analysis, and trend and pattern analysis.

Obtaining the Meta-Data Set

In July 2022, a search of the query expression presented in Figure 1 on Web of Science returned 9412 publications. Then, using document types (document types = articles), Web of Science category (WOS Categories = education educational research), and language (languages = English) filters, 2722 articles were obtained. Figure 2 presents the PRISMA flow diagram depicting the stages of determining the articles used in the analysis process. Queries were conducted using keywords related to the topic to access relevant articles, and filters were applied to include only articles with publication type "article," category "educational research," and language "English." This aimed to eliminate studies unrelated to the topic. Table 1 contains descriptive data from the studies obtained.

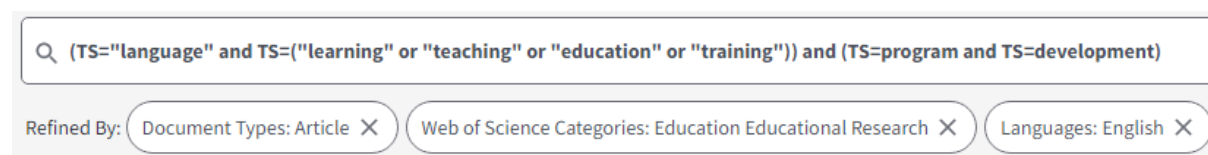


Figure 1. Web of Science search and filter query

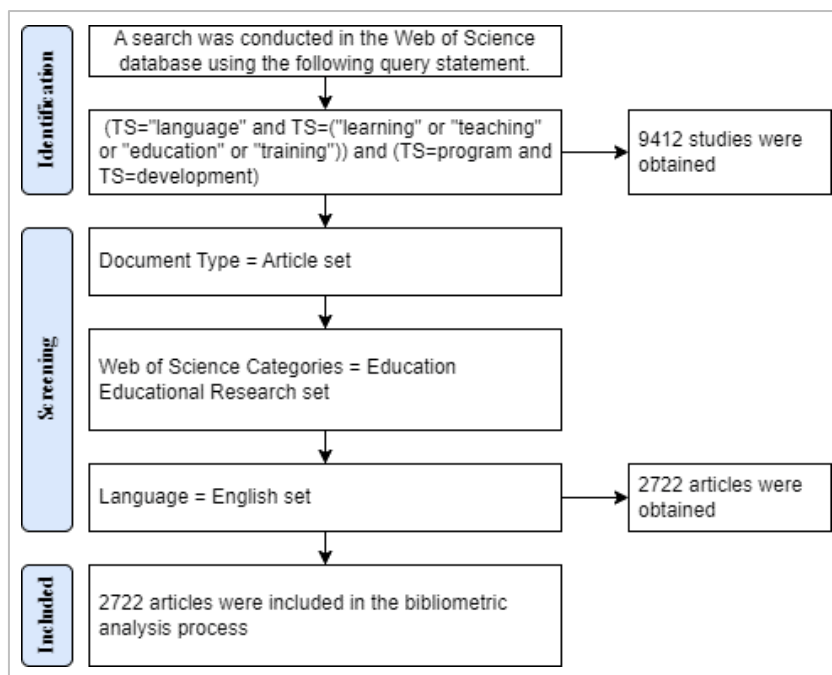


Figure 2. PRISMA flowchart of the analysis process

Table 1. Descriptive data of obtained studies

Description	Results
Timespan	1971:2022
Sources (Journals)	591
Documents	2722
Annual Growth Rate %	10,13
Average citations per doc	11,36
Authors	5680
Single-authored docs	879
Co-Authors per Doc	2,38
Affiliations	2039
Countries	106

Table 1 shows that 2722 publications derived from 591 different sources began in 1971 and have continued till the present. Despite an annual rise of 10.13% in the number of publications, the average citation rate per document is 11.36. The number of documents with a single author in these investigations, in which 5680 writers participated, is 879. There are 2.38 co-authors per document. Figure 3 depicts the distribution of the number of studies by year. It can be observed that the number of publications began to rise after 1990 and began to skyrocket after 2004.

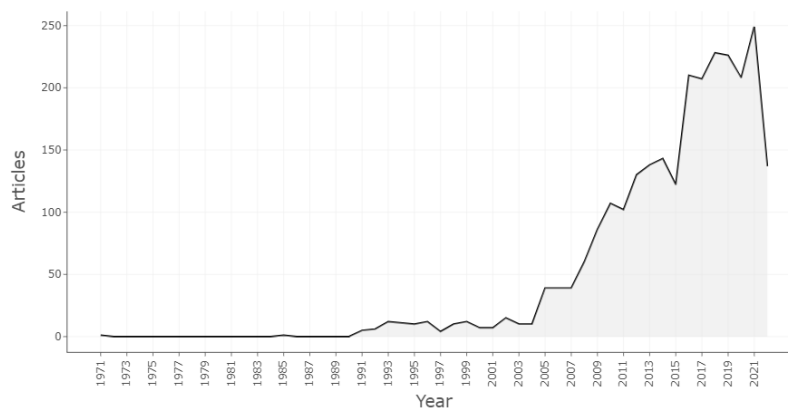


Figure 3. Yearly distribution of the number of studies

Data Analysis

The metadata data from articles related to the subject published in Web of Science were retrieved in BibTeX file format and analyzed using the "bibliometrix" tool built for the R programming language. The Bibliometrix is a trustworthy, open-source program designed to undertake a thorough science mapping examination of the scientific literature (Aria & Cuccurullo, 2017).

RESULTS

Most Relevant Journals

According to the Web of Science database search and filtering, it is seen that 2722 papers linked to "program development on language education" were published in 591 different journals (Table 1).

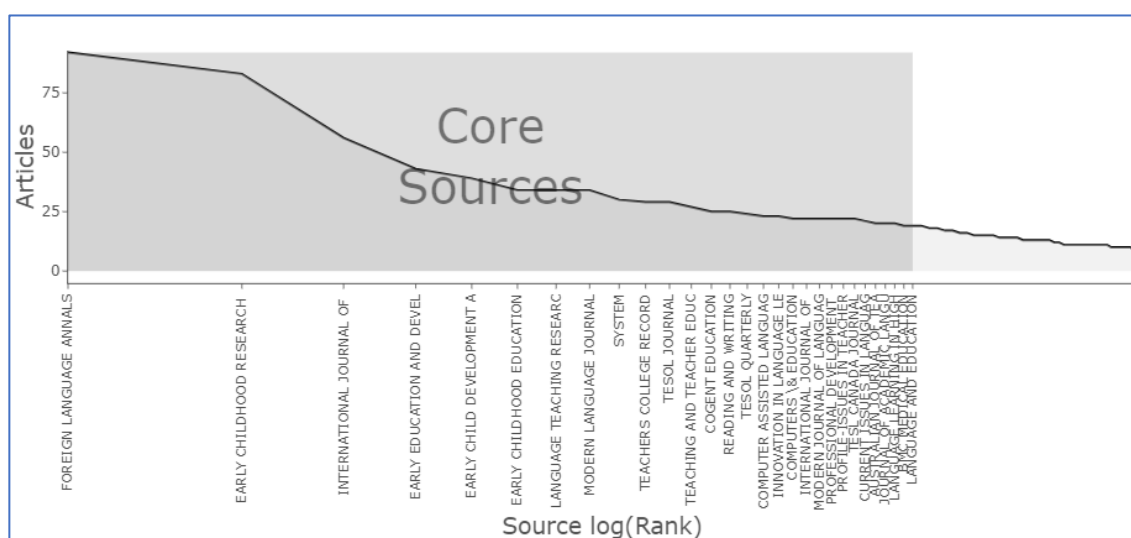


Figure 4. Most relevant journal according to Bradford's Law analysis

The Bradford Law graph is a commonly used tool in bibliometric analysis to understand the journals in which articles on a specific topic are published. The Bradford Law graph divides the journals where articles on a topic or subject area are published into three zones: the core, the main zone, and the scatter zone. The core zone includes a few journals where the majority of the articles are published. The "Bradford's Law" graph was created according to the order to be obtained when the number of articles in the journals in which these articles are published is shown in Figure 4. The graphic grouped the journals according to the number of publications and visually expressed the names of the journals in the 1st group.

The numerical information of the 20 most popular journals in which the articles that are the subject of the research are published is given in Table 2 according to the order of publication of the most articles. According to the table, the most published journal is Foreign Language Annals, while the most cited journal with the highest h_index, g_index, and TC values is the Early Childhood Research Quarterly. The second highest published journal is Early Childhood Research Quarterly, the most cited journal is Teaching and Teacher Education, and the journal with the highest h_index, g_index, and TC values is Modern Language Journal.

Table 2. Most relevant journals according to number of articles

Journal	ArtN	CiteN	h_index	g_index	TC
Foreign Language Annals	92	803	16	25	949
Early Childhood Research Quarterly	83	1664	33	57	3426
International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	56	555	15	22	613
Early Education and Development	43	571	15	31	981
Early Child Development and Care	39	244	7	13	224
Modern Language Journal	34	970	19	33	1255
Language Teaching Research	34	338	16	25	642

Journal	ArtN	CiteN	h_index	g_index	TC
Early Childhood Education Journal	34	266	8	14	235
System	30	624	10	15	281
Teachers College Record	29	416	9	20	404
TESOL Journal	29	140	7	11	162
Teaching and Teacher Education	27	1297	12	23	600
Reading and Writing	25	322	16	23	814
Cogent Education	25	35	4	5	52
TESOL Quarterly	24	1095	11	22	513
Computer Assisted Language Learning	23	219	16	21	480
Innovation in Language Learning and Teaching	23	80	7	11	157
Computers & Education	22	492	11	19	389
TESL Canada Journal	22	22	6	10	121
International Journal of Emerging Technologies in Learning	22	38	5	8	96

ArtN= Article Number, CiteN=Citation Number, TC=Total Cite

Most Relevant Authors

A search of the Web of Science database revealed that there were 5680 different writers publishing on the subject of "program development on language education." While 879 of these writers worked alone on their studies, 4801 collaborated on them (Table 1). Table 3 provides numerical information on the top 20 authors on the subject.

Table 3. Most relevant authors according to the number of articles

Authors	ArtN	Pub. Year	LC	h_index	g_index	TC	TCpY
Justice L. M.	9	2010-2018	7	8	9	421	32,38
Pianta R. C.	8	2006-2018	50	7	8	820	48,24
Burchinal M.	8	2009-2021	8	7	8	268	19,14
Taylor C.	7	2014-2018	10	6	7	91	10,11
Howes C.	7	2003-2016	8	5	7	294	14,70
Niklas F.	7	2015-2021	8	5	6	84	10,50
Chen X.	7	2013-2021	3	4	6	69	6,90
Hamre B. K.	6	2009-2017	47	6	6	508	36,29
Gerde H. K.	6	2008-2021	9	5	6	166	11,07
Hindman A. H.	6	2012-2020	7	5	5	78	7,09
Neuman S. B.	6	1999-2021	3	4	6	377	15,71
Yan C.	6	2008-2021	0	4	5	65	4,33
Schachter R. E.	5	2013-2019	20	5	5	196	19,60
Winsler A.	5	2006-2015	6	5	5	255	15,00
Yore L. D.	5	2006-2016	4	4	5	197	11,59
Roessingh H.	5	2005-2020	4	3	4	47	2,61
Lo Y. Y.	5	2010-2019	2	5	5	128	9,85
Snow C. E.	5	2000-2021	0	4	5	177	7,70
Guo Y.	5	2008-2018	0	4	5	124	8,27
Peercy M. M.	5	2013-2022	0	4	4	59	5,90

ArtN= Article Number, LC=Local Citations, TC=Total Citations, TCpY= Total Citations per Year

When Table 3 is examined, it is seen that Justice L. M. is the author who has the most h_index and g_index values and has the most publications on "program development on language education" on the Web of Science (ArtN=9, h_index=8, g_index=9). In addition, Pianta R. C. was the most cited author locally, in total, and on an annual basis (LC=50, TC=820, TCpY=48,24). The graph that gives the number of publications by the authors by years is shown in Figure 5. The size of the circles in the graph represents the number of articles, the color intensity represents the total number of citations per year, while the length of the lines represents the years of production.

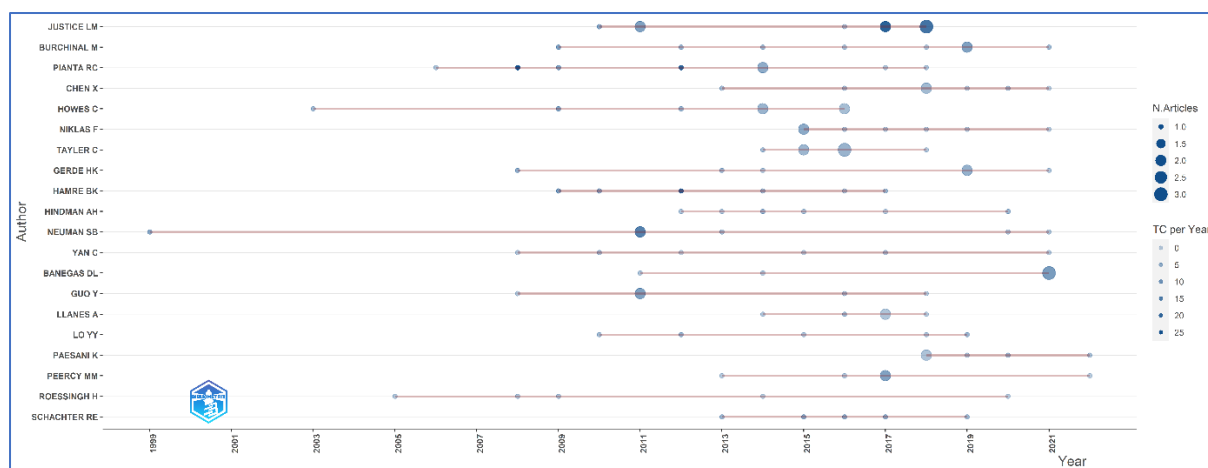


Figure 5. Top Authors' Production over Time

Most Relevant Universities and Countries

When the studies on "program development on language education" in the Web of Science database are investigated based on the universities where the authors work, it is discovered that publications have been published from 2039 distinct universities. Table 4 lists the 20 universities with the most publications. The first 20 universities to publish on the subject produced 918 papers in all. the University of North Carolina has the most publications, followed by Michigan State University and the University of Virginia comes next.

Table 4. Most relevant universities according to the number of articles

Affiliations	<i>f</i>	%
The University of North Carolina	77	8.39
Michigan State Univ.	60	6.54
Univ. Virginia	58	6.32
Ohio State Univ.	57	6.21
Univ. Toronto	56	6.10
Univ. Melbourne	55	5.99
Univ. Hong Kong	50	5.45
Univ. Minnesota	49	5.34
Arizona State Univ.	45	4.90
Penn State Univ.	42	4.58
Texas Aandm Univ.	41	4.47
Univ. British Columbia	41	4.47
Islamic Azad Univ.	40	4.36
Stanford Univ.	38	4.14
Univ. Texas Austin	37	4.03
Univ. Florida	36	3.92
Univ. Calif Irvine	35	3.81
Educ. Univ. Hong Kong	34	3.70
Univ. Nebraska	34	3.70
Macquarie Univ.	33	3.59
Total	918	100.00

When the publications on the subject are reviewed based on the countries in which the authors reside, it is discovered that there are participants from 106 countries. The first 20 countries with the most articles on the subject are listed in Table 5. The USA, which has the most articles, also has the most co-authored articles, single-authored papers, multinational articles, and total citations. The Netherlands had the greatest average number of publication-based citations.

Table 5. The most relevant countries according to the number of articles

Country	ArtN	CAAN	SCP	MCP	TC	AAC
USA	3116	999	929	70	15791	15,81
Australia	517	189	169	20	1915	10,13
China	461	163	124	39	1537	9,43
Canada	392	144	116	28	1946	13,51
UK	367	139	113	26	2358	16,96
Turkey	317	119	110	9	722	6,07
Spain	217	76	67	9	554	7,29
South Africa	153	64	60	4	310	4,84
Colombia	141	50	47	3	221	4,42
Russia	129	38	33	5	47	1,24
Iran	123	44	40	4	152	3,45
Germany	123	38	30	8	491	12,92
Ukraine	101	28	28	0	30	1,07
New Zealand	94	40	36	4	364	9,10
Japan	92	38	33	5	176	4,63
Ireland	89	33	26	7	371	11,24
Netherlands	86	27	24	3	817	30,26
Norway	68	25	18	7	190	7,60
South Korea	68	23	19	4	191	8,30
Malaysia	67	26	20	6	155	5,96

ArtN=Article Number, CAAN=Corresponding Author Article, SCP=Single Country Publication, MCP=Multiple Country Publication, TC=Total Citations, AAC=Average Article Citation

Citation Status

Among the articles published on the Web of Science on program development on language education, the 20 most cited articles are given in Table 6. The most cited article globally is by Pianta et al. (Pianta et al., 2008) titled “Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms” (GC=380). This is followed by the article “Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science” (GC=331) by Mercer et al. (Mercer et al., 2004). The most cited article at the local level is the article titled “A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice” (LC=37) by Hamre et al. (Hamre et al., 2012), while the article titled “Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs” (LC=27) by Sheridan et al. (Sheridan et al., 2009) takes second place.

Table 6. The most cited papers

Paper	DOI	GC	LC
Pianta R. C., 2008, Early Childhood Res Q	10.1016/j.ecresq.2008.02.001	380	0
Mercer N., 2004, Br Educ Res J	10.1080/01411920410001689689	331	0
Mol S. E., 2009, Rev Educ Res	10.3102/0034654309332561	293	13
Barnett W. S., 2008, Early Childhood Res Q	10.1016/j.ecresq.2008.03.001	263	0
Rolstad K., 2005, Educ Policy	10.1177/0895904805278067	262	25
Barton A. C., 2010, J Learn Sci	10.1080/10508400903530044	254	1
Sheridan S. M., 2009, Early Educ Dev	10.1080/10409280802582795	247	27
Kraft M. A., 2018, Rev Educ Res	10.3102/0034654318759268	237	5
Hamre B. K., 2012, Am Educ Res J	10.3102/0002831211434596	232	37
French L., 2004, Early Childhood Res Q	10.1016/j.ecresq.2004.01.004	193	0
Van Driel J. H., 2002, Sci Educ	10.1002/sce.10010	172	0
Lampert M., 2009, Elem Sch J	10.1086/596998	171	0
Neuman S. B., 1999, Read Res Q	10.1598/RRQ.34.3.3	168	0
Yore L. D., 2006, Int J Sci Educ	10.1080/09500690500336973	160	4
Barnett W. S., 2007, Early Childhood Res Q	10.1016/j.ecresq.2007.03.003	160	0
Schweisfurth M., 2011, Int J Educ Dev	10.1016/j.ijedudev.2011.03.005	155	1
Jordan G. E., 2000, Read Res Q	10.1598/RRQ.35.4.5	149	0
Lucas T., 2013, Theory Pract	10.1080/00405841.2013.770327	146	0
Kanno Y., 2011, Mod Lang J	10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x	143	14

Paper	DOI	GC	LC
Millar R., 2006, Int J Sci Educ	10.1080/09500690600718344	143	0

GC: Global Cite, LC: Local Cite

Table 7 shows the 20 most referenced references in the bibliography of works on program creation in language education that were published on Web of Science. When looking at Table 7, it is clear that the sources cited in the citations are largely books. Among these, Vygotsky's (Vygotsky, 1978) book "Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes" ($f=152$) was the most frequently referenced.

Table 7. The most cited references

Corr. Author	Year	Type	Source	f
Vygotsky L. S.	1978	Book	Mind in Society: Development of Higher ...	152
Lave J.	1991	Book	Situated Learning: Legitimate Peripheral Partic...	85
Miles M. B.	1984	Book	Qualitative Data Analysis: An Expanded Source...	76
Hart B.	1995	Book	Meaningful Differences in The Everyday Exper ...	75
Snow C. E.	1998	Book	Preventing Reading Difficulties in Young Children	73
Braun V.	2006	Journal	Qualitative Research in Psychology	72
Wenger E.	1998	Journal	Systems Thinker	65
Shulman L. S.	1987	Journal	Harvard Educational Review	64
Mashburn A. J.	2008	Journal	Early Education and Development	62
Lincoln Y. S.	1985	Book	Naturalistic Inquiry	57
Pianta R.C.	2008	Book	Classroom Assessment Scoring System™: Man...	57
Cohen J.	1988	Book	Statistical Power Analysis for The Behavioral S...	56
Garet M. S.	2001	Journal	American Educational Research Journal	53
Schon D. A.	1984	Book	The Reflective Practitioner	53
Pajares M. F.	1992	Journal	Review of Educational Research	49
Council of Europe	2001	Book	Common European Framework of Reference for...	48
Vygotsky L.	1978	Book	Mind in Society: Development of Higher Psych...	48
Shulman L.S.	1986	Journal	Educational Researcher	47
Glaser B.	1967	Book	The Discovery of Grounded Theory	46
Howes C.	2008	Journal	Early Childhood Research Quarterly	46

Keywords and Trend Topics

In addition to their own keywords, articles scanned in Web of Science contain Keyword Plus data. Although these statistics are not mentioned in the article's title, they are calculated automatically from frequently repeated words in the names of references in the bibliography list. KeyWords Plus, based on a proprietary Clarivate algorithm, expands the power of citation-reference search by searching across disciplines for all publications having common references (Clarivate, 2022). Figure 6 depicts the 50 most frequently occurring words in KeyWord Plus generated from publications linked to the issue.

Language ($f=420$), education ($f=311$), students ($f=174$), children ($f=152$), knowledge ($f=137$), English ($f=132$), instruction ($f=130$), professional-development ($f=128$), teachers ($f=128$), literacy ($f=114$) are the ten most repeated words among the KeyWords Plus items shown in Figure 6.

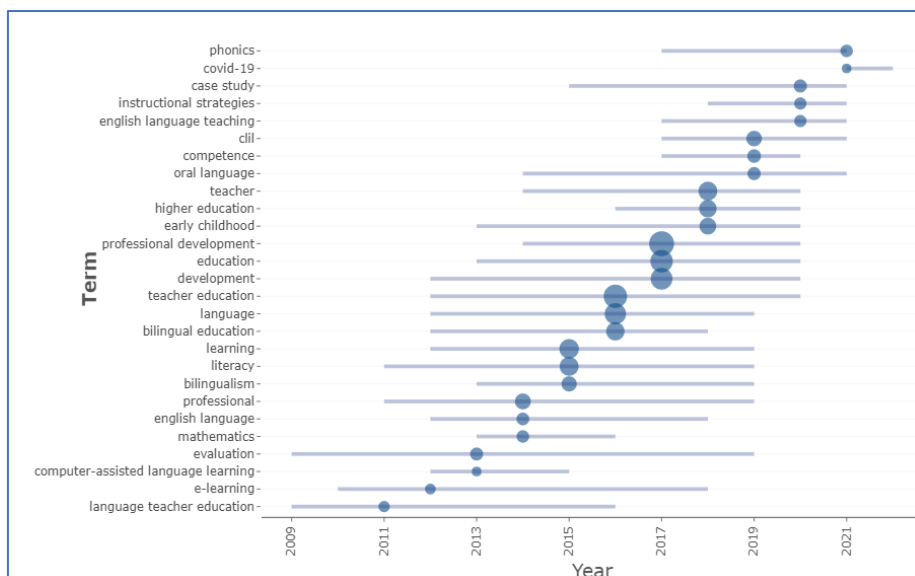


Figure 8. Trend topics

Clusters by authors coupling

The findings obtained as a result of the cluster analysis performed on the authors of the articles published in Web of Science on program development on language education are given in Table 8. In the clustering analysis, the matches were made through the bibliography, the number of global citations was chosen as the effect scale, and the author keywords were chosen as the clustering tag.

Table 8. Custer analysis

Group	Cluster Label	Conf (%)	f	Centrality	Impact
1	professional development	51.7	47	0,72	2,92
	preschool	66.7			
	early childhood	52.4			
	interactions	100.0			
	early childhood education	35.7			
2	teacher education	91.7	150	0,27	2,31
	professional development	32.8			
	english language learners	94.4			
	language	44.8			
	language learners	100.0			
3	early childhood education	50.0	53	0,48	3,03
	literacy	46.2			
	preschool	26.2			
	language	31.0			
	professional development	15.5			

When Table 8 is studied, it is clear that the articles are concentrated in three categories as a result of the authors' cluster analysis. It can be noticed that each group has a Professional development label. Figure 9 depicts the graph displaying the groups in which the authors' keywords are focused as a consequence of the clustering analysis.

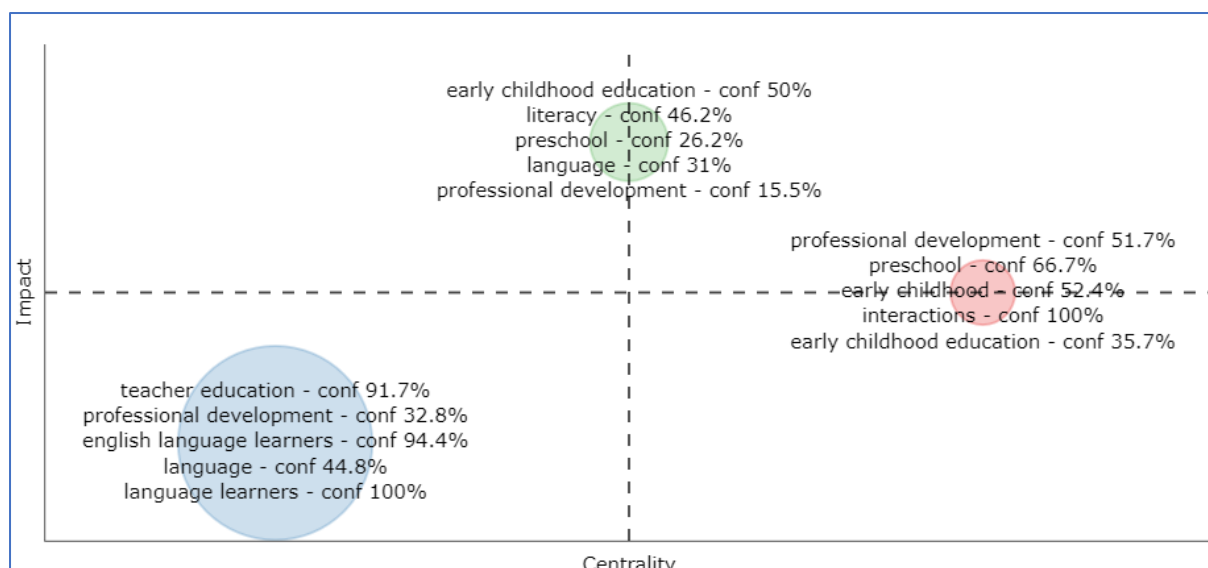


Figure 9. Clusters of authors' key words

DISCUSSION

The aim of this study is to investigate works on program development in language education from a bibliometric standpoint. It was attempted to determine the journals, authors, universities, and countries that published the most on the subject for this purpose. The publications' citation status has been thoroughly analysed. Keywords and trending issues in program development in language education were investigated. Cluster analysis was carried out using the keywords from the authors' publications about their works.

The journal that produced the most publications on the subject was *Foreign Language Annals*. The *Early Childhood Research Quarterly*, which is the second most published journal after this journal, which offers publications on foreign language education, was also the most cited journal. Yilmaz et al. (2019) concluded that the most cited journal in their analysis was *Journal of Educational Psychology*. Zhao (2003) examined the language teaching articles published between 1997-2001 in his literature review and concluded that the most articles were published in the *CALICO Journal*. These findings are essential for understanding which journals publications in foreign language education and language teaching are published and which journals have more influence. This information can assist researchers in submitting their research to the appropriate journals and help other researchers stay updated on the latest and most important studies in the field. According to Bradford's Law (Bradford, 1934), which groups journals according to the number of publications on the subject, the journals that make up the core list consist of the first 29 journals in the entire list. When the common features of these journals are examined, it is seen that although they are mainly in the field of education, there are journals that focus on language education in particular. According to Bradford's Law, the core list consists of the journals that make up the first 29 journals in the entire list. This information indicates that the number of journals where publications related to the subject are concentrated is limited, and other journals have less influence in this field.

When the publications related to program development in language education are examined in terms of the author, it is seen that the most published author is Justice L. M.. Pianta R. C. takes the first place in terms of the total number of citations. Pianta R. C. and Burchinal M. take the second place in terms of the number of publications, while Hamre B. K. takes the second place in terms of the total number of citations. When the publications of the authors are examined in terms of time range, it is seen that there is a concentration in the number of publications in general after 2010, and Neuman S. B. has been producing publications since 1999, although it does not publish every year. Xie H. and Zou started to produce publications after D. 2017 and it has been seen that they issue publications every year. Yilmaz et al. (2019) found that the most cited author in single-author publications was O'Brien and Bialystok in multi-author publications. In light of this information, it is recommended that someone who intends to conduct new research on program development in language education first read articles from the

mentioned publications. This can help the researcher gain more knowledge about the current state of the subject and develop an understanding of what previous studies have covered. Given the information that the works of Pianta R.C. and Hamre B.K. receive more citations than others, it is considered important to examine their works closely to identify areas where they can contribute to the field. The identification of O'Brien as the most cited author in single-authored publications and Bialystok as the most cited author in multi-authored publications also highlights the importance of both single-authored and multi-authored studies in this field. The fact that Xie H. and Zou D. started producing publications after 2017 and have been publishing every year can be of interest to researchers conducting new research in this area. Similarly, the information that Neuman S.B. has been producing publications from 1999 until the present can also be taken into account.

When the universities where the authors working are examined, it is seen that the most publications come from The University of North Carolina. The second most publishing university is Michigan State University. This finding indicates that the mentioned universities play an active role in conducting research on language education or related topics. When analysed in terms of countries, it is seen that the USA has the highest number of publications, co-authored publications, single and multiple national publications and cited articles. This indicates that the United States is a leading country in terms of both research output and impact in the field of language education. This is followed by Australia with the highest number of publications, co-authored publications, single national publications and cited publications, and the UK with average citations. These results indicate that the mentioned countries play a leading role in these areas and serve as centers where relevant research is concentrated. Xinm et al. (2021), on the other hand, examined the publications on translanguaging and foreign language and concluded that the universities with the most publications were the Graduate Center of the CUNY and the University of the Witwatersrand. Similarly, Yilmaz et al. (2019) also concluded in their study that the most publications came from the USA and the country with the highest number of citations was the USA. These findings indicate that the United States maintains a leading position in terms of publication output and impact in the field of language education, surpassing other countries in this area. These results can provide various insights and guidance to researchers considering work in the field of language education. For example, they can stay updated on current research by examining studies conducted at prominent institutions such as the University of North Carolina and Michigan State University. Additionally, by following the pioneering roles and studies of countries like the United States and Australia in language education, they can establish connections with research conducted in these countries.

Pianta's 2008 article titled "Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms" has been the most cited work since the year it was published. This finding indicates that the article has a significant impact and is frequently referenced by other researchers in the field of language education. Vygotsky's book titled "Mind in society: Development of higher psychological processes", published in 1978, was the most referenced work in the bibliography section of the articles examined within the scope of the study. This demonstrates that Vygotsky's work remains relevant and serves as an important reference point in language education research. The most cited article locally is Hamre et al. (2012) has an article titled "A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice". This indicates that locally conducted studies can have a significant impact and serve as a reference point for research in the respective field. Xinm et al. (2021), on the other hand, examined the publications on translanguaging and foreign language between 2010-2021 and concluded that the most cited author in those years was Creese A. Ngoc and Barrot (2022), on the other hand, examined the studies published between 2016-2021 and concluded that the most cited study was Nguyen and Webb's study titled "Examining second language receptive knowledge of collocation and factors that affect learning". These findings can provide various guidance for language education researchers. For instance, when conducting new research in this field, researchers can refer to Pianta's 2008 article, which is considered an important study in language education. Additionally, Pianta's work examines the impact of web-based professional development resources on teacher-child interactions in language education. Therefore, researchers interested in exploring the role of digital technologies in language education can follow current research in this area and conduct similar studies based on this work. Researchers embarking on new research in these areas can also explore Creese's studies to investigate the effects of

translation strategies on language learning processes and how learning environments can be optimized. Lastly, it is important for each researcher to conduct further investigations and keep the literature up-to-date according to their own interests and research objectives.

Both the Keywords Plus terms of the articles on the subject and the keywords of the authors were analyzed. While the terms “language,” “education,” “students” and “children” came to the fore in Keyword Plus analysis, the terms “education”, “development” and “language” came to the fore in the analysis of author keywords. Considering the article titles, it is seen that the topics of “language teacher education,” “e-learning,” and “computer assisted language learning” were popular between 2009 and 2016. As the years progressed, it was concluded that terms such as “bilingualism,” “language,” and “development” came to the fore. It is seen that the subjects of "competence", "instructional strategies", "case study" and "phonics" started to become popular after 2017 and continue to this day. Yilmaz et al. (2019) examined the studies on foreign language teaching and concluded that the keywords language learning, bilingualism, English as a second language, English learners and phonological awareness are frequently used. These findings can provide guidance for language education researchers. For instance, a researcher focusing on language instruction can determine their research area by considering keyword trends and topic areas. Additionally, they can contribute to innovative studies by focusing on new and emerging topics. For example, they can conduct in-depth research on popular subjects such as "competence," "instructional strategies," "case study," and "phonics." However, it should be noted that these findings are specific to a certain time period, and it is important to remember that the field of language education is constantly evolving. Therefore, it is important to monitor how these trends change and new topics emerge through future research.

In the clustering analysis made on the keywords stated by the authors in their articles, it is seen that the top 250 authors are divided into 3 clusters. As a result of the cluster analysis, it is noteworthy that the “Professional development” label is present in all clusters. When the literature is examined, it is seen that there are scientifically prominent publications in the field with the label of "Professional development" (Collin et al., 2012; Darling-Hammond et al., 2017; Diaz-Maggioli, 2003; Easton, 2008; Guskey, 2000, 2003; Johnson, 2014; Klingner, 2004; Megginson & Whitaker, 2007; R. A. Schwartz & Bryan, 1998; Sykes, 1996; Wilson, 2013; Zepeda, 2013). It is seen that the labels “language learners” are in the second group and “early childhood education” in the third group. When the literature on the subject is examined, it has been determined that there are many studies with the label “interactions” in language teaching (Celce-Murcia, 2008; Dewaele et al., 2019; Koegel et al., 1987; Liddicoat & Scarino, 2013; Richards & Richards, 1990). When the relevant literature on the label of "language learners", which is in the second group in language teaching, is examined, it has been determined that there are many studies on the subject (Cook, 2016; Dörnyei & Csizér, 1998; Harmer, 2007; Nunan, 1999; Richards & Rodgers, 2014; Rivers, 1987; Savignon, 1991; Widdowson, 1990). When the literature on the "early childhood education" label, which is in the third group in language teaching, is examined, it is seen that there are many studies conducted by researchers related to the subject area (Burchinal et al., 2000; Garrity et al., 2018; Pungello et al., 2009; Scarinci et al. al., 2015; Whorral & Cabell, 2016). These findings indicate that important topics are the focal point in the field of language instruction, and research is being conducted on these topics. Researchers can make contributions to the relevant literature by focusing more on these areas. Additionally, it is evident that "Professional development" is also an important topic that requires further investigation. However, it should be noted that these findings are specific to a particular time period, and the focus of research topics may change along with the developments in the field of language education. Monitoring new trends and emerging topics can be achieved through future research.

CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

In this study, which aims to examine the studies on curriculum development in language education from a bibliometric perspective, it has been tried to determine the journals, authors, universities and countries that have the most publications on the subject. As a result of the examination, the most published journal is Foreign Language Annals, and the most published author is L. M. Justice. When the authors are examined in terms of the institution they work and the country they live in, it is seen that the most publications come from The University of North Carolina and the USA. While Pianta's 2008 article titled “Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions

in pre-kindergarten classrooms” is the most cited article, the most cited reference is Vygotsky's 1978 “Mind in He has a book titled “Society: Development of higher psychological processes”. In the keyword analysis, it was concluded that the most repeated terms were “language,” “education,” “students,” and “children”. When the article titles are examined, it is seen that "competence", "instructional strategies", "case study" and "phonics" are still trending today. Another result of the study is that the author keywords are collected in 3 clusters and each cluster includes tags for language teaching.

This research has revealed various aspects and trends in the field of language education. Through bibliometric analysis and literature reviews, important findings have been presented by examining relevant publications and keywords. Based on these findings, some recommendations can be provided to those who wish to conduct further research in the field of language education:

- "Professional development" is a significant topic that lies at the core of language teaching research. Conducting more studies in this area can contribute to the professional development of teachers and aid in the development of effective strategies for language instruction.
- It is suggested to focus on labels such as "interaction" and "language learners" in studies on language teaching. Student-teacher interaction is a fundamental factor in language learning, and further research on this topic can contribute to the development of effective teaching approaches.
- Similarly, studies aimed at understanding the needs and characteristics of language learners can help facilitate the more effective implementation of teaching strategies.
- "Early childhood education" should also be considered in new research. The early childhood period is crucial for laying the foundations of language development, and studies conducted in this area can contribute to the successful support of the language learning process. Teachers and researchers can focus on this area to gain more knowledge about language learning in early childhood.
- Researchers can keep track of language education research by observing journals such as Foreign Language Annals and other leading publications.
- By examining the works of highly cited authors like Pianta R. C. and Hamre B. K., new research areas in language education can be identified.
- Keeping up with current research can be achieved by studying studies conducted at prestigious universities such as the University of North Carolina and Michigan State University.
- Researchers can conduct new studies in the relevant field by referencing Pianta's article published in 2008 on language education.
- Studies can be conducted on the effects of translation strategies in the language learning process and the optimization of learning environments by examining the works of highly cited authors such as Creese A.
- To keep the literature up to date, researchers should conduct new reviews relevant to their areas of interest and stay informed about current studies.

These recommendations are provided to guide those who wish to pursue further research in the field of language education. Studies conducted in these areas can contribute to the development of effective teaching methods and better support for students' language skills. Future research can further advance these findings, offering new perspectives in the field of language education and providing valuable contributions to practice.

REFERENCES

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/J.JOI.2017.08.007>
- Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 277–293. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.003>
- Barrett, P. M., Cooper, M., & Teoh, A. B. H. (2014). When time is of the essence: A rationale for ‘earlier’early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(4), 1–9. <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000133>
- Beitchman, J. H., Nair, R., Clegg, M., & Patel, P. G. (1986). Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(2), 98–110. <https://doi.org/10.1044/jshd.5102.98>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Suwalsky, J. T. D. (2013). Language and internalizing and externalizing behavioral adjustment: Developmental pathways from childhood to adolescence. *Development and Psychopathology*, 25(3), 857–878. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000217>
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins Rhodus, J., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339–357. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00149>
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Springer.
- Çetintaş, B. G., & Yazıcı, Z. (2015). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasımflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri [Teachers’ opinions concerning bilingual education in early childhood: Practice and experience in pre-school and nursery classes]. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 173–173. <https://doi.org/10.13114/mjh.2016.292>
- Chegeni, N., & Chegeni, N. (2013). Language curriculum development and importance of needs analysis. *Department of English, Islamic Azad University, Iran. ELT Voices-India*, 3(4), 1–13.
- Chilla, S., & Fox-Boyer, A. (2012). *İkidillilik/çokdillilik: Anne-baba el kitabı [Bilingualism/multilingualism: A parent handbook]* (E. Babur (ed.)). Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Chugani, H. T. (1999). Metabolic imaging: A window on brain development and plasticity. *The Neuroscientist*, 5(1), 29–40. <https://doi.org/10.1177/107385849900500105>
- Clarivate. (2022, May 9). *KeyWords Plus generation, creation, and changes*. https://support.clarivate.com/ScientificandAcademicResearch/s/article/KeyWords-Plus-generation-creation-and-changes?language=en_US
- Collin, K., Van der Heijden, B., & Lewis, P. (2012). Continuing professional development. In *International journal of training and development* (Vol. 16, Issue 3, pp. 155–163). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00410.x>
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Curby, T. W., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 373–384. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.004>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları [Turkish teaching as a special teaching field and its problems]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177–192.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya [Curriculum development in education: From theory to practice]* (17th ed.). Pegem Akademi.

- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology, 10*, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers. *Eric Digest, 3*(3), 1–4.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research, 2*(3), 203–229. <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>
- Duff, D., & Tomblin, J. B. (2018). Literacy as an outcome of language development and its impact on children's psychosocial and emotional development. *Encyclopedia on Early Childhood Development, 1*(6).
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan, 89*(10), 755–761. <https://doi.org/10.1177/003172170808901014>
- Garrity, S., Aquino-Sterling, C. R., Van Liew, C., & Day, A. (2018). Beliefs about bilingualism, bilingual education, and dual language development of early childhood preservice teachers raised in a Prop 227 environment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21*(2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1148113>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan, 84*(10), 748–750. <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal, 49*(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Haque, N. (2014). A brief study on needs analysis. *Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research, 1*(1), 2052–2348.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson longman.
- Hildebrand, V. (1981). *Introduction to early childhood education* (3rd ed.). Macmillan.
- Johnson, W. W. (2014). Why Professional Development Matters. In *Journal of Contemporary Criminal Justice* (Vol. 30, Issue 4). ERIC. <https://doi.org/10.1177/1043986214541602>
- Justice, L. M. (2006). *Clinical approaches to emergent literacy intervention*. Plural Publishing.
- Justice, L. M., Pullen, P. C., & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology, 44*(3), 855. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.855>
- Kasemodel, M. G. C., Makishi, F., Souza, R. C., & Silva, V. L. (2016). Following the trail of crumbs: A bibliometric study on consumer behavior in the Food Science and Technology field. *International Journal of Food Studies, 5*(1), 73–83. <https://doi.org/10.7455/ijfs/5.1.2016.a7>
- Klingner, J. K. (2004). The science of professional development. *Journal of Learning Disabilities, 37*(3), 248–255. <https://doi.org/10.1177/00222194040370031001>
- Koegel, R. L., O'dell, M. C., & Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*(2), 187–200. <https://doi.org/10.1007/BF01495055>
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons.

- Maden, S. (2014). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilir aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri [Instructional work and tactics in active learning used on basic language arts education]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20–20. <https://doi.org/10.16916/aded.16005>
- Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E., & Alonso-Arroyo, A. (2016). The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 663–676. <https://doi.org/10.1111/JCAL.12161>
- Megginson, D., & Whitaker, V. (2007). *Continuing professional development*. Kogan Page Publishers.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359–377. <https://doi.org/10.1080/01411920410001689689>
- Ngoc, B. M., & Barrot, J. S. (2022). Current Landscape of English Language Teaching Research in Southeast Asia: A Bibliometric Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher 2022*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/S40299-022-00673-2>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Parkay, F. W., Anctil, E. J., & Hass, G. (2006). *Curriculum planning: A contemporary approach*. Pearson.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431–451. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2008.02.001>
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R., & Reznick, J. S. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology*, 45(2), 544. <https://doi.org/10.1037/a0013917>
- Richards, J. C., & Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rivers, W. M. (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–278. <https://doi.org/10.2307/3587463>
- Scarinci, N., Rose, T., Pee, J., & Webb, K. (2015). Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 37–51. <https://doi.org/10.1177/0265659014537508>
- Schwartz, M., Mor-Sommerfeld, A., & Leikin, M. (2010). Facing bilingual education: Kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges. *Language Awareness*, 19(3), 187–203. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.491919>
- Schwartz, M., & Palviainen, Å. (2016). Twenty-first-century preschool bilingual education: facing advantages and challenges in cross-cultural contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 603–613.
- Schwartz, R. A., & Bryan, W. A. (1998). What is professional development? *New Directions for Student Services*, 1998(84), 3–13. <https://doi.org/10.1002/ss.8401>
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi [The importance of language in preschool education]. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21–22.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>

- Small, H. (1999). Visualizing science by citation mapping. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(9), 799–813. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(1999\)50:9<799::AID-ASI9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(1999)50:9<799::AID-ASI9>3.0.CO;2-G)
- Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77(7), 464.
- Tekin, A. K. (2016). Attitudes of Omani early childhood preservice teachers toward bilingual early childhood education: Benefits, challenges, and solutions. *Child & Youth Services*, 37(1), 78–91. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2015.1052137>
- Thanuskodi, S. (2010). Journal of social sciences: A Bibliometric study. *Journal of Social Sciences*, 24(2), 77–80. <https://doi.org/10.1080/09718923.2010.11892847>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whorrall, J., & Cabell, S. Q. (2016). Supporting children’s oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 335–341. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0719-0>
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.
- Wilson, S. M. (2013). Professional development for science teachers. *Science*, 340(6130), 310–313. <https://doi.org/10.1126/science.1230725>
- Xinm, S., Ping, W., & Qin, Y. (2021). Twenty years’ development of translanguaging: a bibliometric analysis. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.2007933>
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi [Developmental and learning psychology]*. Anı Yayıncılık.
- Yilmaz, R. M., Topu, F. B., & Takkaç Tulgar, A. (2019). An examination of the studies on foreign language teaching in pre-school education: a bibliometric mapping analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 270–293. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1681465>
- Zepeda, S. J. (2013). *Professional development: What works*. Routledge.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7–27. <https://www.jstor.org/stable/24149478>

DİL EĞİTİMİNDE PROGRAM GELİŞTİRME ÜZERİNE YAPILAN ÇALIŞMALARIN İNCELENMESİ: BİR BIBLİYOMETRİK HARİTALAMA ANALİZİ

Doç. Dr. Abdullatif Kaban¹, Doç. Dr. Ayhan Bulut², Doç. Dr. Mesut Bulut³

¹Atatürk Üniversitesi, Türkiye; abdullatif.kaban@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-4465-3145>

²Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye; ayhanbulut44@hotmail.com;
<https://orcid.org/0000-0001-6482-8032>

³Atatürk Üniversitesi, Türkiye; mesutbulut_77@yahoo.com; <https://orcid.org/0000-0002-0733-0964>

Kaynak göstermek için: Kaban, A., Bulut, A., & Bulut, M. (2023). Dil eğitiminde program geliştirme üzerine yapılan çalışmaların incelenmesi: Bir bibliyometrik haritalama analizi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(2), 32-69.

Özet

Bu araştırmanın amacı, dil eğitiminde program geliştirme konusunda yapılmış çalışmaların bibliyometrik haritasını oluşturmaktır. Bu amaç doğrultusunda Web of Science veri tabanından elde edilen makaleler R programlama dili için geliştirilen bibliometrix kütüphanesi araçları ile analiz edilmiştir. Bu çalışmada uluslararası bir perspektiften bibliyometrik haritalama tekniği kullanılarak, yazar, yayın, anahtar kelime, dergi, ülke ve atıf gibi dil eğitimi araştırmalarındaki program geliştirme trendleri incelenmiştir. Konuyla ilgili araştırmaların çoğu Foreign Language Annals dergisinde yayınlanmıştır. Bulgulara göre, Justice L. M. en ilgili yazardır. En ilgili üniversite Kuzey Carolina Üniversitesi'dir. Genel olarak, ABD en çok yayın, ortak yayın, tek ulusal yayın ve atıf alan makalelere sahiptir. Çalışmalarda "eğitim", "geliştirme", "dil" ve "öğrenme" gibi anahtar kelimeler sıklıkla kullanılmaktadır. Yazarların kümeleme analizi, makalelerin üç gruba ayrıldığını göstermektedir. Her bir grup "profesyonel gelişim" etiketine sahiptir. Dil eğitiminde program geliştirme konusunda yapılan çalışmalarda belirli anahtar kelimelerin ön plana çıktığı görülmektedir. Farklı konu başlıklarının ve trendlerin incelenmesi boşlukları doldurabilir ve araştırmalara yeni yönlendirmeler sağlayabilir. Konu ile ilgili çalışan araştırmacılara en çok yayın yapan dergileri ve yazarları incelemek, önceki araştırmalardan bilgi edinmek ve atıf alan çalışmaları gözlemlemek, önde gelen üniversitelerde yapılan çalışmaları takip etmek ve lider ülkelerin dil eğitimi araştırmalarını incelemek önerilmektedir. Bu çalışmanın, dil eğitiminde program geliştirme alanında araştırma yapan kişilere önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: dil eğitimi; program geliştirme; bibliyometrik analiz

GİRİŞ

Geçmişten günümüze gelinceye kadar dil eğitiminde program geliştirme çalışmalarının bilim insanlarının ilgisini çeken zengin bir çalışma alanı oluşturduğu görülmektedir. Gerek çocuk psikolojisi gerekse gelişim psikolojisi alanında çalışanlar, dil kazanımını, çocuğun genel gelişimine bağlı bir olgu (dil edinimi) olarak ele almakta ve çocuk gelişimini dil de dâhil olmak üzere bir bütün olarak değerlendirmektedirler (Demir & Yapıcı, 2007). Konuya eğitim bilimleri ve eğitim sorunları açısından yaklaşanlar ise dil kazanımını ayrıca ele alıp dili öğrenilen ve öğretilen bir olgu olarak (dil öğrenimi)

incelemektedirler (Yapıcı & Yapıcı, 2005). Hildebrand (1981), doğumdan 6 yaşına kadar hızlı bir dil gelişimi olduğunu ve konuşma, dinleme, anlama, okuma, yazma ile ilgili bütün dil gelişim kademelerinin bu yaşlar arasında yer aldığını ileri sürmektedir. Dil ve düşünme becerisi açısından çocuğun dış uyaranlara en açık olduğu, davranış değiştirme kapasitesinin çok yüksek ve zihinsel uyum açısından da en esnek olduğu bu yıllar, tüm gelişim alanlarının merkezi olan beyin gelişimi açısından da son derece kritiktir (Barrett vd., 2014). Özellikle yaşamın ilk iki yılı beyin gelişiminin en dinamik olduğu yıllardır (Chugani, 1999). Çocukluk döneminde beyindeki dil edinim penceresi daha aktif olduğu ve çocuklar anadil becerilerini oluştururlarken ikinci dili de anadilleri gibi doğal yollarla edindikleri için ikinci dili edinmesi yetişkinlerden daha kolaydır (Çetintaş & Yazıcı, 2015; Chilla & Fox-Boyer, 2012).

Erken çocukluk dönemleri çocuğun diğer gelişim alanlarında olduğu gibi dil gelişiminde de çok kritik ve hassas bir dönemi içinde barındırdığı için erken çocukluk döneminde dil gelişimine yönelik çok sayıda çalışma yapılması önem arz etmektedir (Duff & Tomblin, 2018; Senemoğlu, 1989). Ayrıca alanyazında, erken çocukluk dönemlerinde dil bozuklukları olan çocukların daha sonraki süreçte çeşitli davranış problemleri geliştirmelerini engellemek için özel olarak desteklenmesi gerektiğini ifade eden çalışmalara rastlamak mümkündür (Beitchman vd., 1986; Bornstein vd., 2013). Justice (2006) de yaptığı çalışmada çocukların formel okuma öğretimine başlamadan önce dil, okuma ve yazma ile ilgili bazı ön becerileri geliştirdiklerini ifade etmiştir. Justice vd. (2008) yaptıkları bir çalışmada paylaşılan okuma etkinliklerinin mantık yürütme, olaylar arasında ilişki kurma, tahmin etme, soru cevaplama gibi stratejilerin öğretimi gibi amaçlarla kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Curby vd. (2010) çalışmalarında çocukların, kendilerini duygusal açıdan güvende hissettikleri ve sosyalleşebildikleri nitelikli bir eğitim ortamında, dili kullanarak sınıf içinde kendilerini rahat bir şekilde ifade edebildiklerini; bu durum çocukların özellikle ifade edici dil gelişimleri açısından yararlı olduğunu ifade etmişlerdir. Hamre & Pianta (2001) çalışmalarında okul öncesi dönemde, çocukların öğretmenleriyle ilişkilerinin sosyal destek ve okula uyum açısından önem taşıdığını öne sürmüşlerdir.

Belirlenen eğitim amaçları çerçevesinde bireye kazandırılacak öğrenme tecrübelerinin bütünü olan eğitim programlarının doğru bir şekilde düzenlenmesi ve yürütülmesi için etkili bir program geliştirme sürecine ihtiyaç vardır. Program geliştirme, eğitim programının amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür (Demirel, 2011). Program geliştirme çalışmaları gelişen ve değişen dinamik süreçler olduğunda, bu sürece dahil olan tüm paydaşların da gelişim ve değişime açık olmaları gerekir (Parkay vd., 2006). Dil eğitimi ve öğretimi, uzun bir süreçtir ve bu süreçte, hangi öğretim şekillerinin kullanılacağı büyük öneme sahiptir. Dil öğretimi yaklaşım ve teorilerinin büyük bir bölümü, öğretim şekillerinin ekonomik, siyasal, sosyal değişim ve eğitimde yaşanan gelişmelerden payını alarak asıl değerini kazandığını, dil öğretim yöntemlerinin pratik, sezgi ve üretkenlik açısından güçlü olması gerektiğini savunur (Maden, 2014). İhtiyaç analizi süreci bir dil programı tasarlarlarken programın en önemli bölümünü oluşturur. Bir dil programı tasarlandığında öğretmenlere öğrenenler hakkında doğru bilgi vermek son derece önemlidir ki öğrenen, öğretmen ve öğrenme materyali arasındaki boşluğu en aza indirir (Haque, 2014). İhtiyaç analizi program geliştirmenin bir parçasıdır ve dil öğretimi için geliştirilebilecek bir program öncesinde yapılır (Chegeni & Chegeni, 2013). Dil eğitiminde program geliştirme çalışmaları incelendiğinde dil eğitiminde iki dilli erken çocukluk dil eğitim programlarının tek dilli dil eğitim programlarına göre daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Barnett vd., 2007; M. Schwartz vd., 2010; M. Schwartz & Palviainen, 2016; Tekin, 2016).

Dünyanın birçok yerinde dil eğitiminde kullanılan ve uygulanan çeşitli öğretim programlarına rastlamak mümkündür. Niteliksel açıdan etkili olarak kurgulanmış program geliştirme çalışmalarıyla bireylere kazandırılmak istenilen ister anadili eğitiminde ister ikinci veya üçüncü bir dil eğitiminde istenilen hedefe ve başarıya ulaşmak çokta zor olmayacaktır. Yapılan alanyazın incelemesinde dil eğitiminde program geliştirme konusunda yapılmış bibliyometrik analiz çalışmasına rastlanmamıştır. Bu araştırma dil eğitiminde program geliştirme üzerine yapılan çalışmaların gelişim vizyonunu ortaya koyması ve gelecekte bu yönde yapılacak çalışmalara rehberlik etmesi açısından önem taşımaktadır. Ayrıca konu alanının evrensel bir bakış açısıyla incelenerek mevcut durumun betimlenmesi gelecekte dil gelişimi açısından yapılacak programlara uluslararası bir standart getireceği düşüncesiyle önemli görülmektedir. Bu çalışmanın amacı; dil eğitiminde program geliştirme üzerine yapılan araştırmaları uluslararası bir bakış açısıyla incelemek ve bibliyometrik haritalama yöntemi kullanılarak çeşitli

değişkenler açısından dil eğitiminde program geliştirme konusundaki eğilimleri ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dil eğitimde program geliştirme konusunda en ilgili dergiler hangileridir?
2. Dil eğitimde program geliştirme konusunda en ilgili yazarlar kimlerdir?
3. Dil eğitimde program geliştirme konusunda en ilgili üniversiteler ve ülkeler hangileridir?
4. Dil eğitimde program geliştirme konusunda yapılan çalışmalarının atf durumu nedir?
5. Dil eğitimde program geliştirme konusunda yapılan çalışmalarının anahtar kelimeleri ve trend konuları nelerdir?
6. Dil eğitimde program geliştirme konusunda yapılan çalışmalarının yazar eşleştirmesi ile oluşan kümeler nasıl şekillenmektedir?

YÖNTEM

Veri Analiz Aracı

Bu çalışmada web tabanlı dil öğretimi konusunda yazılmış makaleleri çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla bibliyometrik haritalama yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik haritalama, disiplinler, alanlar, bireysel yayınlar veya yazarlar arasındaki ilişkilerin mekânsal bir temsildir (Small, 1999). Bibliyometrik çalışmalar, belirli bir alandaki araştırmaların bazı özelliklerini sayısallaştırarak ve sonuçları değerlendirerek alandaki eğilimlerin belirlenmesine olanak tanır (Kasemodel vd., 2016). Bibliyometrik analiz, belirlenen bilimsel konu ile ilgili çalışmaların, araştırmacıların, kurumların ve bilimsel akışın takip edilmesini sağlar (Martí-Parreño vd., 2016). Belirli bir literatür alanı içindeki yayın modellerini tanımlamak için nicel analiz ve istatistikler kullanılır. Araştırmacılar, tek bir yazarın etkisini belirlemek veya iki veya daha fazla yazar veya eser arasındaki ilişkiyi tanımlamak için bibliyometrik değerlendirme yöntemlerini kullanır (Thanuskodi, 2010). Kabul edilen analiz prosedürü üç ana adımdan oluşmaktadır; araştırma haritalama, nicel analiz ve eğilimler ile kalıpların analizi.

Veri Setinin Oluşturulması

Web of Science üzerinde Temmuz, 2022 de, Şekil 1’de gösterilen sorgu ifadesi ile yapılan arama sonucu 9412 yayına ulaşılmıştır. Daha sonra doküman tipi (document types =articles), Web of Science kategorisi (WOS Categories = education educational research) ve dil (languages = English) filtreleri sonucunda 2722 makale elde edilmiştir. Analiz sürecinde kullanılan makalelerin belirlenme aşamalarını ifade eden PRISMA akış şeması Şekil 2’de gösterilmektedir. Konu ile ilgili makalelere ulaşabilmek için kullanılan anahtar kelimelerle sorgu yapılmış ve ulaşılan tüm makalelerde yayın tipi olarak “makale”, kategori olarak “eğitim araştırmaları” ve dil olarak ise “İngilizce” filtresi uygulanmıştır. Böylece konu ile ilgisi olmayan çalışmaların ayıklanması hedeflenmiştir. Elde edilen çalışmalara ait tanımlayıcı veriler Tablo 1’de verilmektedir.

Q (TS="language" and TS=("learning" or "teaching" or "education" or "training")) and (TS=program and TS=development)

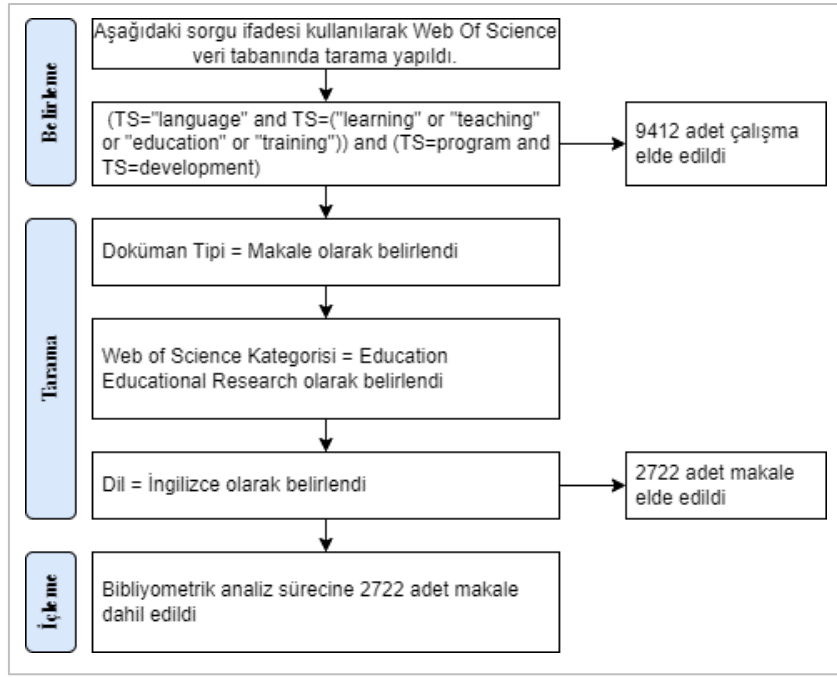
Refined By:

Document Types: Article ×

Web of Science Categories: Education Educational Research ×

Languages: English ×

Şekil 1. Web of Science arama ve filtreleme sorgusu

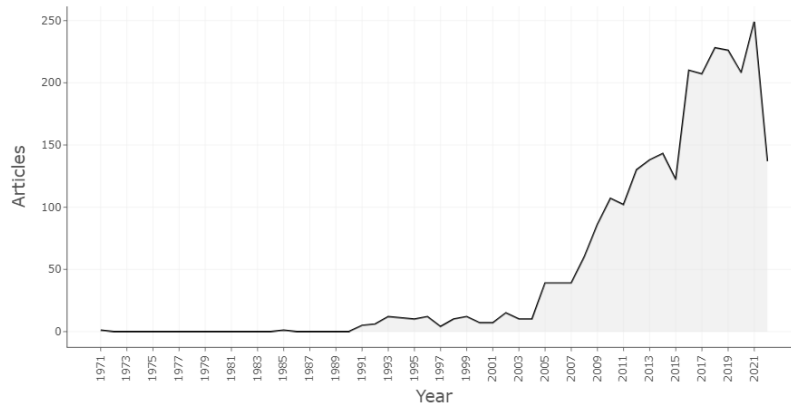


Şekil 2. Analiz sürecine ait PRISMA akış diyagramı

Tablo 1. Elde edilen çalışmaların tanımlayıcı istatistikleri

Açıklama	Sonuç
Zaman aralığı	1971:2022
Kaynaklar (Dergiler)	591
Dokümanlar	2722
Yıllık büyüme oranı	10,13
Doküman başına ortalama atf sayısı	11,36
Yazarlar	5680
Tek yazarlı dokümanlar	879
Doküman başına ortak yazar sayısı	2,38
Kurumlar	2039
Ülkeler	106

Tablo 1 incelendiğinde 591 farklı kaynaktan elde edilen 2722 adet yayının 1971 yılından başlayıp günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. Yayın sayısında yıllık %10,13 artış görülürken, doküman başına ortalama atf oranının %11,36 olduğu görülmektedir. 5680 yazarın görev aldığı bu çalışmalarda tek yazarlı doküman sayısı 879'dur. Doküman başına ortak yazar sayısı ise 2,38'dir. Çalışma sayılarının yıllara göre dağılımları Şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 3. Makalelerin yıllara göre dağılımları

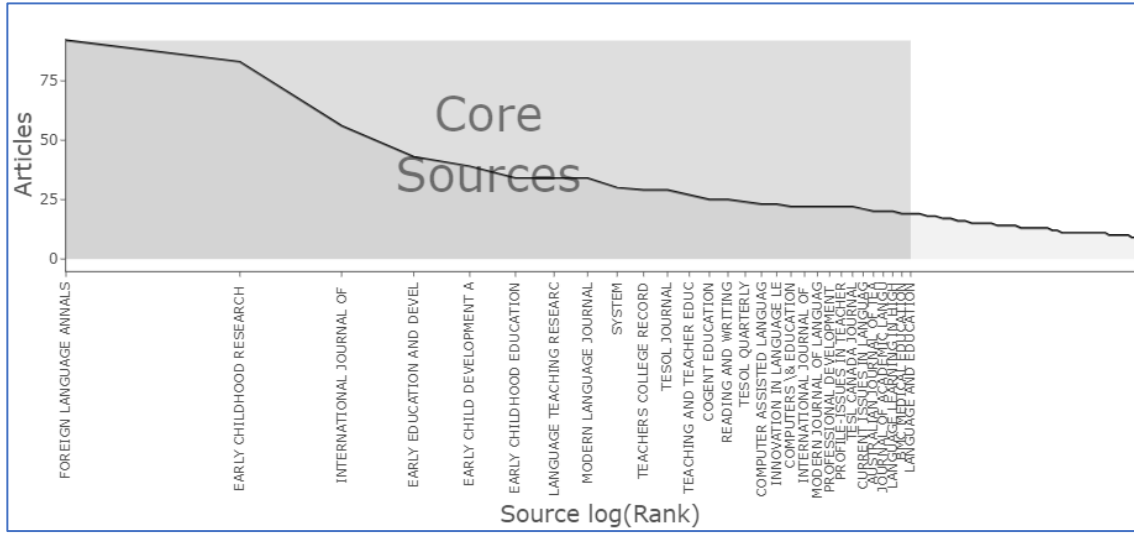
Verilerin Analizi

Konu ile alakalı Web of Science’da yayımlanan makalelere ait metadata verileri BibTeX dosya formatında indirilmiş ve R programlama dili için geliştirilmiş olan “bibliometrix” kütüphanesi kullanılarak analiz edilmiştir. Bibliometrix, bilimsel literatürün kapsamlı bir bilim haritalama analizini yapmak için geliştirilmiş olan güvenilir, açık kaynaklı bir araçtır (Aria & Cuccurullo, 2017).

BULGULAR

En İlgili Dergiler

Web of Science veri tabanında yapılan arama ve filtreleme sonucunda dil eğitimde program geliştirme ile alakalı 2722 makalenin 591 farklı dergide yayımlanmış olduğu görülmektedir (Tablo 1).



Şekil 4. Bradford Yasası analizine göre en alakalı dergiler

Bradford Yasası grafiği, bibliyometrik analizlerde kullanılan yaygın bir araçtır ve bir konu hakkında yayınlanan makalelerin yayımlandığı dergileri anlamak için kullanılır. Bradford Yasası grafiği, bir konu veya konu alanı hakkındaki makalelerin yayımlandığı dergileri çekirdek, ana alan ve dağılım olmak üzere üç bölgeye ayırır. Çekirdek bölgesi, en fazla makalenin yayımlandığı birkaç dergiye içerir. Bu makalelerin yayımlandığı dergilerdeki makale sayıları dikkate alındığında elde edilecek sıralamaya göre oluşturulan Bradford’s Yasası grafiği Şekil 4’te gösterilmektedir. Grafik, yapılan yayımların sayılarına göre dergileri gruplandırmış ve 1. Gruba giren dergi isimlerini görsel olarak ifade etmiştir.

Araştırmaya konu olan makalelerin yayımlandığı dergilerden en çok ilgi duyulan 20 tanesine ait sayısal bilgileri en çok makale yayımlama sıralamasına göre Tablo 2’de verilmektedir. Tabloya göre en çok yayın yapan dergi Foreign Language Annals olurken, en çok atıf alan, en yüksek h_index, g_index ve TA değerlerine sahip olan dergi ise Early Childhood Research Quarterly olmuştur. İkinci en yüksek yayın yapılan dergi Early Childhood Research Quarterly, en yüksek atıf alan dergi Teaching and Teacher Education ve en yüksek h_index, g_index ve TA değerlerine sahip olan dergi ise Modern Language Journal olmuştur.

Tablo 2. Makale sayısına göre en alakalı dergiler

Dergi	MS	AS	h_index	g_index	TA
Foreign Language Annals	92	803	16	25	949
Early Childhood Research Quarterly	83	1664	33	57	3426
International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	56	555	15	22	613
Early Education and Development	43	571	15	31	981
Early Child Development and Care	39	244	7	13	224
Modern Language Journal	34	970	19	33	1255
Language Teaching Research	34	338	16	25	642
Early Childhood Education Journal	34	266	8	14	235

Dergi	MS	AS	h_index	g_index	TA
System	30	624	10	15	281
Teachers College Record	29	416	9	20	404
TESOL Journal	29	140	7	11	162
Teaching and Teacher Education	27	1297	12	23	600
Reading and Writing	25	322	16	23	814
Cogent Education	25	35	4	5	52
TESOL Quarterly	24	1095	11	22	513
Computer Assisted Language Learning	23	219	16	21	480
Innovation in Language Learning and Teaching	23	80	7	11	157
Computers & Education	22	492	11	19	389
TESL Canada Journal	22	22	6	10	121
International Journal of Emerging Technologies in Learning	22	38	5	8	96

MS= Makale Sayısı, AS=Atıf Sayısı, TA=Toplam Atıf

En İlgili Yazarlar

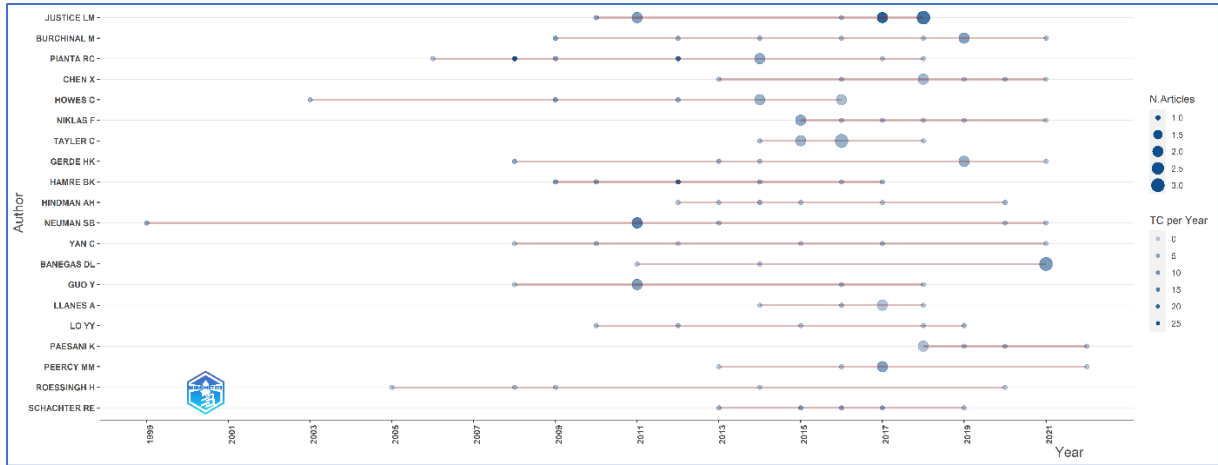
Web of Science veri tabanında yapılan arama sonucunda dil eğitimde program geliştirme konusunda yayım yapan 5680 farklı yazar olduğu tespit edilmiştir. Bu yazarların 879 tanesi çalışmalarında tek başlarına yer alırken 4801 yazar ortak çalışmalar yürütmüşlerdir (Tablo 1). Konu ile ilgili en çok yayım yapan 20 yazara ait çeşitli sayısal bilgiler Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Makale sayısına göre en alakalı yazarlar

Yazarlar	MS	Yayın Yılı	YA	h_index	g_index	TA	Yıl/TA
Justice L. M.	9	2010-2018	7	8	9	421	32,38
Pianta R. C.	8	2006-2018	50	7	8	820	48,24
Burchinal M.	8	2009-2021	8	7	8	268	19,14
Taylor C.	7	2014-2018	10	6	7	91	10,11
Howes C.	7	2003-2016	8	5	7	294	14,70
Niklas F.	7	2015-2021	8	5	6	84	10,50
Chen X.	7	2013-2021	3	4	6	69	6,90
Hamre B. K.	6	2009-2017	47	6	6	508	36,29
Gerde H. K.	6	2008-2021	9	5	6	166	11,07
Hindman A. H.	6	2012-2020	7	5	5	78	7,09
Neuman S. B.	6	1999-2021	3	4	6	377	15,71
Yan C.	6	2008-2021	0	4	5	65	4,33
Schachter R. E.	5	2013-2019	20	5	5	196	19,60
Winsler A.	5	2006-2015	6	5	5	255	15,00
Yore L. D.	5	2006-2016	4	4	5	197	11,59
Roessingh H.	5	2005-2020	4	3	4	47	2,61
Lo Y. Y.	5	2010-2019	2	5	5	128	9,85
Snow C. E.	5	2000-2021	0	4	5	177	7,70
Guo Y.	5	2008-2018	0	4	5	124	8,27
Percy M. M.	5	2013-2022	0	4	4	59	5,90

MS= Makale Sayısı, YA=Yerel Atıf, TA=Toplam Atıf, Yıl/TA=Yıllık Toplam Atıf

Tablo 3 incelendiğinde Web of Science'ta dil eğitimde program geliştirme ile alakalı en çok yayım yapan, h_index ve g_index değerlerine sahip yazar Justice L. M. iken yerelde, toplamda ve yıl bazlı ortalamada en çok atıf alan yazar Pianta R. C. olmuştur. Yazarların yıllara göre yayım sayılarını veren grafik Şekil 5'te gösterilmektedir. Grafikteki dairelerin büyüklüğü makale sayısını, renk yoğunluğu ise yıllık toplam atıf sayısını temsil ederken çizgilerin boyu üretim yıllarını göstermektedir.



Şekil 5. Yıllara göre yazar üretim sayıları

En İlgili Üniversite ve Ülkeler

Web of Science veri tabanında dil eğitimde program geliştirme ile ilgili yapılan çalışmalar yazarların çalıştığı üniversiteler bazında incelendiğinde 2039 farklı üniversiteden makale yayımlandığı görülmektedir. Bunlar içerisinde en çok yayın yapan 20 üniversite Tablo 4'te verilmektedir. Konu ile ilgili yayın yapılan üniversitelerin ilk 20 tanesi toplamda 918 adet makale üretmiştir. En çok yayın yapılan üniversite Univ. N. Carolina iken bunu Michigan State Üniversitesi ve Virginia Üniversitesi takip etmektedir.

Tablo 4. Makale sayısına göre en ilgili üniversiteler

Üniversiteler	f	%
The University of North Carolina	77	8,39
Michigan State Univ.	60	6,54
Univ. Virginia	58	6,32
Ohio State Univ.	57	6,21
Univ. Toronto	56	6,10
Univ. Melbourne	55	5,99
Univ. Hong Kong	50	5,45
Univ. Minnesota	49	5,34
Arizona State Univ.	45	4,90
Penn State Univ.	42	4,58
Texas Aandm Univ.	41	4,47
Univ. British Columbia	41	4,47
Islamic Azad Univ.	40	4,36
Stanford Univ.	38	4,14
Univ. Texas Austin	37	4,03
Univ. Florida	36	3,92
Univ. Calif Irvine	35	3,81
Educ. Univ. Hong Kong	34	3,70
Univ. Nebraska	34	3,70
Macquarie Univ.	33	3,59
Total	918	100,00

Konu ile ilgili yazılan makaleler yazarların buldukları ülke bazında incelendiğinde 106 farklı ülkeden katılım olduğu görülmektedir. Bunlar içerisinde konu ile ilgili en çok makale yazılan ülkelerin ilk 20 tanesi Tablo 5'te verilmektedir. En çok makale sayısına sahip olan USA aynı zamanda en çok ortak yazarlı makale, tekil yazarlı makale, çok uluslu makale ve toplam atıf sayısına sahip ülke olmaktadır. Yayın bazlı en çok ortalama atıf sayısına sahip olan ülke ise Netherlands olmuştur.

Tablo 5. Makale sayısına göre en ilgili ülkeler

Ülke	MS	SYMS	TÜS	ÇÜS	TA	OAS
USA	3116	999	929	70	15791	15,81
Australia	517	189	169	20	1915	10,13
China	461	163	124	39	1537	9,43
Canada	392	144	116	28	1946	13,51
UK	367	139	113	26	2358	16,96
Turkey	317	119	110	9	722	6,07
Spain	217	76	67	9	554	7,29
South Africa	153	64	60	4	310	4,84
Colombia	141	50	47	3	221	4,42
Russia	129	38	33	5	47	1,24
Iran	123	44	40	4	152	3,45
Germany	123	38	30	8	491	12,92
Ukraine	101	28	28	0	30	1,07
New Zealand	94	40	36	4	364	9,10
Japan	92	38	33	5	176	4,63
Ireland	89	33	26	7	371	11,24
Netherlands	86	27	24	3	817	30,26
Norway	68	25	18	7	190	7,60
South Korea	68	23	19	4	191	8,30
Malaysia	67	26	20	6	155	5,96

MS= Makale Sayısı, SYMS= Sorumlu Yazar Makale Sayısı, TÜS=Tekil Ülke Sayısı, ÇÜS=Çoklu Ülke Sayısı, TA= Toplam Atıf, OAS= Ortalama Atıf Sayısı

Atıf Durumu

Dil eğitimde program geliştirme ile ilgili Web of Science'ta yayımlanan makaleler içerisinde en çok atıf alan 20 makale Tablo 6'da verilmektedir. Küresel düzeyde en çok atıf alan makale Pianta ve arkadaşlarının (Pianta vd., 2008) "Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms" başlıklı makalesi iken bunu Mercer ve arkadaşlarının (Mercer vd., 2004) "Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science" başlıklı makalesi takip etmektedir. Yerel düzeyde en çok atıf alan makale olan Hamre ve arkadaşlarının (Hamre vd., 2012) "A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice" başlıklı makalesin Sheridan ve arkadaşlarının (Sheridan vd., 2009) "Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs" başlıklı makalesi takip etmektedir.

Tablo 6. En çok atıf yapılan makaleler

Makale	DOI	GA	YA
Pianta R. C., 2008, Early Childhood Res Q	10.1016/j.ecresq.2008.02.001	380	0
Mercer N., 2004, Br Educ Res J	10.1080/01411920410001689689	331	0
Mol S. E., 2009, Rev Educ Res	10.3102/0034654309332561	293	13
Barnett W. S., 2008, Early Childhood Res Q	10.1016/j.ecresq.2008.03.001	263	0
Rolstad K., 2005, Educ Policy	10.1177/0895904805278067	262	25
Barton A. C., 2010, J Learn Sci	10.1080/10508400903530044	254	1
Sheridan S. M., 2009, Early Educ Dev	10.1080/10409280802582795	247	27
Kraft M. A., 2018, Rev Educ Res	10.3102/0034654318759268	237	5
Hamre B. K., 2012, Am Educ Res J	10.3102/0002831211434596	232	37
French L., 2004, Early Childhood Res Q	10.1016/j.ecresq.2004.01.004	193	0
Van Driel J. H., 2002, Sci Educ	10.1002/sce.10010	172	0
Lampert M., 2009, Elem Sch J	10.1086/596998	171	0
Neuman S. B., 1999, Read Res Q	10.1598/RRQ.34.3.3	168	0
Yore L. D., 2006, Int J Sci Educ	10.1080/09500690500336973	160	4
Barnett W. S., 2007, Early Childhood Res Q	10.1016/j.ecresq.2007.03.003	160	0
Schweisfurth M., 2011, Int J Educ Dev	10.1016/j.ijedudev.2011.03.005	155	1
Jordan G. E., 2000, Read Res Q	10.1598/RRQ.35.4.5	149	0
Lucas T., 2013, Theory Pract	10.1080/00405841.2013.770327	146	0
Kanno Y., 2011, Mod Lang J	10.1111/j.1540-4781.2011.01178.x	143	14

Makale	DOI	GA	YA
Millar R., 2006, Int J Sci Educ	10.1080/09500690600718344	143	0

GA: Global Atıf Sayısı, YA: Yerel Atıf Sayısı

Dil eğitimde program geliştirme ile ilgili Web of Science'ta yayımlanan makaleler incelenmiş ve bu makalelerin kaynakçalarında en çok yer verilen 20 referans Tablo 7'de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde yapılan atıflarda yararlanılan kaynakların çoğunlukla kitap türünde olduğu görülmektedir. Bunlar içerisinde en çok referans gösterilen kaynak Vygotsky'nin (Vygotsky, 1978) "Mind in society: Development of higher psychological processes" isimli kitabı olmuştur.

Tablo 7. En çok atıf yapılan kaynaklar

Sorumlu Yazar	Yıl	Yayın Tipi	Kaynak	f
Vygotsky L. S.	1978	Kitap	Mind in Society: Development of Higher ...	152
Lave J.	1991	Kitap	Situated Learning: Legitimate Peripheral Partic...	85
Miles M. B.	1984	Kitap	Qualitative Data Analysis: An Expanded Source...	76
Hart B.	1995	Kitap	Meaningful Differences in The Everyday Exper ...	75
Snow C. E.	1998	Kitap	Preventing Reading Difficulties in Young Children	73
Braun V.	2006	Dergi	Qualitative Research in Psychology	72
Wenger E.	1998	Dergi	Systems Thinker	65
Shulman L. S.	1987	Dergi	Harvard Educational Review	64
Mashburn A. J.	2008	Dergi	Early Education and Development	62
Lincoln Y. S.	1985	Kitap	Naturalistic Inquiry	57
Pianta R.C.	2008	Kitap	Classroom Assessment Scoring System™: Man...	57
Cohen J.	1988	Kitap	Statistical Power Analysis for The Behavioral S...	56
Garet M. S.	2001	Dergi	American Educational Research Journal	53
Schon D. A.	1984	Kitap	The Reflective Practitioner	53
Pajares M. F.	1992	Dergi	Review of Educational Research	49
Council of Europe	2001	Kitap	Common European Framework of Reference for...	48
Vygotsky L.	1978	Kitap	Mind in Society: Development of Higher Psych...	48
Shulman L.S.	1986	Dergi	Educational Researcher	47
Glaser B.	1967	Kitap	The Discovery of Grounded Theory	46
Howes C.	2008	Dergi	Early Childhood Research Quarterly	46

Anahtar Kelimeler ve Trend Konular

Web of Science'ta taranan makalelerin kendi anahtar kelimelerinin yanında bir de Keyword Plus verisi vardır. Bu veriler, makalenin başlığında yer almasa da kaynakça listesinde yer alan referansların başlıklarında sıkça tekrarlanan kelimelerden otomatik olarak türetilirler. Clarivate veritabanlarına özgü özel bir algoritmaya dayanan KeyWords Plus, ortak referansları olan tüm makaleleri disiplinler arasında arayarak alıntı-referans aramasının gücünü artırır (Clarivate, 2022). Konu ile alakalı makalelerden oluşturulan KeyWord Plus'lerden en çok tekrar edilen 50 kelime Şekil 6'da gösterilmektedir.

Şekil 6'da verilen KeyWords Plus kelimelerinden en çok tekrar edilen 10 kelime language ($f=420$), education ($f=311$), students ($f=174$), children ($f=152$), knowledge ($f=137$), english ($f=132$), instruction ($f=130$), professional-development ($f=128$), teachers ($f=128$), literacy ($f=114$) kelimeleridir. Yazarların makalelerde vermiş oldukları anahtar kelimelerden en çok tekrar edilen 50 kelime ile oluşturulan kelime bulutu Şekil 7'de verilmektedir.

Şekil 7 incelendiğinde en çok tekrar edilen 10 kelimenin education ($f=119$), development ($f=111$), language ($f=103$), learning ($f=77$), literacy ($f=69$), teacher ($f=68$), assessment ($f=58$), higher education ($f=53$), preschool ($f=49$), curriculum ($f=45$) olduğu görülmektedir. Yazarlara ait anahtar kelimelerin kullanım sıklığının yıllara göre dağılımını veren grafik Şekil 8'de verilmektedir. Şekil 8 incelendiğinde web tabanlı öğretim ortamlarının kullanımına yönelik çalışmaların 2009 yılından sonra yaygınlaştığı ve konunun popülerliğinin günümüze kadar devam ettiği görülmektedir.

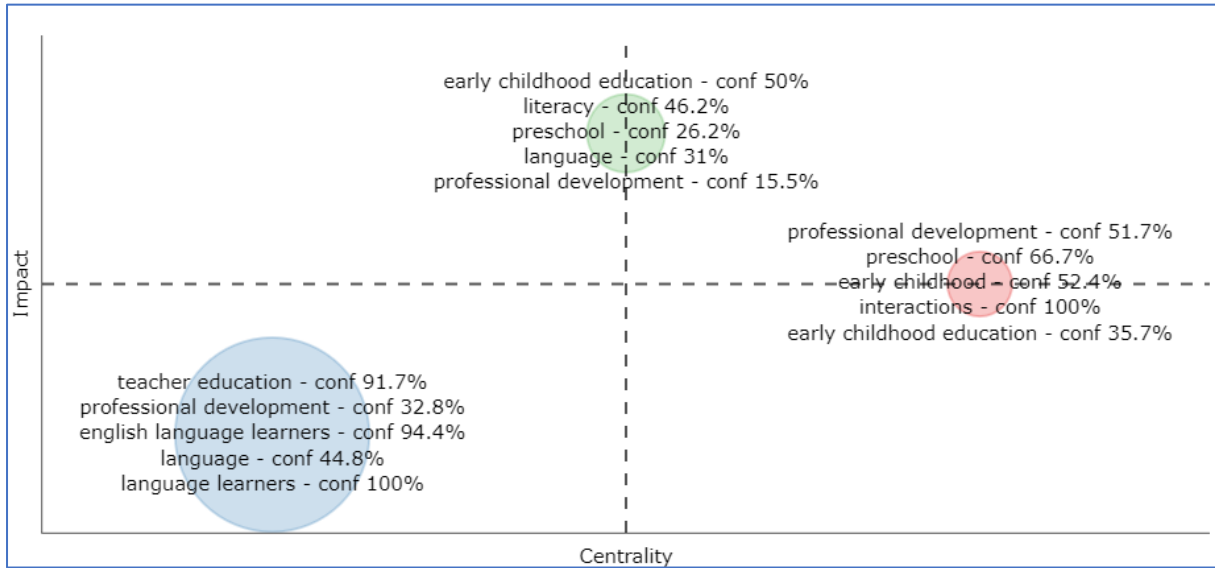
Yazar Eşleştirmesi Kümeleme Analizi

Dil eğitimde program geliştirme ile ilgili Web of Science'ta yayımlanan makalelerin yazarları üzerinde yapılan kümeleme analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmektedir. Kümeleme analizinde eşleşmeler kaynakça üzerinden yapılmış, etki ölçeği olarak global atıf sayısı seçilmiş, kümeleme etiketi olarak yazar anahtar kelimeleri seçilmiştir.

Tablo 8. Kümeleme analizi

Grup	Küme Etiketleri	Conf (%)	f	Merkezilik	Etki
1	professional development	51.7	47	0,72	2,92
	preschool	66.7			
	early childhood	52.4			
	interactions	100.0			
	early childhood education	35.7			
2	teacher education	91.7	150	0,27	2,31
	professional development	32.8			
	english language learners	94.4			
	language	44.8			
	language learners	100.0			
3	early childhood education	50.0	53	0,48	3,03
	literacy	46.2			
	preschool	26.2			
	language	31.0			
	professional development	15.5			

Tablo 8 incelendiğinde yazarlara ait kümeleme analizi sonucunda yayınların 3 grupta yoğunlaştığı görülmektedir. Her grupta “professional development” etiketinin olduğu görülmektedir. Kümeleme analizi sonucunda yazarların anahtar kelimelerinin yoğunlaştığı grupları gösteren grafik **Error! Reference source not found.** 9’da verilmektedir.



Şekil 9. Yazar anahtar kelimeleri kümeleme analizi

TARTIŞMA

Bu çalışmada, dil eğitiminde program geliştirme üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla konuyla ilgili en çok yayın yapan dergiler, yazarlar, üniversiteler ve ülkeler belirlenmeye çalışılmıştır. Yayınların atıf durumu kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Dil eğitiminde program geliştirme ile ilgili anahtar kelimeler ve trend olan başlıklar incelenmiştir. Yazarlara ait çalışmalar üzerinde yaptıkları yayınların anahtar kelimeleri dikkate alınarak kümeleme analizi yapılmıştır.

Konu ile ilgili en çok yayın yapan dergi Foreign Language Annals olmuştur. Yabancı dil eğitimi üzerine yayınlar sunan bu dergiden sonra en çok yayın yapan dergi olan Early Childhood Research Quarterly aynı zamanda en çok atıf alan dergi olmuştur. Yılmaz vd. (2019) yapmış oldukları analizde en çok atıf alan derginin Journal of Educational Psychology olduğu sonucuna varmışlardır. Zhao (2003) yaptığı literatür derlemesi çalışmasında 1997-2001 yılları arasında yayımlanmış dil öğretimi makalelerini incelemiş ve en çok makalenin CALICO Journal isimli dergiden çıktığı sonucuna varmıştır. Bu bulgular, yabancı dil eğitimi ve dil öğretimi alanlarındaki araştırmaların hangi dergilerde yayınlandığını ve hangi dergilerin daha fazla etkili olduğunu anlamak için önemlidir. Bu bilgiler, araştırmacıların doğru dergilere başvurarak araştırmalarını yayınlamalarına ve diğer araştırmacıların en güncel ve önemli araştırmaları takip etmelerine yardımcı olabilir. Konu ile ilgili yayın sayılarına göre dergileri gruplandıran Bradford Yasasına (Bradford, 1934) göre çekirdek listeyi oluşturan dergiler tüm listede ilk 29'a giren dergilerden oluşmaktadır. Bu dergilerin ortak özellikleri incelendiğinde ağırlıklı olarak eğitim alanında olsa da özelde dil eğitimine odaklanan dergiler olduğu görülmektedir. Bradford Yasası'na göre çekirdek listeyi oluşturan dergilerin tüm listede ilk 29'a giren dergilerden oluştuğu bilgisi, konu ile ilgili yayınların yoğunlaştığı dergilerin sayısının sınırlı olduğunu ve diğer dergilerin bu alanda daha az etkili olduğunu göstermektedir.

Dil eğitiminde program geliştirme ile ilgili yayınlar yazar açısından incelendiğinde en çok yayın yapan yazarın Justice L. M. olduğu görülmektedir. Toplam atıf sayısı bakımından birinci sırayı Pianta R. C. almaktadır. Yayın sayısı bakımından ikinci sırayı eşit yayın sayıları ile Pianta R. C. ve Burchinal M. alırken, toplam atıf sayısı bakımından ikinci sırayı Hamre B. K. almaktadır. Yazarların yaptığı yayınlar zaman aralığı bakımından incelendiğinde, genel olarak 2010 yılından sonra yayın sayılarında yoğunlaşma olduğu, her yıl yayın çıkarmasa da Neuman S. B. 1999'dan günümüze kadar yayın ürettiği görülmektedir. Xie H. ve Zou, D. 2017'den sonra yayın üretmeye başlamış ve her yıl yayın çıkardıkları görülmüştür. Yılmaz vd. (2019) yapmış oldukları çalışmada tek yazarlı yayınlarda en çok atıf alan yazarın O'Brien çok yazarlı yayınlarda ise Bialystok olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bilgiler ışığında, dil eğitiminde program geliştirme konusunda yeni bir araştırma yapmak isteyen bir kişiye öncelikle adı geçen yayınlardan okumalar yapması önerilmektedir. Bu, araştırmacının konunun mevcut durumu hakkında daha fazla bilgi edinmesine ve önceki araştırmaların neleri kapsadığına dair bir anlayış geliştirmesine yardımcı olabilir. Pianta R. C. ve Hamre B. K.'nin çalışmalarının diğerlerinden daha fazla atıf aldığı bilgisine dayanarak, bu yazarların çalışmalarını daha yakından inceleyerek konuya katkıda bulunabilecek alanları tespit etmenin önemli olduğu düşünülmektedir. O'Brien'in tek yazarlı yayınlarında en çok atıf alan yazar olarak tespit edilmesi ile Bialystok'un çok yazarlı yayınlarında en çok atıf alan yazar olarak belirlenmesi de bu alanda yapılan tek yazarlı ve çok yazarlı çalışmaların önemine işaret etmektedir. Xie H. ve Zou, D.'nin 2017'den sonra yayın üretmeye başladığı ve her yıl yayın çıkardığı bilgisi, bu konuda yeni araştırmalar yapan araştırmacılar için ilgi çekici olabilir. Aynı şekilde, Neuman S. B.'nin 1999'dan günümüze kadar yayın ürettiği bilgisi de dikkate alınabilir.

Yayın yapan yazarların çalıştıkları üniversiteler incelendiğinde en çok yayının The University of North Carolina'den çıktığı görülmektedir. En çok yayın yapan ikinci üniversite ise Michigan State Üniversitesi'dir. Bu bulgu, söz konusu üniversitelerin dil eğitimi veya ilgili konular üzerine yapılan araştırmalarda aktif bir rol oynadığını göstermektedir. Ülkeler açısından incelendiğinde ise ABD'nin genel olarak en fazla yayına, ortak yazarlı yayına, tekli ve çoklu ulusal yayına ve alıntı yapılan makaleye sahip olduğu görülmektedir. Bu, ABD'nin dil eğitimi alanında hem yayın üretimi hem de etkileşim açısından önde gelen bir ülke olduğunu göstermektedir. Bunu en çok yayın, en çok ortak yazarlı yayın, tekli ulusal yayın ve alıntı yapılan yayın sayısı ile Australia, ortalama atıf sayıları ile de UK takip etmektedir. Bu sonuçlar, söz konusu ülkelerin bu konularda öncü bir rol oynadığını ve ilgili araştırmaların yoğunlaştığı merkezler olduğunu göstermektedir. Xinm vd. (2021) ise tercüme ve yabancı dil üzerine yapılan yayınları incelemiş ve en çok yayın çıkaran üniversitelerin Graduate Center of the CUNY ve University of the Witwatersrand olduğu sonucuna varmışlardır. Benzer şekilde Yılmaz vd. (2019) da yapmış oldukları çalışmada en çok yayının ABD'den çıktığı ve yine en çok atıf sayısına sahip ülkenin ABD olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bulgu, ABD'nin dil eğitimi alanında yayın üretimi ve etkileşim açısından lider konumunu sürdürdüğünü ve bu alanda diğer ülkeleri geride bıraktığını göstermektedir. Bu bulgular, dil eğitimi alanında çalışma yapmayı düşünen araştırmacılara çeşitli yönlendirmeler sağlayabilir. Örneğin, The University of North Carolina ve Michigan State Üniversitesi gibi önde gelen üniversitelerdeki çalışmalarını inceleyerek güncel araştırmaları takip edebilirler. Ayrıca,

ABD ve Australia gibi ülkelerin dil eğitimi alanındaki öncü rollerini ve çalışmalarını takip ederek bu ülkelerdeki araştırmalarla bağlantı kurabilirler.

Pianta 2008 yılında yayımladığı “Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms” başlıklı makalesi yayımlandığı yıldan buyana en çok atıf alan çalışma olmuştur. Bu bulgu, makalenin önemli bir etkiye sahip olduğunu ve dil eğitimi alanında diğer araştırmacılar tarafından sıkça referans gösterildiğini göstermektedir. Çalışma kapsamında incelenen makalelerinin kaynakça kısmında yer alarak en çok referans gösterilen çalışma ise Vygotsky’nin 1978 yılında yayımladığı “Mind in society: Development of higher psychological processes” isimli kitabı olmuştur. Bu, Vygotsky’nin çalışmasının hala güncelliğini koruduğunu ve dil eğitimi araştırmalarında önemli bir referans noktası olduğunu göstermektedir. Yerelde an çok atıf alan makale Hamre vd. (2012) “A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice” başlıklı makalesi olmuştur. Bu, yerel bir düzeyde yapılan çalışmaların önemli bir etki doğurabileceğini ve ilgili alandaki araştırmalar için bir referans noktası olabileceğini göstermektedir. Xinm vd. (2021) ise 2010-2021 yılları arasında translanguaging ve yabancı dil üzerine yapılan yayınları incelemiş ve o yıllarda en çok atıf alan yazarın Creese A. olduğu sonucuna varmışlardır. Ngoc ve Barrot (2022) ise 2016-2021 yılları arasında yayımlanan çalışmalarını incelemiş ve en çok atıf alan çalışmanın Nguyen ve Webb’in ait “Examining second language receptive knowledge of collocation and factors that affect learning” başlıklı çalışması olduğu sonucuna varmışlardır. Bu bulgular, dil eğitimi araştırmacılarına çeşitli yönlendirmeler sağlayabilir. Örneğin, Pianta’nın 2008 yılında yayımlanan makalesi, dil eğitimi alanında önemli bir çalışma olarak kabul edildiği için bu alanda yeni araştırmalar yaparken bu makaleye atıfta bulunabilirler. Ayrıca Pianta’nın çalışması dil eğitiminde web tabanlı profesyonel gelişim kaynaklarının öğretmen-çocuk etkileşimleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu nedenle, dijital teknolojilerin dil eğitimindeki rolüne odaklanmak isteyen araştırmacılar, bu alanda yapılan güncel araştırmaları takip edebilir ve bu çalışmayı temel alarak benzer konuları araştırabilirler. Bu konularda yeni araştırma yapacak araştırmacılar ayrıca Creese’nin çalışmalarını inceleyerek, tercüme stratejilerinin dil öğrenimi sürecindeki etkilerini ve öğrenme ortamlarının nasıl optimize edilebileceğini araştırabilirler. Son olarak, her bir araştırmacının kendi ilgi alanlarına ve araştırma hedeflerine uygun olarak daha fazla inceleme yapması ve literatürü güncel tutması önemlidir.

Konu ile ilgili makalelerin hem Keywords Plus terimleri hem de yazarlara ait anahtar kelimeler analiz edilmiştir. Keyword Plus analizinde “language,” “education,” “students” ve “children” terimleri ön plana çıkarken, yazar anahtar kelimelerinin analizinde “education”, “development” ve “language” terimleri ön plana çıkmıştır. Makale başlıkları dikkate alındığında 2009-2016 yılları arasında “language teacher education,” “e-learning,” ve “computer assisted language learning” konularının revaçta olduğu görülmektedir. Yıllar ilerledikçe “bilingualism,” “language,” ve “development” gibi terimlerin gündeme geldiği sonucuna varılmıştır. 2017 yılından sonra “competence,” “instructional strategies,” “case study” ve “phonics” konularının popüler olmaya başladığı ve günümüze kadar devam ettiği görülmektedir. Yılmaz vd. (2019) yabancı dil öğretimi konusunda yapılan çalışmaları incelemiş language learning, bilingualism, English as a second language, English learners ve phonological awareness anahtar kelimelerinin sıklıkla kullanıldığı sonucuna varmışlardır. Bu bulgular, dil eğitimi araştırmacıları için rehberlik edici olabilir. Örneğin, dil öğretimi konusunda yapılan çalışmalara odaklanmak isteyen bir araştırmacı, anahtar kelimeler ve konu başlıklarının trendlerini dikkate alarak araştırma alanını belirleyebilir. Ayrıca, yeni ve yükselen konulara odaklanarak alanda yenilikçi çalışmalara katkıda bulunabilirler. Örneğin, “competence,” “instructional strategies,” “case study” ve “phonics” gibi popüler konular üzerinde derinlemesine araştırmalar yapabilirler. Ancak bu bulguların sadece bir zaman dilimine ait olduğu ve dil eğitimi alanındaki değişimlerin sürekli olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarla bu trendlerin nasıl değiştiğini ve yeni konuların ortaya çıktığını izlemek önemlidir.

Yazarların makalelerinde belirttikleri anahtar kelimeleri üzerinden yapılan kümeleme analizinde ilk 250’ye giren yazarların 3 kümeye ayrıldığı görülmektedir. “Professional development” etiketinin tüm kümelerde yer aldığı dikkat çekmektedir. Professional development” etiketiyle bilimsel anlamda alanda öne çıkan yayınların olduğu görülmektedir (Collin vd., 2012; Darling-Hammond vd., 2017; Diaz-Maggioli, 2003; Easton, 2008; Guskey, 2000, 2003; Johnson, 2014; Klingner, 2004; Megginson &

Whitaker, 2007; R. A. Schwartz & Bryan, 1998; Sykes, 1996; Wilson, 2013; Zepeda, 2013). Diğer kümelerle bakıldığında dil öğretimine dair etiketlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Birinci kümede “interactions”, ikinci grupta “language learners”, üçüncü grupta ise “early childhood education” etiketlerinin yer aldığı görülmektedir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde dil öğretiminde “interactions”, etiketi çok sayıda çalışmanın olduğu tespit edilmiştir (Celce-Murcia, 2008; Dewaele vd., 2019; Koegel vd., 1987; Liddicoat & Scarino, 2013; Richards & Richards, 1990). Dil öğretiminde ikinci grupta yer alan “language learners” etiketine yönelik ilgili literatür incelendiğinde konuyla ilgili çok sayıda çalışmanın olduğu belirlenmiştir (Cook, 2016; Dörnyei & Csizér, 1998; Harmer, 2007; Nunan, 1999; Richards & Rodgers, 2014; Rivers, 1987; Savignon, 1991; Widdowson, 1990). Dil öğretiminde üçüncü grupta yer alan “early childhood education” etiketiyle ilgili literatür incelendiğinde konu alanıyla ilgili araştırmacılar tarafından yapılmış çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Burchinal vd., 2000; Garrity vd., 2018; Pungello vd., 2009; Scarinci vd., 2015; Whorrall & Cabell, 2016). Bu bulgular, dil öğretimi alanında önemli konuların odak noktası olduğunu ve bu konular üzerinde yoğunlaşan araştırmaların yapıldığını göstermektedir. Araştırmacılar, bu konulara daha fazla odaklanarak ilgili literatüre katkıda bulunabilirler. Ayrıca, "Professional development" konusunun da önemli olduğu ve daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, bu bulguların sadece belirli bir zaman dilimi için geçerli olduğu ve dil eğitimi alanındaki değişimlerle birlikte konu odaklarının da değişebileceği unutulmamalıdır. Gelecekte yapılacak araştırmalarla, yeni trendlerin ortaya çıkması ve farklı konuların öne çıkması izlenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Dil eğitiminde program geliştirme üzerine yapılan çalışmaların bibliyometrik bir bakış açısıyla incelenmesi amaçlandığı bu çalışmada konuyla ilgili en çok yayın yapan dergiler, yazarlar, üniversiteler ve ülkeler belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda en çok yayın yapan dergi Foreign Language Annals, en çok yayın yapan yazar ise Justice L. M.'dir. Yazarların çalıştıkları kurum ve yaşadıkları ülke açısından incelendiğinde en çok yayın The University of North Carolina'dan ve ABD'den çıktığı görülmektedir. Pianta 2008 yılında yayımladığı “Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms” başlıklı makalesi en çok atıf alan makale iken en çok referans gösterilen kaynak ise Vygotsky'nin 1978 yılında yayımladığı “Mind in society: Development of higher psychological processes” isimli kitabı olmuştur. Yapılan anahtar kelimesi incelemesinde en çok tekrar edilen terimlerin “language,” “education,” “students,” ve “children” olduğu sonucuna varılmıştır. Makale başlıkları incelendiğinde ise “competence,” “instructional strategies,” “case study” ve “phonics” konuların günümüzde hala trend olmaya devam ettiği görülmektedir. Yazar anahtar kelimelerinin 3 kümede toplandığı ve her kümede dil öğretimine yönelik etiketlerin yer aldığı çalışmanın diğer bir sonucudur.

Bu araştırma, dil eğitimi alanında yapılan çalışmaların çeşitli yönlerini ve eğilimlerini ortaya koymuştur. Yapılan bibliyometrik analizler ve literatür taramaları, konuyla ilgili yayınları ve anahtar kelimeleri incelemek suretiyle önemli bulgular sunmuştur. Bu bulgulardan hareketle dil eğitimi alanında daha fazla araştırma yapmak isteyenlere bazı öneriler sunmak mümkündür:

- "Mesleki gelişim" konusu, dil öğretimi araştırmalarının merkezinde yer alan önemli bir konudur. Bu alanda daha fazla çalışma yapılması, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabilir ve dil öğretimine yönelik etkili stratejilerin geliştirilmesine yardımcı olabilir.
- Dil öğretimi alanında yapılacak çalışmalarda "etkileşim" ve "dil öğrenenler" gibi etiketlere odaklanılması önerilmektedir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi, dil öğreniminde temel bir faktördür ve bu konunun daha fazla araştırılması, etkili öğretim yaklaşımlarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.
- Benzer şekilde, dil öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve özelliklerini anlamaya yönelik çalışmalar, öğretim stratejilerinin daha etkili bir şekilde uygulanmasına yardımcı olabilir.
- Yapılacak yeni çalışmalarda "Okul öncesi eğitim" konusu da dikkate alınmalıdır. Erken çocukluk dönemi, dil gelişiminin temellerinin atıldığı bir dönemdir ve bu alanda yapılan çalışmalar, dil öğrenimi sürecinin başarılı bir şekilde desteklenmesine katkı sağlayabilir. Öğretmenler ve araştırmacılar, erken çocukluk döneminde dil öğrenimiyle ilgili daha fazla bilgi edinmek için bu alana odaklanabilirler.

- Araştırmacılar, dil eğitimi konusunda yapılan araştırmaları takip etmek için Foreign Language Annals ve diğer önde gelen dergileri gözlemleyebilirler.
- Pianta R. C. ve Hamre B. K. gibi en çok atıf alan yazarların çalışmalarını inceleyerek dil eğitimi konusunda yeni araştırma alanları belirlenebilir.
- The University of North Carolina ve Michigan State niversitesi gibi önde gelen üniversitelerde yapılan çalışmaları inceleyerek güncel araştırmalar takip edilebilir.
- Araştırmacılar, dil eğitimi konusunda Pianta'nın 2008'de yayımlanan makalesine atıfta bulunarak ilgili alanda yeni araştırmalar yapabilirler.
- Creese A. gibi en çok atıf alan yazarların çalışmaları incelenerek tercüme stratejilerinin dil öğrenimi sürecindeki etkileri ve öğrenme ortamlarının optimize edilmesi konularında araştırmalar yapılabilir.
- Literatürü güncel tutmak için araştırmacılar kendi ilgi alanlarına uygun yeni incelemeler yapmalı ve güncel çalışmalardan haberdar olmalıdır.

Bu neriler, dil eğitimi alanında daha ileri araştırmalar yapmak isteyenlere rehberlik etmek amacıyla sunulmuştur. Bu alanlarda yapılan çalışmalar, dil ğretiminde etkili yöntemlerin geliştirilmesine ve öğrencilerin dil becerilerinin daha iyi şekilde desteklenmesine katkı sağlayabilir. Gelecekteki alışmalar, bu bulguları daha da ileri götürerek, dil eğitimi alanında yeni perspektifler sunabilir ve uygulamalara değerli bir katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975. <https://doi.org/10.1016/J.JOI.2017.08.007>
- Barnett, W. S., Yarosz, D. J., Thomas, J., Jung, K., & Blanco, D. (2007). Two-way and monolingual English immersion in preschool education: An experimental comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 277–293. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.03.003>
- Barrett, P. M., Cooper, M., & Teoh, A. B. H. (2014). When time is of the essence: A rationale for ‘earlier’early intervention. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, 3(4), 1–9. <https://doi.org/10.4172/2329-9525.1000133>
- Beitchman, J. H., Nair, R., Clegg, M., & Patel, P. G. (1986). Prevalence of speech and language disorders in 5-year-old kindergarten children in the Ottawa-Carleton region. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51(2), 98–110. <https://doi.org/10.1044/jshd.5102.98>
- Bornstein, M. H., Hahn, C.-S., & Suwalsky, J. T. D. (2013). Language and internalizing and externalizing behavioral adjustment: Developmental pathways from childhood to adolescence. *Development and Psychopathology*, 25(3), 857–878. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000217>
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins Rhodus, J., Zeisel, S. A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339–357. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00149>
- Celce-Murcia, M. (2008). Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In *Intercultural language use and language learning* (pp. 41–57). Springer.
- Çetintaş, B. G., & YAZICI, Z. (2015). Erken çocukluk döneminde anaokulu ve anasımflarında iki dilli eğitim uygulamaları ve deneyimleri üzerine öğretmen görüşleri [Teachers’ opinions concerning bilingual education in early childhood: Practice and experience in pre-school and nursery classes]. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(2), 173–173. <https://doi.org/10.13114/mjh.2016.292>
- Chegeni, N., & Chegeni, N. (2013). Language curriculum development and importance of needs analysis. *Department of English, Islamic Azad University, Iran. ELT Voices-India*, 3(4), 1–13.
- Chilla, S., & Fox-Boyer, A. (2012). *İkidillilik/çokdillilik: Anne-baba el kitabı [Bilingualism/multilingualism: A parent handbook]* (E. Babur (ed.)). Schulz-Kirchner Verlag GmbH.
- Chugani, H. T. (1999). Metabolic imaging: A window on brain development and plasticity. *The Neuroscientist*, 5(1), 29–40. <https://doi.org/10.1177/107385849900500105>
- Clarivate. (2022, May 9). *KeyWords Plus generation, creation, and changes*. https://support.clarivate.com/ScientificandAcademicResearch/s/article/KeyWords-Plus-generation-creation-and-changes?language=en_US
- Collin, K., Van der Heijden, B., & Lewis, P. (2012). Continuing professional development. In *International journal of training and development* (Vol. 16, Issue 3, pp. 155–163). Wiley Online Library. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2012.00410.x>
- Cook, V. (2016). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
- Curby, T. W., Grimm, K. J., & Pianta, R. C. (2010). Stability and change in early childhood classroom interactions during the first two hours of a day. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 373–384. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.02.004>
- Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*.
- Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları [Turkish teaching as a special teaching field and its problems]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177–192.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya [Curriculum development in education: From theory to practice]* (17th ed.). Pegem Akademi.

- Dewaele, J.-M., Chen, X., Padilla, A. M., & Lake, J. (2019). The flowering of positive psychology in foreign language teaching and acquisition research. *Frontiers in Psychology, 10*, 2128. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02128>
- Diaz-Maggioli, G. (2003). Professional development for language teachers. *Eric Digest, 3*(3), 1–4.
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research, 2*(3), 203–229. <https://doi.org/10.1177/136216889800200303>
- Duff, D., & Tomblin, J. B. (2018). Literacy as an outcome of language development and its impact on children's psychosocial and emotional development. *Encyclopedia on Early Childhood Development, 1*(6).
- Easton, L. B. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan, 89*(10), 755–761. <https://doi.org/10.1177/003172170808901014>
- Garrity, S., Aquino-Sterling, C. R., Van Liew, C., & Day, A. (2018). Beliefs about bilingualism, bilingual education, and dual language development of early childhood preservice teachers raised in a Prop 227 environment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 21*(2), 179–196. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1148113>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan, 84*(10), 748–750. <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Burchinal, M., Field, S., LoCasale-Crouch, J., Downer, J. T., Howes, C., LaParo, K., & Scott-Little, C. (2012). A course on effective teacher-child interactions: Effects on teacher beliefs, knowledge, and observed practice. *American Educational Research Journal, 49*(1), 88–123. <https://doi.org/10.3102/0002831211434596>
- Haque, N. (2014). A brief study on needs analysis. *Express, an International Journal of Multi Disciplinary Research, 1*(1), 2052–2348.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Pearson longman.
- Hildebrand, V. (1981). *Introduction to early childhood education* (3rd ed.). Macmillan.
- Johnson, W. W. (2014). Why Professional Development Matters. In *Journal of Contemporary Criminal Justice* (Vol. 30, Issue 4). ERIC. <https://doi.org/10.1177/1043986214541602>
- Justice, L. M. (2006). *Clinical approaches to emergent literacy intervention*. Plural Publishing.
- Justice, L. M., Pullen, P. C., & Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology, 44*(3), 855. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.3.855>
- Kasemodel, M. G. C., Makishi, F., Souza, R. C., & Silva, V. L. (2016). Following the trail of crumbs: A bibliometric study on consumer behavior in the Food Science and Technology field. *International Journal of Food Studies, 5*(1), 73–83. <https://doi.org/10.7455/ijfs/5.1.2016.a7>
- Klingner, J. K. (2004). The science of professional development. *Journal of Learning Disabilities, 37*(3), 248–255. <https://doi.org/10.1177/00222194040370031001>
- Koegel, R. L., O'dell, M. C., & Koegel, L. K. (1987). A natural language teaching paradigm for nonverbal autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 17*(2), 187–200. <https://doi.org/10.1007/BF01495055>
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons.

- Maden, S. (2014). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilir aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri [Instructional work and tactics in active learning used on basic language arts education]. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20–20. <https://doi.org/10.16916/aded.16005>
- Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E., & Alonso-Arroyo, A. (2016). The use of gamification in education: a bibliometric and text mining analysis. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 663–676. <https://doi.org/10.1111/JCAL.12161>
- Megginson, D., & Whitaker, V. (2007). *Continuing professional development*. Kogan Page Publishers.
- Mercer, N., Dawes, L., Wegerif, R., & Sams, C. (2004). Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. *British Educational Research Journal*, 30(3), 359–377. <https://doi.org/10.1080/01411920410001689689>
- Ngoc, B. M., & Barrot, J. S. (2022). Current Landscape of English Language Teaching Research in Southeast Asia: A Bibliometric Analysis. *The Asia-Pacific Education Researcher 2022*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/S40299-022-00673-2>
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Heinle & Heinle Publishers.
- Parkay, F. W., Anctil, E. J., & Hass, G. (2006). *Curriculum planning: A contemporary approach*. Pearson.
- Pianta, R. C., Mashburn, A. J., Downer, J. T., Hamre, B. K., & Justice, L. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher–child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431–451. <https://doi.org/10.1016/J.ECRESQ.2008.02.001>
- Pungello, E. P., Iruka, I. U., Dotterer, A. M., Mills-Koonce, R., & Reznick, J. S. (2009). The effects of socioeconomic status, race, and parenting on language development in early childhood. *Developmental Psychology*, 45(2), 544. <https://doi.org/10.1037/a0013917>
- Richards, J. C., & Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Rivers, W. M. (1987). *Interactive language teaching*. Cambridge University Press.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. *TESOL Quarterly*, 25(2), 261–278. <https://doi.org/10.2307/3587463>
- Scarinci, N., Rose, T., Pee, J., & Webb, K. (2015). Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators. *Child Language Teaching and Therapy*, 31(1), 37–51. <https://doi.org/10.1177/0265659014537508>
- Schwartz, M., Mor-Sommerfeld, A., & Leikin, M. (2010). Facing bilingual education: Kindergarten teachers' attitudes, strategies and challenges. *Language Awareness*, 19(3), 187–203. <https://doi.org/10.1080/09658416.2010.491919>
- Schwartz, M., & Palviainen, Å. (2016). Twenty-first-century preschool bilingual education: facing advantages and challenges in cross-cultural contexts. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(6), 603–613.
- Schwartz, R. A., & Bryan, W. A. (1998). What is professional development? *New Directions for Student Services*, 1998(84), 3–13. <https://doi.org/10.1002/ss.8401>
- Senemoğlu, N. (1989). Okulöncesi eğitimde dilin önemi [The importance of language in preschool education]. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 4(14), 21–22.
- Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., & Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377–401. <https://doi.org/10.1080/10409280802582795>

- Small, H. (1999). Visualizing science by citation mapping. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(9), 799–813. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(1999\)50:9<799::AID-ASI9>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(1999)50:9<799::AID-ASI9>3.0.CO;2-G)
- Sykes, G. (1996). Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan*, 77(7), 464.
- Tekin, A. K. (2016). Attitudes of Omani early childhood preservice teachers toward bilingual early childhood education: Benefits, challenges, and solutions. *Child & Youth Services*, 37(1), 78–91. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2015.1052137>
- Thanuskodi, S. (2010). Journal of social sciences: A Bibliometric study. *Journal of Social Sciences*, 24(2), 77–80. <https://doi.org/10.1080/09718923.2010.11892847>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Whorrall, J., & Cabell, S. Q. (2016). Supporting children’s oral language development in the preschool classroom. *Early Childhood Education Journal*, 44(4), 335–341. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0719-0>
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.
- Wilson, S. M. (2013). Professional development for science teachers. *Science*, 340(6130), 310–313. <https://doi.org/10.1126/science.1230725>
- Xinm, S., Ping, W., & Qin, Y. (2021). Twenty years’ development of translanguaging: a bibliometric analysis. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.2007933>
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi [Developmental and learning psychology]*. Anı Yayıncılık.
- Yilmaz, R. M., Topu, F. B., & Takkaç Tulgar, A. (2019). An examination of the studies on foreign language teaching in pre-school education: a bibliometric mapping analysis. *Computer Assisted Language Learning*, 35(3), 270–293. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1681465>
- Zepeda, S. J. (2013). *Professional development: What works*. Routledge.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7–27. <https://www.jstor.org/stable/24149478>

**CHALLENGES ENCOUNTERED BY PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN
MEASURING AND EVALUATING STUDENT ACHIEVEMENT:
A META-SYNTHESIS STUDY***

Okan Tayşı[†], Prof. Dr. Devrim Alıcı²

¹ Ministry of National Education, Türkiye; okantaysi87@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0003-4767-65462>

² Mersin Üniversitesi, Türkiye; devrimozdemir@mersin.edu.tr;
<https://orcid.org/0000-0001-5542-0609>

For citation: Tayşı, O. & Alıcı, D. (2023). Challenges encountered by primary school teachers in measuring and evaluating student achievement: A meta-synthesis study *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 70-114.

Abstract

This study aims to investigate the challenges experienced by primary school teachers in measuring and evaluating student achievement. For this purpose, the meta-synthesis method suggested by Erwin, Brotherson, and Summers (2011) was employed, and Google Scholar, National Thesis Center, and TR Index databases were searched to retrieve studies on challenges experienced by teachers in measurement and evaluation processes. Studies included in the meta-synthesis were determined using the PRISMA (2020) protocol and the study was conducted based on 22 studies. The Miles-Huberman reliability and Krippendorff alpha reliability were calculated based on expert opinions according to the CASP protocol to support the validity and reliability of the study. The study findings were clustered under three themes: (1) challenges encountered while preparing the measurement and evaluation tools, (2) challenges encountered while administering the measurement and evaluation tools, and (3) challenges encountered while grading the measurement and evaluation tools and evaluating student performance. The results show that teachers often face challenges while administering the measurement and evaluation tools due to education system/curriculum-related factors. On the other hand, the challenges experienced due to student and time constraints-related factors were more common.

Keywords: Measuring and evaluating student achievement; challenges in measurement and evaluation; primary school teachers; meta-synthesis

* This study was produced from the master's thesis, which was prepared by Okan TAYŞI under the supervision of Prof. Dr. Devrim ALICI.

INTRODUCTION

Educational systems continuously change and develop in tandem with social, economic, and cultural developments in the world. As such, the educational system implemented in Türkiye is organized and updated according to our social needs and expectations as well as the changes and developments in the world. Considering the current century, there is a need for educating individuals who are creative, learn through their lives, and have critical perspectives. Along with these changes and developments, the curriculum, which has a direct impact on educating individuals, needs to be revised and the current developments in the world should be reflected in the curriculum in Türkiye. Considering this need, the curriculum of our country was remodeled according to the constructivist approach in 2004 and put into practice in the 2005-2006 academic year. Along with the constructivist approach, studies on measurement and evaluation began focusing on the process rather than the outcome (product) and there has been an increase in the variety of measurement tools.

Significant problems were experienced in measurement and evaluation processes once the constructivist approach was put into practice in the education system of Türkiye (MoNE, 2006). Research reveals that teachers experience difficulties in identifying, planning, preparing, and administering the measurement and evaluation tools and methods, and evaluating the resultant outcomes to determine student achievement within the scope of the curriculum grounded on the constructivist approach (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Arslan, Kaymakçı, & Arslan 2008; Çoruhlu, Nas, & Çepni, 2009; Adanalı & Doğanay, 2010; Ören, Ormancı, & Evrekli, 2011; Çiftçi, Akgün, & Deniz, 2013; Balta, 2014; Demir & İzci, 2015; Yazıcı & Sözbilir, 2016; Mutlu & Özden, 2017; Asma, Çamlıyer, Soytürk, Balcı, & Çamlıyer, 2018; Nacaroğlu & Mutlu, 2019; Karakuş, 2020).

This study aims to holistically explore the challenges experienced by primary school teachers in measurement and evaluation processes with the implementation of constructivist approach in our education system by using a meta-synthesis method. Investigating the challenges experienced by primary school teachers in measurement and evaluation processes using the meta-synthesis method is important for synthesizing the findings reported by postgraduate theses and articles, looking at challenges from a wider perspective, identifying the fundamental challenges and their causes, and providing suggestions for solving these challenges. The findings obtained in this study are expected to be a basic reference for improving the measurement and evaluation processes in primary schools. Considering the studies conducted in Turkey on measurement and evaluation under postgraduate theses, there are few qualitative studies and no study is conducted using the meta-synthesis method. From this perspective, the present study may make an innovative contribution to measurement and evaluation in the national literature.

Considering the study purpose, attempts were made to answer the question “What challenges do primary school teachers encounter when measuring and evaluating student achievement?” According to the content analysis conducted based on the meta-synthesis in this study and the themes determined, the following sub-research questions were formulated:

1. What challenges do primary school teachers face when preparing measurement and evaluation tools for determining student achievement?
2. What challenges do primary school teachers face when administering the measurement and evaluation tools for determining student achievement?
3. What challenges do primary school teachers face when grading and evaluating the measurement and evaluation tools for determining student achievement?

This study assumed that qualitative studies on challenges faced by primary school teachers in measuring and evaluating student achievement when the curriculum based on the constructivist approach was put into practice in 2005 in Türkiye were retrieved from ULAKBİM and national theses center databases. The study is limited to qualitative studies conducted under postgraduate theses and articles addressing the challenges encountered by primary school teachers in measuring and evaluating student achievement and studies meeting the inclusion criteria of this research.

METHOD

Research Deseni

A qualitative meta-synthesis method was employed pertinent to the purpose of this study. According to Schreiber et al. (1997), meta-synthesis is gathering together the findings, breaking them up, examining them, discovering their basic characteristics, and reintegrating them as a whole with transformed characteristics in some ways. Sandelowski and Barroso (2006) define meta-synthesis as a method that enables examining and integrating several independent research findings and looking at them from a wider perspective. In meta-synthesis studies, the qualitative findings of previous studies are grouped according to specific criteria and divided into categories.

Data Collection

This meta-synthesis study was conducted following the six steps suggested by Erwin et al. (2011). The first step that Erwin et al. (2011) suggested for qualitative meta-synthesis research is formulating the research problem and question. In this step, studies included in the meta-analysis are determined by reading them repeatedly. This contributes to synthesizing and interpreting the resultant findings according to the study purpose. Therefore, the clarity of the research problem contributes the most to the literature search process. As noted above, the purpose of this study is to holistically explore the challenges faced by primary school teachers while measuring and evaluating student achievement after the constructivist approach was put into practice in our education system through a meta-synthesis method and examine them from a wider perspective.

One of the most important steps of meta-synthesis is the literature search. As a second step in the meta-synthesis research process, Erwin et al. (2011) suggested *conducting a comprehensive literature search using keywords relevant to the research topic and purpose*. In this study, the Google Scholar, TR Index, and National Thesis Center databases were used to conduct the literature search. This study was based on master's and doctoral theses and articles published in national peer-reviewed journals in the field of measurement and evaluation in Türkiye. The keywords used in TR Index and national thesis center are given in Table 1.

Table 1. Keywords used during the literature search

Teacher + measurement and evaluation	Teachers + challenges
Teachers + measurement and evaluation	Teachers + problems
Teacher + measurement and evaluation + challenges	Teacher + problems
Teacher + measurement and evaluation + problems	Basic education + challenges
Teacher + measurement and evaluation + difficulties	Basic education + problems
Teacher + measurement + challenges	Basic education difficulties
Teacher + measurement + problems	Measurement and evaluation + difficulties
Teacher + measurement + difficulties	Measurement and evaluation + challenges
Teachers + measurement and evaluation + need	Measurement and evaluation + problems
	Measurement and evaluation + need

The third step that Erwin et al. (2011) suggested for the qualitative meta-synthesis research process is *assessing studies retrieved from the literature carefully to decide whether to include them in the meta-synthesis study*. In order to obtain a valid result in meta-synthesis studies, it is suggested to include 10-12 studies that satisfy the inclusion criteria (Sandelowski, Docherty, & Emden, 1997; Paterson, Thorne, Canam, & Jillings, 2001). In this study, the inclusion and exclusion criteria suiting the meta-synthesis method were created by considering the suggestions of Sandelowski and Barroso (2006: 907-908), Sandelowski, Docherty and Emden (1997:368), Aspfors and Fransson (2015:78) and the studies identified according to these criteria were included in the analysis. The inclusion and exclusion criteria for studies identified during the literature search are given in Table 2.

Table 2. Inclusion and exclusion criteria of studies

<i>Inclusion criteria of studies</i>	<i>Exclusion criteria of studies</i>
Studies conducted between 2005 and 2021	Only quantitative studies
Studies published only in Turkish language	Metaphor studies

Qualitative or mixed-methods studies	Statistical descriptive studies
Studies on problems faced by teachers in measurement and evaluation	Studies written in languages other than Turkish
Articles and theses	Studies conducted with preservice teachers
Study participants are primary school teachers	

Considering the publication years and language criteria, a total of 1826 studies were identified, where 116 were retrieved from Google Scholar, 1260 from TR Index, and 450 from the National Thesis Center databases. These studies were analyzed one by one by considering the criteria given in Table 2 and studies not matching the inclusion criteria or matching the exclusion criteria were excluded. In this process, the PRISMA (2020) Protocol was used (Figure 1.) The PRISMA Protocol (2020) is a set of evidence-based items for reporting in systematic reviews and meta-synthesis studies. It is a system that helps researchers improve reporting their systematic reviews and meta-analyses. According to the PRISMA Protocol given in Figure 1, 22 studies were included in the meta-synthesis analysis.

Studies included in the meta-synthesis study were conducted between 2005 and 2021. Of these studies, ten were articles published in various TR indexed journals, three were doctoral theses, and nine were master's theses. These studies attempted to examine the changes in measurement and evaluation processes, implementation processes, and the challenges experienced in these processes along with the renewal of the curriculum according to the constructivist approach through the eyes of teachers. Several studies also attempted to offer suggestions for solving the problems. Six studies employed both qualitative and quantitative research designs, one employed a Special Case Method, two employed a Survey Model, and ten employed a qualitative research method. In all studies, the data were collected through questionnaires or interviews and the qualitative data analyses were mostly conducted using descriptive analysis, content analysis, frequencies, and percentages. Studies selected for the meta-synthesis were independently examined by the authors and two lecturers, one from the Department of Curriculum and Instruction and one from the Department of Measurement and Evaluation in Education. As a result of evaluations, data saturation was ensured.

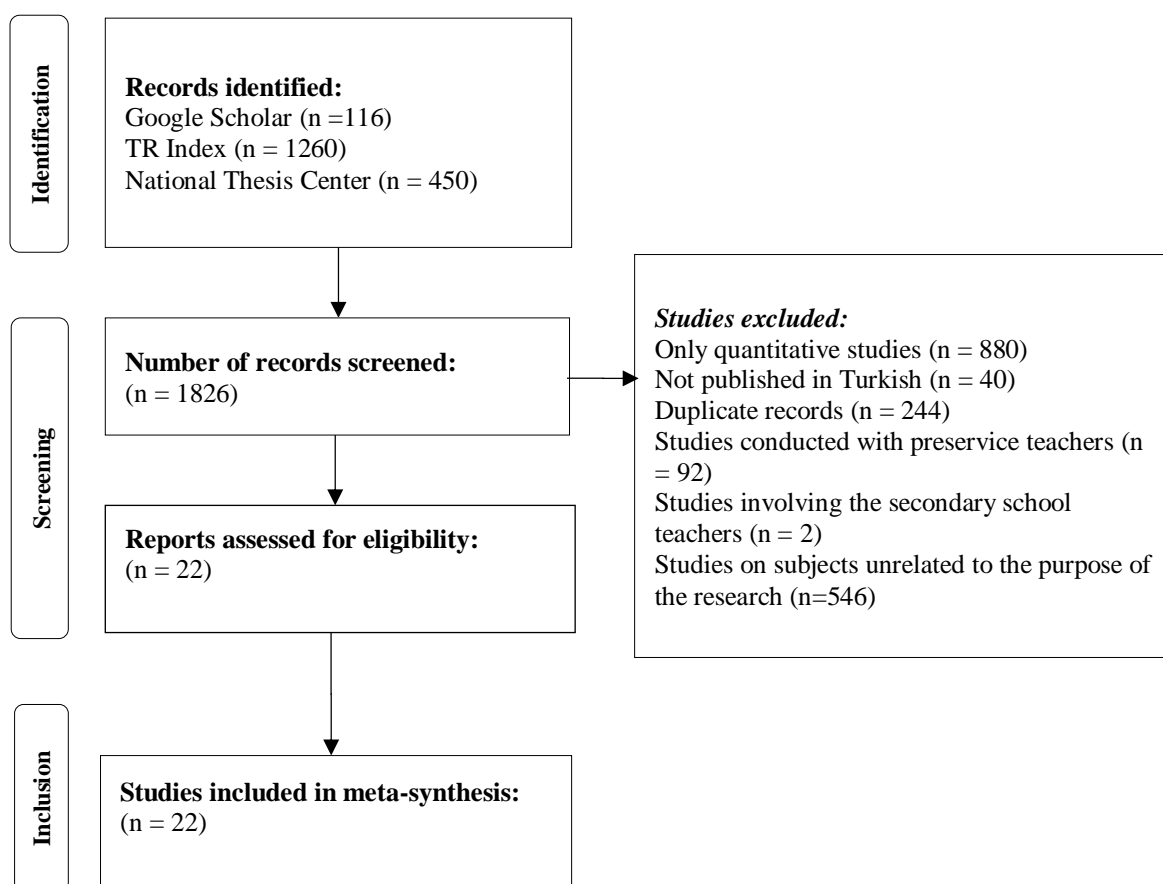


Figure 1. Identifying studies for the meta-synthesis (adopted from the PRISMA [2020])

Data Analysis

The fourth step that Erwin et al. (2011) suggested for the qualitative meta-synthesis research involves *integrating and analyzing the qualitative research findings*. As such, a method that comparatively analyzes studies was employed. This approach was realized by following the step “choosing and conducting the meta-synthesis techniques. According to Erwin et al. (2011), the first, second, and third-order data formats are used to repeatedly read the research reports to analyze and reinterpret the findings obtained from them (Akay, 2020). All studies selected in this study were read independently one by one by the authors and attempts were made to identify potential themes and sub-themes based on the views of teachers (primary data). Then, the authors convened, discussed their suggestive themes and sub-themes, and reached a consensus. As a result, they decided to cluster the research data under four main themes and their relevant sub-themes. In the next step, it was decided which codes to take into account when dividing the primary and secondary data into themes and sub-themes (Table 3).

Table 3. Grouping themes, sub-themes, and codes used in the meta-synthesis study

Themes	Sub-themes	Codes
T1. Challenges encountered while preparing the measurement and evaluation tools	T1.1. Education system/curriculum-related challenges	Complicatedness, excessiveness, impracticality, and disorderliness of the measurement tools in the curriculum, and the inadequacy of information
	T1.2. Teacher-related challenges	Inadequate knowledge, failing to relate the learning outcomes and measurement tools, not knowing the characteristics of measurement tools
	T1.3. Time constraints	Developing a new measurement tool is time-consuming
	T1.4. Financial constraints	Developing a tool is costly

T2. Challenges encountered while administering the measurement and evaluation tools	T2.1. Education system/curriculum-related challenges	Complicatedness, excessiveness, impracticality, and disorderliness of the measurement tools in the curriculum, and the inadequacy of information and matching student level
	T2.2. Teacher-related challenges	Lack of knowledge about the application process
	T2.3. Student-related challenges	Not knowing how to respond to the measurement tool, lacking information about project and performance tasks, not grasping the objective of activities like projects and performance tasks, peer assessment, self-assessment
	T2.4. Time constraints	Insufficiency of class hours
	T2.5. Financial constraints	Administering the measurement tool is costly
	T2.6. Limitations related to tools and materials	Lack of internet, limited resources
	T2.7. physical conditions-related challenges	Class size, the physical structure of classrooms, the physical structure of the school
	T2.8. Ethical problems	Cheating, plagiarizing, parent interference, unfair authorship in group work
T3. Challenges encountered while grading the measurement and evaluation tools and evaluating student performance	T3.1. Education system/curriculum-related challenges	Inadequacy of information
	T3.2. Teacher-related challenges	Failing to grade objectively, determine the grading criteria, and develop a grading key
	T3.3. Student-related challenges	Self-assessment, peer assessment
	T3.4. parent-related challenges	Parent help, parent wishes
	T3.5. Time constraints	Grading is time-consuming, failure to provide feedback

After creating the themes and sub-themes, the teacher views (primary data) and the views of the relevant studies' authors (secondary data) were synthesized and the results obtained were presented under relevant sub-headings in the findings section.

Reliability and Validity of Research

The concept of validity in qualitative studies indicates checking through some procedures whether the resultant findings of a study are accurate. However, reliability in qualitative studies indicates the consistency of a researcher's approach in terms of different studies and different researchers (Yıldırım & Şimşek, 2005). One of the tools that can be used for evaluating the quality of studies included in meta-synthesis studies is the Critical Appraisal Skills Program (CASP) Checklist (CASP, 2021). In this study, 22 studies planned to be included in the meta-synthesis were examined by two experts using the CASP Checklist (Table 4).

Table 4. CASP checklist and expert evaluations of 22 studies included in the meta-synthesis

Study Number	Expert	1. Is there a clear statement about the aims of the research?	2. Is the qualitative methodology suitable?	3. Is the research design suitable for the purposes of the	4. Is the participant selection strategy suitable for the purposes of the	5. Were the data collected in a way that addressed the research topic?	6. Is the relationship between the researcher and the participants clear enough?	7. Have ethical issues been taken into account?	8. Is the data analysis rigorous enough?	9. Is there a clear statement of the findings?	10. How valuable is the research?	Quality score
1	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	9.5
	2	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	9.5
2	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	1	9.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	1	9.5
3	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
4	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	8
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	8
5	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
6	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	8.5
	2	1	1	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	8
7	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
8	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0.5	6.5
	2	1	1	0	1	1	0	1	0	0.5	1	6.5
9	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	1	9.5
	2	1	1	0.5	1	1	1	1	1	1	1	9.5
10	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	0.5	9.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	0.5	9.5
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
12	1	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	9
	2	1	1	0.5	1	1	1	1	1	1	0.5	9
13	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
14	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	8.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	8.5
15	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	8.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	1	0.5	1	1	9
16	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	0.5	8.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	0.5	8.5
17	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	0.5	9
	2	0.5	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	9
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
19	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
20	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	8.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	8.5
21	1	1	1	0.5	1	1	0.5	0.5	1	1	1	8.5
	2	1	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	8.5
22	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	0.5	9

Table 4 shows that the quality scores yielded by the experts' evaluations for each study vary between 6.5 and 10.00. According to Polat and Ay (2016), the principles to be considered to ensure validity and reliability in meta-synthesis studies and the procedures performed in this study could be summarized as follows:

1. *The purpose of the research and the research questions should be clearly stated.* In this study, the research questions and the purpose of the study were presented in a clear and understandable manner.
2. *For the validity of the findings, the data collection method plus inclusion and exclusion criteria should be specified in detail.* In this study, the literature search process, keywords, and the inclusion and exclusion process of studies (PRISMA protocol) were explained.
3. *The literature search conducted on the relevant subject and the number of studies retrieved through this search and the studies included in the study from these studies should be explained in detail.* In this study, the number of studies ($n = 1826$) retrieved through the literature search was explained and studies ($n = 22$) included in the meta-synthesis study were determined after applying the PRISMA protocol.
4. *The characteristics of studies included in the research (methodology, field, sample, geographical locations where the study took place, data collection techniques, and data analysis methods) should be determined or presented in a table.* In this study, brief information about the studies included in the research was presented in detail under the data collection sub-heading.
5. *The process of analyzing data and forming common themes should be explained.* In this study, justifications are provided about how primary and secondary data are analyzed and turned into research findings in the data analysis process.
6. *The process of determining common themes should be realized by more than one domain expert and the inter-coders consistency should be ensured.* In this study, the common themes were determined with the help of two experts (both the thesis author and the supervisor). For inter-coders consistency, the CASP protocol was applied and inter-coder reliability findings were reported with the help of both the Miles-Huberman reliability formula and Krippendorff alpha reliability. Miles and Huberman reliability is obtained from the formula (Percent reliability = Agreement / (Total agreement + Disagreement)), and a minimum of 80% reliability is expected (Miles & Huberman, 2016). The Miles-Huberman coder reliability percentage was 83% between the coding of these two experts. A Krippendorff alpha of $\alpha = 1.00$ indicates perfect consistency and $\alpha = 0.00$ indicates high inconsistency (Bilgen-Bikmaz & Doğan, 2017). In this study, the Krippendorff alpha coefficient was 0.959. In addition, if all population was tested the probability of the alpha coefficient being under 0.90 was calculated as 0.08 (Hayes & Krippendorff, 2007). Considering all these findings, the experts have provided consistent scores.
7. *If the study is carried out by more than one person, each researcher should be involved in the coding process.* However, even if the study is carried out by one researcher, coding should be conducted by another domain expert. In this study, coding processes were carried out by two experts.

FINDINGS

The findings of this study were reported by following the fifth and sixth steps of “*presenting the synthesis of research findings*” and “*reflecting the process*” suggested by Erwin et al. (2011) for conducting a qualitative research synthesis. In this respect, the findings regarding the challenges that primary school teachers face during the measurement and evaluation processes are presented for each of the 22 studies included in the analysis, taking into account the primary and secondary data of studies.

What challenges do primary school teachers face when preparing measurement and evaluation tools for determining student achievement?

The challenges encountered by primary school teachers while preparing measurement and evaluation tools to determine student achievement were examined considering the primary and secondary views for each sub-theme. Some examples regarding the sub-themes are given in Table 5.

As seen in Table 5, considering the primary and secondary views relating to the challenges encountered while preparing the measurement and evaluation tools, the sub-theme of *education system/curriculum-related challenges* indicates that teachers have no information about the new curriculum and experience curriculum-related problems. In addition, since some things are not clear in the regulation, they experienced challenges in the application and evaluation sections. Inconsistencies between the questions, activities, and programs given in textbooks are noticeable. Teachers stated that measurements and evaluations in textbooks are rudimentary. However, since the ones given at the end

of the book are difficult, they and their students experienced difficulties. Teachers often stated that the questions should be in general average and they referred to test books because there were no questions in desired levels. In addition, the official regulation pressure has a negative effect on teachers in terms of using their evaluation forms. Therefore, it appears that they refer to alternative measurement techniques and teachers, who consider the evaluation forms unnecessary, do not use them effectively by leaving them to the yearend due to formal requirements. Teachers, who spoke of the inadequacies of in-service training programs, mostly stated that they were unable to get the desired efficiency due to the short training period and that the training was ended before the intended knowledge was gained.

The sub-theme of *teacher-related challenges* indicated that alternative measurement and evaluation techniques were included in the curriculum and required to be implemented, but teachers had inadequacies in implementing and evaluating these tools. Some teachers who participated in studies had some difficulties in how to devise and evaluate alternative measurement tools such as portfolios, projects, and peer assessments. At the same time, although the essentiality of using alternative measurement and evaluation techniques actively beyond textbooks and providing grades accordingly was highlighted, teachers were not given any information, for example, about how to grade them. Considering the views under the sub-theme of *time constraints*, teachers participating in studies experienced time problems when preparing measurement tools. They argued that preparing multiple-choice tests is challenging but could be preferred considering the practicability of their evaluation. However, they experienced difficulties because these measurement tools also include a high-chance factor for students.

According to the *financial constraints* sub-theme, teachers complaining about the high costs of preparing the alternative measurement and evaluation techniques newly added to the curriculum expressed that collecting money from students was a difficult and problematic process. Preparing measurement tools for many departments, especially in crowded schools, was too costly and they were financially exhausted. In addition, they had financial constraints in arranging measurement tools needed for some practices, as they were not available in schools.

Table 5. Challenges encountered while preparing measurement and evaluation tools

Sub-Theme	Examples of primary views	Examples of secondary views
Education System/Curriculum-Related Challenges	<p>“There are very simple questions in the measurement and evaluation section of the book. The questions and problems at the end of the unit are very difficult. The student cannot make that connection. Intermediate-level questions should be put there”</p> <p>“They do not talk about concrete things. For example, is it okay if we do not conduct written [tests] in the new system? Since you mentioned alternative measurement and evaluation techniques, a teacher can give different assignments. It doesn't need to be written. But now whether the regulation has specified or not... I conduct three written [tests]. This is mentioned in the regulation. Why then do we conduct alternative measurements and evaluations?”</p>	<p>“Regarding the inconsistency between the activities in the curriculum and textbooks and the measurement-evaluation questions, teachers stated that the questions in textbooks were very simple and insufficient. Therefore, they chose to have [students] solve questions from different books. Similarly, teachers also stated that there was an inconsistency between the activities in the book and the measurement-evaluation questions. The activities were easy, but the problems at the end of the unit were difficult and the students had difficulty solving them, putting them in a difficult situation.</p>

Teacher-related challenges	<p>“Portfolio, performance and project assignments came in the new curriculum. However, we are not well-equipped for these. How will it be conducted and scored? This is a problem. Then came a letter about not being dependent on textbooks... It could be about designing projects, product files, and performance assignments. How will research and investigation assignments, project, product files, and self and peer-evaluation forms be applied? How will they be evaluated? I want to receive information on these issues.”</p> <p>“Designing research and investigation assignments, projects, performances, concept maps, creating journals, and rubrics. We have a problem concerning portfolios. It is not clear what will be included in the portfolio, and how they will be graded. There is not enough descriptive information about how the works will be collected, what will be included and how they will be graded. We put in every work. That is what they said. It is not clear what to put in it.”</p> <p>“I don’t think that I get objective results since the students’ levels are generally not the same. It is difficult for me to find materials for students.”</p>	<p>“In the interviews, a teacher stated that they have inadequate information about portfolios, attitude scale, self and peer assessment, they do not know how to score and turn into grades, they are not provided with sufficient information, and the resources are not sufficient. Hence, they needed in-service training.”</p> <p>“In the light of the views of teachers interviewed, teachers have no information about alternative measurement and evaluation techniques. Teachers generally stated that they found it difficult to adjust these methods and techniques to students’ levels and interests and that they spent a long time.”</p>
Time constraints	<p>“I use all kinds of measurement and evaluation techniques over time. Since I’m new to teaching, I cannot compare the old techniques with the current ones, but I can say that the new techniques are more costly and time-consuming.”</p> <p>“Let’s not say it is a problem, but what bothers me is that students who do not know score higher with the chance factor of multiple-choice tests we use. We can eliminate it using complementary measurement and evaluation tools, but there is no time.”</p>	<p>“As a result of the analysis, it was concluded that one of the two most frequent themes was the “application takes time.” According to this theme, the teachers in the study group agreed that the measurement and evaluation methods they applied took a lot of time.”</p>
Financial constraints	<p>“We try to print some things. The photocopy is a problem. I have six classes right now. There will be more expenses if I make copies of every unit review. I cannot collect money from the kids to make copies.”</p> <p>“Applications require some tools, but these tools can be expensive for students to acquire. In particular, some parents cannot afford them. Therefore, I cannot say anything to the students. However, the lesson doesn’t become productive. We often create materials that are of low cost for students and can be found in homes...”</p>	<p>“Teachers bring along great financial burdens to schools with photocopies made for homework...”</p>

What challenges do primary school teachers face when administering the measurement and evaluation tools for determining student achievement?

The challenges encountered by primary school teachers when administering the measurement and evaluation tools to determine student achievement were examined considering the primary and secondary views for each sub-theme. Some examples regarding the sub-themes are given in Table 6.

Table 6. Challenges encountered while administering the measurement and evaluation tools

Sub-Theme	Examples of primary views	Examples of secondary views
Education System/Curriculum-Related Challenges	<p>“There are many evaluation forms at the end of the program book. It is not clear how they are used, scored, and reflected in the grade. Detailed information has not been provided in the seminar program.”</p> <p>“There are many evaluation forms in the curriculum. It is very difficult to apply all of them. So, think about how you would apply them in a class of 40. There are group assessments, diaries, and attitude, concept map, and peer assessment forms, but I consider them unnecessary.”</p> <p>“...the subject matters in textbooks are fun like games, but the measurement and evaluation part is heavier, definitely mismatching its purpose. An experienced teacher wouldn't miss it. Sometimes, even we cannot answer the questions. Luckily, the questions have an answer key. For example, at the end of the evaluation section, there is the day's question. These questions are very difficult and students need to investigate about them on their own. There is no solution for today's question part...”</p> <p>“...The density of subject matters in the curriculum is very high. Covering all subjects within the scope of the curriculum puts us in trouble in terms of time. Apart from that, alternative measurement and evaluation require a lot of time. Therefore, time should be allocated for measurement and evaluation in the annual plan. We allocate a long time, which makes the curriculum very tight. It puts the teachers and students in trouble. At this point, the problem is not only whether the teacher wants it or not, but also the extra burden on the curriculum negatively affects the usability of these methods.”</p> <p>“While the learning outcomes are very dense in some classes, they are insufficient in some others.”</p> <p>“The learning outcomes are repetitive.”</p> <p>“There is an insufficient explanation about what to provide and how much.”</p> <p>“The learning outcomes are outdated and superficial.”</p>	<p>“The interviews indicated that the pressure element of formal regulations have a negative effect on teachers' use of measurement and evaluation forms, causing them to look for solutions. Therefore, they filled out the evaluation forms at the end of the semester and could not actively use them due to formal requirements. In addition, the document analysis showed that T3, T7, and T8 did not regularly employ in-class observation forms. For example, T3's remarks indicate that teachers try to do what is foreseen because of formal pressure.”</p> <p>“Teachers complaining of the curriculum density state that they try to accomplish teaching the curricular subjects by the yearend, and therefore they cannot spare enough time for alternative measurement and evaluation activities, which take a long time to administer and evaluate.”</p> <p>“The most common problems in achieving the learning outcomes are that the objectives are too general, stereotyped, and not up-to-date (n=12). Some teachers stated that the number of learning outcomes was high (n=11), and some stated that they were not evenly distributed to the classes (n=10).”</p>
Teacher-Related Challenges	<p>“There are many evaluation forms in the curriculum. It is very difficult to apply all of them. So, think about how you would apply them in a class of 40. There are group assessments, diaries, and attitude, concept map, and peer assessment forms, but I consider them unnecessary.”</p> <p>“I had difficulty in applying the new techniques only in earlier times. As I got used to these techniques, this problem was resolved over time. I also had difficulty in applying performance and project assignments. Most of the assignments I gave were done by parents rather than students. As time passes by, families will get bored with these assignments, so I won't encounter such a situation as before.”</p>	<p>“Another problem encountered in this regard is that teachers do not have sufficient knowledge and skills about new measurement and evaluation methods.”</p> <p>“... all teachers stated that the area they felt most inadequate while using the measurement and evaluation techniques in the 2004 curriculum was that they did not have enough information about the techniques employed.”</p> <p>“...parents doing the given project and performance assignments is another problem they face.”</p>

Table 6 (Continued). Challenges encountered while administering the measurement and evaluation tools

Sub-Theme	Examples of primary views	Examples of secondary views
Student-Related Challenges	<p>“Students do not know enough about these techniques. There are problems with the application. They don’t know how to do them. They do not submit the assignments with sufficient care and on time. It is difficult for teachers to keep track of them.”</p> <p>“Students do not perform the activities themselves. Therefore, an accurate assessment cannot take place. It doesn’t provide a definite conclusion because there is no evidence of student success. Students mostly prepare the activity only for grades, not for learning.”</p> <p>“Students have not utilized these techniques before, they have perception problems, they are not used to asking their teachers about the points of confusion, and some students do not perform their work seriously because of being unaware of the benefit of the technique they apply.”</p>	<p>“The teachers participating in the study stressed the significance of the student factor in these practices, stating that the students have no background in performing the activities suggested by the curriculum.”</p> <p>“The biggest challenge encountered is that reading awareness has not taken hold in the family and the child. They stated that if students have no desire to read, they cannot guide them to read no matter what they do.”</p>
Time Constraints	<p>“The fact that they are time-consuming, difficult to apply, the objectivity of some of them is inadequate, and the level of student’s knowledge about these techniques is insufficient comprise important obstacles.”</p> <p>“I try to apply every method, but it can be very tiresome. We have two hours of classes a week. However, it is impossible to apply everything we are required from us in these two hours. Frankly speaking, I’m confused about whether we should accomplish teaching the curriculum in those two hours or whether we should observe the students according to the criteria.”</p> <p>“...the students have to present their homework in the class... There is a different problem in its presentation. How long will you spend on the presentation? My class size is 45. Imagine 45 students having presentations. It is a problem. When you conduct it in groups, you see, there are 8-9 groups. You have to listen to each group. It takes a lot of class time, too. And you have to do this for every lesson...”</p> <p>“...when I conduct any activities in the classroom, the time is not definitely enough. Half of the time already passes before you tell students how to do an activity. When I want to give an oral exam, there is absolutely not enough time, and mostly it continues to the next lesson. I cannot use some measurement methods because of this problem...”</p>	<p>“Of teachers complaining about the insufficiency of time, fifteen stated that the problem was due to the insufficiency of time in the mathematics class, 11 stated that it was due to crowded classes, nine stated that it takes time to fill out the evaluation forms, and seven stated that it was due to the insufficiency of time for the presentation of project and performance assignments.”</p> <p>“...they report that the application of the desired measurement and evaluation is very difficult in the current two-hour program, and more class hours are needed to apply all these techniques.”</p> <p>“The participants, who complained that the new measurement system brought about a huge workload, stated that they devoted their free days entirely to this work and even had to do homework assessment at home.”</p>
Financial Constraints	<p>“There are too many stationery costs. It makes the kids dependent on the Internet. In measurement and evaluation, the questions are close to each other and the difference can be noticed.”</p> <p>“... Then, we have to grade the performance and project assignments. It’s quite time-consuming and costly when you think about it.”</p>	<p>“Our participant believes that the biggest problem they experienced was time and cost, as also stated by other participants.”</p>

Table 6 (*Continued*). Challenges encountered while administering the measurement and evaluation tools

Sub-Theme	Examples of primary views	Examples of secondary views
Limitations related to tools and materials	<p>“There is a shortage of concrete materials. Generally, we try to obtain them ourselves. We have problems with tools and equipment. It's not possible to do everything on our own. With these resources, I'm not entirely sure that I'm teaching according to the new curriculum. I'm forced to teach according to the old system. If I fully implement it, then the evaluation will be based on that.”</p> <p>“There are shortages of tools and equipment in some subjects. The most important problem is time. These techniques require time. The program is not used much because it is short.”</p> <p>“I try to implement every technique that the program suggests. However, the conditions of the place where I work can be challenging. When I gave performance assignments during the days I worked in a village school, the students only benefited from the textbooks. Since there was no internet facility in the village, the research dimension was missing in the performance and project assignments.”</p>	<p>“Especially in village primary schools, the shortage of technological tools and equipment, lack of teaching materials, and the financial burden of measurement and evaluation practices create problems for teachers to conduct their activities.”</p> <p>“...teachers stated that the shortage of teaching materials creates problems in their ability to conduct activities and generates a financial burden. For example, one teacher stated that they used 18 sheets of paper for 24 students because of measurement and evaluation forms, creating a financial burden for the students. Another teacher stated that their difficulties with teaching materials negatively affected their teaching methods.”</p>
Physical conditions-related challenges	<p>“...due to crowded classes, we were forced to keep individual evaluations very short...”</p> <p>“Many measurement and evaluation scales cannot be applied due to crowded classrooms. Even if they are applied, they take a lot of time. A lot of photocopies etc. They are uncontrolled and useless activities.”</p> <p>“The classes are too crowded and we have limited time. We cannot use various tools and the likelihood of getting high scores considering the chance factor of the tools we use is high. I mean, we consider students to have reached their goals even if they don't understand. These are the problems.”</p> <p>“I don't think the classroom environments are suitable for using formative assessment methods, the classes are very crowded.”</p>	<p>“As it appears, teachers candidly expressed that they had difficulty in implementing measurement and evaluation methods and techniques because their classes were crowded and time was insufficient and that they were unable to control them effectively even if they were applied.”</p> <p>“It seems natural to encounter this problem when using complementary measurement tools since the classrooms are crowded and such tests are conducted individually and reciprocally.”</p>
Ethical problems	<p>“Our biggest challenge is that students and parents bring ready-made homework that they have downloaded from the internet. That's why I don't want computer printouts, I want them to prepare and sometimes explain handwritten homework. This way, I try to prevent ready-made homework.”</p> <p>“As alternative methods are realized outside and at home, they may cause the kid to receive more help from their surroundings while creating the product. Sometimes I feel like the parents are their teacher.”</p> <p>“The fact that students are accustomed to traditional methods, and that performance and project assignments are done by their families confuse children.”</p> <p>“I think that when performance and project assignments are given, feedback cannot be obtained in accordance with its purpose because children complete these tasks by taking printouts from the internet or by having their elders do it for them.”</p>	<p>“Teachers stated that they warn students and parents to prevent students from copying their homework from their classmates and getting homework ready-made from the internet. They also stated that they had students make presentations about their projects and performance assignments, and if necessary, they made them redo the assignments.”</p> <p>“Regarding the problems they encountered in relation to the performance task technique, the teachers stated that parents mostly did the given tasks instead of the students, and the students had difficulties in finding tools.”</p>

In Table 6, teachers experienced problems in administering these tools due to curriculum density. Indecisions between several activities during the administration phase, anxiety about covering the syllabus, and struggling to help students achieve the desired level take up teachers' time. Also, the

inadequacies of textbooks given to students and the irrelevance of questions given at the end of the textbook to texts led to textbook-related problems. Apart from the curriculum density, when there are also many activities and especially when asked to allocate time for alternative measurement and evaluation techniques, teachers cannot act as they want in the classroom. In addition, teachers mostly experience problems concerning learning outcomes. The fact that the learning outcomes are superficial, mismatch the textual content, split unevenly between levels, repeat each other, not application-oriented, and incompatible with the central exam system plus requiring teachers to measure students' higher-order skills with the learning outcomes but the presence of a considerable contradiction due to multiple-choice questions in the central exam system are the problems that teachers face in the measurement and evaluation process. The of sub-theme teacher-related challenges indicate that teachers fail to recognize their students, as there are too many teacher changes in the eastern regions of our country and thus they cannot track their development, leading to teacher-related challenges. Also, teachers' lack of knowledge about new measurement and evaluation tools, their inability to decide which measurement tool to use, and their failure to relate alternative measurement tools such as performance and projects to complementary measurement tools emerged as different difficulties. It appears that they have problems in applying alternative measurement techniques rather than classical complementary measurement and evaluation methods, and some teachers also have difficulties in classroom management, especially when they apply alternative measurement tools.

Considering the sub-theme of *student-related challenges* examined in Table 6, teachers experienced difficulties in applying measurement and evaluation tools in the classroom because students were not at the desired education and cultural levels, did not understand what they read and had no habit of asking teachers about what they did not understand. Teachers also faced different challenges such as carelessness and untimeliness of students in doing the given homework, they get almost all their homework done by their families instead of getting support from them, and even if they do it themselves, they get it ready-made from the internet and bring it to school. When students only do the activities or assignments given by the teacher to get good grades, it causes the activities become meaningless and useless. In particular, students are not aware of alternative measurement and evaluation tools, and they do not know how to use them or why they are included in such an activity. Finally, students get bored easily, they cannot be motivated to class, and due to the unawareness of their interests, difficulties are encountered in the measurement and evaluation processes that are implemented.

According to the sub-theme of *time constraints*, most teachers complained about the insufficiency of class hours, stating that it is not possible to apply alternative measurement and evaluation tools within such a short time, especially during the year. Even if they are applied in some way, there is no time for each student to make individual presentations.

Considering the sub-theme of *financial constraints*, the study found that the cost of preparing and implementing many activities, especially when using alternative measurement and evaluation techniques, is high. The procurement of tools and materials that are not available in schools is also an additional financial burden on teachers.

According to the sub-theme of *limitations related to tools, equipment, and materials*, difficulties encountered in the implementation of measurement tools depending on the school's location include the lack of or limited access to computers or internet, frequent power outages in rural schools, and the absence of a photocopy machine or limited copies available. In addition to the shortage of concrete measurement tools, the use of A4 photocopy paper, which is essential for such activities, is also a problem and some teachers avoid this because being asked to provide it themselves, leading to some teachers skipping some of the activities. According to the sub-theme of *physical conditions-related challenges*, the majority of teachers complained about the crowdedness of classes, which prevented them from being able to apply the required measurement and evaluation techniques. Also, the crowdedness of classes prevented individual recognition of students and objective evaluation. In addition to large classes, the insufficiency of class hours also caused problems in the application and evaluation stages. Considering that time could be allocated to each student individually during the presentation of homework or activities, teachers had to make a choice among the students in the class, some teachers started from successful children, and some tried to prevent passive students from estrangement by

having them make presentations. Also, after students brought the homework or activities they did, teachers could not find any place to store these papers, causing extra difficulties.

Lastly, when the sub-theme of *ethical problems* was examined, the most common difficulty was that the parents did the homework. Since homework is done by parents, the student is not recognized at the desired level and the measurement process is not sound. In the meantime, bringing ready-made research assignments from the internet negatively affects the measurement and evaluation process. The parents' constant pressure on teachers to prepare students for the central examination system and make a comparison with other schools or teachers makes it impossible for teachers to conduct the measurement and evaluation process as they want.

What challenges do primary school teachers face when grading and evaluating the measurement and evaluation tools for determining student achievement?

The challenges encountered by primary school teachers while when grading and evaluating the assessment tools for determining student achievement and evaluating student performance were examined considering the primary and secondary views for each sub-theme. Some examples regarding the sub-themes are given in Table 7.

In Table 7, under the sub-theme of *education system/curriculum-related challenges*, teachers stated that there were too many evaluation forms and criteria, which made the process unnecessary. In addition, the questions on these forms were too similar, making it unclear what the evaluation is for, how it should be done, and what can be learned from the results. Also, there were ambiguities about how the evaluation forms would be reflected in the grade and how much they measured the intended learning outcomes. Additionally, teachers stated that peer evaluation and self-evaluation forms are ineffective, considering them as another problem. Students appear not to make a negative evaluation of themselves or their close friends. In addition, they stated that alternative measurement and evaluation forms did not differ according to the student level. The incompatibility of textbooks and workbooks with learning outcomes was also one of the problems encountered in the measurement and evaluation process.

Table 7. Challenges encountered while grading the measurement and evaluation tools and evaluating student performance

Sub-Theme	Examples of primary views	Examples of secondary views
Education system\curriculum-related challenges	<p>“There are many evaluation forms in the curriculum. It is very difficult to apply all of them. So, think about how you would apply them in a class of 40. There are group assessments, and diary, attitude, concept map, and peer assessment forms, but I consider them unnecessary. It is also unclear how you would reflect them to scores.”</p> <p>“The course topics are dense, and some texts are even unnecessarily long. This takes a lot of time. Moreover, the resulting product files at the yearend have to be evaluated separately. It's difficult to decide whether to teach or evaluate the products.”</p> <p>“Different alternative methods should be used for each ability group because the alternative technique you use can be easily done by the child with high perception, but the other one may struggle with it.”</p>	<p>“The problems arising from evaluation forms are primarily caused by the excessive and detailed nature of the forms, difficulty in scoring and providing feedback because of being time-consuming, problems with collecting, storing and carrying the forms, financial burden, and low objectivity in scoring. Teachers, who had large classes reported that reviewing student work was very time-consuming, and therefore they often provided scores with a general impression instead of rubrics and could not provide detailed feedback and verbally indicated students' weaknesses to them.”</p>

Teacher-related challenges	<p>“I have difficulty in what to do in the evaluation part and where and how to use too many forms given in the guidebook.”</p> <p>“I cannot grade every answer in a standard way. Although I use answer keys, I cannot ensure complete equality. Additionally, I sometimes experience problems in assessing performance assignments. Some students have their elders do their assignments, which prevents them from reaching the desired goal.”</p> <p>“I think a lot about whether I am making an objective decision, especially when grading. I know more or less about the capacity of students. I can more or less guess what they can do. I sometimes worry about whether I’m affected by these when evaluating...”</p>	<p>“Most of the interviewed teachers think that teachers are inadequate in alternative measurement and evaluation and attribute this to the teachers’ lack of knowledge about the subject.”</p> <p>“Teachers who participated in the research generally reported experiencing significant difficulties in scoring, particularly in using complementary measurement tools and open-ended questions, namely tools that do not have standard answers. They stated that it was difficult to make objective evaluations when using these types of tools.”</p>
Student-related challenges	<p>“I think students’ self-assessment is not objective. In this respect, it is a waste of time.”</p> <p>“There can be a considerable difference between written and performance scores. A student who has very high written scores may prepare a performance assignment carelessly. If they receive the score they deserve on this assignment, their written average scores decrease”</p> <p>“In particular, alternative measurement and evaluation practices affect class management. For example, when I conduct group work, it becomes difficult to maintain control over the class, as children of this age cannot sit still. When these types of activities are conducted, the class becomes even more chaotic.”</p> <p>“The projects and group activities I give are sometimes not submitted on time. Some students are very carefree about this. Some parents are very indifferent to their children and don’t communicate with them. Consequently, when the materials needed for assignments are not obtained, either the assignments will not be turned in or submitted late.”</p>	<p>“...students tend to focus more on preparing written documents through research rather than creating new designs when working on project assignments. As a result, project work does not fully achieve its purpose and remains on paper.”</p> <p>“The classroom teachers who participated in interviews mostly think that the activities they give to students are not turned in on time.”</p> <p>“They also stated that they experience problems when evaluating open-ended questions because students’ handwriting is bad.”</p> <p>“It appears that teachers mostly emphasize the problems stemming from the readiness of students in teaching-learning processes.”</p>

Table 7 (Continued). Challenges encountered while grading the measurement and evaluation tools and evaluating student performance

Sub-Theme	Examples of primary views	Examples of secondary views
Parent-related challenges	<p>“The difficulties we face are that students and parents have insufficient information and materials on this subject, and most students in the school lack these responsibilities in the neighborhood where they live. I mean, they don’t know their responsibilities.”</p> <p>“Families in this neighborhood are very empty. Their reading and writing skills are very poor. There are families whose education is far below the primary education level. So they can’t help their children at all. They’re on their own... If the kids do not get support from their families, they cannot do and manage it alone.”</p> <p>“Projects are not turned in on time. Sometimes I experience those problems. It also stems from the family. The kid says, ‘Sir, my mother still didn’t get this, she didn’t get that. That is why I couldn’t do it.’ Due to the need for stationery materials, they are not submitted on time.”</p>	<p>“The fifth theme addresses the problems related to the evaluation process, indicating the problems that teachers experience with parents. Six teachers stated that parents were not sufficiently aware. Therefore, the homework that students had to do was done by parents.”</p> <p>“The biggest difficulty encountered is the lack of reading awareness in families and children.”</p> <p>“Teachers stated that the problems they encountered concerning the performance task technique are that the parents do the given task instead of students, and the students have difficulty in finding the necessary tools and materials.”</p>

Time constraints	<p>“As there are only two class hours per week in primary schools, I cannot manage time and adequately control the students.”</p> <p>“Primarily, the class hours are very limited. In my opinion, math should not be less than six or seven hours. Next, in the presentations of performance and projects, the kids had a hard time due to the short evaluation period, and I had a hard time, too, to be honest. All difficulties related to time, if you pay attention.”</p> <p>“The biggest problem is time. For example, I give two performances each term, but I can't allocate much time to others when I apply one of them with scales. So it becomes superficial.”</p>	<p>“The classroom teachers who participated in interviews also mentioned that the major problem and disadvantage they experienced when implementing and evaluating alternative measurement and evaluation activities was that these practices took a lot of time”</p> <p>“Most teachers in the study group agreed that the methods they employed took too much time when evaluating.”</p>
------------------	--	---

The sub-theme of *teacher-related challenges* in Table 7 indicates that there are problems in the evaluation of alternative measurement and evaluation tools, and the reason for this seems to be a lack of knowledge and experience in this regard. Some teachers participating in the study reported that their students had difficulty in finding materials to include in measurement and evaluation processes. There are some problems in terms of objectivity in evaluating different measurement tools, and it appears that these problems are particularly encountered in the evaluation tools that are similar to open-ended questions in terms of objectivity. Another problem that teachers face due to the large classes and limited constraints is not being able to provide feedback to students as desired. According to the sub-theme of *student-related challenges*, there are no measurement and evaluation tools that can attract the attention of students and meet their needs. Perhaps the most important *student-related challenges*, according to the teachers included in the study, are that students do not do much research, rely on the easy way by getting ready-made homework from the internet, do not have the habit of reading books, and do not read books at the desired level. Teachers mentioned that students are not cognitively ready, have limited critical questioning and decision-making abilities, have difficulty communicating, and are lacking creativity. Although multiple-choice tests applied to students provide convenience for teachers in terms of evaluation, students' marking options without reading cause a problem in measurement and evaluation processes. According to the teachers included in the study, it appears that problems such as students not submitting their assignments on time, coming to school with insufficient materials, and forgetting their work at home affect the process. When the theme of *parent-related challenges* is examined, the biggest difficulty encountered appears to be the irresponsibility of parents and their lack of interest in reading. The low literacy rates of parents, their lack of responsibility and indifference towards their children, and difficulties in communicating with them are the negative factors that affect the process. The fact that there are parents who do not or cannot get the materials requested by teachers leads to students not being able to submit their assignments on time. In addition, the pressure from parents on teachers to focus on preparing students for the central exam system also affects the teacher's ability to negatively manage the process. Lastly, some parents completing their children's assignments themselves prevents an objective evaluation process.

According to the sub-theme of challenges related to *time constraints*, teachers generally find the class hours insufficient. In particular, the implementation and evaluation of alternative measurement and evaluation tools require individual attention, making time even more important. Teachers state that they cannot allocate the time required for individual evaluations, and thus the time constraints determine which measurement tools they use in the classroom. It appears that multiple-choice tests, which are difficult to prepare but easy to implement and evaluate, are the most preferred measurement tool by teachers. In addition, it seems that the time spent in school alone is not enough for the evaluation process. The evaluations are continued at home by taking activities home, and this process exhausts teachers.

DISCUSSION, CONCLUSION, AND IMPLICATIONS

This study attempted to reveal the difficulties experienced by primary school teachers in our country while measuring and evaluating student achievement since the implementation of a constructivist-based curriculum in 2005 until now.

A holistic examination of the 22 studies included in the research indicated that teachers generally experienced challenges due to lack of knowledge and experience, the time-consuming nature of implementation and evaluation, large classes, the unpreparedness of students even if their levels change, not reading books and doing research, not being cognitively ready, resorting to score-indexed studies, excessive help from parents on homework, pressure to only focus on centralized exam systems, students submitting the homework that they have taken from the internet, and the presence of too many criteria and forms in alternative measurement and evaluation tools that they tried to employ.

Research findings show that teachers experience challenges when administering the measurement and evaluation tools, mainly due to the education system and student-related factors. In the preparation process of measurement and evaluation tools, teachers encountered few challenges due to problems stemming from the education system/curriculum, time and financial constraints, and problems related to teachers and students. Teachers especially encounter challenges during the preparation stage of alternative measurement and evaluation tools, particularly due to a lack of clear information and not knowing how to prepare the new programs that are required. In addition, teachers mentioned problems such as insufficient textbooks, the questions given in the textbooks not being related to the content or being too simple. These issues are also among the problems encountered by teachers in the measurement and evaluation processes. Although it varies depending on environmental factors, there are significant difficulties with internet usage. Especially in disadvantaged areas, access to the internet is limited at home, in school, and in the surrounding environment, which limits the assignments given and causes students to rely only on books and have no access to research. Another difficulty that teachers face when preparing measurement and evaluation tools is the inadequacy of in-service training. Because of the inadequacy or lack of practicality of in-service training, teachers do not fully understand how to fulfill what they need to do. And, teachers' lack of knowledge and experience is considered one of the reasons that the information provided about the preparation and implementation stage by the ministry is very limited. In order to overcome the lack of knowledge and experience of teachers, it might be important to increase the quality and quantity of in-service training programs, especially at the beginning of the semester. It is possible to help teachers use measurement and evaluation tools more easily and practically by simplifying forms and criteria, provided that the validity and reliability conditions of these tools are ensured. It is also thought that students' interest levels may increase with the shortening of forms. At the same time, this will save teachers from financial burden. Similar suggestions were also provided in the study conducted by Barası and Erdamar (2021). This study suggested decreasing the number of learning outcomes to increase their applicability and relate them to daily life.

The study found that the most common challenges encountered by teachers in the application process of measurement and evaluation tools were both due to problems stemming from the education system or curriculum and students. At the same time, the first thing that comes to mind when it comes to measurement and evaluation for teachers is the grading process (Kılıç, 2020). The lack of knowledge on how to conduct alternative measurement and evaluation practices and the lack of satisfactory explanations in this regard are the main problems related to the education system. Also, having too many evaluation forms is considered unnecessary by teachers. Another problem arising from the education system comprises the detailed and heavy measurement and evaluation questions in the textbooks provided by the ministry. Teachers also claimed that students are too flexible because there is no "failing in the class" in schools. Meanwhile, the uneven distribution of learning outcomes between levels and their constant repetition is also seen as a problem. In a similar study, Barası and Erdamar (2021) support our study findings. They found that the most common problems were the presence of too many learning outcomes, inconsistency with the central exam system, not being practical and functional, and not serving the purpose in the textual content. Another challenge encountered by teachers when preparing measurement and evaluation tools is the problem of time. Teachers could prefer multiple-choice tests

because they are easy to grade and evaluate. However, the preparation process for these tests takes a lot of time, making teachers uncertain about which test instrument to use. It seems that they experience problems due to the time and cost required to prepare, administer, and evaluate the measurement and evaluation tools mentioned in the new curriculum.

Students experiencing problems in practice due to not having enough knowledge of techniques, doing the assignments without knowing why they are doing and submitting them in flexible time doing them carelessly, and instead of seeking support from their families when doing activities or assignments, having their families do the whole assignment or simply coping from the internet and submitting them prevent proper measurement and evaluation of students. The most common problem expressed by teachers is that the preparation and application of measurement and evaluation tools take a lot of time. However, the class hours are insufficient for this process. Teachers stated that they cannot carry out all the activities and practices such as measurement tools within the time the system gives them. Primarily, they have to catch up with the curriculum and then apply the traditional measurement and evaluation tools and in the end, they can allocate time for the intended measurement tools in the new program. A study conducted by Alçın (2019) supports these findings. According to this study, music teachers encountered challenges in terms of insufficient class hours, the lack of tools and materials affecting the process, the evaluation being time-consuming due to large classes, and students' lack of interest.

Similarly, in the study of Barası and Erdamar (2021), various challenges such as the lack of time, tools, and materials grab attention. Students are required to present the given activities or assignments in class, and time should be allocated to each student or group. However, the large classes prevent students from making a presentation at the desired level. Not only the class hours inside the school but also off-campus school projects and performance assignments are time-consuming and, thus, continuing with their evaluations at home causes disruptions in the daily life of teachers. They stated that, the evaluations are time-consuming because of crowded classes and that these evaluations do not go beyond the procedure. As such, many measurement and evaluation scales cannot be employed. Even if they are implemented in some way, evaluations remain very superficial and this negatively affects the measurement and evaluation process. In a similar study, Başkonuş (2018) reported that teachers face difficulties in measurement and evaluation such as lack of time, large class sizes, lack of tools and materials, students not giving the required attention and importance to the course, and individual differences. Ektem, Keçici, and Pilten (2016) in their study found that teachers see large class sizes as a factor that hinders the use of measurement and evaluation methods, and they point out that these methods require individual evaluations and are difficult to implement under their classroom conditions.

The lack of knowledge and experience of many teachers in evaluating alternative measurement and evaluation tools causes problems when applying these techniques. Too many criteria and complexity in measurement tools make it difficult to apply these techniques. Another problem is that students have different levels in the class, but teachers are required to approach every student in the same way. It appears that some teachers who participated in studies struggled in finding materials that could be included in students' measurement and evaluation process. As such, they experienced some issues regarding objectivity in the evaluation of different measurement tools, particularly with open-ended questions and similar tools, which seem to cause problems in terms of objectivity. Teachers may know their students to some extent, but considering the assignments or activities, they can see that they do not fully reflect student performance. In this case, one may face difficulties about how to grade them. Another problem that teachers face due to large class sizes and time constraints is that they cannot provide feedback to students as desired. The lack of information on how to implement and evaluate project/performance assignments indicate that teachers have difficulties in using these measurement tools.

Generally, teachers seem to find class hours insufficient in applying measurement and evaluation techniques. Particularly, the need for paying individual attention in applying and evaluating alternative assessment tools makes time even more important. Teachers seem to be facing difficulties in managing and planning their limited class hours due to the need to cover the curriculum, conduct measurements, and evaluations, and also employ alternative measurement and evaluation techniques within that time. In addition, according to the teachers who participated in the studies, they cannot allocate sufficient time for individual assessments, and also the limited time they have determines which measurement tools to

use in the classroom. It was stated that there are many evaluation forms in the curriculum, but the time is not enough to apply each one. Other studies also support these findings. According to the study conducted by Özenç, Doğan and Çakır (2017) to determine the views of teachers on measurement and evaluation, primary school teachers encountered challenges such as using measurement and evaluation tools taking lots of time, shortage of tools and materials, high costs, inability to submit assignments on time, and particularly, lack of objectivity in some measurement tools. Kesten and Özdemir (2010) found that the photocopies taken by teachers for assignments and measurement tools brought about a significant financial burden on schools. Teachers in their study also mentioned that the lack of clear regulations on how to grade and evaluate different measurement and evaluation methods put them in difficulty, similar to written and oral exams.

Perhaps the most significant student-related challenges reported by teachers in studies are that students do not perform much research, obtain ready-made assignments from the internet, have no reading habits, and do not read at the desired level. The study revealed that students generally receive an exam-oriented education that hinders creativity and that there are deficiencies in practical learning. In addition, frequent use of the internet and mobile phones was found to cause students to quickly become bored in class. Considering the findings of the study, the problems encountered the least in measurement and evaluation processes are related to internet use. Students' lack of opportunity to do research online depending on their neighborhood and the requirement to research only from textbooks due to the lack of internet access were identified as problems. Lastly, another problem encountered was that students did not have enough knowledge about alternative measurement and evaluation techniques required to be applied. In addition, parents' poor literacy, their lack of responsibility and indifference towards their children, and the difficulty in communicating with them are also factors that negatively affect the process. Parents' constant desires to prepare their children for exams, some parents not being able to read or write, some coming to teachers with excessive demands despite their children having low academic levels, and doing the assignments given for their kids to get good scores are also among the problems encountered frequently. According to teachers, parents consider alternative or complementary measurements and tools unimportant. The primary reason behind this is the belief that educational activities should be carried out in line with the national central exam in schools and that measurement tools and methods suitable for this system should be employed.

In order to reduce the challenges that teachers encounter in measurement and evaluation processes, one could suggest reducing class sizes, satisfying tool and material deficiencies, and increasing class hours. These suggestions are also supported by Kılıç (2020), who suggests resolving tool and material deficiencies, providing in-service training and making the training functional, making class hours flexible, informing parents, and preparing textbooks in accordance with the central examination systems conducted at the end of the year. In order to reduce these challenges, one could suggest that in-service training provided to teachers by the ministry or different institutions should be more functional and practical and a more application-oriented course process could be conducted by making changes in the functioning and content of measurement and evaluation courses in educational faculties where teachers completed their undergraduate education.

In this study, TR Index, Google Scholar, and National thesis center databases were used. Only studies conducted in the Turkish national literature were included from databases. A similar study could be conducted regarding the challenges experienced in measurement and evaluation processes in the international literature. In our research, studies conducted since 2005, when the constructivist approach was started to be implemented in Türkiye, were taken into consideration. Lastly, in this study, only qualitative studies were considered in order to reveal the challenges experienced in measurement and evaluation processes and to generate suggestions. Hence, a mixed-methods research taking into account all qualitative and quantitative studies in the literature could reveal the challenges experienced in measurement and evaluation processes in more detail.

REFERENCES

- Adanalı, K., & Doğanay, A., (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi [The evaluation of alternative assessment practices in fifth grade social studies instruction]. *Çukurova University, Journal of Sosyal Sciences Institute*, 19(1), 271-292.
- Akay, C. (2020). In-service teachers' resistance to technology: A qualitative meta-synthesis by entree statement (1998-2018). *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(12), 924-944.
- Alçın, Ö. C. (2019). *Müzik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* [The investigation of music teachers' views on the measurement and evaluation process]. [Unpublished master's thesis]. Atatürk University.
- Arslan, A., Kaymakçı, Y., & Arslan, S. (2008). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: fen ve teknoloji öğretmenleri örneği [Problems concerning alternative evaluation methods: the case of science and technology teachers]. *On Dokuz Mayıs University Journal of the Faculty of Education*, 28, 1-12.
- Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T., & Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme [An investigation on alternative measurement and evaluation in physical education and sport teaching]. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 37-62.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Balta, Y. (2014). *Türkiye'de çevrimiçi eğitimde ders veren öğretim elemanlarının çevrimiçi ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri* [Online Course Providers Views Towards Online Measurement and Evaluation Methods in Turkey]. [Unpublished master's thesis]. Fırat University.
- Barası, M., & Erdamar, G. (2021). 2018 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: öğretmen görüşleri [Analysis of 2018 secondary school Turkish course program in terms of 21st century skills: teachers opinions]. *Abant İzzet Baysal University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 222-242. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.60703-851474>
- Başkonuş, T. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum ve yeterliklerinin incelenmesi* [Examination of attitudes and qualifications related to measurement and evaluation of physical education and sports teachers]. [Unpublished doctoral dissertation]. Sakarya University.
- Bilgen-Bıkmaz Ö. B., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması [The comparison of interrater reliability estimating techniques]. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78.
- CASP (2021). *Critical Appraisal Skills Programme*. https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/03/CASP-Systematic-Review-Checklist-2018_fillable-form.pdf
- Çiftçi, Z., Akgün, L., & Deniz D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri [Teachers' opinions and solution suggestions regarding encountered issues on the ninth grade mathematics curriculum]. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 3(1), 1-21.
- Çoruhlu, T., Nas, S., & Çapri, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği [Problems facing science and technology teachers using alternative assesment tecnics: Trabzon sample]. *Yüüncü Yıl University, Journal of the Faculty of Education*, 6,(1), 122-141.
- Demir, O., & İzci, E. (2015). İlkokul (4. sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri [Primary school (4 th class) the problems in the

Turkish teaching and the teachers' opinions and solve offers for this problems]. *Journal of Academic Perspective International Refereed Social Sciences*, (49), 440-460.

Ektem, I., Keçici, S., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri [The opinions of primary teachers related with process oriented measurement and evaluation methods]. *Ahi Evran University Journal of the Kırşehir Faculty of Education*, 17(3), 661-680.

Erwin, J. E., Brotherson, J. M., & Summers, A. J. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research, *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.

Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.

Karakuş, S. (2020). Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri [History teachers' opinions on issues they experience through alternative measurement-evaluation processes]. *Journal of Muallim Rifat Faculty of Education*, 2(2), 80-96.

Kesten, A., & Özdemir, N. (2010). Sosyal bilgiler öğretim programının ölçme değerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği [Evaluation of social studies curriculum assessment part according to opinions of teachers: case of Samsun]. *Firat University Journal of Social Science*, 20(2), 223-236.

Kılıç, M. Y. (2020). İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi [Examining the views of teachers working in primary school on measurement and evaluation]. *Asya Studies-Academic Social Studies*, 4(14), 31-50.

MoNE (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri [General competencies of the teaching profession]*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel_YETERLYKLERi_onaylanan.pdf

Mutlu, N., & Özden, Y. (2017). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik ihtiyaç analizi [Needs analysis of science and technology teachers towards alternative assessment methods]. *Mersin University Journal of The Faculty of Education*, 13(3), 936-948.

Nacaroğlu, O., & Mutlu, F. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin proje çalışmalarına ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi [Examining the perceptions and views of science teachers on project studies]. *Pamukkale University Journal of Education*, 50,247-268.

Ören, F., Ormancı, Ü., & Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri ve görüşleri [The science and technology pre-service teachers' self-efficacy levels and opinions about alternative assessment and evaluation approaches]. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1675 - 1698.

Özenç, M., Doğan, C., & Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi [Determining primary school teachers' perspectives of alternative assessment and evaluation]. *Mersin University Journal of The Ziya Gökalp Faculty of Education*, 30, 588-607.

Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., & Jillings, C. (2001). *Meta- study of qualitative health research: A practical guide to meta- analysis and meta- synthesis*. Sage Publication.

Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme [Meta-synthesis: a conceptual analysis]. *Journal of Qualitative Research in Education*, 4(2), 52-64. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/32040/354541>

PRISMA (2020). *Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses*. <http://www.prisma-statement.org/>

Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.

Sandelowski, M., Docherty, S., & Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: Issues and techniques. *Research In Nursing & Health*, 20, 365-371

Schreiber, R., Crooks, D., & Stern, P.N. (1997). Qualitative meta- synthesis; Issues and techniques. In Morse, J.M. Ed. *Completing a qualitative project; details and dialogue*. Sage Publication.

Yazıcı, F., & Sözbilir, M. (2016). İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine bakış açıları, kullanım kriterleri ve karşılaştıkları problemler: Erzurum Örnekleme [Elementary 6-8 grades teachers' views on assessment and evaluation methods, criteria of use and problems encountered: Erzurum sampling]. *Muğla Sıtkı Koçman University Journal of The Faculty of Education*, 3 (1), 75-93 . DOI: 10.21666/mskuefd.72396

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. baskı)* [Qualitative research methods in the social sciences (11th ed)]. Seçkin Yayıncılık.

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINI ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEDE YAŞADIKLARI GÜÇLÜKLER: BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI*

Okan Tayşi[†], Prof. Dr. Devrim Alıcı²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye; okantaysi87@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0003-4767-65462>

² Mersin Üniversitesi, Türkiye; devrimozdemir@mersin.edu.tr;
<https://orcid.org/0000-0001-5542-0609>

Kaynak göstermek için: Tayşi, O. & Alıcı, D. (2023). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları güçlükler: Bir meta-sentez çalışması. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 70-114.

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları güçlükleri meta-sentez yöntemi ile incelemektir. Bu amaçla Erwin, Brotherson ve Summers'in (2011) önerdiği meta-sentez aşamaları izlenmiş, Google Akademik, Ulusal Tez Merkezi ve TR Dizin veri tabanları üzerinden, öğretmenlerin ölçme değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları güçlükleri temel alan çalışmalar incelenmiştir. Meta-sentez sürecine dahil edilen çalışmalar PRISMA (2020) protokolünden yararlanılarak belirlenmiş ve 22 çalışma üzerinden araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini desteklemek amacıyla, CASP protokolü üzerinden uzman görüşlerine dayalı Miles-Huberman güvenilirlik çalışması ve Krippendorff alfa güvenilirliği hesaplanmıştır. Araştırmanın bulguları, (1) ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması sürecinde karşılaşılan güçlükler, (2) ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan güçlükler ve (3) ölçme değerlendirme araçlarının puanlanması ve öğrenci performansının değerlendirilmesi sürecinde karşılaşılan güçlükler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin genel olarak ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde eğitim sisteminden/öğretim programından kaynaklanan sebeplerden dolayı güçlüklerle karşılaştıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca, yine uygulama sürecinde öğrenciden kaynaklı sebepler ile zaman sınırlılıklarından kaynaklı sebeplerden dolayı yaşanan güçlüklerin daha yoğun olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme; ölçme ve değerlendirmede güçlük; ilköğretim öğretmenleri; metasentez

GİRİŞ

Dünyadaki toplumsal, ekonomik, kültürel vb. gelişimlere paralel olarak, eğitim sistemleri de sürekli değişim ve gelişim içindedir. Ülkemizde uygulanan eğitim sistemi de, hem toplumumuzun ihtiyaç ve beklentilerine hem de dünyadaki değişim ve gelişimlere uyumlu olacak biçimde düzenlenmekte ve güncellenmektedir. İçinde bulunduğumuz yüzyıla uygun olarak yaratıcı, yaşam boyu öğrenen, eleştiren bakış açısına sahip insanlar yetiştirme ihtiyaç haline gelmiştir. Bu değişimler ve gelişmelerle birlikte, bireylerin yetiştirilmesine doğrudan etki eden eğitim programlarının gözden geçirilmesi ve günümüz dünyasında yaşanan gelişmelerin ülkemizdeki programlara da yansımaları doğmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda Türkiye'de uygulanan eğitim programları 2004 yılında yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ile yeniden oluşturulmuş ve 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konmuştur. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ölçme değerlendirme çalışmalarında sonuçlardan (üründen) çok sürece odaklanılmaya başlanmış ve ölçme araçlarının çeşitliliği artmıştır.

*Bu çalışma, Okan TAYŞİ tarafından Prof.Dr. Devrim ALICI danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Türk eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programlarının uygulanmaya başlamasıyla birlikte, ölçme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili önemli sorunlar yaşandığı gözlenmiştir (MEB, 2006). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programları kapsamında öğrenci başarısını belirlemeye yönelik ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini planlama, hazırlama, uygulama ve uygulama sonucu elde edilen sonuçları değerlendirme konularında güçlükler yaşadıklarını (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Arslan, Kaymakçı ve Arslan 2008; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Adanalı ve Doğanay, 2010; Ören, Ormancı ve Evrekli, 2011; Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Balta, 2014; Demir ve İzci, 2015; Yazıcı ve Sözbilir, 2016; Mutlu ve Özden, 2017; Asma, Çamlıyer, Soytürk, Balcı, Çamlıyer, 2018; Nacaroglu ve Mutlu, 2019; Karakuş, 2020) ortaya koymaktadır.

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşımın temel alınması ile birlikte öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları sorunları meta-sentez yoluyla bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymak ve geniş bir perspektiften ele almaktır. İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları güçlükleri meta-sentez yöntemi ile incelenmesi, lisansüstü tezlerin ve makalelerin bulgularının sentezlenmesi, sorunlara daha geniş perspektiften bakılması, temel güçlüklerin ve olası nedenlerinin belirlenmesi ve bu güçlüklerin giderilmesine yönelik öneriler ortaya konulması bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmadan elde edilecek bulguların, ilköğretim okullarında gerçekleştirilen ölçme değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi konusunda yapılabilecek çalışmalar için bir temel kaynak oluşturması umulmaktadır. Türkiye ulusal alan yazınında ölçme ve değerlendirme bilim dalında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri incelendiğinde az sayıda nitel araştırma olduğu gözlenmiş ve meta-sentez yöntemi kullanılarak yapılan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında da, mevcut çalışmanın ölçme ve değerlendirme bilim dalı ulusal alan yazınına yenilik getiren bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacına yönelik olarak bu çalışmada “İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada gerçekleştirilen metasenteze dayalı içerik analizi sonucunda belirlenen temalara bağlı olarak, araştırmanın alt problemleri aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

- 1) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- 2) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?
- 3) İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçlarının puanlanması ve değerlendirilmesi sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

Çalışma kapsamında, Türkiye örneğinde ULAKBİM veri tabanı, ulusal tez merkezi üzerinden ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin eğitim sistemimizde 2005 yılı itibarıyla uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı programlarla birlikte, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları sorunlar ile ilgili nitel çalışmalara ulaşıldığı kabul edilmiştir. Araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmede yaşadıkları sorunları ele alan nitel araştırmalar içerisinde, bu araştırmanın dahil etme kriterlerini taşıyan tez ve makalelerle sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada, araştırmanın amacı doğrultusunda nitel bir araştırma tasarlanmış ve meta-sentez yönteminden yararlanılmıştır. Scriber ve diğerlerine (1997) göre meta-sentez, “bulguları bir araya getirmek ve parçalamak, incelemek, temel özellikleri keşfetmek ve bir şekilde özellikleri dönüştürülmüş bir bütün halinde birleştirmektir”. Sandelowski ve Barroso (2003) meta-sentezi, “birbirlerinden

bağımsız birçok araştırmanın sonuçlarının incelenerek bütünleştirilip daha geniş bir perspektiften bakılmasını sağlayan bir yöntem” olarak tanımlamışlardır.

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, Erwin ve diğerlerinin (2011) önerdiği altı adım izlenerek meta-sentez çalışması gerçekleştirilmiştir. Erwin ve diğerlerinin (2011) nitel meta-sentez araştırma sürecine ilişkin önerdiği ilk adım, “*Araştırma problemi ve sorusu oluşturmaktır*”. Bu adımda, meta-sentez sürecinde çalışmaya alınacak araştırmalar tekrar tekrar okunarak tespit edilmeye çalışılır. Bu durum araştırma konusuna göre sonuçları ve ortaya çıkan bulguları sentezleyerek yorumlanmasına birebir katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla alan yazını tarama sürecine en büyük katkıyı araştırma probleminin açık ve net olması sağlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, yukarıda da belirtildiği gibi, “ilköğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin eğitim sistemimizde yapılandırmacı yaklaşımın temel alınması ile birlikte öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları sorunları meta-sentez yoluyla bütüncül bir yaklaşımla ortaya koymak ve geniş bir perspektiften ele almak” olarak belirlenmiştir.

Meta-sentezin en önemli aşamalarından biri, alan yazını taramasıdır. Erwin ve diğerleri (2011) nitel meta-sentez araştırma sürecinde ikinci adım olarak “*Araştırmanın konusuna ve amacına uygun anahtar kelimelerle kapsamlı bir alan yazını taraması yapmayı*” önermiştir. Bu çalışmada alan yazını taramasını gerçekleştirmek amacıyla Google Akademik, TR Dizin ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanları kullanılmıştır. Çalışmada, Türkiye’de ölçme ve değerlendirme bilim dalında gerçekleştirilen yüksek lisans ve doktora tezleri ile ulusal hakemli dergilerde yayınlanan makaleler temel alınmıştır. Araştırmanın konusunu ve amacını yansıtacağı düşünülen ve Google Akademik, TR Dizin ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarından tarama gerçekleştirilirken kullanılan anahtar kelimeler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmanın amacı doğrultusunda alan yazını taramasında kullanılan anahtar kelimeler

Öğretmen + ölçme ve değerlendirme	Temel eğitim + güçlükler
Öğretmenler + ölçme ve değerlendirme	Temel eğitim + problemler
Öğretmen+ ölçme ve değerlendirme + güçlükler	Temel eğitim sorunlar
Öğretmen+ ölçme ve değerlendirme + problemler	Ölçme ve değerlendirme + sorunlar
Öğretmen + ölçme ve değerlendirme + sorunlar	Ölçme ve değerlendirme + güçlükler
Öğretmen + ölçme + güçlükler	Ölçme ve değerlendirme + problemler
Öğretmen+ ölçme + problemler	Ölçme ve değerlendirme + ihtiyaç
Öğretmen + ölçme + sorunlar	
Öğretmen + ölçme ve değerlendirme + ihtiyaç	
Öğretmenler + güçlükler	
Öğretmenler + problemler	
Öğretmen + problemler	

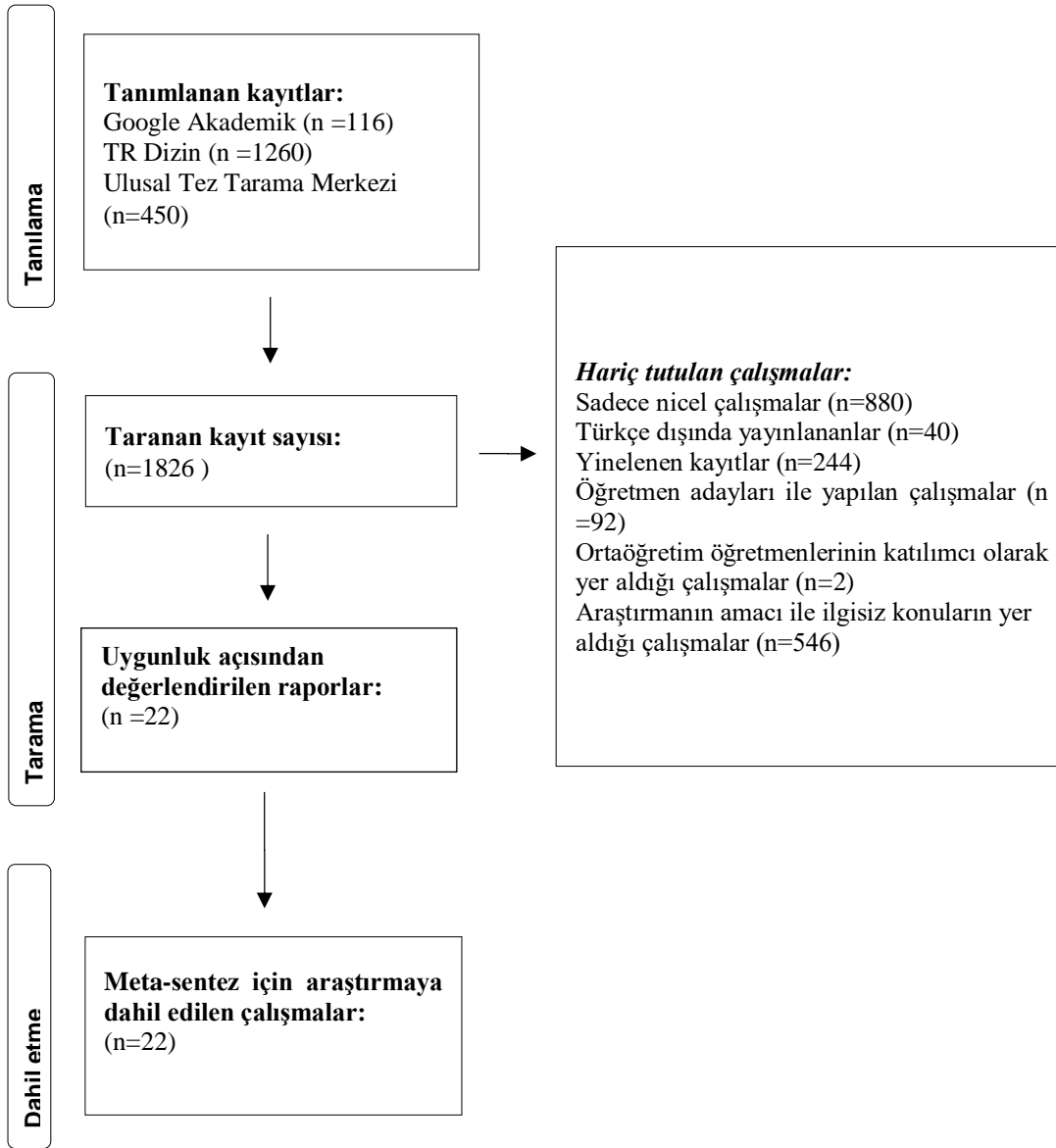
Erwin ve diğerlerinin (2011) nitel meta-sentez araştırma sürecine ilişkin önerdiği üçüncü adım, “*Alan yazınında ulaşılan çalışmaları, meta-sentez çalışmasına dahil etme/etmeme kararı için dikkatli bir şekilde değerlendirmek*” şeklindedir. Meta-sentez çalışmalarında anlamlı ve geçerli bir sonuca ulaşabilmek amacıyla kriterlere uyan en az 10-12 araştırmanın çalışmaya dahil edilmesi önerilmektedir (Sandelowski, Docherty ve Emden, 1997; Paterson, Thorne, Canam, & Jillings, 2001). Bu çalışmada, Sandelowski ve Barroso’nun (2006:907-908), Sandelowski, Docherty ve Emden (1997:368) ve Aspors, ve Fransson (2015:78) önerileri doğrultusunda meta-sentez yöntemine uygun olarak dahil edilme (içerme) ve dışlama ölçütleri geliştirilmiş ve bu ölçütlere göre belirlenen çalışmalar dikkate alınmıştır. Alan yazını taramasında ulaşılan çalışmaların meta-sentez çalışmasına dahil edilme ve dışlama kriterleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Alan yazını taramasında ulaşılan çalışmaların meta-sentez çalışmasına dahil edilme ve dışlama kriterleri

<i>Çalışmaların dahil edilme kriterleri</i>	<i>Çalışmaların dışlama kriterleri</i>
2005-2021 yılları arasında gerçekleştirilen çalışmalar	Sadece nicel araştırmalar
Yalnızca Türkçe dilinde yayınlanan çalışmalar	Metafor çalışmaları
Nitel veya karma yöntemle dayalı araştırma	Betimsel istatistik modeli ile tanımlanan çalışmalar
Öğretmenlerin ölçme değerlendirme karşılaştıkları problemler üzerine araştırmalar	Türkçe dışındaki bir dilde yapılan çalışmalar
Makale ve tezler	Öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar
İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin katılımcı olarak yer aldığı çalışmalar	

Yıl ve yazım dili kriterleri dikkate alındığında, Google Akademik veri tabanından 116, TR-Dizin veri tabanından 1260 ve Ulusal Tez Merkezi veri tabanından 450 olmak üzere toplam 1826 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan bu çalışmalar, Tablo 2 de belirlenen diğer dahil etme ve dışlama kriterleri dikkate alınarak tek tek incelenmiş ve dahil etme kriterlerini karşılamayan ya da dışlama kriterlerine uygun olan çalışmalar elenmiştir. Bu süreçte, “PRISMA (2020) Protokolü”nden yararlanılmıştır (Şekil 1). PRISMA Protokolü (2020), sistematik incelemelerde ve meta-sentez çalışmalarında raporlama için kanıta dayalı bir madde setidir. Araştırma yazarlarının sistematik incelemelerinin ve meta-analizlerin raporlanmasını iyileştirmelerine yardımcı olmayı amaçlayan bir sistemdir. Şekil 1’de yer alan PRISMA protokolüne göre, meta-sentez analizi için 22 çalışma araştırmaya dahil edilmiştir.

Meta-sentez çalışmasına dahil edilen çalışmaların 2005-2021 yılları arasında yapılan çalışmalar olduğu; bu çalışmalardan 10 tanesinin TR Dizinli çeşitli dergilerde makale olarak yayımlandığı; üçünün doktora tezi ve dokuzunun da yüksek lisans tezi olarak rapor edildiği gözlenmektedir. Çalışmalarda, özellikle yapılandırmacı yaklaşım anlayışına göre yenilenen öğretim programları ile birlikte, ölçme ve değerlendirme süreçlerindeki değişikliklerin, uygulama süreçlerinin ve bu süreçlerde karşılaşılan zorlukların öğretmen gözüyle incelendiği ve çeşitli çalışmalarda da sorunların çözümüne yönelik öneriler sunulmaya çalışılmıştır. Sekiz çalışmada hem nicel hem nitel araştırma desenleri birlikte kullanılırken, bir araştırmanın türü yalnızca “Özel durum yöntemi” olarak; iki araştırmanın türü “tarama modeli” modeli olarak; diğer on araştırmanın türü ise “nitel araştırma” olarak tanımlanmış ve her araştırma türünün altında ilgili model-desen tanımlamaları yeniden gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların tamamında anket ve/veya görüşme yoluyla verilerin toplandığı; nitel verilerin analizinde ise sıklıkla betimsel analiz, içerik analizi, frekans ve yüzdelliklerin hesaplanması gibi analizlerin gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Meta-sentez amacıyla seçilen bu çalışmalar, bu makalenin yazarlarının yanı sıra, biri Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı’nda biri de Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Bilim Dalı’nda olmak üzere iki öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak incelenmiş ve değerlendirmeler sonucunda veri doygunluğunun sağlandığı kararlaştırılmıştır.



Şekil 1. Meta-sentez için dikkate alınacak çalışmaların belirlenmesi (PRISMA (2020)'den uyarlanmıştır)

Verilerin Analizi

Bu çalışmanın veri analizi Erwin, Brotherson ve Summers'in (2011) nitel meta-sentez araştırma sürecini gerçekleştirmede önerdiği dördüncü adım "*Nitel araştırma bulgularını bütünleştirmek ve analiz*" aşamasıdır. Bu doğrultuda, incelenen çalışmaları karşılaştırmalı olarak analiz eden bir yöntem kullanılmıştır. Bu yaklaşım "*meta-sentez tekniklerini seçmek ve yürütmek*" adımı izlenerek gerçekleştirilmiştir. Erwin ve diğerlerine (2011) göre birinci, ikinci ve üçüncü dereceden veri formatları, araştırmacıların araştırma raporlarından elde edilen bulguları analiz etmek ve yeniden yorumlamak için makaleleri tekrar tekrar okumalarını sağlamak için kullanılır (Akay, 2020). Bu çalışmada, seçilen tüm çalışmalar yazarlar tarafından bağımsız olarak tek tek okunmuş ve öncelikli olarak öğretmen görüşleri (birincil veriler) üzerinden olası temalarla alt temaların neler olabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra yazarlar bir araya gelerek önerdikleri temalarla alt temaları tartışmış ve ortak bir fikirde uzlaşmışlardır. Bu çalışmaların sonucunda, araştırma verilerinin dört temel tema ve bu temalarla ilişkili alt temalar altında toplanmasının uygun olduğu kararla varılmıştır. Bir sonraki adımda, birincil ve ikincil veriler temalara ve alt temalara bölünürken hangi kodların dikkate alınacağına karar verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. Meta-sentez çalışmasında kullanılan tema, alt tema ve kod gruplamaları

Temalar	Alt temalar	Kodlar
T1. Ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması sürecinde karşılaşılan güçlükler	T1.1. Eğitim sisteminden /öğretim programından kaynaklanan güçlükler	Programdaki ölçme araçlarının karmaşıklığı, çokluğu, kullanışsız ve düzensiz olması, bilgilerin yetersizliği
	T1.2. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Bilgi yetersizliği, kazanımla ölçme aracını ilişkilendirememeye, ölçme araçlarının özelliklerini bilmeme
	T1.3. Zaman sınırlılıkları	Yeni bir araç geliştirmenin zaman alıcı olması
	T1.4. Mali sınırlılıklar	Araç geliştirmenin maliyetli olması
T2. Ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan güçlükler	T2.1. Eğitim sisteminden /öğretim programından kaynaklanan güçlükler	Programdaki ölçme araçlarının karmaşıklığı, kullanışsız ve düzensiz olması, bilgilerin yetersizliği, öğrenci seviyesine uygunluk
	T2.2. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Uygulama sürecine ilişkin bilgi eksiklikleri
	T2.3. Öğrenci kaynaklı güçlükler	Ölçme aracını nasıl yanıtlayacağını bilememe, proje ve ödevler konusunda bilgi eksiklikleri, proje ve performans görevleri gibi çalışmaların amacını kavrayamama, akran değerlendirme, öz değerlendirme
	T2.4. Zaman sınırlılıkları	Ders saatlerinin yetersizliği
	T2.5. Mali sınırlılıklar	Ölçme aracının uygulanmasının maliyetli olması
	T2.6. Araç gereç ve materyallere ilişkin sınırlılıklar	İnternetin olmaması, kaynak sınırlılıkları
	T2.7. Fiziksel koşullardan kaynaklı güçlükler	Sınıf mevcudu, sınıfların fiziksel yapısı, okulun fiziksel yapısı
	T2.8. Etik sorunlar	Kopya, aşırma, veli müdahalesi, grup çalışmalarında haksız yazarlık
T3. Ölçme değerlendirme araçlarının puanlanması ve öğrenci performansının değerlendirilmesi sürecinde karşılaşılan güçlükler	T3.1. Eğitim sisteminden /öğretim programından kaynaklanan güçlükler	Bilgilerin yetersizliği
	T3.2. Öğretmen kaynaklı güçlükler	Objektif puanlama yapamama, puanlama kriterleri belirleyememe, puanlama anahtarını geliştirememeye,
	T3.3. Öğrenci kaynaklı güçlükler	Öz değerlendirme, akran değerlendirme
	T3.4. Veli kaynaklı güçlükler	Veli yardımı, veli istekleri
	T3.5. Zaman sınırlılıkları	Puanlamanın zaman alıcı olması, geribildirim verememe,

Temaların ve alt temaların oluşturulmasından sonra, her tema altında öğretmen görüşleri (birincil veriler) ve ilgili çalışmaların yazarları tarafından ortaya atılan görüşler (ikincil veriler) bir araya getirilerek sentezlenmiş ve elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde alt başlıklar halinde sunulmuştur.

Araştırmanın Güvenirliği ve Geçerliliği

Nitel araştırmalarda geçerlik kavramı, araştırmacının belirli süreçler aracılığıyla ortaya çıkan bulguların doğru olup olmadığını kontrol etmesini; güvenilirlik ise, farklı çalışmalar ve farklı araştırmacılar açısından araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını işaret etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Meta-sentez çalışmalarına dahil edilen makalelerin kalitesini değerlendirmede yararlanılabilecek araçlardan biri, Critical Appraisal Skills Program (CASP) Kontrol Listesi'dir (CASP, 2021). Bu çalışmada, meta-senteze dahil edilmesi planlanan 22 çalışma, iki uzman tarafından CASP Kontrol Listesi kullanılarak incelenmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. Meta-senteze dahil edilen 22 çalışmaya ilişkin casp kontrol listesi ve uzman değerlendirmeleri

Araştırma No	UZMAN	1. Araştırmanın amaçlarına ilişkin net bir ifade var mı?	2. Nitel metodoloji uygun mu?	3. Araştırma tasarımı araştırmanın amaçlarına uygun	4. Katılımcı seçme stratejisi araştırmanın amaçlarına uygun mu?	5. Veriler araştırma konusunu ele alacak şekilde toplandı mı?	6. Araştırmacı ve katılımcılar arasındaki ilişki yeterince açık mı?	7. Etik konular dikkate alındı mı?	8. Veri analizi yeterince titiz mi?	9. Bulguların net bir ifadesi var mı?	10. Araştırma ne kadar değerli?	Kalite puanı
1	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	9.5
	2	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	9.5
2	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	1	9.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	1	9.5
3	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
4	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	8
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	0.5	1	8
5	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
6	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	8.5
	2	1	1	0.5	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	8
7	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
8	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0.5	6.5
	2	1	1	0	1	1	0	1	0	0.5	1	6.5
9	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	1	9.5
	2	1	1	0.5	1	1	1	1	1	1	1	9.5
10	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	0.5	9.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	0.5	9.5
11	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
12	1	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	9
	2	1	1	0.5	1	1	1	1	1	1	0.5	9
13	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
14	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	8.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	8.5
15	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	0.5	1	1	8.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	1	0.5	1	1	9
16	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	0.5	8.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	0.5	8.5
17	1	1	1	1	1	1	1	0.5	1	1	0.5	9
	2	0.5	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	9
18	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
19	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
20	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	8.5
	2	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	0.5	1	8.5
21	1	1	1	0.5	1	1	0.5	0.5	1	1	1	8.5
	2	1	0.5	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	8.5
22	1	1	1	1	1	1	0.5	0.5	1	1	1	9
	2	1	1	1	1	1	0.5	1	1	1	0.5	9

Tablo 4'te iki uzmanın her çalışma için yaptığı değerlendirmelerde kalite puanlarının 6,5 ile 10,00 arasında değiştiği gözlenmektedir. Polat ve Ay (2016)'a göre meta-sentez çalışmalarında geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için dikkat edilmesi gereken ilkeler ve bu çalışmada yapılan işlemler aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. *Araştırmanın amacı ve araştırma soruları açık ve net bir şekilde ifade edilmelidir.* Bu çalışmada, araştırma soruları ve çalışmanın amacı net ve anlaşılır bir şekilde sunulmuştur.
2. *Bulguların geçerliliği için veri toplama metodu, dâhil edilme ve dışlama kriterleri detaylı bir şekilde belirtilmelidir.* Bu çalışmada; alan yazını taramasının nasıl gerçekleştirildiği, anahtar kelimeler ve araştırma kapsamına alınan ve kapsam dışında tutulan çalışmaların nasıl belirlendiği (PRISMA protokolü) gerekçeleriyle açıklanmıştır.
3. *Konu ile ilgili yapılan literatür taraması ve bu tarama sonucunda ulaşılan çalışmaların sayısı ve bu çalışmalardan araştırmaya dâhil edilenler ayrıntılı bir şekilde açıklanmalıdır.* Bu çalışmada; alan yazını taraması sonucunda ulaşılan çalışmaların sayısı (n=1826) açıklanmış ve PRISMA protokolü uygulamasının ardından meta-sentez için araştırmaya dahil eden çalışmalar (n=22) belirlenmiştir.
4. *Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların; künyesi (metodolojisi, alanı, örnekleme ve çalışmanın gerçekleştirdiği coğrafya, veri toplama tekniği ve veri çözümleme yöntemleri) belirtilmeli veya tablo şeklinde sunulmalıdır.* Bu çalışmada, araştırmaya dahil edilen çalışmalarla ilgili özetleyici bilgiler verilerin toplanması alt başlığında detaylı olarak sunulmuştur.
5. *Verilerin çözümlenmesi ve ortak temaların oluşturulması süreci detaylı bir şekilde açıklanmalıdır.* Bu çalışmada, veri çözümleme sürecinde birincil ve ikincil verilerin nasıl inceleneceği ve araştırma bulgularına aktarılacağı gerekçeli olarak açıklanmıştır.
6. *Ortak temaların belirlenmesi işlemi birden fazla alan uzmanı tarafından yapılmalı ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık sağlanmalıdır:* Bu çalışmada ortak temaların belirlenmesi çalışması iki uzman (hem tez yazarı hem de danışman) yardımıyla yapılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki tutarlılık için CASP protokolü uygulanmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik bulguları hem Miles- Huberman güvenilirlik formülü hem de Krippendorff alfa güvenilirliği yardımıyla rapor edilmiştir. Miles ve Huberman güvenilirliği (Güvenirlik Yüzdesi= Uyum / (Toplam Uyum + Görüş Ayrılığı)) formülünden elde edilmekte ve en az %80 güvenilirliğin sağlanması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 2016). Bu çalışmada iki uzmanın kodlamaları arasındaki Miles-Huberman kodlayıcı güvenilirlik yüzdesi (%83) elde edilmiştir. Krippendorff alfa değerinin, $\alpha=1,00$ olması puanlayıcılar arasında uyumun mükemmel seviyede olduğunu; $\alpha= 0.00$ olması ise uyumsuzluğun yüksek seviyede olduğunu göstermektedir (Bilgen-Bıkmaz ve Doğan, 2017). Bu çalışmada Krippendorff alfa katsayısı 0.959 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, tüm evren test edilmiş olsaydı, alfa katsayısının 0.90'ın altında olma olasılığı 0.08 olarak hesaplanmıştır (Hayes ve Krippendorff, 2007). Tüm bulgular birlikte ele alındığında, uzmanların birbiriyle tutarlı derecelenmeler yaptığı ifade edilebilir.
7. *Eğer çalışma birden fazla kişi tarafından yürütülüyorsa her bir araştırmacının kodlama sürecine dahil olması gerekmektedir. Ancak çalışma bir araştırmacı tarafından yürütülüyor olsa bile başka alan uzmanına da kodlama yaptırılmalıdır.* Bu çalışmada, kodlama süreçleri iki uzman tarafından gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmanın bulguları, Erwin ve diğerlerinin (2011) nitel meta-sentez araştırma sürecini gerçekleştirmede önerdiği beşinci ve altıncı adımlar olan “*Çalışmaya alınan araştırma bulgularının sentezini sunmak*” ve “*Süreci yansıtmak*” adımları izlenerek raporlanmıştır. Bu doğrultuda, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğuna ilişkin bulgular, analize dahil edilen 22 çalışmadan her biri için çalışmanın birinci ve ikinci derece verileri dikkate alınarak sunulmuştur.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması sürecinde karşılaştıkları güçlükler, her alt tema için birincil ve ikincil görüşler dikkate alınarak incelenmiştir. Alt temalara ilişkin görüşlerden bazı örnekler Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’te ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması sürecinde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin birincil ve ikincil görüşleri birlikte incelendiğinde; *eğitim sisteminden /öğretim programından kaynaklanan güçlükler* alt temasında, öğretmenlerin yeni programla ilgili bilgilerinin olmadığı, programla ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Buna ek olarak yönetmelik de bazı şeylerin net olmamasından dolayı uygulama ve değerlendirme kısımlarında da güçlüklerin yaşandığı

belirtilmektedir. Ders kitaplarında yer alan sorular ile etkinliklerin ve programların arasında uyumsuzluk ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler kitaplardaki ölçme ve değerlendirmelerin basit düzeyde olduğunu ancak kitap sonunda verilen ölçme değerlendirmelerin ise zor olması sebebiyle hem öğrencilerin hem kendilerinin bu konuda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Soruların genel ortalamada olması gerektiği öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiş olup öğretmenlerin istenilen düzeyde sorular olmaması sebebiyle test kitaplarına yöneldikleri görülmektedir. Bunlara ek olarak resmi yönetmelik baskısının öğretmenlerin değerlendirme formlarını kullanmaları hususunda olumsuz etki yaptığı, bundan dolayı alternatif ölçme tekniklerine yöneldikleri ve değerlendirme formlarını lüzumsuz gören öğretmenler resmi zorunluluk karşısında formların uygulanmasını sene sonuna bırakarak etkin şekilde kullanmadıkları görülmektedir. Verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden bahseden öğretmenler en çok da eğitim süresinin kısa olmasından dolayı istenilen verimi alamadıklarını ve istenilen bilgilere ulaşmadan eğitimin sonlandırıldığını söylemişlerdir. Çalışmaya dahil edilen öğretmenlerin ifadelerine göre hizmet içi eğitimleri veren öğretmenlerin istenilen düzeyde bilgiye sahip olmadıkları internette verilen bilgilere yakın bir eğitim verildiği ve uygulamada karşılaşılan sorunlara çözüm üretilmediği anlaşılmaktadır.

Öğretmen kaynaklı güçlükler alt temasında, programa alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin eklendiğini ve bunların uygulanması istenildiği ancak öğretmenlerin bu araçları uygulama ve değerlendirme de eksikleri olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazılarının, portfolyo, proje, akran değerlendirme gibi alternatif ölçme araçlarının nasıl yapılacağı ve değerlendirileceği ile ilgili bir takım sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Aynı zamanda alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin ders kitaplarının ötesinde aktif olarak kullanılması ve notların buna göre verilmesi gerekliliği vurgulanmasına rağmen öğretmenlere not verme konusunda herhangi bir bilgi verilmemiştir. *Zaman sınırlılıkları* alt temasındaki görüşler incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarını hazırlarken zaman problemi yaşadıkları görülmektedir. Hazırlanan çoktan seçmeli testlerin, hazırlanma sürecinin çok zor olması ve fakat değerlendirme kısmının pratik olmasından dolayı tercih edilebileceğini ancak bu ölçme aracının da öğrenciler açısından yüksek şans faktörü içermesi sebebiyle güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir.

Mali sınırlılıklar alt temasına göre ise, özellikle programa yeni eklenen alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin hazırlanması aşamasının çok fazla maliyet içermesinden yakınan öğretmenler, öğrencilerden para toplamının zor ve sıkıntılı bir süreç olduğunu ancak özellikle kalabalık okullarda birçok şubeye ölçme aracının hazırlanmasının çok maliyetli olduğunu bu durumun da kendilerini maddi olarak yordukları görülmektedir. Bunlara ek olarak, bazı uygulamalar için gerekli olan ölçme araçlarının okullarda bulunmaması sebebiyle bunların temin edilmesinde de mali sınırlılıklar ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5. Ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması sürecinde karşılaşılan güçlükler

Alt Tema	Birincil görüş örnekleri	İkincil görüş örnekleri
Eğitim Sisteminden /Öğretim Programından Kaynaklanan Güçlükler	<p>“Kitaptaki ölçme değerlendirme kısmında çok basit sorular var. Ünite sonundaki sorular ve problemler ise oldukça zor. Öğrenci o bağlantıyı kuramıyor. Orta düzeyde sorular konmalı.”</p> <p>“Bana somut şeylerden bahsedilmiyor. Mesela yeni sistemde yazılı yapmasak olur mu? Madem alternatif ölçme değerlendirme teknikleri dediniz, bir öğretmen değişik ödevler verebilir. Yazılı yapmasına gerek yok. Ama şimdi yönetmelik belirtmiş mi belirtmemiş mi... Ben üç tane yazılı yapıyorum. Yönetmelik de bu var. Biz o zaman alternatif ölçme değerlendirmeleri niye yapıyoruz?”</p>	<p>“Program ve ders kitaplarında yer alan etkinlikler ile ölçme-değerlendirme soruları arasındaki uyumsuzluğu ile ilgili olarak öğretmenler kitapta yer alan soruların çok basit düzeyde kaldığını ve yetersiz olduğunu bu nedenle farklı kitaplardan sorular çözme yoluna gittiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde kitapta yer alan etkinlikler ile ölçme-değerlendirme soruları arasında uyumsuzluk olduğunu etkinliklerin kolay, ancak ünite sonunda yer alan problemlerin zor olduğunu, öğrencilerin bunları çözmede zorlandıklarını, bu durumun kendilerini zor durumda bıraktığını ifade etmişlerdir.</p>

Öğretmen Kaynaklı Güçlükler	<p>“Yeni programda portfolyo, performans ve proje ödevleri geldi. Ancak bunlar konusunda yeterli donanımlı değiliz. Nasıl yapılacak ve nasıl puanlanacak? bu konu bir sorun. Daha sonra bir yazı geldi kitaba bağlı kalmayın şeklinde... Proje, ürün dosyası ve performans ödevi tasarlama konusunda olabilir, araştırma ve inceleme ödevi, proje, ürün dosyası, öz ve akran değerlendirme formları nasıl uygulanacak? nasıl değerlendirilecek? bu konularda bilgi almak isterim.”</p> <p>“Araştırma ve inceleme ödevleri tasarlama, proje, performans, kavram haritaları, günlük oluşturma ve rubrik. Portfolyo ile ilgili sıkıntımız var. Portfolyoya neler konacak, nasıl puan verilecek belli değil. Çalışmaların nasıl toplanacağı, neler konulacağı ve nasıl puanlanacağı konusunda fazla açıklayıcı bilgi yok. Biz her çalışmayı koyduruyoruz. Böyle söylediler. Onun dışında ne konulacağı açık değil.”</p> <p>“Genelde öğrencilerin seviyeleri aynı olmadığından objektif sonuç aldığımı düşünmüyorum. Öğrencilere malzeme bulmakta zorlanıyorum.”</p>	<p>“Yapılan görüşmelerde bir öğretmen portfolyo, tutum ölçeği, öz ve akran değerlendirme konusunda bilgi eksikliğini olduğunu, nasıl puanlanacağı ve nota dönüştürüleceğini bilmediğini, kendilerine yeterli bilgi sunulmadığını ve kaynakların yeterli olmadığını dolayısıyla hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir.”</p> <p>“Görüşme yapılan öğretmenlerin bu görüşleri ışığında öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinde bilgi eksiklerinin bulunduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler genel olarak bu yöntem ve teknikleri öğrenci seviyesine ve ilgisine göre ayarlama zorluk yaşadıklarını ve uzun zaman harcadıklarını ifade etmişlerdir.”</p>
Zaman Sınırlılıkları	<p>“Ölçme değerlendirme tekniklerinin her çeşidini zaman içinde kullanıyorum. Öğretmenlikte yeni olduğum için eski tekniklerle şimdikiyi kıyaslayamam, ancak yeni tekniklerin daha maliyetli ve vakit alıcı olduğunu söyleyebilirim”.</p> <p>“Sorun demeyelim ama beni rahatsız eden şey bilmeyen öğrencilerin kullandığımız çoktan seçmeli testlerle şans faktörü ile yüksek not almaları aslında tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanarak bunu ortadan kaldırmamız fakat zaman yok.”</p>	<p>“Yapılan analiz sonucunda en fazla yüklenme alan iki temadan birisinin “uygulama zaman alıyor” teması olduğu sonucuna varılmıştır. Bu temaya göre çalışma grubunda yer alan öğretmenler uyguladıkları ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin fazla zaman aldığı görüşünde birleşmişlerdir.”</p>
Mali Sınırlılıklar	<p>“Yazdırmaya kalkıyoruz bazı şeyleri, fotokopi yekûn teşkil ediyor. Benim şimdi 6 tane sınıfım var. Her birine her üniteyle ilgili değerlendirmelerden fotokopi çektirsem büyük masraf oluyor. Çocuklardan da para toplayıp yapmak işime gelmiyor.”</p> <p>“Uygulamalar için bazı araç gereçler gerekiyor fakat bu araç gereçlerin öğrenciler tarafından temin edilmesi masraflı olabiliyor. Özellikle bazı velilerin gerçekten bunları alacak durumu olmuyor. Bundan dolayı öğrencilere bir şey de söyleyemiyorum ama sonuç olarak ders verimli geçmiyor. Çoğu zaman öğrenciler için az maliyetli ve evlerde bulunabilecek malzemelerden materyaller oluşturuyoruz...”</p>	<p>“Öğretmenler ödevler için çekirtilen fotokopilerinde okullara büyük bir maddi yük getirdiğini...”</p>

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde karşılaştıkları güçlükler her alt tema için birincil ve ikincil görüşler dikkate alınarak incelenmiş ve görüşlerden bazı örnekler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan güçlükler

Alt Tema	Birincil görüş örnekleri	İkincil görüş örnekleri
Eğitim Sisteminden /Öğretim Programından Kaynaklanan Güçlükler	<p>“Program kitabının sonunda birçok değerlendirme formu var. Bunların nasıl kullanılacağı, nasıl puanlanacağı ve nota yansıtılacağı çok açık değil. Seminer programında da ayrıntılı bilgi verilmedi.”</p> <p>“Programda birçok değerlendirme formu var bunların hepsini uygulama oldukça zor, düşünün ki 40 kişilik bir sınıfta bunları nasıl uygulayacaksınız. Grup değerlendirme, günlük, tutum, kavram haritası, akran değerlendirme formları var ancak bunların çok da lüzumlu olarak görmüyorum.”</p> <p>“...kitabtaki konular oyun gibi eğlenceli ama ölçme ve değerlendirme kısmı daha ağır, kesinlikle amacına uygun değil. Tecrübeli bir öğretmenin gözünden kaçmıyor yani. Bazen soruları biz bile yapamıyoruz. Soruların iyi ki çözümü var. Mesela değerlendirme bölümünün sonunda günün sorusu var. Bu sorular çok ağır öğrencilerin kendilerinin araştırması gerekiyor. Bu günün sorusu bölümünün çözümü de yok...”</p> <p>“...Programdaki konu yükü oldukça fazla. Zaten müfredat kapsamında konuların yetiştirilmesi süre olarak bizi sıkıntıya sokuyor. Bunun haricinde alternatif ölçme ve değerlendirmeye bizden oldukça zaman ayırmamızı istiyor. Dolayısıyla yıllık plan içerisine bir ölçme değerlendirme zamanı koyulmalı. Uzun bir süre ayırıyoruz bir de müfredatın oldukça sıkışmasına neden oluyor. Öğretmeni-öğrenciyi sıkıntıya sokmaktadır. Bu noktada sorun sadece öğretmenin isteyip istememesi değil programdaki yükün de fazlalığı bu yöntemlerin kullanılabilirliğini olumsuz manada etkiliyor...”</p> <p>“Kazanımlar bazı sınıflarda çok yoğunken bazı sınıflarda yetersiz.”</p> <p>“Kazanımlar sürekli birbirini tekrarlayan nitelikte.”</p> <p>“Neyin ne kadar verilmesi gerektiği ile ilgili yetersiz açıklama olması.”</p> <p>“Kazanımlar güncel değil, oldukça da yüzeysel.”</p>	<p>“Yapılan görüşmelerde ise resmi yönetmelik baskı unsurunun öğretmenlerin ölçme-değerlendirme formlarını kullanmaları üzerinde olumsuz bir etki yaptığı ve öğretmenin bir çıkış yolu aramasına neden olduğu, bu nedenle değerlendirme formlarının resmi zorunluluktan dolayı dönem sonuna doğru doldurulduğu ve etkin bir şekilde kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan doküman incelemelerinde de Ö3, Ö7, Ö8’in düzenli olarak sınıf içi gözlem formlarını kullanmadıkları da görülmüştür. Örneğin Ö3’ün ifadeleri öğretmenlerin resmi baskı nedeniyle öngörülenleri yapmaya çalıştıklarını göstermektedir.”</p> <p>“Programın yoğun olmasından şikâyetçi olan öğretmenler, yılsonuna programdaki konuları yetiştirmeye çalıştıklarını ve bundan dolayı da uygulaması ve değerlendirmesi çok uzun zaman alan alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yeterince zaman ayıramadıklarını ifade etmektedirler.”</p> <p>“Kazanımların gerçekleştirilmesinde en çok karşılaşılan sorunlar kazanımların çok genel olması, kalıplaşmış olması ve güncel olmayışıdır (n=12). Öğretmenlerin bazıları kazanım sayısının fazla olduğunu (n=11), bazıları sınıflara dengeli bir şekilde dağıtılmadığını (n=10) ifade etmiştir.”</p>
Öğretmen Kaynaklı Güçlükler	<p>“Programda birçok değerlendirme formu var bunların hepsini uygulama oldukça zor, düşünün ki 40 kişilik bir sınıfta bunları nasıl uygulayacaksınız. Grup değerlendirme, günlük, tutum, kavram haritası, akran değerlendirme formları var ancak bunları çok da lüzumlu olarak görmüyorum. Bunları nasıl nota yansıtacaksınız o da belli değil.”</p> <p>“Yeni teknikleri uygularken sadece ilk zamanlar sıkıntı çektim. İlerleyen zamanlarda bu tekniklere alışma ile birlikte bu sorun da ortadan kalktı. Bir de performans ve proje ödevlerini uygulamakta sıkıntı çektim. Verdiğim ödevlerin çoğu öğrenciler yerine anne-babaları tarafından yapılıyordu. Zaman ilerledikçe aileler de bu ödevlerden sıkılmış olacak ki artık eskisi gibi bir durumla karşılaşmıyorum.”</p>	<p>“Bu konuda karşılaşılan bir başka sorun ise öğretmenlerin de yeni ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamalarıdır.”</p> <p>“... öğretmenlerin hepsi 2004 öğretim programındaki ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanırken en fazla eksikliğini duydukları alanın kullanılan teknikler hakkında yeterli bilgi sahibi olmamalarından kaynaklandığını söylemişlerdir.”</p> <p>“...verilen proje ve performans ödevlerinin velilerce yapılması da yaşadığı başka bir problem.”</p>

Tablo 6 (devam ediyor). Ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan güçlükler

Alt Tema	Birincil görüş örnekleri	İkincil görüş örnekleri
Öğrenci Kaynaklı Güçlükler	<p>“Öğrenciler bu teknikleri yeterince bilmiyorlar. Uygulamada sorunlar yaşanıyor. Nasıl yapacaklarını bilmiyorlar. Verilen ödevleri yeteri kadar özenle ve istenilen zamanda getirmiyorlar. Öğretmenin bunları takip etmesi zor oluyor.”</p> <p>“Öğrenciler etkinlikleri kendileri yapmıyor, bu nedenle doğru bir ölçme değerlendirme gerçekleşmiyor. Kesin sonuç vermiyor, çünkü öğrenci başarısına dair bir bulgu oluşmuyor, öğrenci çoğu zaman sadece not için etkinliği hazırlıyor, öğrenmek için değil.”</p> <p>“öğrencilerin daha önce bu teknikleri kullanmamış olması, algılama problemleri, kafasının karıştığı noktaları öğretmenine sormayı alışkanlık haline getirmemiş olması, bazı öğrencilerin uyguladıkları tekniğin kendisine sağlayacağı yararın bilincinde olmadığı için çalışmalarını ciddiyetle yapmayı.”</p>	<p>“Çalışmaya katılan öğretmenler öğrencilerin öğretim programının önerdiği etkinlikleri gerçekleştirebilecek alt yapıya sahip olmadıklarını belirterek bu uygulamalarda öğrenci faktörünün önemini vurgulamışlardır.”</p> <p>“Karşılaşılan en büyük zorluk ailede ve çocukta okuma bilincinin yerleşmemesi. Öğrencide okuma isteği yoksa ne yapılırsa yapılsın öğrencileri okumaya yönlendiremediklerini belirtmişlerdir.”</p>
Zaman Sınırlılıkları	<p>“Çok zaman alması, uygulamanın zor olması, bazılarının objektifliğinin yeterli olmaması, öğrencilerin bu tekniklerle alakalı bilgi düzeyinin yeterli olmaması önemli engellerdir.”</p> <p>“Ben her yöntemi uygulamaya çalışıyorum ancak bu iş gerçekten yorucu olabiliyor. Bizlere haftada iki saat ders ayrılmış durumda. Ancak bu iki saatlik süreye bizden istenen her şeyi uygulamak imkansız bir durum. Açıkçası biz o iki saatte müfredatı mı yetiştireceğiz yoksa öğrenciyi ölçüte göre mi gözlemleyeceğiz, şaşırmış durumdayım.”</p> <p>“...öğrenciödevini sınıfta sunma zorunda... Bunun sunumunda ayrı bir sıkıntı yaşanıyor. Sunumdane kadar süre ayıracaksınız, sınıf mevcudum benim 45 kişiydi. 45 öğrencinin sunumyaptığını düşünün, sıkıntı. Grup grup yaptığınız zaman nerden baksanız 8-9 grup oluyor. Her grubu dinlemeniz gerekiyor. O da oldukça fazla ders saatini alıyor. Ve herders için bunu yapmak zorundasınız...”</p> <p>“...sınıfta herhangi bir uygulama yaptırdığımda zaman kesinlikle yetmiyor. Zaten etkinliğin nasıl yapılacağını öğrencilere anlatana kadar zamanın yarısı geçiyor. Sözlü olarak sınav yapmak istediğimde kesinlikle zaman yetmiyor, çoğunlukla hep bir sonraki derse sarkıyor. Bu soruna bağlı olarak bazı ölçme yöntemlerini kullanamıyorum...”</p>	<p>“Zamanın yetersiz olmasından yakınan öğretmenlerden on beşi sorunun matematik ders süresinin az olmasından, on biri sınıfların kalabalık olmasından, dokuzu değerlendirme formlarının doldurulmasının zaman almasından ve yedisi proje ve performans ödevlerinin sunumu için sürenin yetmemesinden kaynaklandığını belirtmişlerdir”</p> <p>“...istenilen ölçme ve değerlendirmenin uygulanmasını mevcut 2 saatlik programda oldukça zor olduğunu, tüm bu tekniklerin uygulanabilmesi için daha çok ders saatine ihtiyaç duyulduğunu belirtiyor.”</p> <p>“Yeni ölçme sisteminin çok büyük bir iş yükü getirdiğinden şikâyet eden katılımcılar boş günlerini tamamen bu işe ayırdıklarını, hatta evde bile ödev değerlendirmesi yapmak zorunda kaldıklarını ifade etmişlerdir.”</p>
Mali Sınırlılıklar	<p>“Fazla kırtasiye masrafları çıkmaktadır. Çocukları internete mahkum etmektedir. Ölçmede değerlendirmede soruların birbirine yakın olup, fark anlaşılmaktadır.”</p> <p>“...Ayrıca bunların kırtasiye masrafı da çok fazla, performans ve proje ödevlerinin puanlanması var. Bunları düşündüğünüzde oldukça zaman alıcı ve masraflı.”</p>	<p>“Katılımcımız yaşadığı en büyük problemi, diğer katılımcılarımızın da belirttiği gibi zaman ve maliyet olarak görüyor.”</p>

Tablo 6 (devam ediyor). Ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan güçlükler

Alt Tema	Birincil görüş örnekleri	İkincil görüş örnekleri
Araç gereç ve materyallere ilişkin sınırlılıklar	<p>“Somut materyal yetersizliği var. Genelde biz kendimiz temin etmeye çalışıyoruz. Araç gereç konusunda sıkıntılarımız var. Bu imkanlarla yeni müfredata göre ders işlediğime tam olarak emin değilim. Mecburum eski sisteme göre anlatmaya. Eğer tam olarak uygularsam o zaman ona göre değerlendirme olur.”</p> <p>“Bazı konularda araç gereç eksikliği yaşanmaktadır. En önemli sorun zamandır. Bu teknikler zaman istiyor. Program kısa sürdüğü için çok kullanılmıyor.”</p> <p>“Ben programın bize önerdiği her tekniği uygulamaya çalışıyorum. Ancak çalıştığım yerin şartları bizi zorlayabiliyor. Köy okulunda çalıştığım günlerde performans ödevi verdiğimde öğrenciler sadece ders kitaplarından faydalanıyorlardı. Köyde internet gibi bir imkanları olmadığı için verilen performans, proje ödevlerinde araştırma boyutu eksik kalıyordu”</p>	<p>“Özellikle köy ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin teknolojik araç-gereç eksikliği, öğretim materyali eksikliği ve ölçme değerlendirme uygulamalarının mali yük oluşturması öğretmenlerin uygulamaları için sorun oluşturmaktadır.”</p> <p>“...öğretmen öğretim materyali eksikliğini etkinlikleri yapmalarında sorun oluşturduğunu ve mali yük oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen ölçme değerlendirme formları nedeniyle 24 öğrenci için 18 top kağıt harcadığını bunun öğrenciler için mali yük oluşturduğunu; bir diğeri ise öğretim materyali konusundaki sıkıntısının ders işleme yöntemini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir.”</p>
Fiziksel koşullardan kaynaklı güçlükler	<p>“...Sınıflar kalabalık olduğundan dolayı bireysel değerlendirmeleri çok kısa tutmak zorunda kaldık...”</p> <p>“Sınıflar kalabalık olduğundan birçok ölçme ve değerlendirme ölçekleri yapılamıyor. Yapılsa bile çok zaman alıyor. Bir yığın fotokopi vs. kontrol edilmeyen ve yararı olmayan bir uygulama.”</p> <p>“Sınıf mevcutları çok kalabalık, zaman kısıtlı çeşitli araçları kullanamıyoruz kullandıklarımızın şans faktörü ile yüksek not alma ihtimalleri yüksek yani öğrenci bilmediği halde hedefe ulaşmış kabul ediyoruz sorunlar bunlar.”</p> <p>“Sınıf ortamlarının süreç odaklı değerlendirme yöntemlerini kullanmak için uygun olduğunu düşünmüyorum, sınıflar kalabalık.”</p>	<p>“Görüldüğü gibi öğretmenler sınıflarının kalabalık olması ve zamanın yetmemesi nedeni ile ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini uygulamakta güçlük çektiklerini, uygulansa bile kontrolünü yapamadıklarını samimiyetle ifade etmişlerdir.”</p> <p>“Tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanırken sınıfların kalabalık oluşu, bu tür sınavların uygulaması bireysel ve karşılıklı olması nedeniyle bu sorunla karşılaşılması doğal görülmektedir.”</p>
Etik sorunlar	<p>“En büyük sıkıntımız bu öğrenciler ve veliler ödevleri internette hazır olarak alıp getiriyor. Ben o yüzden hazır olarak bilgisayar çıktısı istemiyorum, el yazısı ile ödevlerin hazırlanmasını ve bazen anlatmasını istiyorum. Böylece hazır ödev alımını engellemeye çalışıyorum.”</p> <p>“Alternatif yöntemler sınıf dışında ve evde yapıldığı için çocuğun ürün oluştururken çevresinden gereğinden fazla yardım almasına neden olabiliyor. Bazen anne babanın öğretmeniymiş gibi hissediyorum.”</p> <p>“Öğrencilerin geleneksel yöntemlere alışmış olmaları, performans ve proje ödevlerinin ailelere yaptırılması çocukların bocalamalarına neden olmaktadır.”</p> <p>“Performans ve proje ödevleri verildiğinde amacına uygun olarak geri dönüt alınamadığını düşünüyorum. Çünkü çocuklar internette çıktı alma suretiyle ya da büyüklerine yaptırarak bu görevleri yerine getiriyorlar.”</p>	<p>“Öğretmenler bazı öğrencilerin arkadaşlarının ödevlerine bakarak yaptıklarını, öğrencilerin internette hazır ödev alma durumunu önlemek amacıyla öğrencileri ve velileri uyarda bulduklarını, öğrencilerin yaptıkları proje ve performans ödevleri ile ilgili sunum yaptırıldıklarını, olması durumundan yeniden yaptırıldıklarını belirtmişlerdir.”</p> <p>“Performans görevi tekniğine ilişkin karşılaştıkları sorunlarla ilgili öğretmenler en çok verilen görevi öğrenci yerine veliler yapıyor ve öğrenciler araç gereç bulmakta zorlanıyor demişlerdir.”</p>

Tablo 6’da, *eğitim sisteminden /öğretim programından kaynaklanan güçlükler* alt temasında, programın yoğun olmasından kaynaklı olarak öğretmenlerin uygulama aşamasında problem yaşadıkları görülmüştür. Uygulama aşamasında çok fazla etkinlik olması müfredatın yetiştirilme kaygısı ve öğrencilerin istenilen seviyeye ulaştırılma çabası arasındaki kararsızlıklar öğretmenleri oldukça meşgul etmektedir. Öğrencilere verilen kitapların çok yetersiz olması, kitaplar da verilen metinlerin kitap sonlarındaki sorular ile alakasız olması da kitaplarla ilgili problemleri ortaya çıkarmıştır. Programda

konu yükünün fazla olması bir yana bir de çok fazla etkinlik olması ve özellikle de alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine zaman ayrılmasının istenmesi öğretmenin sınıf içerisinde istediği gibi hareket edemediğini göstermektedir. Bunlara ek olarak öğretmenler en çok kazanımlar ile ilgili problem yaşamaktadır. Kazanımların yüzeysel olması, metin içerikleri ile uyumsuz olması, kademeler arası dengesiz dağılması, sürekli birbirini tekrarlaması, uygulamaya yönelik olmaması, merkezi sınav sistemi ile uyumsuz olması ve kazanımlarla öğrencilerin üst düzey becerilerinin ölçülmesi istenmesi ancak merkezi sınav sisteminde çoktan seçmeli soruların olmasından dolayı büyük bir çelişkinin olması gibi sorunlar öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlardandır.

Öğretmen kaynaklı güçlükler alt temasında, ülkemizin doğu bölgelerinde çok fazla öğretmen değişimi yaşanması sebebiyle öğretmenlerin öğrencilerini tanıyamaması ve bu sebeple gelişimlerini takip edememesi öğretmen kaynaklı güçlüklerin başında gelmektedir. Öğretmenlerin yeni ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi sahibi olmaması, hangi ölçme aracını kullanacağına karar verememesi, performans ve proje gibi alternatif ölçme araçlarının tamamlayıcı ölçme araçlarıyla ilişkisini kuramayabilmesi de farklı güçlükler olarak karşımıza çıkmıştır. Klasik tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden daha çok alternatif ölçme tekniklerini uygularken sorun yaşadıkları ve bunlara ek olarak da bazı öğretmenlerin özellikle alternatif ölçme araçlarını uyguladıkları sırada sınıf yönetiminde zorlandıkları görülmektedir.

Öğrenci kaynaklı güçlükler alt teması incelendiğinde, öğrencilerin istenilen eğitim ve kültür seviyelerinde olmamaları, okuduklarını anlamamaları ve anlamadıklarını öğretmenlerine sorma alışkanlıkları olmaması sebebiyle sınıf içerisinde ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasında güçlükler yaşamaktadır. Öğretmenin verdiği ödevlerin özensiz yapılması ve zamanında yapılmaması ve ödevlerin yapılırken ailesinde destek almak yerine nerdeyse tamamını onlara yaptırmaları ve kendileri yapsa bile internette hazır şekilde alıp okula gitmeleri de farklı güçlükler olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin verilen etkinlik ya da ödevleri sadece not kaygısıyla yapması, etkinliklerin anlamsızlaşmasına ve faydasızlığına neden olmaktadır. Öğrenciler özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi sahibi olmadıkları gibi nasıl kullanacaklarını ve neden böyle bir etkinliğe dahil edildiklerini bilmemektedirler. Son olarak ise öğrencilerin çabuk sıkılması, derse motive olamamaları ve ilgilerinin farkında olamamaları sebebiyle uygulanan ölçme ve değerlendirme sürecinde güçlükler yaşanmaktadır.

Zaman sınırlılıkları alt temasına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders saatlerinin yetersizliğinden yakılarak, bu kadar kısa sürede özellikle de yıl içerisinde yapılması istenilen alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanmasının mümkün olmadığını, bir şekilde uygulansa bile her öğrencinin tek tek sunum yapmasına vakit kalmadığını belirtmişlerdir.

Mali sınırlılıklar alt teması incelendiğinde, özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanılması aşamasında çok fazla etkinlik olduğu tüm bu etkinliklerin de hazırlanma ve uygulanma aşamasında, kırtasiye masrafının çok olmasının, okullarda bulunmayan araç gereçlerin temin edilmesi konusunda öğretmenlere ek maddi külfet getirdiği belirlenmiştir.

Araç gereç ve materyallere ilişkin sınırlılıklar alt temasına göre, okulun bulunduğu çevreye bağlı olarak da, okullarda bilgisayar ya da internet olmaması olsa bile çok sınırlı olması, köy okullarında çok fazla elektrik kesintisi olması, fotokopi makinesinin olmaması ya da sınırlı çekim olması ölçme araçlarının uygulanması aşamasında karşılaşılan güçlükler olarak görülmektedir. Somut ölçme araçlarının eksikliği dışında, yine bu tip etkinlikler için şart olan A4 fotokopi kağıdının bile kullanılmasının başlı başına bir sorun olduğu ve bunun her öğretmenin kendisinin sağlaması istemesi sebebiyle bazı öğretmenlerin bu durumdan kaçtıkları ve bazı uygulamaları atladıkları görülmektedir.

Fiziksel koşullardan kaynaklanan güçlükler alt teması incelendiğinde ise, öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun sınıfların kalabalık olmasından şikayetçi olduğu bu durumun kendilerinden istenilen ölçme ve değerlendirme tekniklerini istedikleri gibi uygulayamamalarına sebep olduğundan görülmektedir. Yine sınıfların kalabalık olması öğrencilerin birebir tanınmadığını bu durumda objektif değerlendirme yapılmasını engellediği görülmektedir. Sınıf mevcutlarının fazla olmasına ek olarak ders saatlerinin yetersizliği uygulama ve değerlendirme aşamasında bir takım sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Ödevlerin ya da etkinliklerin sunumunda her öğrenciye tek tek zaman ayıramayacağı düşünüldüğünde mecburen sınıf içerisinde ki öğrencilerden seçim yapmak zorunda kalındığı, bazı öğretmenlerin başarılı

çocuklardan ilerlediği bazıların da pasif öğrencileri sunuma kaldırarak uzaklaşmalarını engellemeye çalıştıkları görülmektedir. Yine, yapılan ödev ya da etkinliklerin öğrenciler tarafından getirildikten sonra öğretmenlerin bu kadar dosyayı muhafaza edecekleri yerlerinin olmaması da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

Son tema olarak *etik sorunlar* ile ilgili güçlükler incelendiğinde ise, en sık karşılaşılan güçlüğün ödevlerin veliler tarafından yapılması olarak görülmektedir. Öğrenciye verilen ödevlerin veliler tarafından yapılmasından dolayı öğrenci istenilen düzeyde tanınmamakta ve sağlıklı bir ölçme süreci sürdürülmektedir. Aynı zamanda verilen araştırma ödevlerinin internetten hazır halde getirilmesi de ölçme değerlendirme sürecini olumsuz etkilediği görülmektedir. Velilerin öğretmenlere sürekli olarak merkezi sınav sistemine hazırlanılması konusunda baskı yapmaları, başka okul ya da öğretmenlerle kıyaslamaları öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme sürecini istedikleri gibi sürdüremediklerini gözler önüne sermektedir.

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçlarının puanlanması ve öğrenci performansının değerlendirilmesi sürecinde karşılaştıkları güçlükler nelerdir?

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci başarısını belirlemeye yönelik ölçme değerlendirme araçlarının puanlanması ve öğrenci performansının değerlendirilmesi sürecinde karşılaştıkları güçlükler her alt tema için birincil ve ikincil görüşler dikkate alınarak incelenmiş ve görüşlerden bazı örnekler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde; *eğitim sisteminden /öğretim programından kaynaklanan güçlükler* alt temasında, öğretmenler çok fazla değerlendirme formunun ve ölçütün olması sebebiyle lüzumsuz bir süreç olduğunu belirtmektedirler. Bu formlardaki soruların birbirine çok yakın olması, değerlendirmenin ne işe yaradığı, nasıl yapılacağı ve sonucundan neye ulaşılacağı konusunda boşluklar olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan değerlendirme formlarının nota nasıl yansıtılacağı ve istenilen kazanımları ne ölçüde ölçtüğü konusunda belirsizlikler olduğu görülmektedir. Özellikle akran değerlendirme, öz değerlendirme gibi formların işlevsiz olduğu öğretmenler tarafından da sorun olarak dile getirilen bir başka problemdir. Öğrencilerin kendilerine hiç kötü bir değerlendirme yapmamaları ve yakın arkadaşlarına da olumlu değerlendirmeler yaptığı görülmektedir. Ek olarak alternatif ölçme ve değerlendirme formlarının öğrenci seviyesine göre farklılaşmamasının da bir sorun olduğu belirtilmektedir. Ders ve çalışma kitaplarının da kazanımlarla uyumsuz olması ölçme değerlendirme sürecinden karşılaşılan problemlerdendir.

Tablo 7. Ölçme değerlendirme araçlarının puanlanması ve öğrenci performansının değerlendirilmesi sürecinde karşılaşılan güçlükler

Alt Tema	Birincil görüş örnekleri	İkincil görüş örnekleri
Eğitim Sisteminden /Öğretim Programından Kaynaklanan Güçlükler	<p>“Programda birçok değerlendirme formu var bunların hepsini uygulama oldukça zor, düşünün ki 40 kişilik bir sınıfta bunları nasıl uygulayacaksınız. Grup değerlendirme, günlük, tutum, kavram haritası, akran değerlendirme formları var ancak bunları çok da lüzumlu olarak görmüyorum. Bunları nasıl nota yansıtacaksınız o da belli değil.”</p> <p>“Ders konuları yoğun, hatta bazı metinler gereksiz uzun. Bu çok vakit alıyor. Üstelik sene sonunda ortaya çıkan ürün dosyalarını da ayrıca değerlendirmek gerek. Ders mi anlatmak ürünleri mi değerlendirmek ikileminde kalıyor.”</p> <p>“...Seviye gruplarının her birine ayrı bir alternatif yöntem kullanman lazım. Çünkü senin kullandığın alternatif tekniği, algısı yüksek çocuk çok rahat yapabilirken diğeri bunda zorlanabiliyor...”</p>	<p>“Değerlendirme formlarından kaynaklanan sorunların başında değerlendirme formlarının fazla ve ayrıntılı olmasını, puanlama ve dönüt verme sıkıntısı zaman alıcı olması, toplama, saklama ve taşıma sorunu, mali yük getirmesi, objektif puanlanmasının düşük olması yer almaktadır. Kalabalık bir sınıfa sahip olan öğretmen, öğrenci çalışmalarını incelemenin oldukça zaman alıcı olduğunu bu nedenle rubrik kullanmak yerine genel izlenimle puanlama yaptığını ve ayrıntılı dönüt veremediğini, sözlü olarak öğrencilerin eksiklerini ifade ettiğini belirtmiştir.”</p>

Öğretmen Kaynaklı Güçlükler	<p>“Değerlendirme kısmında ne yapılması gerektiği ve kılavuz kitapta bulunan birçok formun nerde nasıl kullanılacağı konusunda sıkıntı yaşıyorum.”</p> <p>“Her cevabı standart bir şekilde puanlandıramıyorum. Her ne kadar cevap anahtarı kullanıyor olsam da tam bir eşitlik sağlayamıyorum. Bunun dışında performans ödevlerini değerlendirmekte bazen problem yaşıyorum. Öğrencilerin bir kısmı ödevlerini büyüklerine yaptırıyorlar. Bu da öğrencinin istenilen hedefe ulaşmasını engelliyor”</p> <p>“Özellikle not verirken objektif karar veriyorum diyemiyordum. Neyi yapıp yapamayacaklarını az çok tahmin ediyordum. Değerlendirme yaparken bunlardan etkilenip etkilenmediğim konusunda bazen endişeye düşüyordum”</p>	<p>“Görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunluğu öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirmede yetersiz olduğunu düşünmekte ve bunun nedeni olarak da öğretmenlerin konu hakkında bilgi eksikliği içinde olduğunu görmekteyiz.”</p> <p>“Araştırmaya katılan öğretmenler genel olarak puanlamada ciddi sıkıntılar yaşadıklarını özellikle tamamlamaya yönelik ölçme araçları ve açık uçlu soruların kullanımında yani standart cevabı olmayan araçların kullanımında objektif değerlendirme yapmanın sıkıntıları olduğundan bahsetmişlerdir.”</p>
Öğrenci Kaynaklı Güçlükler	<p>“Öğrencinin kendi kendini değerlendirirken objektif olmadığını düşünüyorum. Bu yönüyle boşuna zaman kaybı.”</p> <p>“Yazılı notları ile performans notları arasında çok ciddi fark olabiliyor. Yazılı notları çok yüksek olan bir öğrenci ciddiyetsiz bir performans ödevi hazırlayabiliyor. Bu ödevde de hak ettiği notu verince yazılı ortalamaları düşüyor.”</p> <p>“Özellikle alternatif ölçme değerlendirme uygulamaları sınıf yönetimini etkilemektedir. Örneğin, bir grup çalışması yaptığımızda sınıfa hâkim olmak zorlaşıyor, zaten bu yaşta çocuklar yerlerinde duramazken bu tarz uygulamalar olunca sınıf iyice karışıyor.”</p> <p>“Verdiğim projeler ve grup çalışmaları bazen zamanında teslim edilmiyor. Bazı öğrenciler bu konuda çok ihmalkâr davranıyor. Bazı veliler çocuklarına çok ilgisiz ve onlarla iletişim kurmuyorlar. Doğal olarak alınması gereken malzemeler alınmayınca ya ödev gelmiyor ya da geç geliyor.”</p>	<p>“...öğrenciler proje çalışmalarını gerçekleştirirken yeni tasarımlardan çok araştırma yaparak yazılı doküman hazırlama eğilimindedirler. Bu duruma bağlı olarak da proje çalışmaları amacına tam olarak ulaşmamakta ve kâğıt üzerinde kalmaktadır.”</p> <p>“Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri çoğunlukla, verdikleri çalışmaların öğrenciler tarafından süresinde teslim edilmediğini düşünmektedirler.”</p> <p>“Ayrıca açık uçlu soruların değerlendirilmesinde öğrencilerin el yazıları kötü olduğu için de problem yaşadığını belirtiyor.”</p> <p>“Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde en fazla öğrencilerin hazır bulunuşluluğundan kaynaklanan sorunları vurguladıkları görülmektedir.”</p>

Tablo 7 (devam ediyor). Ölçme değerlendirme araçlarının puanlanması ve öğrenci performansının değerlendirilmesi sürecinde karşılaşılan güçlükler

Alt Tema	Birincil görüş örnekleri	İkincil görüş örnekleri
Veli Kaynaklı Güçlükler	<p>“Karşılaştığımız güçlükte öğrenci ve velilerin bu konuda yeterli bilgiye ve malzemeye sahip olmamaları ve okuldaki öğrencilerin yaşadığı çevre olarak çoğunluğun bu sorumluluklara sahip olmamaları yani sorumluluğunu bilmemeleri diyebilirim.”</p> <p>“Bu çevredeki aileler çok boş, okuma yazmaları çok az. İlköğretim seviyesinin çok altında olan aileler var. E işte çocuklara hiç yardımcı olamıyorlar. Onlar kendi başlarına. ...Çocuk tabii aileden destek görmeyince ne yapıyor yapamıyor, tek başına yetmiyor...”</p> <p>“...Projeler zamanında teslim edilmiyor. Bazen o sıkıntıları yaşıyorum. O da aileden kaynaklanıyor. Çocuk diyor öğretmenim annem hala şunu almadı, bunu almadı. İşte şunu yapamadım. Kırtasiye malzemesine ihtiyaç olduğu için onlar tam zamanında yerine gelmiyor...”</p>	<p>“Değerlendirme sürecine ilişkin sorunların ele alındığı beşinci tema, öğretmenlerin velilere ilişkin yaşadıkları sorunlardır. Öğretmenlerden altısı velilerin yeterince bilinçli olmadıklarını bu nedenle öğrencilerin yapması gereken ödevlerin ebeveynleri tarafından yapıldığını belirtmişlerdir.”</p> <p>“Karşılaşılan en büyük zorluk ailede ve çocukta okuma bilincinin yerleşmemesi.”</p> <p>“Performans görevi tekniğine ilişkin karşılaştıkları sorunlarla ilgili öğretmenler en çok verilen görevi öğrenci yerine veliler yapıyor ve öğrenciler araç gereç bulmakta zorlanıyor demişlerdir.”</p>

“İlkokullarda dersin haftada iki ders saatinin olmasından dolayı zamanı yetiştiremeyip, öğrencileri yeterince kontrol edememekteyim.”

“Bir kere ders saati aşırı sınırlı. Bana göre matematik altı veya yedi saatten aşağı olmamalı. Sonra performans ve projelerin sunumlarında çocuklar değerlendirme sürecinin kısa olmasından dolayı çok zorlandılar, ben de zorlandım doğrusu. Hep süreye bağlı zorluklar dikkat ederseniz.”

“En büyük sorun zaman. Mesela her dönem 2 performans veriyorum ama 1 tanesini ölçeklerle tam uygularken diğerine çok zaman ayıramıyorum, daha üstünkörü oluyor.”

“Görüşmeye katılan sınıf öğretmenleri, alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarını uygularken ve değerlendirirken karşılaştıkları en genel problemlerden olan uygulama ve değerlendirmelerin çok zaman almasına alternatif ölçme ve değerlendirmenin dezavantajlarına değinirken de bahsetmişlerdir.”

“...çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin büyük bir bölümü, uyguladıkları yöntemleri değerlendirirken fazla zaman aldığı görüşünde birleşmişlerdir.”

Tablo 7’de *öğretmenlerden kaynaklanan güçlükler* alt temasına bakıldığında, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının değerlendirme noktasında sorunlar yaşandığı görülmekte olup bunun nedeni olarak da bu konuda bilgi ve deneyim eksikliği ön plana çıkmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bazılarının; öğrencileri ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilebilecek malzeme bulmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Farklı ölçme araçlarının değerlendirilmesinde objektiflik konusunda bazı sorunlar olduğu, bu sorunların özellikle açık uçlu sorulara benzer değerlendirme araçlarında objektiflik adına sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Gerek sınıf mevcudunun fazlalığından gerekse zamanın kısıtlı olmasından kaynaklı olarak öğretmenlerin yaşadıkları bir başka sorun da öğrencilere istenildiği gibi dönüt sağlayamamalarıdır. *Öğrenci kaynaklı güçlükler* alt temasına göre, öğrencilerin ilgilerini çekebilecek ve ihtiyaçlarına yönelik ölçme ve değerlendirme araçlarının olmadığı ifade edilmektedir. Çalışmaya dahil edilen öğretmenler tarafından öğrenci kaynaklı güçlüklerden belki de en önemlisi öğrencinin çok fazla araştırma yapmaması, internette hazır ödevler olarak kolaycılığa kaçması, kitap okuma alışkanlıklarının olmaması ve istenilen düzeyde kitap okumamaları görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin bilişsel düzeyde hazır olmamaları, eleştirel sorgulama ve karar verme yetilerinin çok sınırlı olması, iletişim kurmakta güçlük çekmeleri ve yaratıcılıktan uzak olduklarından bahsetmişlerdir. Öğrenciye uygulanan çoktan seçmeli testler her ne kadar değerlendirme noktasında öğretmenler için kolaylık sağlasa da öğrencilerin okumadan işaretleyip geçmeleri ölçme değerlendirme sürecinde bir sorun olarak karşımıza çıkmasına sebep olmaktadır. Çalışmaya dahil edilen öğretmenlere göre, öğrencilerin verilen ödevleri zamanında getirmemeleri, eksik malzemelerle okula gelmeleri, çalışmaların evde unutulması gibi sorunların da süreci etkilediği anlaşılmaktadır.

Veli kaynaklı güçlükler teması incelendiğinde, karşılaşılan en büyük güçlük velilerin sorumsuzluğu ve okumaya karşı isteksizlikleri şeklinde görülmektedir. Velilerin okuma-yazma oranlarının düşük olması, sorumluluk sahibi olmamaları ve çocuklarına karşı ilgisiz olmaları, onlarla iletişim kurmakta güçlük çekmeleri karşımıza süreci olumsuz etkileyen nedenler olarak çıkmaktadır. Öğretmenlerin istedikleri malzemeleri almayan ya da alamayan velilerin olması öğrencinin ödevi istenilen zamanda teslim edememesine neden olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak, velilerin öğrencilerinin merkezi sınav sistemine yönelik çalıştırılması hususunda öğretmenlere baskı yapmaları da öğretmenin süreci olumsuz yönetmesine neden olmaktadır. Son olarak ise bazı velilerin öğrencilerinin ödevlerini kendileri yapmaları sebebiyle objektif bir değerlendirme sürecinin olmamasına sebep olduğu görülmektedir.

Zaman sınırlılıkları ile ilgili güçlükler alt temasına bakıldığında; öğretmenlerin genel anlamda ders saatlerini yetersiz buldukları görülmektedir. Özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması ve değerlendirilmesinde bireysel olarak ilgilenilmesinin gerekliliği zamanı daha da önemli hale getirmektedir. Bireysel değerlendirmelere istenilen vakit ayrılmadığı dile getirilmekte, öğretmenlerin sınıf içerisinde hangi ölçme araçlarından yararlanacaklarını da sınırlı vakit belirlemektedir. Hazırlaması zor fakat uygulaması ve değerlendirilmesi kolay olan çoktan seçmeli testlerin öğretmenler tarafından en çok tercih edilen ölçme aracı olduğu görülmektedir. Değerlendirme sürecine sadece okulda geçirilen zamanın yetmediği, uygulamaların eve taşınarak değerlendirmelere evde de devam edildiği ve bu sürecin öğretmenleri yıpratığı da görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, ülkemizdeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin 2005 yılında yapılandırılmaya dayalı öğretim programlarının uygulanmaya başlamasıyla birlikte günümüze kadar öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yaşadıkları güçlüklerin ortaya konmasına çalışılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen 22 çalışma bütüncül olarak incelendiğinde, öğretmenler genel anlamda bilgi ve deneyim eksikleri, uygulama ve değerlendirmenin zaman alması, sınıf mevcutlarının kalabalık oluşu, öğrencilerin kademeleri değişse bile hazır olmamaları, kitap okuma ve araştırma yapmamaları, bilişsel düzeyde hazır olmamaları, kolaycılığa kaçarak not endekslisi çalışmaları, velilerin ödevlerde öğrencilere aşırı yardım etmeleri, öğretmene sadece merkezi sınav sistemlerine yönelik çalıştırılması baskısı, öğrencilerin ödevleri internette hazır alıp getirerek teslim etmeleri, öğretmenlerin uygulamaya çalıştıkları alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarında çok fazla ölçüt ve form olması gibi bir çok nedenden dolayı güçlük yaşadıkları gözlemlenmektedir.

Araştırma sonuçları öğretmenlerin en çok ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde eğitim sisteminden ve öğrenci kaynaklı sebeplerden dolayı güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması sürecinde ise eğitim sisteminde/öğretim programından kaynaklı sebepler, zaman ve mali sınırlılıklar ile öğretmen ve öğrenci kaynaklı problemlerde daha az güçlüklerle karşılaşmışlardır. Öğretmenler özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması aşamasında özellikle net bilgi eksikliği ve ihtiyaç duyulan yeni programların nasıl hazırlanacağını bilememe gibi zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler, ders kitaplarının yetersiz olması, kitaplarda verilen soruların içerikle ilgisinin olmaması ya da çok basit olması gibi sorunlardan bahsetmişlerdir. Çevresel faktörlere göre değişkenlik gösterse de, internet kullanımı ile ilgili ciddi sıkıntılar yaşanmaktadır. Özellikle dezavantajlı bölgelerde evlerde, okul ortamında ve çevre de internete ulaşma imkanının kısıtlı olması verilen ödevleri de kısıtlamakta ve öğrencinin araştırmadan uzak sadece kitaplarla yetinmesine sebep olmaktadır. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması sürecinde karşılaştıkları güçlüklerden bir tanesi hizmet içi eğitimlerin yetersiz oluşudur. Hizmet içi eğitimlerin yetersiz ya da pratiğe yönelik olmamasından dolayı öğretmenlerin tam olarak neyi nasıl yapacaklarını bilmedikleri ve öğretmenin bilgi ve deneyim eksikliği yaşamasında bakanlık tarafından; hazırlanma ve uygulama aşaması ilgili bilgilerin çok kısıtlı verilmesi olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin bilgi ve deneyim eksikliklerini giderebilmek amacıyla özellikle dönem başında verilmesi gereken hizmet içi eğitimlerin nitelik ve nicelik olarak artırılarak verilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ölçme ve değerlendirme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik şartlarını sağlamak koşuluyla, formlarda ve ölçütlerde sadeleştirmeye gidilerek öğretmenin daha kolay ve pratik bir şekilde bu araçları kullanmalarına yardımcı olunması sağlanabilir. Formların kısaltılmasıyla aynı zamanda öğrencilerin de ilgi düzeylerinin artacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu durum öğretmeni maddi külfetten de kurtaracaktır. Barası ve Erdamar (2021) tarafından yapılan çalışmada da benzer önerilerden bahsedilmiştir. Bu çalışmaya göre kazanım sayılarının azaltılarak uygulanabilirliğinin artırılması ve kazanımların günlük hayatla ilişkilendirilmesi yönünde öneriler ileri sürülmüştür.

Ölçme değerlendirme araçlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan güçlüklerden eğitim sistemi ya da öğretim programından kaynaklı sebepler ile öğrenciden kaynaklı problemlerin öğretmenler tarafından en çok bahsedilen sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmenler için ölçme değerlendirme denilince akla ilk gelen noktanın not verme işlemi olduğu da görülmektedir (Kılıç, 2020). Öğretmenlerin özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme uygulamalarını nasıl yapacakları ile ilgili bilgilerinin olmaması ve bununla ilgili tatmin edici açıklamaların olmaması eğitim sistemi ile ilgili sorunların başını çekmektedir. Ayrıca değerlendirme formlarının çok fazla olması öğretmenler tarafından lüzumsuz görülmektedir. Bakanlık tarafından verilen ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sorularının ayrıntılı ve ağır olması da eğitim sisteminden kaynaklı bir başka problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler okullarda “sınıfta kalma” olmadığı için öğrencilerin çok fazla esnek davrandıklarını da ileri sürmüşlerdir. Aynı zamanda kazanımların kademeler arası dengesiz dağılması ve sürekli birbirini tekrarlamasının sorun olarak görüldüğü ortaya çıkmaktadır. Yapılan benzer çalışmada Barası ve Erdamar (2021) çalışmamızdaki görüşleri destekler nitelikte bulgulara ulaşmıştır. En çok karşılaşılan sorunlar olarak kazanımların sayısının fazla olması, merkezi sınav sistemi ile uyumsuzluğu, uygulanabilir ve işlevsel olmaması ve içerikteki metinlerin amaca hizmet etmemesi

olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin ölçme araçlarını hazırlarken karşılaştıkları güçlüklerden bir diğeri de zaman problemidir. Öğretmenler puanlaması ve değerlendirmesinin kolay olması sebebiyle çoktan seçmeli testleri tercih edebilmektedirler ancak bu testin hazırlanma sürecinin çok zaman alması öğretmenlerin hangi test aracını kullanacakları konusunda kararsızlığa itmektedir. Çünkü özellikle yeni programda bahsedilen ölçme değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve değerlendirmesinin hem çok zaman alması hem de maliyetli olmasından kaynaklı sorunların yaşandığı görülmektedir.

Öğrencilerin teknikleri yeterince bilmemelerinden dolayı uygulamada sorunlar yaşadıkları, verilen ödevleri neden yaptığını bilmeden yapması ve özensiz yaparak esnek zamanda teslim etmeleri, öğrencilerin etkinlikleri ya da ödevleri yaparken ailesinden destek almanın da ötesine geçerek ödevleri tamamen ailesine yaptırmaları ya da internetten olduğu gibi alıp teslim etmeleri öğrencilere yönelik doğru bir şekilde ölçme değerlendirme yapılmasını engellemektedir. Ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması ve uygulanması için çok zamana ihtiyaç olması ancak ders saatlerinin bu süreç için yeterli olmadığı öğretmenler tarafından en sık dile getirilen sorundur. Öğretmenler, sistemin kendilerine verdikleri süre içerisinde istenilen tüm etkinlikleri ve ölçme araçları gibi uygulamaları yapmalarının mümkün olmadığını; öncelikle programı yetiştirmek ardından da geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulamak durumunda kaldıklarını ve en son aşamada yeni programda istenilen ölçme araçlarına zaman ayırabildiklerini dile getirmektedirler. Alçın (2019) tarafından yapılan çalışma bu bulguları destekler niteliktedir. Bu çalışmaya göre müzik öğretmenlerinin ders saatini yetersiz bulması, araç gereç eksikliğinin süreci etkilediği, sınıf mevcutlarının kalabalık olması sebebiyle değerlendirmenin zaman alması, öğrencilerin ilgisizliği gibi konularda güçlükler karşılaştıkları bulguları tespit edilmiştir.

Barası ve Erdamar'ın (2021) yaptığı çalışmasında da, benzer şekilde araç gereç eksikleri ve zaman gibi çeşitli güçlüklerin olması ön plandadır. Öğrenciye verilen etkinlik ya da ödevin sınıf içerisinde sunulması istenmekte, her öğrenciye ya da gruba vakit ayrılması gerektiği fakat sınıf mevcutlarının kalabalık olması öğrencilerin istenilen düzeyde sunum yapmalarını da engellemektedir. Sadece okul içi ders saatlerinin değil aynı zamanda okul dışında da proje ve performans ödevlerinin zaman alıcı olması ve buna istinaden evde de uygulamaların değerlendirilmesine devam edilmesi öğretmenin günlük hayatının sekteye uğramasına sebep olmaktadır. Sınıfların kalabalık olmasından dolayı değerlendirme formlarının çok zaman alması ve bu değerlendirmelerin prosedürden öte gitmediğini, birçok ölçme ve değerlendirme ölçeğinin uygulanmadığını ancak bir şekilde uygulansa bile değerlendirmelerin çok yüzeysel kaldığını bu süreçinde ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz etkilediğini söylemektedirler. Benzer bir çalışmada Başkonuş (2018) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede zaman yetersizliği, sınıf mevcudunun kalabalıklığı, araç gereç eksikliği, öğrencilerin derse gereken ilgiyi ve önemi vermemesi ve bireysel farklılıklar gibi konularda güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Ektem, Keçici ve Pilten (2016) yaptıkları çalışmada sınıf mevcutlarının fazla olmasını ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımını engelleyen bir faktör olarak gören öğretmenler, bu yöntemlerin bireysel değerlendirmeler gerektirdiğini ve buldukları sınıf koşullarında uygulanmasının güç olduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin birçoğunun alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının değerlendirme noktasında bilgi ve deneyim eksikliği yaşamaları bu teknikleri uygularken sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır. Ölçme araçlarında çok fazla ölçüt olması ve karışık olması bu tekniklerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Sınıf içerisindeki öğrencilerin seviyelerinin farklı olması ancak her öğrenciye aynı şekilde yaklaşmak zorunda olmaları sebebiyle bu durum da bir sorun olarak görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin bazılarının; öğrencileri ölçme ve değerlendirme sürecine dahil edilebilecek malzeme bulmakta zorlandıkları görülmektedir. Farklı ölçme araçlarının değerlendirilmesinde objektiflik konusunda bazı sorunlar olduğu, bu sorunların özellikle açık uçlu sorulara benzer değerlendirme araçlarında objektiflik adına sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler öğrencileri az çok tanımakta ancak verilen ödevlere ya da etkinliklere bakıldığında öğrencinin performansını tam olarak yansıtmadığını görebilmektedir. Bu durumda da neye göre puanlama yapacağı konusunda sıkıntılar yaşanmaktadır. Gerek sınıf mevcudunun fazlalığından gerekse zamanın kısıtlı olmasından kaynaklı olarak öğretmenlerin yaşadıkları bir başka sorun da, öğrencilere istenildiği gibi dönüt sağlayamamalarıdır. Proje/performans ödevlerinin nasıl uygulanacağı ve değerlendirileceği ile ilgili

bilgi eksikliklerinin olması öğretmenlerin bu ölçme araçlarını kullanmakta güçlük yaşadıklarını ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme tekniklerini uygulama konusunda genel anlamda ders saatlerini yetersiz buldukları görülmektedir. Özellikle alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının uygulanması ve değerlendirilmesinde bireysel olarak ilgilenilmesinin gerekliliği zamanı daha da önemli hale getirmektedir. Öğretmenlerin sınırlı ders saatleri içerisinde konu yetiştirme, yapılması gereken ölçme ve değerlendirmeler ve birde üzerine alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinden yararlanılması seçeneği öğretmenleri ders saatlerini yetiştirme ve planlama konusunda sıkıntıya soktuğu görülmektedir. Bireysel değerlendirmelere istenilen vakit ayrılmadığı araştırmaya dahil edilen öğretmenler tarafından dile getirilmesiyle birlikte, öğretmenlerin sınıf içerisinde hangi ölçme araçlarından yararlanacaklarını da sınırlı vakit belirlemektedir. Programa çok sayıda değerlendirme formu bulunduğu ancak her birinin uygulanması için yeterli zaman olmadığı belirtilmiştir. Yapılan diğer çalışmalara bakıldığında, elde edilen bu bulgular desteklenir niteliktedir. Özenç, Doğan ve Çakır (2017) tarafından öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, ilkökul öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken çok zaman aldığı, araç gereç sıkıntısı yaşandığı, maliyetli olduğu, ödevlerin zamanında teslim edilemediği ve özellikle bazı ölçme araçlarında objektif olamama durumunun ortaya çıkması gibi güçlükler karşılaştıkları gözlemlenmektedir. Kesten ve Özdemir (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin ödevler ve ölçme araçları için çekirtilen fotokopilerin okullara büyük bir maddi yük getirdiğini, kullanılmasını istenilen farklı ölçme-değerlendirme yöntemlerine nasıl not verileceği ve ne şekilde değerlendirileceği konusunda yazılı ve sözlü sınavlarda olduğu gibi kesin yönetmelikler olmamasının kendilerini sıkıntıya soktuğunu belirtmişlerdir.

Çalışmaya dahil edilen öğretmenler tarafından öğrenci kaynaklı güçlüklerden belki de en önemlisi öğrencinin çok fazla araştırma yapmaması, internette hazır ödevler alarak kolaycılığa kaçması, kitap okuma alışkanlıklarının olmaması ve istenilen düzeyde kitap okumamaları görülmektedir. Öğrencilerin genel olarak sınav endeksli bir eğitim almasının yaratıcılıklarını engellediği ve uygulamaya yönelik öğrenme eksiklikleri olduğu görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, ölçme ve değerlendirme süreçlerinde en az karşılaşılan sorunların internet kullanımı ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin mahallelerine bağlı olarak çevrimiçi araştırma yapma olanağının olmaması ve internet erişiminin olmaması nedeniyle sadece ders kitaplarından araştırma yapma gerekliliği sorun olarak belirlenmiştir. Son olarak karşılaşılan bir diğer sorun da öğrencilerin uygulanması gereken alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasıdır. Ayrıca ebeveynlerin okuryazarlığının zayıf olması, çocuklarına karşı sorumluluk ve ilgisizlikleri, onlarla iletişim kurmakta güçlük çekmeleri de süreci olumsuz etkileyen faktörlerdir. Anne babaların çocuklarını sürekli sınavlara hazırlamak istemeleri, bazı anne babaların okuma yazma bilmemesi, bazı velilerin çocuklarının akademik düzeyi düşük olmasına rağmen aşırı taleplerle öğretmenlere gelmesi ve çocuklarının yüksek puan almaları için ödevleri kendilerinin yapmaları da sık karşılaşılan sorunlar arasında yer almaktadır.

Öğretmen görüşlerine göre, veliler alternatif ya da tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını önemsiz bulmaktadır. Bunun temel nedeni, okullarda ulusal düzlemde gerçekleştirilen merkezi sınav sistemine uygun eğitim öğretim etkinlikleri gerçekleştirilmesi ve bu sisteme uygun ölçme araç ve yöntemlerinin kullanılması gerektiğine ilişkin düşüncelerdir.

Öğretmenlerin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları bu güçlükleri azaltmak amacıyla sınıf mevcudunun azaltılması, araç gereç eksiklerinin tamamlanması, ders saatlerinin artırılması gibi öneriler sunulabilir. Bu öneriler Kılıç (2020) tarafından da desteklenmekte, araç gereç eksiklerinin giderilmesi, hizmet içi eğitim verilmesi ve verilen eğitimin işlevsel olması, ders saatlerinin esnek olması, velilerin bilgilendirilmesi, sene sonunda yapılan merkezi sınav sistemlerine uygun ders kitaplarının hazırlanması önerilerinde bulunmaktadır. Bu güçlükleri azaltmak amacıyla, öğretmenlere bakanlık ya da farklı kurumlar tarafından verilen hizmet içi eğitimlerin daha işlevsel ve uygulamaya yönelik olması, öğretmenlerin lisans eğitimlerini tamamladıkları eğitim fakültelerinde ölçme ve değerlendirme derslerinin işleyişi ve içeriği ile ilgili değişiklikler yapılarak yine uygulamaya yönelik bir ders süreci geçirilmesi önerilebilir.

Bu çalışmada TR Dizin, Google Akademik ve Ulusal tez merkezi veri tabanından yararlanıldı. Veri tabanlarından sadece Türkçe ulusal alan yazında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Benzer bir çalışma uluslararası literatürde ölçme değerlendirme sürecine yaşanan güçlüklerle ilgili olarak gerçekleştirilebilir. Çalışmamızda Türkiye’de yapılandırıcı yaklaşımın uygulanmaya başlandığı 2005 yılından itibaren olan araştırmalar dikkate alınmıştır. Son olarak, bu çalışmada yalnızca nitel araştırmalar dikkate alınarak ölçme değerlendirme sürecinde yaşanan güçlükler ortaya konmaya ve öneriler üretilmeye çalışılmıştır. Alan yazınındaki nitel ve nicel tüm araştırmaların dikkate alındığı bir karma yöntemler araştırması ile ölçme ve değerlendirme sürecinde yaşanan güçlükler daha ayrıntılı olarak ortaya konabilir.

KAYNAKÇA

- Adanalı, K., & Doğanay, A., (2010). Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretiminin alternatif ölçme değerlendirme etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 271-292.
- Akay, C. (2020). In-service teachers’ resistance to technology: A qualitative meta-synthesis by entreeq statement (1998-2018), *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(12), 924-944.
- Alçın, Ö. C. (2019). *Müzik öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Arslan, A., Kaymakçı, Y., & Arslan, S. (2008). Alternatif ölçme-değerlendirme etkinliklerinde karşılaşılan problemler: fen ve teknoloji öğretmenleri örneği. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-12.
- Asma M., Çamlıyer H., Soytürk M., Balcı T., & Çamlıyer H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(3), 37-62.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75-86.
- Balta, Y. (2014). *Türkiye’de çevrimiçi eğitimde ders veren öğretim elemanlarının çevrimiçi ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Barası, M., & Erdamar, G. (2021). 2018 Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi: Öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 222-242.
- Başkonuş, T. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin tutum ve yeterliklerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Bilgen-Bıkmaz Ö. B., & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 8(1), 63-78.
- CASP (2021). *Critical Appraisal Skills Programme*. https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/03/CASP-Systematic-Review-Checklist-2018_fillable-form.pdf
- Çiftçi, Z., Akgün, L., & Deniz D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International* 3(1), 1-21.
- Çoruhlu, T., Nas, S., & Çapri, S. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6,(1), 122-141.
- Demir, O., & İzci, E. (2015). İlkokul (4. sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (49), 440-460.

- Ektem, I., Keçici, S., & Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 661-680.
- Erwin, J. E., Brotherson, J. M., & Summers, A. J. (2011). Understanding qualitative metasynthesis: Issues and opportunities in early childhood intervention research, *Journal of Early Intervention*, 33(3), 186-200.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1, 77-89.
- Karakuş, S. (2020). Tarih öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 2(2), 80-96.
- Kesten, A., & Özdemir, N. (2010). Sosyal bilgiler öğretim programının ölçmedeğerlendirme boyutunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: Samsun ili örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 223-236.
- Kılıç, M. Y. (2020). İlkokulda görev yapan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar*, 4(14), 31-50.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/13161921_YYretmenlik_MesleYi_Genel__YET_ERLYKLERi_onaylanan.pdf
- Mutlu, N., & Özden, Y. (2017). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine yönelik ihtiyaç analizi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 936 – 948.
- Nacaroğlu, O., & Mutlu, F. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin proje çalışmalarına ilişkin algılarının ve görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi(PAU Journal of Education)*, 50,247-268.
- Ören, F., Ormancı, Ü., & Evrekli, E. (2011). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımlarına yönelik öz-yeterlik düzeyleri ve görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1675 - 1698.
- Özenç, M., Doğan, C. ve Çakır, M. (2017). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 588-607.
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C. ve Jillings, C. (2001). *Meta- study of qualitative health research: A practical guide to meta- analysis and meta- synthesis*. Sage Publication.
- Polat, S., & Ay, O. (2016). Meta-Sentez: Kavramsal Bir Çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (2) , 52-64.
- PRISMA (2020). *Preffered reporting items for systematic rewiev sand meta-analyses*. <http://www.prisma-statement.org/>
- Sandelowski, M., & Barroso, J. (2006). *Handbook for synthesizing qualitative research*. Springer Publishing Company.
- Sandelowski, M., Docherty, S., 6 Emden, C. (1997). Qualitative metasynthesis: Issuesand techniques. *Research In Nursing & Health*, 20, 365-371.
- Schreiber, R., Crooks, D., & Stern, P.N. (1997). Qualitative meta- synthesis; Issues and techniques. In Morse, J.M. Ed. *Completing a qualitative project; details and dialogue*. Sage Publication.
- Yazıcı, F., & Sözbilir, M. (2016). İlköğretim 6-8. sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme yöntemlerine bakış açıları, kullanım kriterleri ve karşılaştıkları problemler: *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 3 (1), 75-93 . DOI: 10.21666/mskuefd.72396
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (11. baskı)*. Seçkin Yayıncılık.



HOW READY ARE MANAGERS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS FOR NEW CRISES?

Assoc. Prof. Dr. Halil Kamışlı¹, Assoc. Prof. Dr. Aytac Tokel²

¹Final International University, TRNC; halil.kamisli@final.edu.tr; <https://orcid.org/0000-001-6715-431X>

²Final International University, TRNC; aytac.tokel@final.edu.tr; <https://orcid.org/0000-0002-4079-3573>

For citation: Kamışlı, H. & Tokel, A. (2023). How ready are managers of preschool education institutions for new crises? *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 115-141.

Abstract

It is an inevitable necessity that, in order for the educational process to continue uninterruptedly and at a desired level, all institutions must be prepared for possible crises in the years to come. In this direction, great responsibility falls to managers of these institutions. The crisis management skills they possess play a great role in fulfilling this responsibility. As present managers' lack of these skills might bring the educational process to a standstill, identification of the current crisis management skills of managers is significant in terms of remedying possible deficiencies. With this objective in mind, this study aims at identifying the crisis management skills of managers. Sample of the study, consists of 576 teachers and 112 managers working at Pre-School Education Institutions. According to the research results, level of crisis management skills of school managers were identified to be above average in their own opinions and to be average in the opinions of the teachers. When the opinions of the teachers and school managers are compared, a difference in favour of the managers was found between the pre-crisis and post-crisis periods. Crisis management skills of schools managers differs based on some variables.

Keywords: crisis, crisis management, pre-school

INTRODUCTION

Fulfillment by the state, families and teachers of their responsibilities as education partners has great importance for children to complete their development processes in a wholesome manner. Fulfilment of these responsibilities contributes greatly to the continuation of the education process necessary to maintain the development process, which is an inevitable part of human life, as well. Education supervisors must unconditionally ensure uninterrupted continuation of this process. Problems that might bring the education process to a standstill occur in life. While some of these problems can be easily overcome, some problems are quite difficult to solve and lead to a crisis. The crisis situation caused by

Covid 19, which was announced as a severe epidemic on March 11, 2020, transformed into a crisis, which interrupted the continuity of education as well as interrupting the economy, health and social life, and the education process and the partners thereof were affected by negative impacts of this process. It is in the responsibility of the experts in the related fields to provide solutions for this crisis and ensure uninterrupted continuation of the education process. Within the scope of this responsibility, the first step in generating a solution for the crisis necessitates defining the crisis and making a plan accordingly. Answering such questions as “Does every problem act as a crisis?” “How can a crisis be defined?” “What are crisis periods?” and “What should be done during periods of crisis?” in the first place while defining crisis is considered to be helpful in the current definition. To this end, attempts at providing answers to these questions is aimed at later in this study.

The term crisis has been defined by various experts and different definitions have been made in the literature relating to this concept. While Coombs (2007) defines crisis as “Nonpredictable situations that affect the functioning of institutions negatively to a significant extent and that have an adverse effect on the lives of partners”, Tağraf and Arslan (2003) defined as “State of stress that threaten the current values, objectives and assumptions of the institution by making the precautions and solution mechanisms thereof unfit”. According to the Turkish Language Association (TLA, 2022), crisis is expressed as “A difficult period, depression, conjuncture experienced in a country or between countries, in the life of a society or institution”.

As can be understood from the definitions, not every problem is considered a crisis. In order for a problem to be considered as a crisis, it must include a complex process, be unpredictable, threaten the existence of the institution and inactivate the prevention mechanisms of the institution (Can, 2011). Crisis is a process that starts with prodrome and lasts until the balance is redressed and normalization begins and consists of three stages:

- Pre-crisis Period: This period is the period, in which the first symptoms appear and become gradually more serious. In this period, the institution starts failing to respond to the needs of the external environment and the external environment starts failing to respond to the needs of the institution in return (Can, 2011).
- Crisis Period: This period is the period that begins when the symptoms of the crisis emerge, causes panic and stress within the institution and in which the problem is sensed the most (Peker & Aytürk, 2002, as cited in Aksu & Deveci, 2009).
- Post-crisis Period: This period is the process, during which solutions are sought for the problems employing the internal and external sources (Can, 2011).

The likelihood of entering into a period of crisis increases if the first symptoms that appear in the pre-crisis period are comprehended and reactions are given accordingly (Pira & Sohodol, 2004). Therefore, the preparatory period for the crisis is very significant in terms of preventing the growth of the crisis. At this stage, a plan that covers all three periods must be made. Within this framework, when the crisis situation is realized, commissions that will fight against the crisis must meet, officials must be summoned to the institutions, information must be provided to senior managers and partners relating to the crisis, precautions taken must be implemented and a general evaluation must be made. In this context, managers must make sure that the crisis management can work in coordination so that the process can be carried out in a wholesome manner (Aksoy & Aksoy, 2003; Erkan, 1996). Unfortunately, some managers and institutions were caught unprepared for the crisis during the severe epidemic process and the education process was interrupted in these institutions. However, education institutions that are prepared for crisis situations caused by great social events such as severe epidemic and manage the process well maintained their functioning with less losses when compared to other institutions. In this sense, the organizational structure of institutions and organizations has great importance in the fight against crises (Kuşay, 2017). Education managers managing the process, as well as the organizational structure, has a great role in this success. Managers’s being supportive, timely and precise planning and guidance, establishment of a positive communication environment reducing stress are very important in terms of wholesome management of the crisis period (Granville-Chapman, 2021; Hascher et al. 2021; Karaağaç et al., 2022; Karaferye, 2022). This reveals the significance of managers with crisis management skills. The severe epidemic is not the first reason for crisis nor will it be the last and each

and every institutions will certainly face a crisis (Savcı, 2014). It is an inevitable obligation that all institutions are prepared for possible crisis in the years to come in order for the education process to continue uninterruptedly and at the desired level. Accordingly, great responsibilities fall upon administrators managing these institutions. The crisis management skills they hold have great significance in the fulfilment of these responsibilities. Identification of the current crisis management skills of managers has importance in terms of elimination of deficiencies as current managers's lack of these skills might bring the education process to a standstill in case of a possible crisis. With this aim in mind, this study aims at identifying the crisis management skills of school managers. In this context, answers were sought for the following questions:

1. In the opinions of the teachers, what level of crisis management skill do school managers have in general?
2. In the opinions of the school managers themselves, what level of crisis management skill do they have in general?
3. In the opinions of school managers and teachers, is there a significant difference between managers's crisis management skills?
4. In the opinions of the teachers, do the crisis management skills of school managers differ based on the teachers's occupational experience variable?
5. In the opinions of the teachers, do the crisis management skills of school managers differ based on the teachers' duration of employment with the school managers?
6. In the opinion of the school managers themselves, do their crisis management skills differ based on the managers's occupational experience variable?
7. In the opinion of the teachers, do the crisis management skills of managers differ based on teachers' attendance to inservice trainings on crisis management?
8. In the opinion of school managers, do their crisis management skills differ according to their attendance to inservice trainings on crisis management?

METHOD

The study, in which the assessment of school managers' crisis management skills are investigated based on various variables, employs the comparison method among correlational survey models. In this model, it is investigated whether there is a differentiation between groups, which have at least two variables and which are formed according to these variables (Huck, 2012; Karasar, 2004).

Population and Sample

Sample of the study employing the comparison method among correlational survey models consists of 576 teachers and 112 managers working in Pre-school Educational Institutions in TRNC in the academic year 2021-2022. Descriptive analyses relating to the demographic variables of the participants are provided in Table 1.

Table 1. Descriptive analysis relating to the demographic features of the participants

Features	F	%
Occupational Experience (Teachers)		
1-5	175	30.38
6-10	150	26.04
11-15	144	25.00
15 years and more	107	18.58
Total	576	100.0
Occupational Experience (Managers)		

1-5	18	16.07
6-10	28	25.00
11-15	31	27.77
15 years and more	35	31.26
Total	112	100.0
Attendance To Inservice Trainings (Teachers)		
Yes	195	33.85
No	381	66.15
Total	576	
Attendance To Inservice Trainings (Managers)		
Yes	52	46.43
No	60	53.57
Total	112	100.0
Duration of Employment With The Manager		
1-5	285	49.48
6-10	197	34.20
11-15	94	16.32
Total	576	100.0

Data Collection Tool

“Crisis Management Skills of Elementary School Principals” scale developed by Aksu and Deveci (2009) was used as the data collection tool. The scale consists of demographic information in the first section. In the second section, it contains articles divided into 3 categories in itself. The second section contains 31 items. The articles are prepared in the five point likert scale style. In the crisis management scale, the “Never” option is assessed in the 1.00 and 1.79 point interval, “Rarely” option in the 1.80 and 2.59 point interval, “Sometimes” option in the 2.60 and 3.39 point interval, “Mostly” option in the 3.40 and 4.19 point interval and the “Always” option in the 4.20 and 5.00 point interval. Cronbach Alpha was employed to study the reliability of the scale and the reliability was found out to be 0.92. In this study, the Cronbach Alpha values for lower dimensions were found out to be 0.89, 0.91, 0.87, 0.86, 0.79 and 0.88, respectively. The Cronbach Alpha value relating to the scale as a whole, on the other hand, was found out to be 0.89 and 0.84. These results are evidence that the reliability of the scale is satisfactory.

Data Analysis

At the data analysis stage of the research, after the reliability study for the scale has been carried out, before introducing the analysis of the points given by the participants relating to the scale, it was tested

whether the data displayed a normal distribution. In this respect, it was studied with the QQ plot and values of skewness- kurtosis and normal distribution was investigated. Seer (2015) considers evaluating normal distribution assumption considering the values of skewness and kurtosis as a more accurate approach. Tabachnick and Fidell (2013) acknowledge that normal distribution has been ensured when the values of skewness and kurtosis are between +1.50 and -1.50. Shapiro-Wilk and Kolmogorov-Smirnov tests are very commonly employed tests of normality. The Kolmogorov-Smirnov test was preferred in this study as our number of data is more than 30. Values of skewness and kurtosis obtained under the scale and the test of normality (Kolmogorov-Smirnov) results are provided in Table 2 and Table 3.

Table 2. Values of skewness and kurtosis for the scale points of participants.

Scale	Skewness	Kurtosis
Pre-crisis Crisis Management Skills Points of School Managers (Their Own Opinions)	,027	,577
Crisis Period Crisis Management Skills Points of School Managers (Their Own Opinions)	,068	,477
Post-crisis Crisis Management Skills Points of School Managers (Their Own Opinions)	,074	,687
Pre-crisis Crisis Management Skills Points of of School Managers (Teachers' Opinions)	,121	,145
Crisis Period Crisis Management Skills Points of School Managers (Teachers' Opinions)	,099	,189
Post-crisis Crisis Management Skills Points of School Managers (Teachers' Opinions)	,101	,345

Table 3. Kolmogorov-Smirnov teste of normality results of participants concerning their scale points

	Test Statistics	sd	p
Pre-crisis Crisis Management Skills Points of School Managers (Their Own Opinions)	,921	112	,225
Crisis Period Crisis Management Skills Points of School Managers (Their Own Opinions)	,068	112	,322
Post-crisis Crisis Management Skills Points of School Managers (Their Own Opinions)	,852	112	,366
Pre-crisis Crisis Management Skills Points of of School Managers (Teachers' Opinions)	,751	576	,201
Crisis Period Crisis Management Skills Points of School Managers (Teachers' Opinions)	,965	576	,372
Post-crisis Crisis Management Skills Points of School Managers (Teachers' Opinions)	,689	576	,692

As a result of the analyses carried out, it was identified that the variables are within the specified intervals, there are no extreme values and that they achieved the normal distribution hypothesis,

practicability of parametric tests was achieved and it was decided that parametric tests should be used. In cases when the variable has two subgroups, the t-test was employed and in cases when it has more than two subgroups, ANOVA was employed. Scheffe and Dunnett C, which are post hoc monitoring tests, were employed to identify groups causing difference.

FINDINGS

In this section, findings obtained within the scope of the research are provided. Findings are presented according to sub problems. The first sub problem of the research has been set as “What level are the crisis management skills of school managers in general, in the teachers’ opinions?” and the findings obtained are provided in Table 4.

Table 4. Descriptive data relating to teachers’ opinions concerning school manager’s crisis management skills

Sub Dimensions	f	\bar{X}	SS
Pre-crisis	576	2.40	.78
Crisis Period	576	3.62	.65
Post-crisis	576	2.62	.92
General	576	2,88	.81

As is seen in Table 4, it was identified that, in the opinions of the teachers, the crisis management skills of school managers are “sometimes” around ($\bar{X}=2.88$). The highest point with respect to subdimensions belongs to the crisis period ($\bar{X}=3.62$). The second sub problem of the research was established as “What level are the crisis management skills of school managers in general in their own opinions?” and the findings obtained are provided in Table 5.

Table 5. Descriptive data relating to the managers’ own opinions concerning their own crisis management skills

Sub Dimensions	f	\bar{X}	SS
Pre Crisis	112	3.44	.71
Crisis Period	112	3.65	.84
Post Crisis	112	3.52	.87
General	112	3.53	.92

As is seen in Table 5, the crisis management skills of school managers in their own opinions is “mostly” around ($\bar{X}=3.53$). The highest point with respect to subdimensions belongs to the crisis period ($\bar{X}=3.65$). The third subproblem of the research was established as “In the opinions of school managers and teachers, is there a significant difference between the crisis management skills of school managers?” and the findings obtained are presented in Table 6.

Table 6. T Test results concerning the teachers' and school managers' opinions concerning crisis management skills

Sub Dimensions	Group	F	\bar{X}	SS	t	p																														
Pre-crisis	Teacher	576	2.40	,78	-36,53	,000*																														
	Manager	112	3.44	,71			Crisis Period	Teacher	576	3.62	,65	-,121	,672	Manager	112	3.65	,84	Post-crisis	Teacher	576	2.62	,92	-31,02	,000*	Manager	112	3.52	,87	General	Teacher	576	2.88	,81	-27,04	,001*	Manager
Crisis Period	Teacher	576	3.62	,65	-,121	,672																														
	Manager	112	3.65	,84			Post-crisis	Teacher	576	2.62	,92	-31,02	,000*	Manager	112	3.52	,87	General	Teacher	576	2.88	,81	-27,04	,001*	Manager	112	3.53	,92								
Post-crisis	Teacher	576	2.62	,92	-31,02	,000*																														
	Manager	112	3.52	,87			General	Teacher	576	2.88	,81	-27,04	,001*	Manager	112	3.53	,92																			
General	Teacher	576	2.88	,81	-27,04	,001*																														
	Manager	112	3.53	,92																																

School managers' crisis management skills generally differ significantly in statistical terms both with respect to their own opinions and the opinions of the teachers ($p=.001$). This difference is in favour of the opinions of school managers, the opinions of managers was found out to be significantly higher than the opinions of the teachers (Teachers' opinions; $\bar{X}=2.88$, Managers' opinions; $\bar{X}=3.53$). Examining the sub dimensions, whereas no significant difference was found concerning the crisis period, the difference was found out to be significantly higher in favour of the managers' opinions for the crisis and post-crisis periods ($p=.000$). The fourth sub problem of the research was established as "In the opinions of the teachers, do the crisis management skills of managers differ based on the teachers' occupational experience variable? And the findings obtained are provided in Table 7.

Table 7. Anova results of crisis management skills points concerning teachers' occupational experience

		Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	p	Post-hoc Dif.
Pre-crisis	Between Groups	17.21	3	5.73	1.27	,256	
	Within-Groups	478.20	572	.83			
	Total	485.41	575				
Crisis Period	Between Groups	27.22	3	9.07	1.74	,176	
	Within-Groups	498.22	572	.87			
	Total	525.44	575				
Post-crisis	Between Groups	22.74	3	7.58	6,558	,002*	1-4 2-4 3-4
	Within-Groups	492.62	572	.86			
	Total	515.36	575				

*1 (1-5 years) - **2 (6-10 years) - ***3 (11-15 years) - ****4 (15 years and over)

When anova results relating to school managers' crisis management skills based on teachers' occupational experience obtained in accordance with teachers' opinions, it is observed that there are no differences in the pre-crisis and crisis period sub dimension but there is a significant difference in the post-crisis period ($p=.002$). According to the results of the post-hoc carried out to identify the causes of such difference, it was identified that opinions of teachers with an occupational experience of 15 years and over relating to the crisis management skills of managers are statistically lower compared to those of other participants. The fifth sub problem of the research was established as "In the opinions of the teachers, do the crisis management skills of school managers differ based on the the teachers' period of employment with the school manager?" and the findings obtained are provided in Table 8.

Table 8. Anova results relating to the relationship between the crisis management skills points and the period of employment of teachers with school managers

		Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	p	Post-hoc Dif.
Pre-crisis	Between Groups	20.32	2	10.16	1.58	,156	
	Within-Groups	491.99	573	.86			
	Total	512.31	575				
Crisis Period	Between Groups	16.13	2	8.65	1.94	,182	
	Within-Groups	477.03	573	.83			
	Total	493.16	575				
Post-crisis	Between Groups	18.71	2	9.36	7,87	,001*	1-3 2-3
	Within-Groups	492.02	573	.86			
	Total	510.73	575				

*1 (1-5 years) - **2 (6-10 years) - ***3 (11-15 years)

When anova results relating to school managers' crisis management skills based on teachers' period of employment with school managers obtained based on the opinions of the teachers, it is observed that there are no differences in the pre-crisis and crisis period sub dimensions but that there is a significant difference in the post-crisis period ($p=.001$). According to the result of the post-hoc carried out to identify the cause of such difference, it was identified that opinions of teachers employed with school managers for 11 years and more relating to the crisis management skills of school managers are statistically higher compared to those of the other participants. The sixth sub problem of the research was established as "In the opinions of the school managers, do their crisis management skills differ based on their occupational experience?" and the findings obtained are presented in Table 9.

Table 9. Anova results of crisis management skills points relating to managers occupational experience

		Sum of Squares	Sd	Mean Squares	F	p
Pre-crisis	Between Groups	8.11	3	2.70	1.93	,205
	Within-Groups	254.64	108	2,36		
	Total	262.75	111			
Crisis Period	Between Groups	7.02	3	2,34	1.52	,156
	Within-Groups	208.29	108	1.92		
	Total	215.31	111			

	Between Groups	7.82	3	2,61	1,25	,122
Post-crisis	Within-Groups	232.13	108	2,14		
	Total	239.95	111			

When anova results relating to school managers' own opinions relating to their crisis management skills based on their occupational experience variable are considered, it was identified that there are no differences between the three sub dimensions. The seventh sub problem of the research was established as "In the opinions of the teachers, do the crisis management skills of school managers differ based on whether the teachers' have participated in in service trainings on crisis management?" and the findings obtained are given in Table 10.

Table 10. Anova results relating to crisis management skills points based on teachers' participation in crisis management trainings

Sub Dimensions	Group	f	\bar{X}	SS	t	p
Pre-crisis	Yes	195	2.01	,87	-56,47	,000*
	No	381	2.79	,63		
Crisis Period	Yes	195	2.99	,91	-21,87	,001*
	No	381	4.24	,88		
Post-crisis	Yes	195	2.03	,82	-29,21	,000*
	No	381	3.21	,77		
General	Yes	195	2.18	,92	-35,48	,001*
	No	381	3.58	,83		

When t-test results relating to school managers' crisis management skills based on teachers' participation in in service trainings on crisis management, in the opinion of the teachers, are considered, it was identified that there are differences between the three subdimensions. According to the t test results, it was identified that teachers' opinions relating to their managers' crisis management skills in the pre-crisis period, crisis period and post-crisis period are lower compared to the other participants. The eighth sub problem of the research was established as "In the opinions of the school managers, do their crisis management skills differ based on their participation in in service trainings on crisis management?" and the findings obtained are provided in Table 11.

Table 11. Anova results of crisis management skills points relating to the managers' participation in trainings

Sub Dimensions	Group	f	\bar{X}	SS	t	p
Pre-crisis	Yes	52	3.42	,87	-1,27	,551
	No	60	3.46	,63		
Crisis Period	Yes	52	3.60	,91	-1,87	,443
	No	60	3.70	,88		
Crisis Period	Yes	52	3.51	,82	-,982	,564
	No	60	3.53	,77		

General	Yes	52	3.51	,92	-1,29	,550
	No	60	3.55	,83		

When anova results relating to managers' crisis management skills relating to their participation in service training in their own opinions are considered, it is observed that there are no differences between the three sub dimensions.

DISCUSSION

In the present study, it was found out that the crisis management skills of managers working at Pre-School Education Institutions is at "Mostly" level within the framework of their own opinions. When scale grading is considered, this result can be interpreted as school managers considering their crisis management skills as satisfactory. When sub dimensions are considered, on the other hand, school managers believe their crisis management skills to be higher during crisis periods. When the general point of view throughout the country is taken into consideration, a high level of skills relating to this period can be expressed as an expectation as the "we will figure it out when necessary" concept is common rather than the preventive and protective measures. In other words, that fact that managers trying to figure out a solution in the time period in which a crisis is experienced develop a skill in this direction is considered as a natural result. In the study carried out by Filiz (2007), managers stated that rather than taking precautions before the crisis, they usually started creating solutions after events are experienced and problems occurred. This conclusion supports the thesis that "The fact that managers trying to create solutions in the time period when the crisis is experienced develop a skill in this direction is seen as a natural result." Crisis management skills of managers working at pre-school education institutions are concluded to be at the "Sometimes" level based on the opinions of the teachers. When sub dimensions are considered, crisis management skills of managers for the crisis period were identified to be higher compared to the other dimensions and at the "Mostly" level. In the study carried out by Ulusoy and Yavuz (2022) in the same area, the opinions of teachers on the crisis management skills of managers was also identified to be at the "Mostly" level. These results obtained in the study in question demonstrate that, in the opinions of the teachers, the crisis management skills of managers are sufficient for the crisis period but low for the pre-crisis and post-crisis periods. When the opinions of the teachers and managers are compared, the highest level for both groups was the crisis period. These results are also in compliance with the general understanding relating to crises all over the country and support the idea that the attempts at solving the crisis increase when the crisis take place compared to the pre-crisis and post-crisis periods. Whereas some of the results obtained in the studies carried out in this field support the results of the present study, some results differ. In their study in which they identified the crisis management skills of school managers based on teachers' opinions, Ayyürek (2014) and Maya (2014) established school managers' crisis management skills at "Sometimes" level for all crisis periods. Whereas the results of this research differs from the results of the present study obtained in the crisis period, they overlap in the pre-crisis and post-crisis periods. In the study of Ulutaş (2010) which identifies the crisis management skills of school managers according to the perceptions of teachers, crisis management skills were at the "mostly" level. This results overlaps with the result of the present study. In other studies carried out, school managers evaluated their own crisis management skills at the "mostly" level in the pre-crisis and crisis periods and at the "always" level in the post-crisis period (Javed, 2015; Rocco, 2014). Whereas the results obtained in these studies overlap with the results of the present study for the pre-crisis and crisis periods, they differ for the post-crisis period. In the study carried out by Karakuş and İnandı (2018) carried out with teachers, they found out that the managers' crisis management skills relating to the pre-crisis and post-crisis periods are at the "mostly" level and their skills during the crisis period is at the "sometimes" level. Results obtained in this study overlap with the results of the present study. In the other studies carried out, on the other hand, the crisis management skills of managers were found out to be at the satisfactory level (Altınbaş et al, 2019; Çiçek Sağlam & Özsezer, 2015; Gezer, 2020; Töre, 2020).

When differentiation of the crisis management skills of managers working at pre-school education institutions according to teachers' and managers's opinions is investigated, it is found out that they

usually differ. This differentiation being in favour of school managers, opinions of the managers were found out to be higher compared to those of teachers. This demonstrates that school managers consider their crisis management skills to be higher when compared to the teachers. In other words, teachers consider managers' crisis management skills to be lower compared to the managers own opinions relating to their crisis management skills. People might sometimes not be objective while evaluating their own competencies relating to an issue. Furthermore, they might not be aware of some deficiencies while making a self-evaluation. We might sometimes not be able to be objective while evaluating the competencies of someone else, as well. This results is thought to result from this inability to be objective. The reasons for this result must be identified in future studies to be carried out, which is considered to be significant in terms of determining the real level of crisis management skills of school managers. A significant difference was not discovered for the crisis period when sub dimensions were investigated. This results show that school managers' crisis management skills are the same in perception and in practice for the crisis period. Assuming that the pre-crisis and post-crisis precautions take place in the background, this demonstrates that the solutions attempts during the crisis period can be seen more clearly by the teachers and that they are not aware of the other precautions, that they witness the crisis period only and thus, they can evaluate the crisis management skills of their managers for the crisis period only. This might be the reason for the differentiation of the teachers and students opinions for the pre-crisis and post-crisis periods and the reason why the crisis management skills of the managers are lower in the opinions of the teachers. In the study carried out by Karakuş and İnandı (2018), crisis management skills of managers and the managers' and teachers' opinions were compared and whereas a significant difference was not discovered in the pre-crisis and crisis periods, a significant difference was discovered in the post-crisis period.

It was found out that there is not a difference between the pre-crisis and crisis periods relating to the crisis management skills of school managers obtained based on teachers's opinions based on the teachers' occupational experience variable but there is a difference in the post-crisis period. According to the results of the post-hoc carried out the source of such difference, it was identified that the opinions of teachers with an occupational experience of 15 years and more relating to school managers' crisis management skills were lower compared to those of other participants. The fact that experienced teachers have witnessed more crisis periods and that they have observed more often that the failure to take higher level of precautions in the post-crisis period leads to new crises might lead them not to find the precautions taken satisfactory. This is thought to be the reason why the opinions of teachers with an occupational experience of 15 years or more relating to the crisis management skills of managers are lower compared to other participants. In the study identifying the crisis management skills of managers, in the study carried out by Ulutaş (2010), whereas the opinions of teachers and managers did not differ for the pre-crisis and crisis periods, they differ in the post-crisis dimension (Ulutaş, 2010). In another study carried out, it was found out that teachers' opinions relating to their managers' crisis management skills differed in the pre-crisis dimension based on the teachers' seniority variable (Ayyürek, 2014). In the study carried out by Gezer (2020), on the other hand, it was found out that teachers' opinions relating to managers' crisis management skills differed based on the professional seniority in all periods.

It was found out that there are no differences in the pre-crisis and crisis periods in the managers' crisis management skills obtained in the direction of teachers' opinions based on the teachers' employment with the manager variable but a significant difference was observed in the post-crisis period. As a result of the analysis to identify the source of the difference, it was identified that the opinions of teachers working with school managers for 11 years or more relating to their managers' crisis management skills were higher compared to the other participants. This results is thought to be due to the fact that teachers working with school managers for a long period of time has had the chance to observe the post-crisis period more often. Also, it must not be forgotten that an extended period of employment with the school manager might have a negative effect on impartiality. The same results were obtained in the study carried out by Özalp and Levent (2021), as well, and it was found out that teachers' opinions on managers' crisis management skills differs based on the length of employment with the manager variable.

It was found out that school managers' crisis management skills developed based on their own opinions did not differ for the three sub dimensions relating to their occupational experience. This result can be interpreted as the crisis management skills are not affected by occupational experience.

When analysis results of school managers crisis management skills in the opinions of teachers based on teachers' participation in in service trainings on crisis management are considered, opinions of teachers participating in in service trainings on managers' crisis management skills in the pre-crisis, crisis and post-crisis periods are observed to be lower compared to those of other participants. The awareness and expectation raised by the training provided on crisis management skills is thought to have an effect on this outcome. Teachers having received this training have more knowledge on crisis management skills and identify possible deficiencies more easily. Therefore, this might have caused them to consider managers' crisis management skill levels lower than teachers who have not received such training. In the study carried out by Karakuş and İnandı (2018), teachers' opinions on managers crisis management skills differs in the pre-crisis and crisis period based on the variable as to whether the teachers have received crisis training. This result is in parallel with the results of the present study, except for the crisis period. The fact that teachers' opinions on crisis management differ in the pre-crisis, crisis and post-crisis periods differ according to their participation in a training or not in the studies carried out by Ayyürek (2014) and Ocak (2006) does not overlap with the pre-crisis and crisis period findings of the present study but shows parallelism with the post-crisis period results.

When analysis results relating to school managers' participation in in service trainings on crisis management effect on their crisis management skills in their own opinions are considered, no differences were discovered in the three sub dimensions. This result can be interpreted as that the the training received on crisis skills management does not affect the opinions of school managers on their skills levels in this direction. Furthermore, the fact that managers not having received the training do not have sufficient knowledge relating to the issue while evaluating their own skills might have decreased their awareness. Therefore, they might not have realized their own deficiencies and they might have considered their crisis management skills to be higher than they in fact are. No differences were found in the study carried out by Karakuş and İnandı (2018) for all periods between the managers who have received training and those who have not.

CONCLUSION and RECOMMENDATIONS

It is an inevitable obligation that all institutions must be ready for possible future crisis such as severe epidemics in order for the education process to continue uninterruptedly and at the desired level. In this context, great responsibility falls to administrators that manage these institutions and the crisis management skills they hold have great importance in their fulfilling these responsibilities. Current managers' lack of these skills might interrupt the education process in case of a possible crisis so determination of the current crisis management skills of managers is very important in terms of elimination of possible deficiencies. To this end, crisis management skills of managers working at pre-school education institutions are evaluated in line with the opinions of teachers and the managers themselves. The results obtained can be expressed as follows as a whole: managers believe their crisis management skills to be higher than teachers believe they do. Teachers with an occupational experience of 15 years and more and teachers having received in service trainings on crisis management skills expressed their managers' crisis management skills to be lower than those expressed by the other teachers. On the other hand, teachers having worked with the managers for a longer period of time consider their managers' crisis management skills to be higher when compared to the opinions of other teachers. In short, teachers' and managers' opinions concerning crisis management skills differ. This research is limited to the pre-school education institutions and to the scale used. More detailed information relating to the actual level might be obtained by way of comparing the results to be obtained by other researches to be carried out in this area with the same and different tools of measurement with the results of the present study. Moreover, this research is limited to pre-school education institutions. Performance of studies covering other institutions will play a significant role in determining the crisis management skills levels of present managers and elimination of possible deficiencies. This is because crises that will affect the education process will always happen and the process must be managed well so that such crises do not interrupt this process.

REFERENCES

- Aksoy, H. H. & Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması [Crisis response planning in schools]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(1-2).
- Aksu, A. & Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetim becerileri [Crisis management skills scale of primary school managers]. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2).
- Ayyürek, O. (2014). *Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği* [Crisis management in education organization: Example of Van earthquake]. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Can, H. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Coombs, W. T., (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing and responding* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çiçek Sağlam, A. & Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yönetimlerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views concerning the levels of crisis management skills displayed by the managers in high schools]. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7).
- Erkan, S. (1996). Krize müdahale planı [Crisis response plan]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1).
- Filiz, E. (2007). *Türk kamu yönetiminde kriz yönetimi*. Alfa Akademi Basım Yayım.
- Hascher, T., Beltman, S. & Mansfield, C. (2021). Swiss primary teachers' professional well-being during school closure due to the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Huck, S.W. (2012). *Reading statistics and research* (6th edition). Boston: Pearson.
- Javed, M. L (2015). Crisis preparedness and response for schools: An analytical study of Punjab, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6(22)
- Granville-Chapman, K.E. (2021). How could school leaders improve the flourishing of teachers in the COVID-19 pandemic? M.A. White ve F. McCallum (Eds.), *Wellbeing and resilience education: Covid-19 and its impact on education* (ss.77-95). Taylor & Francis.
- Karaağaç, Y., Tugay, R., Kanat, H.C., Kaya, B., Nergiz, Ö. & Karabulut, S. (2022). Okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışları ile kriz yönetimlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of the leadership behaviors of school administrators and crisis management]. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(51)
- Karakuş, A. & İnandı, Y. (2018). Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi [Examination of Administrators' Skills of Managing the Crisis Situations in Secondary Schools]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaferiye, F. (2022). Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemedeki rolüne bakış [A glance at the role of educational leaders in promoting teachers' occupational wellbeing in times of a crisis]. *Eğitim Bilimleri Eleştirel İnceleme Dergisi*, 3(1).
- Kuşay, Y. (2017). Proaktif ve reaktif kriz iletişimde alışveriş merkezlerinin iletişim stratejileri [The communication strategies of shopping centers in proactive and reactive crisis communication]. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2).
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri [Teachers' views concerning the levels of crisis management skills displayed by the managers in public primary schools]. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23).
- Ocak, Y. (2006). *Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi: Edirne İli örneği* [Crisis management in high schools (sample of Edirne)]. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.

- Özalp, U. & Levent, A., F. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi [Investigation of crisis management skills of school principals in terms of various variables related to teachers]. *Millî Eğitim*, 50 (230).
- Pira, A. & Sohodol, Ç. (2004). *Kriz yönetimi. "Halkla ilişkiler açısından bir değerlendirme"*. İletişim Yayıncılık A.Ş.
- Rocco, Scott R. (2014). The impact of principal knowledge, attudinal favorability and organizational structure on emergency preparedness in New Jersey's public schools (ED569395). *ERIC (Non-Journal)*.
- Savcı, S. (2008). *Orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları [Perceptions of high school teachers related to crisis management in their schools]*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. Edition). Pearson Education.
- Tagraf, H. & Arslan, N. T. (2003). Kriz oluşum süreci ve kriz yönetiminde proaktif yaklaşım [The Process of Crisis Occur and The Proactive Crisis Management Aproach]. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1).
- Töre, E. (2020). Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin incelenmesi: Devlet okulu ve özel okul karşılaştırması [An investigation of crisis management skills of school principals: comparison of public and private schools]. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 33.
- Ulusoy, Z., K. & Yavuz, Y. (2022). Investigation of school administrators' crisis management skills in terms of leadership styles (In case of İzmir). *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1).
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik [The crisis mamagement and the transformational leadership]*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Turkish Language Association (TLA) (2022). *Turkish language institution dictionaries*. Retrieved October 16, 2022, from www.tdk.gov.tr

OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA GÖREV YAPAN YÖNETİCİLER YENİ KRİZLERE NE KADAR HAZIR?

Doç. Dr. Halil Kamışlı¹, Doç. Dr. Aytaç Tokel²

¹Uluslararası Fıncal Üniversitesi, KKTC; halil.kamisli@final.edu.tr; https://orcid.org/0000-0001-6715-431X

²Uluslararası Fıncal Üniversitesi, KKTC; aytaç.tokel@final.edu.tr; https://orcid.org/0000-0002-4079-3573

Kaynak göstermek için: Kamışlı, H. ve Tokel, A. (2023). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler yeni krizlere ne kadar hazır? *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(2), 115-141.

Özet

Önümüzdeki yıllarda yaşanabilecek krizlerde, eğitim sürecinin kesintisiz olarak ve arzu edilen düzeyde devam etmesi için tüm kurumların hazırlıklı olması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu doğrultuda bu kurumları yöneten idarecilere büyük görevler düşmektedir. Bu görevlerini yerine getirmede sahip oldukları kriz yönetim becerilerinin büyük önemi vardır. Mevcut yöneticilerin bu becerilerden yoksun olması, olası kriz durumunda eğitim sürecini sekteye uğratabileceğinden, yöneticilerin mevcut kriz yönetimi becerilerinin belirlenmesi, olası eksiklerin giderilmesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu hedefle çalışmada, okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İlişkisel tarama modellerinden, karşılaştırma türü kullanılan çalışmanın örneklemini 2021-2022 öğretim yılında KKTC’de bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında görev yapan 576 öğretmeni ve 112 yönetici oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerileri düzeyi, kendi görüşlerine göre ortalamadan üstünde, öğretmen görüşlerine göre ise ortalama olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve okul yönetici görüşleri karşılaştırıldığında, kriz öncesi ve kriz sonrası dönem için yöneticilerin lehinde fark bulunmuştur. Okul yöneticilerin kriz yönetimi becerileri bazı değişkenlere göre farklılaşmaktadır.

Anahtar Kelimeler: kriz, kriz yönetimi, okul öncesi

GİRİŞ

Çocukların gelişim süreçlerini sağlıklı bir şekilde tamamlamaları için; devlet, aile ve öğretmenler olarak eğitim paydaşlarının sorumluluklarını yerine getirmesi büyük önem arz etmektedir. Ayrıca bu sorumlulukların yerine getirilmesi, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçası olan gelişim sürecinin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için, ihtiyaç duyulan eğitim sürecinin devamının sağlanmasına büyük katkı sağlamaktadır. Her ne koşulda olursa olsun, eğitim sorumlularının bu sürecin kesintisiz devam etmesini sağlamaları zorunluluktur. Yaşamın içinde eğitim sürecini sekteye uğratabilecek sorunlar olabilmektedir. Bu sorunların bazılarının kolaylıkla üstesinden gelinirken, bazı sorunların çözümü oldukça zordur ve bu sorunlar krize dönüşmektedir. 11 Mart 2020’de pandemi olarak ilan edilen Covid 19’un sebep olduğu kriz durumu, ekonomi, sağlık ve sosyal yaşamın yanında, eğitimin de devamlılığını sekteye uğratan bir kriz haline dönüşmüştür ve bu sürecin olumsuz tesirlerinden, eğitim süreci ve bu sürecin paydaşları da etkilenmiştir. Bu krize çözüm üretmek ve eğitim sürecinin kesintisiz devam etmesini sağlamak ilgili alan yetkililerinin sorumluluğundadır. Bu sorumluluk kapsamında krize çözüm üretmenin ilk aşaması krizi tanımlamak ve bu doğrultuda plan yapmayı gerektirir. Krizi tanımlarken, “Her sorun kriz midir?”, “Kriz nasıl tanımlanır?”, “Kriz dönemleri nelerdir” ve “Kriz sürecinde neler yapılmalıdır?” sorularına öncelikle cevap vermenin, mevcut tanımlamaya yardımcı olacağı düşünülmektedir. Bu amaçla, çalışmanın ilerleyen bölümünde, bu sorulara cevap verilmeye çalışılmıştır.

Kriz kelimesi farklı uzmanlar tarafından betimlenmiş ve bu kavrama yönelik alanyazında farklı tanımlamalar yapılmıştır. Coombs (2007) krizi “Önceden tahmin edilemeyen, kurumların işleyişini önemli derecede olumsuz etkileyen ve paydaşların hayatını olumsuz etkileyen durumlar” olarak

tanımlarken, Tağraf ve Arslan (2003) ise “Örgütün tedbir ve çözüm mekanizmalarını yetersiz hale getirerek, mevcut değerlerini, amaçlarını ve varsayımlarını tehdit eden gerilim durumu” olarak tanımlamışlardır. Türk Dil Kurumuna (TDK, 2022) göre ise kriz “Bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem, bunalım, buhran” olarak ifade edilmektedir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere, her sorun kriz olarak değerlendirilmemektedir. Bir sorunun kriz olabilmesi, karmaşık bir süreç içermesi ve tahmin edilmesi mümkün olmaması, kurum ve kuruluşun varlığını tehdit etmesi, kurumun önleme mekanizmalarını devre dışı bırakması gerekmektedir (Can, 2011). Kriz, ön belirtiler ile başlayan ve tekrar dengenin kurulduğu ve normalleşmenin başladığı döneme kadar süren bir süreçtir ve üç aşamadan oluşmaktadır;

- **Kriz Öncesi Dönem:** Bu dönem, ilk belirtilerin ortaya çıktığı ve aşama aşama ağırlaştığı dönemdir. Bu dönemde örgüt dış çevrenin, dış çevrede örgütün ihtiyaçlarına cevap verememeye başlamıştır (Can, 2011).

- **Kriz Dönemi:** Bu süreç, kriz ile ilgili belirtilerin ortaya çıkmasıyla başlayan, örgüt içerisinde panik ve strese sebep olan ve sorunun en fazla hissedildiği dönemdir. (Peker ve Aytürk, 2002, aktaran, Aksu ve Deveci, 2009).

- **Kriz Sonrası Dönem:** Bu dönem, iç ve dış kaynaklar kullanılarak, sorunlara çözüm arandığı süreçtir. (Can, 2011).

Kriz öncesi dönemde ortaya çıkan ilk belirtiler algılanıp, ona uygun tepkiler verilmez ise kriz dönemine girme olasılığı artmaktadır (Pira ve Sohodol, 2004). Bu sebeple krize hazırlık süreci krizin büyümesinin önlenmesi açısından çok önemlidir. Bu aşamada üç dönemi de kapsayacak plan yapılması gerekmektedir. Bu çerçevede kriz durumu farkedildiğinde; krizle mücadele edecek kurulların toplanması, yetkililerin kurumlara çağrılması, üst yöneticilere ve paydaşlara kriz hakkında bilgi verilmesi ve alınan tedbirlerin uygulamaya konulması ve genel değerlendirmenin yapılması gerekmektedir. Sürecin sağlıklı yürütülmesi için de bu bağlamda yöneticilerin kriz yönetim ekibinin koordineli çalışmasına imkan sağlaması zorunluluk içermektedir. (Aksoy ve Aksoy, 2003; Erkan, 1996). Maalesef pandemi sürecinde bazı yöneticiler ve kurumlar krize hazırlıksız yakalanmış ve eğitim süreci bu eğitim kurumları için sekteye uğramıştır. Fakat pandemi gibi büyük toplumsal olayların sebep olduğu kriz durumuna hazırlıklı olan ve süreci iyi yöneten eğitim kurumları diğer kurumlara oranla daha az zararlı işleyişini sürdürmüşlerdir. Bu anlamda, krizle mücadelede kurum ve kuruluşların örgüt yapısı büyük önem arz etmektedir (Kuşay, 2017). Bu başarıda örgüt yapısı kadar bu süreci yöneten eğitim yöneticilerinin büyük payı vardır. Yöneticilerin, destekleyici olması, planlamayı ve yönlendirmeyi zamanında ve doğru yapması, stresi azaltarak olumlu bir iletişim iklimi oluşturması, kriz sürecin sağlıklı yönetilmesi açısından çok önemlidir (Granville-Chapman, 2021; Hascher ve diğerleri, 2021; Karaağaç ve diğerleri, 2022; Karaferye, 2022). Bu durum, kriz yönetimi becerilerine sahip yöneticilerin önemini ortaya çıkarmaktadır. Pandemi ne ilk ne de son kriz sebebi olacaktır ve her kurum mutlaka bir kriz ile karşılaşacaktır (Savçı, 2014) Önümüzdeki yıllarda yaşanabilecek krizlerde, eğitim sürecinin kesintisiz olarak ve arzu edilen düzeyde devam etmesi için tüm kurumların hazırlıklı olması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu doğrultuda bu kurumları yöneten idarecilere büyük görevler düşmektedir. Bu görevlerini yerine getirmede sahip oldukları kriz yönetim becerilerinin büyük önemi vardır. Mevcut yöneticilerin bu becerilerden yoksun olması, olası kriz durumunda eğitim sürecini sekteye uğratabileceğinden, yöneticilerin mevcut kriz yönetimi becerilerinin belirlenmesi, olası eksiklerin giderilmesi açısından önem teşkil etmektedir. Bu hedefle çalışmada, okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır;

1. Okul yöneticilerinin, öğretmen görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri genel olarak nasıldır?
2. Okul yöneticilerinin, kendi görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri genel olarak nasıldır?
3. Okul Yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin kriz yönetim becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Okul yöneticilerinin, öğretmen görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri, öğretmenlerin mesleki deneyimleri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Okul yöneticilerinin, öğretmen görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri, öğretmenlerin okul müdürleriyle birlikte çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

6. Okul yöneticilerinin, kendi görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri, yöneticilerin mesleki deneyimleri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
7. Okul yöneticilerinin, öğretmen görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri, öğretmenlerin kriz yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
8. Okul yöneticilerinin, kendi görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri, yöneticilerin kriz yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin değerlendirilmesi, çeşitli değişkenlere göre incelenen çalışmada, ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü kullanılmıştır. Bu modelde, en az iki değişkeni bulunan ve bu değişkenlere göre oluşturulan gruplar arasında bir farklılaşma olup olmadığının incelenmesi yapılır (Huck, 2012; Karasar, 2004)

Evren ve Örneklem

İlişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü kullanılan çalışmanın örneklemini 2021-2022 öğretim yılında KKTC’de bulunan Okul Öncesi Eğitim kademesinde görev yapan 576 öğretmen ve 112 yönetici oluşturmaktadır. Katılımcıların demografik değişkenlerine ilişkin betimsel analizler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Özellikler	F	%
Mesleki Deneyim (Öğretmen)		
1-5	175	30.38
6-10	150	26.04
11-15	144	25.00
15 yıl ve üzeri	107	18.58
Toplam	576	100.0
Mesleki Deneyim (Yönetici)		
1-5	18	16.07
6-10	28	25.00
11-15	31	27.77
15 yıl ve üzeri	35	31.26
Toplam	112	100.0
Eğitim Alma Durumu (Öğretmen)		
Evet	195	33.85
Hayır	381	66.15
Toplam	576	

Eğitim Alma Durumu (Yönetici)		
Evet	52	46.43
Hayır	60	53.57
Toplam	112	100.0
Yönetici ile Çalışma Süresi		
1-5	285	49.48
6-10	197	34.20
11-15	94	16.32
Toplam	576	100.0

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Aksu ve Deveci (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; birinci bölümde demografik bilgilerden oluşmaktadır. İkinci bölümde ise kendi içinde 3 bölümden oluşan maddeler içermektedir. İkinci bölüm 31 maddeden oluşmaktadır. Maddeler beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Kriz yönetimi ölçeğinde “Hiçbir zaman” seçeneği 1.00 ile 1.79 puan aralığında; “Nadiren” seçeneği “1.80 ile 2.59” puan aralığında, “Bazen” seçeneği 2.60 ile 3.39 puan aralığında; “Çoğunlukla” seçeneği 3.40 ile 4.19 puan aralığında; “Herzaman seçeneği” ise 4.20 ile 5.00 puan aralığında değerlendirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha kullanılmış ve ölçeğin geneli için 0.92 bulunmuştur. Bu çalışma kapsamında ise alt boyutlar yönetici ve öğretmenler için Cronbach Alpha değerleri sırasıyla 0.89, 0.91, 0.87, 0.86, 0.79 ve 0.88 bulunmuştur. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach Alpha değeri ise 0.89 ve 0.84 bulunmuştur. Bu sonuçlar da ölçeğin güvenirliliğinin yeterli olduğunu kanıtlamıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın veri analizi safhasında, ölçeğin güvenirlik çalışması yapıldıktan sonra, katılımcıların ölçek ile ilgili puanlarının analizine geçilmeden önce normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu doğrultuda QQ plot ve çarpıklık-basıklık değerleri ile incelenmiş ve normal dağılım incelenmiştir. Seğer (2015), normal dağılım varsayımı; çarpıklık ve basıklık değerlerine bakarak değerlendirmenin daha doğru bir yaklaşım olduğunu değerlendirmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013) çarpıklık ve basıklık değerleri +1.50 ile -1.50 arasında olduğunda normal dağılımın sağlandığını kabul etmektedir. Normallik testi için Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri, çok yaygın kullanılan normallik testleridir. Bu çalışma için, veri sayımız 30’dan fazla olduğundan dolayı, Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmiştir. Ölçek kapsamında elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri ve normallik testi (Kolmogorov-Smirnov) sonuçları Tablo 2’de ve Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların ölçek puanlarına yönelik çarpıklık ve basıklık değerleri

Ölçek	Çarpıklık	Basıklık
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Öncesi Puanları (Kendi Görüşleri)	,027	,577
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Dönemi Puanları (Kendi Görüşleri)	,068	,477

Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Sonrası Puanları (Kendi Görüşleri)	,074	,687
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Öncesi Puanları (Öğretmen Görüşleri)	,121	,145
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Dönemi Puanları (Öğretmen Görüşleri)	,099	,189
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Sonrası Puanları (Öğretmen Görüşleri)	,101	,345

Tablo 3. Katılımcıların ölçek puanlarına yönelik kolmogorov-smirnov normallik testi sonuçları

	Test İstatistiği	sd	p
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Öncesi Puanları (Kendi Görüşleri)	,921	112	,225
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Dönemi Puanları (Kendi Görüşleri)	,811	112	,322
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Sonrası Puanları (Kendi Görüşleri)	,852	112	,366
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Öncesi Puanları (Öğretmen Görüşleri)	,751	576	,201
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Dönemi Puanları (Öğretmen Görüşleri)	,965	576	,372
Okulu Müdürlerinin Kriz Yönetimi Becerileri Kriz Sonrası Puanları (Öğretmen Görüşleri)	,689	576	,692

Yapılan analizler sonucunda değişkenlerin belirtilen aralıklarda olduğu, uç değerlerin olmadığı ve normal dağılım hipotezini sağladığı tespit edilmiş ve parametrik testlerin uygulanabilirliğine ulaşılmış ve parametrik testler kullanılmasına karar verilmiştir. Değişkenin iki alt grubu olduğu durumlarda t-testi, ikiden fazla olduğu durumlar için ise ANOVA kullanılmıştır. ANOVA, farklılığa neden olan grupların tespitinde ise, Post Hoc izleme testlerinden Scheffe ve Dunnett C kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bulgular alt problemlere göre sunulmuştur. Araştırmanın birinci alt problemi “Okul yöneticilerinin, öğretmen görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri genel olarak nasıldır?” şeklinde oluşturulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yöneticilerin kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin betimsel veriler

Alt Boyutlar	f	\bar{X}	SS
Kriz Öncesi	576	2.40	.78
Kriz Dönemi	576	3.62	.65

Kriz Sonrası	576	2.62	.92
Genel	576	2,88	.81

Tablo 4'te görüldüğü gibi yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin, öğretmen görüşlerine göre “bazen” ($\bar{X}=2.88$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından en yüksek puan kriz dönemine ($\bar{X}=3.62$) aittir. Araştırmanın ikinci alt problemi “Okul yöneticilerinin, kendi görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri genel olarak nasıldır?” şeklinde oluşturulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yöneticilerin kriz yönetim becerilerine yönelik kendi görüşlerine ilişkin betimsel veriler

Alt Boyutlar	f	\bar{X}	SS
Kriz Öncesi	112	3.44	.71
Kriz Dönemi	112	3.65	.84
Kriz Sonrası	112	3.52	.87
Genel	112	3.53	.92

Tablo 5'te de belirtildiği gibi yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin, kendi görüşlerine göre “çoğunlukla” ($\bar{X}=3.53$) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Alt boyutlar açısından en yüksek puan ise kriz dönemine ($\bar{X}=3.65$) aittir. Araştırmanın üçüncü alt problemi “Okul Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre, yöneticilerin kriz yönetim becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” şeklinde oluşturulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerine yönelik t testi sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	f	\bar{X}	SS	t	p
Kriz Öncesi	Öğretmen	576	2.40	,78	-36,53	,000*
	Müdür	112	3.44	,71		
Kriz Dönemi	Öğretmen	576	3.62	,65	-,121	,672
	Müdür	112	3.65	,84		
Kriz Sonrası	Öğretmen	576	2.62	,92	-31,02	,000*
	Müdür	112	3.52	,87		
Genel	Öğretmen	576	2.88	,81	-27,04	,001*
	Müdür	112	3.53	,92		

Okul müdürlerinin kriz yönetim becerileri, kendi ve öğretmen görüşleri bağlamında genel olarak istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ($p=.001$). Bu farklılık okul müdürleri görüşleri lehinde olup, yönetici görüşleri öğretmen görüşlerine oranla anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır (Öğretmen; $\bar{X}=2.88$, Müdür görüşleri; $\bar{X}=3.53$). Alt boyutlar incelendiğinde kriz dönemi için anlamlı bir fark çıkmazken, kriz dönemi ve kriz sonrası için müdürlerin görüşleri lehinde anlamlı bir şekilde yüksek çıkmıştır ($p=.000$). Araştırmanın dördüncü alt problemi “Okul yöneticilerinin, öğretmen

görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri, öğretmenlerin mesleki deneyimleri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde oluşturulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Kriz yönetim becerileri puanlarının, öğretmenlerin mesleki deneyimine ilişkin anova sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Kriz Öncesi	Gruplar Arası	17.21	3	5.73	1.27	,256	
	Gruplar İçi	478.20	572	.83			
	Toplam	485.41	575				
Kriz Dönemi	Gruplar Arası	27.22	3	9.07	1.74	,176	
	Gruplar İçi	498.22	572	.87			
	Toplam	525.44	575				
Kriz Sonrası	Gruplar Arası	22.74	3	7.58	6,558	,002*	1-4
	Gruplar İçi	492.62	572	.86			2-4
	Toplam	515.36	575				3-4

*1 (1-5 yıl) - **2 (6-10 yıl) - ***3 (11-15 yıl) - ****4 (15 yıl ve üzeri)

Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin, öğretmenlerin mesleki deneyimleri değişkenine ilişkin anova sonuçlarına bakıldığında, kriz öncesi ve kriz dönemi alt boyutunda fark olmadığı, kriz sonrası ise anlamlı fark bulunduğu görülmektedir ($p=.002$). Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc sonucuna göre 15 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin, yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin diğer katılımcılara oranla istatistiksel olarak düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın beşinci alt problemi "Okul yöneticilerinin, öğretmen görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri, öğretmenlerin okul müdürleriyle birlikte çalışma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde oluşturulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Kriz yönetim becerileri puanlarının, öğretmenlerin okul müdürleriyle birlikte çalışma süreleri ilişkin anova sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Farkın Kaynağı
Kriz Öncesi	Gruplar Arası	20.32	2	10.16	1.58	,156	
	Gruplar İçi	491.99	573	.86			
	Toplam	512.31	575				
Kriz Dönemi	Gruplar Arası	16.13	2	8.65	1.94	,182	
	Gruplar İçi	477.03	573	.83			
	Toplam	493.16	575				
Kriz Sonrası	Gruplar Arası	18.71	2	9.36	7,87	,001*	1-3

Gruplar İçi	492.02	573	.86	2-3
Toplam	510.73	575		

*1 (1-5 yıl) - **2 (6-10 yıl) - ***3 (11-15 yıl)

Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin, öğretmenlerin okul müdürleriyle birlikte çalışma süreleri değişkenine ilişkin anova sonuçlarına bakıldığında, kriz öncesi ve kriz dönemi alt boyutunda fark olmadığı, kriz sonrası ise anlamlı fark bulunduğu görülmektedir ($p=.001$). Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc sonucuna göre 11 yıl ve üzeri okul müdürleri ile birlikte çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin diğer katılımcılara oranla istatistiksel olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın altıncı alt problemi “Okul yöneticilerinin, kendi görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri, yöneticilerin mesleki deneyimleri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde oluşturulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Kriz yönetim becerileri puanlarının, müdürlerin mesleki deneyimine ilişkin anova sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Kriz Öncesi	Gruplar Arası	8.11	3	2.70	1.93	,205
	Gruplar İçi	254.64	108	2,36		
	Toplam	262.75	111			
Kriz Dönemi	Gruplar Arası	7.02	3	2,34	1.52	,156
	Gruplar İçi	208.29	108	1.92		
	Toplam	215.31	111			
Kriz Sonrası	Gruplar Arası	7.82	3	2,61	1,25	,122
	Gruplar İçi	232.13	108	2,14		
	Toplam	239.95	111			

Okul müdürlerinin, kendi görüşlerine göre oluşan kriz yönetim becerilerinin, mesleki deneyimleri değişkenine ilişkin anova sonuçlarına bakıldığında, üç alt boyut içinde fark olmadığı, belirlenmiştir. Araştırmanın yedinci alt problemi, “Okul yöneticilerinin, öğretmen görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri, öğretmenlerin kriz yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde oluşturulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Kriz yönetim becerileri puanlarının, öğretmenlerin eğitim alma değişkenine ilişkin anova sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	f	\bar{X}	SS	t	p
Kriz Öncesi	Evet	195	2.01	,87	-56,47	,000*
	Hayır	381	2.79	,63		
Kriz Dönemi	Evet	195	2.99	,91	-21,87	,001*
	Hayır	381	4.24	,88		
Kriz Sonrası	Evet	195	2.03	,82	-29,21	,000*

	Hayır	381	3.21	,77		
Genel	Evet	195	2.18	,92	-35,48	,001*
	Hayır	381	3.58	,83		

Okul müdürlerinin, öğretmen görüşlerine göre oluşan kriz yönetim becerilerinin, öğretmenlerin kriz yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma durumuna ilişkin t testi sonuçlarına bakıldığında, üç alt boyut içinde fark olduğu belirlenmiştir. T testi sonucuna göre hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kriz öncesi, dönemi ve sonrası için yöneticilerinin kriz yönetim becerileri hakkındaki düşüncelerinin diğer katılımcılara oranla düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sekizinci alt problem “Okul yöneticilerinin, kendi görüşlerine göre, kriz yönetim becerileri, yöneticilerin kriz yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde oluşturulmuş ve elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Kriz yönetim becerileri puanlarının, yöneticilerin eğitim alma değişkenine ilişkin anova sonuçları

Alt Boyutlar	Grup	f	\bar{X}	SS	t	p
Kriz Öncesi	Evet	52	3.42	,87	-1,27	,551
	Hayır	60	3.46	,63		
Kriz Dönemi	Evet	52	3.60	,91	-1,87	,443
	Hayır	60	3.70	,88		
Kriz Sonrası	Evet	52	3.51	,82	-,982	,564
	Hayır	60	3.53	,77		
Genel	Evet	52	3.51	,92	-1,29	,550
	Hayır	60	3.55	,83		

Okul müdürlerinin, kendi görüşlerine göre oluşan kriz yönetim becerilerinin, hizmet içi eğitime katılma durumuna ilişkin anova sonuçlarına bakıldığında, üç alt boyut içinde fark olmadığı görülmektedir.

TARTIŞMA

Mevcut çalışmada Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında görev yapan yöneticilerin kriz yönetim becerileri, kendi görüşleri çerçevesinde, “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçek puanlaması düşünüldüğünde, bu sonuç okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerini yeterli buldukları şeklinde yorumlanabilir. Alt boyutlara bakıldığında ise okul yöneticileri kriz dönem için kriz yönetim beceri düzeylerinin daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. Genel ülke bakışı göz önünde bulundurulduğunda, önleyici ve koruyucu tedbirlerden ziyade, “olursa bir çaresine bakarız” anlayışı yaygın olduğundan bu döneme ait beceri düzeyinin yüksek olması beklenen bir durum olarak ifade edilebilir. Diğer bir deyişle kriz yaşandığı zaman diliminde çözüm üretmeye çalışan yöneticilerin bu yönde beceri geliştirmiş olmaları doğal bir sonuç olarak görülmektedir. Filiz’in (2007), yaptığı araştırmada yöneticiler, krizden önce tedbir almak yerine, çoğunlukla olaylar yaşandıktan ve sorunlar oluştuğundan sonra çözüm üretmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, “Kriz yaşandığı zaman diliminde çözüm üretmeye çalışan yöneticilerin bu yönde beceri geliştirmiş olmaları doğal bir sonuç olarak görülmektedir” tezini desteklemektedir. Okul Öncesi Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kriz yönetim becerileri, öğretmen görüşleri çerçevesinde, “Bazen” düzeyinde olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutlara bakıldığında kriz dönem için yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin diğer boyutlara oranla yüksek ve “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ulusoy ve Yavuz’un (2022), aynı alanda yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin, yöneticilerin kriz yönetim becerilerine yönelik düşüncelerinin “Çoğunlukla” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen bu sonuçlar, öğretmen görüşlerine göre, yöneticilerin kriz yönetimi beceri düzeylerinin kriz dönemi için yeterli, kriz öncesi ve sonrası için düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmen ve okul yöneticileri görüşleri karşılaştırıldığında iki grup için de en yüksek düzey kriz dönemi çıkmıştır. Bu sonuç da krizler ile ilgili genel ülke anlayışı ile uyumlu olmakta ve kriz öncesi ve sonrasına oranla kriz gerçekleştiğinde çözüm çabalarının yoğunlaştığı düşüncesini desteklemektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçların bazıları, mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklerken, bazı sonuçlar ise farklılaşmaktadır. Ayyürek (2014) ve Maya (2014) okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerini öğretmen görüşlerine göre belirlediği çalışmalarında, yöneticilerin kriz yönetim becerilerini tüm kriz dönemleri için “bazen” düzeyinde bulmuşlardır. Bu araştırma ile mevcut çalışmanın kriz dönemi boyutunda elde edilen sonuçlarla farklılaşırken, kriz öncesi ve kriz sonrası boyutlarında ise örtüşmektedir. Ulutaş’ın (2010) öğretmen algılarına göre yöneticilerin kriz yönetme becerilerini belirlediği çalışmada yöneticilerin kriz yönetim becerileri “çoğunlukla” düzeyinde çıkmıştır. Bu sonuç, mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda, okul yöneticileri kendi kriz yönetim becerilerini kriz öncesi ve kriz döneminde “çoğunlukla” düzeyinde, kriz sonrası dönemde ise “her zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir (Javed, 2015; Rocco, 2014). Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar, kriz öncesi ve kriz dönemi için mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşürken, kriz sonrası için farklılaşmaktadır. Karakuş ve İnandı’nın (2018) öğretmenler ile yaptığı çalışmada, yöneticilerin kriz öncesi ve kriz sonrası döneme ait kriz yönetim becerilerini “çoğunlukla”, kriz döneminde ise “bazen” düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Diğer yapılan çalışmalarda ise, yöneticilerin kriz yönetim becerileri yeterli düzeyde bulunmuştur (Altınbaş ve diğerleri, 2019; Çiçek Sağlam ve Özsezer, 2015; Gezer, 2020; Töre, 2020).

Okul Öncesi Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin öğretmen ve yönetici görüşlerine göre farklılaşma durumu incelendiğinde, genel olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık okul müdürleri görüşleri lehinde olup, yönetici görüşleri öğretmen görüşlerine oranla daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç yöneticilerin kendi kriz yönetim beceri düzeylerini, öğretmenlere oranla daha yüksek gördüğünü göstermektedir. Diğer bir deyişle öğretmenler, yöneticilerin kriz yönetim becerilerini, yöneticilerin kendi düşüncelerine oranla, daha düşük görmektedirler. İnsanlar bir konu ile ilgili kendi yeterliliklerini değerlendirirken, zaman zaman tarafsız olamayabilmektedirler. Ayrıca öz değerlendirme yaparken bazı eksikliklerinin farkında olmayabilirler. Başka kişilerin yeterliliklerini değerlendirilirken de tarafsız olamama durumu yaşanabilir. Bu çıkan sonucun bu sebeplerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Yapılacak diğer çalışmalarda bu sonucun nedenleri araştırılarak belirlenmesi, okul yöneticilerinin kriz yönetim becerilerinin gerçek düzeyinin belirlenmesi açısından önemli görülmektedir. Alt boyutlar incelendiğinde kriz dönemi için anlamlı bir fark çıkmamıştır. Bu sonuç kriz dönemi için okul yöneticileri kriz yönetim becerilerinin, algı ve uygulamada aynı olduğunu göstermektedir. Kriz öncesi ve sonrası tedbirlerin daha arka planda gerçekleştiği varsayılırsa, kriz dönemi çözüm çabalarının öğretmenlere daha fazla yansıdığı ve diğer tedbirlerden haberdar olmadıkları öğretmenlerin sadece kriz dönemine şahit olduğu ve bu durumda öğretmenlerin, yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin sadece kriz dönemi için değerlendirebildiklerini göstermektedir. Bu durum kriz öncesi ve sonrası için öğretmen ve öğrenci görüşlerinin farklılaşmasının ve öğretmen görüşlerine göre yönetici kriz yönetim becerilerinin düşük olmasının sebeplerinden olabileceğini göstermektedir. Karakuş ve İnandı’nın (2018) yaptığı çalışmada, yöneticilerin kriz yönetim becerileri, yönetici ve öğretmen görüşleri karşılaştırılmış ve kriz öncesi ve kriz döneminde anlamlı bir farklılık bulunmazken, kriz sonrası dönemde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen sonuç, mevcut çalışmanın sonuçları ile örtüşmemektedir.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin, öğretmenlerin mesleki deneyimleri değişkenine ilişkin kriz öncesi ve kriz dönemi alt boyutunda fark olmadığı, kriz sonrası ise, fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc sonucuna göre 15 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin, yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin diğer katılımcılara oranla

düşük olduğu belirlenmiştir. Deneyimli öğretmenlerin, daha fazla kriz dönemlerine şahit olmaları ve kriz dönemi sonrası daha yüksek düzeyde tedbir alınmamasının yeni krizlere neden olduğunu daha fazla gözlemlemiş olmaları, alınan tedbirleri yeterli bulmalarına neden olabilmektedir. Bu durumda, 15 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan öğretmenlerin, yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin diğer katılımcılara oranla daha düşük olmasına neden olduğu düşünülmektedir. Yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin belirlendiği çalışmada, Ulutaş'ın (2010) yaptığı çalışmada, öğretmen ve yönetici görüşleri, kriz öncesi ve kriz dönemi için farklılık göstermezken, kriz sonrası boyutunda farklılaşmaktadır (Ulutaş, 2010). Yapılan başka bir çalışmada, öğretmenlerin, yöneticilerin kriz yönetim becerileri ile ilgili görüşleri, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre kriz öncesi boyutunda farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır (Ayyürek, 2014). Gezer'in (2020) yaptığı çalışmada ise, tüm dönemler için yöneticilerin kriz yönetim becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin mesleki kıdeme göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen görüşleri doğrultusunda elde edilen okul müdürlerinin kriz yönetim becerilerinin, öğretmenlerin okul müdürleriyle birlikte çalışma süreleri değişkenine ilişkin, kriz öncesi ve kriz dönemi alt boyutunda fark olmadığı, kriz sonrası ise anlamlı fark bulunduğu görülmektedir. Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre 11 yıl ve üzeri okul müdürleri ile birlikte çalışan öğretmenlerin, yöneticilerinin kriz yönetim becerilerine ilişkin görüşlerinin diğer katılımcılara oranla yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun, okul yöneticileri ile daha fazla çalışan öğretmenlerin, kriz dönemi sonrası daha fazla gözleme yapma şansı olduklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca okul müdürleri ile daha fazla çalışmış olma durumunun, tarafsız davranmayı olumsuz etkileyebileceği de göz ardı edilmemelidir. Özalp ve Levent'in (2021) yaptıkları çalışmada da aynı sonuçlar elde edilmiş ve yöneticilerin kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmen görüşlerinin, müdürlerle birlikte çalışma süreleri değişkenine göre farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

Okul müdürlerinin, kendi görüşlerine göre oluşan kriz yönetim becerilerinin, mesleki deneyimleri değişkenine ilişkin üç alt boyut için de farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, mesleki deneyim süresinin, kriz yönetim becerilerini etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Okul müdürlerinin, öğretmen görüşlerine göre oluşan kriz yönetim becerilerinin, öğretmenlerin kriz yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma durumuna analiz sonuçlarına bakıldığında; hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin kriz öncesi, dönemi ve sonrası için yöneticilerin kriz yönetim becerileri hakkındaki düşüncelerinin diğer katılımcılara oranla düşük olduğu görülmüştür. Kriz yönetim becerileri konusunda verilen eğitimin farkındalığı ve beklentiyi artırması, bu sonucun sebebi olarak düşünülmektedir. Bu eğitimi alan öğretmenler, kriz yönetim becerileri konusunda daha fazla bilgiye sahip olmakta ve olası eksiklikleri daha iyi tespit edebilmektedirler. Bu durumun okul yöneticilerinin kriz yönetim becerileri düzeylerini eğitim almayan öğretmenlere oranla daha düşük bulmalarına sebep olmuş olabilir. Karakuş ve İnandı'nın (2018) yaptığı çalışmada, yöneticilerin kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmen görüşleri, öğretmenlerin kriz eğitimi alıp-almana değişkenine ilişkin kriz öncesi ve kriz dönemi boyutunda farklılık göstermektedir. Bu sonuç, kriz dönemi hariç, mevcut çalışmanın sonuçlarına paralellik göstermektedir. Ayyürek'in (2014) ve Ocak'ın (2006) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin görüşlerinin, eğitime katılma durumlarına göre kriz öncesi, kriz dönemi ve kriz sonrası dönemde farklılaşmaması, mevcut çalışmanın kriz öncesi ve kriz dönemi bulgularıyla örtüşmezken, kriz sonrası dönem için paralellik göstermektedir.

Okul müdürlerinin, kendi görüşlerine göre oluşan kriz yönetim becerilerinin, kriz yönetimi konusunda hizmet içi eğitime katılma durumuna ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, üç alt boyut içinde fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuç kriz yönetim becerilerine yönelik alınan eğitimin, okul yöneticilerinin bu yöndeki beceri düzeyleri ile ilgili görüşlerini etkilemediği yönünde yorumlanabilir. Ayrıca, eğitim almayan yöneticilerin, kendi becerilerini değerlendirirken, konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları farkındalıklarını düşürmüş olabilir. Bu sebeple kendi eksikliklerini farketmemiş ve kriz yönetim becerilerini mevcut durumundan daha yüksek görmüş olabilirler. Karakuş ve İnandı'nın (2018) yaptığı çalışmada da kriz eğitimi almış olan yöneticiler ile kriz eğitimi almamış olan yöneticiler arasında tüm dönemler için fark bulunmamıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Pandemi gibi önümüzdeki yıllarda yaşanabilecek krizlerde, eğitim sürecinin kesintisiz olarak ve arzu edilen düzeyde devam etmesi için, tüm kurumların hazırlıklı olması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Bu doğrultuda bu kurumları yöneten idarecilere büyük görevler düşmekte ve sahip oldukları kriz yönetim becerileri, bu görevlerini yerine getirmede büyük önemi teşkil etmektedir. Mevcut yöneticilerin bu becerilerden yoksun olması, olası kriz durumunda eğitim sürecini sekteye uğratabileceğinden, yöneticilerin mevcut kriz yönetimi becerilerinin belirlenmesi, olası eksiklerin giderilmesi açısından önemlidir. Bu hedefle çalışmada, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin kriz yönetim becerileri, öğretmenler ve kendi görüşleri doğrultusunda irdelenmiştir. Elde edilen sonuçlar genel olarak şu şekilde ifade edilebilir; yöneticiler kriz yönetim becerileri düzeylerini, öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu düşünmektedirler. 15 yıl ve üzeri deneyimi olan öğretmenler ile kriz yönetim becerilerine yönelik hizmet içi eğitim almış öğretmenler, diğer öğretmenlere oranla, yöneticilerin kriz yönetim becerilerinin daha düşük seviyede olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer taraftan ise okul müdürleri ile daha uzun yıllar çalışan öğretmenler, diğer öğretmenlere oranla müdürlerinin kriz yönetim becerilerini daha yüksek bulmaktadırlar. Özetle; kriz yönetim becerilerine yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri farklılaşmaktadır. Bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumları ve kullanılan ölçek ile sınırlıdır. Bu alanda aynı ve farklı ölçme araçları ile yapılacak diğer çalışmalar ile elde edilecek sonuçlar, mevcut çalışma sonuçları ile karşılaştırılarak, gerçek düzey hakkında daha detaylı bilgi elde edilebilir. Ayrıca bu araştırma, okul öncesi eğitim kurumları ile sınırlıdır. Diğer kurumları kapsayan çalışmalar yapılması, mevcut yöneticilerin kriz yönetim beceri düzeyini belirlemede ve olası eksikliklerin giderilmesinde önemli rol oynayacaktır. Çünkü eğitim sürecini etkileyecek krizler her zaman olacaktır ve bu krizlerin süreci sekteye uğratmaması için bu sürecin iyi yönetilmesi gerekmektedir.

KAYNAKLAR

- Aksoy, H. H. ve Aksoy, N. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36(1-2).
- Aksu, A. ve Deveci, S. (2009). İlköğretim okulu müdürlerinin kriz yönetim becerileri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2).
- Ayyürek, O. (2014). *Eğitim örgütlerinde kriz yönetimi: Van depremi örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Can, H. (2011). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.
- Coombs, W. T., (2007). *Ongoing crisis communication: Planning, managing and responding* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çiçek Sağlam, A. ve Özsezer, S. (2015). Liselerde okul yönetimlerinin kriz yönetme becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7).
- Erkan, S. (1996). Krize müdahale planı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(1).
- Filiz, E. (2007). *Türk kamu yönetiminde kriz yönetimi*. Alfa Akademi Basım Yayım.
- Hascher, T., Beltman, S. ve Mansfield, C. (2021). Swiss primary teachers' professional well-being during school closure due to the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12.
- Huck, S.W. (2012). *Reading statistics and research* (6th edition). Boston: Pearson.
- Javed, M. L (2015). Crisis preparedness and response for schools: An analytical study of Punjab, Pakistan. *Journal of Education and Practice*, 6(22)
- Granville-Chapman, K.E. (2021). How could school leaders improve the flourishing of teachers in the COVID-19 pandemic? M.A. White ve F. McCallum (Eds.), *Wellbeing and resilience education: Covid-19 and its impact on education* (ss.77-95). Taylor & Francis.

- Karaağaç, Y., Tugay, R., Kanat, H.C., Kaya, B., Nergiz, Ö. ve Karabulut, S. (2022). Okul yöneticilerinin gösterdikleri liderlik davranışları ile kriz yönetimlerinin değerlendirilmesi. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 8(51)
- Karakuş, A. ve İnandı, Y. (2018). Ortaokul yöneticilerinin okullarında yaşanan kriz durumlarını yönetme becerilerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaferye, F. (2022). Kriz zamanlarında eğitim liderlerinin öğretmenlerin mesleki iyi oluş halini desteklemedeki rolüne bakış. *Eğitim Bilimleri Eleştirel inceleme Dergisi*, 3(1).
- Kuşay, Y. (2017). Proaktif ve reaktif kriz iletişimde alışveriş merkezlerinin iletişim stratejileri. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(2).
- Maya, İ. (2014). Kamu ilkokullarında yöneticilerin sergiledikleri kriz yönetimi beceri düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 12(23).
- Ocak, Y. (2006). *Ortaöğretim okullarında kriz yönetimi: Edirne İli örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Özalp, U. ve Levent, A., F. (2021). Okul müdürlerinin kriz yönetme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 50 (230).
- Pira, A. ve Sohodol, Ç. (2004). *Kriz yönetimi. "Halkla ilişkiler açısından bir değerlendirme"*. İletişim Yayıncılık A.Ş.
- Rocco, Scott R. (2014). The impact of principal knowledge, attitudinal favorability and organizational structure on emergency preparedness in New Jersey's public schools (ED569395). *ERIC (Non-Journal)*.
- Savcı, S. (2008). *Orta öğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kriz yönetimine ilişkin algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6. Edition). Pearson Education.
- Tağraf, H. ve Arslan, N. T. (2003). Kriz oluşum süreci ve kriz yönetiminde proaktif yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1).
- Töre, E. (2020). Okul müdürlerinin kriz yönetimi becerilerinin incelenmesi: Devlet okulu ve özel okul karşılaştırması. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 33.
- Ulusoy, Z., K. ve Yavuz, Y. (2022). Investigation of school administrators' crisis management skills in terms of leadership styles (In case of İzmir). *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1).
- Ulutaş, S. (2010). *Kriz yönetimi ve dönüşümcü liderlik*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2022). *Türk Dil Kurumu Sözlükleri*. www.tdk.gov.tr adresinden 16 Ekim 2022 tarihinde erişilmiştir.



DEVELOPING THE ENVIRONMENTAL ATTITUDES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH VIRTUAL EDUCATION APPLICATION AND THEIR METAPHORICAL PROJECTIONS

Mustafa ATAŞ

Ministry of National Education, Türkiye, mustafaatastr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6861-8582>

For citation: Ataş, M. (2023). Developing secondary school students' environmental attitudes with metaphorical projections and virtual education application. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 142-168.

ABSTRACT

Environmental problems are increasing day by day threaten our world and human health in parallel. It is critical for almost everyone to develop an environmental attitude in the face of these threats. For this reason, this study focuses on individuals' acquiring environmental attitudes at an early age. In this context, it has been tested whether a simple educational environment created through VR glasses can improve students' environmental attitudes. Mixed method was used in the research. Mixed method is a research design in which both quantitative and qualitative methods are used together. The quantitative data of the study were collected from 30 secondary school students. Qualitative data of the study were also collected through semi-structured interview forms from 15 students selected by random sampling method among secondary school students from whom quantitative data were collected. For this purpose, positive results were obtained in the dependent sample t-test. In other words, the virtual education application contributed to the development of students' environmental attitudes. In order to support this quantitative data, qualitative data were obtained from the students participating in the study with the help of metaphors. Students' perceptions of environmental pollution, water waste and global warming were collected through face-to-face interviews. The striking metaphors about environmental pollution have been identified as "*self-harming, polluted life, extinction*". The remarkable metaphors about wastage of water are "*waste of life, sadness of children, spilled blood*". The metaphors of "*extinction, desertification, reaping*" draw attention regarding global warming. In parallel with the virtual education application they received, a development was determined in the students participating in the study. It is the opinion of the researcher that this development can be seen in the metaphors produced by the students. In the light of these data, it can be suggested to decision makers and teachers that virtual education applications should be included more frequently in educational environments.

Keywords: environmental attitude, virtual education applications, metaphor

INTRODUCTION

It can be said that both in the world and in Turkey, environmental problems are getting more and more serious with each passing day; it has become a threat to nature and humanity. Today, when we are faced with the irreparable consequences of global warming and climate changes, mountains of garbage have become unhideable, deforested areas are increasing, water and air pollution have reached levels that endanger human life, and breathing is not possible in some metropolises; It is important to determine where education stands on these problems. Unfortunately, humanity cannot solve environmental problems. Even the protection of the environment in its current form cannot be achieved. It is expected that 75% of the world's population, which is estimated to be 9.3 billion in 2050, that is, approximately 7 billion people in 60 countries, will face water scarcity. (Yıldız, 2007). In the SOER (2020) report published every 5 years by the European Environment Agency, it is stated that the loss of biodiversity in Europe in the last 10 years has been at an alarming rate, and the effects of climate change and excessive consumption of natural resources need to be addressed urgently. The same report says that millions of Europeans are exposed to harmful levels of air pollution, more frequent flooding, urban areas continue to spread towards fertile arable land, and this is becoming more and more worrying. It cannot be said that the situation in Turkey is very different from that in the world. According to NASA, the US National Aeronautics and Space Administration, Türkiye will turn into a desert or desert-like steppe within 50-60 years if no precautions are taken. In parallel with this information, mild erosion is observed in 14% of our country, moderate erosion in 20%, and severe and very severe erosion in 63% of our country (Doğan, 2011).

It is known that human activities are in the background of environmental problems. In addition, the protection of the fragile balance between the environment and people is also the responsibility of the people (DPT, 2000). It is important for individuals to abandon the idea that the environment exists for human beings and to realize that mutual interaction is the best, and to determine the role of education in eliminating environmental problems. Education can provide great benefits to humanity in overcoming environmental problems with its direct and indirect effects. Studies also support this idea. It is stated that it has become a necessity to raise environmentally sensitive individuals in order to ensure that future generations live in a healthier environment (Şahin, Cerrah, Saka, Şahin, 2004) and that this will be possible with an effective nature education (Altın, Bacanlı, & Yıldız, 2002; Gılıç & İnandı, 2021). In addition, Mutarak and Lutz (2014) say that the key to adaptation to climate change is education. It is stated that raising environmentalist, healthier and happier individuals can be achieved through education (McMahon, 1999). De Silva and Pownall (2010) found that educated individuals value nature and green more while thinking socially than uneducated ones. Gilg and Barr (2006) found positive relationships between environmental thinking and education level in water use. Considering the data of this and similar studies, it can be claimed that there is a positive relationship between education, being sensitive to environmental problems and pro-environmental thinking. In other words, providing educational environments that will improve the environmental awareness of individuals can play a critical role in developing environmental attitudes. In this study, the effect of educational environments created with virtual educational glasses on students' environmental attitudes was examined. This effect was tried to be detailed with the determination of the metaphorical perceptions of the students about the environment. The aim of this research is to examine the development of environmental attitudes of secondary school students in educational environments created with VR glasses and in addition to determine their metaphorical perceptions about environmental problems.

CONCEPTUAL FRAMEWORK AND RESOURCES RESEARCH

Conceptual Framework

The increase in production activities day by day to meet the unlimited needs of people must be the starting point of environmental problems. Changing the course of rivers that have flowed in their beds for thousands of years for electricity generation; The destruction of forests for reasons such as clearing fields, meeting the need for timber and wood, creating a mineral field; shift; The fact that excessive commercial, agricultural and urban water consumption makes access to potable water increasingly difficult is the manifestation of trying to meet these unlimited needs. In this context, it can be said that human activities are the main cause of environmental problems and pollution; however, it should be added to this sentence that the solution to the problem is also hidden in human activities. In this part of

the research, it is thought that it will be useful to talk about environmental ethics, which is one of the factors affecting environmental attitudes and behaviors.

Environmental Ethics

It can be said that human behavior is shaped from a young age. People's thoughts and value judgments, habits, morals and personality regarding good and bad, right and wrong are shaped and developed from an early age (Topaç, Bardak, Kirişçi & Mertoğlu, 2020). From this point of view, it can be said that environmental ethics can also be formed with good manners and habits acquired at an early age. For this reason, it is thought that it is necessary to explain the concept of environmental ethics within the scope of the research.

The concept of environmental ethics can be considered in two dimensions as human-centered (anthropocentric) and non-human-centered (nonanthropocentric) approaches. In addition, the human-centered approach is egocentric and homocentric; The non-human-centered approach is examined under two headings as biocentric and ecocentric approaches (Merchant, 1992, Thompson, 1998).

Anthropocentrism is a worldview and ethical understanding based on the premise that all living and non-living things other than humans exist for use by humans and are absolutely below humans on the value scale (Kırkpınar and Çini, 2020). As a result of this presupposition, anthropocentric ethics do not consider the pollution of the seas or the destruction of forests as important to the commercial interests of people. Anthropocentric people believe that the environment should be protected for the continuation of people's life and the quality of this process, and they consider its benefit to humanity (Bozdemir and Faiz, 2018). Environmental problems in these people should be prevented as they may pose a threat to human health; Since natural resources have an important place in meeting our energy needs, the idea that they should be used sparingly is dominant. In this case, anthropocentric attitudes are based on utilitarian philosophy (Erten, 2007). The first of the anthropocentric ethical understanding, egocentric ethics can be said to be the reflection of capitalist thought on environmental issues. The only real purpose is interests and economy.

The second, homocentric ethics, prioritizes utilitarianism and the management of nature. It can be said that the basic philosophy of sustainable development plans was formed from the ideas of this view. The first of the non-human-centered approaches, the Biocentric approach puts all living things along with humans at the center. It is an approach that argues that the environment can be valuable as a result of the benefit it will provide to these creatures. The ecocentric approach, on the other hand, takes inanimate objects along with humans and other living things to its center.

In short, it forms the basis of this ethical approach that the entire ecosystem should be protected. This approach is also called holistic environmental ethics (Gerçek, 2016). According to this approach, nature should be removed from being a commodity that people can spend without thinking. Every object and living thing in nature integrated inseparably from each other and formed a large ecosystem, so each one has a function and the destruction of any one will affect the entire ecosystem. Simplified information about environmental ethics theories is tabulated in Table 1.

Table 1. A Typology of Theories in Environmental Ethics

Anthropocentric Ethics		Nonanthropocentric Ethics	
Egocentric Ethics	Homosentirik Ethics	Biocentric Ethics	Ecocentric Ethics
Personal Interest	The biggest benefit is the biggest number.	Members of this approach have a moral stance.	Ecosystems and/or the biosphere are important for a moral stance.
"Let it be!"	managing nature (for human use and enjoyment).		Respect for the whole environment.
Mutual pressure (Mutual agreement)			Holism
Classical Economy Capitalism New Right	Pragmatism. Marxism. Left Greens. Eco-socialism. 'Shallow' ecology	Moral expansion. Animal rights. Bio-equalitarianism	Deep Ecology. Soil Ethics. Gaianism. Buddhism.

			American Indian .
Thomas Hobbes	J.S. Mill	Albert Schweitzer	Aldo Leopold
John Locke	Jeremy Bentham	Peter Singer	J. Baird Callicott
Adam Smith	Barry Commoner	Tom Regan	
Thomas Malthus	Murray Bookchin	Paul Taylor	
Garrett Hardin			

Source: (Merchant, 1992; cited by Thompson, 1998)

As seen in the table, human-centered environmental approaches are called anthropocentric ethics, and non-human-centered approach is called non-anthropocentric ethics. Anthropocentric Ethics is an understanding that prioritizes people and sees people as valuable in front of nature. It can be said that this approach ignores the fact that the universe is in a wonderful balance and that every living thing needs the existence of the other. Preferring man against nature can have negative consequences. Nonanthropocentric ethics is the approach that considers this environment habitat.) In addition to these theories, Simon Kuznets (1955) argued that at the beginning of the 20th century, income inequality would increase at the beginning of economic development, but as the economic development continues, the income inequality gap will first begin to close, and it will fall below the level before the start of progress progress. This hypothetical hypothesis of Kuznets has also been adapted to the development of the environment and environmental problems. The adapted version of the theory, also known as the inverted U hypothesis, to environmental problems is shown in Figure 1.

Kuznets Curve

Environmental attitudes and environmental awareness are acquired as a result of the combination of various physical and psychosocial factors. Şama (2003) states in his study that environmental attitude can be gained through an organic and holistic union of social institutions such as economy, politics and education. In the study conducted by Straughan and Roberts (1999), it was determined that young people are more sensitive to environmental concerns, women are more concerned than men, education level is positively related to environmental attitudes and behaviors, and those living in cities act with more environmental concerns than those living in rural areas. In addition, Kuznets (1955) approached the subject from a statistical and scientific point of view. Kuznets tried to explain the development of environmental attitude according to educational parameters, albeit in an economic and indirect way. The aim of the study is to ensure the development of environmental attitudes in students. In this respect, the Kuznets Curve theory, which is thought to have a unique place in the field of environmental attitude, is included in the scope of the study.

National income is one of the important indicators of the economic level of a country. National income per capita is an indicator of income distribution in that country. Simon Kuznets (1955) revealed that there is a significant relationship between income distribution and economic growth. This relationship is referred to as the inverted U hypothesis. This curve, which shows the relationship between income distribution and income level, is expressed as the Kuznets Curve. According to the Kuznets curve approach, inequality in income distribution first increases and then decreases as the income level increases (Akyıldız, 2008). The Kuznets Curve view in economics was adapted to the relationship thought to exist between economic growth and environmental problems in the 1990s. The view that economic growth and expansion and environmental problems first increase and then begin to decrease after economic growth reaches a certain level is called the Environmentally Adapted Kuznets Curve (Panayotou, 1993; Grossmann and Krueger, 1991). Economic growth and income increase primarily change the economic structure and initiate the employment transition process from agriculture to industry and from industry to the service and information sector. Since the services and information sectors are the sectors that use less natural resources compared to the industrial sector (Grossmann and Krueger, 1991)

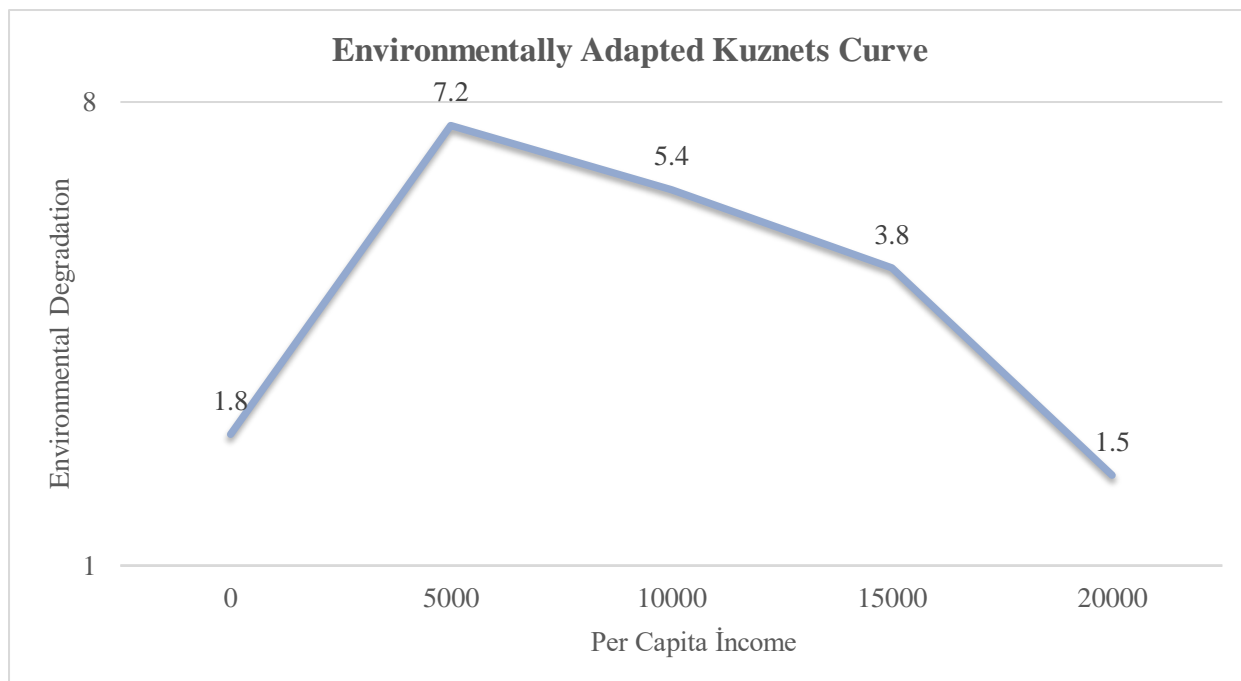


Figure 1. Environmentally Adapted Kuznets Curve
Source: (Panayotou 1993).

As seen in Figure 1, economic development and the subsequent increase in national income per capita cause an increase in environmental problems at first. In the following process, environmental problems decrease with the increase in per capita income. This inverse correlation relationship can be explained by the developing purchasing power and the transition of human capital to the service sector. It should not be ignored that the progress of technology along with development may also contribute to this inverse correlation. With the introduction of technologies such as the transition from labor-intensive agriculture to mechanized agriculture, computer-aided product tracking, and the use of artificial intelligence, revolutionary developments have been experienced in both production and consumption. Virtual reality applications, one of these developments, are used in many fields such as education, health and aviation. In the first stage of this study, environmental consciousness trainings were carried out with virtual reality glasses. For this reason, it is useful to talk about virtual reality applications in this section.

Virtual Reality Applications

Virtual reality is a system that deceives people's senses and allows them to feel in realistic environments (Tepe, Kaleci and Tüzün 2016). In a similar definition, virtual reality is defined as a simulation model that gives its participants the feeling of reality and allows mutual communication with a dynamic environment created by computers (Bayraktar and Kaleli, 2007). Three basic features of virtual reality are mentioned repeatedly in the definitions. these; They are virtual simulation models created by computers to give a feeling of reality, to allow virtual communication and to enter virtual reality. Virtual (VR) glasses are needed to use virtual reality applications as desired. The use of virtual reality was initially carried out using computers. Later, mobile devices were used for this purpose and standalone virtual reality headsets are used today. The indispensable feature of virtual reality is that the camera goes in when the student turns his head. Thanks to this feature, the student decides where to look (Akman and Çakır 2020). Virtual reality apps have different types in different sources. McLellan (1996) discussed the types of virtual reality under nine headings. These are: Surrounding First Person, Augmented Reality, Desktop Virtual Reality, World of Mirrors, Waldo World, Customized rooms, Cabin Simulator, Cyberspace, and Tele-Presence. Interactive devices used in virtual reality are virtual (VR) glasses, data gloves that can be supported by haptic technology, body suits and space ball that do the same job as a joystick.

Virtual reality applications have started to be developed and used in order to meet different purposes in education, aviation, health, defense industry, games and entertainment areas today, and various studies are carried out for many purposes in different areas thanks to the unlimited development opportunities offered by virtual reality (Öztürk and Sondaş, 2020). Especially the Covid19 Pandemic process experienced in the past years has caused different teaching models and methods to become very popular (Bütüner and Özdemir, 2021). In fact, in this process, it can be said that there was a forward-looking process in time, and the developments that could take place in ten years blossomed and grew within two years. Apart from fields such as military and nuclear applications, medicine, foreign language education, virtual reality addresses a wide range of fields from rehabilitation, entertainment, art and education to the solution of financial problems (Kayabaşı, 2002). Virtual reality applications, which find use in many areas, have started to find a place for themselves in the field of education and training, after being used in the fields of entertainment, tourism, e-commerce, health, military, construction, real estate and production. Especially during the Covid19 Pandemic process in the past years, such applications have been used more frequently. In fact, in this process, there was a fast forward over time, and the developments that might have taken place in ten years blossomed and grew within two years. With virtual reality applications, students can make educational trips, performing dangerous experiments can be done over and over again, can connect to educational environments and take lessons with different friends in the same virtual education environments.

Thus, they experience the feeling of being in the places, laboratories and classrooms they go virtually, and can hear the sounds of the objects in that environment. Within the scope of this study, students faced environmental problems all over the world with the help of VR glasses and had the chance to see the extent of the danger more closely. Environmental consciousness is a process of developing a positive attitude towards environmental problems. It can be said that education is one of the critical actors of this process. In this section, the relationship between education and environment will be discussed.

Education and Environment

This part of the study is devoted to the relationship between education and environmental attitude, since the main purpose of the research is to examine the development of environmental attitudes in virtual education environments and, in addition, to determine their metaphorical perceptions about environmental problems. In this context, first of all, prominent studies in the literature were examined. Studies have shown that there is relationship between education level and dealing with environmental problems and being worried about it (Brecard, Hlaimi, Lucas, Perraudeau, Salladarre, 2009; De Silva and Pownall, 2014). Characteristics such as personal responsibility, work ethic and social conscience, which are thought to be possessed by people with high levels of education, may explain their sensitivity to environmental problems (Meyer, 2015). It can be expected that the biocentric and ecocentric ethics, which is one of the theories in environmental ethics expressed in this research, and which looks at the environment as a whole consisting of all living and non-living beings, will also be adopted by individuals with a high level of education.

In addition, in the relational research conducted by Yıldız, Güzel Gürbüz, Esentaş, Beşikçi, Balıkçı (2021), the necessity of individuals to receive education against environmental problems is one of the findings of the study. In addition, in the Kuznets Curve theory, the change in the economic structure with the increase in income and the increase in the number of educated individuals in the service sector are important factors that explain the decrease in environmental degradation. In addition to all these, considering environmental ethics, it can be said that raising students to the level of biocentric ethics through environmental education and enabling them to think and act at this ethical level should be achieved through both formal education and private environmental education. The starting point of the research is that this sensitivity should be gained to students at an early age, in secondary school and even in primary school. For this reason, the sample of the study consists of secondary school students.

It can be said that the world and its peoples are facing serious environmental problems. The issue of what can be done in this regard is also a matter of debate in scientific circles. This research is based on the hypothesis that the level of environmental attitude, which can mean environmental sensitivity, is in secondary school students and that the current level can be increased by arranging virtual education environments. In addition, research: What are the metaphorical perceptions of secondary school students in their struggle to overcome environmental problems? The research aims to answer this question. In this context, the aim of the research is to determine the metaphorical perceptions of secondary school

students about environmental problems. In addition, the working group received nature training on environmental problems by watching 3D videos with the help of VR glasses. Measuring the effects of these trainings on students' environmental attitudes is among the aims of the research.

METHOD

In this section, information about the research model, universe and study group, data collection tools, data collection and analysis are given under sub-titles.

Model of Research

Mixed method was used in the research. Mixed method is the name given to the method that involves the collection of qualitative and quantitative data for research questions or hypotheses (Creswell, 2017). Mixed method is the name given to the method that involves the collection of qualitative and quantitative data for research questions or hypotheses (Turhan, 2018). Explanatory design was used in the research. In studies using exploratory design, researchers first collect quantitative data and analyze, they then collect qualitative data so that they can complement and refine this data (Büyüköztürk et al., 2016). At the end of the research, how the qualitative data explain the quantitative results is interpreted (Turhan, 2018).

In the study, firstly, quantitative data were collected and analyzed. In order to obtain quantitative data, a single group pre-test post-test scheme was created from experimental research types. This pattern is used to measure the effectiveness of any new learning method or program and to make recommendations (Büyüköztürk, 2016). Then, qualitative data were collected from the student group in which the quantitative study was conducted, the qualitative part of the study is a case study. Case studies are used in many areas such as evaluation processes; A research design in which researchers analyze a situation, often a program, event, action, process, or one or more individuals in depth (Creswell, 2017). With this method, it was tried to determine the metaphorical perceptions of secondary school students about environmental pollution, water waste, recycling and global warming.

Population and Sampling

The population of the research consists of secondary school students in Kahramanmaraş in the 2022-2023 academic year. The quantitative data of the study were collected from 30 secondary school students selected from the universe by appropriate sampling method. The qualitative data of the study were also collected through semi-structured interview forms from 15 students selected by random sampling method among secondary school students from whom quantitative data were collected.

Data Collection Tools

In order to collect the quantitative data of this study, the 27-item "Environmental Attitude Scale", which was developed by Uzun and Sağlam (2006) and consists of environmental thinking and environmental behavior sub-dimensions, was used. The scores that can be obtained from the 13-item Environmental Behavior Sub-Scale, which is one of the two sub-scales of the Environmental Attitude Scale, range from 13 to 65, and from the 14-item Environmental Thinking Sub-Scale, between 14 and 70. The minimum score that can be obtained from the overall scale is 27, and the maximum score is 135. The reliability coefficient calculations of the scale performed by Uzun and Sağlam (2006) are Cronbach Alpha .88 for the overall scale, and .88 for the sub-dimensions Environmental Behavior and .80 for Environmental Thinking. As a result of the reliability analysis of the Environmental Attitude Scale, the Cronbach Alpha was found to be .80, the Environmental Behavior Sub-dimension Cronbach Alpha was found .88 and the Environmental Thinking Sub-dimension .80.

While creating the interview form, the literature was examined and the appropriate form was created. The question type used in metaphor research is almost the same in every study. The concept to be simulated is written, then a space is left for the answer of the respondent, and finally, "like, similar, resembling... etc. The question is completed by writing the expressions. However, in order to finalize the interview form, the opinions of a faculty member working in the Educational Administration Department of Mersin University Faculty of Education, three students continuing their doctoral education in the same department, and two teachers with the title of doctor working at the Nuri Pakdil Science and Art Center were taken and The suitability of the questions for the interview was discussed.

As a result of all these studies, the form was given its final form. The pattern of the questions in the interview form created within the scope of the research is as follows:

“Environmental Pollution is like

Since the aim was to determine the connotations, simulations and metaphors in the minds of the students about the concepts of waste of water and global warming, the concept at the beginning of the question pattern was changed and other questions were directed to the study group.

Analysis of Data

In the research, first the quantitative method was used, and then the qualitative method was used to support the quantitative data. In this study, secondary school students in Kahramanmaraş City Center were taken as the universe. The quantitative data of the study were collected from 30 secondary school students selected from this universe. The students were included in the research process in 3 groups of 10 people. The scale determined within the scope of the research was applied to the students as a pre-test. Then, for a total of 4 weeks, one lesson per week, students were made to watch videos about the environment through VR glasses. Care was taken to ensure that the videos that were watched were videos that contributed to the development of students' environmental awareness. These 3D videos were shown to students with an advanced VR glasses. In the last lesson, the scale determined within the scope of the research was applied to the students again as a post-test. Obtained data were analyzed by Paired Sample t-Test. In the Dependent Sample t-Test, pre-test and post-test averages are compared on the same sample group (Büyüköztürk et al., 2016). The data obtained as a result of the analysis are reported in tables.

Qualitative data collection study was carried out to support the quantitative data of the research. In the research, the form titled "Metaphoric Projections of Environmental Attitudes of Secondary School Students Interview Form" was applied face to face to 15 students determined by random sampling method. The qualitative part of the research was carried out after the completion of the quantitative part. In mixed method studies, qualitative data are collected to support quantitative data. For this reason, the changes in student perceptions during the study process were not examined in the qualitative part of the study. During the application of the form, the answers received from the students were noted in the relevant section of the form at the same time. The data obtained were analyzed by tabulating and discussed with reference to the literature. The notes obtained during the interview were cut off and destroyed after the publication of the research. With the permission of the participant, the interviews were audio recorded. The audio recordings obtained were kept in the Portable External Memory of the researcher until the research was published, and then deleted.

FINDINGS AND DISCUSSION

Analysis and Interpretation of Data

Quantitative data obtained in the study were analyzed with appropriate statistical methods. In order to decide on the statistical method to be used in the analysis, the Kolmogorov–Smirnov test of the measurements was examined in order to determine whether the data showed a normal distribution and values were found to be in accordance with the normality assumption ($p > .05$). In order to determine whether there is a significant difference between the pretest and posttest scores of the sample group, the Dependent Sample t-Test was performed and the results are reported in Table 2.

Table 2. Dependent Sample T-Test Results on Environmental Attitudes of Secondary School Students

Measurements	N	\bar{X}	Sd	t	Sd	P
Pre-test	30	75,45	8.75	-12,145	59	.000
Post-test	30	98,96	9.87			

$p < .05$

The Dependent Sample t-Test results between the pre-test and post-test scores of secondary school students' environmental attitudes are shown in Table 2. In the results of the test, there was a significant difference between the mean score before the virtual education application (Pretest=78.45) and the average score after the application (posttest=98.96) ($p < .05$). Thanks to this significant difference, it can

be said that virtual practice trainings on environmental attitudes conducted through VR glasses improve the environmental awareness of secondary school students. The data are similar to the results of the study conducted by Aktamış and Arıcı (2013). The aforementioned research has determined that virtual reality application increases the academic success of students. Similarly, the results of the study conducted by Bozkurt and Sarıkoç (2008), which compared traditional and virtual laboratories and obtained results in favor of the virtual laboratory, are similar to the outputs of this study. The data of the study carried out by Şimşek (2019), where the results in favor of the virtual application were seen, support the results of this research. Experimental studies conducted by Nicolaidou, Pissas & Boglou, (2021), Carbonell-Carrera & Saorin (2017), Kurul, Ögün, Narin, Avcı & Yazgan (2020), Carlson, Peters, Gilbert, Vance, and Luse, (2015) have also obtained results in favor of virtual education environments and these results support the data of the research. In the study conducted by Nicolaidou, Pissas & Boglou (2021), it was found that virtual reality applications worked in language teaching and that the vocabulary performances of the students who performed language learning in the virtual education environment differed statistically significantly with the word performances of the control group. In the experimental study conducted by the Board, Ögün, Narin, Avcı, and Yazgan (2020), it was concluded that the benefits of immersive virtual reality applications in anatomy education differed statistically in favor of the experimental group. The result obtained within the scope of the research is also supported by the literature. In this sense, it can be stated that it would be beneficial to include virtual education applications in educational environments more often than today.

Qualitative data of the research were subjected to content analysis because it was suitable for the purpose of the research. It is aimed to reach the facts, correlations and hidden facts required for the explanation of the data obtained by this analysis method. The interview data were recorded, data converted to text and analyzed in accordance with the stages of content analysis.

Table 3. Secondary School Students' Metaphorical Perceptions of Environmental Pollution

Student Metaphors	f	Student Metaphors	f
Harming oneself	3	Unrest	1
Polluted life	2	People unconsciously harming their future	1
Making Earth a deadly uninhabitable planet	2	Suicide	1
Trash	1	Toxin	1
Annihilation	1	Everything is more inefficient	1
Lack of recycle bin	1		

Secondary school students were asked, "What does environmental pollution look like?" answers given to the question are shown in Table 3. According to this, the most frequent answer given by the students to this question was "harming oneself". With the answers given, it is emphasized that the effects of environmental pollution will indirectly harm the individual himself. "*Polluted life*" and "*Making Earth a deadly uninhabitable planet*" the metaphors have been used twice. Both of these analogies are concerned with pollution and the consequent concern that the world will become a very different place from the old world. Similarly, the analogies of "*garbage, extinction, unrest, damaging the future, toxins and inefficiency*" are concerned that the world will be worse than before. However, it can be said that the main reason for this concern is that the consequences of environmental pollution will still affect people. Therefore, almost all of the student metaphors about environmental pollution are negative, pessimistic and anxious. The metaphors of "chemical substance, dried tree, garbage, committing suicide" in the study on "Environmental Problems" by Doğan (2019) are similar to the metaphors of "toxin, everything is more inefficient, garbage and suicide" in this study. In the research conducted by Ayvacı, Bülbül and Bebek (2021), environmental problems are symbolized by the participants with the metaphor of bad smell. This finding is similar to the "garbage" metaphor of this study. Among all

metaphors, the metaphor of "suicide" is remarkable. The word suicide is in the TDK Current Dictionary "Extreme behavior or work that will endanger your life." It is expressed in a figurative sense. It can be said that environmental pollution is one of the behaviors that will endanger the future and life, but suicide is an expression beyond these. Suicide, in other words, is ending one's own life with one's hand. In this respect, it can be considered as suicide of people that environmental pollution has made the world uninhabitable with their own hands. Here, it can be said that suicide is momentary, environmental suicide is a process, and the two concepts differ a little in this respect in terms of time. This expression bears a serious resemblance to the "extinction" metaphor, which is one of the research data.

Table 4. Secondary School Students' Metaphorical Perceptions of Waste of Water

Student Metaphors	f	Student Metaphors	f
Waste of life	2	Drought	1
Run out of water	2	Throwing away our vital medicines	1
Unconsciousness	2	End of Energy and Life	1
Children's sadness	1	Flowing blood	1
Hand wash dishes	1	Not thinking about the future	1
End	1	Decreased resources	1

Secondary school students are asked, "What does waste of water look like?" Their answers to the question are shown in Table 4. According to the table, the students gave the answer "*waste of life, run out of water, unconsciousness*" twice each. Among these expressions, "waste of life" draws attention. The participants equated the waste of water with the waste of life. This is the analogy that underlines the vitality of water. Water is one of the basic elements of human and living life. In addition to being a nutrient, water plays an incredibly active role in the realization of all kinds of biochemical reactions in our body with the minerals and compounds it contains (Akın ve Akın, 2007). It can be said that there can be no life without water, and that water is the only source of life and its vitality. In addition to being the source of life, water can also be said to be the source of civilization and development (Yılmaz and Peker, 2013). Therefore, it can be easily said that water is of vital importance in the middle of life. The use of the metaphor of the waste of water by the participants as "*waste of life*" finds its place in this sense. Again, it would be correct to consider the metaphor of "end of energy and life" in this context. If the water runs out, our life and life energy will also run out. However, "*children's sadness, drought and not thinking about the future*" are also metaphors that can be interpreted as the consequences of running out of water and possible chaos as a result. Another analogy parallel to the metaphor of "*waste of life*" and "*end of life*" is the metaphor of "*Flowing blood*". Blood is the vital fluid that circulates in our body. While the shedding of blood can mean the end of life, it can also mean the waste of life indirectly. Another striking metaphor in the table is the analogy of "Throwing away our vital medicines". Water is a medicine metaphor here. With this metaphor, it can be interpreted that diseases such as drought, hunger and pollution that may occur in the absence of water can be treated with water.

Table 5. Secondary School Students' Metaphoric Perceptions about Global Warming

Student Metaphors	f	Student Metaphors	f
Damage	2	Disarray	1
The greatest of disasters	2	People's ignorance	1
Extinction	2	Reap a harvest of something	1
Desertification	1	A slowly progressive disease	1
Suffer a seizure	1	The world is fed up the heat	1
Greenhouse Gas	1	Shift in seasons	1

Secondary school students are asked, "What does Global Warming look like?" Their answers to the question are shown in Table 5. Looking at the table, it is seen that the metaphors with the highest frequency are "*damage, the greatest of disasters and extinction*". Of these metaphors, extinction, damage and greatest of disasters is remarkable. The fact that the effects of global warming can be seen very quickly and suddenly (Aksay, Ketenoglu and Kurt 2005) may be the reason for these metaphors of the students. Therefore, the participants may have tried to express that the danger is not far away with these metaphors. These metaphor usages were determined with the same expressions in the research conducted by Ateş and Karatepe (2013). The expression "*desertification*" draws attention among metaphors. It can be said that desert or desertification are concepts that can be associated with hot. In this respect, it is usual to use the terms global warming and desertification interchangeably. Indeed, in the study conducted by Kaya (2013), global warming was expressed with the metaphors of desert and desertification. In addition, the metaphors of "*having a seizure and the world is fed up the heat*" are also related to heat and warmth. In addition, another remarkable metaphor is the metaphor of "*reap a harvest of something*". This idiom is actually "one reaps what one sows" and it is explained in the Current Dictionary of Proverbs and Idioms of Turkish Language Institution as "how you behave, you will receive in return" (TDK, 2022). Considering the consequences of the concept of global warming, the idiom is one of the most relevant word patterns. Man will face what he has done to the world, if not today, in the near future. In this sense, it would be beneficial for metaphor to be perceived as a lesson or an advice rather than just a analogy. It can be said that the qualitative data of the research support the quantitative data. It can be said that almost all of the metaphors produced by the students are remarkable and need to be pondered over. It is thought that virtual trainings are useful in producing these remarkable metaphors. It was observed by the researcher that the virtual education application, in which the students were involved with VR glasses, attracted their attention. When the VR glasses are removed after the training application, it is not possible to express the meanings of the students' astonishment in words. It can be said that this astonishment stems from both the effect of the three-dimensional video and the video's content related to environmental problems. It can be said that virtual education applications, which are used in many fields today, can also be used to develop environmental attitudes.

It can be said that the qualitative data of the research support the quantitative data. As explained, the qualitative data and quantitative data of the research were collected from the same sample group, the quantitative data were collected from 30 students, and the qualitative data were collected from 15 students selected from these 30 students. Therefore, researchers working with the same students during the one-month research period had the opportunity to observe the change in students. In particular, during the collection of quantitative data of the research, unplanned conversations were held with the students at the end of each of the different three-dimensional videos, and it was observed that the quality and depth of the content of these conversations increased with each passing week. These impromptu speaking were not reported but could be expressed as researchers' observations. In addition, it can be said that almost all of the metaphors produced by the students in the qualitative data collection process after the quantitative data collection process are remarkable and need to be pondered over.

On the other hand, it is seen that the metaphors produced by the students, especially about environmental pollution, have meanings of anxiety. “*Unrest, extinction, suicide*” can be examples of this. Students did not have clear ideas about environmental problems at the beginning of the research process. In other words, they were carefree and neutral about the subject. With the emergence of the qualitative data of the research, it can be stated that the students ponder and worry about this subject. The significant difference in the pre-test and post-test results of the study also supports this. In other words, the qualitative data of the research confirms the quantitative data.

According to the results of the research, it can be recommended to adapt virtual education environments to educational environments. In particular, it can be suggested to use the advantage of concretizing abstract subjects and creating perception and attitude in virtual education environments. In addition, it can be suggested that environmental education should be handled more seriously in the geography course in the light of the research results.

As a result, considering the results of this research, it can be stated that sensitivity to environmental problems and environmental attitude can be improved with virtual education applications performed with VR glasses. In addition, considering the findings obtained within the scope of the qualitative research carried out within the scope of the research, it can be stated that the participants have concerns about environmental problems, environmental pollution, global warming and they have clear perceptions about these issues. In addition, considering the findings obtained within the scope of the qualitative research carried out within the scope of the research, it can be stated that the participants have concerns about environmental problems, environmental pollution, global warming and they have clear perceptions about these issues. In this context, in the qualitative study conducted to support the quantitative data of the research, the environmental attitudes of the participants should be improved and what they can do as individuals can be explained with virtual training applications.

REFERENCES

- Akın, M. & Akın, G. (2007). Importance of water, water potential in turkey, water basins and water pollution. *Ankara University Journal of the Faculty of Languages, History - Geography*, 47 (2), 105-118.
- Akman, E., & Çakır, R. (2020). The effect of educational virtual reality game on primary school students' achievement and engagement in mathematics. *Interactive Learning Environments*, 1–18.
- Aksay, C. S., Ketenoğlu, O. & Kurt, L. (2005). Global warming and climatic change. *Selcuk University Journal of Science Faculty* , 1 (25), 29-42.
- Aktamış, H. & Arıcı, V. (2013). The effects of using virtual reality software in teaching astronomy subjects on academic achievement and retention. *Journal of Mersin University Faculty of Education*, 9 (2), 58-70.
- Akyıldız, B. (2008). *Environmental efficiency analysis: kuznets curve approach*. (Master Thesis). Dokuz Eylul University Social Sciences Institute.
- Altın, M., Bacanlı, H. & Yıldız, K. (2002). Environmental approaches of biology teacher candidates. Paper Presented at the V. National Science and Mathematics Congress, METU, Ankara.
- Ateş, M. & Karatepe, A. (2013). The analysis of university students' perceptions towards “global warming” concept with the help of metaphors. *Marmara Journal of Geography*, 0 (27), 221-241.
- Ayvacı, H., Ş., Bülbül, S. & Bebek, G. (2021). metaphoric perceptions and views of preschool children' on the concept of environmental. *Manisa Celal Bayar University Journal of The Faculty of Education*, 9 (1), 117-132.
- Baltacı, A. (2018). A conceptual review of sampling methods and sample size problems in qualitative research. *Bitlis Eren University Journal of Social Sciences Institute*, 7(1), 231-274.
- Bayraktar, E., & Kaleli, F. (2007). Virtual reality on commercial applications. *Academic Informatics*, 1(6).
- Bozdemir, H. & Faiz, M. (2018). Ecocentric, antropocentric and antipathetic attitudes of teacher candidates towards the environment. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 61-75.
- Bozkurt, E., & Sarikoç, A. (2008). Can the virtual laboratory replace the traditional laboratory in physics education?. *Selcuk University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education Journal*, 25, 89-100.

- Breard, D., Hlaimi, B., Lucas, S., Perraudou & Y., Salladarre, F. (2009). Determinants of Demand for Green Products: An Application to Eco-Label Demand for Fish in Europe. *Ecological Economics*, 69 (1), 115–125.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Scientific research methods*. 21st Edition. Ankara: Pegem Publishing.
- Carbonell-Carrera, C., & Saorin, J. L. (2017). Virtual learning environments to enhance spatial orientation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), 709-719.
- Carlson, P., Peters, A., Gilbert, S. B., Vance, J. M., & Luse, A. (2015). Virtual training: Learning transfer of assembly tasks. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 21(6), 770-782.
- Creswell, J., W. (2014). *Research design; qualitative, quantitative and mixed method approaches*. Ankara, Educating Book.
- Cutler DM, Lleras-Muney A. (2010). Understanding differences in health behaviors by education. *Journal of Health Economics* 29: 1–28.
- De Silva, D.G., Pownall, R.A.J. (2014). Going green: does it depend on education, gender or income?, *Munich Personal RePEc Archive*, 46 (5), 573–586.
- Doğan, O. (2011). Causes of erosion problem in turkey and suggestions for solutions. *Journal of Education in the Light of Science and Mind*, 134, 62-69.
- Doğan, Ö. F. (2019). *Metaphorical perceptions of secondary school students towards environmental problems*. Master Thesis, Niğde Ömer Halisdemir University, Institute of Educational Sciences.
- DPT (2000). VIII. Five-Year Development Plan, 2001-2005. Environmental Specialization Commission Report. Received on 17.01.2020, <http://plan8.dpt.gov.tr/cevre/calisma.html>.
- Gökçe, N., Erdoğan, KAYA, Aktay, S., & Özden, M. (2007). Elementary students' attitudes towards environment. *Elementary Education Online*, 6 (3), 452-468.
- Gılıç, F., & İnandı, Y. (2021). The relationship between school administrators' leadership styles and organisational cynicism from teachers' perspectives. *South African Journal of Education*,
- Green Growth Indicators (2017). Received on 17.01.202, https://www.oecd-ilibrary.org/environment/green-growth-indicators-2017_9789264268586-en.
- Kaya, M. F. (2013). Metaphor Perceptions of Social Studies Teacher Candidates towards the concept of "Global Warming". *Eastern Geographical Review*, 18 (29), 117-134.
- Karakaya, Ç. & Çobanoğlu E. (2012). The viewpoints of education faculty last grade students about the environment according to anthropocentric and non-anthropocentric approaches. *Journal of Turkish Science Education*, 9 (3), 23-39.
- Kırkpınar, N. & Çini, P. (2020). An evaluation of anthropocentric global environmental politics in the framework of ecocentric environmental ethics view. *Alternative Policy*, 12 (1), 20-49.
- Kurul, R., Ögün, M. N., Neriman Narin, A., Avci, Ş., & Yazgan, B. (2020). An alternative method for anatomy training: Immersive virtual reality. *Anatomical Sciences Education*, 13(5), 648-656.
- Kuznets, S. (1955). Economic Growth and Income Inequality. *The American Economic Review*, 45 (1), 1-28.
- Liu, Q., Cheng, Z., & Chen, M. (2019). Effects of environmental education on environmental ethics and literacy based on virtual reality technology. *The Electronic Library*, 37(5), 860-877.
- McMahon, W. W. (1999). *Education and Development: Measuring the Social Benefits*. New York: Oxford University Press.
- Merchant, C. (1992). *Radical Ecology: The Search for a Liveable World*. New York: Routledge.
- Muttarak R. & Lutz W. (2014). Is Education a Key to Reducing Vulnerability to Natural Disasters and hence Unavoidable Climate Change?, *Ecology and Society* 19: 1–8.
- Neuman, W., L. (2014). *Social Research Methods*. Pearson.
- Nicolaidou, I., Pissas, P., & Boglou, D. (2021). Comparing immersive Virtual Reality to mobile applications in foreign language learning in higher education: a quasi-experiment. *Interactive Learning Environments*, 1-15.
- Özdemir, S. (1997). *Organizational innovation in education*, Pegem Publications, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Data analysis handbook for social sciences statistics, research design spss applications and interpretation*, Pegem Akademi Publishing, Ankara.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Sahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. & Sahin, B. (2004A) practice for student centered ecology course in higher education. *Journal of Gazi Education Faculty*, 24, 113-128.

- SOER (2020), Received on 17.01.2020. <https://www.eea.europa.eu/publications/soer-2020>
- Tepe, T., Kaleci, D. ve Tüzün, H. (2016). New trends in educational technologies: virtual reality applications. *In 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)* 16(18), 547-555.
- Thompson, I. H. (1998). Environmental Ethics and the Development of Landscape Architectural Theory. *Landscape Research*, 23(2), 175-195.
- Turhan, M. (2018). *Explanatory design in mixed method research*”, *research in educational administration*, s.477 – 492, edited by K. Beycioğlu, N. Özer, Y. Kondakçı, Pegem Academy, Ankara.
- Turkish Language Association (2023). Dictionary of Proverbs and Idioms. Received on 1.11.2022. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uzun, N. & Sağlam, N. (2006). Development and validation of an environmental attitudes scale for high school students. *H.U. Journal of Education*, 30, 240-250.
- Yıldız, D. (Ed.). (2007). *Our national water policy need*. National Industrialists' and Businessmen's Association, Water Report.
- Yılmaz, ML & Peker, HS (2013). A possible jeopardy of water resources in terms of turkey's economic and political context: water conflicts. *Journal of Çankırı Karatekin University Faculty of Economics and Administrative Sciences*, 3 (1), 57-74.

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRESEL TUTUMLARININ METAFORİK İZDÜŞÜMLERİ VE SANAL EĞİTİM UYGULAMASI İLE GELİŞTİRİLMESİ

Mustafa ATAŞ

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, mustafaatastr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6861-8582>

Kaynak göstermek için: Ataş, M. (2023). Ortaokul öğrencilerinin çevresel tutumlarının metaforik izdüşümleri ve sanal eğitim uygulaması ile geliştirilmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(2), 142-168.

Özet

Çevresel sorunlar her geçen gün çoğalmakta dünyamızı ve insan sağlığını tehdit etmektedir. Bu tehditler karşısında hemen herkesin çevresel anlamda bir tutum geliştirmesi kritik öneme sahiptir. Bu nedenle bu çalışma bireylerin erken yaşlarda çevresel tutum kazanmaları üzerine yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda sanal gerçeklik gözlükleri aracılığıyla oluşturulan basit bir eğitim ortamının öğrencilerin çevresel tutumlarını geliştirip geliştiremediği test edilmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem hem nicel hem nitel yöntemin birlikte kullanıldığı araştırma desenidir. Araştırmanın evrenini, Kahramanmaraş ili Merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel verileri 30 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri de nicel verilerin toplandığı ortaokul öğrencileri arasından seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenen 15 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda yapılan bağımlı örneklem t-testinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Başka bir ifade ile sanal eğitim uygulaması öğrencilerin çevresel tutumlarının gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu nicel verinin desteklenmesi adına çalışmaya katılan öğrencilerinden nitel veriler metaforlar yardımıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin çevre kirliliği, su israfı ve küresel ısınma ile ilgili algıları yüz yüze görüşmeler ile toplanmıştır. Çevre kirliliği ile ilgili dikkat çeken metaforlar “*kendine zarar verme, kirlenmiş hayat, yok oluş*” olarak tespit edilmiştir. Su israfı ile ilgili dikkat çeken metaforlar “*hayatın israfı, çocukların hüznü, akan kan*”dır. Küresel ısınma ile ilgili de “*yok olma, çölleşme, ektiğini biçme*” metaforları dikkat çekmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerde aldıkları sanal eğitim uygulamasına paralel şekilde gelişme tespit edilmiştir. Bu gelişmenin öğrencilerin ürettikleri metaforlarda görülebildiği araştırmacının kanaatidir. Bu veriler ışığında eğitim ortamlarında sanal eğitim uygulamalarına daha sık yer verilmesi gerektiği karar alıcılara ve öğretmenlere önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: çevresel tutum, sanal eğitim uygulamaları, metafor

GİRİŞ

Hem dünyada hem de Türkiye’de çevre problemlerinin her geçen gün daha ciddi boyutlara ulaştığı; tabiatı ve insanlığı tehdit eder hâle geldiği söylenebilir. Küresel ısınmanın ve iklim değişikliklerinin onulmaz sonuçları ile karşı karşıya geldiğimiz, çöp dağlarının saklanamaz hale geldiği, ormansızlaştırılan alanların giderek arttığı, su ve hava kirliliğinin insan hayatını tehlikeye sokacak seviyelere çıktığı, nefes alabilmenin bazı metropollerde mümkün olmadığı günümüzde; eğitimin bu sorunların neresinde durduğunun tespiti önem kazanmaktadır. Ne yazık ki insanlık çevre sorunlarını çözememektedir. Çevrenin mevcut hâliyle korunması bile başılamamaktadır. 2050 yılında 9,3 milyar olacağı tahmin edilen dünya nüfusunun %75’inin, yani 60 ülkede yaklaşık 7 milyar insanın su kıtlığı ile karşı karşıya kalacağı beklenmektedir (Yıldız, 2007). Avrupa Çevre Ajansının her 5 yılda bir yayınladığı SOER (2020) raporunda Avrupa’nın geçen 10 yıl içindeki biyolojik çeşitlilik kaybının endişe verici oranda olduğu, iklim değişikliğinin etkilerinin ve doğal kaynakların aşırı tüketiminin acilen ele alınması gerektiği ifade edilmektedir. Aynı raporda milyonlarca Avrupalının zararlı düzeylerde hava kirliliğine maruz kaldığı, daha sık su baskınlarının yaşandığı, kentsel alanların verimli ekilebilir arazilere doğru yayılmaya devam ettiği ve bu durumun giderek daha endişe verici hale geldiği söylenmektedir. Türkiye’deki durumun dünyadakinden çok farklı olduğu söylenemez. Amerika Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi NASA’ya göre önlem alınmazsa ülkemiz 50-60 yıl içerisinde çöl ya da çöl benzeri bozkıra dönüşecektir. Bu bilgiye paralel olarak günümüzde ülkemizin %14’ünde hafif düzeyde, %20’sinde orta

derecede, %63'ünde ise şiddetli ve çok şiddetli düzeyde erozyon görülmektedir (Doğan, 2011). Hem Türkiye'de hem Dünya'da çok yönlü çevresel problemlerin baş gösterdiği görülmektedir.

Çevresel sorunların geri planında insan faaliyetlerinin olduğu bilinmektedir. Ayrıca çevre ve insan arasındaki kırılğan dengenin korunması da yine insanın sorumluluğundadır (DPT, 2000). Bireylerin çevrenin insan için var olduğu fikrinden vazgeçip karşılıklı etkileşimin en doğrusu olduğunu kavramasında, çevre sorunlarının ortadan kaldırılmasının sağlanmasında eğitimin rolünün tespiti önemlidir. Eğitim, doğrudan ve dolaylı etkileri ile çevre sorunlarının üstesinden gelmede insanlığa büyük faydalar sağlayabilir. Çalışmalar da bu düşünceyi desteklemektedir. Gelecek nesillerin daha sağlıklı bir ortamda yaşamalarını sağlamak için çevreye duyarlı bireyler yetiştirmenin bir zorunluluk haline geldiği (Şahin, Cerrah, Saka, Şahin, 2004) bunu sağlamanın etkin bir doğa eğitimi ile mümkün olacağı (Altın, Bacanlı ve Yıldız, 2002; Giliç ve İnandı, 2021) ifade edilmektedir. Bunun yanında Muttarak and Lutz (2014) iklim değişikliğine adaptasyonunun anahtarının eğitim olduğunu söylemektedir. Çevreci, daha sağlıklı ve mutlu bireylerin yetiştirilmesinin en kolay eğitim yoluyla gerçekleştirilebileceği ifade edilmektedir (McMahon, 1999). De Silva and Pownall (2010), eğitilmiş bireylerin eğitilmiş olmayanlara göre sosyal olarak düşünürken doğaya ve yeşile daha büyük değer verdiğini tespit etmiştir. Gilg and Barr (2006) su kullanımında çevresel düşünme ile eğitim seviyesi arasında olumlu ilişkiler olduğunu bulmuştur. Bu ve benzeri araştırmaların verileri göz önüne alındığında eğitim ve çevre sorunlarına duyarlı olma, çevre yanlısı düşünme arasında pozitif ilişki olduğu iddia edilebilir. Başka bir ifade ile bireylerin çevreye duyarlılıklarını geliştirecek eğitim ortamlarının sağlanması çevresel tutum geliştirmede kritik rol oynayabilir. Bu çalışmada sanal eğitim gözlükleri ile oluşturulan eğitim ortamlarının öğrencilerin çevresel tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu etki öğrencilerin çevre ile ilgili metaforik algılarının tespiti ile detaylandırılmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin VR gözlüklerle oluşturulan eğitim ortamlarında çevresel tutumlarının geliştirilmesinin incelenmesi ve buna ek olarak çevresel sorunlar ile ilgili metaforik algılarının tespitidir.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KAYNAK ARAŞTIRMALARI

Kavramsal Çerçeve

Üretim faaliyetlerinin insanların sınırsız ihtiyaçlarını karşılamak için her geçen gün artması çevresel sorunların başladığı nokta olsa gerek. Elektrik üretimi için binlerce yıldır yatağında akan nehirlerin mecrasının değiştirilmesi; tarla açmak, kereste ve odun ihtiyacını karşılamak, maden sahası oluşturmak gibi sebeplerle ormanların yok edilmesi; kentsel yerleşimlerin verimli alüvyon ovalara kayması, ticari, zirai ve kentsel aşırı su tüketiminin içilebilir suya ulaşımı giderek zorlaştırması bu sınırsız ihtiyaçların giderilmeye çalışılmasının tezahürüdür. Bu bağlamda insan faaliyetlerinin çevre sorunlarının ve kirliliğin temel nedeni olduğu söylenebilir; ancak bu cümleye sorunun çözümünün de yine insan faaliyetlerinde saklı olduğunu eklemek gerekir. Araştırmanın bu bölümünde çevresel tutum ve davranışları etkileyen unsurlardan biri olan çevre etiğinden bahsetmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Çevre Etiği

İnsan davranışlarının küçük yaşlardan itibaren şekillendiği ifade edilebilir. İnsanın iyiye kötüye, doğruya ve yanlışla ilişkin düşünce ve değer yargıları, alışkanlıkları, ahlâkı ve kişiliği küçük yaştan itibaren şekillenir ve gelişir (Topaç, Bardak, Kirişçi & Mertoğlu, 2020). Bu açıdan bakıldığında çevre etiğinin de yine küçük yaşlarda edinilen görgü ve alışkanlıklar ile oluşabileceği söylenebilir. Yine bu sebeple çevre etiği kavramının araştırma dahilinde açıklanmasının gerekli olduğu düşünülmüştür.

Çevre etiği kavramı insan merkezli (antroposentrik) ve insan-merkezli olmayan (nonantroposentrik) yaklaşımlar olarak iki boyutta ele alınabilir. Buna ek olarak insan merkezli yaklaşım egosentrik ve homosentrik; insan merkezli olmayan yaklaşım biyosentrik ve ekosentrik yaklaşım olarak iki başlık altında incelenmektedir (Merchant, 1992, Thompson, 1998). Antroposentrizm, insanın dışında kalan tüm canlı ve cansız varlıkların, insanlar tarafından kullanılmak üzere var olduğu ve değer skalasında mutlak surette insandan aşağıda yer aldığı ön kabulüne dayanan bir dünya görüşü ve etik anlayışıdır (Kırkpınar ve Çini, 2020). Bu ön kabulün getirisi olarak antroposentrik etik denizlerin kirlenmesini veya ormanların yok edilmesini insanların ticari çıkarlarından önemli addetmez. Antroposentrik kişiler, insanların yaşamının devamı, bu sürecin niteliği için çevrenin korunması gerektiğine inanırlar ve insanlığa yararı göz önünde bulundururlar (Bozdemir ve Faiz, 2018). Bu kişilerde çevresel sorunlar,

insan sağlığına yönelik bir tehdit oluşturabileceği için önlenmeli; enerji ihtiyacımızın karşılanmasında doğal kaynakların önemli yeri olduğu için tutumlu kullanılmalı düşüncesi hâkimdir. Bu durumda antroposentrik tutumlar faydacı felsefeye dayanmaktadır (Erten, 2007). Antroposentrik etik anlayışın birincisi egosentrik etik, kapitalist düşüncenin çevresel konulardaki yansımasıdır denilebilir. Tek ve gerçek amaç çıkarlar ve ekonomidir. İkincisi olan homosentrik etik ise faydacılığı ve doğanın yönetilmesini önceler. Sürdürülebilir kalkınma planlarının temel felsefesi bu görüşün fikirlerinden oluşturulmuştur denilebilir. İnsan merkezli olmayan yaklaşımların birincisi Biyosentrik yaklaşım merkezine insanla birlikte tüm canlıları koyar. Çevrenin bu canlılara sağlayacağı yarar neticesinde değerli olabileceğini savunan bir yaklaşımdır. Ekosentrik yaklaşım ise merkezine insanlar ve diğer canlılarla beraber cansız varlıkları da alır. Kısacası tüm ekosistemin korunması gerektiği bu etik anlayışının temelini oluşturur. Bu yaklaşıma bütüncül çevre etiği de denmektedir (Gerçek, 2016). Bu yaklaşıma göre tabiat insanın düşünmeden harcayabileceği bir mal olmaktan çıkarılmalıdır. Doğada yer alan her nesne ve canlı birbirinden ayırlamayacak şekilde bütünleşerek büyük ekosistemi oluşturmuştur, bu yüzden her biri bir işleve sahiptir ve herhangi birinin yok edilmesi tüm ekosistemi etkileyecektir. Çevre etiği teorileri ile ilgili sadeleştirilmiş bilgiler Tablo 1.'de tablolandırılmıştır.

Tablo 1. Çevre Etiği İçindeki Teorilerin Bir Tipolojisi

Antroposentrik Etik		Nonantroposentrik Etik	
Egosentrik Etik	Homosentrik Etik	Biyosentrik Etik	Ekosentrik Etik
Kişisel çıkar	En büyük fayda en büyük sayı.	Bu anlayışın üyeleri ahlaki bir duruş sahibidir.	Ekosistemler ve/veya biyosfer ahlaki bir duruş için önemlidir.
“Bırak olsun!”	Doğanın yönetilmesi (insan kullanımı ve keyfi için).		Tüm çevreye karşı saygı.
Karşılıklı baskı (Karşılıklı anlaşma)			Holizm (Bütüncülük)
Klasik ekonomi	Faydacılık.	Ahlaki genişleme.	Derin ekoloji.
Kapitalizm	Marksizm.	Hayvan hakları.	Toprak etiği.
Yeni Sağ	Sol Yeşiller. Eko-sosyalizm. 'Sığ' ekoloji	Biyo-eşitlikçilik.	Gaianizm. Budizm. Amerikan Kızılderili.
Thomas Hobbes	J.S. Mill	Albert Schweitzer	Aldo Leopold
John Locke	Jeremy Bentham	Peter Singer	J. Baird Callicott
Adam Smith	Barry Commoner	Tom Regan	
Thomas Malthus	Murray Bookchin	Paul Taylor	
Garrett Hardin			

Kaynak: (Merchant, 1992; akt. Thompson, 1998)

Tabloda görüldüğü gibi insan merkezli çevresel yaklaşımlar antroposentrik etik, insan merkezli olmayan yaklaşım ise nonantroposentrik etik olarak adlandırılmıştır. Antroposentrik Etik insanı önceleyen, doğanın karşısında insanı kıymetli gören anlayıştır. Bu yaklaşımın kâinatın harika bir denge içerisinde olduğunu ve her canlının bir değerinin varlığına ihtiyaç duyduğu gerçeğini göz ardı ettiği söylenebilir. Nonantroposentrik etik bu ortak yaşam habitatının dikkate alındığı yaklaşımdır. Bu teorilerin yanında 20. Yüzyılın başında Simon Kuznets (1955) ekonomik kalkınmanın başlangıcında gelir eşitsizliğinin artacağını, ancak ekonomik gelişme sürdükçe ilk önce gelir eşitsizliği makasının kapanmaya başlayacağını, ardından kalkınmanın başlamasından önceki seviyesinin altına geleceğini ileri sürmüştür. Kuznets'in bu varsayımsal hipotezi çevre ve çevresel sorunların gelişimine de uyarlanmıştır. Ters U hipotezi olarak da anılan teorinin çevresel sorunlara uyarlanmış hali Şekil 1.'de gösterilmiştir.

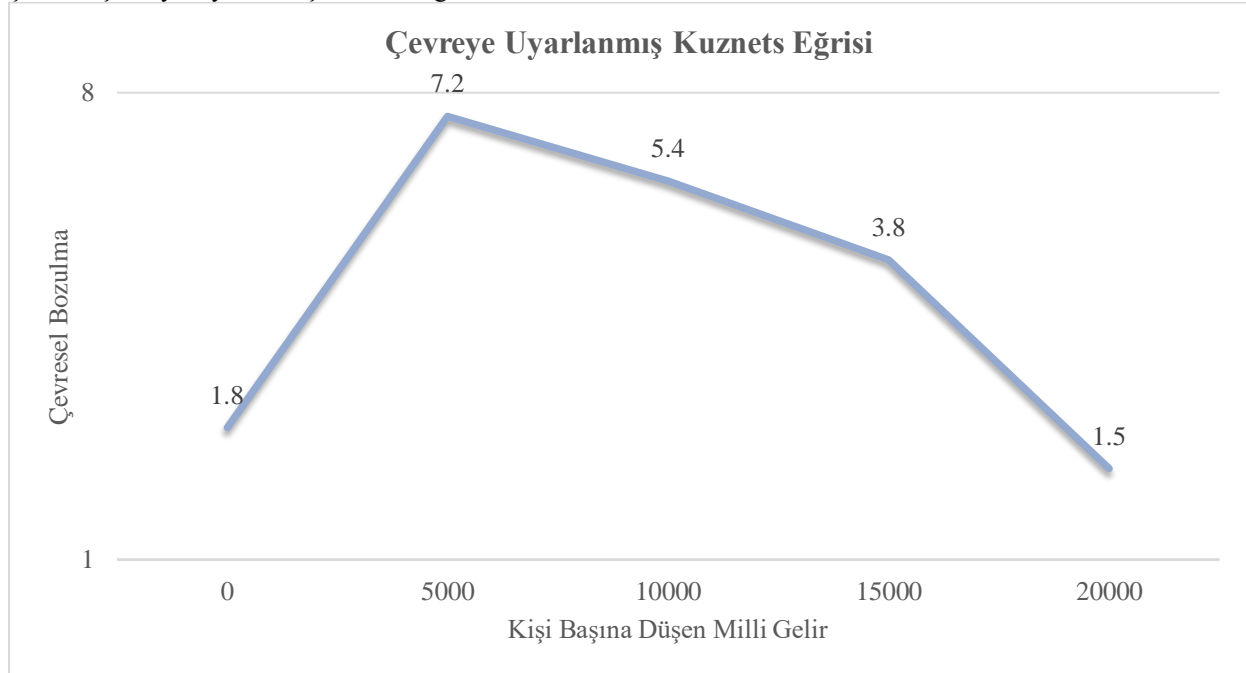
Kuznets Eğrisi

Çevresel tutum ve çevreye duyarlı oluş çeşitli fiziksel ve psikososyal etmenlerin birleşimi sonucunda kazanılır. Şama (2003) çalışmasında çevresel tutumun ekonomi, siyaset, eğitim gibi toplumsal

kurumların organik ve bütüncül bir birlikteliği ile kazandırılabilceğini ifade eder. Straughan ve Roberts (1999) tarafından gerçekleştirilen araştırmada genç insanların çevresel kaygılara daha duyarlı, kadınların erkeklerden daha ilgili oldukları, eğitim seviyesinin çevresel tutum ve davranışlarla pozitif ilişkili olduğu ve şehirlerde yaşayanların taşrada yaşayanlara göre daha fazla çevresel kaygılarla davrandıkları tespit edilmiştir. Bunların yanında Kuznets (1955) konuya istatistiki ve bilimsel açıdan yaklaşmıştır. Kuznets çevresel tutumun gelişimini ekonomik ve dolaylı yolla da olsa eğitimsel parametrelere göre açıklamaya çalışmıştır. Çalışmanın amacı öğrencilerde çevresel tutum gelişimini sağlamaktır. Bu açıdan alanyazında çevresel tutum konusunda kendine mahsus bir yeri olduğu düşünülen Kuznets Eğrisi kuramına çalışma kapsamında yer verilmiştir.

Millî gelir bir ülkenin ekonomik düzeyinin önemli göstergelerindendir. Kişi başına düşen millî gelir o ülkedeki gelir dağılımının göstergesidir. Simon Kuznets (1955) gelir dağılımı ile ekonomik büyüme arasında anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu ilişki ters U hipotezi olarak ifade edilmekte ve gelir dağılımı ile gelir düzeyi arasındaki ilişkiyi gösteren eğri, Kuznets Eğrisi olarak ifade edilmektedir. Kuznets eğrisi yaklaşımına göre, gelir düzeyi arttıkça gelir dağılımındaki eşitsizlik önce artmakta sonra azalmaktadır (Akyıldız, 2008). Ekonomide Kuznets Eğrisi görüşü, 1990'lı yıllarla birlikte ekonomik büyüme ile çevresel sorunlar arasında var olduğu düşünülen ilişkiye uyarlanmıştır. Ekonomik büyüme ve genişleme ile çevresel sorunlarının önce arttığı, ekonomik büyüme belirli bir seviyeye ulaştıktan sonra ise azalmaya başladığına ilişkin görüşe Çevreye Uyarlanmış Kuznets Eğrisi adı verilmektedir (Panayotou, 1993; Grosman ve Krueger, 1991). Ekonomik büyüme ve gelir artışı öncelikle ekonomik yapıyı değiştirip tarımdan sanayiye, sanayiden de hizmet ve bilgi sektörüne doğru istihdam geçiş sürecini başlatmaktadır. Hizmetler ve bilgi sektörleri sanayi sektörüne oranla daha az doğal kaynak kullanımının söz konusu olduğu sektörler olduğu için (Grosman ve Krueger, 1991) bu geçiş ile birlikte çevresel sorunların azalacağı ifade edilebilir.

Şekil 1. Çevreye Uyarlanmış Kuznets Eğrisi



Kaynak: (Panayotou 1993).

Şekil 1.'de görüldüğü üzere ekonomik kalkınma ve ardından gelen kişi başına düşen milli gelir artışı ilk başlarda çevresel sorunlarda artışa sebep olmaktadır. İlerleyen süreçte ise kişi başına düşen milli gelirin artması ile çevresel sorunların azalmaktadır. Bu ters korelasyon ilişkisi gelişen alım gücü, beşerî sermayenin hizmet sektörüne geçişi ile açıklanabilir. Kalkınma ile beraber teknolojinin gelişmesinin de bu ters korelasyona katkısının olabileceği göz ardı edilmemelidir. Emek yoğun tarımdan makineli tarıma geçiş, bilgisayar destekli ürün takibi, yapay zekanın işe koşulması gibi teknolojilerin de devreye girmesi ile hem üretimde hem tüketimde devrim niteliğinde gelişmeler yaşanmıştır. Bu gelişmelerden biri olan sanal gerçeklik uygulamaları eğitim, sağlık, havacılık gibi pek çok alanda kullanılmaktadır. Bu

çalışmanın ilk aşamasında sanal gerçeklik gözlükleri ile çevresel duyarlılık eğitimleri gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple bu bölümde sanal gerçeklik uygulamalarından bahsetmekte fayda görülmektedir.

Sanal Gerçeklik Uygulamaları

Sanal gerçeklik insanların duyularını yanıltarak onları gerçeğe yakın ortamlarda hissetmelerini sağlayan bir sistemdir (Tepe, Kaleci ve Tüzün 2016). Benzeri bir tanımda sanal gerçeklik katılımcılarına gerçekmiş hissi veren, bilgisayarlar tarafından yaratılan dinamik bir ortamla karşılıklı iletişim olanağı tanıyan, bir benzetim modeli olarak tanımlanmaktadır (Bayraktar ve Kaleli, 2007). Tanımlarda sanal gerçekliğin üç temel özelliğinden tekraren bahsedilmektedir. Gerçekmiş hissi vermek, sanal iletişim ve sanal gerçekliğin içine girebilme olanağı tanımak ve bilgisayarlar tarafından oluşturulmuş sanal benzetim modellerini içermesi. Sanal gerçeklik uygulamalarının istenildiği gibi kullanılabilmesi için sanal (VR) gözlüklere ihtiyaç vardır. Sanal gerçeklik kullanımı başlangıçta bilgisayarlar kullanılarak gerçekleştirildi. Daha sonra, mobil cihazlar bu amaçla kullanılmış ve günümüzde bağımsız sanal gerçeklik kulaklıkları kullanılmaktadır. Sanal gerçekliğin vazgeçilmez özelliği, öğrenci başını çevirdiğinde kameranın içeri girmesidir. Bu özellik sayesinde, öğrenci nereye bakacağına karar verir (Akman & Çakır 2020).

Sanal gerçeklik uygulamalarının farklı kaynaklarda farklı türleri vardır. McLellan (1996) tarafından sanal gerçeklik türlerini dokuz başlık altında ele almıştır. Bunlar: Çevreleyen Birincil Şahıs, Artırılmış Gerçeklik, Masaüstü Sanal Gerçekliği, Aynalar Dünyası, Waldo Dünyası, Özelleştirilmiş odalar, Kabin Simülatörü, Siber Uzay ve Tele Bulunuşluluk'tur. Sanal gerçeklikte kullanılan etkileşimli cihazlar ise sanal (VR) gözlükler, Haptik teknoloji ile desteklenebilen veri eldivenleri, vücut kıyafetleri ve oyun kolu ile aynı işi yapan uzay topudur.

Sanal gerçeklik uygulamaları günümüzde eğitim, havacılık, sağlık, savunma sanayi, oyun ve eğlence alanlarında farklı amaçları karşılayabilmek amacıyla geliştirilmeye ve kullanılmaya başlanmış ve sanal gerçekliğin sunmuş olduğu sınırsız geliştirme imkanları sayesinde farklı alanlarda birçok amaç için çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Öztürk ve Sondaş, 2020). Özellikle geçen yıllarda yaşanan Covid19 Pandemisi süreci farklı öğretim model ve metotlarının oldukça popüler hale gelmesine neden olmuştur (Bütüner ve Özdemir, 2021). Hatta bu süreçte zaman içerisinde bir ileri sarma yaşanmış belki on yılda olabilecek gelişmeler iki yıl içinde yeşermiş ve büyümüştür denilebilir. Sanal gerçeklik askeri ve nükleer uygulamalar, tıp, yabancı dil eğitimi gibi alanların dışında rehabilitasyon, eğlence, sanat ve eğitimin çeşitli alanlarından finansal konulardaki problemlerin çözümüne kadar çok geniş bir alana hitap etmektedir (Kayabaşı, 2002). Bunun yanında sanal gerçeklik uygulamaları ile öğrenciler eğitim gezileri yapabilmekte, yapılması tehlikeli deneyleri tekrar tekrar yapabilmekte, eğitim ortamlarına bağlanıp farklı arkadaşlarıyla aynı sanal eğitim ortamlarında dersler görebilmekte ve böylece sanal olarak gittikleri yerlerde, laboratuvarlarda ve sınıflarda bulunma hissini yaşamakta ve o ortamda yer alan objelerin seslerini duyabilmektedir denilebilir. Bu çalışma kapsamında da öğrenciler Dünya'nın dört bir tarafındaki çevresel sorunlarla VR gözlükler yardımıyla yüzleşmiş ve tehlikenin boyutunu daha yakından görme şansına erişmişlerdir. Çevresel duyarlılık, çevre sorunlarına karşı olumlu tutum geliştirme bir süreçtir. Eğitimin bu sürecin kritik aktörlerinden biri olduğu söylenebilir. Bu bölümde eğitim ve çevre ilişkisi ele alınacaktır.

Eğitim ve Çevre

Araştırmanın temel amacı olan sanal eğitim ortamlarında çevresel tutumlarının geliştirilmesinin incelenmesi ve buna ek olarak çevresel sorunlar ile ilgili metaforik algılarının tespiti olduğundan çalışmanın bu kısmı eğitim ve çevresel tutum ilişkisine ayrılmıştır. Bu bağlamda öncelikle alanyazında öne çıkan araştırmalar incelenmiştir. Araştırmalar eğitim düzeyi ile çevresel sorunlarla ilgilenme ve bu konuda endişeli olma arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Brecard, Hlaimi, Lucas, Perraudeau, Salladarre, 2009; De Silva and Pownall, 2014). Eğitim düzeyleri yüksek kişilerin sahip olduğu düşünülen kişisel sorumluluk, çalışma etiği, sosyal vicdan gibi özellikler onların çevresel sorunlara karşı daha duyarlı olmalarını açıklayabilir (Meyer, 2015). Bu çalışmada ifade edilen ve çevresel etik içerisindeki teorilerden olan çevreye canlı cansız tüm varlıkların oluşturduğu bir bütün olarak bakan biyosentrik ve ekosentrik etiğin de yine eğitim düzeyi yüksek bireyler tarafından benimsenmesi beklenebilir. Bunun yanında Yıldız, Güzel Gürbüz, Esentaş, Beşikçi, Balıkçı (2021) tarafından yapılan ilişkiel araştırmada bireylerin çevre sorunlarına karşı eğitim almalarının gerekliliği çalışmanın

tespitlerinden biridir. Bunun yanında Kuznets Eğrisi teorisinde gelir artışı ile ekonomik yapının değişmesi ve hizmet sektöründeki eğitimli birey sayısının artışı çevresel bozulmadaki azalışı anlatan önemli bir faktördür. Tüm bunlara ek olarak çevre etiği göz önüne alındığında öğrencileri verilen çevre eğitimleri ile biyosentrik etik seviyesine çıkarmak, bu etik seviyesinde düşüncelerini ve davranmalarını sağlamak hem örgün eğitim hem de özelde çevre eğitimi ile gerçekleştirilmeye çalışmalıdır denilebilir. Bu duyarlılığın küçük yaşlarda ortaokul hatta ilkokul sınıflarında öğrencilere kazandırılması gerektiği araştırmanın çıkış noktasıdır. Bu sebeple çalışmanın örneklemi ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır.

Dünyanın ve dünya halklarının ciddi çevresel sorunlarla karşı karşıya olduğu söylenebilir. Bu konuda nelerin yapılabileceği konusu bilimsel çevrelerin de tartışma konusudur. Bu araştırma çevresel duyarlılık anlamına da gelebilecek çevresel tutumun ortaokul öğrencilerinde ne düzeyde olduğu ve mevcut düzeyin sanal eğitim ortamları düzenlenerek yükseltilebileceği hipotezi üzerine kurulmuştur. Bunun yanında araştırma: “Çevre sorunlarının üstesinden gelebilme mücadelesinde ortaokul öğrencilerinin metaforik algıları nelerdir?” sorusuna cevap verebilmek hedefindedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin çevresel sorunlar ile ilgili metaforik algılarını tespit etmektir. Bunun yanında çalışma grubu VR gözlükler yardımı ile 3 boyutlu videolar izlemek suretiyle çevre sorunları ile ilgili doğa eğitimleri almıştır. Bu eğitimlerin öğrencilerin çevresel tutumlarına etkisinin ölçülmesi araştırmanın amaçları içerisinde yer almaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analiz edilmesi ile ilgili bilgiler alt başlıklarla verilmiştir.

Araştırmanın Modeli/Deseni

Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma soruları veya hipotezler için nitel ve nicel verilerin toplanmasını içeren yönteme verilen isimdir (Creswell, 2017). Karma yöntem araştırmaları yakınsayan, açımlayıcı ve keşfedici desen olarak üçe ayrılmaktadır (Turhan, 2018). Araştırmada açımlayıcı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı desen kullanılan araştırmalarda araştırmacılar ilk önce nicel verileri toplar ve analiz eder, ardından bu verileri tamamlamak, desteklemek ve rafine edebilmek için nitel verileri toplarlar (Büyüköztürk vd., 2016). Araştırmanın sonunda nitel verilerin nicel sonuçları nasıl açıkladığı yorumlanır (Turhan, 2018).

Çalışmada ilk olarak nicel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Nicel verilerin elde edilmesinde deneysel araştırma türlerinden tek grup ön test son test düzeni oluşturulmuştur. Bu desen herhangi yeni bir öğrenme yöntemi veya programın etkililiğini ölçmek ve önerilerde bulunmak amacıyla kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Ardından nicel çalışmanın yapıldığı öğrenci grubundan nitel veriler toplanmıştır, çalışmanın nitel kısmı bir durum araştırmasıdır. Durum çalışmaları özellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan; araştırmacıların bir durumu, sıklıkla bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği araştırma desendir (Creswell, 2017). Bu yöntem ile çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevre kirlilik, su israfı, geri dönüşüm, küresel ısınma konuları ile ilgili metaforik algıları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Çalışma Gurubu

Araştırmanın evrenini, genel olarak 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ili Merkez ilçelerindeki ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın nicel verileri evrenden uygun örneklem yöntemi ile seçilen 30 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri de nicel verilerin toplandığı ortaokul öğrencileri arasından seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenen 15 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla Uzun ve Sağlam (2006) tarafından geliştirilen ve çevresel düşünce ile çevresel davranış alt boyutlarından oluşan 27 maddelik “Çevresel Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Çevresel Tutum Ölçeğinin iki alt ölçeğinden biri olan 13 maddelik Çevresel Davranış Alt Ölçeğinden alınabilecek puanlar 13 ile 65, 14 maddelik Çevresel Düşünce Alt Ölçeğinden 14 ile 70 arasında değişmektedir. Ölçeğin genelinden alınabilecek minimum puan 27, maksimum puan 135'dir. Ölçeğin Uzun ve Sağlam (2006) tarafından gerçekleştirilen güvenilirlik katsayıları hesaplamaları ölçeğin

geneli için Cronbach Alfa .88, alt boyutlar Çevresel Davranış .88 ve, Çevresel Düşünce .80'dir. Çevresel Tutum Ölçeğinin tümünde araştırma kapsamında yapılan güvenilirlik analizi sonucunda Cronbach Alfa .80 bulunmuş, Çevresel Davranış Alt boyutu Cronbach Alfa .88, Çevresel Düşünce Alt boyutu .80 bulunmuştur.

Çalışmanın nitel verileri için araştırmacı tarafından oluşturulan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu oluşturulurken alanyazın incelenmiş ve uygun form oluşturulmuştur. Metafor araştırmalarında kullanılan soru tipi her çalışmada hemen hemen aynıdır. Benzetilmesi istenen kavram yazılır, ardından cevaplayıcının cevabı için boşluk bırakılır ve son olarak da “gibidir, benzer, andırır... vb. ifadeler yazılarak soru tamamlanır. Bununla beraber yine de görüşme formuna son halini vermek için Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi bölümünde görev yapmakta olan bir öğretim üyesinin, yine aynı bölümde doktora eğitimine devam eden üç öğrencinin ve Nuri Pakdil Bilim ve Sanat Merkezi'nde görev yapan doktor ünvanlı iki öğretmenin görüşü alınmış ve soruların görüşmeye uygunluğu tartışılmıştır. Tüm bu çalışmaların sonucunda forma son hali verilmiştir. Araştırma dahilinde oluşturulan görüşme formunda bulunan soruların kalıbı ifade edildiği gibi şu şekildedir:

“Çevre Kirliliği gibidir. “

Amaç öğrencilerin Suyun israfı, Küresel ısınma kavramları hakkında zihinlerindeki çağrışımları, benzetimleri, metaforları tespit edebilmek olduğundan soru kalıbının başındaki kavram değiştirilerek diğer sorular çalışma grubuna yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada önce nicel yöntem ardından nicel verileri desteklemek amacıyla nitel yöntem işe koşulmuştur. Bu çalışmada Kahramanmaraş İl Merkezindeki ortaokul öğrencileri evren olarak alınmıştır. Araştırmanın nicel verileri bu evrenden seçilen 30 ortaokul öğrencisinden toplanmıştır. Öğrenciler 10 kişilik 3 grup halinde araştırma sürecine dahil olmuştur. Öğrencilere araştırma kapsamında belirlenen ölçek ön test olarak uygulanmıştır. Ardından haftada 1 gün birer ders saati olmak kaydıyla toplam 4 hafta öğrencilere VR gözlükler aracılığıyla çevre konulu videolar izlettirilmiştir. İzlettirilen videoların öğrencilerin çevresel duyarlılıklarının geliştirilmesine katkı sağlayan videolar olmasına özen gösterilmiştir. Bu 3 boyutlu videolar gelişmiş bir VR gözlük ile öğrencilere izlettirilmiştir. Son dersin içerisinde araştırma kapsamında belirlenen ölçek son test olarak öğrencilere tekrar uygulanmıştır. Elde edilen veriler Bağımlı (İlişkili) Örneklem t-Testi (Paired Sample t- Test) ile analiz edilmiştir. Bağımlı Örneklem t-Testinde aynı örneklem grubu üzerinde ön ve son test ortalamaları karşılaştırılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2016). Analiz sonucunda elde edilen veriler tablolar halinde raporlanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerini desteklemek için nitel veri toplama çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı öğrenci grubunda seçkisiz örneklem yöntemi ile belirlenen 15 öğrenciye araştırmacı tarafından oluşturulan “Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarının Metaforik İzdüşümleri Görüşme Formu“ başlıklı form yüz yüze uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmına nicel kısmının tamamlanmasının ardından gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem çalışmalarında nitel veriler nicel verileri desteklemek amacıyla toplanır. Bu nedenle çalışmada öğrenci algılarının çalışma sürecindeki değişimleri nitel kısımda incelenmemiştir. Formun uygulanması esnasında öğrencilerden alınan cevaplar aynı anda formun ilgili bölümüne not edilmiştir. Elde edilen veriler tablolaştırılarak analiz edilmiş ve alan yazın referans alınarak tartışılmıştır. Görüşme esnasında elde edilen notlar araştırmanın yayımlanmasından sonra okunamayacak şekilde kesilerek imha edilmiştir. Katılımcının izni dahilinde görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Elde edilen ses kayıtları araştırmacıya ait Taşınabilir Harici Bellekte araştırma yayınlanana kadar saklanmış, ardından silinmiştir.

BULGULAR, TARTIŞMA VE YORUM

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmada elde edilen nicel veriler uygun istatistikî yöntemlerle analiz edilmiştir. Analizlerde kullanılacak istatistiksel yonteme karar verebilmek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi açısından ölçümlerin Kolmogorov-Smirnov testine bakılmış ve değerlerin normallik varsayımına uygun olduğu bulunmuştur ($p > .05$). Örneklem grubunun ön test ve son test

puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Bağımlı Örneklem t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2’ de raporlanmıştır.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Çevresel Tutumlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları

Ölçümler	N	X	Ss	t	Sd	P
Ön test	30	75,45	8.75	-12,145	59	.000
Son test	30	98,96	9.87			

p<.05

Ortaokul Öğrencilerinin çevresel tutumlarının ön test ve son test puanları arasında yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir. Testin sonuçlarında sanal eğitim uygulaması öncesi puan ortalaması (Ön test=78.45) ile uygulama sonrasındaki puan ortalaması (son test=98.96) arasında anlamlı bir fark görülmüştür (p<.05). Bu anlamlı fark sayesinde VR gözlükler aracılığıyla gerçekleştirilen çevresel tutum konulu sanal uygulama eğitimlerinin ortaokul öğrencilerinin çevreye olan duyarlılıklarını geliştirdiği söylenebilir. Veriler Aktamış ve Arıcı (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik taşımaktadır. Aktamış ve Arıcı (2013) araştırmalarında sanal gerçeklik uygulamasının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığını tespit etmiştir. Benzer şekilde Bozkurt ve Sarıkoç (2008) tarafından gerçekleştirilen geleneksel ve sanal laboratuvar karşılaştırmasını yapan ve sanal laboratuvarın lehine sonuçlar elde edilen çalışmanın sonuçları ve sanal uygulamanın lehine sonuçların görülmüştür. Ek kanıt olarak Şimşek (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın verileri bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Nicolaidou, Pissas & Boglou, (2021); Kurul, Ögün, Narin, Avcı ve Yazgan (2020), Liu, Cheng, & Chen, (2019), Carbonell-Carrera & Saorin (2017), Carlson, Peters, Gilbert, Vance, and Luse, (2015) tarafından gerçekleştirilen deneysel araştırmalarda da sanal eğitim ortamlarının lehine sonuçlar elde edilmiştir. Nicolaidou, Pissas & Boglou (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada dil öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının işe yaradığı, sanal eğitim ortamında dil öğrenimi gerçekleştiren öğrencilerin kelime performanslarında kontrol grubunun kelime performansları ile istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Kurul, Ögün, Narin, Avcı ve Yazgan (2020) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmada anatomi eğitiminde sürükleyici sanal gerçeklik uygulamalarının faydasının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen sonuç literatür tarafından da desteklenmektedir. Bu anlamda sanal eğitim uygulamalarına eğitim ortamlarında bugünkünden daha sık yer verilmesinin faydalı olabileceği ifade edilebilir.

Araştırmanın nitel verileri ise araştırmanın amacına uygun olması nedeniyle içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu analiz yöntemiyle elde edilen verilerin açıklanması için gereken olgulara, ilintilere, gizli gerçeklere ulaşmak hedeflenmektedir. Yapılan görüşme verileri kayıt altına alınmış, veriler yazıya dönüştürülmüştür.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Kirliliği ile ilgili Metaforik Algıları (Benzetim)

Öğrenci Metaforları (Benzetim)	f	Öğrenci Metaforları (Benzetim)	f
Kendine zarar verme	3	Huzursuzluk	1
Kirlenmiş hayat	2	İnsanların bilinçsizce geleceklerine zarar vermeleri	1
Dünyayı ölümcül bir yaşanılmaz gezegen yapma	2	İntihar	1
Çöp	1	Toksin (zehir)	1
Yok oluş	1	Her şeyin daha verimsiz olması	1
Geri dönüşüm kutusu eksikliği	1		

Ortaokul öğrencilerinin kendilerine sorulan “Çevre kirliliği neye benzer?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3. de gösterilmiştir. Buna göre öğrencilerin bu soruya en sık verdikleri cevap “*kendine zarar vermek*” olmuştur. Verilen cevaplar ile çevre kirliliğinin etkilerinin dolaylı olarak bireyin kendisine zarar vereceği vurgulanmaktadır. “*Kirlenmiş hayat*” ve “*dünyayı yaşanmaz bir gezegen yapma*” benzetmeleri ikişer kez kullanılmıştır. Bu iki benzetmenin de kirlenmeye ve bunun sonucunda dünyanın eski dünyadan çok farklı bir yer haline geleceğinin kaygısını taşımaktadır. Benzer şekilde “*çöp, yok oluş, huzursuzluk, geleceğe zarar verme, toksin ve verimsizlik*” benzetmeleri de dünyanın eskisinden daha kötü olacağı kaygısını taşımaktadır denilebilir. Bununla beraber bu kaygının asıl sebebinin çevre kirliliğinin sonuçlarının yine insanı etkileyeceğinin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla çevre kirliliği ile ilgili öğrenci metaforlarının tamamına yakını olumsuz, karamsar ve kaygılıdır. Doğan (2019) tarafından yapılan çalışmada “Çevre Sorunları” ile ilgi elde edilen “kimyasal madde, kurumuş ağaç, çöp, intihar etmek” metaforlarıyla araştırmanın “*toksin, her şeyin daha verimsiz olması, çöp ve intihar*” metaforları benzerdir. Ayvacı, Bülbül ve Bebek (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada çevre sorunları katılımcılar tarafından kötü koku metaforu ile simgelenmektedir. Bu bulgu bu araştırmanın “*çöp*” metaforu ile benzerlik göstermektedir. Tüm metaforlar içerisinde “*intihar*” metaforu dikkat çekicidir. İntihar kelimesi TDK Güncel Sözlüğünde “Hayatını tehlikeye düşürecek aşırı davranış veya iş.” olarak mecazi anlamda ifade edilmiştir. Çevre kirliliğinin geleceği ve hayatı tehlikeye düşürecek davranışların başında geldiği söylenebilir, ancak intihar bunların ötesinde bir ifadedir. İntihar diğer bir anlamıyla kişinin eliyle kendi hayatına son vermesidir. Bu açıdan çevre kirliliğinin insanların kendi elleriyle dünyayı yaşanmaz hale getirmeleri insanların intiharı olarak düşünülebilir. Burada intiharın anlık olduğu çevresel intiharın bir süreç olduğunu zamansal açıdan iki kavramın bu açıdan biraz farklılaştığını söylenebilir. Bu ifade araştırma verilerinden olan “*yok oluş*” metaforu ile de ciddi benzerlik taşımaktadır. İntihar ifadesine benzeyen “*huzursuzluk*” ifadesi dikkat çekicidir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Suyun İsrafi ile İlgili Metaforik Algıları (Benzetim)

Öğrenci Metaforları (Benzetim)	f	Öğrenci Metaforları (Benzetim)	f
Hayatın israfı	2	Kuraklık	1
Suyu boş yere akıtmak	2	Hayati önem taşıyan ilaçlarımızı çöpe atma	1
Bilinçsizlik	2	Enerjinin ve Hayatın bitişi	1
Çocukların hüznü	1	Akan kan	1
Elde yıkanan bulaşık	1	Geleceği düşünmeme	1
Son	1	Kaynakların azalması	1

Ortaokul öğrencilerinin kendilerine sorulan “Suyun israfı neye benzer?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4. de gösterilmiştir. Tabloya göre öğrenciler ikişer defa “*hayatın israfı, suyu boş yere akıtma, bilinçsizlik*” cevaplarını vermişlerdir. Bu ifadelerin içerisinde “*hayatın israfı*” dikkat çekmektedir. Katılımcılar suyun boşa akıp gitmesi ile hayatın boşa akıp gitmesini bir tutmuştur. Bu, suyun hayati bir madde olduğunun altını çizen benzetimdir. Su insan ve canlı hayatının temel öğelerinden biridir. Su, bir besin maddesi olmasının yanında, içerisinde bulundurduğu mineral ve bileşiklerle vücudumuzdaki her türlü biyokimyasal reaksiyonların gerçekleşmesinde inanılmaz derecede etkin rol oynamaktadır (Akin ve Akin, 2007). Susuz hayat olamayacağı, suyun canlılığının ve canlılığının yegâne kaynağı olduğu söylenebilir. Bununla beraber suyun yaşamın kaynağı olmasının yanında medeniyetin ve kalkınmanın kaynağı olduğu da söylenebilir (Yılmaz ve Peker, 2013). Dolayısıyla suyun hayatın tam ortasında hayati öneme sahip olduğu rahatlıkla söylenebilir. Katılımcıların suyun israfını “*hayatın israfı*” benzetmesini kullanmaları bu anlamda yerini bulmaktadır. Yine “*enerjinin ve hayatın bitişi*” metaforunu da bu bağlamda düşünmek doğru olacaktır. Su biterse hayat ve hayat enerjimiz de bitecektir. Bununla beraber “*çocukların hüznü, kuraklık ve geleceği düşünmeme*” de yine suyun tükenmesi ve bunun sonucunda ortaya çıkması muhtemel kaosun neticeleri olarak yorumlanabilecek metaforlardır. “*Hayatın israfı*” ve “*hayatın bitişi*” metaforuna paralel diğer bir benzetim de “*akan kan*” metaforudur. Kan vücudumuzda

dolaşan hayati sıvıdır. Kanın akması hayatın bitişi anlamına gelebiliyorken hayatın israfı anlamına da dolaylı yoldan gelebilmektedir. Yine tabloda dikkat çeken bir diğer metafor da “*Hayati önem taşıyan ilaçlarımızı çöpe atma*” benzetimidir. Su burada ilaç metaforudur. Bu metaforla ilgili suyun yokluğunda oluşabilecek kuraklık, açlık, kirlilik gibi marazların yine su ile tedavi edilebileceği yorumu yapılabilir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Küresel Isınma ile İlgili Metaforik Algıları (Benzetim)

Öğrenci Metaforları (Benzetim)	f	Öğrenci Metaforları (Benzetim)	f
Zarar	2	Düzensizlik	1
Felaketlerin en büyüğü	2	İnsanların bilgisizliği	1
Yok olma	2	Ektiğini biçme	1
Çölleşme	1	Yavaş ilerleyen ölümcül bir hastalık	1
Havale geçirme	1	Dünyanın sıcaktan bezmesi	1
Sera gazı	1	Mevsim kayması	1

Ortaokul öğrencilerinin kendilerine sorulan “Küresel ısınma neye benzer? “sorusuna verdikleri cevaplar tablo 5. de gösterilmiştir. Tabloya bakıldığında en yüksek frekansa sahip metaforların “zarar, felaketlerin en büyüğü ve yok olma” olduğu görülmektedir. Bu metaforlardan *felaketlerin en büyüğü ve yok olma* dikkat çekmektedir. Küresel ısınmanın etkilerinin çok hızlı ve aniden görülebilecek olması (Aksay, Ketenoğlu ve Kurt 2005) öğrencilerin bu metaforlarının sebebi olabilir. Dolayısıyla katılımcılar bu metaforlarla tehlikenin çok da uzakta olmadığını ifade etmeye çalışmış olabilir. *Bu* metafor kullanımları Ateş ve Karatepe (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da aynı ifadelerle tespit edilmiş durumdadır. Metaforlar içerisinde “*çölleşme*” ifadesi dikkat çekmektedir. Çöl ya da çölleşmenin sıcak ile ilişkilendirilebilecek kavramlar olduğu söylenebilir. Bu açıdan küresel ısınma ile çölleşme ifadelerinin birbirlerinin yerine kullanılması olağandır. Zira Kaya (2013) tarafından yapılan çalışmada da küresel ısınma çöl ve çölleşme metaforlarıyla ifade bulmuştur. Bunun yanında “*havale geçirme ve Dünya'nın sıcaktan bezmesi*” metaforları da yine sıcak ve sıcaklık ile ilgilidir. Bunun yanında bir diğer dikkat çeken metafor “*ektiğini biçme*” metaforudur. Bu deyim aslında “herkes ektiğini biçer” şeklindedir ve güncel Türk Dil Kurumu atasözleri ve deyimler sözlüğünde “nasıl davranırsan öyle karşılık görürsün” şeklinde açıklanmıştır (TDK, 2022). Yapılanların elbet karşılığının olacağı anlamına gelen bir deyimdir. Küresel ısınma kavramının sonuçları düşünüldüğünde deyim, anlamı kavramla en ilgili söz kalıplarından biridir. İnsan dünyaya yaptıklarıyla belki küresel ısınma ile veya başka bir olgu ile bugün olmazsa yakın gelecekte yüzleşecektir denilebilir. Bu anlamda metaforun yalnız benzetim olmaktan çıkıp bir ders veya bir nasihat olarak algılanmasında fayda vardır.

Araştırmanın nitel verileri nicel verileri destekler niteliktedir denilebilir. Açıklandığı gibi araştırmanın nitel verileri ve nicel verileri aynı örneklem grubu içinden, nicel veriler 30 öğrenci nitel veriler bu 30 öğrencinin içerisinde seçilen 15 öğrenciden toplanmıştır. Dolayısıyla bir aylık araştırma süreci boyunca aynı öğrencilerle çalışan araştırmacılar öğrencilerdeki değişimi gözlemeleme imkanına sahip olmuşlardır. Özellikle araştırmanın nicel verilerinin toplanması sürecinde izlettirilen üç boyutlu farklı videoların her birinin sonunda öğrencilerle plansız konuşmalar yapılmış, bu konuşmaların içerik kalitesi ve derinliğinin her geçen hafta arttığı gözlemlenmiştir. Bu plansız konuşmalar raporlanmamıştır ancak araştırmacının gözlemleri olarak ifade edilebilir. Bunun yanında nicel veri toplama sürecinin ardından gerçekleştirilen nitel veri toplama sürecinde öğrencilerin ürettiği metaforların hemen hepsinin dikkat çekici ve üzerinde kafa yorulması gereken benzetimler olduğu söylenebilir. Sanal eğitimlerin bu dikkat çekici metaforların üretilmesinde faydalı olduğu düşünülmektedir. Araştırma sürecinde gerçekleştirilen ön test son test karşılaştırma sonuçları dikkate alındığında öğrencilerin çevresel tutumlarının veya duyarlılıklarının istatistiksel olarak farklılaştığı sonucuna dayanılarak sanal eğitim uygulamalarının çevresel tutum geliştirmek için de kullanılabilirliği söylenebilir.

Bununla birlikte öğrencilerin özellikle çevre kirliliği ile ilgili ürettikleri metaforların kaygı anlamları taşıdığı görülmektedir. “*Huzursuzluk, yok oluş, intihar*” buna örnek olabilir. Öğrenciler araştırma sürecinin başında çevre sorunları ile ilgili belirgin fikirlere sahip değillerdi. Başka bir ifade konu hakkında kaygısız ve nötrdüler. Araştırmanın nitel verilerinin ortaya çıkması ile öğrencilerin bu konuya kafa yordukları ve tasalandıkları ifade edilebilir. Araştırmanın ön test son test sonuçlarının anlamlı farklılaşması da bunu desteklemektedir. Diğer bir ifade ile araştırmanın nitel verileri nicel verileri doğrular niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre sanal eğitim ortamlarının eğitim ortamlarına adapte edilmesi önerilebilir. Özellikle soyut konuların somutlaştırılmasının, algı ve tutum oluşturma sanal eğitim ortamlarındaki avantajının kullanılması önerilebilir. Bunun yanında çevre eğitiminin coğrafya dersinde daha ciddi ele alınması da araştırma sonuçları ışığında önerilebilir.

Sonuç olarak bu araştırma sonuçları dikkate alındığında çevre sorunlarına duyarlılığın ve çevresel tutumun VR gözlüklerle gerçekleştirilen sanal eğitim uygulamaları ile geliştirilebileceği ifade edilebilir. Bunun yanında araştırma kapsamında gerçekleştirilen nitel araştırma kapsamında elde edilen bulgular dikkate alındığında katılımcıların çevre sorunları, çevre kirliliği, küresel ısınma ile ilgili kaygılar taşıdığı ve bu konularla ilgili belirgin algılarının olduğu ifade edilebilir. Nitel araştırma verilerinin toplanması aşamasında araştırmacının gözlemi katılımcıların çevre sorunları ile ilgili konular hakkında düşünürken üzüldükleri ve kaygılı oldukları ama birey olarak ne yapmaları gerektiğini bilmedikleriydi. Bu bağlamda araştırmanın nicel verilerini desteklemek için yapılan nitel çalışmada katılımcıların çevresel tutumlarının geliştirilmesi gerektiği ve birey olarak neler yapabilecekleri sanal eğitim uygulamaları ile anlatılabilir.

KAYNAKLAR

- Akın, M. ve Akın, G. (2007). Suyun önemi, Türkiye’de su potansiyeli, su havzaları ve su kirliliği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 47 (2), 105-118.
- Akman, E. ve Çakır, R. (2020). The effect of educational virtual reality game on primary school students’ achievement and engagement in mathematics. *Interactive Learning Environments*, 1–18.
- Aksay, C. S., Ketenoğlu, O. ve Kurt, L. (2005). Küresel ısınma ve iklim değişikliği. *Selçuk Üniversitesi Fen Fakültesi Fen Dergisi*, 1 (25), 29-42.
- Aktamış, H. ve Arıcı, V. (2013). Sanal gerçeklik programlarının astronomi konularının öğretiminde kullanılmasının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 58-70.
- Akyıldız, B. (2008). *Çevresel Etkinlik Analizi: Kuznets Eğrisi Yaklaşımı*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altın, M., Bacanlı, H. ve Yıldız, K. (2002). Biyoloji Öğretmeni Adaylarının Çevreye Yönelik Yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresinde Sunulmuş Bildiri*, ODTÜ, Ankara.
- Ateş, M. ve Karatepe, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin “küresel ısınma” kavramına ilişkin algılarının metaforlar yardımıyla analizi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 0 (27), 221-241.
- Ayvacı, H., Ş., Bülbül, S. ve Bebek, G. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının çevre sorunları kavramına yönelik metaforik algıları ve görüşleri. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 117-132.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bayraktar, E., ve Kaleli, F. (2007). Sanal gerçeklik ve uygulama alanları. *Akademik Bilişim*, 1(6).
- Beşikçi, T. & Balıkçı, İ. (2021). Üniversite dokularının sürdürülebilir çevre eğitimi ve çevre sorunlarına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilim Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 35-49.
- Bozdemir, H. ve Faiz, M. (2018). Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Ekosentrik, Antroposentrik ve Antipatik Tutumları. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1): 61-75.
- Bozkurt, E., ve Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89-100.

- Brecard, D., Hlaimi, B., Lucas, S., Perraudeau, Y. ve Salladarre, F. (2009). Determinants of Demand for Green Products: An Application to Eco-Label Demand for Fish in Europe. *Ecological Economics*, 69 (1), 115–125.
- Bütüner, R. ve Özdemir, E. (2021). Sanal gerçeklik teknolojisi ile eğitimde devamlılığın sağlanması: covid-19 salgınında karantinadaki öğrenciler. *Bilişim Sistemleri ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 1-6.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç- Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 21. Baskı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Carbonell-Carrera, C. ve Saorin, J. L. (2017). Virtual learning environments to enhance spatial orientation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(3), 709-719.
- Carlson, P., Peters, A., Gilbert, S. B., Vance, J. M. ve Luse, A. (2015). Virtual training: Learning transfer of assembly tasks. *IEEE transactions on visualization and computer graphics*, 21(6), 770-782.
- Creswell, J., W. (2014). *Araştırma Deseni; Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları*. Ankara, Eğitim Kitap.
- Cutler DM. & Lleras-Muney A. (2010). Understanding Differences In Health Behaviors By Education. *Journal of Health Economics* 29: 1–28.
- De Silva, D.G.ve Pownall, R.A.J. (2014). Going Green: Does It Depend On Education, Gender or Income?, *Munich Personal RePEc Archive*, 46 (5), 573–586.
- Doğan, O. (2011). Türkiye’de Erozyon Sorunu Nedenleri ve Çözüm Önerileri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 134, 62-69.
- Doğan, Ö. F. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik metaforik alguları*. Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DPT (2000). VIII. Bes Yıllık Kalkınma Planı, 2001-2005. Çevre Özel İhtisas Komisyonu Raporu. 17.01.2020 tarihinde alındı, <http://plan8.dpt.gov.tr/cevre/calisma.html>.
- Gökçe, N., Erdoğan, Kaya, Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretime yönelik düzenlemeler. *İlköğretim Çevrimiçi*, 6 (3), 452-468.
- Gılıç, F. ve İnandı, Y. (2021). Öğretmenlerin bakış açısıyla okul yöneticilerinin liderlik tarzları ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Güney Afrika Eğitim Dergisi*, 41 (1).
- Green Growth Indicators (2017), 17.01.2020 tarihinde alındı, https://www.oecd-ilibrary.org/environment/green-growth-indicators-2017_9789264268586-en.
- Kaya, M. F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “küresel ısınma” kavramına yönelik metafor alguları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 18 (29), 117-134.
- Karakaya, Ç. ve Çobanoğlu E. (2012). İnsanı Merkeze Alan (Antroposentrik) ve Almayan (Nonantroposentrik) Yaklaşımlara Göre Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Bakış Açılıarı. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 9 (3), 23-39.
- Kırkpınar, N. ve Çini, P. (2020). Antroposentrik Küresel Çevre Politikalarının Ekosentrik Çevre Etiği Görüşü Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Alternatif Politika*, 12 (1), 20-49.
- Kurul, R., Ögün, M. N., Neriman Narin, A., Avcı, Ş. ve Yazgan, B. (2020). An alternative method for anatomy training: Immersive virtual reality. *Anatomical Sciences Education*, 13(5), 648-656.
- Kuznets, S. (1955). Economic Growth and Income Inequality. *The American Economic Review*, 45 (1), 1-28.
- Liu, Q., Cheng, Z., & Chen, M. (2019). Effects of environmental education on environmental ethics and literacy based on virtual reality technology. *The Electronic Library*, 37(5), 860-877.
- McMahon, W. W. (1999). *Education and Development: Measuring the Social Benefits*. New York: Oxford University Press.
- Merchant, C. (1992). *Radical Ecology: The Search for a Liveable World*. New York: Routledge.
- Muttarak R, Lutz W. (2014). Is Education a Key to Reducing Vulnerability to Natural Disasters and hence Unavoidable Climate Change?, *Ecology and Society* 19: 1–8.
- Neuman, W., L. (2014). *Social Research Methods*. Pearson.
- Nicolaidou, I., Pissas, P. ve Boglou, D. (2021). Comparing immersive Virtual Reality to mobile applications in foreign language learning in higher education: a quasi-experiment. *Interactive Learning Environments*, 1-15.
- Özdemir, S. (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, Pegem Yayınları, Ankara.
- Öztürk, E. O. ve Sondaş, A. (2020). Sanal Sağlık: Sağlıkta Sanal Gerçekliğe Genel Bakış. *Kocaeli Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 164-169.

- Büyüköztürk, Ş. (2020). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Sahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A. ve Sahin, B. (2004). Yüksek Öğretimde Öğrenci Merkezli Çevre Eğitim Dersine Yönelik Bir Uygulama. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 113-128.
- SOER (2020), 17.01.2020 tarihinde alındı. <https://www.eea.europa.eu/publications/soer-2020>
- Straughan, R.D. ve Roberts, J.A. (1999). Environmental segmentation alternatives: a look at green consumer behavior in the new millennium, *Journal of Consumer Marketing*, 16(6), 558-575.
- Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 99-110.
- Tepe, T., Kaleci, D. ve Tüzün, H. (2016). Eğitim teknolojilerinde yeni eğilimler: sanal gerçeklik uygulamaları. *In 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS)* 16(18), 547-555.
- Thompson, I. H. (1998). Environmental Ethics and the Development of Landscape Architectural Theory. *Landscape Research*, 23(2), 175-195.
- Topaç, N., Bardak, M., Kirişçi, M. ve Mertoğlu, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının değer kavramlarını tanımlamalarının incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18 (39), s.447-487. <https://doi.org/10.34234/ded.720094>
- Turhan, M. (2018). “Karma Yöntem Araştırmalarında Açıklayıcı Desen”, *Eğitim Yönetiminde Araştırma*, s.477 – 492, yay. haz. K. Beycioğlu, N. Özer, Y. Kondakçı, Pegem Akademi, Ankara.
- Türk Dil Kurumu (2023). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü. Erişim tarihi: 1.11.2022. <https://sozluk.gov.tr/>
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Yıldız, D. (Ed.). (2007). Ulusal Su Politikası İhtiyacımız. Ulusal Sanayici ve İş adamları Derneği, Su Raporu.
- Yılmaz, M.L. ve Peker, H.S. (2013). Su kaynaklarının türkiye açısından ekono- önemi ekseninde geleceği bir tehlike: su savaşları. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 57-74.



THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL IDENTIFICATION AND ORGANIZATIONAL DISSENT ACCORDING TO THE VIEWS OF UPPER SECONDARY STATE SCHOOL TEACHERS

Rozerin Yaşa¹, Assoc. Prof. Erkan Tabancalı²

¹Süleyman Demirel University, Türkiye; rozerinyasaa@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0013-3527>

²Yıldız Technical University, Türkiye; tabancali@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7536-2696>

For citation: Yaşa, R. & Tabancalı, E. (2023). The relationship between organizational identification and organizational dissent according to the views of upper secondary state school teachers. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 169-191.

Abstract

This research aims to investigate the relationship between organizational identification (OI) and organizational dissent (OD) at upper-secondary state schools (USSS) according to the views of upper-secondary state school teachers in Isparta during the academic year 2017-2018. The research aims to investigate teachers' views both on OI in the dimensions of "adaptation", "identification" and "internalization" and on OD in "articulated", "latent" and "displaced"; whether there is a significant difference for each dimension in terms of various variables; and, whether OI is a significant predictor of OD. "Organizational Identification Scale" and "Organizational Dissent Scale" were used. Relational screening model was used. The sample group consisted of 291 teachers. Through SPSS 22.0, descriptive statistics were used, such as; frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation. Independent samples T-test and one-way analysis of variance (One-way ANOVA) were used in the comparison analysis. A simple correlation analysis and multiple linear regression analysis were conducted. Teachers' views on OI and OD are moderate and they can differentiate depending on various variables. Identification dimension of OI is a significant predictor of articulated dissent, and adaptation dimension of OI is a significant predictor of latent dissent.

Keywords: educational organizations teachers; organizational dissent; organizational identification upper-secondary state schools

This article is extracted from the master's thesis completed by Rozerin Yaşa and supervised by Assoc. Prof. Erkan Tabancalı, entitled "The Relationship Between Organizational Identification and Organizational Dissent According to the Views of Upper-Secondary State School Teachers". (Master's Thesis, Yıldız Technical University, İstanbul / Türkiye / 2018)

INTRODUCTION

Organizations need individuals compatible with the organization, successful and talented in the field, adopting organizational goals, values and working in this direction to maintain their existence effectively and efficiently. This situation is best achieved only by the presence of employees identifying with their own identity and organizational identity. Employees identified with the organization adapt to the organization, the organization's mission, vision, aims and values. (Dutton, Dukerich, & Harquail, 1994).

Organizations try to get the highest organizational benefit from the employees to achieve the organizational goals. Therefore, balancing organizational and individual goals is important (Çelik & Tabancalı, 2012). Since common or similar organizational and individual goals positively affect the OI level of the individual, it is beneficial for the realization of organizational goals. According to Çakınberk, Derin and Demirel (2011), OI means the member of the organization considers themselves as one with the organization, feels success or failure of the organization as their own. Cheney (1983) developed "OI Scale", provided a comprehensive measurement tool for research on this subject. Cheney (1983), OI on this scale; (a) attachment, belonging, pride (identification) resulting from organizational membership; (b) being loyal to the organization and defending (internalization) goals of the organization; (c) the perceived similarity (adaptation) between the individual and the organization in terms of common goals, values. Employees can exhibit negative attitudes and behaviors as well as positive ones that benefit their organizations. Organizational goals, values, norms and functioning should be adopted by all individuals. However, since organizations consist of individuals with different perspectives, it may be difficult in some cases to unite within the framework of a common purpose and value. Thus, OD behaviors can be encountered.

Employees having opposing views on organization's decisions and practices can leave the organization (Hirschman, 1970), can oppose to principals, colleagues, family members, friends outside of work, or others (Kassing & Armstrong, 2002). Members' and principals' thoughts of the organization may not match. Members may feel the need to express their opposing views, may want to participate in organizational decisions. In schools, teachers' identification with the school is important. The more the individual identifies with the organization, the more likely it is to look from organizational perspective, to work for the benefit of the organization (Dutton, Dukerich, & Harquail, 1994; Mael & Ashforth, 1992). Teachers contribute to schools in terms of knowledge, skills, experience. Therefore, it is important for teachers to have common goals, objectives, missions, visions and values with the school.

OD is defined as the expression of opposing views and discrepancies about organizational policies and practices (Kassing, 1997b). The aim of OD is to express different opinions about organizational methods and practices, to express opposing ideas about the existing system and to create new perspectives (Kassing, 1998b). According to Özdemir (2010), OD can be expressed as the fact that employees are opposed to decisions of their superiors, their practices and not to participate in attitudes and opinions of their superiors. OD includes the process of expressing this opposing view as well as opposing views of the employees (Özdemir, 2010). OD is considered as an important communication method and it is subject to studies in management and organizational sciences (Kassing, 1998b).

Kassing (1997b) described three types of dissent strategies: vertical, hostile, and external dissent, which means: employees of organizations directly, aggressively and passively oppose. In his later work, Kassing changed hostile dissent to horizontal dissent. In this new model, the types of dissent are classified according to employee preferences: vertical dissent is directed to principals, horizontal dissent to other colleagues, and external dissent to others outside the school (Kassing, 1997b). Dissident behaviors are encountered in schools. Teachers can act in a variety of ways towards school decisions and practices. They can act directly as opposed to school principals, as well as conveying dissenting opinions to other teachers or people outside the school.

OD behaviors in educational organizations can be caused by various reasons. Therefore, it is considered important to examine the issue of OD in educational organizations in the context of organizational behavior. According to Özdemir (2010), teachers exhibit dissentient behavior as personal

and managerial. Among the personal reasons, “mostly” dissent reasons are respectively; teachers are prevented from using their legal rights by principals, being asked by principals to do an illegal work, principals verbally or physically harassing teachers, insulting them, putting pressure on teachers with different views, and trying to make teachers adopt their own political ideas. As for moderate dissent reasons, principals interfere with the way teachers do their jobs and they carry out their work in a way that does not comply with the law (Özdemir, 2010). Therefore, OD behaviors may arise from various reasons and that teachers may resort to different ways of dissent based on individual, relational and organizational variables.

This study aims to determine the relationship between OI and OD according to the views of USSS teachers. The following questions were sought:

1. What are the opinions of USSS teachers about OI in “adaptation”, “identification” and “internalization” dimensions ?
2. Is there any significant difference on teachers’ opinions about each of the dimensions of OI depending on gender, seniority, seniority at their current school, reason for working at their current school, educational background and school type?
3. What are the opinions of teachers about OD in “open (vertical) dissent”, “latent (horizontal) dissent” and “external (displaced) dissent”?
4. Is there any significant difference on teachers’ opinions about each of the dimensions of OD depending on gender, seniority, seniority at their current school, reason for working at their current school, educational background and school type?
5. According to teachers’s opinions; is OI a significant predictor of OD?

METHOD

Research Model, Population and Sample

Relational research model was used. The population consists of teachers working at USSS in Isparta in the 2017-2018 academic year. The sample size is 289 (Karasar, 2010). Through stratified sampling technique, USSS were divided in to three strata as; Anatolian and Science (Academic), Vocational, and Religious USSS. The numbers of teachers to be reached from each stratum were determined. The sample sizes intended to be reached are; for academic USSS 121 (41.57%), for vocational USSS 124 (42.70%), for religious USSS 44 (15%). 289 USSS teachers were reached; however, 7 incomplete questionnaires that were not suitable for analysis were not included.

Data Collection Tools

"OI Scale" consisting of "Adaptation", "Identification" and "Internalization" dimensions (18 items), adapted to Turkish by Çakınberk, Derin and Demirel (2011) developed by Cheney (1982) was used in the research. "OD Scale" consisting of "Vertical Dissent", "Horizontal Dissent" and "External Dissent" dimensions (16 items) by Kassing (1998) adapted to Turkish by Altinkurt & Püsküllüoğlu (2017).

Cronbach's Alpha reliability coefficient of OD scale was calculated as .74 in Vertical Dissent, and .60 in Horizontal Dissent and External Dissent. Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale is .72. According to these values, the scale has a structural validity, that the items of the scale have a sufficient level of discrimination and that the data obtained with the scale are reliable. Cronbach's Alpha reliability coefficient of OI scale was calculated as .90 in “Adaptation”, .80 in “Identification”, and .86 in “Internalization”. Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale is .92. According to these values, the scale has a construct validity, items of the scale have a sufficient level of discrimination and that the data obtained with the scale are reliable.

Data Analysis

Data were analyzed using descriptive statistics such as frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation. T-test, one-way analysis of variance (One-way ANOVA) and multiple linear regression analysis were used.

FINDINGS

Findings Related with OI

Table 1. Teachers' views on OI

Dimensions	Items	\bar{x}	S
Adaptation	1. Parents prefer their children to be in this school than other schools.	3,15	1,22
	2. The students of this school are proud to be here.	3,27	1,03
	3. I think that this school is distinctively different from other schools.	3,62	1,11
	4. This school is much more than a place where students are educated.	3,53	1,03
	5. Others see this school as an example of perfection in education	2,86	1,14
	6. When compared to other schools, I think this school is an example of excellence in education.	2,92	1,22
	7. There are many things that attract me to this school.	3,36	1,14
	8. I am proud of the success of this school.	3,82	1,09
	9. When I talk about my school, I use the term “we” rather than “they”.	4,09	0,92
	10. I am proud to tell people where I work.	4,05	1,00
	Overall Average	3,47	0,80
Identification	1. The success of my school is my achievement.	3,85	1,00
	2. I feel like the owner of the school.	3,31	1,19
	3. When someone praises my school, I perceive it as a personal compliment.	3,49	1,11
	4. If the values of the school are different, I feel like I do not belong in the school.	3,40	1,04
	5. When someone criticizes my school, I start defending.	3,67	0,98
	Overall Average	3,54	0,80
Internalization	1. When I started to work here, my personal values and school values were very similar.	3,38	1,11
	2. My commitment to this school is based on the similarity of the values that both I and the school represent.	3,44	1,01
	3. The reason for choosing this school instead of other schools is that the value judgement of this school is seated.	3,19	1,18
	Overall Average	3,34	0,97
OI		3,47	0,72

Table 1 shows that the arithmetic mean of teachers' views in the total dimensions of OI is moderate ($\bar{x} = 3.47$, $S = 0.72$). The item that has the highest mean is “. When I talk about my school, I use the term “we” rather than “they”.”. ($\bar{x} = 4.09$, $S = 0.92$), and the item that with the lowest mean is “Others see this school as an example of perfection in education” ($\bar{x} = 2.86$, $S = 1.14$).

Analysis of Differences Among Teachers' Views on OI According to Demographic Variables

There is no significant difference among teachers' views on OI in terms of gender. Teachers' views have similarities. However, both male and female teachers have often been involved in statements about OI. Teachers' views on OI differ only in terms of adaptation and internalization and total identification according to seniority. Difference between adaptation and internalization and identification with total score is between teachers with seniority of 21 years and over and other teachers. Increasing seniority of

teachers shows that they exhibit relatively higher adaptation, internalization and general identification. There is a significant difference between views of teachers about OI only in terms of adaptation and identification dimensions and total identification according to seniority at current school. The difference between adaptation and identification and identification with total score is between teachers working at their school for 7 years or more and other teachers. The increase in seniority at current school shows that they exhibit relatively higher adaptation, identification and general identification. There is a significant difference between teachers' views on OI in terms of reason for working at current school in all dimensions. The significant difference in adaptation, identification and internalization and total of OI was because teachers working with their own preferences had more positive opinions about statements in these dimensions than teachers without their own preferences. Teachers' views on OI do not differ significantly according to educational status. However, both "associate degree + bachelor" and "postgraduate" teachers have positive views on OI. There is a significant difference between teachers' views on OI in all dimensions according to school type.

Difference in adaptation and identification is because academic USSS teachers have more positive views than teachers in other school types. Additionally, in terms of adaptation, religious USSS have higher average than vocational USSS, that is, religious school teachers are more likely to participate in statements on adaptation than vocational school teachers. Difference in internalization was because vocational school teachers have more positive views on the statements in this dimension than teachers in other school types. Academic USSS teachers have higher average than teachers in other types of schools. Also, religious school teachers have higher average than vocational school teachers.

Findings Related with OD

Table 2. Teachers' views on OD

Dimensions	Items	\bar{x}	S
Articulated (Vertical) Dissent	1.I hesitate to ask questions to school principal s or to express my opposition.	4,08	0,95
	2. I do not question the school management.	3,88	1,05
	3. I hesitate to question the policies of the school.	3,93	0,98
	4.I do not tell school principal s when I disagree with the dicisions.	3,78	1,07
	Overall Average	3,92	0,76
Latent (Horizontal) Dissent	1.I share my feelings about the way things are done with other teachers.	3,97	0,87
	2. I almost never grumble my colleagues about school problems.	3,49	1,05
	3. I complain about school problems with other teachers.	3,09	1,10
	4. I clearly share my criticism about the school with my colleagues.	3,71	0,96
	5. I do not criticize my school in front of other employees.	2,60	1,08
	6.I talk freely with my colleagues about issues that cause problems in school.	3,95	0,89
	Overall Average	3,47	0,57
Displaced (External) Dissent	1. I take care not to talk about school concerns at home.	3,13	1,24
	2. I try not to complain about school problems when I am with my family.	3,06	1,24
	3. I discuss my concerns about school decisions with my family and friends out of school.	3,12	1,20
	4. I rarely talk to my friends from out of school about my fractures at school.	2,97	1,12
	5. I talk to people out of school about my concerns about the school.	2,64	1,14
	6.I talk to my family and friends about school decisions that I am uncomfortable discussing at school.	2,83	1,15
	Overall Average	3,02	0,71
OD		3,39	0,48

Table 2 shows that the arithmetic mean of teachers' views is moderate in terms of the OD ($\bar{x} = 3.39$, $S = 0.48$). The item with the highest mean is opposite item in the vertical dissent: "I hesitate to ask

questions to school principals or to express my opposition" ($\bar{x} = 4.08$, $S = 0.95$). The item with the lowest mean is the opposite item in horizontal dissent: "I do not criticize my school in front of other employees" ($\bar{x} = 2.60$, $S = 1.08$).

"Vertical Dissent" has the highest overall arithmetic mean ($\bar{x} = 3.92$, $S = 0.76$), the second dimension according to overall arithmetic mean is "Horizontal Dissent" ($\bar{x} = 3.47$, $S = 0.57$), the dimension that has the lowest overall arithmetic mean is the "External Dissent" ($\bar{x} = 3.02$, $S = 0.71$). Teachers' views on OD are moderate.

The item with the highest arithmetic mean in Vertical Dissent is the opposite item, "I hesitate to ask school principal s or to express my opposition" ($\bar{x} = 4.08$, $S = 0.95$). The item that has the lowest arithmetic mean is the opposite item, "I do not tell school principal s when I disagree with the decisions" ($\bar{x} = 3.78$, $S = 1.07$). The item that has the highest arithmetic mean in the Horizontal Dissent is "I share my feelings about the way things are done with other teachers." ($\bar{x} = 3.97$, $S = 0.87$). The item that has the lowest arithmetic mean is opposite item "I do not criticize my school in front of other employees" ($\bar{x} = 2.60$, $S = 1.08$). The item with the highest arithmetic mean in External Dissent is "I take care not to talk about my school concerns at home" ($\bar{x} = 3,13$, $S = 1,24$). The item with lowest arithmetic mean is "I talk to people out of school about my concerns about the school." ($\bar{x} = 2.64$, $S = 1.14$).

Analysis of Differences Among Teachers' Views on OD According to Demographic Variables

There is a significant difference among the views of teachers on OD and only in the external dissent according to gender. Female teachers show external dissent behaviors more often than male teachers. According to seniority, significant differences were observed only in vertical dissent. Difference in vertical dissent was found to be due to the fact that the group of 21 years and over has a higher arithmetic mean than other seniority groups. There is a significant difference among the views of teachers about OD only in vertical dissent according to seniority at current school. The difference in vertical dissent was found to be due to the fact that the 7-year and over group has a significantly higher arithmetic mean than the 3-year and under group. There is no significant difference between the views of teachers about OD according to reason for working at current school, educational background and school type.

Findings on the Prediction of OD by OI

Table 3. The prediction of OD by OI

Dimensions	B	SE	β	t	p	Paired r	Partial r
Vertical Dissent							
Constant	3,20	0,22	-	14,20	0,00	-	-
Adaptation	0,08	0,08	0,09	1,07	0,28	0,15	0,06
Identification	0,13	0,06	0,13	1,93	0,05	0,17	0,11
Internalization	-0,01	0,06	-0,02	-0,26	0,80	0,11	-0,01
R= 0,188	$R^2 = 0,03$	$F=3,521$	$p= 0,01$				

In Table 3, the identification dimension of OI significantly predicts only vertical dissent of OD ($p = 0.05$). Adaptation, identification and internalization have a significant low-level relationship with the vertical dissent of OD ($R = 0.188$, $p = 0.01$). These three predictive variables together explain 3% of the variance in the vertical dissent dimension of OD ($R^2 = 0.03$). Therefore, OI does not have a significant effect on vertical dissent and is a low level predictor. There is no significant relationship between vertical dissent and adaptation and internalization; however, there is a positive low-level significant relationship between vertical dissent and the identification dimension (paired $r = 0.17$). Thus, vertical dissent behaviors may increase as the level of OI increases. According to standardized regression coefficients (β), the relative importance order of the predictive variables on the vertical dissent of the OD was

identified as identification (0.13), adaptation (0.09) and internalization (-0.02). In summary, the most influential factor on vertical dissent is identification, secondly adaptation and finally internalization. Regression model of the vertical dissent is as follows: Vertical dissent = 3.20 + 0.13 x Identification

Table 4. Prediction of horizontal dissent dimension of OD by OI

Dimensions	B	SE	B	t	p	Paired r	Partial r
Horizontal Dissent							
Constant	3,84	0,16	-	22,74	0,00	-	-
Adaptation	-0,13	0,06	-0,19	-2,23	0,02	-0,17	-0,13
Identification	0,04	0,05	0,05	0,78	0,43	-0,06	0,04
Internalization	-0,01	0,05	-0,02	-0,24	0,80	-0,12	-0,01
R= 0,183	R² = 0,03	F=3,330	p= 0,02				

In Table 4, adaptation dimension of OI significantly predicts only horizontal dissent of OD ($p = 0.02$). Adaptation, identification and internalization of OI have a significant low-level relationship with the horizontal dissent of OD ($R = 0.183$, $p = 0.02$). Together, these three predictive variables explain 3% of the variance in horizontal dissent dimension of OD ($R^2 = 0.03$). Thus, OI is not significantly effective on horizontal dissent and is a low-level predictor. There is no significant relationship between horizontal dissent and identification and internalization of OI; however, there was a negative low-level correlation between the adaptation dimension (paired $r = -0.17$).

According to standardized regression coefficients (β), relative importance order of predictive variables on horizontal dissent is adaptation (-0.19), identification (0.05), and internalization (-0.02). In summary, the most influential factor on horizontal dissent is adaptation, secondly identification, and finally internalization. Regression model of horizontal dissent is as follows: Horizontal dissent = 3.84 - 0.13 x Adaptation

None of the dimensions of OI ($p = 0.26$), identification ($p = 0.30$) and internalization ($p = 0.89$) significantly predict external dissent. Not all of these predictive variables have a significant relationship with the external dissent ($R = 0.142$, $p = 0.11$).

While the sub-dimensions of OI explain 3% of the vertical dissent and 3% of horizontal dissent, it is not a significant predictor of external dissent. Accordingly, vertical dissent behaviors may be positively affected and increased in a school with a high level of OI. In a school with a high level of OI, horizontal dissent behavior is expected to be adversely affected and decreased. The dimensions of OI, are not, together, a significant predictor of OD.

DISCUSSION

In this study, the relationship between OI and OD was examined. Teachers' views on both variables were examined separately, and the state and level of predicting OD by OI were examined. OI has three sub-dimensions: adjustment, identification, and internalization. Considering the findings, the most common situation according to the opinions of the teachers is identification, then adaptation, and finally internalization. In his study, Akpınar (2014), concluded that teachers' views on OI were at a moderate level and that the dimension of identification had a higher average than adaptation and internalization. In this respect, Akpınar's (2011) findings on teachers' views on OI are similar to the findings of this study. Similarly, according to Nergiz's (2015) study in which he examined the relationship between organizational justice, OI and intention to leave, teachers' views on OI are moderate.

Aliyev (2014), found that OI levels of the employees were at a "good" level. In Aliyev's (2014) study, according to the scores of the employees regarding OI, "When I talk about the workplace where

I work; I use the word 'we' instead of 'they'." expression has the highest mean. This scale item has the highest average in this study according to the opinions of teachers. In this sense, the two research findings overlap. The item with the lowest average in Aliyev's (2014) study is "If someone else criticizes my workplace, I consider it a personal insult." It's an expression. This finding does not coincide with the item with the lowest mean in this study. This situation may be caused by different demographic variables, organizational structure, organizational culture and organizational climate of these institutions. In Chughtai and Buckley's (2010) study OI is the key to organizational effectiveness and has a significant impact on job performance.

OD, the dimension with the highest general average is "Vertical Dissent", the second dimension according to the general arithmetic average is "Horizontal Dissent", and the dimension with the lowest general arithmetic average is "External Dissent". The most common type of dissent is vertical dissent, then horizontal dissent and finally external dissent. Teachers' perceptions of dissent are at a moderate level. This result was also obtained in the studies of Püsküllüoğlu and Altınkurt (2018) and Teski (2017). In İpek's (2020) study, the perception of OD is at a high level. In Beldek's (2015) study, the participants' OD levels were low. In Uçar's (2016) study, the average of the dimensions was vertical dissent, horizontal dissent, and external dissent, from the highest to the lowest. This finding of Uçar (2016) coincides with findings of this study. Kassing (2000) concluded that OD positively affects the level of freedom of speech in the workplace, increasing dissent; OD averages were high. Akada (2015), in his study, found that teachers' views on OD were at the "occasionally" level. Additionally, in Akada's (2015) study, the average of the dimensions is as vertical dissent, horizontal dissent and whistleblowing, from the highest to the lowest. This ranking is similar to the findings of this study.

Özdemir (2010) found that teachers mostly acted in vertical dissent, followed by news-blowing and horizontal dissent behaviors, respectively. This finding is similar to both the findings of this study and the findings of other studies conducted in educational organizations on this subject. In İzgüden's (2017) study on a sample group of healthcare workers, the dimensions of OD were determined as horizontal dissent, external dissent, and vertical dissent, respectively, according to their averages. This finding is inconsistent with the finding of this research. However, while the sample of İzgüden (2017) is healthcare professionals, the sample of this research is teachers. Other studies on this subject in educational organizations contradict this finding of İzgüden (2017). It is seen that the views of two different types of institutions on OD and their OD strategy preferences are different, while teachers working in educational organizations mostly directly oppose their managers rather than their colleagues and non-workers, healthcare professionals tend to oppose their colleagues. According to the reason for working at school, educational status, and school type, there is no significant difference.

Female and male teachers have similar views on OD behaviors and OD. Gender is not a distinguishing variable in terms of teachers' views on OD. In İpek's (2020) study, there is no significant difference in the vertical dissent dimension by gender; there is a significant difference in favor of male teachers in horizontal dissent. This finding of İpek (2020) overlaps with that of Arayıt (2020). Gender is not a significant variable. Both male and female teachers have positive views on OD. This result coincides with the results of the studies of Teski (2017), İpek (2020) and Yalçın and Saygı (2021).

Akada (2015), in his study, found that there is no significant difference in vertical dissent, horizontal dissent, and whistleblowing among teachers' opinions according to gender. In Özdemir's (2010) study, the gender variable does not make a significant difference in vertical dissent and horizontal dissent, which are among the dimensions of OD; however, there is a significant difference in whistleblowing. According to this finding, female teachers showed less reporting behavior than male teachers. In the study of Korucuoğlu (2016), a significant difference was observed in the vertical dissent dimension according to gender, male teachers had a higher average. In İzgüden's (2017) study, gender is not a significant variable.

According to seniority, the 21 years and above group agreed with the statements in vertical dissent more than the 10 years and below and 11-20 years groups. In this case, since teachers approaching retirement have more professional experience and are more familiar with the school organization, they can act more comfortably and assertively in actions such as expressing opposing views, asking questions, questioning school policies, stating that they do not agree with the decisions taken.

The identification dimension of OI significantly predicts the vertical dissent. Adaptation and internalization do not significantly predict the vertical dissent. OI is not significantly effective on vertical dissent and is a low-level predictor. The adaptation dimension of OI significantly predicts the horizontal dissent. Identification and internalization dimensions do not significantly predict the horizontal dissent. According to this finding, OI is not significantly effective on horizontal dissent and is a low-level predictor. None of the adaptation, identification and internalization significantly predict external dissent.

CONCLUSION

In conclusion, OI can be effective on the OD behaviors of high school teachers. There are different types of OI and OD. In this study, the most common type of dissent is vertical dissent, then horizontal dissent, then external dissent. Teachers' levels of OI is at a medium level. Teachers' perception of dissent in general is at a moderate level. OD behaviors are mostly indicated by vertical dissent, although it is not at a good enough level. Regarding OI, the most common situation is identification, then adaptation, then internalization. As seniority and working time at school increase, OI and OD increase. Moreover, the OI level of teachers working at their school with their own choice may be higher than those who do not. Additionally, AFL teachers' OI levels may be higher than other high school types. OD behavior is seen more frequently in female teachers, especially female teachers exhibit external dissent behavior more. In conclusion, Teachers' OD behaviors may get affected by their level of identification and adaptation with the school they are in, and that both OI and OD behaviors can increase depending on various demographic variables.

RECOMMENDATIONS

To increase the level of identification of teachers, joint activities can be organized. Moreover, it is important for teachers to adopt the school they work in, to see the success and mistakes of the school they work as their own success and mistake, to match the organizational values of the school with the individual values of the teacher, and to create "us" solidarity within the institution. For this reason, school administrators should involve teachers in the decision-making process to achieve this situation. To increase teachers' OI levels, administrators can resort to job enrichment. So, teachers think they are useful to the organization in different ways, they feel closer to the organization. This is seen as important in the increase in the level of OI. It is known that there is a good relationship between teachers and administrators, as the reason why vertical dissent is preferred more than horizontal dissent and external dissent, and it is effective in terms of the development of democracy in the organizational environment of the school. Therefore, to strengthen the administrator-teacher communication, trainings can be held to administrators and teachers. Besides these, school administrators should transform the dissenting opinions from teachers into a beneficial situation for the school organization and develop democracy within the organization. In the meta-evaluation study of the articles and postgraduate theses published on the subject of OD, conducted by Yorulmaz, Çalışkan, and Altinkurt (2022), it is stated that the topic of OD began to be studied in educational organizations in Turkey as of 2010, and that it is a relatively new research topic. It is important to work in educational organizations with various research designs to obtain more in-depth findings in studies on this subject. Similarly, researching the subject of OI in terms of educational organizations with various qualitative and quantitative research techniques will contribute to revealing the current situation in educational organizations in Turkey in detail.

REFERENCES

- Akada, T. (2015). Teachers' Views on Organizational Dissent. Master Thesis. Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences.
- Akpınar, A. (2014). The Relationship Between Human Relationships in Schools and Teachers' Organizational Identification Levels. Master Thesis. Uşak University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Sciences.

- Aliyev, Y. (2014). The Relationship Between Organizational Socialization and Organizational Identification: An Examination. Master Thesis. Atatürk University, Institute of Social Sciences, Department of Business Administration.
- Altınkurt, Y. & Püsküllüoğlu E. I. (2017). Adaptation of Organizational Dissent Scale into Turkish: Validity and Reliability Study. *Journal of Dumlupınar University Faculty of Education*, 1 (1).
- Arayıt, E. (2020). *Examining The Relationship Between Teachers' Organizational Dissent Behaviours and Work Alienation Levels According to Some Variables*. Master's Thesis. Gazi University Educational Sciences Institute, Ankara.
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. & Acar, U. (2012). The Relationship Between Organizational Socialization, Organizational Identification and Organizational Citizenship. *Journal of Educational Sciences Research*, 2(2), 47-74.
- Beldek, E. G. (2015). The Relationship Between Organizational Identification, Organizational Cynicism and Organizational Dissent: An Empirical Research. Master Thesis. University of Turkish Aeronautical Association, Institute of Social Sciences, Department of Business Administration.
- Can, A. (2014). *Quantitative Data Analysis in Scientific Research Process with SPSS*. 3, Pegem Academy.
- Cheney, G. (1983). On the Various and Changing Meanings of Organizational Membership: A Field Study of Organizational Identification. *Communication Monographs*. 50, 342 – 362.
- Chughtai, A. A. & Buckley, F. (2010) Assessing the Effects of Organizational Identification on In-Role Job Performance and Learning Behaviour: The mediating role of learning goal orientation. *Personnel Review*. 39(2), 242-258.
- Çakınberk, A., Derin N. & Demirel, E. T. (2011). Shaping Organizational Identification with Organizational Commitment: The Case of Malatya and Tunceli Private Educational Institutions. *Journal of Business Administration Research*. 3(1), 89-21.
- Çelik, K. & Tabancalı, E. (2012). Quality of Work / Work Life of Teachers Working in Special Education Institutions. *Journal of Mediterranean Educational Research*. 11, 31 – 38
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M., & Harquail, C. V. (1994). Organizational Images and Member Identification. *Administrative Science Quarterly*. 39(2), 239 – 263.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, Loyalty*. Harvard University Press.
- İpek, M.B. (2020). *The Relationship Between Teachers' Organizational Dissent Levels and Their Perceptions of Organizational Silence*. Master's Thesis. Kahramanmaraş Sütçü İmam University Institute of Social Sciences.
- İzgüden, D. (2017). The Effect of Communication Satisfaction on Organizational Dissent Behavior in Hospital Workers. Master Thesis. Süleyman Demirel University, Institute of Social Sciences, Department of Healthcare Management.
- Karasar, N. (2010). *Scientific Research Method*. 21.bs., Nobel.
- Kassing, J. W. (1997b). Articulating, Antagonizing, and Displacing: A Model of Employee Dissent. *Communication Studies*. 48, 311 – 332.
- Kassing, J. W. (1998a). Development and Validation of the Organizational Dissent Scale. *Management Communication Quarterly*. 12(2), 183 – 229.
- Kassing, J. W. (1998b). Articulated, Antagonizing and Displacing: A Model of Employee Dissent. *The Electronic Journal of Communication*. 8(1).
- Kassing, J. W. (2000). Exploring The Relationship Between Workplace Freedom of Speech, Organizational Identification and Employee Dissent. *Communication Research Reports*. 17 (4), 387 – 396.
- Kassing, J. W. (2008). Consider This: A Comparison of Factors Contributing to Employees Expression of Dissent. *Communication Quarterly*. 56(3), 342 – 355.
- Kassing, J. W. & Armstrong, T. A. (2002). Someone's Going To Hear About This: Examining the Association Between Dissent – triggering Events and Employees' Dissent Expressions. *Management Communication Quarterly*. 16, 39 – 65.

- Korucuoğlu, T. (2016). The Relationship Between Organizational Power Games and Organizational Dissent. Master Thesis. Eskişehir Osmangazi University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Sciences.
- Mael, F. & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and Their Alma Matter: A Partial Test of Reformulated Model of Organizational Identification. *Journal of Organizational Behaviour*, 13(2), 103 – 123.
- Nergiz, F. (2015). The Relationship Between Organizational Justice, Organizational Identification and Intention to Leave: An Example of Kahramanmaraş Province. Türkoğlu District. Master Thesis. Zirve University, Institute of Social Sciences, Department of Primary School Teaching.
- Özdemir, M. (2010). The Opinions of Managers and Teachers Working in Upper-Secondary State Schools in Ankara on Organizational Dissent. PhD Dissertation. Ankara University, Institute of Educational Sciences.
- Püsküllüoğlu, E. I., & Altınkurt, Y. (2018). The Relationship Between Teachers' Critical Thinking Dispositions and Organizational Dissent Behaviours. *Hacettepe University Faculty of Education Journal*, 33(4), 897- 914.
- Riketta, M. (2005). Organizational Identification: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 358 – 384.
- Teski, A. (2017). *The Relationship Between School Principals' Leadership Styles and Teachers' Perceptions of Organizational Dissent*. Master's Thesis. Uşak University Institute of Social Sciences, Uşak.
- Uçar, A. (2016). *The Effect of Favoritism of Managers on Organizational Dissent*. Master Thesis. Siirt University, Institute of Social Sciences, Department of Educational Sciences.
- Yalçın, S., & Saygı, E. (2021). Investigation of the Relationship Between the Perceptions of Psychological Resilience, Organizational Dissent and Organizational Silence of Teachers Working at Secondary Schools. *Journal of Anadolu University Faculty of Education (AUJEF)*, 5(4), 402-426.
- Yıldırım, A. (2020). *The Effect of Organizational Justice Perception on Organizational Dissent Behaviour: A Research on Education Workers*. Journal of the Faculty of Economics and Administrative Sciences of Süleyman Demirel University.
- Yorulmaz, Y. İ., Çalışkan, İ., & Altınkurt, Y. (2022). A Meta-Analysis of Studies on Organizational Dissent in Educational Organizations in Turkey. In: *Current Research in Educational Sciences* (Ed.: Nayır, F. and Poyrazlı, Ş.), 132-156, Anı Publishing.

LİSE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE ÖRGÜTSEL ÖZDEŞLEŞME İLE ÖRGÜTSEL MUHALEFET ARASINDAKİ İLİŞKİ

Rozerin Yaşa¹, Doç. Dr. Erkan Tabancalı²

¹Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye; rozerinyasaa@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0003-0013-3527>

²Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye; tabancali@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0001-7536-2696>

Kaynak göstermek için: Yaşa, R. & Tabancalı, E. (2023). Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre örgütsel özdeşleşme ile örgütsel muhalefet arasındaki ilişki. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(2), 169-191.

Özet

Bu araştırmanın amacı; Isparta ilinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liselerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre liselerde örgütsel özdeşleşme (ÖÖ) ile örgütsel muhalefet (ÖM) arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaç kapsamında, liselerde görev yapan öğretmenlerin ÖÖ'ye ilişkin görüşlerinin “uyum”, “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında ve ÖM ilişkin görüşlerinin “dikey muhalefet”, “yatay muhalefet” ve “dışsal muhalefet” boyutlarında nasıl olduğunu, öğretmenlerin ÖÖ'ye ve ÖM'e ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, kıdem, okulda çalışma süresi, okulda çalışma nedeni, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve ÖÖ'nin, ÖM'in anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. “Örgütsel Özdeşleşme Ölçeği” ve “Örgütsel Muhalefet Ölçeği” kullanılmıştır. Genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 291 lise öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler SPSS 22.0 ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Karşılaştırma ve ilişki analizlerinde anlam çıkarıcı istatistiklerden bağımsız örneklem T-testi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ÖÖ ve ÖM'e ilişkin görüşleri orta düzeydedir ve çeşitli demografik değişkenlere göre öğretmen görüşleri farklılaşabilmektedir. İki değişkenin boyutları arasında anlamlı ilişki saptanmış ve ÖÖ'nin özdeşleşme boyutunun ÖM'in dikey muhalefet boyutunu ve ÖÖ'nin uyum boyutunun ÖM'in yatay muhalefet boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: eğitim örgütleri; lise; öğretmen; örgütsel muhalefet; örgütsel özdeşleşme

GİRİŞ

Örgütler, etkililiği ve verimliliği için örgütle uyumlu, alanında başarılı ve yetenekli, örgütsel amaç ve değerleri benimseyen, bu doğrultuda çalışan bireylere ihtiyaç duyarlar. Bu durumun en iyi şekilde gerçekleşmesi ancak kendi kimliği ile örgüt kimliğini özdeşleştiren çalışanlar ile sağlanabilir. Örgütü ile özdeşleşen çalışanlar örgüte uyum sağlar, örgütün misyonunu, vizyonunu, amaçlarını, değerlerini benimser, kendiyi bağdaştırır. Örgütüyle özdeşleşen bireyler örgütün iyiliği, verimliliği için her türlü fedakârlığı yapabilirler. Çünkü örgütün amaçlarını kendi amaçlarıymış gibi benimsemektedirler (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994).

Örgütler, örgütsel amaçları gerçekleştirebilmek için örgüt çalışanlarından en üst düzeyde örgütsel fayda sağlamaya çalışır. Bu amaç doğrultusunda, örgüt ile bireyin amaçlarının dengelenmesi önemli bir

Bu makale, Doç. Dr. Erkan Tabancalı danışmanlığında Rozerin Yaşa tarafından yürütülen “Lise Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Örgütsel Özdeşleşme ile Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tezinden türetilmiştir. (Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul / Türkiye / 2018)

husustur (Çelik ve Tabançalı, 2012). Bu bağlamda, örgütün ve bireyin amaçlarının ortak veya benzer olması bireyin ÖÖ düzeyini olumlu yönde etkilediğinden, örgütsel amaçların gerçekleşmesi yönünde de fayda sağlayacaktır. Çakınberk, Derin ve Demirel (2011)'e göre ÖÖ; örgüt üyesinin örgütle kendini bir olarak görmesi ve örgütün başarı veya başarısızlığını kendisininmiş gibi hissetmesidir. Cheney, "ÖÖ Ölçeği"ni geliştirerek bu konudaki araştırmalara geniş çaplı bir ölçme aracı sağlamıştır. Cheney (1983), bu ölçekte ÖÖ'yi; (a) örgütsel üye olmaktan kaynaklanan bağlanma, aidiyet ve gurur duyma (özdeşleşme); (b) örgüte sadık olma ve örgütün amaçlarını savunma (içselleştirme); (c) ortak amaç ve değerler açısından birey ile örgüt arasındaki algılanan benzerlik (uyum) olmak üzere üç boyutta ele almıştır.

Örgüt çalışanları, örgütlerine fayda sağlayan olumlu tutum ve davranışlarının yanı sıra bazı olumsuz tutum ve davranışlar da sergileyebilmektedirler. Örgüt amaçları, değerleri, normları ve işleyişi birlik ve topluluk çatısı altında tüm bireylerce benimsenmelidir. Ancak örgütler birbirinden farklı perspektiflere sahip bireylerden olduğundan, ortak amaç ve değer çerçevesinde birleşmek güç olabilmektedir. Bireysel amaçlar ile örgüt amaçlarının çelişmesi, bireysel doğrular ve yanlışların olması, olan ve olması gereken tanımlarındaki farklılıklar örgütte karşıt görüşlere, anlaşmazlıklara sebep olabilmektedir. Bu durumda ÖM davranışları ile karşılaşılabilir.

Örgütün kararları ve uygulamalarına ilişkin karşıt görüşe sahip olan örgüt çalışanları, örgütten ayrılabilen (Hirschman, 1970), karşıt oldukları durumları yöneticileriyle, iş arkadaşlarıyla, aile üyeleriyle, iş dışından arkadaşlarıyla ya da başka kimselerle paylaşabilmektedir (Kassing ve Armstrong, 2002). Örgüt üyelerinin düşünceleri ile yöneticilerin düşünceleri uyumlanabilir. Bu durumda örgüt üyeleri karşıt görüşlerini belirtme gereksinimi duyabilmekte, örgütsel kararlara katılmak isteyebilmektedir. Eğitim örgütlerinde de öğretmenlerin okul örgütüne özdeşleşmesi örgütsel açıdan önemlidir. Çünkü birey, örgütle ne kadar özdeşleşirse örgüt perspektifinden bakabilme ve örgütün yararına çalışma olasılığı o kadar artar (Dutton, Dukerich ve Harquail, 1994; Mael ve Ashforth, 1992). Öğretmenler; bilgi, beceri, birikim yönünden eğitim örgütlerine katkı sağlarlar. Öğretmenlerin okul örgütü ile ortak amaç, hedef, misyon, vizyon ve değerlere sahip olması önemlidir.

ÖM; örgüt üyelerinin yöneticileri ile fikir ayrılığına düşmeleri durumu biçiminde ifade edilmektedir (Özdemir, 2010). Örgüt içerisinde meydana gelen bu görüş ayrılığı durumuna, ÖM denilmektedir (Kassing, 1998a). Kassing (1997b), ÖM ile ÖÖ arasında bir ilişki olduğunu ileri sürmüştür. Özdeşleşme düzeyi yüksek olan örgüt çalışanları, örgütün genel işleyiş mantığını daha fazla benimsemekte ve örgütün amaç ve değerlerini kendi amaç ve değerleri gibi sahiplenmektedir. Ancak bazen bireyler ÖÖ'ye direnç gösterebilmektedir; Kassing (1997b), ÖM'in ÖÖ'ye karşı direnilmeye başladığı andan itibaren oluştuğunu belirtmektedir.

ÖM (OD), örgüt politikaları ve uygulamaları ile ilgili karşıt görüşlerin ve uyumsuzlukların ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kassing, 1997b). ÖM'in amacı, örgütsel yöntem ve uygulamalar hakkında farklı görüş ve düşünceleri dile getirmek, mevcut sisteme yönelik zıt fikirleri ifade etmek ve örgütsel boyutta yeni bakış açıları oluşturmaktır (Kassing, 1998b). Özdemir'e göre (2010) ÖM, örgüt çalışanlarının üstlerinin verdiği kararlara, yaptığı uygulamalara karşı olmaları, üstlerinin tutum ve görüşlerine katılmamaları şeklinde belirtilebilmektedir. ÖM, örgüt çalışanlarının üstleriyle karşıt görüşte olmalarının yanında karşıt görüşün dile getirilme sürecini de kapsamaktadır (Özdemir, 2010). ÖM önemli bir iletişim yöntemi olarak ele alınmakta, bu yönüyle yönetim ve örgüt bilimi alanlarındaki çalışmalara konu olmaktadır (Kassing, 1998b).

Kassing'e göre (1997b) ÖM sürecinin başlatıcısı olarak tetikleyici bir olay yaşanır ve daha sonra birtakım değişkenler ile muhalefet davranışlarından biri seçilir. Tercih edilen muhalefet davranışlarının her biri farklı sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda, Kassing (1997b) üç tür muhalefet stratejisini açıklamıştır: dikey, düşmanlık ve dışsal muhalefet ki bunlar sırasıyla şu anlamlara gelmektedir; örgüt çalışanları direkt olarak, agresif bir şekilde ve pasif bir şekilde muhalefet etmektedirler. Kassing, sonraki çalışmasında düşmanlık muhalefeti yatay muhalefet olarak değiştirmiştir. Bu yeni modelde, muhalefet türleri çalışanların tercihlerine göre sınıflandırılmıştır: dikey muhalefet direkt olarak yöneticilere iletilen muhalefet türüdür, yatay muhalefet diğer iş arkadaşlarına iletilen muhalefet türüdür ve dışsal muhalefet örgütle direkt bağı olmayan kişilere iletilen muhalefet türüdür (Kassing, 1997b). Muhalefet, örgüt üyelerinin örgüt politika ve uygulamalarına ilişkin zıt görüşlerini çeşitli yollarla dile getirmesi olarak

ifade edilebilir. Çalışanlar örgüt içerisinde direkt olarak yöneticilerine (dikey muhalefet), iş arkadaşlarına (yatay muhalefet) ya da örgütle ilişkisi olmayan örgüt dışı kişilere, arkadaşlarına, ailelerine (dışsal muhalefet) dile getirebilmektedirler (Kassing, 1998b).

Eğitim örgütlerinde de muhalefet davranışları ile karşılaşılabilir. Öğretmenler, okul karar ve uygulamalarına yönelik muhalif davranışlarda bulunabilmektedirler. Okul yöneticilerine muhalefet davranışı gösterebildikleri gibi, diğer öğretmenlere ya da okul dışındaki kişilere de iletebilmektedirler. Öğretmenlerin hangi muhalefet davranışını gösterdikleri bireysel, ilişkisel ve örgütsel değişkenlerden etkilenebilmektedir. Özdemir (2010)'e göre, öğretmenler kişisel ve yönetsel olmak üzere iki açıdan muhalefet davranışı sergilemektedirler. Kişisel nedenler arasında “çoğunlukla” muhalefet nedenleri sırasıyla; öğretmenlerin yasal haklarını kullanmalarının yöneticiler tarafından engellenmesi, yöneticiler tarafından yasalara aykırı bir iş yapmalarının istenmesi, yöneticilerin öğretmenlere sözlü veya fiili tacizde bulunmaları, hakaret etmeleri, farklı görüşe sahip öğretmenlere baskı kurmaları, kendi politik fikirlerini öğretmenlere benimsetmeye çalışmaları olduğu görülmüştür. Orta seviyede muhalefet nedenleri olarak ise öğretmenlerin işlerini yapma biçimlerine yöneticilerce müdahale edilmesi, yasalara uymayan bir biçimde işlerini yürütmeleri durumları olduğu görülmüştür (Özdemir, 2010). Dolayısıyla, eğitim örgütlerinde ÖM davranışlarının çeşitli nedenlerden kaynaklanabileceği, öğretmenlerin bireysel, ilişkisel ve örgütsel değişkenler temelli farklı muhalefet yollarına başvurabileceklerdir.

Bu araştırmada lise öğretmenlerinin görüşlerine göre ÖÖ ile ÖM arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Liselerde görev yapan öğretmenlerin ÖÖ'ye ilişkin görüşleri “uyum” , “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarında nasıldır?
2. Lise öğretmenlerinin ÖÖ'nin “uyum” , “özdeşleşme” ve “içselleştirme” boyutlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem, okulda çalışma süresi, okulda çalışma nedeni, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Liselerde görev yapan öğretmenlerin ÖM'e ilişkin görüşleri “açık (dikey) muhalefet” , “gizli (yatay) muhalefet” ve “dışsal (yer değiştirmiş) muhalefet” boyutlarında nasıldır?
4. Lise öğretmenlerinin ÖM'in “açık (dikey) muhalefet” , “gizli (yatay) muhalefet” , “dışsal (yer değiştirmiş) muhalefet” boyutlarına ilişkin görüşleri; cinsiyet, kıdem, okulda çalışma süresi, okulda çalışma nedeni, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Lise öğretmenlerinin görüşlerine göre; ÖÖ, ÖM'in anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli, Evren ve Örneklem

Bu araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evreni, Isparta ili merkez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet liselerinde 2017-2018 eğitim öğretim yılında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme tekniği ile 1150 evren büyüklüğünden .95 güven düzeyi ile ulaşılması hedeflenen örneklem büyüklüğü 289 olarak belirlenmiştir (Karasar, 2010). Tabakalı örnekleme tekniğiyle, uygulama yapılacak liseler; Anadolu ve Fen liseleri (AFL), Meslek Liseleri (ML) ve İmam Hatip Liseleri (İHL) olarak üç tabakaya ayrılmıştır. Belirlenen örneklem büyüklüğüne göre (289), her bir tabakadan kaç öğretmenin alınacağı belirlenmiştir. Bu durumda, ulaşılması hedeflenen örneklem büyüklükleri sırasıyla; AFL'de %41,57 temsil oranıyla 121, ML'de %42,70 temsil oranıyla 124, İHL'de %15 temsil oranıyla 44 olarak belirlenmiştir. Araştırma kapsamında 298 lise öğretmenine ulaşılmıştır; ancak, analize uygun olmayan eksik doldurulmuş 7 anket araştırmaya dâhil edilmemiştir.

Öğretmenlerin % 43,6'sı kadın, %56,4'ü erkektir; %16,2'si 10 yıl ve altı, %47,1'i 11-20 yıl arası, %36,8'i 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir; %36,1'i 3 yıl ve altı, %23,7'si 4-6 yıl arası, %40,2'si 7 yıl ve

üstü süre boyunca buldukları okulda çalışmaktadırlar. Katılımcıların %86.6'sının buldukları okulda çalışmalarının nedeni kendi tercihleridir, %13,4'ünün ise tercihleri dışıdır. Katılımcıların %79'u ön lisans veya lisans, %21'i lisansüstü eğitimi mezundur; %41,6'sı Anadolu ve Fen, %43'ü Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde, %15,5'i ise Anadolu İmam Hatip liselerinde çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, liselerde ÖÖ'nin nasıl ve ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla Cheney (1982) tarafından geliştirilen Çakınberk, Derin ve Demirel (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan 18 maddeli beşli Liket Tipi "ÖÖ Ölçeği" kullanılmıştır. Boyutların daha anlaşılır olması açısından Balcı, Baltacı, Fidan, Cereci ve Acar (2012)'in kullandığı alt boyut isimleri olan uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olarak belirtilmiştir. Liselerde ÖM'in nasıl ve ne düzeyde olduğunun belirlenmesi amacıyla Kassing (1998a) tarafından geliştirilen ve Altınkurt ve Püsküllüoğlu (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Dikey (Açık) Muhalefet", "Yatay (Gizli) Muhalefet" ve "Dışsal (Yer Değiştirmiş) Muhalefet" boyutlarından oluşan 16 maddeli beşli Likert Tipi "ÖM Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu araştırmada, OD ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı Dikey Muhalefet boyutunda .74, Yatay Muhalefet boyutunda ve Dışsal Muhalefet boyutunda ise .60 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik katsayısı ise .72'dir. Bu değerlere göre ölçeğin yapı geçerliğinin olduğu, ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğunu ve ölçekle elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir. ÖÖ ölçeğinin Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı Uyum boyutunda .90, Özdeşleşme boyutunda .80, İçselleştirme boyutunda ise .86'dır. Ölçeğin Cronbach's Alpha Güvenirlik katsayısı .92'dir. Bu değerlere göre ölçeğin yapı geçerliğinin olduğu, ölçek maddelerinin ayırt ediciliğinin yeterli düzeyde olduğu ve ölçekle elde edilen verilerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Betimsel istatistiklerden frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Karşılaştırma ve ilişki analizlerinde anlam çıkarıcı istatistiklerden bağımsız örneklem T-testi, tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ve çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

BULGULAR

ÖÖ'ye İlişkin Bulgular

Tablo 1. Öğretmenlerin ÖÖ'ye ilişkin görüşleri

Boyutlar	Maddeler	\bar{x}	Ss
Uyum	1.Ebeveynler çocuklarının diğer okullardansa bu okulda olmalarını tercih ederler.	3,15	1,22
	2.Bu okulun öğrencileri burada olmaktan gurur duyar.	3,27	1,03
	3. Bu okulun, diğer okullara göre ayırt edici şekilde farklı olduğunu düşünüyorum.	3,62	1,11
	4. Bu okul, öğrencilerin eğitim aldığı yer olmaktan çok daha fazla bir şeydir.	3,53	1,03
	5. Diğerleri bu okulu eğitimde mükemmelliğin bir örneği olarak görür.	2,86	1,14
	6. Diğer okullarla karşılaştırdığımda, bana göre bu okul, eğitimde mükemmelliğin bir örneğidir.	2,92	1,22
	7. Beni bu okula çeken çok şey var.	3,36	1,14
	8. Bu okulun başarılarından gurur duyuyorum.	3,82	1,09
	9. Okulum hakkında konuştuğumda "onlar" kelimesinden ziyade "biz" kelimesini kullanırım.	4,09	0,92
	10. Çalıştığım yeri insanlara söylemekten gurur duyuyorum.	4,05	1,00
Genel Ortalama	3,47	0,80	

Özdeşleşme	1.Okulumun başarısı benim başarımdır.	3,85	1,00
	2. Kendimi okulun sahibi gibi hissederim.	3,31	1,19
	3. Birisi okulum hakkında övgüde bulunduğunda, kişisel bir iltifat olarak algılarım.	3,49	1,11
	4. Okulun değerleri farklıysa, kendimi okuluma ait değilmiş gibi hissederim.	3,40	1,04
	5. Birisi okulumu eleştirdiğinde, ben savunmaya başlarım.	3,67	0,98
	Genel Ortalama	3,54	0,80
İçselleştirme	1. Bu işe başladığımda, benim kişisel değerlerim ve okulun değerleri çok benzerdi.	3,38	1,11
	2. Bu okula bağlılığım, hem benim hem de okulun temsil ettiği değerlerin benzerliği üzerine kuruludur.	3,44	1,01
	3. Diğer okullara göre bu okulu tercih etmemin sebebi, bu okulun değer yargılarının oturmuş olmasıdır.	3,19	1,18
	Genel Ortalama	3,34	0,97
ÖÖ		3,47	0,72

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ÖÖ’nin boyutları toplamında öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması orta düzeydedir ($\bar{x} = 3,47$, $Ss=0,72$). Tüm maddeler içinde en yüksek ortalamaya sahip madde uyum boyutundaki “Okulum hakkında konuştuğumda “onlar” kelimesinden ziyade “biz” kelimesini kullanırım.” maddesi, ($\bar{x} = 4,09$, $Ss=0,92$), en düşük ortalamaya sahip madde ise yine uyum boyutundaki “Diğerleri bu okulu eğitimde mükemmelliğin bir örneği olarak görür.” maddesidir ($\bar{x} = 2,86$, $Ss=1,14$).

ÖÖ’ye İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Demografik Değişkenlere Göre Fark Analizi

Cinsiyete göre ÖÖ’ye ilişkin anlamlı farklılık görülmemektedir. ÖÖ’nin tüm boyutlarında ve bu boyutların gruplarında öğretmen görüşleri birbiriyle benzerdir. Bununla birlikte hem erkek hem de kadın öğretmenler ÖÖ’ye ilişkin ifadeler genellikle katılmışlardır. ÖÖ’ye ilişkin öğretmen görüşleri kıdeme göre yalnızca uyum ve içselleştirme boyutları ile özdeşleşmenin toplamında farklılaşmaktadır. Uyum ve içselleştirme boyutları ile özdeşleşme toplam puanına göre farklılık, 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip öğretmenler ile diğer öğretmenler arasındadır. Öğretmenlerin kıdemlerinin artması, görece yüksek uyum, içselleştirme ve genel özdeşleşme sergilediklerini göstermektedir. ÖÖ’ye ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulda çalışma süresine göre yalnızca uyum ve özdeşleşme boyutlarında ve özdeşleşme toplamında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Uyum ve özdeşleşme boyutları ile özdeşleşme toplam puanına göre farklılık, buldukları okulda 7 yıl ve daha fazla süre çalışmakta olan öğretmenler ile diğer öğretmenler arasındadır. Öğretmenlerin, buldukları okuldaki çalışma sürelerinin artması, görece yüksek uyum, özdeşleşme ve genel özdeşleşme sergilediklerini göstermektedir. ÖÖ’ye ilişkin öğretmen görüşleri arasında okulda çalışma nedenine göre tüm boyutlarda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Dolayısıyla, ÖÖ’nin boyutları toplamında da anlamlı farklılık mevcuttur. Uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının her birindeki ve ÖÖ’nin toplamındaki anlamlı farklılığın, bulunduğu okulda kendi tercihiyle çalışan öğretmenlerin kendi tercihi olmayan öğretmenlere göre bu boyutlarda yer alan ifadelerle ilişkin daha olumlu görüşe sahip olmalarından kaynaklandığı görülmüştür.

Öğrenim durumuna göre ÖÖ’ye ilişkin öğretmen görüşleri anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. ÖÖ’nin tüm boyutlarında ve bu boyutların gruplarında öğretmen görüşleri birbiriyle benzerlikler taşımaktadır. Bununla birlikte hem “ön lisans + lisans” mezunu hem de “lisansüstü” mezunu öğretmenler ÖÖ konusunda olumlu görüşe sahiptir. ÖÖ’ye ilişkin öğretmen görüşleri arasında okul türüne göre ise tüm boyutlarda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ayrıca, ÖÖ’nin boyutları toplamında da okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Uyum ve özdeşleşme boyutlarındaki farklılığının, AFL öğretmenlerinin diğer okul türlerindeki öğretmenlere göre bu boyutlarda yer alan ifadelerle ilişkin daha olumlu görüşe sahip olmalarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca, uyum boyutunda, İHL’nin ML’den daha yüksek ortalamaya sahip olduğu, uyum konusundaki ifadelerle İHL öğretmenlerinin ML öğretmenlerine göre daha çok katıldıkları görülmüştür. İçselleştirme boyutundaki farklılığın ise, ML öğretmenlerinin diğer okul türlerindeki öğretmenlere göre bu boyutta yer alan ifadelerle ilişkin daha olumlu görüşe sahip olmalarından kaynaklandığı görülmüştür. ÖÖ’nin boyutları toplamındaki farklılığın nedeni ÖÖ’ye

ilişkin ifadelerle AFL öğretmenlerinin ML ve İHL öğretmenlerine göre daha çok katılmalarıdır. Ayrıca, ÖÖ'ye ilişkin ifadelerle İHL öğretmenleri ML öğretmenlerine göre daha çok katılmaktadırlar.

ÖM'e İlişkin Bulgular

Tablo 2. Öğretmenlerin ÖM'e ilişkin görüşleri

Boyutlar	Maddeler	\bar{x}	Ss
Dikey Muhalefet	1.Okul yöneticilerine soru sormaya ya da karşıt düşüncelerimi belirtmeye çekinirim.	4,08	0,95
	2. Okul yönetimini sorgulamam.	3,88	1,05
	3. Okulun politikalarını sorgulamaya çekinirim.	3,93	0,98
	4.Alınan kararlara katılmadığımda, okul yöneticilerime bunu söylemem.	3,78	1,07
	Genel Ortalama	3,92	0,76
Yatay Muhalefet	1.İşlerin yapılışıyla ilgili duygularımı diğer öğretmenlerle paylaşıyorum.	3,97	0,87
	2. Meslektaşlarıma okul sorunlarıyla ilgili neredeyse hiç yakınmam.	3,49	1,05
	3. Diğer öğretmenlerle birlikte okuldaki sorunlardan yakınırım.	3,09	1,10
	4. Okula ilişkin eleştirilerimi meslektaşlarımla açıkça paylaşıyorum.	3,71	0,96
	5. Diğer çalışanların önünde okulumu eleştirmem.	2,60	1,08
	6.Okulda sorun yaratan konularla ilgili meslektaşlarımla rahatça konuşurum.	3,95	0,89
	Genel Ortalama	3,47	0,57
Dışsal Muhalefet	1. Okulla ilgili kaygılarımı evde konuşmamaya özen gösteririm.	3,13	1,24
	2. Ailemin yanında okuldan yakınmamaya çalışırım.	3,06	1,24
	3. Okul kararlarıyla ilgili kaygılarımı, okul dışında ailem ve arkadaşlarımla tartışırım.	3,12	1,20
	4. Okula ilişkin hayal kırıklıklarımı, okul dışından arkadaşlarımla nadiren konuşurum.	2,97	1,12
	5. Okula ilişkin kaygılarımı okul dışından kişilerle konuşurum.	2,64	1,14
	6.Okulda tartışmaktan rahatsız olduğum okul kararlarını, ailem ve arkadaşlarımla konuşurum.	2,83	1,15
	Genel Ortalama	3,02	0,71
Örgütsel Muhalefet		3,39	0,48

Tablo 2'de görüldüğü gibi, ÖM'in boyutları toplamında öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması orta düzeydedir ($\bar{x}=3,39$, $Ss=0,48$). Tüm maddeler içinde en yüksek ortalamaya sahip madde dikey muhalefet boyutundaki ters madde olan "Okul yöneticilerine soru sormaya ya da karşıt düşüncelerimi belirtmeye çekinirim." maddesidir ($\bar{x}=4,08$, $Ss=0,95$). En düşük ortalamaya sahip madde ise yatay muhalefet boyutundaki ters madde olan "Diğer çalışanların önünde okulumu eleştirmem." maddesidir ($\bar{x}=2,60$, $Ss=1,08$).

ÖM'in alt boyutları arasında en yüksek genel ortalamaya sahip olan boyut "Dikey Muhalefet" boyutu ($\bar{x}=3,92$, $Ss=0,76$), genel aritmetik ortalamasına göre ikinci olan boyut "Yatay Muhalefet" boyutu ($\bar{x}=3,47$, $Ss=0,57$), genel aritmetik ortalaması en düşük olan boyut ise "Dışsal Muhalefet" boyutudur ($\bar{x}=3,02$, $Ss=0,71$). Öğretmenlerin ÖM'e ilişkin görüşleri orta düzeydedir.

Dikey Muhalefet boyutundaki en yüksek ortalamaya sahip madde ters madde olan "Okul yöneticilerine soru sormaya ya da karşıt düşüncelerimi belirtmeye çekinirim." maddesidir ($\bar{x}=4,08$, $Ss=0,95$). En düşük ortalamaya sahip madde ise yine ters madde olan "Alınan kararlara katılmadığımda, okul yöneticilerime bunu söylemem." maddesidir ($\bar{x}=3,78$, $Ss=1,07$). Yatay Muhalefet boyutundaki en yüksek ortalamaya sahip madde "İşlerin yapılışıyla ilgili duygularımı diğer öğretmenlerle paylaşıyorum." maddesidir ($\bar{x}=3,97$, $Ss=0,87$). En düşük ortalamaya sahip madde ise ters madde olan "Diğer çalışanların önünde okulumu eleştirmem." Maddesidir ($\bar{x}=2,60$, $Ss=1,08$). Dışsal Muhalefet

boyutundaki en yüksek ortalamaya sahip madde “Okulla ilgili kaygılarımı evde konuşmamaya özen gösteririm.” maddesidir ($\bar{x}=3,13$, $Ss=1,24$). En düşük ortalamaya sahip madde ise “Okula ilişkin kaygılarımı okul dışından kişilerle konuşurum.” maddesidir ($\bar{x}=2,64$, $Ss=1,14$).

ÖM’e İlişkin Öğretmen Görüşleri Arasında Demografik Değişkenlere Göre Fark Analizi

ÖM’e ilişkin cinsiyete göre yalnızca dışsal muhalefet dışsal muhalefet boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla dışsal muhalefette buldukları tespit edilmiştir. ÖM’e ilişkin öğretmen görüşleri arasında kıdeme göre yalnızca dikey muhalefet boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Dikey muhalefet boyutundaki farklılık 21 yıl ve üstü grubunun diğer kıdem gruplarına göre daha yüksek ortalamaya sahip olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bir başka deyişle, 21 yıl ve üstü grubunun, dikey muhalefet konusundaki ifadelerine daha çok katıldıkları görülmüştür. Okulda çalışma süresine göre yalnızca dikey muhalefet boyutunda anlamlı farklılık gözlenmiştir. Dikey muhalefet boyutundaki farklılığın, 7 yıl ve üstü grubunun 3 yıl ve altı grubuna göre anlamlı olarak daha yüksek ortalamaya sahip olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Okulda çalışma nedeni, öğrenim durumu ve okul türü değişkenlerine göre öğretmenlerin ÖM’e ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

ÖM’in ÖÖ Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Tablo 3. ÖM’in dikey muhalefet alt boyutunun ÖÖ tarafından yordanması

Boyutlar	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Dikey Muhalefet							
Sabit	3,20	0,22	-	14,20	0,00	-	-
Uyum	0,08	0,08	0,09	1,07	0,28	0,15	0,06
Özdeşleşme	0,13	0,06	0,13	1,93	0,05	0,17	0,11
İçselleştirme	-0,01	0,06	-0,02	-0,26	0,80	0,11	-0,01
R= 0,188	$R^2 = 0,03$	$F=3,521$	$p= 0,01$				

Tablo 3’e göre ÖÖ’nin özdeşleşme boyutu ÖM’in yalnızca dikey muhalefet boyutunu anlamlı düzeyde yordamaktadır ($p=0,05$). ÖÖ’nin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları birlikte, ÖM’in dikey muhalefet boyutu ile anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkiye sahiptir ($R=0,188$, $p=0,01$). Bu üç yordayıcı değişken birlikte ÖM’in dikey muhalefet boyutundaki varyansın %3’ünü ($R^2= 0,03$) açıklamaktadır. ÖÖ’nin, dikey muhalefet üzerinde büyük ölçüde etkili olmadığı, düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu söylenebilir. Dikey muhalefetin, ÖÖ’nin uyum ve içselleştirme boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır; ancak, özdeşleşme boyutu ile arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (ikili $r= 0,17$). ÖÖ düzeyi arttıkça dikey muhalefet davranışlarında artış gözlemlenebileceği söylenebilir. Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin ÖM’in dikey muhalefet boyutu üzerindeki görece önem sırası özdeşleşme (0,13), uyum (0,09) ve içselleştirme (-0,02) şeklinde sıralanmıştır. Dikey muhalefet boyutuna en çok etkisi olan faktör özdeşleşme, ikinci olarak uyum, son olarak içselleştirmedir. Elde edilen bulgulara göre dikey muhalefetin regresyon modeli şöyledir: Dikey muhalefet = $3,20 + 0,13 \times$ Özdeşleşme

Tablo 4. ÖM’in yatay muhalefet alt boyutunun ÖÖ tarafından yordanması

Boyutlar	B	SH	B	t	p	İkili r	Kısmi r
Yatay Muhalefet							
Sabit	3,84	0,16	-	22,74	0,00	-	-
Uyum	-0,13	0,06	-0,19	-2,23	0,02	-0,17	-0,13
Özdeşleşme	0,04	0,05	0,05	0,78	0,43	-0,06	0,04
İçselleştirme	-0,01	0,05	-0,02	-0,24	0,80	-0,12	-0,01
R= 0,183	$R^2 = 0,03$	$F=3,330$	$p= 0,02$				

Tablo 4'e göre, ÖÖ'nin uyum boyutu ÖM'in yalnızca yatay muhalefet boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($p=0,02$). ÖÖ'nin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutları birlikte, ÖM'in yatay muhalefet boyutu ile anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişkiye sahiptir ($R=0,183$, $p=0,02$). Bu üç yordayıcı değişken birlikte ÖM'in yatay muhalefet boyutundaki varyansın %3'ünü ($R^2=0,03$) açıklamaktadır. Bu durumda, ÖÖ'nin, yatay muhalefet üzerinde önemli ölçüde etkili olmadığı, düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu yorumu yapılabilmektedir. Yatay muhalefetin, ÖÖ'nin özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır; ancak, uyum boyutu ile arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (ikili $r=-0,17$).

Standardize edilmiş regresyon katsayılarına (β) göre yordayıcı değişkenlerin ÖM'in yatay muhalefet boyutu üzerindeki göreceli önem sırası uyum (-0,19), özdeşleşme (0,05), ve içselleştirme (-0,02) şeklinde sıralanmıştır. Özetle, yatay muhalefet boyutuna en çok etkisi olan faktör uyum, ikinci olarak özdeşleşme, son olarak ise içselleştirmedir. Yatay muhalefetin regresyon modeli şöyledir: Yatay muhalefet = $3,84 - 0,13 \times$ Uyum

ÖÖ'nin uyum ($p=0,26$), özdeşleşme($p=0,30$) ve içselleştirme($p=0,89$) boyutlarının hiçbirisi dışsal muhalefeti anlamlı bir şekilde yordamamaktadır. Bu yordayıcı değişkenlerin tümü birlikte ÖM'in dışsal muhalefet boyutu ile anlamlı bir ilişkiye sahip değildir ($R=0,142$, $p=0,11$).

Özetle; ÖÖ'nin alt boyutları ÖM'in dikey muhalefet boyutunun %3'ünü ve yatay muhalefet boyutunun da %3'ünü açıklarken, dışsal muhalefet boyutunun anlamlı bir yordayıcısı değildir. ÖÖ düzeyinin yüksek olduğu bir okulda dikey muhalefet davranışlarının da bu durumdan olumlu yönde etkilenmesi ve artış olması muhtemeldir. ÖÖ düzeyinin yüksek olduğu bir okulda yatay muhalefet davranışlarının bu durumdan olumsuz yönde etkilenmesi ve azalma olması beklenmektedir. ÖÖ'nin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının tümü birlikte, ÖM'in anlamlı bir yordayıcısı değildir.

TARTIŞMA

Bu çalışmada, lise öğretmenlerinin görüşlerine göre ÖÖ ile ÖM arasındaki ilişki incelenmiştir. Öğretmenlerin her iki değişkene ilişkin görüşleri ayrı ayrı incelenmiş olup, ÖM'nin ÖÖ tarafından yordanması durumu ve düzeyi incelenmiştir. ÖÖ'nin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme olmak üzere üç alt boyutu bulunmaktadır. Elde edilen bulgulara bakıldığında, öğretmenlerin görüşlerine göre en yaygın olan durum özdeşleşme, daha sonra uyum, son olarak içselleştirmedir. Akpınar (2014), "Okullardaki İnsan İlişkileri Düzeyi ile Öğretmenlerin ÖÖ Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışmasında, ÖÖ'ye dair öğretmen görüşlerinin orta düzeyde olduğu ve özdeşleşme boyutunun, uyum ve içselleştirme boyutlarından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu açıdan, Akpınar'ın (2011) ÖÖ'ye ilişkin öğretmen görüşlerine dair bulguları, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde, Nergiz'in (2015) öğretmenlerde örgütsel adalet, ÖÖ ve işten ayrılma niyetleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasına göre, öğretmenlerin ÖÖ'ye ilişkin görüşleri orta düzeydedir.

Aliyev (2014), çalışmasında, çalışanların ÖÖ düzeylerinin "iyi" derecede olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Aliyev'in (2014) bulgularına göre, çalışanların ÖÖ'ye ilişkin puanlarına göre "Çalıştığım işyeri hakkında konuştuğumda; 'onlar' yerine 'biz' kelimesini kullanırım." ifadesi en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu ölçek maddesi, bu çalışmada da öğretmen görüşlerine göre en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu anlamda, iki araştırma bulgusu örtüşmektedir. Aliyev'in (2014) çalışmasında en düşük ortalamaya sahip madde ise "Başka biri çalıştığım işyerini eleştirirse, bunu kişisel hakaret olarak düşünürüm." İfadesidir. Bu bulgu, bu araştırmanın en düşük ortalamaya sahip maddesi ile örtüşmemektedir. Bu durumun farklı demografik özelliklerden, farklı kurumlardan ve bu kurumların örgüt yapısı, örgüt kültürü, örgütsel iklimi gibi çeşitli etmenlerden kaynaklanabildiği söylenebilir. Chugtai ve Buckley'nin (2010) "ÖÖ'nin İş Performansı ve Öğrenme Davranışı Üzerindeki Etkilerinin Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında da ÖÖ'nin örgütsel etkililiğin anahtarı olduğu ve iş performansı üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu görülmüştür.

Lise öğretmenlerinin ÖM'e ilişkin görüşlerine göre, en yüksek genel ortalamaya sahip olan boyut "Dikey Muhalefet", genel aritmetik ortalamasına göre ikinci olan boyut "Yatay Muhalefet", genel aritmetik ortalaması en düşük olan boyut ise "Dışsal Muhalefet" boyutudur. Öğretmenlerin görüşlerine

göre en yaygın olan muhalefet türü dikey muhalefet, daha sonra yatay muhalefet ve son olarak dışsal muhalefettir. Öğretmenlerin genel olarak muhalefet algılarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç Püsküllüoğlu ve Altınkurt'un (2018) ve Teski'nin (2017) çalışmalarında da elde edilmiştir. İpek'in (2020) araştırmasında ise ÖM algısının yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Beldek'in (2015) çalışmasında katılımcıların ÖM düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Uçar'ın (2016) çalışmasında, öğretmenlerin ÖM'e ilişkin görüşlerine göre boyutların ortalaması en yüksekten en düşüğe dikey muhalefet, yatay muhalefet ve dışsal muhalefet şeklinde olduğu görülmüştür. Uçar'ın (2016) bu bulgusu ile bu araştırmanın bu yöndeki bulgusu örtüşmektedir. Kassing (2000), ÖM'in iş yeri konuşma özgürlüğü düzeyini olumlu yönde etkilediği, muhalefeti arttırdığı sonucuna ulaşmış; ÖM ortalamaları yüksek çıkmıştır. Akada (2015), çalışmasında öğretmenlerin ÖM'e ilişkin görüşlerinin "ara sıra" düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca, Akada'nın (2015) çalışmasında, öğretmenlerin ÖM'e ilişkin görüşlerine göre boyutların ortalaması en yüksekten en düşüğe dikey muhalefet, yatay muhalefet ve haber uçurma şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sıralama, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Özdemir (2010), çalışmasında da, öğretmenlerin çoğunlukla dikey muhalefette buldukları, sonra sırasıyla haber uçurma ve yatay muhalefet davranışı sergiledikleri görülmüştür. Bu bulgu, hem bu araştırmanın bu yöndeki bulguları ile hem de eğitim örgütlerinde bu konuda yapılan diğer araştırmaların bulguları ile de benzerlik göstermektedir. İzgüden'in (2017) sağlık çalışanından oluşan örneklem grubu üzerinde yapmış olduğu çalışmasında, ortalamalarına göre ÖM'in boyutları sırasıyla yatay muhalefet, dışsal muhalefet, son olarak dikey muhalefet olarak tespit edilmiştir. Bu bulgu, bu araştırmanın bu yöndeki bulgusu ile uyuşmamaktadır. İzgüden (2017)'in araştırması ile bu araştırma aynı ilde yürütülmüş; ancak, İzgüden'in (2017) örneklemini sağlık çalışanları iken bu araştırmanın örneklemini lise öğretmenleridir. Eğitim örgütlerinde bu konuda yapılmış olan diğer çalışmalar da İzgüden'in (2017) bu bulgusu ile çelişmektedir. İki farklı kurum türünün ÖM'e ilişkin görüşleri ve ÖM strateji tercihlerinin birbirinden farklı olduğu, eğitim örgütlerinde görev yapan öğretmenlerin iş arkadaşları ve iş dışı kişilerden ziyade çoğunlukla direkt olarak yöneticilere muhalefet ederken sağlık çalışanlarının bunun aksine, çoğunlukla iş arkadaşlarına muhalefet etme eğilimde oldukları görülmektedir. Okulda çalışma nedeni, öğrenim durumu, okul türü değişkenlerine göre ise ÖM'e ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Kadın ve erkek öğretmenlerin ÖM davranışları ve ÖM'e ilişkin görüşleri benzerdir, cinsiyet bu konuda anlamlı bir etkiye sahip değildir. Cinsiyet, öğretmenlerin ÖM'e ilişkin görüşleri konusunda ayırt edici bir değişken değildir. İpek'in (2020) araştırmasında ise dikey muhalefet boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemekte; yatay muhalefet boyutunda erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık görülmektedir. İpek'in (2020) bu bulgusu ile Arayıt'ın (2020) bulgusu örtüşmektedir. Ayrıca, ÖM'in tüm boyutları toplamında da cinsiyete göre anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Hem erkek hem de kadın öğretmenler ÖM konusunda olumlu görüşe sahiptir. Bu sonuç Teski (2017), İpek (2020) ve Yalçın ve Saygı'nın (2021) çalışmalarının bu konudaki sonuçları ile örtüşmektedir.

Akada (2015), çalışmasında, cinsiyete göre öğretmen görüşleri arasında dikey muhalefet, yatay muhalefet ve haber uçurma boyutlarında anlamlı farklılık görülmediği bulgusunu elde etmiştir. Özdemir'in (2010) çalışmasında ise ÖM'in boyutlarından dikey muhalefet ile yatay muhalefet boyutlarında cinsiyet değişkeni anlamlı bir farklılık oluşturmamakta; ancak, haber uçurma boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Bu bulguya göre, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere daha az haber uçurma davranışı gösterdiği görülmüştür. Korucuoğlu (2016)'nın çalışmasında, dikey muhalefet boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık gözlenmiş, bu bulguya göre erkeklerin daha yüksek ortalamaya sahip olmasından kaynaklandığı görülmüştür. İzgüden'in (2017) çalışmasından elde ettiği bulgulara göre ise, cinsiyete göre ÖM'in hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Kıdeme göre, öğretmenlerin ÖM'e ilişkin dikey muhalefet boyutundaki ifadelerle 21 yıl ve üstü grubunun 10 yıl ve altı ve 11-20 yıl gruplarından daha çok katıldıkları görülmüştür. Bu durumda, emekliliğe yaklaşan öğretmenlerin mesleki deneyimleri daha çok olduğundan ve okul örgütüne ve yapısına daha aşina olduklarından yöneticiye karşıt görüş belirtme, soru sorma, okul politikalarını sorgulama, alınan kararlara katılmadıklarını belirtme gibi eylemlerde mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlere göre daha rahat, girişken davranabilmektedirler.

ÖÖ'nin özdeşleşme boyutu ÖM'in dikey muhalefet boyutunu anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür. Uyum ve içselleştirme boyutları ÖM'in dikey muhalefet boyutunu anlamlı düzeyde yordamamaktadır. ÖÖ'nin, dikey muhalefet üzerinde büyük ölçüde etkili olmadığı, düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu görülmüştür. ÖÖ'nin uyum boyutu ÖM'in yatay muhalefet boyutunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Özdeşleşme ve içselleştirme boyutları ÖM'in yatay muhalefet boyutunu anlamlı düzeyde yordamamaktadır. Bu bulguya göre, ÖÖ'nin, yatay muhalefet üzerinde önemli ölçüde etkili olmadığı, düşük düzeyde bir yordayıcı olduğu görülmüştür. ÖÖ'nin uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarının hiçbiri dışsal muhalefeti anlamlı bir şekilde yordamamaktadır.

SONUÇ

Sonuç olarak, ÖÖ'nin lise öğretmenlerinin ÖM davranışları üzerinde etkili olabildiği görülmüştür. ÖÖ'nin ve ÖM'nin kendi içinde farklı türleri bulunmakta, bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre lise öğretmenlerinin ÖÖ ve ÖM'nin boyutlarına ilişkin maddelere verdikleri yanıtlara göre; en yaygın olan muhalefet türü dikey muhalefet, daha sonra yatay muhalefet ve son olarak dışsal muhalefettir. Liselerde öğretmen görüşlerine göre ÖÖ düzeyinin orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin genel olarak muhalefet algılarının ise orta düzeydedir. ÖM davranışlarının yeterince iyi düzeyde olmasa da daha çok dikey muhalefet ile belirtildiği görülmüştür. ÖÖ'ye ilişkin ise, en yaygın olan durum özdeşleşme, daha sonra uyum, son olarak içselleştirmedir. Kıdem ve okulda çalışma süresi arttıkça ÖÖ ve ÖM'nin de arttığı görülmüştür. Ayrıca, buldukları okulda kendi tercihiyle görev yapan öğretmenlerin ÖÖ düzeyi kendi tercihi olmayanlara göre daha yüksek olabilmektedir. Ayrıca, AFL öğretmenlerinin ÖÖ düzeyleri diğer lise türlerine göre daha yüksek olabilmektedir. ÖM davranışı ise kadın öğretmenlerde daha sık görülmekte, özellikle dışsal muhalefet davranışını kadın öğretmenler daha fazla sergilemektedirler. Sonuç olarak, öğretmenlerin ÖM davranışlarının buldukları okul ile özdeşleşme ve uyum düzeyleri ile doğru orantılı olarak etkilendiği, hem ÖÖ hem de ÖM davranışlarının çeşitli demografik değişkenlere bağlı olarak artabildiği söylenebilir.

ÖNERİLER

Öğretmenlerin özdeşleşme düzeylerinin yükselmesi için öğretmenlerin birbirleriyle ve yöneticilerle iletişimlerini arttırmak ve okul örgütüne uyumu artırıp özdeşleşmeye ve okul örgütünü içselleştirmeye olanak sağlayan ortak etkinlikler düzenlenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin, çalıştıkları okulu benimsemeleri, çalıştıkları okulun başarısını ve hatalarını kendi başarı ve hatasıymış gibi görmeleri, okulun örgütsel değerleri ile öğretmenin bireysel değerlerinin uyuşması, kurum içinde "biz" dayanışmasını oluşturmaları ÖÖ açısından önemlidir. Bu nedenle, okul yöneticileri bu durumu başarabilmek için, karar alma sürecine öğretmenleri dâhil etmelidir. Öğretmenlerin ÖÖ düzeylerinin artması amacıyla, yöneticiler, iş zenginleştirme yoluna başvurabilirler. Bu sayede, öğretmenler örgüte farklı şekillerde yararlı olduklarını düşünürler, örgüte daha yakın hissedebilirler. Bu durum, ÖÖ düzeyinin artmasında önemli görülmektedir. Dikey muhalefetin yatay muhalefet ve dışsal muhalefete kıyasla daha çok tercih edilmesinin nedeni olarak, öğretmenler ile yöneticiler arasında iyi düzeyde bir ilişki olduğu, okulun örgütsel ortamında demokrasinin gelişmesi açısından etkili olduğu bilinmektedir. Dolayısıyla, yönetici-öğretmen iletişimini güçlendirmek adına yöneticilere ve öğretmenlere yönelik bu kapsamda eğitimler verilebilir. Bunlara ek olarak, okul yöneticileri, öğretmenlerden gelen muhalif görüşleri okul örgütü için faydalı bir duruma dönüştürmeli, örgüt içi demokrasiyi geliştirmelidirler. Yorulmaz, Çalışkan ve Altınkurt (2022) tarafından gerçekleştirilen ÖM konusunda yayımlanan makale ve lisansüstü tezlerle ilişkin meta değerlendirme çalışmasında, Türkiye'de eğitim örgütlerinde ÖM konusunun 2010 yılı itibariyle çalışılmaya başlandığı, görece yeni bir araştırma konusu olduğu belirtilmiştir. Bu konudaki çalışmaların daha derinlikli bulgular elde edilebilmesi açısından çeşitli araştırma desenleri ile eğitim örgütlerinde çalışılmasının önemli olduğu söylenebilir. Benzer şekilde, ÖÖ konusunun da eğitim örgütleri açısından çeşitli nitel ve nicel araştırma teknikleri ile araştırılması Türkiye'de eğitim örgütlerindeki mevcut durumun etraflıca ortaya konmasına katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akada, T. (2015). Örgütsel Muhalefete İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Akpınar, A. (2014). Okullardaki İnsan İlişkileri Düzeyi ile Öğretmenlerin Örgütsel Özdeşleşme Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Aliyev, Y. (2014). Örgütsel Sosyalleşme ve Örgütsel Özdeşleşme Arasındaki İlişki: Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Altınkurt, Y. ve Püsküllüoğlu E. I. (2017). Örgütsel Muhalefet Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1).
- Arayıt, E.(2020). *Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet Davranışları ve İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Balcı, A., Baltacı, A., Fidan, T., Cereci, C. ve Acar, U. (2012). Örgütsel Sosyalleşmenin, Örgütsel Özdeşleşme ve Örgütsel vatandaşlıkla İlişkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(2), 47-74.
- Beldek, E, G. (2015). Örgütsel Özdeşleşme, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Muhalefet İlişkisi: Görgül Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. c.3, Pegem Akademi.
- Cheney, G. (1983). On the Various and Changing Meanings of Organizational Membership: A Field Study of Örgütsel Özdeşleşme. *Communication Monographs*. 50, 342 – 362.
- Chughtai, A. A. ve Buckley, F. (2010) Assessing the Effects of Örgütsel Özdeşleşme on In-Role Job Performance and Learning Behaviour: The mediating role of learning goal orientation. *Personnel Review*. 39(2), 242-258.
- Çakınberk, A., Derin N. ve Demirel, E. T. (2011). Örgütsel Özdeşleşmenin Örgütsel Bağlılıkla Biçimlenmesi: Malatya ve Tunceli Özel Eğitim Kurumları Örneği. *İşletme Araştırmaları Dergisi*. 3(1), 89-21.
- Çelik, K. ve Tabancalı, E. (2012). Özel Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş / Çalışma Yaşam Kalitesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 11, 31 – 38
- Dutton, J. E., Dukerich, J. M. ve Harquail, C. V. (1994). Organizational Images and Member Identification. *Administrative Science Quarterly*. 39(2), 239 – 263.
- Hirschman, A. O. (1970). *Exit, Voice, Loyalty*. Harvard University Press.
- İpek, M.B.(2020). *Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet Düzeyleri ile Örgütsel Sessizlik Algıları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İzğüden, D. (2017). Hastane Çalışanlarında İletişim Doyumunun Örgütsel Muhalefet Davranışları Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 21.bs. Nobel.
- Kassing, J. W. (1997b). Articulating, Antagonizing, and Displacing: A Model of Employee Dissent. *Communication Studies*. 48, 311 – 332.
- Kassing, J. W. (1998a). Development and Validation of the Organizational Dissent Scale. *Management Communication Quarterly*. 12(2), 183 – 229.
- Kassing, J. W. (1998b). Articulated, Antagonizing and Displacing: A Model of Employee Dissent. *The Electronic Journal of Communication*. 8(1).
- Kassing, J. W. (2000). Exploring The Relationship Between Workplace Freedom of Speech, Organizational Identification and Employee Dissent. *Communication Research Reports*. 17 (4), 387– 396.

- Kassing, J. W. (2008). Consider This: A Comparison of Factors Contributing to Employees Expression of Dissent. *Communication Quarterly*, 56(3), 342 – 355.
- Kassing, J. W. ve Armstrong, T. A. (2002). Someone's Going To Hear About This: Examining the Association Between Dissent – triggering Events and Employees' Dissent Expressions. *Management Communication Quarterly*, 16(39) – 65.
- Korucuoğlu, T. (2016). Örgütsel Güç Oyunları ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Mael, F. ve Ashforth, B. E. (1992). Alumni and Their Alma Matter: A Partial Test of Reformulated Model of Organizational Identification. *Journal of Organizational Behaviour*, 13(2), 103 – 123.
- Nergiz, F. (2015). Öğretmenlerde Örgütsel Adalet, Örgütsel Özdeşleşme ve İşten Ayrılma Niyetleri Arasındaki İlişki: Kahramanmaraş İli Türkoğlu İlçesi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
- Özdemir, M. (2010). Ankara İli Kamu Genel Liselerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefete İlişkin Görüşleri. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Püsküllüoğlu, E. I. ve Altinkurt, Y. (2018). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Örgütsel Muhalefet Davranışları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 897-914.
- Riketta, M. (2005). Organizational Identification: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 66,358 – 384.
- Teski, A. (2017). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Tarzları ile Öğretmenlerin Örgütsel Muhalefet Alguları Arasındaki İlişki*. Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Uçar, A. (2016). Yöneticilerin Kayırmacı Davranışlarının Örgütsel Muhalefet Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yalçın, S. ve Saygı, E. (2021). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Psikolojik Dayanıklılık, Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Sessizlik Alguları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(4), 402-426
- Yıldırım, A. (2020). Örgütsel adalet algısının Örgütsel Muhalefet davranışına etkisi: eğitim çalışanları üzerine bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(2), 203-219.
- Yorulmaz, Y. İ., Çalışkan, İ., ve Altinkurt, Y. (2022). Türkiye’de Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Muhalefet Konusunda Yapılan Çalışmalara İlişkin Bir Meta Değerlendirme. İçinde: Eğitim Bilimlerinde Güncel Araştırmalar (Der: Nayır, F. ve Poyrazlı, Ş.), 132-156, Anı Yayıncılık.

International Innovative Education Researcher

INVESTIGATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' ATTITUDES AND SELF-EFFICACY TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION AND THEIR PERCEPTIONS OF CLASSROOM PRACTICES*

Assist. Prof. Dr. Ünal ŞİMŞEK¹, Assoc. Prof. Dr. Bahadır KILCAN²

¹Aksaray University, Türkiye; unalsimsek63@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0002-9102-0095>

²Gazi University, Türkiye; bahadir@gazi.edu.tr;
<https://orcid.org/0000-0003-0646-1804>

For citation: Şimşek, Ü. & Kılcan, B. (2023). Investigation of social studies teachers' attitudes and self-efficacy towards inclusive education and their perceptions of classroom practices. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 192-213.

Abstract

The partial existence of the studies based on the inclusion of students in inclusive education shadows the fact that teachers' roles in inclusion education. In the literature, the lack of inclusion training studies for teachers is an indication of this situation. In the present study, which approaches inclusive education from the perspectives of teachers, it is aimed to comparatively examine teachers', who are of great importance in achieving the objectives of inclusive education, attitudes and self-efficacy towards the inclusive education and their perceptions of inclusive classroom practices in terms of various variables. The study is quantitative research and designed with the relational scanning model. Predictive correlational research and casual comparison design, which are among the types of correlational research were used in the study. The implementation phase of the study was carried out with a total of 284 social studies teachers, 122 female and 162 males, working in public secondary schools affiliated to the Ministry of Education in the central districts of Ankara and Aksaray provinces in (Turkey). Attitudes and self-efficacy perceptions scale towards inclusive education and classroom practices scale for inclusive education were used as data collection tools. In the analysis phase, the analysis process of the study was completed by performing t-test, ANOVA, analyses according to the status of variables included in the sub-problems. Looking at the results of the research in general; social studies teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy and their perception of classroom practices were found to be high and positive.

* This study was produced from the doctorate thesis, which was prepared by Ünal ŞİMŞEK under the supervision of Assoc.Prof.Dr. Bahadır KILCAN.

Key Words: Social studies, inclusive education, attitude, self-efficacy, classroom implementation

INTRODUCTION

Today, it is possible for individuals to continue their lives at the desired level of welfare by meeting their health, social, economic, cultural and educational needs. These are seen as a compulsory need for individuals and not (or can't) meeting these or preventing these put the individuals at a disadvantaged place in the society they live in (Mayer, 2003).

It is possible to see disadvantaged individuals or groups in almost every society in the world. However, in some societies, the difference between the rights granted to disadvantaged individuals and the rights granted to other individuals is too small to be felt. The amount of the mentioned difference between the rights of disadvantaged and other individuals provide information about the welfare and development level of that society. In the world of the twenty-first century, developed countries, institutions and organizations working, putting forward ideas and make recommendations to eliminate disadvantageousness as much as possible. For example, in a report by the European Commission (2010), it was tried to draw attention to the situation by showing that approximately 80 million people in EU member countries benefit less from lifelong learning than people who get quality education, that 80 million people individuals are at the risk of poverty and that 8% of workers earn income below the poverty line and that people in disadvantage group are in difficult situation. In fact, by doing this, the Commission aimed to ensure the integration of all individuals in the society into the society they live in, in line with their basic goals and while doing this, to activate the support mechanisms that will ensure social welfare and social harmony. As a matter of fact, the EU focuses on inclusive growth and development among its 2020 targets, and among these targets, it sees the improvement of education and reduction of poverty as an important goal. In this context, the EU itself aims to employ individuals in disadvantaged groups (elderly, disabled, immigrants, etc.) at the age of 75% without gender discrimination until 2020; to reduce the drop out rate of individuals below 10% and to increase the duration of education by graduating from a university or any college; and to reduce the number of people who are exposed to all kinds of exclusion by at least 20 million (European Commission, 2010; Alp, 2014; OECD, 2014). As mentioned in the report above, one of the parameters of being at a disadvantaged in the society we live in is educational. This parameter can be defined as the inability of individuals in the same society to receive similar education and engage in similar educational activities with their peers. Therefore, individuals in this way begin to lose their affective characteristics such as self-esteem, trust and responsibility and cannot adapt to the environment they live in. It is seen as an important starting point for these individuals with special needs that their education planning and environments should be prepared in accordance with their needs to be able to see themselves as a member of the society in an effective way, to take on social roles and realize them and to show their free will (Gözün and Yıkılmış, 2004).

Among the educational environments to be prepared for individuals in primary and secondary schools social studies course, aiming to promote good citizenship in a democratic society and to develop an effective citizen through social participation and decision-making (Engle and Ochoa, 1988), has an important mission in preventing the individual's disadvantageousness in the educational and social field. This mission, despite the fact that Barr, Barth and Shermis (1978), who have worked in the field of social studies, emphasized "citizenship" in their definition of social studies and causatively, despite the differences in the direction, appearance, purpose and methods of teachers, by stating that they almost universally perceive social studies as preparation for citizenship in a democracy; the primary purpose of social studies for the National Council of Social Studies (NCSS, 1992; 2001) can be explained as helping the young people who are culturally diversified in an interdependent world as the citizens of a democratic society by supporting them to develop the necessary knowledge, skills and attitudes to make conscious and logical decisions for the society.

Based on all these, it would not be wrong to say that social studies course has a great responsibility in order to eliminate disadvantageousness as much as possible. The fact that social studies has been created with the aim of an inclusive curriculum, along with raising democratic and good citizens, would

enable a flexible curriculum that aims to create a school and classroom climate that contributes to the socialization of students who takes into account the disadvantaged student groups, that develops activities-based mechanisms in this context and that provides access to the educational environment. As stated by Heward, Cavanaugh and Ernsbarger (2004) and Sapon-Shevin (2007), the created program will be based on developing students without any hitch in line with the aim of inclusive education with a systematic teaching style. In addition, the program, which is based on an inclusive basis, will not only benefit individuals in disadvantaged positions, but also all individuals targeted by the program. As a matter of fact, while Urban (2013) states that an inclusive social studies curriculum will encourage the democratic and citizenship development and reveal their abilities, Schaeffer (2008) states that the program to be prepared with an inclusive approach will offer equal rights to everyone without and discrimination or exclusion, and in this respect, it will be based on respect for democratic values and human rights.

Of course, no program based on the inclusive education approach can be inclusive on its own. In the acceptance of the inclusive education approach in the educational environment, the academic, administrative and service staff at the school, as well as students' groups, have a great influence. All staff and students should be aware of accepting disadvantaged student groups, who are different from them, into the school and classroom environment. These individuals, who will feel comfortable in the educational environment, will begin to gain knowledge and skills by interacting with their peers. Thus, they will increase their interaction with the society by both expressing themselves and having self-confidence. In resettlement of these individuals, teachers who are responsible for teaching social studies course also have a great responsibility both because of their mission to prepare students for life and to raise good citizens. However, teachers who are aware of these tasks (Banks and Nguyen, 2008; Parker, 2003; Shiveley, 2014) stated that they had difficulties in providing a quality education considering the necessities of democratic citizenship within the current curriculum by considering the differences in multicultural classroom environments. Thus; considering the increasing number of disadvantaged groups in classroom, the need for social studies teachers to have higher levels of pedagogical skills against these students comes to the fore. In the present study, which was created in the context of this need, it was aimed to reveal the attitudes and self-efficacy of social studies teachers towards inclusive education by comparing them with their classroom practices. For this purpose, both the current status about in-class practices regarding inclusive education and their attitude and self-efficacy on inclusive education and information will be given about the relation between the variables.

METHOD

In this context, the current research was designed with the relational scanning model in the quantitative research method. Relational scanning model is also included in general scanning models. Relational scanning model is a general survey model that aims to determine the level of change or influence between two or more variables in a group (Cohen, Manion and Morrison, 2000; Karasar, 2000). In this study, which was conducted to determine whether the attitudes of social studies teachers working in Ankara and Aksaray provinces towards inclusive education, their self-efficacy perceptions about inclusive education and their classroom practices towards inclusive education differ according to various variables and to determine the relationship between them, predictive correlation research and casual comparison pattern among correlational research types were used.

Study Group

The pilot implementation phase of the study was conducted with 405 teachers from in 14 different branches (preschool teaching, primary school teaching, English language teaching, religious culture and moral knowledge teaching, psychological counseling and guidance, Turkish language teaching, elementary school mathematics teaching, social studies teaching, information technologies and software, science and technology teaching, physical education teaching and music teaching) who are working in 15 schools, including 3 primary schools and 12 secondary schools in the central districts of Ankara and Aksaray provinces. The main implementation phase was carried out with a total of 284 social studies teachers, 122 female and 162 male, working in secondary schools under the body of the

Ministry of Education in central districts of Ankara and Aksaray provinces. Purposeful and appropriate sampling among non-random sampling types was used to determine the participants in the study. In the purposeful sampling phase, the criterion and maximum diversity sampling types were used to support each other. Accordingly, criteria were set forth to determine the teachers participating in the research. As a criterion, it was determined to work in primary and secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in the central districts of Ankara and Aksaray and to have students from disadvantaged groups in their classes. Then, the maximum diversity sampling process was made functional in the research by paying attention to the fact that the participants determined in accordance with this criterion were working in as many different branches as possible.

Data Collection Tools

In the collection of data, a total of 3 scales, namely the Attitude Scale, Self-Efficacy Scale for inclusive education, the In-Class Practices Scale for inclusive education, which were developed by the researchers (1st researcher), and the Personal Information Form in which demographic data of the teachers were collected were used. In the process of developing existing scales, firstly the relevant literature was examined and an item pool was created and made ready for expert opinion. An item pool was sent to an assessment and evaluation specialist in a seven-field in one education. It was made ready for the analysis process by obtaining opinions from relevant experts. The Lawshe technique, developed by Lawshe and known by his own name, was used to reveal the content validity rates of the existing data obtained from fields experts. In his study, Yurdugül (2005) stated that the content validity rates (CVR) in the Lawshe technique were obtained with the ratio of the number of experts who states the "Necessary" opinion on an item to the total number of experts who gave an opinion on the item with 1 minus and he formulated this as $(CVR=N)$. In the related formula, NG means the experts who stated that the item is "Necessary" and N means the total number of experts who stated their opinion on the item. However, as shown in the table, the level of CVR significance was determined according to the number of expert opinions.

Table 1. $\alpha=0,05$ Minimum values for significance level CVR

Number of Experts	Minimum Value	Number of Experts	Minimum Value
5	0.99	12	0.56
6	0.99	13	0.54
7	0.99	14	0.51
8	0.78	15	0.49
9	0.75	20	0.42
10	0.62	30	0.33
11	0.59	40+	0.29

(Yurdugül, 2005).

When table 1 is examined, if the opinions of 5 experts were obtained in the studies conducted, the minimum value of KGI should be 0.99, if 40+ experts opinion were obtained, it should have a minimum value of 0.29 as shown in the table. Since 8 expert opinions were consulted in this study, the KGI minimum value was determined as 0.78. Items below this value were removed from the scale and the relevant scale form was made ready for the pilot application process. After the analysis process was completed, a form was created for the pilot application phase and this form, together with 3 scales, was examined by a faculty member working in the Department of Turkish Language Education in terms of spelling and expression disorders, and as a result of the corrections made, the application form of the study was finalized.

Data Analysis

The data obtained in the study were analyzed in accordance with the data collection techniques used. In addition, in this study, which was conducted to determine whether the attitudes of social studies teachers working in Ankara and Aksaray provinces towards inclusive education, their perceptions of self-efficacy towards inclusive education and their classroom practices towards inclusive education differ according to various variables and to determine the relationship between them, predictive

correlational research and casual comparison pattern, which are among the correlational research types, were used. In the analysis phase, the analysis process of the study was completed by performing t-test, anova, analysis according to the status of variables included in the sub-problems.

FINDINGS

In the findings part of the study, firstly, the variables under the title "Teacher Attitudes Scale Regarding Inclusive Education" of social studies teachers, secondly, the variables under the title "Teacher Self-Efficacy Scale for Inclusive Education" of social studies teachers', thirdly, the variables under the title "Teacher In-Class Practice Scale for Inclusive Education" of social studies teachers were given. Finally, the findings of social studies teachers' "Teacher Attitude Scale for Inclusive Education, Teacher Self-Efficacy Scale for Inclusive Education and Teacher In-Class Practice Scale for Inclusive Education" were presented by comparing them.

In order to determine whether social studies teachers' attitudes towards inclusive education differ significantly according to their gender, t-test was calculated in unrelated measurements.

Table 2. T-test results in unrelated measurements calculated regarding social studies teachers' attitudes towards inclusive education according to their gender

Scale	Gender	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Attitude towards inclusive education	Female	122	86,87	9,31	282	1,118	0,27
	Male	162	88,07	8,67			

*p<0,05

When Table 2 is examined it was determined that social studies teachers attitudes towards inclusive education did not differ significantly according to gender ($t_{(282)}=1,118$; $p>0,05$). On other words, it was determined that male and female teachers' attitudes towards inclusive education were similar.

One-way variance analysis (One Way ANOVA) were calculated in comparison of the attitudes of social studies teachers participating in the study, primarily towards inclusive education, according to their professional seniority.

Table 3. One-way variance analysis results related to social studies teachers' attitudes towards inclusive education on the basis of their professional seniority

Variable	N	\bar{X}	S			
1-5 year	24	88,96	8,12			
6-10 year	74	87,34	9,11			
11-15 year	88	88,02	9,02			
16-20 year	78	87,59	9,47			
21 year and more	20	84,45	6,65			
Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference
Between Groups	111,539	4	27,885	0,818	,051	
Within Groups	7955,711	279	28,515			
Total	8067,250	283				

When Table 3 is examined, it was seen that the attitudes of the teachers participating in the study, it was determined that teachers' attitudes towards inclusive education did not differ significantly according to their professional seniority ($F_{(4,283)}=0,818$; $p>0,05$).

In order to determine whether the self-efficacy of social studies teachers whose opinions were taken within the scope of the study shows a significant difference or not according to their gender, the t-test was calculated in unrelated measurements.

Table 4. T-test results in unrelated measurement calculated for social studies teachers' self-efficacy for inclusive education according to their gender

Scale	Gender	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Self-Efficacy for Inclusive Education	Female	122	101,99	12,06	282	0,498	0,62
	Male	162	101,31	10,96			

*p<0,05

When Table 4 is examined, It was determined that the self-efficacy of social studies teachers participating in the study towards inclusive education did not differ significantly according to their gender ($t_{(282)}=0,498$; $p>0,05$). In other words, it has been determined that male and female teachers' self-efficacy towards inclusive education are similar.

In comparing social studies teachers' self-efficacy according to their professional seniority one-way analysis of variance (One Way ANOVA) were calculated.

Table 5. One-way analysis of variance results on social studies teachers' self-efficacy for inclusive education based on their professional seniority

Variable	N	\bar{X}	S			
Professional Seniority	1-5 year	24	102,67	10,85		
	6-10 year	74	102,72	12,01		
	11-15 year	88	101,74	11,58		
	16-20 year	78	101,22	11,18		
	21 year and more	20	97,10	9,96		
Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference
Between Groups	537,581	4	134,395	1,030	,039	
Within Groups	36420,457	279	130,539			
Total	36958,039	283				

When Table 5 is examined, it was determined that social studies teachers' self-efficacy towards inclusive education did not differ significantly according to their professional seniority ($F_{(4,283)}=1,030$; $p>0,05$). In other words, it has been determined that the professional seniority of teachers with professional seniority of 1-5 years, 6-10 years, 11-15 years, 16-20 years, 21 years and more for inclusive education is similar.

The t-test was calculated in unrelated measurements to determine whether social studies teachers' perceptions of their in-class practices in inclusive education differ significantly according to their gender.

Table 6. Results of the t-test in unrelated measurements calculated regarding social studies teachers' perceptions of the need to create a common classroom climate in inclusive education according to their gender

Scale	Gender	N	\bar{X}	S	sd	t	p
In-Class Practices in Inclusive Education	Female	122	87,65	15,45	282	1,433	0,15
	Male	162	90,15	13,86			

When Table 6 is examined, it is determined that social studies teachers' perceptions of their classroom practices in inclusive education do not differ significantly by gender ($t_{(282)}=1,433$; $p>0,05$). In other words, male and female teachers' perceptions about the necessity of classroom practices in inclusive education show similarities.

One-way analysis of variance were calculated to compare the classroom practices of social studies teachers according to their professional seniority.

Table 7. One-way variance analysis results calculated regarding in-class practices in inclusive education based on professional seniority of social studies teachers

Variable	N	\bar{X}	S	
Professional Seniority	1-5 year	24	93,17	8,95
	6-10 year	74	89,46	15,74
	11-15 year	88	86,77	16,78
	16-20 year	78	90,26	12,73

Source of Variance	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference
21 year and more		20		88,25		11,05
Between Groups	1001,659	4	250,415	1,180	0,32	
Within Groups	59223,788	279	212,272			
Total	60225,447	283				

When Table 7 is examined, it is seen that the perceptions of the teachers participating in the study of the necessity of classroom practices in inclusive education do not show a significant difference according to their professional seniority ($F_{(4,283)}=1,180$; $p>0,05$). In other words, it was determined that the perceptions of teachers with seniority of 1-5 years, 6-10 years, 11-15 years, 16-20 years, 21 years and more, towards the necessity of classroom practice in inclusive education are similar.

Pearson correlation coefficient was calculated to determine the relationships between social studies teachers' attitudes towards inclusive education and their self-efficacy.

Table 8. Pearson correlation coefficient calculated regarding the relationships between social studies teachers' self-efficacy and their attitudes towards inclusive education

Scale	Values	Attitude
Self-Efficacy for Inclusive Education	R	,24**
	P	,000
	N	284

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

When Table 8 is examined, it was determined that there was a positive and low level ($r=0.24$; $p<0.01$) relationship between the teachers' self-efficacy towards inclusive education and their attitudes towards inclusive education.

The Pearson correlation coefficient was calculated in order to determine the relationship between social studies teachers' perceptions of the necessity of in-class practices in inclusive education and their attitudes and self-efficacy towards inclusive education.

Table 9. Pearson correlation coefficient calculated regarding the relationships between social studies teachers' perceptions of the necessity of in-class practices in inclusive education and their attitude and self-efficacy towards inclusive education

Scale	Values	Perceptions about the necessity of classroom practices in inclusive education
Attitude towards inclusive education	r	,05
	p	,363
	N	284
Self-Efficacy for Inclusive Education	r	,22**
	p	,000
	N	284

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

When Table 9 is examined, it has been determined that there is no significant relationship between teachers' perceptions of the necessity of classroom practices in inclusive education and their attitudes towards inclusive education ($r=0,05$; $p>0,05$). It was determined that there is a positive and low-level relationship between the perceptions on the necessity of in-class practices in inclusive education of social studies teachers participated in the study and their self-efficacy towards inclusive education ($r=0,22$; $p<0,01$).

CONCLUSION AND DISCUSSION

In this study, which was carried out to reveal the attitudes and self-efficacy of social studies teachers towards inclusive education by comparing them with their classroom practices, it was determined that teachers' attitudes towards inclusive education were generally at a high level, in other words, they were positive. This result shows a consistent relationship with Main, Chambers and Sarah (2016) Slovenian's result that preschool and primary school teachers have a positive attitude towards inclusive education, Engelbrecht, Savolainen, Nel and Malinen's (2013) the result that although teachers' attitudes in Finland and South Africa differ according to the subject, the high attitude levels of both kindergarten teachers and special education teachers, Alnahdi, Saloviita and Elhadi's (2019) result that the attitudes of the participants in the study in Saudi Arabia and Finland have positive attitudes towards inclusive education in general. The fact that, in the studies of Desombre, Lamotte, and Mickael (2019), while the general attitude of teachers towards inclusive education is positive coincides with the findings of this study, the fact that the attitude levels of special education teachers are higher than teachers of other branches coincides with the results of the study of Mezquita, Sanchez- Monroy, Morales-Martinez, Ramirez and Reyna-Gonzalez (2018), Engelbrecht, Savolainen, Nel, and Malinen (2013). In addition, the fact that attitudes of male participants to inclusive education compared to female participants in the study is higher differ from the results of the studies of Alnahdi, Saloviita and Elhadi (2019), Priyadarshini and Thangarajathi (2017), Saloviita and Schaffus (2016), Alghazo, Gaad and El (2004), Rosenbaum, King, Law, King and Evans (1998). In related studies, the attitude levels of female participants are higher than that of male participants. This situation can be considered as an indication that the gender factor is effective in the attitudes towards inclusive education of the countries where the relevant studies were conducted.

In this study, there was no overall change in social studies teachers' attitudes towards inclusive education according to their professional seniority. This result differs from the result of Priyadarshini and Thangarajathi (2017) study that teachers who work in the same school for a long time will have a better understanding of children and their needs and therefore their positive attitude towards inclusive education will definitely be higher than those who work for fewer years.

In general, it was found that social studies teachers' self-efficacy towards inclusive education is at a high level. This result coincides with the result of Villa, Thousand, Meyers, and Nevin (1996) that teachers make a stronger commitment to include students from disadvantaged groups into the educational setting and that their ability to teach in inclusive classrooms and their certain professional skills developed after they have experienced the process of participating in inclusive education. On the other hand, while Engelbrecht, Savolainen, Nel and Malinen (2013), MacFarlane and Woolfson (2013), Pit-ten Cate, Markova, Krischler, and Krolak-Schwerdt (2018) states that special education teachers working in private schools had positive attitudes compared to teachers working in kindergartens, this also shows a consistent relationship with the result that teachers' self-efficacy levels are high regarding the field. In addition, since teachers' attitudes towards inclusive education are likely to affect their personal efforts towards professional development (Chitiyo, et al., 2019), in order to minimize the level of competence and personal anxiety among teachers, Franzkowiak (2009) emphasized that inclusive teachings should be provided as mandatory and essential elements at the beginning of all teacher education programs, and introductory courses to inclusive education should be made compulsory for teachers.

It is observed that social studies teachers' perceptions of inclusive education towards the teacher in-class practice scale are at a high level. This result coincides with the result of Villa, Thousand, Meyers and Nevin (1996), Campbell, Gilmore, and Cuskelly (2003), Carroll, Forlin, and Jobling (2003) that practices in and outside of classrooms are important in inclusive practices, and the result of Avramidis and Norwich (2002) and Forlin (2010), that increasing the reality of inclusive classrooms in line with the suggestions of teachers, creating a common classroom climate, teachers' involvement in practices, namely activities rather than theoretical, in the classroom.

No significant relationship was found between the classroom practices of social studies teachers regarding inclusive education and their attitudes towards inclusive education. When teacher-centered studies are examined, it is seen that while self-developed teachers with certain qualifications have positive effects on their students, teachers who are otherwise have a negative effect on their students.

Attitude is one of the most important personality traits of teachers that affect their students. Especially, students with different race, language, religion, gender, culture and disability adapt more easily to the subject and the classroom when teachers exhibit positive attitudes towards them, but they move away from the subject and the classroom when teachers show negative attitudes (Yıldırım, 2016). However, it can be said that there is a positive and low-level relationship between the in-class practices of the participants regarding inclusive education and their self-efficacy towards inclusive education. Özokcu (2018) found that there is a significant difference between the self-efficacy level and attitudes of teachers who engage in classroom activities. In other words, the high level of self-efficacy in inclusive education brings about developing a positive attitude. In this case, the self-efficacy level of teachers should be increased first. Because the increase in the self-efficacy levels brings along a positive attitude. From this point of view, if teachers want to implement inclusive education successfully and get efficiency from it, they should keep their self-efficacy level, attitude and belief about the subject positive, and show positive behavior at the point of applying what they learned (Şimşek & Kılcan, 2019).

In the study, it was observed that the independent variables did not cause any differentiation on the dependent variables. On the other hand, in order to provide a relationship between the perceptions of the participants about the necessity of classroom practices in inclusive education and their attitudes towards inclusive education, it is possible to encourage teachers to make classroom practices in inclusive education and see the positive results of this. The present study was conducted with social studies teachers. With the participation of different branch teachers at other levels, studies based on their attitudes towards inclusive education, self-efficacy and classroom practices can be conducted. Besides, the current study has been created based on the quantitative paradigm. In-depth studies based on inclusive education can be conducted with teachers from both social studies and other branches, taking into consideration the qualitative method perspective.

REFERENCES

- Alghazo, E. M., Gaad E. E., & El, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: Pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning* 34(1), 71-85.
- Alp, L. (2014). *Dezavantajlı grupların istihdama katılmaları: G20 ülkelerindeki başarılı uygulamalar*, [Uzmanlık tezi, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü], <https://www.csgb.gov.tr/media/1458/leylaalp.pdf>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Banks, J. A., & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education: Historical, theoretical, and philosophical issues. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research on Social Studies Education* (pp. 137-154), Routledge.
- Barr, R., Barth, J., & Shermis, S. (1978). *The Nature of the Social Studies*. Palm Springs, ETC Publications.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.
- Chitiyo, M., Hughes, E. M., Changara, D., & Chitiyo, G. (2016). Special education professional development needs in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 48-62.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5th Ed), Routledge Falmer.
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O. P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305-318.

- Engle, S., & Ochoa, A. (1988). Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies, Teachers College Press.
- European Commission, (2010). European disability strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF> sayfasından erişilmiştir.
- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-12), Routledge.
- Franzkowiak, T. (2009). *Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht [Integration, inclusion, mainstreaming education]*, <http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.htm> sayfasından alınmıştır.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimdeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Heward, W. L., Cavanaugh, R. A., & Ernsbarger, S. C. (2004). Educational equality for students with disabilities. In J. A. Banks and C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.) (pp. 317-349), Wiley.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Main, S., Chambers, D. J., & Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: Teachers' attitudes to inclusion in the seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 1270-1285.
- Mayer, S. (2003). *What is a disadvantaged group?* Minneapolis: Effective Communities Project.
- Mezquita, Y. N., Sanchez- Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. R., (2018). Regular and special education Mexican teachers' attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 421-430.
- National Council for the Social Studies (1992). Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378131.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- National Council for the Social Studies (2001). Creating effective citizens. <http://www.socialstudies.org/positions/effectivecitizens> sayfasından erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Ford foundation, changing the conversation on growth- going inclusive*. 9-11.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*, Teachers College Press.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Kruschler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Priyadarshini, S. S., & Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28-38.
- Rosenbaum, P., King, S., Law, M., King, G., & Evans, J. (1998). Family-Centred Service. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 18(1), 1-20.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the Circle: The Power of Inclusive Classrooms*, Beacon Press.
- Schaeffer, S. (2008). Realizing inclusive education through applying a rights-based approach to education. *UNESCO International Conference on Education 'Inclusive education: the way of the future' 48th*, 87-93.

- Shiveley, J. (2014). Teaching for democratic citizenship: Arriving at a guiding question for pedagogical practice. *Social Studies Research and Practice*, 9(3), 81-87.
- Şimşek, Ü. & Kılcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Education Studies (IJPES)*, 6(3), 27-37.
- Urban, D. S. (2013). *Toward a framework of inclusive Social studies: Obstacles and opportunities in a perspective teacher education program*. [Ph.D thesis, Columbia university], Proquest Dissertations Publishing. <https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1367591726/56CF2ABE7B1445E9PQ/1?accountid=38938> sayfasından erişilmiştir.
- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Yıldırım, S. (2016). Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi, [Doktora tezi, Balıkesir üniversitesi], YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*, 28-30 Eylül 2005, Pamukkale Üniversitesi.

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN, KAPSAYICI EĞİTİME YÖNELİK TUTUM VE ÖZYETERLİKLERİ İLE SINIF İÇİ UYGULAMALARA İLİŞKİN ALGILARININ İNCELENMESİ*

Dr. Öğr. Üyesi Ünal ŞİMŞEK¹, Doç. Dr. Bahadır KILCAN²

¹Aksaray Üniversitesi, Türkiye; unalsimsek63@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0002-9102-0095

²Gazi Üniversitesi, Türkiye; bahadir@gazi.edu.tr;
https://orcid.org/0000-0003-0646-1804

For citation: Şimşek, Ü. & Kılcan, B. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri ile sınıf içi uygulamalara ilişkin algılarının incelenmesi. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 192-213.

Öz

Öğrencilerin kapsayıcı eğitime dahil edilme sürecini temel alan çalışmaların kısmen varlığı öğretmenlerin kapsayıcı eğitimdeki rollerine ilişkin gerçeği gölgelemektedir. Literatürde de öğretmenleri konu alan kapsayıcı eğitim çalışmalarının azlığı bu durumun bir göstergesidir. Çalışma kapsayıcı eğitime öğretmenlerin perspektiflerinden yaklaşmayı hedeflemektedir. Çalışmada, eğitimin amacına ulaşmasında önemli görevi bulunan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitim sınıf içi uygulamalara yönelik algılarını çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelemek amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma olup ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmada korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın uygulama aşaması, Ankara ve Aksaray illerinin merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan 122 kadın, 162 erkek olmak üzere toplam 284 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterlik algıları ölçeği ile kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamalar ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, kullanılan veri toplama tekniklerine uygun olarak analiz edilmiştir. Analiz aşamasında alt problemler içerisinde yer alan değişkenlerin durumuna göre t-testi, ANOVA, analizleri yapılarak çalışmanın analiz süreci tamamlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına genel olarak bakıldığında; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının, özyeterliklerinin ve sınıf içi uygulamalara ilişkin algılarının yüksek ve olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, kapsayıcı eğitim, tutum, özyeterlik, sınıf içi uygulama

GİRİŞ

Günümüzde bireylerin istenilen refah seviyesinde hayatlarını sürdürebilmeleri sağlık, sosyal, ekonomik, kültürel ve eğitim alanındaki ihtiyaçlarını giderebilmeleriyle mümkün görülmektedir. Bunlar bireyler için zorunlu bir ihtiyaç olarak görülmekte ve bunların karşılan(a)maması veya engellenmesi bireyi, yaşadığı toplumda dezavantajlı konuma düşürmektedir (Mayer, 2003).

Dünyada bulunan hemen her toplum içerisinde dezavantajlı bireyleri ya da grupları görmek mümkündür. Ancak kimi toplumlar içerisinde dezavantajlı bireylere tanınan haklarla diğer bireylere tanınan haklar arasındaki fark hissedilemeyecek ölçüde küçüktür. Haklar arasındaki bahsedilen farkın azlığı ya da fazlalığı o toplumun refah ve gelişmişlik seviyesi hakkında bilgiler sunmaktadır. Yirmi

*Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum ve Özyeterlikleri ile Sınıf İçi Uygulamalara İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması” adlı doktora tez çalışmasından üretilmiştir.

birinci yüzyılın dünyasında gelişmiş ülkeler, kurumlar ve örgütler dezavantajlılığı mümkün olduğunca ortadan kaldırmak için çalışmalar yapmakta, fikirler ileri sürmekte ve tavsiye kararlar almaktadır. Örneğin, Avrupa Komisyonu (2010) hazırladığı bir raporda, AB üye ülkelerinde yaklaşık 80 milyon insanın kaliteli eğitim gören insanlara göre hayat boyu öğrenmeden daha az yararlandığını, yine 80 milyon bireyin yoksulluk riskinin altında olduğunu ve çalışanların %8'inin yoksulluk sınırı altında gelir elde ettiğini ifade ederek dezavantajlı grupta bulunan bu insanların zor durumda bulduklarını ortaya koyarak, duruma dikkat çekmeye çalışmıştır. Aslında komisyon bunu yaparak toplumda yer alan tüm bireyleri kendi temel hedefleri doğrultusunda içinde bulunduğu topluma entegrasyonunu sağlamayı ve bunları yaparken de sosyal refahı ve sosyal uyumu sağlayacak destek mekanizmalarını harekete geçirmeyi hedeflemiştir. Nitekim AB 2020 hedefleri arasında kapsayıcı büyüme ve gelişmeye odaklanmış ve bu hedefler arasında da eğitimin geliştirilmesi ve yoksulluğun azaltılmasını önemli bir amaç olarak görmüştür. Bu bağlamda AB kendisine; 2020 yılına kadar dezavantajlı gruplarda yer alan bireyleri (yaşlı, engelli, göçmenler vb.) kadın erkek cinsiyet ayrımı yapmadan %75 oranında istihdam etmeyi; bireylerin okulu bırakma oranlarını %10'nun altına çekip, üniversite veya herhangi bir yüksekokul bitirerek eğitime katılma süresini arttırmayı ve her türlü dışlamaya uğrayan insan sayısını en az 20 milyon azaltmayı amaçlamıştır (Avrupa Komisyonu, 2010; Alp, 2014; OECD, 2014). Yukarıda bahsi geçen raporda da değinildiği üzere yaşanan toplumda dezavantajlı durumda olmanın parametrelerinden biri de eğitimseldir. Bu parametre aynı toplumda yer alan bireylerin akranları ile benzer eğitimleri alamamaları, benzer eğitimsel faaliyette bulunamamaları olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla bu şekilde olan bireyler, kendilerine olan özsaygı, güven ve sorumluluk gibi duyuşsal özelliklerini kaybetmeye başlamakta ve yaşadıkları çevreye uyum sağlayamamaktadırlar. Özel gereksinimli bu bireylerin duyuşsal açıdan sağlıklı bir şekilde kendilerini toplumun bir üyesi olarak görebilmeleri, toplumsal rolleri üstlenebilmeleri ve bunları hayata geçirebilmeleri için tam olarak özgür iradelerini ortaya koymaları için bu bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim planlamalarının ve ortamlarının hazırlanması önemli bir çıkış noktası olarak görülmektedir (Gözün & Yıkmış, 2004).

Bireylere hazırlanacak eğitim ortamlarından ilk ve ortaokullarda hem bireyleri demokratik toplumda iyi vatandaşlığa teşvik etmeyi hem de toplumsal katılım ve karar verme yoluyla etkin bir vatandaş geliştirmeyi sosyal bilgiler dersi kendisine amaç edinmiştir (Engle ve Ochoa, 1988). Ders, eğitimsel ve sosyal alandaki dezavantajlılığının önüne geçmede önemli bir misyon sahibidir. Bu misyon sosyal bilgiler alanında çalışmalarda bulunmuş Barr, Barth ve Shermis'in (1978) sosyal bilgiler tanımlamasında "vatandaşlığa" özellikle vurgu yapmaları ve buna gerekçe olarak da öğretmenlerin yön, görünüm, amaç ve metotlarındaki farklılıklara rağmen, sosyal bilgileri neredeyse evrensel olarak bir demokraside vatandaşlık için hazırlık olarak algıladıklarını belirtmeleriyle desteklenmektedir. Öte yandan belirtilen misyon, NCSS'nin (1992; 2001) de sosyal bilgilerin birincil amacını; birbirlerine bağımlı bir dünyada kültürel açıdan çeşitlilik gösteren, demokratik bir toplumun vatandaşları olarak gençlerin gerekli bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmelerine destek olarak, toplum için bilinçli ve mantıklı kararlar vermelerine yardımcı olmak olarak ifade etmeleri ile de açıklanmaktadır.

Bütün bunlardan hareketle dezavantajlılığın mümkün olduğu ölçüde giderilebilmesi için sosyal bilgiler dersine büyük görevler düşmektedir. Sosyal bilgilerin kapsayıcı bir müfredat hedefiyle oluşturulmuş olması, demokratik ve iyi vatandaş yetiştirmenin yanında dezavantajlı öğrenci gruplarını da dikkate alan yani öğrencilerin sosyalleşmesine katkı sağlayıcı okul ve sınıf iklimi oluşturmayı hedefleyen, bu çerçevede dersleri etkinlik temelli işleyecek mekanizmalar geliştiren ve eğitim ortamına erişimi öngören esnek bir müfredata dönüştürülmesine de imkân tanıyacaktır. Hedeflendiği gibi oluşturulan program, Heward, Cavanaugh ve Ernsbarger (2004) ve Sapon-Shevin'in (2007) de belirttiği gibi öğrencileri, sistematik bir öğretim şekliyle kapsayıcı eğitimin amacı doğrultusunda aksamadan geliştirmeyi temel almış olacaktır. Ayrıca kapsayıcı temele oturtulmuş program sadece dezavantajlı konumda bulunan bireylerin değil programın hedef aldığı tüm bireyler açısından fayda sağlayacaktır. Nitekim Urban (2013) kapsayıcı bir sosyal bilgiler müfredatının hitap ettiği tüm öğrenci topluluğunun demokratik ve vatandaşlık gelişimini teşvik edeceğini ve onların yeteneklerini ortaya çıkarabileceğini belirtirken, Schaeffer (2008) ise kapsayıcı anlayışla hazırlanacak programın hiçbir ayrımcılık ve dışlama yapmadan herkese eşit haklar sunacağını, bu yönüyle de demokratik değerlere ve insan haklarına saygıyı temel alacağını ifade etmiştir.

Elbette kapsayıcı eğitim anlayışını temel edinmiş hiçbir program kendi başına kapsayıcı olmaz. Kapsayıcı eğitim anlayışının eğitim ortamında kabul görmesinde, okuldaki akademik, idari, hizmetli personelle birlikte öğrenci gruplarının da etkisi büyüktür. Bütün personel ve öğrenciler kendilerinden farklı olan dezavantajlı öğrenci gruplarını okul ve sınıf ortamına kabul edebilme bilincinde olmalıdırlar. Kendilerini eğitim ortamında rahat hissedecek olan bu bireyler akranlarıyla etkileşime girerek bilgi ve beceri kazanmaya başlayacaklardır. Böylece hem kendilerini ifade etme hem de özgüvene sahip olarak toplumla da etkileşimlerini arttıracaklardır. Bu bireyleri topluma kazandırmada, gerek amaçları doğrultusunda öğrencileri hayata hazırlamak gerekse iyi vatandaş yetiştirme misyonundan dolayı sosyal bilgiler dersinin öğretiminden sorumlu öğretmenlere de büyük görevler düşmektedir. Ancak belirtilen görevlerin farkında olan öğretmenler yapılan çalışmalarda (Banks ve Nguyen, 2008; Parker, 2003; Shiveley, 2014) çok kültürlü sınıf ortamlarında farklılıkları gözeterek mevcut müfredat içerisinde demokratik vatandaşlığın da gerektirdiklerini göz önünde bulundurarak kaliteli bir eğitim sunmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Buradan; sınıflarda her geçen gün artan dezavantajlı grupların varlığı da dikkate alındığında sosyal bilgiler öğretmenlerinin bu öğrencilere karşı pedagojik donanımlarının daha üst seviyelerde olması gerektiği ihtiyacı gündeme gelmektedir. Sözü edilen ihtiyaç bağlamından hareketle oluşturulmuş olan mevcut çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik tutum ve özyeterliklerini, sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırarak ortaya koymak amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda hem sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi uygulamaları, kapsayıcı eğitime ilişkin tutum ve özyeterlikleri hakkında mevcut durumları saptanacak hem de saptanan bu değişkenler arasındaki ilişkiler hakkında bilgi verilecektir.

YÖNTEM

Mevcut araştırma nicel araştırma yönteminde ilişkisel tarama modeliyle desenlenmiştir. İlişkisel tarama modeli, genel tarama modelleri içerisinde yer almaktadır. İlişkisel tarama modeli, bir grubun içerisindeki iki veya daha çok değişkenin arasındaki değişim veya etki düzeyini belirlemeyi amaçlayan bir genel tarama modelidir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Karasar, 2000). Ankara ve Aksaray illerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik algıları ve kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan bu çalışmada korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın pilot uygulama aşaması, Ankara ve Aksaray illeri merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan 3 ilkokul ve 12 ortaokul olmak üzere 15 okulda 14 farklı branşta (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım, Fen ve Teknoloji Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Görsel Sanatlar Öğretmenliği, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği) görev yapan 405 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Esas uygulama aşaması ise, Ankara ve Aksaray illeri merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde bulunan ortaokullarda görev yapan 122 kadın, 162 erkek olmak üzere toplam 284 sosyal bilgiler öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların belirlenmesi aşamasında seçkisiz olmayan örnekleme türlerinden amaçlı ve uygun örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme aşamasında ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme türleri birbirini destekleyecek şekilde kullanılmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin belirlenmesi için öncelikle ölçütler ortaya konulmuştur. Ölçüt olarak Ankara ve Aksaray ili merkez ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapmak ve sınıfında dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencilerin bulunması belirlenmiştir. Ardından bu ölçüte uygun olarak belirlenen katılımcıların olabildiğince farklı branşta görev yapıyor olmasına dikkat ederek maksimum çeşitlilik örnekleme süreci de araştırmada işlevsel hale getirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında, araştırmacılar (1. araştırmacı) tarafından geliştirilen kapsayıcı eğitime ilişkin Tutum Ölçeği ve Özyeterlik Algıları Ölçeği, kapsayıcı eğitime yönelik Sınıf İçi Uygulamalar Ölçeği olmak üzere toplam 3 ölçek ve öğretmenlerin demografik verilerinin toplandığı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Mevcut ölçeklerin geliştirilme sürecinde öncelikle ilgili literatür incelenerek madde havuzu oluşturulmuş olup uzman görüşüne hazır hale getirilmiştir. Yedi alan uzmanı ve bir eğitimde ölçme ve değerlendirme uzmanına madde havuzu gönderilmiştir. İlgili uzmanlardan görüşler alınarak analiz sürecine hazır hale getirilmiştir. Alan uzmanlarından elde edilen mevcut verilerin kapsam geçerlik oranlarını ortaya koymak için Lawshe tarafından geliştirilen ve kendi adıyla bilinen Lawshe tekniği kullanılmıştır. Yurdugül (2005) araştırmasında, Lawshe tekniğinde kapsam geçerlik oranları (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının, maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısına oranının 1 eksiği ile elde edildiğini ifade etmiş ve bunu şu şekilde ($KGO = N - 1$) formülize etmiştir. İlgili formülde $NG =$ maddenin “Gerekli” olduğunu belirten uzmanları, N ise maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısını ifade etmektedir. Bununla birlikte tabloda yer aldığı üzere uzman görüşü sayısına göre KGO anlamlılık düzeyi belirlenmiştir.

Tablo 1.A=0,05 Anlamlılık düzeyinde kgo'ları için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	12	0.56
6	0.99	13	0.54
7	0.99	14	0.51
8	0.78	15	0.49
9	0.75	20	0.42
10	0.62	30	0.33
11	0.59	40+	0.29

(Yurdugül, 2005).

Tablo 1 incelendiğinde eğer yapılan araştırmalarda 5 uzman görüşü alınmışsa KGİ minimum değerinin 0.99 olması gerekmekte eğer 40+ uzman görüşü alınmışsa tabloda görüldüğü üzere 0.29 minimum değere sahip olması gerekmektedir. Bu araştırmada 8 uzman görüşüne başvurulduğu için KGİ minimum değeri 0,78 olarak belirlenmiştir. Bu değerinin altında olan maddeler ölçekten çıkarılarak, ilgili ölçek formu pilot uygulama sürecine hazır hale getirilmiştir. Analiz işlemi bittikten sonra pilot uygulama aşaması için form oluşturulmuş ve bu form mevcut 3 ölçekle beraber Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesi tarafından imla ve anlatım bozukluğu açısından incelenmiş ve yapılan düzeltmeler sonucunda araştırmanın uygulama formuna son şekil verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, kullanılan veri toplama tekniklerine uygun olarak analiz edilmiştir. Ayrıca Ankara ve Aksaray illerinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin tutumları, kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik algıları ve kapsayıcı eğitime yönelik sınıf içi uygulamaları çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ve bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan bu çalışmada korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyonel araştırma ve nedensel karşılaştırma deseni kullanılmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bulgular kısmında ilk olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği’ başlığı altında yer alan değişkenlere, ikinci olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ başlığı altında yer alan

değişkenlere, üçüncü olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği’ başlığı altında yer alan değişkenlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son olarak ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ‘Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Tutum Ölçeği, Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ile Kapsayıcı Eğitime İlişkin Öğretmen Sınıf İçi Uygulama Ölçeği’ne ilişkin bulgular karşılaştırılarak ortaya konulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin saptanması amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmıştır.

Tablo 2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarına yönelik hesaplanan ilişkisiz ölçümlerde t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Kapsayıcı eğitime yönelik tutum	Kadın	122	86,87	8,67	282	1,118	0,27
	Erkek	162	88,07	9,31			

*p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır ($t_{(282)}=1,118$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öncelikle kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmıştır.

Tablo 3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri bazında kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
Mesleki kıdem	1-5 yıl	24	88,96	8,12		
	6-10 yıl	74	87,34	9,11		
	11-15 yıl	88	88,02	9,02		
	16-20 yıl	78	87,59	9,47		
	21 yıl ve üzeri	20	84,45	6,65		
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar arası	111,539	4	27,885	0,818	,051	
Gruplar içi	7955,711	279	28,515			
Toplam	8067,250	283				

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının da mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(4,283)}=0,818$; $p>0,05$).

Araştırma kapsamında görüşleri alınan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmıştır.

Tablo 4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerine yönelik hesaplanan ilişkisiz ölçümlerde t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik	Kadın	122	101,99	12,06	282	0,498	0,62
	Erkek	162	101,31	10,96			

*p<0,05

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin de cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=0,498$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre özyeterliklerinin karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) hesaplanmıştır.

Tablo 5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri bazında kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerine ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
Mesleki kıdem	1-5 yıl	24	102,67	10,85		
	6-10 yıl	74	102,72	12,01		
	11-15 yıl	88	101,74	11,58		
	16-20 yıl	78	101,22	11,18		
	21 yıl ve üzeri	20	97,10	9,96		
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar arası	537,581	4	134,395	1,030	,039	
Gruplar içi	36420,457	279	130,539			
Toplam	36958,039	283				

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin de anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($F_{(4,283)}=1,030$; $p>0,05$). Başka bir ifadeyle mesleki kıdemi 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik mesleki kıdemlerinin benzerlik gösterdiği saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarına yönelik algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla ilişkisiz ölçümlerde t-testi hesaplanmıştır.

Tablo 6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde ortak sınıf iklimi oluşturma gerekliliğine yönelik algılarına ilişkin hesaplanan ilişkisiz ölçümlerde t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kapsayıcı Eğitimde Sınıf İçi Uygulamalar	Kadın	122	87,65	15,45	282	1,433	0,15
	Erkek	162	90,15	13,86			

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalarına yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{(282)}=1,433$; $p>0,05$). Başka bir anlatımla kadın ve erkek öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaların gerekliliğine yönelik algıları benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre yapmış oldukları sınıf içi uygulamaların karşılaştırılması için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testi hesaplanmıştır.

Tablo 7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemleri bazında kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalara ilişkin hesaplanan tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S			
Mesleki kıdem	1-5 yıl	24	93,17	8,95		
	6-10 yıl	74	89,46	15,74		
	11-15 yıl	88	86,77	16,78		
	16-20 yıl	78	90,26	12,73		
	21 yıl ve üzeri	20	88,25	11,05		
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar arası	1001,659	4	250,415	1,180	0,32	
Gruplar içi	59223,788	279	212,272			
Toplam	60225,447	283				

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamanın gerekliliğine yönelik algılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($F_{(4,283)}=1,180$; $p>0,05$). Diğer bir ifadeyle 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamanın gerekliliğine yönelik algılarının benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ile özyeterlikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 8. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri ve tutumları arasındaki ilişkilere yönelik hesaplanan pearson korelasyon katsayısı

Ölçek	Değerler	Tutum
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik (Toplam)	R	,24**
	P	,000
	N	284

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo 8 incelendiğinde Araştırmaya katılan öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında da pozitif yönde ve düşük düzeyde ($r=0,24$; $p<0,01$) ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaların gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları ve özyeterlikleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

Tablo 9. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaların gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutum ve özyeterlikleri arasındaki ilişkilere yönelik hesaplanan pearson korelasyon katsayısı

Ölçek	Değerler	Kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaların gerekliliğine yönelik algıları
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Tutum	r	,05
	p	,363
	N	284
Kapsayıcı Eğitime Yönelik Özyeterlik	r	,22**
	p	,000
	N	284

* $p<0,05$; ** $p<0,01$

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaların gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($r=0,05$; $p>0,05$). Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaların gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=0,22$; $p<0,01$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim anlayışına yönelik tutum ve özyeterliklerini, sınıf içi uygulamalarıyla karşılaştırarak ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının genel olarak yüksek düzeyde, başka bir anlatımla olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, Main, Chambers ve Sarah'ın (2016) Sloven okul öncesi ve ilkököl öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda olumlu bir tutuma sahip olduğu, Engelbrecht, Savolainen, Nel ve Malinen'in (2013) Finlandiya ve Güney Afrika'daki öğretmenlerin branşa göre tutumlarının farklılık göstermesine rağmen hem anaokulu öğretmenlerinin hem de özel eğitim öğretmenlerinin tutum

düzeylerinin yüksek çıktığını belirttikleri çalışmaları, Alnahdi, Saloviita ve Elhadi'nin (2019) Suudi Arabistan'da ve Finlandiya'da yer alan katılımcılarla, kapsayıcı eğitime yönelik tutumların genel olarak olumlu çıkmasını saptadıkları sonucuyla tutarlı bir ilişki göstermektedir. Desombre, Lamotte ve Mickael (2019) çalışmalarında öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik genel tutumlarının olumlu olduğunu belirtmeleri bu araştırmanın bulgularıyla örtüşürken, özel eğitim öğretmenlerinin tutum düzeylerinin diğer bransa ait öğretmenlere göre yüksek çıkması sonucu ise Mezquita, Sanchez- Monroy, Morales-Martinez, Ramirez ve Reyna-Gonzalez (2018) ve Engelbrecht, Savolainen, Nel ve Malinen'in (2013) çalışmasının sonucuyla örtüşmektedir. Ayrıca çalışmada yer alan erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek çıkması, Alnahdi, Saloviita ve Elhadi (2019), Priyadarshini ve Thangarajathi (2017), Saloviita ve Schaffus (2016), Alghazo, Gaad ve El (2004) ve Rosenbaum, King, Law, King ve Evans (1998) gibi araştırmacıların çalışmalarının sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. İlgili çalışmalarda kadın katılımcıların tutum düzeyleri erkek katılımcıların düzeylerinden yüksektir. Bu durum ilgili çalışmaların yapıldığı ülkelerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumlarında cinsiyet faktörünün etkili olduğunun göstergesi sayılabilir.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre kapsayıcı eğitime yönelik tutum düzeylerinde genel olarak değişiklik görülmemiştir. Bu sonuç, Priyadarshini ve Thangarajathi'nin (2017) çalışmalarında aynı okulda uzun süre çalışan öğretmenlerin, çocuklar ve onların ihtiyaçları hakkında daha iyi bir anlayışa sahip olacakları ve bu nedenle kesinlikle kapsayıcı eğitime yönelik olumlu tutumları daha az yıl çalışanlara göre yüksek olacağı sonucuyla farklılık göstermektedir.

Genel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik özyeterliklerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, Villa, Thousand, Meyers ve Nevin'in (1996) öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime katılım sürecini deneyimledikten ve belirli mesleki becerileri geliştirdikten sonra, dezavantajlı gruplarda yer alan öğrencileri eğitim ortamına dahil etme konusunda daha güçlü bir taahhütte bulduklarını ve kapsayıcı sınıflarda ders verme yeteneklerine daha fazla güvendikleri sonucuyla örtüşmektedir. Öte yandan Engelbrecht, Savolainen, Nel ve Malinen (2013), MacFarlane ve Woolfson (2013), Pit-ten Cate, Markova, Krischler ve Krolak-Schwerdt (2018) çalışmalarında özel okullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ana okullarda çalışan öğretmenlere göre olumlu tutumlara sahip olduğunu belirtirken bunun temelinde ise öğretmenlerin alana yönelik özyeterlik düzeylerinin yüksek olmasını gerekçe göstermektedirler. Ayrıca öğretmenlerin kapsayıcı eğitim konusundaki tutumlarının mesleki gelişime yönelik kişisel çabalarını etkilemesi muhtemel olduğundan (Chitiyo, ve diğ., 2019) öğretmenler arasındaki yetkinlik düzeyinin ve kişisel endişe düzeyinin asgari seviyeye indirilmesi için Franzkowiak (2009) kapsayıcı öğretilerin, bütün öğretmen eğitimi programlarının başlangıcında zorunlu ve temel unsurlar olarak verilmesine, kapsayıcı eğitime giriş kurslarının öğretmenler için zorunlu hale getirilmesi gerektiğine özellikle vurgu yapmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, kapsayıcı eğitime ilişkin öğretmen sınıf içi uygulama ölçeğine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Villa, Thousand, Meyers ve Nevin (1996), Campbell, Gilmore ve Cuskelly (2003), Carroll, Forlin ve Jobling'in (2003) kapsayıcı uygulamalarda sınıf içi ve dışında yapılan pratiklerinin önemli olduğu sonucuyla, Avramidis ve Norwich (2002), ve Forlin'in (2010) öğretmenlerin önerileri doğrultusunda kapsayıcı sınıfların gerçekliğinin artırılması, ortak sınıf ikliminin oluşturulması, öğretmenlerin sınıf içinde teorikten çok uygulamalara yani etkinliklere yer vermesi sonucuyla örtüşmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi yapmış olduğu uygulamalarla, öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğretmen merkezli araştırmalar incelendiğinde kendini geliştirmiş ve belli yeterliğe sahip karakterli öğretmenlerin öğrencileri üzerinde olumlu etkileri olurken aksi durumda olan öğretmenlerin ise öğrencilerini olumsuz etkilediği görülmektedir. Tutum, öğretmenlerin öğrencilerini etkileyen en önemli kişilik özelliklerindedir. Özellikle farklı ırk, dil, din, cinsiyet, kültür ve engel durumu olan öğrenciler öğretmenlerin kendilerine olumlu tutumlar sergilediğinde konuya, sınıfa daha kolay adapte olurken olumsuz tutumlar sergilediğinde ise konudan, sınıftan uzaklaşmaktadırlar (Yıldırım, 2016). Bununla beraber katılımcıların kapsayıcı eğitime ilişkin sınıf içi yapmış olduğu uygulamalarla, onların kapsayıcı eğitime yönelik özyeterlikleri arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki olduğu söylenebilir. Özokcu (2018) sınıf içi etkinlik yapan öğretmenlerin, kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik düzeyi ile

tutumları arasında anlamlı fark görüldüğünü tespit etmiştir. Yani kapsayıcı eğitime ilişkin özyeterlik düzeyinin yüksek olması, olumlu tutum geliştirmeyi de beraberinde getirmektedir. Bu durumda öncelikle öğretmenlerin özyeterlik düzeylerinin artırılması gerekmektedir. Çünkü özyeterlik düzeylerinin artışı olumlu tutum sergilemeyi beraberinde getirmektedir. Buradan hareketle öğretmenler, kapsayıcı eğitimi başarılı bir şekilde uygulamak ve ondan verim almak istiyorsa özyeterlik düzeyini konuya ilişkin tutumunu, inancını olumlu tutmalı ve öğrendiklerini uygulama noktasında pozitif davranış sergilemelidir (Şimşek & Kılcan, 2019).

Araştırmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki herhangi farklılaşmaya sebep olmadığı görülmüştür. Öte yandan katılımcıların kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaların gerekliliğine yönelik algıları ile kapsayıcı eğitime yönelik tutumları arasında bir ilişki sağlayabilmek için öğretmenleri kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamalar yapmaya teşvik etmek ve bunun olumlu sonuçlarını görmeleri sağlanabilir. Mevcut araştırma sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Diğer seviyelerdeki farklı branş öğretmenlerinin de katılımları ile onların kapsayıcı eğitime ilişkin tutum, öz yeterlik ve sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini temel alan çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bunun yanında mevcut çalışma nicel paradigma temel alınarak oluşturulmuştur. Nitel yöntem perspektifi gözetilerek hem sosyal bilgiler hem de diğer branşlardaki öğretmenleri ile kapsayıcı eğitimi temel alan derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Alghazo, E. M., Gaad E. E., & El, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Alnahdi, G. H., Saloviita, T., & Elhadi, A. (2019). Inclusive education in Saudi Arabia and Finland: Pre-service teachers' attitudes. *Support for Learning* 34(1), 71-85.
- Alp, L. (2014). *Dezavantajlı grupların istihdama katılmaları: G20 ülkelerindeki başarılı uygulamalar*, [Uzmanlık tezi, T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Dış İlişkiler ve Yurtdışı İşçi Hizmetleri Genel Müdürlüğü], <https://www.csgb.gov.tr/media/1458/leylaalp.pdf>
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Banks, J. A., & Nguyen, D. (2008). Diversity and citizenship education: Historical, theoretical, and philosophical issues. In L. Levstik & C. Tyson (Eds.), *Handbook of Research on Social Studies Education* (pp. 137-154), Routledge.
- Barr, R., Barth, J., & Shermis, S. (1978). *The Nature of the Social Studies*. Palm Springs, ETC Publications.
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of Australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.
- Chitiyo, M., Hughes, E. M., Changara, D., & Chitiyo, G. (2016). Special education professional development needs in Zimbabwe. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 48-62.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5th Ed), Routledge Falmer.
- Desombre, C., Lamotte, M., & Jury, M. (2019). French teachers' general attitude toward inclusion: The indirect effect of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 39(1), 38-50.
- Engelbrecht, P., Savolainen, H., Nel, M., & Malinen, O. P. (2013). How cultural histories shape South African and Finnish teachers' attitudes towards inclusive education: A comparative analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 305-318.
- Engle, S., & Ochoa, A. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*, Teachers College Press.
- European Commission, (2010). European disability strategy 2010-2020: A Renewed Commitment to a Barrier-Free Europe, <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:0636:FIN:en:PDF> sayfasından erişilmiştir.

- Forlin, C. (2010). Reframing teacher education for inclusion. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion: Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 3-12), Routledge.
- Franzkowiak, T. (2009). *Integration, Inklusion, Gemeinsamer Unterricht [Integration, inclusion, mainstreaming education]*, <http://bidok.uibk.ac.at/library/franzkowiak-integration.htm> sayfasından alınmıştır.
- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimdeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Heward, W. L., Cavanaugh, R. A., & Ernsbarger, S. C. (2004). Educational equality for students with disabilities. In J. A. Banks and C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (5th ed.) (pp. 317-349), Wiley.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel.
- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and Teacher Education*, 29, 46-52.
- Main, S., Chambers, D. J., & Sarah, P. (2016). Supporting the transition to inclusive education: Teachers' attitudes to inclusion in the seychelles. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 1270-1285.
- Mayer, S. (2003). *What is a disadvantaged group?* Minneapolis: Effective Communities Project.
- Mezquita, Y. N., Sanchez- Monroy, M. H., Morales-Martinez, G. E., Lopez-Ramirez, E. O., & Reyna-Gonzalez, M. R., (2018). Regular and special education Mexican teachers' attitudes toward school inclusion and disability. *European Journal of Educational Research*, 7(3), 421-430.
- National Council for the Social Studies (1992). Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378131.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- National Council for the Social Studies (2001). Creating effective citizens. <http://www.socialstudies.org/positions/effectivecitizens> sayfasından erişilmiştir.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2014). *Ford foundation, changing the conversation on growth- going inclusive*. 9-11.
- Özokcu, O. (2018). The relationship between teacher attitude and self-efficacy for inclusive practices in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 6(3), 6-12.
- Parker, W. C. (2003). *Teaching Democracy: Unity and Diversity in Public Life*, Teachers College Press.
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Kruschler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting inclusive education: The role of teachers' competence and attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Priyadarshini, S. S., & Thangarajathi, S. (2017). Effect of selected variables on regular school teachers attitude towards inclusive education. *Journal on Educational Psychology*, 10(3), 28-38.
- Rosenbaum, P., King, S., Law, M., King, G., & Evans, J. (1998). Family-Centred Service. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*, 18(1), 1-20.
- Saloviita, T., & Schaffus, T. (2016). Teacher attitudes towards inclusive education in Finland and Brandenburg, Germany and the issue of extra work. *European Journal of Special Needs Education*, 31(4), 458-471.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the Circle: The Power of Inclusive Classrooms*, Beacon Press.
- Schaeffer, S. (2008). Realizing inclusive education through applying a rights-based approach to education. *UNESCO International Conference on Education 'Inclusive education: the way of the future' 48th*, 87-93.
- Shiveley, J. (2014). Teaching for democratic citizenship: Arriving at a guiding question for pedagogical practice. *Social Studies Research and Practice*, 9(3), 81-87.
- Şimşek, Ü. & Kılcan, B. (2019). Inclusive education through the eyes of teachers. *International Journal of Psychology and Education Studies (IJPES)*, 6(3), 27-37.
- Urban, D. S. (2013). *Toward a framework of inclusive Social studies: Obstacles and opportunities in a perspective teacher education program*. [Ph.D thesis, Columbia university], Proquest Dissertations

Publishing.<https://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1367591726/56CF2ABE7B1445E9PQ/1?accountid=38938> sayfasından erişilmiştir.

- Villa, R., Thousand, J., Meyers, H., & Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Yıldırım, S. (2016). Kosova'daki öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik bilgi, inanç, tutum ve özyeterliklerinin sınıf içi uygulamalarıyla ilişkisinin incelenmesi, [Doktora tezi, Balıkesir üniversitesi], YÖK Tez Merkezi, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş bildiri*, 28-30 Eylül 2005, Pamukkale Üniversitesi.



INVESTIGATING STUDENTS' ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIOURS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

Assist. Prof. Dr. Gülnur Candan Hamurcu¹, Başak Sönmezer²

¹Erciyes University, Türkiye; gcandan@erciyes.edu.tr;
<https://orcid.org/0000-0001-6828-4538>

²Ministry of National Education, Türkiye; basaksonmezer@gmail.com;
<https://orcid.org/0000-0002-6814-0099>

For citation: Hamurcu, G. C. & Sönmezer, B. (2023). Investigating students' academic procrastination behaviours in terms of various variables. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 214-247.

Abstract

In this study, it was aimed to examine the academic procrastination behaviors of secondary school students according to various variables. Purposive sampling method was used in the study. The research was conducted in five different secondary schools located in different socio-economic regions of Kayseri Province. The study group consisted of 1477 students studying in the 5th, 6th and 7th grades in the 2022-2023 academic year. The Academic Suspension Behavior Scale of Secondary School Students (Ocak & Karataş, 2019) and Personal Information Form were used as data collection tools in the study in which the survey model was used. Descriptive statistical methods were used to determine students' academic procrastination levels, and Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to reveal the relationships between variables. The findings of the study revealed that the academic procrastination levels of the students were low. It was concluded that there was a significant difference between academic procrastination behavior and gender, grade level, father's education level, daily technology usage time, daily study time and academic achievement variables. It was determined that there was no significant difference between mother's education level and academic procrastination. The results of the research were compared with the studies in the literature and recommendations were made within the scope of the findings obtained.

Keywords: academic procrastination, secondary school students, survey model

INTRODUCTION

The word procrastination, which has its origin in Latin, consists of the combination of the prefix pro meaning "movement forward" and crastinus meaning "something that belongs to tomorrow" (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores, 2017). Observed frequently, procrastination is a universal human weakness and a problem of self-regulation (Senécal et al., 1995). It is the individual's voluntarily postponing an action, despite knowing that the situation will worsen as a result of the delay (Steel, 2007). The person knows that he needs to do an activity and is willing to perform it, but he cannot motivate himself to do

the task in the expected time and delays starting the tasks until he experiences the distress of not doing the activity (Senécal et al., 1995). According to another definition, procrastination means delaying the tasks and works that need to be done and this usually brings an internal discomfort with it (Rothblum et al., 1986; Solomon & Rothblum, 1984, cited in Haycock et al., 1998). There are five types of procrastination: decisional procrastination, life routine procrastination, compulsive procrastination, neurotic procrastination and academic procrastination. Decisional procrastination can be defined as the incapability to make up one's mind in time; life routine procrastination means having problems in planning and carrying out the responsibilities in life; compulsive procrastination is the combination of decisional and life routine procrastination; neurotic procrastination is the delay of important matters in personal life; academic procrastination is explained as postponing academic works such as doing homework and preparing for exams until the last moment (Ying & Lv, 2012). According to another view, procrastination is classified under two categories as personality trait and conditional procrastination, and the concept of academic procrastination, which is regarded as within the scope of conditional procrastination (Babadoğan, 2010), is expressed as a tendency to postpone academic tasks (Balkıs & Duru, 2017). Zakeri et al. (2013) defined academic procrastination as irrational behaviours to delay initiation or completion of academic tasks. Academic procrastination behaviour, which can be counted among the crucial factors that have negative effects on the academic achievement of the students, may be observed in the form of studying for exams at the last minute, completing homework late, not delivering routine tasks on time or not doing them at all (Akdamar & Kızılkaya, 2022).

In the literature, the concept of procrastination has been explained with different phenomena. While Solomon and Rothblum (1984) identified the causes of academic procrastination as fear of failure (evaluation anxiety, perfectionism, low self-esteem) and reluctance to do the task, Ferrari (1992) explained the cause of procrastination as a high level of focus on one's self and others' thoughts about oneself with the anxiety of being evaluated (as cited in Day et al., 2000). Steel (2007) stated that procrastination is associated with many concepts, from perfectionism to rebelliousness. Ziegler and Opendakker (2018) reported that academic procrastination has a relationship such concepts as metacognitive self-regulation, perception of self-efficacy (Klassen et al., 2008; Steel, 2007), working routine, demographic factors, and task characteristics.

Not using time effectively, not being able to determine priorities, not having effective working habits, personality traits, faulty cognitive thoughts (Balkıs et al., 2006) and perfectionism (Jadidi et al., 2011) may cause procrastination. Procrastination affects self-efficacy by causing low performance, and thus resulting in the individual's resorting to procrastination more (Steel, 2007).

It has been indicated that procrastination behaviour is quite common, especially at universities (Akinsola et al., 2007; Fentaw et al., 2022; He, 2017; Lee, 2005; Onwuegbuzie, 2004; Uzun-Özer, 2005; Uzun-Özer & Topkaya, 2011; Uzun-Özer et al., 2009; Ying & Lv, 2012). In addition, it has been reported that high school students also have a tendency to procrastinate (Uzun-Özer, 2009; Uzun-Özer & Ferrari, 2011). Academic procrastination behaviour has negative effects on the social, psychological and academic domains of individuals (Balkıs et al., 2006). As a result of procrastination, it has been reported that the students' anxiety level increases (Fentaw et al., 2022; Fritzsche et al., 2003; Erdoğan, 2016; He, 2017; Patrzek et al., 2012) and their academic achievement decreases (Akdamar & Kızılkaya, 2022; Balkıs, 2011; Fentaw et al., 2022; Fritzsche et al., 2003; Gareau et al., 2019; Kandemir, 2014; Klassen et al., 2008; Tezer et al., 2020; Türkan, 2018; Uzun-Özer, 2005). The lower academic performance of procrastinating students may be related to the low self-esteem and self-efficacy of the students (Akinsola et al., 2007).

The fact that students have academic procrastination behaviours while coping with the developmental tasks of their age period may cause this period to be more difficult and thus new problems occur. Since academic procrastination can lead to academic and personal problems when adopted as a habit, it is important to examine the structure of the concept and to intervene in these behaviours before becoming a habit (Çetin & Ceyhan, 2018). As the causes and features of procrastination should be known better in order to prevent it, there is a need for more research on the subject in the field (Steel, 2007). Moreover, the reduction of procrastination tendencies at an early age will have positive effects in the long term (Ziegler & Opendakker, 2018).

It has been observed that the procrastination behaviour, which has existed for a long time, does not seem to decrease when we look ahead; on the contrary, it becomes more widespread (Steel, 2007). Considering the low number of studies on academic procrastination at the secondary school level (Akkuş, 2018; Can, 2022; Çavdar, 2020; Durdu, 2019; Eravcı-Özcan, 2022; Günay, 2019; Kibaroglu, 2020; Kalia ve Yadav, 2014; Özzorlu, 2018), it has been considered that revealing the subjective perception of the pupils attending secondary school about academic procrastination behaviour will contribute to the literature and lead to remedial studies in the prevention and reduction of procrastination behaviours. When the studies in the literature were reviewed, academic procrastination was found relevant with such variables as gender (Albursan et al., 2022; Balkıs et al., 2006, Çikrikci & Erzen, 2016; Pala et al., 2011; Yücel-Toy, 2014), duration of internet use (Akbaş-Coşar, 2019; Akkuş, 2018; İ. Can, 2022; S. Can, 2018; Doğan-Koç, 2022; Tekin-Akdemir, 2013), academic achievement (Akdamar & Kızılkaya, 2022; Akinsola et al., 2007; Duru & Balkıs, 2014; Owens & Newbegin, 2000; Sarioğlu, 2011), grade level (Can, 2018; Gürültü, 2016; Yardım & Engin, 2022), educational level of parents (Akkuş, 2018; Özzorlu, 2018; Tekin-Akdemir, 2013). Thus, the aim of the research was determined as "investigating the students' academic procrastination behaviours in terms of various variables". With this aim in mind, the present research will seek answers to the following questions:

1. What are the levels of academic procrastination behaviours of the secondary school students?

2. Is there a statistically significant difference between the students' academic procrastination behaviours according to

- their gender?
- their grade levels?
- their maternal educational level?
- their fathers' educational level?
- their daily study duration?
- their daily use of technology duration?
- their academic achievements?

METHOD

In this research, in which students' academic procrastination behaviours were investigated according to various variables, survey model was employed. In order to explain the characteristics and thoughts of the universe on certain issues, in survey studies, quantitative data are collected with methods such as surveys or interviews from the sample or universe group and tendencies are determined by statistical analysis of the data gathered in line with the research questions or hypotheses. While survey studies aim at obtaining information about the universe, they do not provide information about the cause-effect relationship of the variables (Creswell, 2012/2020).

Population and Sample

While conducting the research, fifth, sixth and seventh grade students studying at secondary schools in Kayseri, one of the metropolitan cities of Turkey, were identified as the population. Purposive sampling approach was employed in the process of sampling. "Purposeful (purposive) sampling is an improbable, non-random sampling approach. Purposeful sampling lets the researchers make in-depth research by selecting information-rich cases based on the aim of the study" (Büyüköztürk et al., 2021, p. 92). The number of students studying at the secondary school level in the province in the 2021-2022 academic year is approximately 96,619 (Ministry of National Education, 2023) and the required sample size for this population size with a confidence level of 95% is 384 (Krejcie & Morgan, 1970). 1831 students studying in five different schools in different socio-economic regions of the province participated in the research. However, 354 data were deleted due to incompleteness and the research was performed with 1477 students in its final form. Four of the schools surveyed are located in the centre and one is in the district. Table 1 shows the demographic features of the students who took part in the study.

Table 1. Demographic features of the students

Grade Level	Gender		Total
	Female	Male	
5th Grade	246	260	506
6th Grade	260	260	520
7th Grade	226	225	451
Total	732	745	1477

As seen in Table 1, there are 732 female students and 745 male students in the study. 506 students are in 5th grade, 520 students are in 6th grade and 451 students are in 7th grade.

Data Collection Tools

In the data collection process, two tools were utilized: “The Academic Suspension Behaviour Scale of Secondary School Students” (Ocak & Karataş, 2019) and Demographic Information Form arranged by the researchers.

The Academic Suspension Behaviour Scale Of Secondary School Students

“The Academic Suspension Behaviour Scale Of Secondary School Students” which consists of 19 items is a 5-point Likert scale (1-never, 5-always) and consists of two dimensions: irresponsibility-preference and environment-feelings. The dimension of irresponsibility and preference consists of 6 items with factor loads between 0.564 and 0.780 and the Cronbach's alpha coefficient is reported as 0.866. The environment and feelings dimension consists of 13 items with factor loads between 0.596 and 0.743, and the Cronbach's alpha coefficient is 0.946. Cronbach's alpha coefficient has been calculated as 0.946 for the whole scale, and 2 factors explain 58.03% of the total variance. Getting high scores from the scale indicates an increase in academic procrastination behaviour (Ocak & Karataş, 2019). For the whole scale, the Cronbach's alpha coefficient was computed as .92 in the present study.

Demographic Information Form

With the aim of determining the variables which affect the academic procrastination behaviours of secondary school pupils, questions including gender, class level, parental educational level, daily technology usage duration, daily study duration and academic achievement score variables were prepared by the researchers.

Analysis of Data

Descriptive statistics techniques were employed to find out the academic procrastination behaviour levels of the students. In order to check distribution of the data, normality test was applied.

Table 2. Normality test results

Variables	N	Kolmogorov-Smirnov
Total Academic Procrastination	1477	.000

According to the Kolmogorov-Smirnov test result ($p=.00$) in Table 2, it was seen that there was a difference between the normal distribution and the distribution of the data and the normality of the distribution was not achieved. (Can, 2020). Since the data did not reflect the characteristics of normal distribution, it was determined to employ non-parametric tests in the analysis.

Mann Whitney U test was conducted to examine whether there is a relationship between students' procrastination behaviours and gender; Kruskal Wallis test was performed to identify the relationship between procrastination behaviours and the grade level, parental educational level, daily technology use duration, daily study duration and achievement scores. SPSS 20.0 program was benefited from in the process of data analysis. The significance level as accepted as .05 in the analysis of the data.

FINDINGS

Descriptive statistics techniques were utilized to identify the academic procrastination levels of the students. In table 3, the mean (\bar{X}) and standard deviation (Sd) values of students' academic procrastination levels for the whole scale and the sub-dimensions are presented.

Table 3. Descriptive statistics of the students' academic procrastination levels

Dimensions	N	\bar{X}	Sd
Academic Procrastination (Total)	1477	27,81	11,21
Environment and Feelings Dimension	1477	18,75	7,84
Irresponsibility and Preference Dimension	1477	9,05	3,92

As seen in Table 3, the students' academic procrastination total score mean was 27.81 and the dimension of environment and feelings (18.75) has the highest score in the sub-dimensions of the scale, followed by irresponsibility and preference dimension (9.05). One can get 19 the lowest from the scale, and 95 the highest. Thus, we can come to the conclusion that students' academic procrastination levels are low.

In the process of revealing whether the students' gender is a significant variable for their academic procrastination behaviours, Mann Whitney U test was conducted. The findings of the analysis are submitted in Table 4.

Table 4. Mann Whitney U Test results regarding the differences in students' academic procrastination behaviours in terms of gender

	Gender	N	Mean Rank	Sum Of Ranks	U	p	z
Academic Procrastination Scores	Female	732	639,42	468054,00	199776,000	,000	-8,952
	Male	745	836,84	623449,00			
	Total	1477					

The examination of Table 4 revealed that the academic procrastination behaviours of the pupils differed in terms of their genders ($p=.00$; $z= -8.952$). Considering the mean rank, male students' scores (836.84) were found to be higher than female students' scores (639.42).

Kruskall Wallis test was conducted to reveal the difference between students' academic procrastination behaviours according to their grade levels. The findings of the analysis are given in Table 5.

Table 5. Kruskal Wallis test results regarding the differences in students' academic procrastination behaviours in terms of grade levels

	Grade Level	N	Mean Rank	Sd	X ²	P	Meaningful Difference
Academic Procrastination Scores	5th Grade	506	715,86	2	20,43	,000	5<7
	6h Grade	520	697,12				
	7h Grade	451	813,25				

When Table 5 was examined, it was seen that the academic procrastination scores of the students differ significantly according to their grade levels ($p=.00$). This finding shows that students' grade levels have statistically meaningful effect on their academic procrastination behaviours. Considering the mean rank of the groups, it was observed that the highest score belongs to the 7th grades, followed by the 5th and 6th grades respectively. The Mann-Whitney U test was conducted in order to find out between which groups there is a meaningful difference.

The Mann-Whitney U test helped to determine that the difference between the groups stems from the difference between 5th grades and 7th grades, and the difference between 6th and 7th grades.

Accordingly, it was seen that the mean rank of the 7th grade was higher than the mean rank of the 5th and 6th grade students.

Kruskall-Wallis test analysis was conducted in order to reveal the difference between the academic procrastination behaviours of the students according to the maternal educational level. The findings of the analysis are submitted in Table 6.

Table 6. Kruskal Wallis Test results regarding the differences in students' academic procrastination behaviours in terms of maternal educational level

	Maternal Education Level	N	Mean Rank	Sd	X²	p
Academic Procrastination Scores	Primary School	433	751,32	3	6,01	,111
	Secondary School	446	765,40			
	High School	426	722,40			
	University	172	680,65			

As seen in Table 6, the research results showed no statistically significant differences in the academic procrastination scores of secondary school students according to their maternal education ($p=.111$). This finding shows that students' maternal educational levels do not have an effect on academic procrastination.

Kruskall-Wallis test was conducted to reveal the difference between students' academic procrastination behaviours according to their fathers' educational level. The findings of the analysis are presented in Table 7.

Table 7. Kruskal Wallis Test results regarding the differences in academic procrastination behaviours of students in terms of father's educational level

	Father's Educational Level	N	Mean Rank	Sd	X²	p
Academic Procrastination Scores	Primary School	314	760,27	3	13,31	,004
	Secondary School	397	792,69			
	High School	556	704,76			
	University	209	692,64			

Table 7 indicated that the academic procrastination scores of the students differ significantly according to the educational level of the fathers ($p=.004$). This finding shows that students' fathers' educational levels have a significant effect on their academic procrastination behaviours. The examination of the mean rank of the groups showed that the highest score belongs to the students whose fathers' educational level is secondary school, followed by primary school, high school and university respectively. The Mann-Whitney U test was used to find the source of the difference between the groups.

After multiple comparisons made with the Mann-Whitney U test, significant differences were found in favor of the students whose fathers are graduates of secondary school. Meaningful difference was observed between students whose fathers are graduates of secondary school and high school and between those whose fathers are graduates of secondary school and university. According to the findings, it was seen that the mean rank of the students whose fathers are graduates of secondary school is higher than that of the students whose fathers are high school and university graduates.

Kruskall Wallis test was conducted in order to reveal the difference between students' academic procrastination behaviours according to their daily study duration. The findings of the analysis are given in Table 8.

Table 8. Kruskal Wallis test results regarding the differences in students' academic procrastination behaviours in terms of study duration

	Study Duration	N	Mean Rank	Sd	X²	p	Meaningful Difference
Academic Procrastination Scores	Less than 1 Hour	199	1058,61	3	168,04	,000	1>2
	1-2 Hours	848	739,36				1>3
	2-3 Hour	364	602,52				1>4
	3 Hours or More	66	523,39				2>3, 2>4

As seen in Table 8, the students' academic procrastination scores differ significantly according to their study duration ($p=.00$). This finding shows that students' study duration has a significant effect on academic procrastination behaviours. Considering the mean ranks of the groups, it was identified that the highest score belongs to the students who study less than 1 hour, followed by students who study for 1-2 hours, 2-3 hours and 3 hours or more, respectively. The Mann-Whitney U test was used to find the source of the difference between the groups.

Multiple comparisons made with the Mann-Whitney U test have revealed that meaningful difference was observed between the students studying less than 1 hour and the students studying 1-2 hours, between the students studying less than 1 hour and students studying 2-3 hours and between the students studying less than 1 hour and students studying 3 hours or more. There is also meaningful difference between students who study for 1-2 hours and students who study for 2-3 hours and between students who study for 1-2 hours and students who study for 3 hours or more. According to this finding, it can be said that the mean rank of the students studying less than 1 hour is higher than the students studying 1-2 hours, 2-3 hours, 3 hours or more. Similarly, the mean rank of the students who study for 1-2 hours is higher than the students who study for 2-3 hours and those who study for 3 hours or more.

Kruskall Wallis test was conducted in order to reveal the difference between students' academic procrastination behaviours according to their daily use of technology. The findings of the analysis are given in Table 9.

Table 9. Kruskal Wallis Test results regarding the differences in students' academic procrastination behaviours in terms of technology use time

	Duration of Daily Technology Use	N	Mean Rank	Sd	X²	p	Meaningful Difference
Academic Procrastination Scores	Less than 1 Hour	461	593,30	3	181,47	,000	1<2
	1-2 Hours	631	707,97				1<3, 1<4
	2-3 Hour	253	900,60				2<3, 2<4
	3 Hours or More	131	1083,44				3<4

As seen in Table 9, the students' academic procrastination scores differ significantly according to the time they use technology ($p=.00$). This finding shows that the duration of students' use of technology has different effects on their academic procrastination behaviours. Considering the mean rank of the groups, it has been seen that the highest score belongs to the students who use technology for 3 hours or more, followed by students who use technology for 2-3 hours, 1-2 hours and less than 1 hour, respectively. The Mann-Whitney U test was carried out to find the source of the difference between the groups.

As a result of the multiple comparisons made with the Mann-Whitney U test, meaningful difference was observed between the students using technology less than 1 hour and students using it for 1-2 hours, between students using it less than 1 hour and students using it 2-3 hours, between students using it less than 1 hour and students using it 3 hours or more. There is also a meaningful difference between students who use technology 1-2 hours and students who use it 2-3 hours, between students who use it 1-2 hours and students who use it 3 hours or more. Lastly, meaningful difference was observed between the students who use technology for 2-3 hours and the students who use it for 3 hours or more. According

to the findings, the mean ranks of the students who use technology for 1-2 hours, 2-3 hours and more than 3 hours are higher than the students who use technology less than 1 hour. Similarly, the mean rank of the students who use technology for 2-3 hours is higher than the students who use technology for 1-2 hours. Moreover the mean rank of the students who use technology for 3 hours or more is higher than the students who use the technology for 1-2 hours and 2-3 hours.

Kruskall Wallis test was conducted to reveal the difference between students' academic procrastination behaviours in terms of their academic achievements. Table 10 presents the findings of the analysis.

Table 10. Kruskal Wallis Test results regarding the differences in academic procrastination behaviours of students in terms of academic achievement

	Academic Achievement	N	Mean Rank	Sd	X ²	P	Meaningful Difference
Academic Procrastination Scores	0-44 points	14	1060,75	4	164,80	,000	1>4, 1>5
	45-54 points	61	1071,33				2>3, 2>4,
	55-69 points	214	963,84				2>5
	70-84 points	484	764,18				3>4, 3>5
	85-100 points	704	618,15				4>5

Table 10 shows that students' academic procrastination scores differ significantly according to their academic achievements ($p=.00$). This finding means that students' achievement scores have significant effects on academic procrastination behaviours. Considering the mean rank of the groups, it was seen that the highest score belongs to the students with scores between 45-54, followed by students with scores of 0-44, 55-69, 70-84 and 85-100 respectively. The Mann-Whitney U test was applied to find the source of the difference between the groups.

Multiple comparisons made with the Mann-Whitney U test have showed that the variable of "achievement score" is significant in terms of academic procrastination behaviours. It was identified that there is a meaningful difference between the students with the achievement scores in the range of 0-44 and 70-84, between students with achievement scores in the range of 0-44 and 85-100. A significant difference was also found between the students with achievement scores in the range of 45-54 and 55-69, between the students with achievement scores in the range of 45-54 and 70-84, between the students with achievement scores in the range of 45-54 and 85-100, between the students with achievement scores in the range of 55-69 and 70-84, between the students with achievement scores in the range of 55-69 and 85-100 and lastly between the students with achievement scores in the range of 70-84 points and 85-100 points. Consistent with the findings, the mean rank of the students whose achievement scores are in the range of 0-44 points is higher than the students whose achievement scores are between 70-84 and 85-100 points; the mean rank of the students whose achievement scores are in the range of 45-54 points is higher than the students whose achievement scores are in the range of 55-69, 70-84 and 85-100 points; the mean rank of the students whose achievement scores are in the range of 55-69 points is higher than the students whose achievement scores are in the range of 70-84 and 85-100 points; mean rank of the students whose achievement scores are in the range of 70-84 points is higher than the students whose achievement scores are in the range of 85-100 points.

DISCUSSION and CONCLUSION

In this study, in which the academic procrastination behaviours of secondary school students were examined according to different variables, it has concluded that the academic procrastination levels of the students are low. It is a desirable situation that students' academic procrastination levels are low. It is stated that there is a positive relationship between age and academic procrastination (Çakıcı, 2003) and that procrastination is common in universities (Fentaw et al., 2022; He, 2017; Onwuegbuzie, 2004; Uzun-Özer, 2005). In line with that finding, it may be accepted as normal for secondary school students to have low level of academic procrastination behaviours due to their young age in this study. A review of the literature has shown that there are studies conducted in which the academic procrastination levels

of students are found to be low (Akkuş, 2018; Can, 2022; Çakın, 2021; Gün et al., 2020; Özzorlu, 2018; Yücel, 2019). However, in literature, there are also studies in which the students' academic procrastination levels were found moderate (Bozan-Işık, 2019; Demir, 2018; Demir & Kösterelioğlu, 2015; Doğan-Koç, 2022; Günay, 2019; İlter, 2019; Karataş, 2020; Kibaroglu, 2020; Sarıkaya-Aydın & Koçak, 2016; Tekin-Akdemir, 2013; Türkan, 2018; Yardım & Engin, 2022; Yücel-Toy, 2014), above moderate (Akbaş-Coşar, 2019; Gürültü, 2016; Kara, 2019; Mişe, 2019; Oran, 2016) and high (Ying & Lv, 2012).

According to the results of the research, it has been seen that there is a significant difference between the academic procrastination behaviours of the students and their gender, and that male students have more procrastination behaviour. In the literature, there are studies conducted with similar results (Akbaş-Coşar, 2019; Akdamar & Kızılkaya, 2022; Akkuş, 2018; Akyol, 2018; Albursan et al., 2022; Balkıs & Duru, 2017; Balkıs et al., 2006; Berber-Çelik, 2014; Boyalı, 2020; Bozan-Işık, 2019; Cerit, 2019; Çakıcı, 2003; Çelikkaleli & Evin-Akbay, 2013; Çikrikci & Erzen, 2016; Demir, 2018; Demir & Kösterelioğlu, 2015; Durdu, 2019; Elhatip, 2018; Eravcı-Özcan, 2020; Erdoğan, 2016; Gürültü, 2016; İkiz, 2021; Kara, 2019; Karataş, 2020; Khan et al., 2014; Kibaroglu, 2020; Lu et al., 2022; Martín-Puga et al., 2022; Özzorlu, 2018; Pala et al., 2011; Saddler & Sacks, 1993; Sarıoğlu, 2011; Seyfi, 2019; Steel, 2007; Tanrikulu, 2013; Tezer et al., 2020; Türkan, 2018; Uzun-Özer, 2005; Uzun-Özer et al., 2009; Uzun-Özer & Saçkes, 2011; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2016; Ying & Lv, 2012; Yücel, 2019; Yücel-Toy, 2014; Zakeri et al., 2013). Unlike the present research, there are also studies whose results show that there is no significant difference between academic procrastination behaviour and gender (Akinsola et al., 2007; Arıöz, 2022; İ. Can, 2022; S. Can, 2018; Çavdar, 2020; Doğan-Koç, 2022; Ertan-Düzgün, 2022; Gün et al., 2020; Günay, 2019; He, 2017; İlter, 2019; Kalia & Yadav, 2014; Kınık, 2015; Kıyım, 2022; Lowinger et al., 2016; Onwuegbuzie, 2004; Oran, 2016; Tekin-Akdemir, 2013; Toprakyan, 2016; Uzun-Özer, 2009; Uzun-Özer & Topkaya, 2011). Since female students experience more negative emotions such as guilt and anxiety about procrastination, it may be possible that they use strategies such as self-control and time management more (Ying & Lv, 2012). In the study, it is thought that this situation may be effective in the fact that female students resort to academic procrastination less.

According to the results of the research, it has been seen that there is a significant difference between the academic procrastination behaviours of the students and their grade levels, and that the students studying in the upper class have more academic procrastination behaviour. A review of the literature has revealed articles with similar findings (Berber-Çelik, 2014; İ. Can, 2022; S. Can, 2018; Eravcı-Özcan, 2020; Karataş, 2020; Özzorlu, 2018; Yılmaz, 2016; Ying & Lv, 2012). However, there are also studies whose findings show significant difference between grade level and academic procrastination in favor of lower grades (Çelikkaleli & Evin-Akbay, 2013; Ertan-Düzgün, 2022; İlter, 2019; Saddler & Sacks, 1993; Yardım & Engin, 2022). Unlike the findings of the present research, there are also studies whose results show that there is not a significant difference between academic procrastination behaviour and grade level (Akbaş-Coşar, 2019; Arıöz, 2022; Doğan-Koç, 2022; Durdu, 2019; Gün et al., 2020; Kara, 2019; Kibaroglu, 2020; Oran, 2016; Sarıoğlu, 2011; Tekin-Akdemir, 2013; Tezer et al., 2020; Türkan, 2018; Yıldırım, 2011; Yücel, 2019). It is stated that older teenagers are less anxious about academic issues and more likely to procrastinate than younger teenagers (Milgram & Toubiana, 1999, cited in Can, 2018). Besides, mastering educational subjects can lead the students to more academic procrastination (Ferrari & Scher, 2000, cited in Berber-Çelik, 2014). In the study, it is thought that these situations may be effective in the academic procrastination in favor of the upper class.

According to the results of the research, it has been revealed that there is not a significant difference between the academic procrastination behaviours of the students and the educational level of the mothers. A review of the literature has shown that there are studies conducted with similar findings (Akbaş-Coşar, 2019; Can, 2018; Çavdar, 2020; Demir, 2018; Durdu, 2019; Gürültü, 2016; İkiz, 2021; Kara, 2019; Kınık, 2015; Oran, 2016; Toprakyan, 2016; Yücel, 2019). There are also studies with different results showing that there is a significant difference between academic procrastination behaviour and mother's educational level (Akkuş, 2018; Özzorlu, 2018; Tanrikulu, 2013; Tekin-Akdemir, 2013).

According to the results of the research, it has been revealed that there is a significant difference between the students' father educational levels and academic procrastination behaviours, and that the

academic procrastination behaviours decrease as the fathers' educational levels increase. In this regard, the findings in the current study are found consistent with studies conducted (Akkuş, 2018; Oran, 2016; Özzorlu, 2018; Tekin-Akdemir, 2013). Unlike the results of the research, there are also studies that show no significant difference between academic procrastination behaviour and father's educational level (Akbaş-Coşar, 2019; Çavdar, 2020; Demir, 2018; Durdu, 2019; Can, 2018; Gürültü, 2016; İkiz, 2021; Kara, 2019; Kınık, 2015; Tanrikulu, 2013; Toprakyaran, 2016; Yücel, 2019). It is known that the increase in the educational level of parents result in a decrease in their authoritarian approach and an increase in their tendency to display democratic attitudes (Mızrakçı, 1994; Özyürek & Tezel-Şahin, 2005, cited in Özzorlu, 2018). In the present study, it is thought that this situation has an effect on less academic procrastination behaviours of students whose fathers' educational level is high school and university.

According to the results of the research, it has been observed that there is a significant difference between the students' daily study time and their academic procrastination behaviours, and the academic procrastination behaviours of the students increase as the study duration of the students decreases. A review of the literature has shown that there are studies conducted that are similar in terms of the results of this research (Akyol, 2018; Seyfi, 2019; Tanrikulu, 2013). Regarding student characteristics, it is stated that irrelevant students only aim to pass the class, avoid studying, study very little, do not take studying seriously, take action at the last moment and do not pay attention to time management, which is an important factor in procrastination (Valadez, 2006, cited in Akinsola et al., 2007). In the present study, it is assumed that this factor may be effective in the finding that students who study less resort to academic procrastination more.

According to the results of the research, it has been observed that there is a significant difference between the students' daily use of technology and their academic procrastination behaviours, and the academic procrastination behaviours also increase as the students' use of technology increases. In the literature, there are studies conducted that show similarities with the results of the present research (Akbaş-Coşar, 2019; Akkuş, 2018; Can, 2018; Elhatip, 2018; Günay, 2019; Gürültü, 2016; He, 2017; Kınık, 2015; Tekin-Akdemir, 2013; Tezer et al., 2020). Studies have reported that there is a negative relationship between problematic internet use and responsibility (Çırak et al., 2018; Kolan, 2020) and that intensive internet use causes time loss in academic tasks (Cengizhan, 2005). It is thought that these situations may be effective in the fact that students whose duration of internet use is high resort to academic procrastination.

According to the results of the research, it has been seen that there is a significant difference between the academic achievement scores of the students and their academic procrastination behaviours, and the academic procrastination behaviours decrease as the success scores of the students increase. A comprehensive literature review has revealed that there are studies conducted that have similar results (Akdamar & Kızılkaya, 2022; Akinsola et al., 2007; Balkıs, 2011; Balkıs et al., 2006; Berber-Çelik 2014; Bozan-Işık, 2019; Can, 2018; Cerit, 2019; Çakıcı, 2003; Çetin & Ceyhan, 2018; Demir & Kösterelioğlu, 2015; Elhatip, 2018; İkiz, 2021; İltar, 2019; Oran, 2016; Sarıoğlu, 2011; Yıldırım, 2011). Unlike the results of the research, there are also studies showing that there is no significant difference between the academic procrastination behaviours of students and their academic success (Babadoğan, 2010; Pala et al., 2011; Toprakyaran, 2016). Since fulfilling academic duties on time, working in a planned and systematic manner are the basic conditions for success, it is expected that students who fulfil these responsibilities will not have academic procrastination problems (Balkıs et al., 2006). In addition, high levels of self-efficacy and motivation, which are factors that increase academic success, may also be effective in students' less use of procrastination (Çetin & Ceyhan, 2018). In the present research, it is thought that these reasons are effective in the relationship between students' academic procrastination scores and their school success.

Suggestions

In accordance with the results of the present study, the following suggestions are listed for the researchers:

- Longitudinal studies can be conducted to monitor academic procrastination levels.
- Even if students' academic procrastination levels are low, trainings can be organized to prevent procrastination.
- New researches can be conducted with different variables (anxiety, motivation, self-regulation, time management, goal setting, etc.) that affect academic procrastination.
- Since there are few studies on academic procrastination at primary school level, students' academic procrastination behaviours can be examined at that level.

Ethics Committee Approval

An application was made to the Erciyes University Social and Human Sciences Ethics Committee to conduct the research and an approval form was obtained with the application number 493 on 29.11.2022 stating that the research was ethically appropriate. Besides, for permissions related to the implementation, another application was made to the Province Governor's Office and the approval of the Governor's Office was obtained in the document numbered 47882400-602.04.01-67015019 giving permission to conduct the study.

REFERENCES

- Akbaş-Coşar, H. (2019). *Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Examination the relationship between teacher candidates' social media addiction and academic performance]. (Master's thesis). Aksaray University.
- Akdamar, E., & Kızılkaya, Y. M. (2022). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile umutsuzluk seviyeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İki devlet üniversitesi üzerinde bir araştırma [Examining the relationship between university students' academic procrastination tendency, hopelessness levels and academic achievement: A study on two state universities]. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 212-221. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.844605>
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Akkuş, R. (2018). *8.sınıf öğrencilerinin facebook tutumu ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)* [Investigation of the relationship between facebook attitude and academic procrastination behaviors of 8th grade students (districts of Balıkesir province)]. (Master's thesis). Balıkesir University.
- Akyol, H. (2018). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile benlik saygıları ve durumluluk sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relationship between the academic procrastination behaviours, self- esteem and state- trait anxiety levels of high school students]. (Master's thesis). İstanbul Arel University.
- Albursan, I. S., Al. Qudah, M. F., Al-Barashdi, H. S., Bakhiet, S. F., Darandari, E., Al-Asqah, S. S., Hammad, H. I., Al-Khadler, M. M., Qara, S., Al-Mutairy, S. H., & Albursan, H. I. (2022). Smartphone Addiction among University Students in Light of the COVID-19 Pandemic: Prevalence, Relationship to Academic Procrastination, Quality of Life, Gender and Educational Stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 10439. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610439>
- Arıöz, H. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akılcı olmayan inançları ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Examining the relationship between

- academic procrastination behavior with personality traits and irrational beliefs of university students]. (Master's thesis). Ufuk University.
- Ayyıldız, F., & Dilmaç, B. (2017). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile akademik erteleme ve genel erteleme düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler [Predictions relationship between the values of the adolescents have and the academic procrastination and general procrastination level]. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10-11), 127-146.
- Babadoğan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3263-3269. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.499>
- Balkıs, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 45(45), 1-16.
- Balkıs, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M., & Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [An investigation of the academic procrastination among university students in related to various variables]. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Berber-Çelik, Ç. (2014). *Akademik erteleme bazı psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması* [Explaining academic procrastination in terms of some psycho-social variables and testing the effectiveness of the training program based on reality therapy for coping with academic procrastination]. (Doctoral thesis). Karadeniz Teknik University.
- Boyalı, C. (2020). *Öz-kontrol ile akademik erteleme arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi* [Examining the mediating role of smartphone addiction in the relationship between self-control and academic procrastination]. (Master's thesis). Marmara University.
- Bozan-Işık, G. (2019). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığının ve akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi* [The examination of the psychological resilience and academic postponement status of sports sciences faculty students]. (Master's thesis). Akdeniz University.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* [Scientific research methods] (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* [Quantitative data analysis in the scientific research process with SPSS] (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, İ. (2022). *İnternet bağımlılığı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Examination of the relationship between internet addiction and academic delay]. (Master's thesis). Topkapı University.
- Can, S. (2018). *Ergenlerin akademik erteleme davranışları, internet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçları: Bir model önerisi* [Academic procrastination behaviours, internet addiction, and basic psychological needs of adolescents: A model proposal]. (Master's thesis). Yıldız Teknik University.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: "İnternet bağımlılığı" [Students' computer and internet usage a new dimension: "Internet addiction"]. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 83-98.

- Cerit, H. (2019). *Lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarıyla akademik erteleme ve genel erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relationships between high school students coping styles with stress , general procrastination and academic procrastination levels]. (Master's thesis). Marmara University.
- Creswell, J. W. (2020). Tarama araştırma desenleri. H. Ekşi (Çev. Ed.), S. Doğan (Çev.) ve İ. Karsantik (Çev.). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* [Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research] (3. Baskı, s. 480-520) içinde. Edam Yayın. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012).
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi* [An examination of the general procrastination behavior and academic procrastination behavior in high-school and university students]. (Master's thesis). Ankara University.
- Çakın, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyonları ve akademik erteleme davranışları* [Academic motivations and academic procrastination behaviors of university students during distance education]. (Master's thesis). Kilis 7 Aralık University.
- Çavdar, A. (2020). *11-14 yaş grubu öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi* [Examination of procrastination levels of 11-14 year old students in terms of socio-demographic characteristics]. (Master's thesis). Çaç University.
- Çelikkaleli, Ö., & Evin-Akbay, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi [The investigation of university students' academic procrastination, general self-efficacy belief and responsibility]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Çetin, N., & Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi [The relationship between the academic procrastination of high school students and the trait anxiety, irrational belief, self-regulation and academic achievement]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- Çırak, Z. D. , Yetiş, G., & Gürbüz, P. (2018). Üniversite öğrencilerinin internet kullanımlarının aile ilişkileri ve sorumluluklarını yerine getirmelerindeki etkisi [The effect of university students' internet use on family relationships and responsibilities]. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 1-8.
- Çıkrıkçı, Ö., & Erzen, E. (2016). Cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisi: Meta-analiz [Gender differences on academic procrastination: Meta-analysis]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 750-761. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015387>
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Demir, A. F. (2018). *Lise son sınıf öğrencilerinin üstbilgi becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relationship between metacognition skills and academic procrastination behaviors of the high school students]. (Master's thesis). Kırşehir Ahi Evran University.
- Demir, F., & Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin incelenmesi [The investigation of the academic procrastination tendencies of prospective teachers]. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 595-604.
- Doğan-Koç, H. (2022). *Üniversite öğrencilerinin teknoloji bağımlılıklarının akademik erteleme davranışları üzerine etkisi* [The effect of university students' technology addictions on academic deferral behavior]. (Master's thesis). Necmettin Erbakan University.

- Durdu, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi* [An investigation of social media addiction and academic procrastination of 7th and 8th grade students in the second school]. (Master's thesis). Toros University.
- Duru, E., & Balkıs, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self doubt, self esteem and academic achievement. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Elhatip, Y. E. (2018). *Lise öğrencilerinin bilgisayar bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [An examination of the relationship between computer addiction levels and academic procrastination behaviors of high school students]. (Master's thesis). Gazi University.
- Eravcı-Özcan, T. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının rolü* [The role of smartphone addiction in the relationship between perceived parental and teacher academic involvement and academic procrastination behavior at middle school students]. (Master's thesis). Anadolu University.
- Erdoğan, D. (2016). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının ve durumluk kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Investigation of academic procrastination and state anxiety levels of university preparatory students in terms of various variables]. (Master's thesis). Ufuk University.
- Ertan-Düzgün, D. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik erteleme davranışları ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Examining the relationship between university students' personality traits and academic procrastination behaviors and social media addiction]. (Master's thesis). Ufuk University.
- Fentaw, Y., Moges, B. T., & Ismail, S. M. (2022). Academic procrastination behavior among public university students. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and individual differences*, 35(7), 1549-1557. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00369-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00369-0)
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress & Coping*, 32(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1543763>
- Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Academic procrastination in non-traditional college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 510-532. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.16134>
- Gün, F., Turabik, T., & Atanur-Baskan, G. (2020). Akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi ilişkisi: Aday öğretmenler üzerine bir çalışma [The relationship between academic self-efficacy and academic procrastination tendency: a study on teacher candidates]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 815-826. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2019051688>
- Günay, K. (2019). *Examination of the relationship between frequency of social media use and academic procrastination behaviour of eighth grade students*. (Master's thesis). Yeditepe University.
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relation between high school students' social media addiction and academic procrastination behavior]. (Master's thesis). Marmara University.
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324.

- He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 12. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>
- İkiz, K. (2021). *Lise öğrencilerinde bilgelik ve öz-kabulün akademik erteleme ile ilişkisi* [The relationship of wisdom and self-acceptance with academic procrastination in high school students]. (Master's thesis). Marmara University.
- İlter, D. G. (2019). *Öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri* [Self-regulated learning levels and academic procrastination tendencies of physical education and sports college students]. (Master's thesis). Sivas Cumhuriyet University.
- Jadidi, F., Mohammadkhani, S., & Tajrishi, K. Z. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30(2011), 534-537. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.104>
- Kalia, A. K., & Yadav, M. (2014). Academic procrastination in relation to socio-demographic variables. *Journal of Social Sciences*, 2(10), 1073-1081.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152(2014), 188-193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.179>
- Kandemir, M., Palancı, M., İlhan, T., & Avcı, M. (2017). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme nedenleri [Causes of academic procrastination of students who made class repetition]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 285-302. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334989>
- Kara, Ö. (2019). *Lise öğrencilerinin serbest zaman egzersiz katılım düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relationship between leisure time exercise participation and academic procrastination of high school students]. (Master's thesis). Gazi University.
- Karataş, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı, akademik erteleme davranışı ve kendini sabote etme eğilimi arasındaki ilişki* [The relationship between academic achievements, exam anxiety, academic procrastination behaviour and self-handicapping tendency among university students]. (Master's thesis). Kilis 7 Aralık University.
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S., & Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65-70.
- Kımk, Ö. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları, depresyon düzeyleri ve benlik-saygıları arasındaki ilişki* [The relationship between the academic procrastination behaviours, dysfunctional attitudes, depression levels and self-esteem of university students]. (Master's thesis). Karadeniz Teknik University.
- Kıym, Ç. T. (2022). Lisansüstü öğrencilerinin benlik saygısı ve motivasyon düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki [The relationship between postgraduate students' self-esteem and motivation levels and academic procrastination behaviors]. *TroyAcademy*, 7(2), 156-177. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1076608>
- Kibaroglu, F. N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme, öz yeterlik ve bilgi işlemsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Examination of the relationship between digital game addiction levels of secondary school students and levels of academic procrastination, self-efficiency and computational thinking]. (Master's thesis). Sakarya University.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>

- Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü* [The predictive power of problematic internet use on learning responsibility of high school students]. (Master's thesis). Aydın Adnan Menderes University.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>
- Lowinger, R. J., Kuo, B. C.H., Song, H.-A., Mahadevan, L., Kim, E., Liao, K. Y.-H., Chang, C. Y., Kwon, K.-A., & Han, S. (2016). Predictors of academic procrastination in asian international college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1), 90-104. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1110036>
- Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2022). Gender, socioeconomic status, cultural differences, education, family size and procrastination: A sociodemographic meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719425>
- Martín-Puga, M. E., Justicia-Galiano, M. J., Gómez-Pérez, M. M., & Pelegrina, S. (2022). Psychometric properties, factor structure, and gender and educational level invariance of the Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS) in Spanish children and adolescents. *Assessment*, 29(3), 425-440.
- Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2023). *Strateji Geliştirme Başkanlığı*. Retrieved February 2, 2023 from <https://istatistik.meb.gov.tr/OgrenciSayisi/EgitimKademelerineGore>
- Mişe, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmeni adaylarının akademik ertelemelerinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre incelenmesi* [An investigation of academic procrastination of science teacher candidates according to some psycho-social variables]. (Master's thesis). Sivas Cumhuriyet University.
- Ocak, G., & Karataş, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması [The academic suspension behavior scale of secondary school students: validity and reliability study]. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 93-113.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Owens, A. M., & Newbegin, İ. (2000). Academic procrastination of adolescents in english and mathematics: gender and personality variations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 111.
- Oran, S. (2016). *Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi* [Investigation of academic procrastination behaviour among the students in anolian high school]. (Master's thesis). Çağ University.
- Özzorlu, E. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının algıladıkları anne-baba tutumları ve denetim odağı açısından incelenmesi* [The examination of middle school students' academic procrastination behaviours in terms of perceived parental attitudes and locus of control]. (Master's thesis). İstanbul University.
- Pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 1418-1425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.381>
- Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185-201.

- Saddler, C. D., & Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students. *Psychological reports*, 73(3), 863-871. <https://doi.org/10.1177/00332941930733pt123>
- Sarıkaya-Aydın, K., & Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi [Examining time management skills and academic procrastination level of university students]. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38. <https://doi.org/10.29065/usakead.256378>
- Sarioğlu, A. F. (2011). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The relationship between teacher candidates' academic procrastination tendency and their level of perfectionism]. (Master's thesis). İstanbul University.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The journal of social psychology*, 135(5), 607-619.
- Seyfi, R. Ö. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Analyzing the relationship between academic procrastination behaviors and academic self efficacy of Turkish teacher candidates]. (Master's thesis). Nevşehir Hacı Bektaş Veli University.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tanrıkulu, M. (2013). Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi [Investigation of academic procrastination and self-esteem of adolescents]. (Master's thesis). Dokuz Eylül University.
- Tekin-Akdemir, N. (2013). İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi [To investigate the relationship between the attitudes of secondary school students towards Facebook and tendencies towards academic procrastination and academic achievement]. (Master's thesis). Marmara University.
- Tezer, M., Ulgener, P., Minalay, H., Ture, A., Tugutlu, U., & Harper, M. G. (2020). Examining the relationship between academic procrastination behaviours and problematic İnternet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 10(3), 142-156. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v10i3.5549>
- Toprakıyan, S. (2016). Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi [The investigation of relation between attitudes of parents of senior high school students and students' academic procrastination]. (Master's thesis). Haliç University.
- Türkan, F. (2018). Üniversite öğrencilerinin mobil teknolojileri kullanım amaçlarının akademik erteleme durumları ile ilişkisinin incelenmesi [Investigating the relationship between university students' purposes of using mobile technologies and their academic procrastination]. (Doctoral thesis). Anadolu University.
- Uzun-Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü [Academic procrastination in group of high school students: frequency, possible reasons and role of hope]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Uzun-Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. <https://doi.org/10.3200/SOCP.149.2.241-257>

- Uzun-Özer, B. R. (2005). *Academic Procrastination: Prevalence, Self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. (Master's thesis). Middle East Technical University.
- Uzun-Özer, B., & Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33-40.
- Uzun-Özer, B., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12(2011), 512-519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.063>
- Uzun-Özer, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı [Academic procrastination and test anxiety]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 12-19 .
- Yardım, T., & Engin, G. (2022). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [The investigation of the relationship between academic procrastination behaviors and time management skills of classroom teacher candidates]. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 347-368. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1099730>
- Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi* [Surveyed of psychological symptoms of high school students in terms of social supporting perception and academic procrastination]. (Master's thesis). Sakarya University.
- Yılmaz, N. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiler* [The relationship between academic procrastination, problem solving skills and hopelessness in high school students]. (Master's thesis). Karadeniz Teknik University.
- Ying, Y., & Lv, W. (2012). A study on higher vocational college students' academic procrastination behavior and related factors. *International Journal of Education and Management Engineering*, 2(7), 29-35. <http://10.5815/ijeme.2012.07.05>
- Yücel, C. (2019). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Investigation of the relationship between, levels of perfectionism and academic procrastination of fine arts high school music department students]. (Master's thesis). Atatürk University.
- Yücel-Toy, B. (2014). Ders çalışmaya yönelik tutum, akademik erteleme ve aralarındaki çoklu aracılık ilişkisi [Attitudes toward studying, academic procrastination and multiple mediation analysis between them]. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 505-527. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7432>
- Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjoe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84(2013), 57-60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.509>
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64(2018), 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>

ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARININ FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Gülnur Candan Hamurcu¹, Başak Sönmezer²

¹ Erciyes Üniversitesi, Türkiye; gcandan@erciyes.edu.tr;
https://orcid.org/0000-0001-6828-4538

² Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye; basaksonmezer@gmail.com;
https://orcid.org/0000-0002-6814-0099

Kaynak göstermek için: Hamurcu, G. C. & Sönmezer, B. (2023). Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(2), 214-247.

Özet

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Kayseri İlinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerinde bulunan beş farklı ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında 5., 6. ve 7. sınıflarda öğrenim gören 1477 öğrenci oluşturmuştur. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama araçları olarak Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği (Ocak ve Karataş, 2019) ile Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik yöntemlerinden, değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında ise Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin düşük seviyede olduğunu ortaya çıkarmıştır. Cinsiyet, sınıf seviyesi, baba eğitim düzeyi, günlük teknoloji kullanma süresi, günlük ders çalışma süresi ve akademik başarı değişkenleri ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne eğitim düzeyi ile akademik erteleme arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları literatürdeki çalışmalarla karşılaştırılarak elde edilen bulgular kapsamında önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: akademik erteleme, ortaokul öğrencileri, tarama modeli

GİRİŞ

Kökü Latinceye dayanan “procrastination” sözcüğü, pro ön ekinin “ileriye doğru hareket” ve crastination “yarına ait” birleşimi olarak “yarına taşımak” anlamına gelmektedir (Garzón-Umerenkova ve Gil-Flores, 2017). Sıklıkla görülen erteleme, evrensel bir insan zaafı olup, öz düzenleme problemidir (Senécal vd., 1995). Bireyin, gecikmenin sonucunda durumun daha kötü olacağını bilmesine rağmen kendi isteğiyle planlanan bir eylemi ertelemesidir (Steel, 2007). Kişi bir etkinliği yapması gerektiğini bilir ve bunu yapmak için de isteklidir ancak beklenen sürede etkinliği yapmak için kendini motive edememekte ve etkinliği yapmamış olmanın sıkıntısını yaşayana kadar görevlere başlamayı geciktirmektedir (Senécal vd., 1995). Diğer bir tanıma göre erteleme, yapılması gereken görevleri ve işleri geciktirmek anlamına gelmekte ve bu durum genellikle içsel bir rahatsızlığı da beraberinde getirmektedir (Rothblum vd, 1986; Solomon ve Rothblum, 1984, akt. Haycock vd., 1998). Ertelemenin, kararsal erteleme, nevrotik erteleme, yaşam rutini erteleme, kompulsif erteleme ve akademik erteleme, olmak üzere beş türü bulunmakta, kararsal erteleme, zamanında karar verememe; nevrotik erteleme, yaşamdaki önemli konuları erteleme; yaşam rutini erteleme, yaşamdaki sorumlulukları tamamlamada ve planlamada sorun yaşama; kompulsif erteleme, kararsal ve yaşam rutini ertelemenin birleşimi; akademik erteleme ise, ödev tamamlama ve sınavlara hazırlanma gibi akademik işlerin son ana kadar ertelenmesi olarak açıklanmaktadır (Ying ve Lv, 2012). Diğer bir görüşe göre erteleme, kişilik özelliği ve koşullu erteleme olarak iki şekilde sınıflandırılmakta ve koşullu ertelemenin kapsamında yer alan akademik erteleme kavramı (Babadoğan, 2010), akademik görevleri ertelemeye yönelik eğilim olarak ifade edilmektedir (Balkıs ve Duru, 2017). Zakeri ve arkadaşları (2013) akademik ertelemeyi, akademik görevlere başlamada veya görevleri bitirmede geciktirmeye yönelik mantık dışı davranışlar olarak

tanımlamıştır. Öğrencilerin okul yaşamlarını negatif yönde etkileyen etmenlerden biri olarak akademik erteleme davranışı, sınavlara son anda hazırlanma, ödevleri geç tamamlama, rutin yapılması gereken görevleri zamanında teslim etmeme ya da hiç yapmama davranışları olarak görülebilmektedir (Akdamar ve Kızılkaya, 2022).

Literatürde erteleme kavramı farklı olgularla birlikte açıklanmıştır. Solomon ve Rothblum (1984) akademik ertelemenin nedenlerini, başarısızlık korkusu (değerlendirilme kaygısı, mükemmeliyetçilik, düşük özgüven) ve görevi yapmada isteksizlik; Ferrari (1992) ise değerlendirme kaygısı ile kişinin kendisine ve başkalarının kendisiyle ilgili düşüncelerine yüksek düzeyde odaklanması olarak açıklamıştır (Akt. Day vd., 2000). Steel (2007) ertelemenin mükemmeliyetçilikten isyankarlığa kadar birçok yapı ile bağlantılı olduğunu belirtmiştir. Ziegler ve Opdenakker (2018) akademik ertelemenin, üstbilişsel öz düzenleme, öz yeterlik algısı (Klassen vd., 2008; Steel, 2007), çalışma düzeni, demografik faktörler ve görev özellikleri kavramlarıyla bağlantılı olduğunu bildirmiştir.

Zamanı etkili kullanmama, önceliklerini belirleyememe, verimli çalışma alışkanlıklarına sahip olmama, kişilik özellikleri ve hatalı bilişsel düşünceler (Balkıs vd., 2006) ve mükemmeliyetçilik (Jadidi vd., 2011), erteleme davranışına neden olabilmektedir. Ertelemek, düşük performansla yol açarak öz yeterliliği etkilemekte ve bu durum bireyin ertelemeye daha fazla başvurmasına sebebiyet vermektedir (Steel, 2007).

Erteleme davranışının oldukça yaygın olduğu, özellikle üniversitelerde bu durumun sıklıkla görüldüğü belirtilmektedir (Akinsola vd., 2007; Fentaw vd., 2022; He, 2017; Lee, 2005; Onwuegbuzie, 2004; Uzun-Özer, 2005; Uzun-Özer ve Topkaya, 2011; Uzun-Özer vd., 2009; Ying ve Lv, 2012). Bununla birlikte lise öğrencilerinin de erteleme eğiliminin olduğu bildirilmektedir (Uzun-Özer, 2009; Uzun-Özer ve Ferrari, 2011). Akademik erteleme, bireylerin sosyal, psikolojik ve akademik alanlarını olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Balkıs vd., 2006). Öğrencilerin kaygılarının arttığı (Fentaw vd., 2022; Fritzsche vd., 2003; Erdoğan, 2016; He, 2017; Patrzek vd., 2012) ve akademik başarılarının düştüğü (Akdamar ve Kızılkaya, 2022; Balkıs, 2011; Fentaw vd., 2022; Fritzsche vd., 2003; Gareau vd., 2019; Kandemir, 2014; Klassen vd., 2008; Tezer vd., 2020; Türkan, 2018; Uzun-Özer, 2005) bildirilmektedir. Erteleyen öğrencilerin daha düşük akademik performans göstermeleri, öğrencilerin benlik saygılarının ve öz yeterliliklerinin düşük olmasıyla ilgili olabilmektedir (Akinsola vd., 2007).

Öğrencilerin, buldukları yaş dönemi itibarıyla gelişimsel görevlerle başa çıkması gerekmekte, akademik erteleme davranışlarına da sahip olmaları, bu dönemin daha zorlu geçmesine, yeni problemlerin oluşmasına neden olabilmekte, akademik ertelemenin alışkanlık haline gelmesi, akademik ve kişisel sorunlara yol açabildiği için, kavramın yapısının incelenmesi, alışkanlığa dönüşmeden bu davranışlara müdahale edilmesi açısından önemlidir (Çetin ve Ceyhan, 2018). Ertelemenin önlenmesi için, nedenlerinin ve niteliklerinin bilinmesi gerektiğinden, konuyla ilgili daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Steel, 2007). Bununla birlikte erken yaşlarda erteleme eğilimlerinin azaltılması, uzun vadede olumlu etkiler sağlayacaktır (Ziegler ve Opdenakker, 2018).

Geçmişten beri var olan erteleme davranışının, ileriye baktığımızda azalması gibi bir durumunun söz konusu olmadığı, tam tersine daha çok yaygınlaştığı görülmektedir (Steel, 2007). Diğer taraftan ortaokul kademesinde akademik erteleme konusunda yapılan çalışmaların sayıca az olmasından yola çıkarak (Akkuş, 2018; Can, 2022; Çavdar, 2020; Durdu, 2019; Eravcı-Özcan, 2022; Günay, 2019; Kibaroglu, 2020; Kalia ve Yadav, 2014; Özzorlu, 2018), ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarıyla ilgili öznel bakış açılarının ortaya çıkarılmasının literatüre katkı sağlayacağı ve erteleme davranışlarının önlenmesinde ve azaltılmasında iyileştirici çalışmaların yapılması adına yol göstereceği düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalarda, akademik ertelemenin cinsiyet (Albursan vd., 2022; Balkıs vd., 2006, Çikrikci ve Erzen, 2016; Pala vd., 2011; Yücel-Toy, 2014), internet kullanma süresi (Akbaş-Coşar, 2019; Akkuş, 2018; İ. Can, 2022; S. Can, 2018; Doğan-Koç, 2022; Tekin-Akdemir, 2013), akademik başarı (Akdamar ve Kızılkaya, 2022; Akinsola vd., 2007; Duru ve Balkıs, 2014; Owens ve Newbegin, 2000; Sarioğlu, 2011), sınıf seviyesi (Can, 2018; Gürültü, 2016; Yardım ve Engin, 2022), anne-baba eğitim düzeyi (Akkuş, 2018; Özzorlu, 2018; Tekin-Akdemir, 2013) değişkenleriyle ilişkili olmasından hareket edilerek araştırmanın amacı, “öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi” olarak belirlenmiştir. Araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin akademik erteleme davranışları;
 - cinsiyetlerine,
 - sınıf seviyelerine,
 - anne eğitim düzeylerine,
 - baba eğitim düzeylerine,
 - günlük ders çalışma sürelerine,
 - günlük teknolojiyi kullanma sürelerine,
 - akademik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının incelendiği bu araştırma tarama araştırma modeli ile yürütülmüştür. Tarama araştırmaları, belli konularda evrenin niteliklerini ve düşüncelerini açıklamak için örneklem ya da evren grubuna anket ya da görüşme gibi yöntemlerle nicel verilerin toplandığı, araştırma soruları ya da hipotezleri doğrultusunda elde edilen verilerin eğilimlerinin ne yönde olduğunun istatistiksel analizlerle belirlendiği araştırmalardır. Tarama araştırmaları evrenle ilgili bilgi edinmeye yönelik olup, değişkenlerin neden-sonuç ilişkisi hakkında bilgi vermemektedir (Creswell, 2012/2020).

Evren ve Örneklem

Araştırma evreni, Türkiye'nin büyükşehirlerinden biri olan Kayseri iline bağlı ortaokullarda öğrenim gören beşinci, altıncı ve yedinci sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırmada örneklem yöntemi olarak amaçlı örneklem yaklaşımı kullanılmıştır. "Amaçsal (amaçlı) örneklem, olasılı olmayan, seçkisiz olmayan bir örneklem yaklaşımıdır. Amaçsal örneklem, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır." (Büyüköztürk vd., 2021, s. 92). 2021-2022 öğretim yılında Kayseri ili ortaokul kademesinde öğrenim gören öğrenci sayısı yaklaşık olarak 96.619 (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2023) olup, bu evren büyüklüğü için ,95 güven aralığında gerekli örneklem sayısı 384 olarak belirtilmektedir (Krejcie ve Morgan, 1970). Araştırmaya Kayseri ilinin farklı sosyo-ekonomik bölgelerinde bulunan beş farklı okulda öğrenim gören 1831 öğrenci katılmıştır. Ancak 354 veri eksik olduğu için silinmiş ve son haliyle 1477 öğrenci ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma yapılan okulların dördü merkezde, bir tanesi ise ilçede yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Öğrencilerin demografik özellikleri

Sınıf	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
5. Sınıf	246	260	506
6. Sınıf	260	260	520
7. Sınıf	226	225	451
Toplam	732	745	1477

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmada 732 kız öğrenci ve 745 erkek öğrenci bulunmaktadır. 506 öğrenci 5. sınıfta, 520 öğrenci 6. Sınıfta, 451 öğrenci ise 7. sınıfta öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanmasında "Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği" (Ocak ve Karataş, 2019) ve araştırmacıların hazırladığı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği

Akademik Erteleme Davranışı Ölçeği 19 maddeden oluşup, 5'li likert tipi (1-hiçbir zaman, 5-her zaman) şeklinde cevaplanmakta, sorumsuzluk ve tercih etme ile çevre ve hisler olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Sorumsuzluk ve tercih etme boyutu 6 maddeyi kapsamaktadır. Cronbach alfa katsayısı 0.866, faktör yük aralığı ise 0.564 - 0.780 olarak belirtilmektedir. Çevre ve hisler boyutu 13 maddeyi kapsamaktadır. Cronbach alfa katsayısı 0.946, faktör yük aralığı ise 0.596 - 0.743 olarak belirtilmektedir. Ölçeğin genelinde cronbach alfa katsayısı 0.946 olarak hesaplanmakta ve 2 faktör toplam varyansın %58.03'ünü açıklamaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar akademik erteleme davranışının arttığına işaret etmektedir (Ocak ve Karataş, 2019). Bu çalışmada Cronbach alfa katsayısı .92 olarak belirlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu

Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarını etkileyen değişkenlerin tespit edilmesi için araştırmacılar tarafından, cinsiyet, sınıf seviyesi, anne-baba eğitim düzeyi, günlük teknoloji kullanma süresi, günlük ders çalışma süresi ve akademik başarı puanı değişkenlerinin bulunduğu sorular hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin akademik erteleme davranış düzeylerinin belirlenmesinde betimsel istatistik teknikleri kullanılmıştır. Verilerin normallik kontrollerinin yapılması için normallik testi uygulanmıştır. Normallik testine ilişkin veriler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Dağılımın normallik incelemeleri

Değişkenler	N	Kolmogorov-Smirnov
Toplam Akademik Erteleme	1477	.000

Tablo 2'de Kolmogorov-Smirnov test sonucuna göre ($p=,00$), normal dağılım ile verilerin dağılımı arasında fark olduğu ve dağılımın normalliğinin sağlanmadığı görülmüştür (Can, 2020). Araştırmada veri dağılımının, normal dağılıma uygun olmadığı görüldüğü için, verilerin analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkinin incelenmesinde Mann Whitney U testinden; sınıf seviyesi, anne-baba eğitim düzeyi, günlük teknoloji kullanma süresi, günlük ders çalışma süresi ve başarı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesinde Kruskal Wallis testinden faydalanılmış ve verilerin analizi SPSS 20.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Analizlerde anlamlılık düzeyi ,05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin belirlenmesi için betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin akademik erteleme düzeylerine ve alt boyutlara ait ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri

Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Akademik erteleme (toplam)	1477	27,81	11,21
Çevre ve hisler boyutu	1477	18,75	7,84
Sorumsuzluk ve tercih etme boyutu	1477	9,05	3,92

Tablo 3'te öğrencilerin akademik erteleme toplam puan ortalamasının 27,81 olduğu; ölçeğin alt boyutlarında en yüksek puanın çevre ve hisler boyutunda olduğu (18,75), bunu sorumsuzluk ve tercih etme boyutunun (9,05) takip ettiği görülmektedir. Ölçekten alınabilecek puanların 19-95 aralığında olmasından hareketle, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile cinsiyetleri arasındaki farklılık durumunun belirlenmesi için yapılan Mann Whitney U testinin analiz sonuçları Tablo 4'te görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının cinsiyetlerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Mann Whitney U Testi sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p	z
Akademik Erteleme Puanları	Kız	732	639,42	468054,00	199776,000	,000	-8,952
	Erkek	745	836,84	623449,00			
	Toplam	1477					

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının cinsiyetlerine göre olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır ($p=,00$; $z= -8,952$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğrencilerin puanları (836,84), kız öğrencilerin puanlarından (639,42) daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile sınıf seviyeleri arasındaki farklılık durumunun belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testinin analiz sonuçları Tablo 5'te görülmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının sınıf seviyelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Sınıf Seviyesi	N	Sıra ortalaması	Ss	X ²	p	Anlamlı fark
Akademik Erteleme Puanları	5	506	715,86	2	20,43	,000	5<7
	6	520	697,12				6<7
	7	451	813,25				

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin akademik erteleme puanları ile sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=,00$). Bu sonuç öğrencilerin sınıf seviyelerinin, akademik erteleme davranışlarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplardaki sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puanın 7. sınıflara ait olduğu, bunu sırasıyla 5. ve 6. sınıfların takip ettiği görülmektedir. Gruplar arasında görülen farklılığın kaynağını belirlemek için Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arası farkın 5. sınıflar ile 7. sınıflar ve 6. ile 7. sınıflar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre 7. Sınıf öğrencilerinin sıra ortalamasının, 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin sıra ortalamalarından yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile anne eğitim düzeyleri arasındaki farklılık durumunu ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testinin analiz sonuçları Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının anne eğitim düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Anne Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Ss	X ²	p
Akademik Erteleme Puanları	İlkokul	433	751,32	3	6,01	,111
	Ortaokul	446	765,40			
	Lise	426	722,40			
	Üniversite	172	680,65			

Tablo 6 incelendiğinde, öğrencilerin akademik erteleme puanları ile anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($p=,111$). Bu sonuç öğrencilerin anne eğitim düzeylerinin, akademik erteleme davranışlarında etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile baba eğitim düzeyleri arasındaki farklılık durumunun belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testinin analiz sonuçları Tablo 7'de görülmektedir.

Tablo 7. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının baba eğitim düzeyine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra ortalaması	Ss	X ²	p	Anlamli fark
Akademik Erteleme Puanları	İlkokul	314	760,27	3	13,31	,004	2>3
	Ortaokul	397	792,69				2>4
	Lise	556	704,76				
	Üniversite	209	692,64				

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin akademik erteleme puanları ile baba eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=,004$). Bu sonuç öğrencilerin baba eğitim seviyelerinin, akademik erteleme davranışlarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplardaki sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puanın baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrenciler ait olduğu, bunu sırasıyla baba eğitim düzeyi ilkokul, lise ve üniversite mezunlarının takip ettiği görülmektedir. Gruplar arasında görülen farklılığın kaynağını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arası farkın baba eğitim düzeyi ortaokul ile lise mezunu olanlar ve baba eğitim düzeyi ortaokul ile üniversite mezunu olanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre baba eğitim düzeyi ortaokul olan öğrencilerin sıra ortalamasının, baba eğitim düzeyi lise olan ve üniversite mezunu öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile günlük ders çalışma süreleri arasındaki farklılık durumunun belirlenmesi için yapılan Kruskal Wallis testinin analiz sonuçları Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının ders çalışma sürelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Ders Çalışma Süresi	N	Sıra ortalaması	Ss	X ²	p	Anlamli fark
Akademik Erteleme Puanları	1 saatten daha az	199	1058,61	3	168,04	,000	1>2
	1-2 saat	848	739,36				1>3
	2-3 saat	364	602,52				1>4
	3 saat ve daha fazla	66	523,39				2>3, 2>4

Tablo 8’de öğrencilerin akademik erteleme puanları ile ders çalışma süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=,00$). Bu sonuç öğrencilerin ders çalışma sürelerinin, akademik erteleme davranışlarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplardaki sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puanın 1 saatten daha az çalışan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 1-2 saat, 2-3 saat ve 3 saat ve daha fazla çalışan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Gruplar arasında görülen farklılığın kaynağını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arası farkın 1 saatten az çalışan öğrenciler ile 1-2 saat çalışan öğrenciler; 1 saatten daha az çalışan öğrenciler ile 2-3 saat çalışan öğrenciler; 1 saatten daha az çalışan öğrenciler ile 3 saat ve daha fazla çalışan öğrenciler; 1-2 saat çalışan öğrenciler ile 2-3 saat çalışan öğrenciler ve 1-2 saat çalışan öğrenciler ile 3 saat ve daha fazla çalışan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre 1 saatten daha az çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının, 1-2 saat, 2-3 saat, 3 saat ve daha fazla çalışan öğrencilerden; 1-2 saat çalışan öğrencilerin sıra ortalamasının, 2-3 saat çalışan ve 3 saat ve daha fazla çalışan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile günlük teknolojiyi kullanma süreleri arasındaki farklılık durumunu ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testinin analiz sonuçları Tablo 9’da görülmektedir.

Tablo 9. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının teknoloji kullanma sürelerine göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Teknoloji Kullanma Süresi	N	Sıra ortalaması	Ss	X ²	p	Anlamlı fark
	1 saatten daha az	461	593,30	3	181,47	,000	1<2
Akademik	1-2 saat	631	707,97				1<3, 1<4
Erteleme Puanları	2-3 saat	253	900,60				2<3, 2<4
	3 saat ve daha fazla	131	1083,44				3<4

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin akademik erteleme puanları ile teknoloji kullanma süreleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=,00$). Bu sonuç öğrencilerin teknoloji kullanma sürelerinin, akademik erteleme davranışlarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplardaki sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın teknolojiyi 3 saat ve daha fazla kullanan öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 2-3 saat, 1-2 saat ve 1 saatten daha az kullanan öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Gruplar arasında görülen farklılığın kaynağını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arası farkın teknolojiyi 1 saatten daha az kullanan öğrenciler ile 1-2 saat kullanan öğrenciler; 1 saatten daha az kullanan öğrenciler ile 2-3 saat kullanan öğrenciler; 1 saatten daha az kullanan öğrenciler ile 3 saat ve daha fazla kullanan öğrenciler; 1-2 saat kullanan öğrenciler ile 2-3 saat kullanan öğrenciler; 1-2 saat kullanan öğrenciler ile 3 saat ve daha fazla kullanan öğrenciler; 2-3 saat kullanan öğrenciler ile 3 saat ve daha fazla kullanan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre teknolojiyi 1-2 saat, 2-3 saat ve 3 saatten daha fazla kullanan öğrencilerin sıra ortalamasının, 1 saatten daha az kullanan öğrencilerden; teknolojiyi 2-3 saat kullanan öğrencilerin sıra ortalamasının, 1-2 saat kullanan öğrencilerden; teknolojiyi 3 saat ve daha fazla kullanan öğrencilerin sıra ortalamasının, 1-2 saat ve 2-3 saat kullanan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik erteleme davranışları ile akademik başarıları arasındaki farklılık durumunu ortaya koymak için yapılan Kruskal Wallis testinin analiz sonuçları Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10. Öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının akademik başarılarına göre farklılaşma durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Akademik Başarı	N	Sıra ortalaması	Ss	X ²	p	Anlamlı fark
	0-44 puan	14	1060,75	4	164,80	,000	1>4, 1>5
	45-54 puan	61	1071,33				2>3, 2>4,
Akademik	55-69 puan	214	963,84				2>5
Erteleme Puanları	70-84 puan	484	764,18				3>4, 3>5
	85-100 puan	704	618,15				4>5

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin akademik erteleme puanları ile akademik başarıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($p=,00$). Bu sonuç öğrencilerin başarı puanlarının, akademik erteleme davranışlarında etkili olduğunu göstermektedir. Gruplardaki sıra ortalamaları incelendiğinde, en yüksek puanın 45-54 arası puana sahip öğrencilere ait olduğu, bunu sırasıyla 0-44, 55-69, 70-84 ve 85-100 puana sahip öğrencilerin takip ettiği görülmektedir. Gruplar arasında görülen farklılığın kaynağını belirlemek için Mann-Whitney U testi yapılmıştır.

Mann-Whitney U testi sonucunda gruplar arası farkın başarı puanı 0-44 ile 70-84 puan aralığında olan öğrenciler; 0-44 ile 85-100 puan aralığında olan öğrenciler; 45-54 ile 55-69 puan aralığında olan öğrenciler; 45-54 ile 70-84 puan aralığında olan öğrenciler; 45-54 ile 85-100 puan aralığında olan öğrenciler; 55-69 ile 70-84 puan aralığında olan öğrenciler; 55-69 ile 85-100 puan aralığında olan öğrenciler; 70-84 puan ile 85-100 puan aralığında olan öğrenciler arasında olduğu belirlenmiştir. Buna göre başarı puanı 0-44 puan aralığında olan öğrencilerin sıra ortalamasının, 70-84 ve 85-100 puan aralığında olan öğrencilerden; 45-54 puan aralığında olan öğrencilerin sıra ortalamasının, 55-69, 70-84

ve 85-100 puan aralığında olan öğrencilerden; başarı puanı 55-69 puan aralığında olan öğrencilerin sıra ortalamasının, başarı puanı, 70-84 ve 85-100 puan aralığında olan öğrencilerden; başarı puanı 70-84 puan aralığında olan öğrencilerin sıra ortalamasının, başarı puanı 85-100 puan aralığında olan öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının farklı değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada, öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin düşük olması olumlu bir durumdur. Yaş ile akademik erteleme arasında pozitif bir ilişki olduğu (Çakıcı, 2003) ve erteleme üniversitelerde yaygın olduğu belirtilmektedir (Fentaw vd., 2022; He, 2017; Onwuegbuzie, 2004; Uzun-Özer, 2005). Bu bulgu doğrultusunda, çalışmada çalışılan yaş grubunun küçük olması sebebiyle öğrencilerin düşük akademik erteleme davranışına sahip olmaları normal kabul edilebilir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin düşük olduğu tespit edilen çalışmalar mevcuttur (Akkuş, 2018; Can, 2022; Çakın, 2021; Gün vd., 2020; Özzorlu, 2018; Yücel, 2019). Araştırma sonuçlarından farklı olarak öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin orta düzeyde (Bozan-Işık, 2019; Demir, 2018; Demir ve Kösterelioğlu 2015; Doğan-Koç 2022; Günay, 2019; İltar, 2019; Karataş, 2020; Kibaroglu 2020; Sarıkaya-Aydın ve Koçak, 2016; Tekin-Akdemir, 2013; Türkan, 2018; Yardım ve Engin 2022; Yücel-Toy 2014), orta düzeyin üstünde olduğu (Akbaş-Coşar 2019; Gürültü, 2016; Kara, 2019; Mişe, 2019; Oran, 2016) ve yüksek çıkan (Ying ve Lv, 2012) çalışmalar bulunmaktadır.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin cinsiyetleri ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı farklılık olduğu, erkek öğrencilerin daha fazla erteleme davranışına sahip olduğu tespit edilmiştir. Literatürde araştırma sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur (Akbaş-Coşar, 2019; Akdamar ve Kızılkaya, 2022; Akkuş, 2018; Akyol, 2018; Albursan vd., 2022; Balkıs ve Duru, 2017; Balkıs vd., 2006; Berber-Çelik, 2014; Boyalı, 2020; Bozan-Işık, 2019; Cerit, 2019; Çakıcı, 2003; Çelikkaleli ve Evin-Akbay, 2013; Çikrikci ve Erzen, 2016; Demir, 2018; Demir ve Kösterelioğlu, 2015; Durdu, 2019; Elhatip, 2018; Eravcı-Özcan, 2020; Erdoğan, 2016; Gürültü, 2016; İkiz, 2021; Kara, 2019; Karataş, 2020; Khan vd. 2014; Kibaroglu, 2020; Lu vd., 2022; Martín-Puga vd., 2022; Özzorlu, 2018; Pala vd., 2011; Saddler ve Sacks, 1993; Sarioğlu, 2011; Seyfi, 2019; Steel, 2007; Tanrikulu, 2013; Tezer vd., 2020; Türkan, 2018; Uzun-Özer, 2005; Uzun-Özer vd., 2009; Uzun-Özer ve Saçkes, 2011; Yıldırım, 2011; Yılmaz, 2016; Ying ve Lv, 2012; Yücel, 2019; Yücel-Toy, 2014; Zakeri vd., 2013). Araştırma sonuçlarıyla farklılık gösteren, akademik erteleme davranışı ile cinsiyet arasında ilişki bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (Akinsola vd., 2007; Arıöz, 2022; İ. Can, 2022; S. Can, 2018; Çavdar, 2020; Doğan-Koç, 2022; Ertan-Düzgün, 2022; Gün vd., 2020; Günay, 2019; He, 2017; İltar, 2019; Kalia ve Yadav, 2014; Kınık, 2015; Kıyım, 2022; Lowinger vd., 2016; Onwuegbuzie, 2004; Oran, 2016; Tekin-Akdemir, 2013; Toprakyan, 2016; Uzun-Özer, 2009; Uzun-Özer ve Topkaya, 2011). Kız öğrencilerin erteleme davranışına yönelik hissettiği suçluluk ve kaygı gibi olumsuz duyguları daha çok yaşamaları sebebiyle, öz kontrol ve zaman yönetimi gibi stratejileri daha çok kullanmaları söz konusu olabilmektedir (Ying ve Lv, 2012). Araştırmada kız öğrencilerin akademik ertelemeye daha az başvurmasında bu durumun etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin sınıf ile seviyeleri akademik erteleme davranışları arasında anlamlı farklılık olduğu, üst sınıfta öğrenim gören öğrencilerin daha fazla akademik erteleme davranışına sahip olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonuçlarıyla benzer bulgular elde edilen çalışmalar bulunmaktadır (Berber-Çelik, 2014; İ. Can, 2022; S. Can, 2018; Eravcı-Özcan, 2020; Karataş, 2020; Özzorlu, 2018; Yılmaz, 2016; Ying ve Lv, 2012). Sınıf seviyesi ile akademik erteleme arasında alt sınıflar lehine anlamlı farklılığın olduğu çalışmalar da mevcuttur (Çelikkaleli ve Evin-Akbay, 2013; Ertan-Düzgün, 2022; İltar, 2019; Saddler ve Sacks, 1993; Yardım ve Engin 2022). Bu araştırmanın sonuçlarından farklı olarak, sınıf seviyesi ile akademik erteleme arasında ilişki bulunmayan çalışmalar da görülmektedir (Akbaş-Coşar, 2019; Arıöz, 2022; Doğan-Koç, 2022; Durdu, 2019; Gün vd., 2020; Kara, 2019; Kibaroglu, 2020; Oran, 2016; Sarioğlu, 2011; Tekin-Akdemir, 2013; Tezer vd., 2020; Türkan, 2018; Yıldırım, 2011; Yücel, 2019). Yaş olarak büyük gençlerin, küçük yaştakilere göre akademik konularda daha az kaygılı ve daha fazla erteleme eğilimleri olduğu belirtilmektedir (Milgram ve Toubiana, 1999, akt. Can, 2018). Bununla birlikte eğitsel konularda ustalaşmış olma, öğrencileri daha fazla akademik ertelemeye sevk edebilmektedir (Ferrari ve Scher,

2000, akt. Berber-Çelik, 2014). Araştırmada akademik ertelemenin üst sınıf lehine çıkmasında, bu durumların etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde araştırma sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur (Akbaş-Coşar, 2019; Can, 2018; Çavdar, 2020; Demir, 2018; Durdu, 2019; Gürültü, 2016; İkiz, 2021; Kara, 2019; Kınık, 2015; Oran, 2016; Toprakyan, 2016; Yücel, 2019). Araştırma sonuçlarıyla farklılık gösteren, anne eğitim düzeyinin akademik ertelemeyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Akkuş, 2018; Özzorlu, 2018; Tanrikulu, 2013; Tekin-Akdemir, 2013).

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, baba eğitim düzeyleri yükseldikçe akademik erteleme davranışlarının azaldığı görülmüştür. Alanyazında araştırma sonuçlarıyla tutarlı olan çalışmalar bulunmaktadır (Akkuş, 2018; Oran, 2016; Özzorlu, 2018; Tekin-Akdemir, 2013). Araştırma sonuçlarından farklı olarak, öğrencilerin baba eğitim düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasında farklılık bulunmayan çalışmalar da mevcuttur (Akbaş-Coşar, 2019; Çavdar, 2020; Demir, 2018; Durdu, 2019; Can, 2018; Gürültü, 2016; İkiz, 2021; Kara, 2019; Kınık, 2015; Tanrikulu, 2013; Toprakyan, 2016; Yücel, 2019). Ebeveynlerin eğitim düzeyinin yükselmesi ile otoriter yaklaşımlarının azaldığı ve demokratik tutum sergileme eğilimlerinin arttığı bildirilmektedir (Mızrakçı, 1994; Özyürek ve Tezel-Şahin, 2005, akt. Özzorlu, 2018). Araştırmada baba eğitim düzeyleri lise ile üniversite olan öğrencilerin daha az akademik ertelemeye başvurmalarında bu durumun etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin günlük ders çalışma süreleri ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ders çalışma süreleri azaldıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının arttığı görülmüştür. Alanyazında araştırma sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur (Akyol, 2018; Seyfi, 2019; Tanrikulu, 2013). Öğrenci özellikleri konusunda, ilgisiz öğrencilerin sadece sınıfı geçmek amacıyla olduğu, ders çalışmaktan kaçındıkları, çok az ders çalıştıkları, ders çalışmayı ciddiye almadıkları, son anda harekete geçtikleri ve ertelemeye önemli bir faktör olan zaman yönetimine özen göstermedikleri belirtilmektedir (Valadez, 2006, akt. Akinsola vd., 2007). Araştırmada ders çalışma süresi daha az olan öğrencilerin akademik ertelemeye daha fazla başvurmasında bu durumun etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin günlük teknoloji kullanma süreleri ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, teknolojiyi kullanma süreleri arttıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının da arttığı görülmüştür. Alanyazında araştırma sonuçlarıyla tutarlılık gösteren çalışmalar mevcuttur (Akbaş-Coşar, 2019; Akkuş, 2018; Can, 2018; Elhatip, 2018; Günay, 2019; Gürültü, 2016; He, 2017; Kınık, 2015; Tekin-Akdemir, 2013; Tezer vd., 2020). Çalışmalarda sorumluluk ile problemlerle internet kullanımı arasında negatif bir ilişkinin olduğu (Çırak vd., 2018; Kolan, 2020) ve yoğun internet kullanımının akademik görevlerde zaman kaybına yol açtığı belirtilmektedir (Cengizhan, 2005). Araştırmada internet kullanma süresi daha fazla olan öğrencilerin akademik ertelemeye daha fazla başvurmasında bu durumların etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğrencilerin akademik başarı puanları ile akademik erteleme davranışları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, başarı puanları arttıkça öğrencilerin akademik erteleme davranışlarının azaldığı görülmüştür. Alanyazında araştırma sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar mevcuttur (Akdamar ve Kızılkaya, 2022; Akinsola vd., 2007; Balkıs, 2011; Balkıs vd., 2006; Berber-Çelik 2014; Bozan-Işık, 2019; Can, 2018; Cerit, 2019; Çakıcı, 2003; Çetin ve Ceyhan, 2018; Demir ve Kösterelioğlu, 2015; Elhatip, 2018; İkiz, 2021; İltar, 2019; Oran, 2016; Sarıoğlu, 2011; Yıldırım, 2011). Araştırma sonuçlarından farklı olarak akademik başarının akademik ertelemeyle ilişkili olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da bulunmaktadır (Babadoğan, 2010; Pala vd., 2011; Toprakyan, 2016). Akademik görevleri zamanında yerine getirmek, planlı ve sistemli çalışmak başarılı olmanın temel koşulları olduğundan, bu sorumlulukları yerine getiren öğrencilerin akademik erteleme sorunlarının olmaması beklenen bir durumdur (Balkıs vd., 2006). Bunun yanında, akademik başarıyı artıran faktörler olarak yüksek düzeyde öz yeterlilik ve motivasyon da öğrencilerin daha az ertelemeye başvurmasında etkili olabilmektedir (Çetin ve Ceyhan, 2018). Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik erteleme puanlarının okul başarılarıyla ilişkili olmasında bu durumların etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

- Akademik erteleme düzeylerinin izlenmesi için boyamsal araştırmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin akademik erteleme düzeyleri düşük olsa bile, ertelemeyi önleyici çalışmalar düzenlenebilir.
- Akademik ertelemeyi etkileyen farklı değişkenlerle ilgili (kaygı, motivasyon, öz düzenleme, zaman yönetimi, hedef belirleme vb.) ilgili yeni araştırmalar yapılabilir.
- İlkokul kademesinde akademik ertelemeyle ilgili çalışmalar az olduğundan, bu kademe öğrencilerin akademik erteleme davranışları incelenebilir.

Etik Kurul Onayı

Araştırmanın gerçekleştirilmesine yönelik Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruluna başvuruda bulunulmuş ve 29.11.2022 tarihinde 493 numaralı başvuru ile araştırmanın etik açıdan uygun bulunduğu onay formu alınmıştır. Uygulama ile ilgili izinler için Kayseri Valiliğine başvuruda bulunulmuş ve 47882400-602.04.01-67015019 sayılı evrakta araştırmanın yapılmasının uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru alınmıştır.

KAYNAKÇA

- Akbaş-Coşar, H. (2019). *Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Aksaray Üniversitesi.
- Akdamar, E. ve Kızılkaya, Y. M. (2022). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme eğilimleri ile umutsuzluk seviyeleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 212-221. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.844605>
- Akinsola, M. K., Tella, A. ve Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Akkuş, R. (2018). *8.sınıf öğrencilerinin facebook tutumu ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Balıkesir ili merkez ilçeler örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Akyol, H. (2018). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile benlik saygıları ve durumluluk sürekli kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi.
- Albursan, I. S., Al. Qudah, M. F., Al-Barashdi, H. S., Bakhiet, S. F., Darandari, E., Al-Asqah, S. S., Hammad, H. I., Al-Khadler, M. M., Qara, S., Al-Mutairy, S. H. ve Albursan, H. I. (2022). Smartphone Addiction among University Students in Light of the COVID-19 Pandemic: Prevalence, Relationship to Academic Procrastination, Quality of Life, Gender and Educational Stage. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 10439. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610439>
- Arıöz, H. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akılcı olmayan inançları ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi.
- Ayyıldız, F. ve Dilmaç, B. (2017). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile akademik erteleme ve genel erteleme düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10-11), 127-146.
- Babadoğan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3263-3269. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.499>

- Balkıs, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 45(45), 1-16.
- Balkıs, M. ve Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105-125. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Balkıs, M., Duru, E., Buluş, M. ve Duru, S. (2006). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme eğiliminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(2), 57-73.
- Berber-Çelik, Ç. (2014). *Akademik erteleme bazda psiko-sosyal değişkenlere göre açıklanması ve gerçeklik terapisine dayalı akademik erteleme ile başa çıkma eğitim programının etkililiğinin sınanması*. (Doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Boyalı, C. (2020). *Öz-kontrol ile akademik erteleme arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının aracı rolünün incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Bozan-Işık, G. (2019). *Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin psikolojik dayanıklılığının ve akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2021). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (30. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9. Baskı). Pegem Akademi.
- Can, İ. (2022). *İnternet bağımlılığı ile akademik erteleme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Topkapı Üniversitesi.
- Can, S. (2018). *Ergenlerin akademik erteleme davranışları, internet bağımlılığı ve temel psikolojik ihtiyaçları: Bir model önerisi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: "İnternet bağımlılığı". *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 83-98.
- Cerit, H. (2019). *Lise öğrencilerinin stresle başa çıkma tarzlarıyla akademik erteleme ve genel erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Creswell, J. W. (2020). Tarama araştırma desenleri. H. Ekşi (Çev. Ed.), S. Doğan (Çev.) ve İ. Karsantik (Çev.). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3. Baskı, s. 480-520) içinde. Edam Yayın. (Orijinal eserin yayın tarihi 2012).
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.
- Çakın, M. (2021). *Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyonları ve akademik erteleme davranışları*. (Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Çavdar, A. (2020). *11-14 yaş grubu öğrencilerin akademik erteleme düzeylerinin sosyo-demografik özellikler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi.
- Çelikkaleli, Ö. ve Evin-Akbay, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı, genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 237-254.
- Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2018). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 460-479. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017028261>
- Çırak, Z. D. , Yetiş, G. ve Gürbüz, P. (2018). Üniversite öğrencilerinin internet kullanımlarının aile ilişkileri ve sorumluluklarını yerine getirmelerindeki etkisi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 1-8.

- Çikrıkci, Ö. ve Erzen, E. (2016). Cinsiyetin akademik erteleme üzerindeki etkisi: Meta-analiz. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(4), 750-761. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2016015387>
- Day, V., Mensink, D. ve O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Demir, A. F. (2018). *Lise son sınıf öğrencilerinin üstbiliş becerileri ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi.
- Demir, F. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 595-604.
- Doğan-Koç, H. (2022). *Üniversite öğrencilerinin teknoloji bağımlılıklarının akademik erteleme davranışları üzerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Durdu, A. (2019). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Toros Üniversitesi.
- Duru, E. ve Balkıs, M. (2014). The roles of academic procrastination tendency on the relationships among self doubt, self esteem and academic achievement. *Eğitim ve Bilim*, 39(173).
- Elhatip, Y. E. (2018). *Lise öğrencilerinin bilgisayar bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Eravcı-Özcan, T. (2020). *Ortaokul öğrencilerinde algılanan anne-baba ve öğretmen akademik katılımı ile akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkide akıllı telefon bağımlılığının rolü*. (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Erdoğan, D. (2016). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının ve durumluk kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi.
- Ertan-Düzgün, D. (2022). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ve akademik erteleme davranışları ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Ufuk Üniversitesi.
- Fentaw, Y., Moges, B. T. ve Ismail, S. M. (2022). Academic procrastination behavior among public university students. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Fritzsche, B. A., Young, B. R. ve Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35(7), 1549-1557. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00369-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00369-0)
- Gareau, A., Chamandy, M., Kljajic, K. ve Gaudreau, P. (2019). The detrimental effect of academic procrastination on subsequent grades: the mediating role of coping over and above past achievement and working memory capacity. *Anxiety, Stress & Coping*, 32(2), 141-154. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1543763>
- Garzón-Umerenkova, A. ve Gil-Flores, J. (2017). Academic procrastination in non-traditional college students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3), 510-532. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43.16134>
- Gün, F., Turabik, T. ve Atanur-Baskan, G. (2020). Akademik özyeterlik ile akademik erteleme eğilimi ilişkisi: Aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 815-826. <http://dx.doi.org/10.16986/HUJE.2019051688>
- Günay, K. (2019). *Examination of the relationship between frequency of social media use and academic procrastination behaviour of eighth grade students*. [Master thesis]. Yeditepe University.
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

- Haycock, L. A., McCarthy, P. ve Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324.
- He, S. (2017). A multivariate investigation into academic procrastination of university students. *Open Journal of Social Sciences*, 5(10), 12. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.510002>
- İkiz, K. (2021). *Lise öğrencilerinde bilgelik ve öz-kabulün akademik erteleme ile ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- İlter, D. G. (2019). *Öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri ve akademik erteleme eğilimleri*. (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Jadidi, F., Mohammadkhani, S. ve Tajrishi, K. Z. (2011). Perfectionism and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30(2011), 534-537. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.104>
- Kalia, A. K. ve Yadav, M. (2014). Academic procrastination in relation to socio-demographic variables. *Journal of Social Sciences*, 2(10), 1073-1081.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152(2014), 188-193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.179>
- Kandemir, M., Palancı, M. , İlhan, T. ve Avcı, M. (2017). Sınıf tekrarı yapan öğrencilerin akademik erteleme nedenleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 285-302. <https://doi.org/10.17556/erziefd.334989>
- Kara, Ö. (2019). *Lise öğrencilerinin serbest zaman egzersize katılım düzeyleri ile akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Karataş, A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde akademik başarı, sınav kaygısı, akademik erteleme davranışı ve kendini sabote etme eğilimi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi.
- Khan, M. J., Arif, H., Noor, S. S. ve Muneer, S. (2014). Academic procrastination among male and female university and college students. *FWU Journal of Social Sciences*, 8(2), 65-70.
- Kınık, Ö. (2015). *Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile fonksiyonel olmayan tutumları, depresyon düzeyleri ve benlik-saygıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Kıyım, Ç. T. (2022). Lisansüstü öğrencilerinin benlik saygısı ve motivasyon düzeyleri ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişki. *TroyAcademy*, 7(2), 156-177. <https://doi.org/10.31454/troyacademy.1076608>
- Kıbaroğlu, F. N. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ile akademik erteleme, öz yeterlik ve bilgi işlemsel düşünme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. ve Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Kolan, H. İ. (2020). *Lise öğrencilerinin problemleri internet kullanımının öğrenme sorumluluğunu yordama gücü*. (Yüksek lisans tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-15. <https://doi.org/10.3200/GNTP.166.1.5-15>

- Lowinger, R. J., Kuo, B. C.H., Song, H.-A., Mahadevan, L., Kim, E., Liao, K. Y.-H., Chang, C. Y., Kwon, K.-A. ve Han, S. (2016). Predictors of academic procrastination in asian international college students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 53(1), 90-104. <https://doi.org/10.1080/19496591.2016.1110036>
- Lu, D., He, Y. ve Tan, Y. (2022). Gender, socioeconomic status, cultural differences, education, family size and procrastination: A sociodemographic meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.719425>
- Martín-Puga, M. E., Justicia-Galiano, M. J., Gómez-Pérez, M. M. ve Pelegrina, S. (2022). Psychometric properties, factor structure, and gender and educational level invariance of the Abbreviated Math Anxiety Scale (AMAS) in Spanish children and adolescents. *Assessment*, 29(3), 425-440.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2023). *Strateji Geliştirme Başkanlığı*. <https://istatistik.meb.gov.tr/OgrenciSayisi/EgitimKademelerineGore> adresinden 2 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
- Mişe, H. (2019). *Fen bilgisi öğretmeni adaylarının akademik ertelemelerinin bazı psiko-sosyal değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sivas Cumhuriyet Üniversitesi.
- Ocak, G. ve Karataş, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(1), 93-113.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Owens, A. M. ve Newbegin, İ. (2000). Academic procrastination of adolescents in english and mathematics: gender and personality variations. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 111.
- Oran, S. (2016). *Anadolu lisesi öğrencilerinde akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi.
- Özzorlu, E. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının algıladıkları anne-baba tutumları ve denetim odağı açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Pala, A., Akyıldız, M. ve Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29(2011), 1418-1425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.381>
- Patrzek, J., Grunschel, C. ve Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 34(3), 185-201.
- Saddler, C. D. ve Sacks, L. A. (1993). Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students. *Psychological reports*, 73(3), 863-871. <https://doi.org/10.1177/00332941930733pt123>
- Sarıkaya-Aydın, K. ve Koçak, S. (2016). Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile akademik erteleme düzeylerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 17-38. <https://doi.org/10.29065/usakead.256378>
- Sarioğlu, A. F. (2011). *Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Senécal, C., Koestner, R. ve Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The journal of social psychology*, 135(5), 607-619.
- Seyfi, R. Ö. (2019). *Türkçe öğretmeni adaylarının akademik erteleme davranışları ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Tanrıkulu, M. (2013). *Ergenlerin akademik erteleme davranışlarıyla benlik saygılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tekin-Akdemir, N. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin facebook tutumları ile akademik erteleme davranışları ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Tezer, M., Ulgener, P., Minalay, H., Ture, A., Tugutlu, U. ve Harper, M. G. (2020). Examining the relationship between academic procrastination behaviours and problematic İnternet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period. *Global Journal of Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives*, 10(3), 142-156. <https://doi.org/10.18844/gjgc.v10i3.5549>
- Toprakyaran, S. (2016). *Lise son sınıf öğrencilerinin anne baba tutumları ile akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi.
- Türkan, F. (2018). *Üniversite öğrencilerinin mobil teknolojileri kullanım amaçlarının akademik erteleme durumları ile ilişkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Uzun-Özer, B. (2009). Bir grup lise öğrencisinde akademik erteleme davranışı: Sıklığı, olası nedenleri ve umudun rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 12-19.
- Uzun-Özer, B., Demir, A. ve Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257. <https://10.3200/SOCP.149.2.241-257>.
- Uzun-Özer, B. R. (2005). *Academic Procrastination: Prevalence, Self-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement*. (Master thesis). Middle East Technical University.
- Uzun-Özer, B. ve Ferrari, J. R. (2011). Gender orientation and academic procrastination: Exploring Turkish high school students. *İndividual Differences Research*, 9(1), 33-40.
- Uzun-Özer, B. ve Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12(2011), 512-519. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.063>
- Uzun-Özer, B. ve Topkaya, N. (2011). Akademik erteleme ve sınav kaygısı. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2) , 12-19 .
- Yardım, T. ve Engin, G. (2022). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının akademik erteleme davranışları ve zaman yönetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi . *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 347-368. <https://doi.org/10.26468/trakyasobed.1099730>
- Yıldırım, Ü. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin psikolojik belirtilerinin sosyal destek algısı ve akademik erteleme açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi.
- Yılmaz, N. (2016). *Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışı ile problem çözme becerileri ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkiler*. (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.
- Ying, Y. ve Lv, W. (2012). A study on higher vocational college students' academic procrastination behavior and related factors. *İnternational Journal of Education and Management Engineering*, 2(7), 29-35. <http://10.5815/ijeme.2012.07.05>
- Yücel, C. (2019). *Güzel sanatlar lisesi müzik bölümü öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve akademik erteleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi.
- Yücel-Toy, B. (2014). Ders çalışmaya yönelik tutum, akademik erteleme ve aralarındaki çoklu aracılık ilişkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(4), 505-527. <http://dx.doi.org/10.5578/keg.7432>

- Zakeri, H., Esfahani, B. N. and Razmjooe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84(2013), 57-60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.509>
- Ziegler, N. ve Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64(2018), 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>



NORM REFERENCED ASSESSMENT FROM THE PERSPECTIVE OF STUDENTS: ITS EFFECTS ON LEARNING APPROACHES AND SOCIAL-AFFECTIVE CHARACTERISTICS, AND ASSESSMENT EXPECTATIONS

Doç. Dr. Dilek, İlhan Beyaztaş¹, Dr. Derya Çakıcı Eser²

¹Erzincan Binali Yıldırım University, Faculty of Education, Türkiye;
dilekilhanbeyaztas@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7642-9087>

²Pearson, ABD; deryacakicieser@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4152-6821>

For citation: İlhan Beyaztaş, D. & Çakıcı Eser, D. (2023). Norm referenced assessment from the perspective of students: Its effects on learning approaches and social-affective characteristics, and assessment expectations. *International Innovative Education Researcher*, 3(2), 248-273.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine whether social-affective characteristics emerging among students and learning approaches they adopt in the classroom environments where the norm referenced assessment is used are affected by the assessment type. In the study, descriptive methods was used and content analysis technique was used in data analysis. Study group of the research consists of 83 students (57 female, and 26 males) who study in the 3rd grade of the Department of Classroom Education of a state university in the fall semester of 2018-2019 academic year. As a result of the research, it was determined that students mostly use strategic learning approach depending on the application of norm referenced assessment. Additionally, it was determined that students expressed that it negatively affects social-affective characteristics and accordingly, that they want the criterion referenced type to be implemented in which they do not affect other students or are not affected by them. In conclusion, it can be said that norm referenced assessment has an effect on learning approaches of students and social-affective characteristics.

Keywords: norm referenced assessment, learning approaches, content analysis, affective characteristic, teacher, expectation

INTRODUCTION

At the end of most assessments carried out, the person who carried out the assessment obtain an assessment result in terms of scores. According to the aim of the assessment to be carried out based on this result, s/he compares the scores with a criterion. Accordingly, if the person who assesses decides by comparing the scores in the assessment with a criterion s/he specified before the assessment and known by everybody, it is called criterion referenced assessment. If s/he compares the results of the

assessment with a standard s/he has obtained after the assessment process and based on all of the scores and then decides, her/his work is called norm referenced assessment. The norm stated in the previous sentence may be a value that practically corresponds to the average of the class, or the average of the school/country, or it may be a derived value using the mean and standard deviation. However, its main feature is that it emerges according to the results obtained from the evaluation. However, what actually determines the type of assessment is the aim of the evaluation rather than the ability to perform these processes.

Classification of criterion referenced and norm referenced assessment has been frequently discussed in various ways in the literature until it has reached to its present version. Previously, they were called criterion referenced/norm referenced measurement (Block, 1971; Cranton, 1976; Ebel, 1971; Glaser, 1963; Greco, 1974;) and criterion referenced/norm referenced tests (Hambleton, Swaminathon, Algina & Coulson, 1978; Glaser, 1994; Nitko, 1980); however, in present day, they are discussed as subtitles of the assessment (Millman, 1974; Popham, 2014; Turnbull, 1989). These concepts in the literature shall be discussed as criterion referenced assessment and norm referenced assessment in the current study.

Being independent from the terms of measurement and assessment, Nitko (1994) defined the terms norm-referenced and criterion-referenced. According to his definition, criterion-referenced means that the test score of a student is predicted through comparing it with the performance area expected to be learned as a result of the teaching. The term criterion is defined as a part of the curriculum or learning objectives (Nitko, 1994). In criterion-referenced tests, the status of students is determined by externally determined criteria or performance standards. The basic principle of criterion referenced assessment is that the absolute performance of a student is determined by some criteria decided by the applicants earlier, but not by considering the ones who take the exam. Criterion referenced assessment allows the absolute level of performance to be expressed (Turnbull, 1989).

Norm-referenced means that the test score of a student is predicted through comparing it with the scores of other students in the population. Norm group is the group in which the student is compared (Nitko, 1994). The tests whose results are based on norm are designed to determine the situation of the student in relation to the performance of the group that completed the test. The basic principle here is to make use of all individuals who take the exam in order to establish a standard to assess comparable ability and relative success (Turnbull, 1989). Norm referenced assessment is often called scoring on the "curve" because it is carried out with a normal distribution or bell curve which occurs independently from the range of exam scores. For these reasons, it is used to rank the students in cases where there are a limited number of places (Aviles, 2001). However, in classes that do not give normal distribution in terms of success, assessment is also made based on the average and standard deviation of the scores obtained from the test (Tekin, 2008).

According to these definitions, if the person performing the assessment aims to determine whether a student has prepared a report satisfactorily or solved the problems expressed orally in arithmetic, analyzes the level of revealing a criterion performance; and criterion referenced assessment should be used. In another case, if the person performing the assessment examines a test performance such as whether student A solves faster than student B, s/he aims to rank students. In this case, the researcher should use norm referenced assessment which is based on a relative standard (Glaser, 1994).

There are many differences between norm referenced and criterion referenced assessments such as reference point, information obtained, qualities of the items in the tests, performance standards, passmarks, and areas of use. Accordingly, while the criterion behavior of interest is taken as the reference of assessment in criterion referenced assessment, the distribution of ability is accepted as the reference in norm referenced assessment. While a yes or no answer is given as to whether the criterion is met or not in criterion referenced assessments, the place in the ranking is determined by considering the performance of the individual and the reference group in norm referenced assessments. In criterion referenced assessments, the difficulty of items in the test shows homogeneity depending on the determined criteria, and different item formats can be included in the test. On the other hand, in norm referenced assessments, items show heterogeneity in terms of their difficulties, and items in the tests often have a single format. In criterion referenced assessments, the passmark corresponds to a certain percentage of the items; in norm referenced assessments, it varies depending on the application and it is

presented optionally. While criterion referenced assessments are used for minimum ability, expertise or certification purposes in order to assess the main areas of use, norm referenced assessments are used for the purpose of ranking individuals according to success tests and determined criteria (Klein, 1990). There is also a difference between two methods in terms of the structure of the assessment tools. In criterion referenced processes, the scale is anchored at extreme values, which means complete expertise and excellence or complete absence of the desired skill. Scale units consist of subdivisions between these two extreme values. In norm referenced processes, the scale is anchored at the midpoint that reaches an average performance level. Scale units are a feature of the performance distribution that is above and below the average level (Ebel, 1971).

Both methods have some advantages and limitations that experts shall encounter. There is no need to know the variance when making decisions based on criteria because students are not compared with each other. Therefore, the exam process is more sensitive in determining what is taught. Clearly defined goals and standards of achievement allow students to know in which topics they are sufficient and where their deficiencies are (Turnbull, 1989). However, criterion referenced assessment also has its own limitations and difficulties. Accordingly, these assessments do not say everything we need to know about educational success. It gives us a personal assessment and does not take other people's performance into account (Hoko, 1986). It gives what a person knows or does but does not give information about their level of knowledge or ability. It is difficult to base the processes on appropriate and steady success criteria. Since it is sufficient to demonstrate whether expertise is gained or not in criterion referenced procedures, it must be used in areas where standards are strict (first aid training, parachuting, reading, etc.) or the aim of learning and teaching is to gain expertise (Ebel, 1971; Hoko, 1986).

According to the educational point of view, a number of advantages and limitations are encountered in the application and interpretation of norm referenced assessment. One of its advantages is that norm referenced assessment helps to make more consistent interpretations when comparing one case with another or one test with another. However, it should be noted that the norms set out are not the norms determined by the applicants/publishers of the test but norms set by the performance of students in the reference group where the test is standardized. Therefore, interpreting test results shall be useful and valid if the obtained norms are up to date and appropriate (Massad, 1972). Norm referenced assessment is based on variance. If reliable and comparable scoring is done, student differences are clearly and accurately revealed. It fails to provide a clear understanding of what the student does or does not do. A degree obtained from the norm referenced test does not tell the student or the tester or the society what performance standards are met. In reality, a student's score obtained from the test differs depending on who formed the norm group. However, it can be said whether an obtained result is high or low by considering the group. For this reason, if the qualities tested in the comparison group change over time, it is critical that the data belonging to the norm group is up to date (Hoko, 1986). Finally, in norm referenced assessment, the exam process provides a strong motivation for learning. However, this motivation is misleading if it causes students to compete with each other for passmarks instead of studying together to gain important skills (Thurnbull, 1989). In the applications of norm referenced assessment, it is also frequently encountered that the relations between students are negatively affected by the type of assessment. Accordingly, in these classes, qualities such as collaborative learning, social relationships, and solidarity between students differ; and situations such as competitive environment, decrease of knowledge-note sharing, and decrease of social relationships between students occur (Jacops & Greliche, 2015). In addition, it is also supported by the literature that assessment method is one of the most important factors affecting students' learning and learning approaches (Ramsden, 1992; Scouller & Prosser, 1994). However, it was observed that the studies focus mostly on the effect of question types on learning approaches (Biggs, 1979; Brown & Wang, 2011; Newble & Jaeger, 1983; Author, 2018; Scouller, 1998; Smith & Miller, 2005), and that the studies based directly on the relationship between assessment types and learning approaches are very limited. It is considered that learning approaches adopted by students differ depending on whether the assessment method used in the courses is criterion referenced or norm referenced. It will contribute to the literature to determine how the students' study habits that they use according to the evaluation system, the social-affective behaviors that are thought to interact with their study habits, and the expectations of the students towards evaluation change. In this study, it was analyzed whether social-affective characteristics and learning approaches of students

were affected by the type of assessment in classroom environments, where the norm referenced assessment was used, through the answers given to open-ended questions. The study is important in terms of analyzing the change in learning approaches and social-affective domains according to the type of assessment and that the participants consist of students who have experienced both assessment methods. It is thought that revealing the expectations of students for assessment shall be useful for the inclusion of students in the decision-making processes as an education stakeholder. In this regard, the answers to the following research questions were sought to clarify the issue in depth.

Research Questions

What is the effect of norm referenced assessment on students' study habits, social-affective characteristics and expectations?

Sub-Problems

1. What are the learning approaches that students have adopted?
2. What is the effect of norm referenced assessment on the social-affective characteristics of students?
3. What are the expectations of students for evaluation?

METHOD

In this study, descriptive method was employed since the effects of the relative assessment type on students' study habits, social and affective characteristics were to be determined according to students' opinions. Descriptive research methods are research methods used to describe events, situations or phenomena. Qualitative data collection techniques can also be used to obtain more in-depth information within the descriptive research method. In this context, qualitative data collection techniques were utilised in this study within the scope of descriptive research methods (Creswell, 2014).

Study Group

Study group of the research consists of 83 students (57 female and 26 males) who study in the 3rd grade of the Department of Classroom Education of a state university in the fall semester of 2018-2019 academic year. Since the effects of relative assessment on students were to be determined, purposive sampling method was used in sample selection.

Data Collection Tool

In the study, a data collection tool consisting of three open-ended questions created by the researchers was used. In the process of developing the tool, 5 open-ended questions were written considering that the answers would be collected in writing and in order to increase the return rate. Two experts, one from the field of Curriculum and Instruction and one from the field of Measurement and Evaluation, were consulted to determine the content validity of the questions. Two open-ended questions that the two experts did not find appropriate were removed from the data collection tool. In addition, a Turkish language and expression expert was consulted and the questions were finalized by making the necessary arrangements. The questions in the tool were aimed at determining how the relative assessment type affects students' study habits and social-affective characteristics and how students want to be evaluated. Answers were received from students in written form.

Analysis of the Data

In the evaluation of the data obtained in this study, content analysis technique was used by running the process steps defined by Elo and Kynagäs (2008). In this context, student answers were read three times independently by two researchers in order to create the codes and themes to be used in the content analysis. The data were read and re-organized in accordance with the determined codes and themes. In order to ensure internal validity, the data were critically reviewed and analyzed in line with the opinions of a field expert. Since the qualitative data were analyzed in the research, the reliability was estimated based on the consistency of the coders. For this purpose the formula [Reliability = Agreement /

(Agreement + Disagreement) proposed by Miles and Huberman (1994) was used and the consistency between coders (researchers) was calculated. Accordingly, the consistency of coders was found to be 0.82.

RESULTS

Qualitative data about the effects of relative evaluation obtained through the data collection tool on students' studying habits and social-affective characteristics, and about their expectations for evaluation was specified through the content analysis under the themes of "Learning Approaches", "Social-Affective Effect", and "Expectation for Evaluation". Each of the questions addressed to students was analyzed as a sub-problem and explained through the tables.

Sub-Problem 1: What are the learning approaches that students have adopted?

According to the relative evaluation type, opinions acquired from student responses to the theme of "Learning approaches" adopted by students and the frequency of the occurrence of these opinions are presented in Table 1.

Table 1. *Learning approaches adopted by students and their frequency*

<i>Theme</i>	<i>Codes</i>	<i>Sub-Codes</i>	<i>f</i>	<i>%</i>	
Learning Approaches	Deep Learning Approach	Learning oriented study	5	6	
		Increased study time and effort	2	2	
		Interest and willingness to learn	3	3	
	Student who adopts Deep Learning Approach			5	6
	Surface Learning Approach	Study focusing on passmarks		6	7
		Being based on repetition and memorization		6	7
		Not studying		3	3
		Unwillingness to study		3	3
	Student who adopts Surface Learning Approach			16	19
	Strategic Learning Approach	Studying for high grade and success		41	49
		Studying by memorizing to get a high grade		16	18
		Studying in accordance with general success		24	28
	Student who adopts Strategic Learning Approach			50	60
It did not change the way I study			12	14	

When Table 1 is analyzed, it is observed that among 83 students studying in the Department of Classroom Education, 5 students (6%) preferred deep learning approach, 16 students (19%) preferred surface learning approach, 50 students (60%) preferred strategic learning approach, and 12 students (14%) did not change the way they study. In this context, the participant K12 who adopts deep learning

approach said, “Yes, it changed. Since the bell curve (relative evaluation) system is used at our university, we always put ourselves into stress and anxiety by asking if we can pass. For example, I would not study much before, now I study every day and even every hour. Actually, this is a nice thing for me. I liked studying and I learn as I study, and as I study, I see how much I lack in topics. And I study to learn again” and although she emphasized stress at the point of starting to study, she stated that it positively affected her studying habit in a learning-oriented manner. She emphasized that the main purpose of studying is learning and that she studied willingly to learn the subjects.

While the participant K50 who adopts surfacel learning approach stated that “My friend group consists of people who memorize lessons just because of the bell (relative evaluation). Since I don’t like memorizing things, the bell curve system has made me dislike studying. I cannot study if it is based on memorizing. The bell curve taught me not to study rather than changing the way I study”, similarly, the participant K2 also stated that “Yes, it changed because everybody’s scores affect others. Let’s say, the success level of the class is low, then, getting a high score which is above the average of the class does not make us successful; or if the average of the class is high, getting a score which is lower than the average does not make us unsuccessful, but because of the relative evaluation, we are considered successful or unsuccessful in accordance with the average of the class. If our classmates have a high level of success, we study harder to pass, but if our classmates have a low level of success, then we study less” and underlined the fact that they study only to pass and there is reluctance to study; it was determined that they emphasized the surface learning approach.

While the participant K46 who adopts strategic learning approach stated that “Everybody is affected by the scores of each other. For this reason, there is not any passmark. We pass in accordance with the average score of the class. This has pushed us to study more. We started studying harder. If there was no bell curve system, we wouldn’t study that much. If I previously study for 1 hour before a test, now I study for 4 hours”, the participant K2 stated that they decide their studying strategy according to the class by saying that “Yes, it changed because everybody’s scores affect others. Let’s say, the success level of the class is low, then, getting a high score which is above the average of the class does not make us successful; or if the average of the class is high, getting a score which is lower than the average does not make us unsuccessful, but because of the relative evaluation, we are considered successful or unsuccessful in accordance with the average of the class. If our classmates have a high level of success, we study harder to pass” and underlined the fact that they study harder to get high scores; it was determined that they emphasized the strategic learning approach.

On the other hand, 12 of the participants (14%) stated that relative evaluation did not affect the way they study. Within this scope, the participant E24 stated that relative evaluation does not have any effect on the learning approach he has adopted by saying that “I cannot say that it created any difference in my way of studying. I think each student has his/her own studying style, mine has not changed much during my school life. I always tried to learn by associations, by taking notes, by reading and underlining important parts again, and by coding the initials.”

Sub-Problem 2: What is the effect of norm referenced assessment on the social-affective characteristics of students?

Opinions obtained from student interviews on the theme of “Social-Affective Effect” and the frequency of their occurrence are presented in Table 2.

Table 2. Opinions of students on the theme of social-affective effect and their frequency

Theme	Codes	Sub-Codes	f	%
Social-Affective Effect	Positive Communication	Exchange of information	9	10
		Revealing Warm Friendship	9	10
	Total number of students who stated that it positively affects communication		9	10

	Negative attitude towards students who study	11	13
	Nervousness	7	8
	Jealousy-Greed	10	12
Negative Communication	Not sharing information	40	48
	Selfishness-not helping each other	32	38
	Competition	14	16
	Anxiety	7	8
Total number of students who stated that it negatively affects communication		74	89

When Table 2 is analyzed, it is observed that among 83 students studying in the Department of Classroom Education, 9 students (10%) stated that norm referenced assessment positively affects social-affective characteristics while 74 students (89%) stated that relative evaluation negatively affects social-affective characteristics. In this context, the participant E79 who stated that it positively affected said that *“Norm referenced assessment can enable cooperation in the classroom. In this way, since we exchange notes with our friends, our social aspect improves”*, and similarly, the participant K16 stated that norm referenced assessment supports positive communication in terms of enabling exchange of information and creating friendship by saying that *“The class has a certain average and you should not be below that. We try to overcome this process by supporting each other and exchanging information when there are some topics that some understand and some do not.”*

When opinions of the participants are analyzed in terms of negative communication, the participant K4 stated her opinion as follows: *“I think friendships are broken because of the bell curve system (norm referenced assessment). People have started hiding the information they knew or learned from each other. There is nothing left as note sharing. This has led people to selfishness and competition. Actually, I think this is completely the problem of this system. People are also naturally affected by this situation. Social relations in the classroom are gradually disappearing.”* Similarly, the participant E80 also stated that norm referenced assessment negatively affects because it has decreased the cooperation between students, made students selfish, and alienated them by saying that *“It affected my way of studying a lot and in a negative way. As students, we are the people who support each other about the classes. However, the situation we are in now has created a “silent studying” program for us. This program has completely killed the sincerity in our friendships. As a part of the department we study in, yes, we teach values that we shall teach our students in future but we kill them here.”*

Sub-Problem 3: What are the expectations of students for evaluation?

Opinions obtained from student interviews on the theme of “Expectation for Evaluation” and the frequency of their occurrence are presented in Table 3.

Table 3. *Opinions of students on the theme of expectation for evaluation and their frequency*

Theme	Codes	f	%
	Norm referenced assessment	4	5
	Criterion referenced assessment	45	54
Expectation for Evaluation	Objective assessment	9	10
	Practice-oriented assessment	24	28

When Table 3 is analyzed, it is observed that among 83 students studying in the Department of Classroom Education, 45 students (54%) wanted criterion referenced assessment, 24 students wanted practice-oriented assessment, and 9 students (10%) wanted objective assessment. Only 4 students (5%) stated that they want norm referenced assessment to continue. In this context, the participant E60 who is among the group defending the criterion referenced assessment emphasized the criterion referenced by saying that *“In my opinion, there must be a predetermined criterion to assess whether students are successful or not. According to this criterion, the person should be considered successful or unsuccessful. In other words, having criterion referenced, not norm referenced assessment, enables one to return to his/her own performance and be responsible only for his/her own performance.”* The participant K52 stated that she wants an individual and application-oriented assessment by saying that *“I want to be evaluated through exams that focus more on practice not on memorizing. I got tired of memorizing everything since I came to the university, I’m fed up with it. Most instructors talk about the constructivist approach but there is nothing remarkable in practice. I want to be evaluated according to my interests and abilities. I want to be evaluated according to the books I read and the materials I create. As a system, I want to be evaluated not with the bell curve system, but with a system that is not based on memorization, in which nobody’s score affects anyone.”*

DISCUSSION, CONCLUSION AND IMPLICATIONS

In this study, the effect of norm referenced assessment on learning approaches and social-affective characteristics and expectations of students about the type of assessment were analyzed through written answers given to the open-ended questions addressed to students. At the end of the study, it was concluded that in the classes where norm referenced assessment was applied, the majority of the students decided their learning approaches based on the strategies determined in accordance with the general achievement status or goals such as getting high grades. According to the answers given, students who adopted the strategic learning approach (60%) were followed respectively by students who adopted the superficial learning approach (19%), and by those who said that their learning approaches did not change according to the type of assessment (14%). Students (6%) who stated that they worked for the purpose of learning the scope of the class had the lowest rate among all students. Based on these findings, it can be concluded that students study in a way to achieve the level of success they set instead of permanently learning the subjects; they do not aim to learn completely while studying, and they attach more importance to the passmark they will achieve. When the literature was analyzed, no similar studies which are directly in this context were found. However, there are many studies carried out in the context of the effect of question types used in assessment processes on learning approaches. Although not directly within the same scope, such studies are included under the framework of assessment. In this context, Scouller and Prosser (1994) analyzed the academic success of students with different study approaches. In the study, they concluded that students who adopted in-depth learning and study with the aim of success were more successful. It was found out that students who adopted superficial learning approach were not successful. Scouller (1998) reported that study approaches of students differ according to the question types in the exam. In this context, they revealed that students prefer exams with multiple choice questions and that they adopt superficial learning approach in these exams, and

that they adopt in-depth learning approach in composition type exams. In their study, Author (2018) concluded that learning approaches used by students differ according to the type of questions to be included in the tests. Accordingly, students adopt in-depth approach for exams with questions based on interpretation, and a superficial approach for exams with true or false questions and multiple choice questions. In addition to these findings, it was revealed that in exams with open-ended and multiple-choice questions, they adopt an approach focusing on memorizing and repetition. When the conducted study and the literature are considered together, it can be concluded that when students encounter a test situation, they determine their approach depending on how the exam shall be conducted and how it shall be assessed. Educators can be advised to use exams that consist of interpretative questions, and to assess through criterion in order to enable students to stay away from memorization and to use the in-depth learning approach.

The second question addressed to students is whether social-affective characteristics in the classroom, in other words, friendship relations are affected by norm referenced assessment. Most of the students who participated in the study (89%) stated that their friendship relations were negatively affected, and in general terms, characteristics such as communication, sharing and sincerity did not remain. On the other hand, a low rate of students (10%) thought that social-affective characteristics are positively affected. In teaching environments where norm referenced assessment is applied, the emergence of a rivalry or competition environment has become an expected situation, and Turnbull (1989) interpreted this situation as a disadvantage of norm referenced assessment. In their studies, Jacobs and Greliche (2015) analyzed the level of success in learning environments where students help each other, based on the fact that students do not study together and do not help each other in classes where norm referenced assessment is applied. Accordingly, they found out that the success of students who helped their friends in the group did not decrease, and the success increased slightly. Jacobs and Greliche (2015) findings contrast with this study's findings, showing that relative valuation causes a competitive environment. Contrary to the situation stated by the students participating in this study, it shows that cooperation among students positively affects student success in groups where relative evaluation is made. On the other hand, Pimsleur (1975) stated that criterion-based assessment allows students to show their best performance rather than competing with each other, and it is a tool for students to reach realistic goals, not compete with each other (Pimsleur, 1975). Based on the conducted studies, it seems that there is a need for students to be informed that there is actually no reason to reduce communication and cooperation between them. In this way, re-establishment of a positive communication and interaction environment in the classroom can be provided.

The last sub-problem of the study is about the expectations of students about how they want to be assessed. With a high rate, students stated that they wanted to be assessed through criterion referenced assessment (54%). Some of the students expressed the reason for this as that they did not want to be affected by each other's success. Practice-oriented assessment (28%) follows the expectation of criterion referenced assessment. In next ranks, there are low rates of objective, norm referenced and holistic assessment. In the literature, there is not any study that coincides with this study in terms of asking students about the assessment expectations. However, there are studies that provide options about the assessment for students, and in which students are asked to choose the most appropriate one for them. In his study, Starr (1970) presented students with 8 different options consisting of only the final exam, only homework, and a combination of final and homework in different proportions. Then he asked them which of these options they would like to be assessed. According to this, students stated with the highest rate that they wanted to be assessed based on only homework; and with the lowest rate that they wanted to be assessed based on only final exam. On the other hand, Moraru (2014) asked students which method is suitable for assessing their performances objectively, and presented the options of portfolio, free writing, oral exam, and written exam. According to the responses of students, assessment tools which show creativity, spontaneity, freedom of expression, originality, and critical thinking came to the fore. It is concluded from this study and the findings of the studies in the literature that students want to be assessed individually without being affected by the success of others, and that they want the outputs presented by them to be taken into consideration. Based on this result, educators can be advised to diversify the tools they use in assessment, and to include complementary methods using outputs produced by students such as homework and portfolios in the assessment process.

The study's findings were obtained from the written answers from the education faculty students. In higher education, the courses that vary between faculties and departments, course contents, and the competencies required to pass the course differ. In this respect, the effect of the norm- or criterion-referenced evaluation on student behaviors can be discussed in conjunction with the course content, and the views of students from different faculties and departments in further studies.

REFERENCES

- Aviles, C. B. (2001). Grading with norm-referenced or criterion-referenced measurements: To curve or not to curve, that is the question. *Social Work Education, 20*(5), 603-608. <https://doi.org/10.1080/02615470120072869>
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education, 8*(4), 381-394. <https://doi.org/10.1007/BF01680526>
- Block, J. (1971). Criterion-Referenced measurements: Potential. *The School Review, 79*(2), 289-298. doi.org/10.1086/442975
- Brown, G. T. L. & Wang, Z. (2011). Illustrating assessment: How Hong Kong university students conceive of assessment's purposes. *Studies in Higher Education, 38*(7) <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.616955>.
- Cranton, P. (1976). An introduction to criterion-referenced measurement. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation, 1*(4), 83-92. <https://doi.org/10.2307/1494626>.
- Ebel, R. (1971). Criterion-Referenced measurements: limitations. *The School Review, 79*(2), 282-288. <https://doi.org/10.1086/442974>
- Elo, S. and Kynagäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing, 62*(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American psychologist, 18*(8), 519-521. <https://doi.org/10.1037/h0049294>
- Glaser, R. (1994). Criterion-referenced tests: I. Origins. *Educational Measurement: Issues and Practice, 13*(4), 9-11. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1994.tb00562.x>
- Greco, T. (1974). Is there really a difference between criterion-referenced and norm-referenced measurements? *Educational Technology, 14*(12), 22-25.
- Hambleton, R., Swaminathan, H., Algina, J., & Coulson, D. (1978). Criterion-Referenced testing and measurement: A review of technical issues and developments. *Review of Educational Research, 48*(1), 1-47. <https://doi.org/10.3102/00346543048001001>
- Hoko, J. (1986). Evaluating instructional effectiveness: Norm-referenced and criterion-referenced tests. *Educational Technology, 26*(10), 44-47. <https://www.jstor.org/stable/44424737>
- Jacobs, G. M., & Greliche, N. (2015, June). Your partners' success will enhance, not diminish, your own success. [Paper presentation]. Redesigning Pedagogy Conference, Singapore.) <https://www.jstor.org/stable/44420950>

- Klein, T. W. (1990). Characteristics which differentiate criterion-referenced from norm-referenced tests. Nevada State Dept. of Education, Carson City, Planning, Research and Evaluation Branch. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED324327.pdf>
- Massad, C. E. (1972). Interpreting and using test norms. *The Reading Teacher*, 26(3), 286-292. <https://www.jstor.org/stable/20193204>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. SAGE Publications.
- Millman, J. (1974). Program assessment, criterion-referenced tests, and things like that. *Educational Horizons*, 52(4), 188-192. <https://www.jstor.org/stable/42925772>
- Moraru, M. (2014). Study on the students' opinion about the educational process in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.164>
- Newble, D.I. & Jaeger, K. (1983). The effect of assesment and examinations on the learning of medical student. *Medical Education*, 1, 165-71. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb00657.x>
- Nitko, A. (1980). Distinguishing the many varieties of criterion-referenced tests. *Review of Educational Research*, 50(3), 461-485. <https://doi.org/10.3102/00346543050003461>
- Nitko, A. J. (1994, June). A model for curriculum-driven criterion-referenced and norm-referenced national examinations for certification and selection of students.[Paper presentation] Association for the Study of Educational Evaluation in Southern Africa's International Conference on Educational Evaluation and Assessment, Pretoria. <https://eric.ed.gov/?id=ED377200>
- Özdemir, B. & İlhan-Beyaztaş, D. (2018). Öğretmen adaylarının sınav türüne göre kullandıkları öğrenme yaklaşımlarını benimseme nedenlerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 363-385. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.397553>
- Popham, W. J. (2014). Criterion-Referenced measurement: half a century wasted? *Educational Leadership*, 71(6), 62-66. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043719>
- Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. Routhladge Falmer.
- Scouller, K. (1998). The Influence of assesment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472. <https://doi.org/10.1023/A:1003196224280>
- Scouller, K. M. & Prosser, M. (1994). Students' experiences in studying for multiple choice question examinations. *Studies in Higher Education*, 19(3), 267-280. <https://doi.org/10.1080/03075079412331381870>
- Smith, S.N. & Miller, R.J. (2005). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53. <https://doi.org/10.1080/0144341042000294886>
- Starr, J. W. (1970). Student opinion on methods of assessment. *Educational Review*, 22(3), 243-253. <https://doi.org/10.1080/0013191700220303>
- Tekin, H. (2008).Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turnbull, J. M. (1989). What is... normative versus criterion-referenced assessment. *Medical teacher*, 11(2), 145-150. <https://doi.org/0.3109/01421598909146317>

ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN BAĞIL DEĞERLENDİRME: ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI İLE SOSYAL-DUYUŞSAL ÖZELLİKLERE ETKİLERİ VE DEĞERLENDİRME BEKLENTİLERİ

Doç. Dr. Dilek, İlhan Beyaztaş¹, Dr. Derya Çakıcı Eser²

¹Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye;
dilekilhanbeyaztas@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-7642-9087>

²Pearson, ABD; deryacakicieser@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-4152-6821>

For citation: İlhan Beyaztaş, D. & Çakıcı Eser, D. (2023). Öğrencilerin gözünden bağlı değerlendirme: Öğrenme yaklaşımları ile sosyal-duyuşsal özelliklere etkileri ve değerlendirme beklentileri. *Uluslararası İnovatif Eğitim Araştırmacısı*, 3(2), 248-273.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, bağlı değerlendirme türünün kullanıldığı sınıf ortamlarında öğrenciler arasında koluşan sosyal-duyuşsal özelliklerin ve benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımlarının değerlendirme türünden etkilenip etkilenmediğini belirlemektir. Çalışmada betimsel yöntem işe koşulmuş olup, veri analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılı güz döneminde, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 83 (57 kız, 26 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin; bağlı değerlendirme türü uygulamasına bağlı olarak çoğunlukla stratejik öğrenme yaklaşımını kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin sosyal-duyuşsal özellikleri olumsuz yönde etkilediğini ifade ettikleri ve buna bağlı olarak da diğer öğrencilerden etkilenmedikleri veya diğer öğrencileri etkilemedikleri mutlak değerlendirme türünün uygulamaya konulmasını istedikleri tespit edilmiştir. Sonuç olarak, bağlı değerlendirme türünün öğrencilerin öğrenme yaklaşımları üzerinde ve sosyal-duyuşsal özellikler üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Anahtar kelimeler: bağlı değerlendirme, öğrenme yaklaşımı, içerik analizi, duyuşsal özellik, öğretmen, beklenti

GİRİŞ

Yapılan çoğu ölçme işleminin sonunda ölçmeyi yapan kişi puan cinsinden bir ölçme sonucu elde eder. Bu sonuca dayalı olarak gerçekleştireceği değerlendirmenin amacına göre puanları bir kriterle karşılaştırır. Buna göre ölçme yaptığı değerlendirmede puanları ölçme öncesinde belirlediği, herkes tarafından bilinen bir kriterle karşılaştırarak karar veriyorsa yaptığı iş ölçüte dayalı değerlendirme olarak adlandırılır. Eğer ölçme sonuçlarını ölçme işleminden sonra ve puanların tamamına dayalı olarak elde ettiği bir standart ile karşılaştırıyor ve karara varıyorsa yaptığı iş norma dayalı değerlendirme olarak adlandırılır. Bir önceki cümlede belirtilen norm, pratikte sınıfın ortalamasına veya okul/ülke ortalamasına karşılık gelen bir değer olabileceği gibi, ortalama ve standart sapma kullanılarak türetilmiş bir değer de olabilir. Fakat asıl özelliği, yapılan değerlendirmelerden elde edilen sonuçlara göre ortaya

çıkmasıdır. Ancak gerçekte değerlendirme türünü belirleyen şey bahsedilen bu işlemleri yapabileme yeterliğinden ziyade değerlendirmenin ne amaçla yapıldığıdır.

Ölçüte dayalı ve norma dayalı değerlendirme sınıflandırması günümüzdeki haline kavuşana kadar literatürde çeşitli biçimlerde sıklıkla ele alınmıştır. Önceleri ölçüte dayalı/norma dayalı ölçme (Block, 1971; Cranton, 1976; Ebel, 1971; Greco, 1974; Glaser, 1963) ve ölçüte dayalı/norma dayalı testler (Hambleton, Swaminathon, Algina and Coulson, 1978; Nitko, 1980; Glaser, 1994) biçimlerinde adlandırılmış olup günümüzde değerlendirmenin alt başlıkları olarak (Millman, 1974; Popham, 2014; Turnbull, 1989) ele alınmaktadır. Alan yazındaki bu kavramlar eldeki çalışmada ölçüte dayalı değerlendirme ve norma dayalı değerlendirme olarak ele alınmıştır.

Nitko (1994) ölçme ve değerlendirme kavramlarından bağımsız biçimde norma dayandırmak ve ölçüte dayandırmak kavramlarını tanımlamıştır. Yaptığı tanıma göre ölçüte dayandırmak bir öğrencinin test puanını öğretim sonucunda öğrenmesi beklenen performans alanıyla karşılaştırarak kestirilmesi anlamına gelmektedir. Ölçüt terimi öğretim programının veya öğrenmenin amaçlarının bir bölümü olarak tanımlanmıştır (Nitko, 1994). Sonuçları ölçüte dayalı testlerde öğrencilerin durumu dışsal olarak belirlenmiş kriter veya performans standardına bakarak saptanır. Ölçüte dayalı değerlendirmenin temel ilkesi öğrencinin mutlak performansının sınavı alanlara bakarak değil sınavı uygulayanlar tarafından önceden belirlenmiş kritere göre belirlenmesidir. Ölçüte dayalı değerlendirme ortaya koyulan performansın mutlak düzeyinin ifade edilmesine olanak sağlar (Turnbull, 1989).

Norma dayandırmak ise bir öğrencinin test puanını evrendeki diğer öğrencilerin puanlarıyla karşılaştırarak kestirmek anlamına gelmektedir. Norm grubu öğrencinin karşılaştırıldığı gruptur (Nitko, 1994). Sonuçları norma dayandırılan testler, testi tamamlayan grubun performansı karşısında öğrencinin durumunu belirlemek için tasarlanmıştır. Burada temel ilke karşılaştırılabilir yetenek ve göreceli başarının değerlendirilmesini sağlayacak standardı oluşturmak için sınava giren tüm bireylerden faydalanılmasıdır (Turnbull, 1989). Norma dayalı değerlendirme genelde "eğri" üzerinde puanlama olarak adlandırılır, çünkü sınav puanlarının ranjından bağımsız biçimde ortaya çıkan bir normal dağılım veya çan eğrisi ile yapılır. Bu sebeplerle sınırlı sayıda yerin olduğu durumlar için öğrencilerin sıralanması amacıyla kullanılır (Aviles, 2001). Ancak başarı bakımından normal dağılım vermeyen sınıflarda testten elde edilen puanların ortalaması ve standart sapmasına dayalı olarak da değerlendirme yapılır (Tekin, 2008).

Bu tanımlara göre ölçmeyi yapan kişi elde ettiği puanlar aracılığıyla öğrencinin bir raporu tatmin edici bir biçimde hazırlayıp hazırlamadığını veya aritmetikte sözlü olarak ifade edilmiş problemleri çözüp çözemediğini belirlemeyi amaçlıyorsa ölçüt bir performansı ortaya koyma derecesini araştırmaktadır ve ölçüte dayalı değerlendirmeden faydalanması gereklidir. Bir başka durumda ölçmeyi yapan kişi bir problemi A öğrencisinin B öğrencisinden daha hızlı çözüp çözmediği gibi bir test

performansını inceliyorsa öğrencileri sıralamayı amaçlamaktadır. Bu durumda araştırmacının göreceli bir standarda dayalı olan norma dayalı değerlendirmeden yararlanması gereklidir (Glaser, 1994).

Norma dayalı ve ölçüte dayalı yapılan değerlendirme işlemleri arasında referans noktası, elde edilen bilgi, testlerde yer alan maddelerin özellikleri, performans standartları, geçme puanları ve kullanım alanları gibi pek çok açılardan farklılıklar vardır. Buna göre ölçüte dayalı değerlendirmede ilgilenilen ölçüt davranış değerlendirmenin referansı olarak alınırken, norma dayalı değerlendirmelerde yetenek dağılımı referans olarak kabul edilir. Ölçüte dayalı olarak yapılan değerlendirmelerde kriterin karşılanıp karşılanmadığına ilişkin evet ya da hayır şeklinde bir cevap verilirken; norma dayalı değerlendirmelerde bireyin performansına ve referans gruba bakarak sıralamadaki yerinin nerede olduğu bulunur. Ölçüte dayalı değerlendirmelerde testteki maddelerin güçlüğü belirlenen ölçüte bağlı olarak homojenlik gösterir ve testte farklı madde formatlarına yer verilebilir. Norma dayalı değerlendirmelerde ise maddeler güçlükleri bakımından heterojenlik gösterir ve testlerdeki maddeler sıklıkla tek bir formata sahiptir. Ölçüt dayanaklı değerlendirmelerde geçme puanı maddelerin belli bir yüzdesine karşılık gelir; normatif değerlendirmelerde ise uygulamaya bağlı olarak değişkenlik gösterir ve isteğe bağlı olarak ortaya konur. Başlıca kullanım alanlarını değerlendirmek bakımından ölçüt dayanaklı değerlendirmeler minimum yetenek, uzmanlık veya sertifika verme amaçları ile kullanılırken; norma dayalı değerlendirmeler başarı testleri ve belirlenen kriterlere göre bireylerin sıralanması amaçları ile kullanılmaktadır (Klein, 1990). İki yöntem arasında ölçme araçlarının yapısı bakımından da fark bulunmaktadır. Ölçüte dayalı olarak gerçekleştirilen işlemlerde ölçek tam bir uzmanlık veya mükemmellik anlamına gelen ve istenen yeteneğin tamamen yokluğu anlamına gelen uç değerlerde ankorlanır. Ölçek birimleri bu iki uç değer arasındaki alt bölümlerden meydana gelir. Norma dayalı olarak yapılan işlemlerde ölçek ortalama bir performans seviyesine gelen orta noktadan ankorlanır (anchored). Ölçek birimleri de ortalama seviyenin altında ve üstünde yer alan performans dağılımının bir özelliğidir (Ebel, 1971).

Her iki yöntemde de uzmanların sahip olduğu bazı avantajlar ve karşılaşacağı bazı sınırlılıklar vardır. Ölçüte dayalı değerlendirmelerde karar verirken varyansı bilmeye gerek yoktur çünkü öğrenciler birbirleri ile karşılaştırılmazlar. Bu nedenle sınav süreci neyin öğretildiğinin belirlemede daha duyarlıdır. Açıkça tanımlanmış amaçlar ve başarı standartları öğrencilerin neye yeterli olduklarını ve eksikliklerinin nerede olduğunu bilmelerine izin verir (Turnbull, 1989). Ancak ölçüte dayalı değerlendirmenin sınırlılıkları ve zorlukları da vardır. Buna göre bu değerlendirmeler eğitsel başarı hakkında bilmemiz gereken her şeyi söylemez. Bize kişisel bir değerlendirme sunar ve diğer kişilerin performansını hesaba katmaz (Hoko, 1986). Bir kişinin ne bildiğini veya ne yaptığını verir fakat bilgi veya yetenek seviyesi hakkında bilgi vermez. Yapılan işlemleri uygun ve sağlam başarı kriterlerine dayandırmak güçtür. Ölçüte dayalı olarak yapılan işlemlerde uzmanlığın kazanılıp kazanılmadığını göstermeye yeterli olduğu için öğrenmenin ve öğretmenin amacının uzmanlık kazandırmak olduğu

durumlarda, standartların katı olduğu alanlarda (ilk yardım eğitimi, paraşütçülük, okuma gibi) kullanılması gereklidir (Ebel, 1971; Hoko, 1986).

Öğretimsel bakış açısına göre norma dayalı değerlendirmenin uygulanması ve yorumlanmasında bir takım avantajlar ve sınırlılıklar ile karşılaşılır. Avantajlarından birisi norma dayalı değerlendirmenin bir durumun başka bir durumla, bir testin başka bir test ile karşılaştırmada daha tutarlı yorumların yapılmasına yardımcı olmasıdır. Ancak ortaya konan normların testi uygulayanların/yayımlayanların belirlediği normlar değil testin standartlaştırıldığı referans grubundaki öğrencilerin ortaya koyduğu performansa dayalı normlar olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla elde edilen normlar güncel ve uygun ise test sonuçlarını yorumlamak da kullanışlı ve geçerli olacaktır (Massad, 1972). Norma dayalı değerlendirme varyansa dayanmaktadır. Eğer güvenilir ve karşılaştırılabilir puanlama yapılmışsa öğrenci farklılıkları güçlü ve açık biçimde ortaya konur. Öğrencinin ne yapıp yapmadığını veren belirgin bir anlayış sağlamak noktasında başarısızdır. Norma dayalı testten elde edilen bir derece ne öğrenciye ne testi uygulayana ne de topluma hangi performans standartlarının karşılandığını söylemez. Gerçekte de bir öğrencinin testten elde edilen puanı norm grubunu kimlerin oluşturduğuna bağlı olarak farklılık gösterir. Ancak gruba bakarak elde edilen bir sonucun yüksek veya düşük olduğu söylenebilir. Bu sebeple karşılaştırma yapılan grupta test edilen özellikler zaman içinde değişiklik gösteriyorsa, norm gruba ait datanın güncel olması kritik önem taşımaktadır (Hoko, 1986). Son olarak normatif değerlendirmede sınav süreci öğrenme için güçlü bir motivasyon sağlar. Ancak bu motivasyon öğrencilerin önemli becerileri edinmek için birlikte çalışmalarını yerine geçme notları için birbirleriyle yarışmasına sebep olacak biçimde yanlış yönlendiricidir (Thurnbull, 1989). Normatif değerlendirmenin uygulamalarında öğrenciler arasındaki ilişkilerin değerlendirme türünden olumsuz yönde etkilenmesi de sık karşılaşılan bir durumdur. Buna göre bu sınıflarda öğrenciler arasındaki işbirlikçi öğrenme, sosyal ilişkiler, yardımlaşma gibi özellikler farklılaşarak; öğrenciler arasında rekabet ortamı, bilgi-not paylaşımının azalması, sosyal ilişkilerin azalması gibi durumlar ortaya çıkmaktadır (Jacops and Greliche, 2015). Ayrıca, değerlendirme yönteminin öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenme yaklaşımları üzerinde etkili olan en önemli faktörlerden biri olduğu alanyazın tarafından da desteklenmektedir (Ramsden, 1992; Scouller ve Prosser, 1994). Ancak yapılan çalışmaların daha çok soru tiplerinin öğrenme yaklaşımları üzerine etkisi üzerine yoğunlaştığı (Biggs, 1979; Brown & Wang, 2011; Newble ve Jaeger, 1983 ;Özdemir ve İlhan-Beyaztaş, 2018; Scouller, 1998; Smith ve Miller, 2005) doğrudan değerlendirme türleri ile öğrenme yaklaşımları arasında ki ilişkiye dayanan çalışmaların çok kısıtlı olduğu görülmüştür. Derslerde kullanılan değerlendirme yönteminin ölçüt dayanaklı veya normatif olmasına göre öğrencilerin benimsediği öğrenme yaklaşımlarının farklılık gösterdiği düşünülmektedir. Öğrencilerin değerlendirme sistemine göre benimsedikleri ders çalışma alışkanlıklarının, çalışma alışkanlıkları ile etkileşimde olduğu düşünülen sosyal-duyuşsal davranışların ve öğrencilerin değerlendirmeye yönelik beklentilerinin ne yönde değiştiğinin belirlenmesin alan yazına katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada bağlı

değerlendirme türünün kullanıldığı sınıf ortamlarında öğrenciler arasındaki sosyal-duyuşsal özelliklerin ve öğrenme yaklaşımlarının değerlendirme türünden etkilenip etkilenmediği açık uçlu sorulara verilen cevaplar aracılığıyla araştırılmıştır. Çalışma değerlendirme türüne göre öğrenme yaklaşımlarındaki ve sosyal-duyuşsal alanlardaki değişimi incelemesi ve katılımcılarının her iki değerlendirme yöntemini de deneyimlemiş öğrencilerden oluşması bakımından önem taşımaktadır. Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik beklentilerinin ortaya çıkarılmasının öğrencileri bir eğitim paydaşı olarak karar verme süreçlerine dahil etme noktasında fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda konuya derinlemesine açıklık getirmek için aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

Araştırma sorusu:

Bağlı değerlendirmenin öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına, sosyal-duyuşsal özelliklerine ve beklentilerine etkisi nedir?

Alt Problemler

1. Öğrencilerin benimsediği öğrenme yaklaşımları nelerdir?
2. Bağlı değerlendirmenin öğrencilerin sosyal-duyuşsal özelliklerine etkisi nedir?
3. Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik beklentileri nelerdir?

YÖNTEM

Bu çalışmada, bağlı değerlendirme türünün öğrencilerin çalışma alışkanlıklarına, sosyal ve duyuşsal özelliklerine etkileri öğrenci görüşlerine göre belirlenmek istendiğinden betimsel yöntem işe koşulmuştur. Betimsel araştırma yöntemleri, olayları, durumları ya da olguları tarif etmek için kullanılan araştırma yöntemleridir. Betimsel araştırma yöntemi içerisinde daha derinlemesine bilgi edebilmek için nitel veri toplama tekniklerindende yararlanılabilmektedir. Bu kapsamda bu çalışmada betimsel araştırma yöntemleri kapsamında nitel veri toplama tekniklerinden faydalanılmıştır (Creswell, 2014)

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılı güz döneminde, bir devlet üniversitesinin Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nın 3. sınıfında öğrenim görmekte olan 83 (57 kız (%68), 26 erkek (%31)) öğrenci oluşturmaktadır. Bağlı değerlendirmenin öğrenciler üzerindeki etkileri belirlenmek istendiğinden, örneklem seçiminde amaçlı örneklem yöntemi işe koşulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada araştırmacılar tarafından oluşturulmuş açık uçlu üç sorudan oluşan bir veri toplama aracı kullanılmıştır. Araç geliştirme sürecinde öncelikle cevapların yazılı olarak toplanacağı göz önünde tutularak ve dönüş oranını da artırmak amacıyla 5 tane açık uçlu soru yazılmıştır. Hazırlanan soruların kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla bir Eğitim Programları ve Öğretim alanından ve bir de Ölçme ve Değerlendirme alanından olmak üzere iki uzmandan görüş alınmıştır. İki uzmanın uygun bulmadığı 2 açık uçlu soru veri toplama aracından çıkarılmıştır. Ayrıca bir Türkçe alan uzmanından da dil ve anlatım açısından görüş alınmış olup gerekli düzenlemeler yapılarak sorulara son şekli verilmiştir. Araçtaki sorular bağıl değerlendirme türünün öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sosyal-duyuşsal özelliklerini nasıl etkilediğini ve öğrencilerin nasıl değerlendirilmek istediklerini belirlemeye yönelik sorulardır. Cevaplar öğrencilerden yazılı olarak alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Elo ve Kynagäs (2008, s. 110) tarafından tanımlanan işlem basamakları işe koşularak içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda içerik analizinde kullanılacak kod ve temaları oluşturmak için öğrenci cevapları iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak üç kere okunmuştur. Belirlenen kodlar ve temalara göre veriler yeniden okunmuş ve düzenlenmiştir. İç geçerliği sağlamak için veriler bir alan uzmanının görüşleri doğrultusunda eleştirel bir şekilde ele alınarak yeniden incelenmiştir. Araştırmada nitel veriler analiz edildiğinden, kodlayıcıların tutarlılığına dayalı olarak güvenilirlik kestirilmiştir. Nitel verilerde güvenilirliğin hesaplanmasına yönelik Miles ve Huberman (1994, s. 64) tarafından önerilen formül $[Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)]$ kullanılarak araştırmacılar (kodlayıcılar) arasındaki tutarlık hesaplanmıştır. Buna göre tutarlık 0,82 olarak bulunmuştur.

BULGULAR

Veri toplama aracı ile elde edilen bağıl değerlendirilmenin öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile sosyal duyuşsal özelliklerine etkisine ve değerlendirmeye yönelik beklentilerine ilişkin nitel veriler içerik analizi ile Öğrenme Yaklaşımları”, “Sosyal-Duyuşsal Etki”, “Değerlendirmeye Yönelik Beklenti” temaları altında belirlenmiştir. Öğrencilere yöneltilen soruların her biri bir alt problem olmak üzere ele alınmış ve tablolar aracılığıyla açıklanmıştır.

Alt Problem 1: *Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları nedir?*

Bağıl değerlendirme türüne göre öğrencilerin benimsemiş oldukları “Öğrenme yaklaşımları” temasına yönelik öğrenci yanıtlarından elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin benimsemiş oldukları öğrenme yaklaşımları ve sıklığı

Tema	Kodlar	Alt Kodlar	F	%
ÖĞRENME YAKLAŞIMLARI	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımı	Öğrenme odaklı çalışma	5	6
		Ders çalışma süresinde artma ve çaba harcama	2	2
		Öğrenmeye ilgi ve istek duyma	3	3
	Derinlemesine Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		5	6
	Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı	Dersten geçme odaklı çalışma	6	7
		Tekrara ve ezbere dayalı olma	6	7
		Ders çalışmama	3	3
		Ders çalışmaya yönelik isteksizlik	3	3
		Yüzeysel Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		16
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımı	Yüksek not ve başarı için çalışma	41	49
		Yüksek not için ezber yaparak çalışma	16	18
		Genelin başarı durumuna göre çalışma	24	28
	Stratejik Öğrenme Yaklaşımını benimseyen öğrenci		50	60
	Ders çalışma şeklini değiştirmedir		12	14

Tablo 1 incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 83 öğrenciden 5'nin (%6) derinlemesine öğrenme yaklaşımını, 16'sının (%19) yüzeysel öğrenme yaklaşımını, 50 öğrencinin (%60) stratejik öğrenme yaklaşımını tercih ettikleri, 12 öğrencinin (% 14) ise ders çalışma şekillerini değiştirmediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimseyen K12 katılımcısı “*Evet, değiştirdi. Çan (bağlı değerlendirme) sistemi okulumuzda uygulandığı için hep bir kaygı geçebilecek miyim derslerden sorusunu sorup kendimizi sürekli strese koyuyoruz. Örneğin ben önceden çok ders çalışmazdım şimdi her gün ve hatta her saat ders çalışıyorum. Ashında bu benim için güzel bir şey çalışmayı sevdim ve çalıştıkça öğreniyorum öğrendikçe ne kadar eksikim olduğunu görüyorum. Ve tekrar öğrenmek için çalışıyorum*” diyerek her ne kadar ders çalışmaya başlama noktasında strese vurgu yapsa da sonrasında ders çalışmasını öğrenme odaklı olarak olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Ders çalışmadaki asıl amacının öğrenme olduğunu ve konuları öğrenmek için isteyerek çalıştığını vurgulamıştır.

Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen K50 katılımcısı “*Arkadaş grubum sırf çandan (bağlı değerlendirme) dolayı derslere ezber yaparak girenlerden oluşmaktadır. Ben ezberi sevmediğim*

için çan sistemi beni tamamıyla ders çalışmaktan soğuttu. Ezber dersi olursa ders çalışmıyorum. Çan eğrisi benim ders çalışma şeklimi değiştirmekten çok bana ders çalışmamayı öğretti.” şeklinde ifade ederken benzer şekilde K2 katılımcısı *“Evet, değiştirdi. Çünkü herkesin aldığı puan birbirini etkiliyor. Diyelim ki sınıfın başarısı düşükse bizim sınıfın başarısından yüksek not almamız bizi başarılı yapmaz veya sınıfın ortalaması yüksek ise sınıfın ortalamasının altında puan almamız bizi başarısız göstermez ama bağıl değerlendirmeden ötürü sınıfın ortalamasına göre başarılı ya da başarısız sayılıyor. Sınıftaki arkadaşlarımızın başarı seviyesi yüksekse geçmek için daha çok çalışıyoruz ancak eğer sınıftaki arkadaşlarımızın başarı seviyesi düşükse o zamanda daha az çalışıyoruz.”* diyerek sadece ders geçmek için çalıştıklarını, ders çalışmaya yönelik isteksizlik oluştuğunu belirterek yüzeysel öğrenme yaklaşımına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen katılımcılardan K46 *“Herkes birbirinin notundan etkileniyor. Bu yüzden belli bir geçme notu yoktur. Sınıfın ortalaması nasılsa ona göre geçeriz. Bu bizi ders çalışmaya daha çok itti. Daha fazla çalışmaya başladık. Eğer ki çan sistemi olmasaydı bu kadar fazla çalışmayacaktık. Önceden bir sınava 1 saat çalışıyorsam şimdi 4 saat çalışıyorum.”* derken K2 katılımcısı ise *“Evet, değiştirdi. Çünkü herkesin aldığı puan birbirini etkiliyor. Diyelim ki sınıfın başarısı düşükse bizim sınıfın başarısından yüksek not almamız bizi başarılı yapmaz veya sınıfın ortalaması yüksek ise sınıfın ortalamasının altında puan almamız bizi başarısız göstermez ama bağıl değerlendirmeden ötürü sınıfın ortalamasına göre başarılı ya da başarısız sayılıyor. Sınıftaki arkadaşlarımızın başarı seviyesi yüksekse yüksek not almak için daha çok çalışıyoruz.”* diyerek çalışma stratejilerini sınıfa göre belirlediklerini ifade etmiş ve yüksek not için daha fazla çalıştıklarını belirterek stratejik öğrenme yaklaşımına vurgu yaptıkları tespit edilmiştir.

Ayrıca katılımcılardan 12’si (%14) bağıl değerlendirmenin ders çalışma şekillerini etkilemediğini ifade etmiştir. Bu kapsamda E24 katılımcısı *“Benim ders çalışma sistemimle ilgili pek değişiklik yarattığı söylenemez. Her öğrencinin bir çalışma stili olduğunu düşünüyorum, benim ise okul hayatım boyunca çok değişiklik göstermedi. Not çıkararak, önemli yerleri tekrar tekrar okuyup çizerek, baş harfleri kodlandırarak, çağrışımlarla öğrenmeye çalıştım hep.”* diyerek bağıl değerlendirmenin benimsemiş olduğu öğrenme yaklaşımı üzerinde etkisi olmadığını ifade etmiştir.

Alt Problem 2: *Bağıl değerlendirmenin öğrencilerin sosyal-duyuşsal özelliklerine etkisi nedir?*

“Sosyal-Duyuşsal Etki” temasına yönelik öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sosyal-duyuşsal etki temasına yönelik öğrenci görüşleri ve sıklığı

Tema	Kodlar	Alt Kodlar	f	%
SOSYAL-DUYUŞSAL ETKİ	Olumlu İletişim	Bilgi Alışverişi	9	10
		Samimi Arkadaşlığı Ortaya Çıkarma	9	10
		İletişimi olumlu olarak etkilediğini ifade eden toplam öğrenci sayısı	9	10
	Olumsuz İletişim	Çalışan öğrenciye karşı olumsuz tutum	11	13
		Gerginlik	7	8
		Kıskançlık-hırs	10	12
		Bilgi paylaşmama	40	48
		Bencillik-yardımlaşmama	32	38
		Rekabet	14	16
		Kaygı	7	8
	İletişimi olumsuz olarak etkilediğini ifade eden toplam öğrenci sayısı	74	89	

Tablo 2 incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 83 öğrenciden 9'u (%10) bağıl değerlendirmenin sosyal-duyuşsal özellikleri olumlu, 74'ü ise (%89) olumsuz yönde etkilediğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, olumlu yönde etkilediğini ifade eden E79 katılımcısı “Bağıl değerlendirme sınıf içinde yardımlaşmaya sebep olabiliyor. Bu sayede de biz öğrenci arkadaşlarımızla not alışverişinde bulunduğumuz için sosyal yönümüz gelişiyor.” derken benzer şekilde K16 katılımcısı da “Sınıfın belli bir ortalaması oluyor ve bunun altında kalmaman gerekiyor. Birbirimizi destekleyerek ve konulardan birbirimiz anlamadığı yerler olduğunda anlatarak bu süreci atlarmaya çalışıyoruz.” diyerek bağıl değerlendirmenin bilgi alışverişi sağlama noktasında ve gerçek arkadaşlığı oluşturma bağlamında olumlu iletişimi desteklediklerini ifade etmişlerdir.

Olumsuz iletişim bağlamında katılımcıların görüşleri incelendiğinde K4 katılımcısı “Çan (Bağıl değerlendirme) sistemi yüzünden arkadaşlık ilişkilerinin bozulduğunu düşünüyorum. İnsanlar kendi bildiği ya da öğrendiği bilgileri birbirinden saklar oldu. Not paylaşımı diye hiçbir şey kalmadı. Bu birazda insanları bencillğe ve bir rekabete sürükledi. Aslında bence bu tamamen bu sistemin sorunu. İnsanlarda doğal olarak bu durumdan çok fazla etkileniyor. Sosyal ilişkiler sınıf içindeki yardımlaşma git gide yok oluyor.” şeklinde görüşlerini ifade ederken benzer şekilde E80 katılımcısı da “Ders çalışma şeklimi oldukça fazla etkiledi ve olumsuz etkiledi. Öğrenci olarak bizler ders konusunda birbirimizden destek alan kişileriz. Ancak şu an bulunmuş olduğumuz durum bizlere “sessiz ders çalışma” programı oluşturdu. Bu program arkadaşlığı samimiyeti tamamen öldürdü. Bizler okuduğumuz program gereği

gelecekte öğrencilerimize kazandıracığımız değerleri evet öğretmeyi öğretiyoruz ancak burada öldürüyoruz.” diyerek bağıl değerlendirmenin öğrenciler arasında yardımlaşmayı azalttığını, kişileri bencilleştirdiğini ve yalnızlaştırdığını ifade ederek olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Alt Problem 3: Öğrencilerin değerlendirmeye yönelik beklentileri nedir?

“Değerlendirmeye Yönelik Beklenti” temasına yönelik öğrenci görüşmelerinden elde edilen görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Değerlendirmeye yönelik beklenti temasına yönelik öğrenci görüşleri ve sıklığı

Tema	Kodlar	f	%
Değerlendirmeye Yönelik Beklenti	Bağıl değerlendirme	4	5
	Mutlak değerlendirme	45	54
	Objektif değerlendirme	9	10
	Uygulama odaklı değerlendirme	24	28
	Bir bütün olarak değerlendirme (Bilişsel-sosyal-duyuşsal)	1	1

Tablo 3 incelendiğinde Sınıf Eğitimi bölümünde öğrenim görmekte olan 83 öğrenciden 45’i (%54) mutlak değerlendirmeyi, 24’ü (%28) uygulama odaklı değerlendirmeyi, 9’u ise (%10) objektif olarak değerlendirilmek istediklerinden bahsetmişlerdir. Öğrencilerden sadece 4’ü (%5) bağıl değerlendirilmenin devam etmesinden yana görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda, mutlak değerlendirme uygulansın diye görüş bildiren katılımcılardan E60 “*Bence öğrencilerin bir derste başarılı mı veya başarısız mı bunu ölçmek için önceden belirlenmiş bir ölçüt olması gerekir. Bu ölçüte göre kişi başarılı veya başarısız sayılmalı. Yani bağıl değerlendirme değil de mutlak değerlendirmenin olması kişinin kendi performansına dönmesini ve sadece kendi performansından sorumlu olmasını sağlar.*” diyerek mutlak değerlendirmeye vurgu yapmıştır. Katılımcılardan K52 ise “*Artık ezberin olmadığı daha çok uygulamaya ağırlık verilen sınavlarla değerlendirilmek istiyorum. Üniversiteye geldiğimden beri her şeyi ezberlemekten yoruldum ve bıktım. Çoğu hocanın ağzında yapılandırmacı yaklaşım var ama uygulama kısmında kayda değer bir şey yok. İlgi alanlarıma, yeteneklerime göre değerlendirilmek istiyorum. Okuduğum kitaplara, yaptığım materyallere göre değerlendirilmek istiyorum. Sistem olarak da çan sistemini değil, kimsenin puanının kimseyi etkilemediği, ezbere dayalı olmayan bir sistemle değerlendirilmek istiyorum.*” diyerek bireysel olarak ve uygulama ağırlıklı bir değerlendirme şeklini istediğini ifade etmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada bağıl değerlendirmenin öğrenme yaklaşımları ve sosyal-duyuşsal özellikler üzerine etkisi ve öğrencilerin değerlendirme türüne ilişkin beklentileri öğrencilere yöneltilen açık uçlu sorulara verilen yazılı cevaplar aracılığıyla araştırılmıştır. Çalışmanın sonunda bağıl değerlendirme uygulanan sınıflarda öğrencilerin çoğunluğunun genel başarı durumuna veya yüksek not almak gibi amaçlara göre belirlediği stratejilere dayalı öğrenme yaklaşımını belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Verilen yanıtlara göre stratejik öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencileri (%60) sırasıyla yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrenciler (%19) ve değerlendirme türüne göre ders çalışma yaklaşımını değişmediğini söyleyenler öğrenciler (%14) takip etmiştir. Ders kapsamını öğrenme amacıyla çalıştığını ifade eden öğrenciler (%6) ise tüm öğrenciler içinde en düşük orana sahiptir. Bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin, konuları kalıcı olarak öğrenme yerine belirledikleri başarı düzeyini yakalayacak şekilde ders çalıştıkları, ders çalışırken tam öğrenme amacı gütmedikleri ve elde edecekleri geçme notuna önem verdikleri sonucuna ulaşılabılır. Alan yazın incelendiğinde doğrudan bu kapsamda benzer çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak değerlendirme süreçlerinde faydalanılan soru tiplerinin öğrenme yaklaşımlarına üzerine etkisi bağlamında yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Her ne kadar doğrudan aynı kapsamda olmasa bile değerlendirme çatısı altında bu tür çalışmalara yer verilmiştir. Bu kapsamda, Scouller ve Prosser (1994) yaptıkları çalışmada farklı çalışma yaklaşımına sahip öğrencilerin ders başarılarını incelemiştir. Çalışmada başarı amaçlı ve derinlemesine çalışan öğrencilerin derslerde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimseyen öğrencilerin ise başarılı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Scouller (1998) öğrencilerin çalışma yaklaşımlarının sınavdaki soru tipine göre farklılaştığını raporlamıştır. Bu kapsamda, öğrencilerin çoktan seçmeli sorular sorulan sınavları tercih ettiğini ve bu sınavlarda yüzeysel öğrenme yaklaşımını benimsediklerini; kompozisyon tipi sınavlarda ise derinlemesine öğrenme yaklaşımını benimsediklerini tespit etmişlerdir. Özdemir ve İlhan-Beyaztaş (2018) çalışmalarında öğrencilerin yararlandığı öğrenme yaklaşımlarının testlerde yer alacak soru tipine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrenciler yoruma dayalı soruların olduğu sınavlarda derinlemesine yaklaşımı, doğru yanlış ve çoktan seçmeli soruların olduğu yüzeysel yaklaşımı benimsemektedir. Bu bulgulara ek olarak açık uçlu ve çoktan seçmeli soruların olduğu sınavlarda ezber ve tekrar odaklı yaklaşımı benimsedikleri ortaya çıkarılmıştır. Yapılan çalışma ve alan yazın birlikte ele alındığında; öğrencilerin bir sınama durumu ile karşılaştıklarında sınavın nasıl yapılacağı ve nasıl değerlendirileceğine bağlı olarak yaklaşımlarını belirledikleri sonucuna ulaşılabılır. Eğitimciler öğrencilerin ezberden uzaklaşmalarını ve derinlemesine öğrenme yaklaşımından faydalanmalarını sağlamak üzere yoruma dayalı sorulardan oluşan ve mutlak ölçütler ile değerlendirilen sınavlardan faydalanmaları önerilebilir.

Öğrencilere ikinci olarak yöneltilen soru sınıf içindeki sosyal-duyuşsal özelliklerin diğer bir ifade ile arkadaşlık ilişkilerinin bağıl değerlendirmeden etkilenip etkilenmediğidir. Çalışmaya katılan öğrenciler büyük bir oranla (% 89) arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz etkilendiğini, iletişim, paylaşım,

samimiyet gibi özelliklerin genel anlamda kalmadığını ifade etmiştir. Düşük orandaki (% 10) öğrenci grubu ise sosyal-duyuşsal özelliklerin olumlu etkilendiğini düşünmektedirler. Normatif değerlendirmenin uygulandığı öğretim ortamlarında yarışma veya rekabet ortamının ortaya çıkması beklenen bir duruma dönüşmüştür ve Turnbull (1989) bu durumu norma dayalı değerlendirmenin bir dezavantajı olarak yorumlamıştır. Jacops ve Greliche (2015) çalışmalarında bağıl değerlendirme uygulanan sınıflarda öğrencilerin birlikte çalışmaması ve birbirlerine yardım etmemelerinden yola çıkarak öğrencilerin yardımlaştığı öğrenme ortamlarında ki başarı düzeyini incelemiştir. Buna göre grup arkadaşına yardım eden öğrencilerin başarılarının düşmediği ve başarının bir miktar arttığını tespit etmişlerdir. Jacops ve Greliche (2015)'nin bulguları bu çalışmadan elde edilen bağıl değerlendirmenin rekabetçi ortama sebep olduğunu gösteren bulgular ile zıtlık göstermektedir. Bu çalışmaya katılan öğrencilerin belirttiği durumun aksine bağıl değerlendirme yapılan gruplarda öğrenciler arası yardımlaşmanın öğrenci başarısına olumlu etkisi olduğunu göstermektedir. Buna karşılık Pimsleur (1975) ölçüte dayalı değerlendirmenin öğrencilerin birbirleriyle yarışmasından ziyade en iyi performanslarını ortaya koymalarını sağladığını, öğrencilerin birbirleriyle yarışmasına değil gerçekçi hedeflere ulaşması için aracı olduğunu ifade etmiştir (Pimsleur, 1975).

Yapılan çalışmalara dayalı olarak; öğrencilere, aralarındaki iletişimi ve yardımlaşmayı azaltmaları için gerçekte bir neden olmadığı konusunda bilgi verilmesine ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu yolla sınıf içinde olumlu iletişim ve etkileşim ortamının tekrar kurulmasına katkı sağlanabilir.

Araştırmanın son alt problemi öğrencilerin nasıl değerlendirilmek istediklerine dair beklentilerini kapsamaktadır. Öğrenciler yüksek oranla (% 54) mutlak değerlendirme ile değerlendirilmek istediklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerden bazıları bunun gerekçesini birbirlerinin başarı durumundan etkilenmek istememeleri olarak ifade etmiştir. Mutlak değerlendirme beklentisini uygulama odaklı değerlendirme (% 28) takip etmektedir. Sonraki sıralarda ise düşük oranlarda objektif, bağıl ve bütünsel değerlendirme gelmektedir. Alan yazında öğrencilere değerlendirme beklentilerini sorması bakımından bu çalışmayla birebir örtüşen bir çalışma bulunmamaktadır. Ancak öğrencilere değerlendirme ile ilgili seçenek sunan ve öğrencilerin bu seçeneklerden kendilerine uygun olanı seçmesinin istendiği çalışmalar vardır. Starr (1970) çalışmasında öğrencilere sadece final sınavı, sadece ödevler ve final ile ödevlerin farklı oranlarda kombinasyonundan oluşan 8 farklı seçenek sunmuştur. Sonrasında bu seçeneklerden hangisi ile değerlendirilmek istediklerini sormuştur. Buna göre öğrenciler en yüksek oranla sadece ödevlere dayalı, en düşük oranla sadece final sınavına dayalı olarak değerlendirilmek istediklerini söylemişlerdir. Moraru (2014) ise öğrencilere performanslarını objektif değerlendirmek için hangi yöntemin uygun olduğunu sormuş ve portfolyo, serbest yazım, sözlü sorgulama ve yazılı sınav seçeneklerini sunmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevaba göre yaratıcılık, spontanlık, ifade özgürlüğü, orijinallik ve eleştirel düşünmenin ortaya konduğu değerlendirme araçları ön plana çıkmıştır. Bu çalışmadan ve alan yazındaki çalışmaların bulgularından öğrencilerin diğerlerinin başarısından etkilenmeden bireysel olarak değerlendirilmek istedikleri, değerlendirmelerde kendileri tarafından ortaya konan ürünlerin dikkate

alınmasını istedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Bu sonuçtan hareketle eğitimcilere ölçme ve değerlendirmede kullandıkları araçları çeşitlendirmeleri ve ödev, portfolyo gibi öğrenci tarafından ortaya konan ürünlerden yararlanan tamamlayıcı yöntemleri değerlendirme sürecine katmaları önerilebilir.

Çalışmanın bulguları eğitim fakültesi öğrencilerinden yazılı olarak elde edilen cevaplardan elde edilmiştir. Yükseköğretimde fakülteler ve bölümler arası değişkenlik gösteren dersler, ders içerikler ve ders geçme için sahip olunması gereken yeterlikler farklılık göstermektedir. Bu bakımdan değerlendirmenin bağlı ya da mutlak olmasının öğrenciye olan etkisi ders içeriği ile etkileşimli olarak ele alınabilir, ileri çalışmalarda farklı fakülte ve bölümlerdeki öğrencilerin görüşleri birlikte ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Aviles, C. B. (2001). Grading with norm-referenced or criterion-referenced measurements: To curve or not to curve, that is the question. *Social Work Education*, 20(5), 603-608. <https://doi.org/10.1080/02615470120072869>
- Biggs, J. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8(4), 381-394. <https://doi.org/10.1007/BF01680526>
- Block, J. (1971). Criterion-Referenced measurements: Potential. *The School Review*, 79(2), 289-298. doi.org/10.1086/442975
- Brown, G. T. L. & Wang, Z. (2011). Illustrating assessment: How Hong Kong university students conceive of assessment's purposes. *Studies in Higher Education*, 38(7) <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.616955>.
- Cranton, P. (1976). An introduction to criterion-referenced measurement. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 1(4), 83-92. <https://doi.org/10.2307/1494626>.
- Ebel, R. (1971). Criterion-Referenced measurements: limitations. *The School Review*, 79(2), 282-288. <https://doi.org/10.1086/442974>
- Elo, S. and Kynagäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American psychologist*, 18(8), 519-521. <https://doi.org/10.1037/h0049294>
- Glaser, R. (1994). Criterion-referenced tests: I. Origins. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 13(4), 9-11. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.1994.tb00562.x>
- Greco, T. (1974). Is there really a difference between criterion-referenced and norm-referenced measurements? *Educational Technology*, 14(12), 22-25.
- Hambleton, R., Swaminathan, H., Algina, J., & Coulson, D. (1978). Criterion-Referenced testing and measurement: A review of technical issues and developments. *Review of Educational Research*, 48(1), 1-47. <https://doi.org/10.3102/00346543048001001>

- Hoko, J. (1986). Evaluating instructional effectiveness: Norm-referenced and criterion-referenced tests. *Educational Technology*, 26(10), 44-47. <https://www.jstor.org/stable/44424737>
- Jacobs, G. M., & Greliche, N. (2015, June). Your partners' success will enhance, not diminish, your own success. [Paper presentation]. Redesigning Pedagogy Conference, Singapore.) <https://www.jstor.org/stable/44420950>
- Klein, T. W. (1990). Characteristics which differentiate criterion-referenced from norm-referenced tests. Nevada State Dept. of Education, Carson City, Planning, Research and Evaluation Branch. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED324327.pdf>
- Massad, C. E. (1972). Interpreting and using test norms. *The Reading Teacher*, 26(3), 286-292. <https://www.jstor.org/stable/20193204>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). An expanded sourcebook qualitative data analysis. SAGE Publications.
- Millman, J. (1974). Program assessment, criterion-referenced tests, and things like that. *Educational Horizons*, 52(4), 188-192. <https://www.jstor.org/stable/42925772>
- Moraru, M. (2014). Study on the students' opinion about the educational process in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 128, 321-326. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.164>
- Newble, D.I. & Jaeger, K. (1983). The effect of assesment and examinations on the learning of medical student. *Medical Education*, 1, 165-71. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1983.tb00657.x>
- Nitko, A. (1980). Distinguishing the many varieties of criterion-referenced tests. *Review of Educational Research*, 50(3), 461-485. <https://doi.org/10.3102/00346543050003461>
- Nitko, A. J. (1994, June). A model for curriculum-driven criterion-referenced and norm-referenced national examinations for certification and selection of students.[Paper presentation] Association for the Study of Educational Evaluation in Southern Africa's International Conference on Educational Evaluation and Assessment, Pretoria. <https://eric.ed.gov/?id=ED377200>
- Özdemir, B. & İlhan-Beyaztaş, D. (2018). Öğretmen adaylarının sınav türüne göre kullandıkları öğrenme yaklaşımlarını benimseme nedenlerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 363-385. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.397553>
- Popham, W. J. (2014). Criterion-Referenced measurement: half a century wasted? *Educational Leadership*, 71(6), 62-66. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1043719>
- Ramsden, P. (1992). Learning to teach in higher education. Routhladge Falmer.
- Scouller, K. (1998). The Influence of assesment method on students' learning approaches: multiple choice question examination versus assignment essay. *Higher Education*, 35(4), 453-472. <https://doi.org/10.1023/A:1003196224280>
- Scouller, K. M. & Prosser, M. (1994). Students' experiences in studying for multiple choice question examinations. *Studies in Higher Education*, 19(3), 267-280. <https://doi.org/10.1080/03075079412331381870>
- Smith, S.N. & Miller, R.J. (2005). Learning approaches: examination type, discipline of study, and gender. *Educational Psychology*, 25(1), 43-53. <https://doi.org/10.1080/0144341042000294886>

- Starr, J. W. (1970). Student opinion on methods of assessment. *Educational Review*, 22(3), 243-253. <https://doi.org/10.1080/0013191700220303>
- Tekin, H. (2008).Eğitimde ölçme ve değerlendirme, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Turnbull, J. M. (1989). What is... normative versus criterion-referenced assessment. *Medical teacher*, 11(2), 145-150. <https://doi.org/0.3109/01421598909146317>